

Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties

Paul Holthuis

Evert van Ginkel

Hendrik Henrichs

Douwe Huizing

Marie-Thérèse van de Kamp

Hiske Land

Karel Loeff

Idzard van Manen

Dirk Monsma

Lodewijk Ouwens

Jan Zwiens

Inhoud

Redactioneel	4
Erfgoedonderwijs is niet van gisteren <i>Paul Holthuis</i>	6
Leefwereld-denken: kinderen op pad naar zorg voor erfgoed <i>Jan Zwiers</i>	27
Leerlingen in het voortgezet onderwijs enthousiasmeren voor (cultureel) erfgoed <i>Marie-Thérèse van de Kamp</i>	31
Erfgoed, jongeren en hun identiteitsbewijs <i>Lodewijk Ouwens en Dirk Monsma</i>	36
Erfgoedonderwijs: klem tussen bestaande praktijk en onvervulde beloften? <i>Hiske Land</i>	42
Is erfgoedonderwijs voor iedereen? <i>Evert van Ginkel</i>	48
Goed erfgoedonderwijs begint bij goed geschiedenisonderwijs <i>Hendrik Henrichs</i>	53
Erfgoedonderwijs is nog niet klaar voor morgen <i>Karel Loeff</i>	58
Archieven en erfgoededucatie: midden in de pubertijd <i>Douwe Huizing</i>	64
In de beperking schuilt het gevaar <i>Idzard van Manen</i>	69
Epiloog Erfgoedonderwijs als meesterproef <i>Paul Holthuis</i>	75

Cultuur + Educatie 12: Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties

Auteurs: Paul Holthuis, Evert van Ginkel, Hendrik Henrichs, Douwe Huizing, Marie-Thérèse van de Kamp, Hiske Land, Karel Loeff, Idzard van Manen, Dirk Monsma, Lodewijk Ouwens, Jan Zwiers

ISBN 90 6997 000 7

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Redactioneel

In zijn epiloog van *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties*, de twaalfde editie van *Cultuur + Educatie*, schrijft Paul Holthuis dat de reacties op zijn artikel 'Erfgoedonderwijs is niet van gisteren' een gevarieerd erfgoedlandschap tonen waarin één gestold beeld over erfgoedonderwijs nog niet bestaat. Het treft hem bovendien dat begripsmatig en inhoudelijk de opvattingen over wat erfgoedonderwijs is of zou moeten zijn zo verschillen.

De afgelopen jaren zijn er al heel wat – vaak verhitte – debatten gevoerd over onderwijs in kunst- en erfgoededucatie. In veel gevallen ontmoetten erfgoed- en kunsteducatoren elkaar en discussieerden dan bijvoorbeeld over de (juiste) begrenzing van beide soorten educaties. Erfgoed specialisten onderling bespraken ondermeer de afbakening van de onderwijsvakinhoud en de rol ervan in onderwijsleersituaties; directie en staf van culturele instellingen onderhielden elkaar over of erfgoededucatie nu wel of niet tot de kunstvakken behoort of waarom kunst geen erfgoed zou zijn of nu juist wel. En leidinggevenden van koepelorganisaties spraken over het recht en onrecht van klein of juist (te) groot zijn, of cultuureducatie niet te veel een verzamelbegrip dreigt te worden en of musea zonder uitzondering allemaal erfgoedinstellingen te noemen zijn.

Nog altijd zijn de polemieken in volle gang. En toegegeven, het mag wel eens anders lijken, maar feit is dat ze doorgaans hoogst zinvol zijn. Ze laten zien dat erfgoed zich in de afgelopen jaren een plaats in het onderwijs heeft verworven, dat er veel belangstelling voor de vakinhoud bestaat en dat de theorievorming op gang komt. Dat zijn dan ook precies de redenen dat deze aflevering van *Cultuur + Educatie* over erfgoededucatie gaat en in nauwe samenwerking met *Erfgoed Actueel* (EA) tot stand is gekomen.

Het openingsartikel is van de hand van Paul Holthuis, werkzaam aan het Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn opdracht was een prikkelend artikel over erfgoededucatie te schrijven dat het denken erover meer reliëf zou geven. Bovendien diende het aan te zetten tot een kritische blik en tot dito commentaar. Maar vooral ook zou het moeten leiden tot een verder denken over inhoud en aard van erfgoededucatie. Holthuis voldeed niet alleen graag aan deze opdracht, hij kwam bovendien met tien uitdagende stellingen.

Vervolgens zijn specialisten uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector gevraagd een reactie te formuleren. Hoe denken deze tien deskundigen uit bepaalde vakgebieden over Holthuis' bijdrage aan het debat over erfgoededucatie: Hendrik Henrichs, hoofddocent bij het Instituut Geschiedenis van de Universiteit Utrecht; Douwe Huizing, directeur van het Drents Archief in Assen; Marie-Thérèse van de Kamp, docent kunstvakken in het voortgezet onderwijs en vakdidacticus kunstgeschiedenis/CKV in het hoger onderwijs; Hiske Land, coördinator Erfgoed en Onderwijs van het Erfgoedhuis Utrecht; Lodewijk Ouwens en Dirk Monsma,

respectievelijk beleidsmedewerker onderwijs en directeur van de SKVR; Karel Loeff, werkzaam ondermeer bij het bureau Monumenten en Archeologie van de gemeente Amsterdam als projectleider Unesco en projectleider Educatie; Idzard van Manen, manager maatschappelijke markt van het Zuiderzeemuseum; Evert van Ginkel die vanuit een eigen bureau teksten en tentoonstellingen op het gebied van archeologie en cultuurhistorie verzorgt en tot slot Jan Zwiens, werkzaam op de Hogeschool Iselinge (Pabo).

Het artikel van Holthuis bleek voor deze tien kenners een uitstekende aanleiding om de kracht van zijn bijdrage en zijn daarin opgenomen stellingen te onderzoeken. Het leverde, zoals u zult lezen, interessante betogen op, waarvan sommige soms voorzien waren van een bijna vlammend protest, andere in hun tegenwerpingen milde ironie gebruikten en weer andere tevreden instemden en de kracht benadrukten van de posities die Holthuis koos.

Dit nummer van *Cultuur + Educatie* verkent de mogelijkheden en beperkingen van erfgoededucatie en – waar mogelijk – ook die in relatie tot de kunsteducatie. Daarbij speelden vragen als wat de plaats is van erfgoededucatie in onderwijsleersituaties en wat de identiteit en didactiek van deze educatie is een belangrijke rol. *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties* geeft reliëf aan het denken erover, aan het betekenis geven ervan en aan de bezieling die het oplevert.

Met deze *Cultuur + Educatie* hopen Cultuurnetwerk Nederland en *Erfgoed Actueel* dat het gesprek over erfgoededucatie gevoerd blijft worden. Vanuit deskundigheid, in alle hevigheid en vooral: geïnspireerd!

Marjo van Hoorn
Hoofdredacteur *Cultuur + Educatie*

Alice Duiven
Gastredacteur voor *Erfgoed Actueel*

Erfgoedonderwijs is niet van gisteren

Paul Holthuis

Inleiding

Op het eerste gezicht lijkt de titel van dit artikel wat onzinnig. Erfgoedonderwijs heeft immers net als geschiedenisonderwijs juist alles te maken met 'gisteren', dat wil zeggen het verleden. Maar erfgoedonderwijs maakt op een andere manier en met een ander oogmerk dan geschiedenisonderwijs gebruik van dat verleden, zoals dit artikel beoogt duidelijk te maken. Het schoolvak geschiedenis heeft vandaag de dag "géén monopolie (meer) als het gaat om het aanbieden van historische beelden en kennis. Dat geldt zeker voor Engeland waar cultureel erfgoed hoog op de educatieve agenda staat."¹

Geschiedenis is een discussie zonder einde en het schoolvak geschiedenis kan daarover meepraten. Sinds de mammoetwet in 1968 het Nederlandse onderwijs in beweging bracht, is de discussie over plaats en functie van het vak in het onderwijs eigenlijk niet opgehouden. De toenemende globalisering lijkt het belang van het eigen verleden – wat dat ook moge zijn – gemarginaliseerd te hebben. En het gaat allang niet meer alleen maar om Westerse politieke, militaire of economische geschiedenis. Vele nieuwe velden van het verleden zijn intussen geëxploreerd en onderdeel van het curriculum. Bovendien is de maatschappij in de afgelopen jaren steeds pluriformer geworden en het culturele beeld daardoor rijker geschakeerd. In schril contrast met deze ontwikkelingen is het aantal uren dat op school aan geschiedenis kan worden besteed, sterk afgenomen. Deze vier tendensen: globalisering, vergruizing van het geschiedenisonderwijs, de pluriformisering van de maatschappij en dus van de schoolbevolking, en de afname van het aantal geschiedenisuren in het curriculum ontnemen een toenemend aantal leerlingen het zicht op de eigen plaats in de samenleving. Aan een belangrijke taak kan het geschiedenisonderwijs steeds moeilijker voldoen: de bestaansverheldering. Maar tezelfdertijd doet de samenleving onder invloed van soms ingrijpende veranderingen een indringend beroep op de geschiedenisleraar. De overheid heeft besloten dat allochtonen moeten inburgeren en de in 2002 ingestelde Tijdelijke Commissie Onderzoek Integratiebeleid, de commissie-Blok, heeft daarbij een belangrijke rol toegekend aan het vak geschiedenis. Maar wat is die Nederlandse cultuur, waarmee de geschiedenisleraar de allochtoon in contact moet brengen? Hoe is zij geworden tot wat wij op dit moment niet zo goed weten te omschrijven? Een gedoogcultuur met een poldermentaliteit? Een tolerante samenleving? Domineesland? Een land vol calculerende kleinburgers, zonder oog voor het grote gebaar behalve als daarmee de gemoedsrust kan worden gekocht, zoals tijdens de diverse inzamelingsacties?

Het schoolvak geschiedenis heeft vandaag de dag onvoldoende antwoord op dit soort vragen. Het is ook niet meer het primaire doel van geschiedenisonderwijs om les te geven over

de Nederlandse cultuur en identiteit. Daarvoor is het terrein dat het moet bestrijken – zoals gezegd – te breed geworden. Erfgoedonderwijs biedt hier wellicht uitkomst.

Cultuureducatie

Toen het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in 1996 de notitie *Cultuur en School* opstelde en als doel formuleerde cultuur en onderwijs meer met elkaar te verbinden, kwam cultuureducatie voor het eerst duidelijk op de politieke agenda te staan. Er bleken (en blijken) twee hoofdrichtingen te zijn: kunsteducatie en erfgoededucatie. De eerste ging voortvarend van start en heeft zich intussen als Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) een vaste en gerespecteerde plaats verworven in het voortgezet onderwijs. Erfgoededucatie op scholen bleef echter duidelijk achter. In 1997 werd het Bureau Erfgoed Actueel in het leven geroepen om daarin verandering te brengen. Aanvankelijk richtte het bureau zich op het stimuleren van het actieve gebruik van cultureel erfgoed in het onderwijs om de belangstelling voor dat erfgoed en het historisch besef bij de jongeren te vergroten. Daartoe dienden musea, archieven en andere dragers van cultureel erfgoed ingezet te worden bij onderzoekend, bron- en ervaringsgericht leren. Sinds kort werkt het bureau niet meer rechtstreeks voor het onderwijs. "Die educatieve taak wordt overgenomen door de erfgoedhuizen en erfgoedinstellingen. Het is de taak van de Stichting Erfgoed Actueel hen hiervoor toe te rusten."² Overigens kunnen ook andere intermediairs zoals onderwijsbegeleidingsdiensten, centra voor de kunsten, pabo's en lerarenopleidingen profiteren van de expertise van de stichting. Erfgoededucatie – educatie waarbij erfgoed als doel of middel wordt ingezet – behoort dus tot de taak van en wordt derhalve verzorgd door erfgoedinstellingen, zoals archieven en musea. Daarentegen vindt erfgoedonderwijs – dat wil zeggen erfgoededucatie in de school – alleen plaats op en vanuit scholen. Het maakt – indien gewenst – gebruik van het educatieve aanbod van de erfgoedinstellingen, maar de verantwoordelijkheid voor het hoe en de wijze waarop het aanbod wordt gebruikt, berust bij de leraren. In erfgoedonderwijs speelt de didactiek dan ook een grote rol.

Voortgezet onderwijs

Dit artikel houdt zich uitdrukkelijk bezig met de vraag welke positie erfgoedonderwijs kan innemen in het voortgezet onderwijs. Vooral de verhouding tot het vak geschiedenis komt hierbij aan de orde. Aan de hand van vier paragrafen (Erfgoed; Doel, thematiek en didactiek van erfgoedonderwijs; Erfgoedonderwijs, sociale cohesie en burgerschapsvorming; Erfgoedonderwijs is niet van gisteren) en tien stellingen wordt onder andere ingegaan op wat erfgoedonderwijs thematisch en didactisch kenmerkt en welke consequenties de structurele invoering van erfgoedonderwijs in het curriculum heeft voor scholen, lerarenopleidingen en erfgoedinstellingen.

1 M. Grever, K. Ribbens, 'De historische canon onder de loep', in *Kleio*, november 2004, 6.

2 M. van der Kaaij, 'Erfgoed op eigen benen', in *Oud Nieuws*, 2004, nr. 4, 1.

Erfgoed

Stelling 1 • Erfgoed kent geen afgebakende inhoud

Wat is erfgoed, of beter misschien: wanneer wordt iets erfgoed? Is het mogelijk een concrete omschrijving te geven van het begrip 'erfgoed'? Het feit dat de werelderfgoedlijst (Unesco) uit circa 700 monumenten bestaat, suggereert dat er zoiets als een definitie bestaat. Toch zijn de vermelde *sites* zeer uiteenlopend van karakter; ze hebben gemeenschappelijk dat ze tot in lengte van dagen beschermd moeten worden "tegen de gevaren waaraan de sites bloot kunnen staan, zoals verstedelijking, milieuverontreiniging en toerisme". Zij zijn dus zo waardevol voor de wereldgemeenschap dat zij voor toekomstige generaties bewaard moeten worden. Nederland heeft – althans tot 2001 – het voormalig eiland Schokland, het Ir. D.F. Wouda-gemaal in Lemmer, de Stelling van Amsterdam, de historische binnenstad van Willemstad op Curaçao, het molencolplex bij Kinderdijk, de droogmakerij de Beemster en het Rietveld-Schröderhuis in Utrecht bijgedragen aan de lijst. Het ministerie van OCW en de Rijksdienst Monumentenzorg zijn tot deze keuze gekomen omdat de uitverkorenen op de een of andere manier te maken hebben met water, de Gouden Eeuw en/of bijzondere architectuur. "Het zijn dus niet zozeer de monumenten die wij zelf in Nederland heel erg belangrijk vinden (...), maar eerder de sites die in internationaal verband als bijzonder worden aangemerkt."³ Wat blijkbaar belangrijk is, is hoe anderen over een site denken en in welke mate deze in gevaar is. Dat klinkt ook door in een folder van de vereniging Heemschut, die zich al sinds 1911 inzet voor de bescherming van in het oog springende, vaak oude(re) gebouwen die gesloopt dreigen te worden of stads- en dorpsgezichten die bedreigd worden. Heemschut: "Monumenten zijn er om van te genieten. Publieke belangstelling toont bovendien aan dat er draagvlak is voor het behoud van karakteristiek erfgoed." Maar, schrijft Tim Copeland, "this seems now to be more often referred to as the 'historic environment'. Today, 'heritage' appears to encompass a much broader view of evidence from the past with the inclusion of activities, people and sites with no material remains but significant literature, legend and myth. (...) This indicates the addition of more 'intangible' dimensions with an emphasis on intellectual assets."⁴ Niet langer wordt, aldus Copeland, de term 'erfgoed' gereserveerd voor vindplaatsen, bouwwerken en voorwerpen met een lange geschiedenis, ook nog niet scherp gedefinieerd immaterieel (en oraal) erfgoed wordt er thans toe gerekend.⁵ Het beslaat nu een breed territorium en heeft vagere contouren gekregen.

Lieux de mémoire

Erfgoed wordt aangetroffen, zoals de Franse historicus Pierre Nora beeldend heeft geschreven, in de schelpen die achterblijven op het strand, wanneer de zee van het levende culturele geheugen zich terugtrekt; in de '*lieux de mémoire*', entiteiten waar de culturele herinnering niet alleen kristalliseert, maar waar zij zich ook verbergt, zoals archieven, musea, paleizen, kathedralen, generaties, rituelen, monumenten, emblemen, symbolen of primaire bronnen.⁶

De discussie over wat erfgoed is en waartoe het dient, is in zekere zin terug te voeren op de semantische verschillen tussen het Franse *patrimoine* en het Engelse *heritage*. Het Franse woord legt de nadruk op hetgeen wij van onze voorouders en voorbije generaties erven, terwijl de Engelse term uitdrukt wat wij willen nalaten aan onze afstammelingen en toekomstige generaties. "Both express 'the very essence of heritage, namely filiation' (...) and, at the same time, identity. The heritage 'looks towards the past and the future together'."⁷

Waardevol

Erfgoed – in dit artikel verder gebruikt in de zin van 'heritage' – is niet neutraal. Het is in de meest letterlijke zin waardevol. Wat het traditionele en karakteristieke dorpsgezicht bedreigt, is negatief en moet dus worden geweerd. En in een stadsgeschiedenis zullen minder imposante, laat staan beschamende, gebeurtenissen niet snel opgenomen worden in haar erfgoed. Want daardoor dreigt het daglicht waarin de samenleving zich graag koestert vervuild te worden. De (positieve) identiteit komt in gevaar. Erfgoed gaat over waarde, waardevol en identiteit. Ten behoeve van de identiteit kan fictie zelfs belangrijker zijn dan feit: "(...) heritage everywhere not only tolerates but thrives on historical error. Falsified legacies are integral to group identity and uniqueness. Those who seek a past as sound as a bell forget that bells need built-in imperfections to bring out their individual resonances."⁸ Van deze aanname dat erfgoed gedijt bij 'historical error' zijn talloze voorbeelden te geven, zoals dat van de vrijheidsheld Wilhelm Tell, die in zijn strijd tegen de Habsburgse onderdrukker de appel van het hoofd van zijn zoontje schiet. Een mythe, maar als verhaal een elementair onderdeel van het Zwitserse erfgoed.

Ook mythen, legenden en sprookjes – immaterieel en/of oraal erfgoed – maken dus deel uit van het erfgoed van een samenleving. Waarom? Omdat zij, net als andere vormen van erfgoed onderdeel zijn van en daardoor bijdragen aan het maatschappelijk debat over de identiteit van die samenleving. In het verlangen en de zoektocht naar identiteit zit de wens opgesloten de toekomst iets waardevols na te laten. De publieke discussie over wat dat moet zijn, vindt telkens in een ander tijdsbestek plaats en is daardoor kind van de tijd.

3 B. van der Aa, Werelderfgoed: een selectie van het beste nationale erfgoed? (http://www.rug.nl/frw_shared/personen/aa/pdf/Girugten.pdf).

4 T. Copeland, Citizenship, Education and Heritage (http://intarch.ac.uk/journal/issue12/copeland_toc.html).

5 Idem; Nieuwsbrief Nationale Unesco Commissie, nr. 3, februari 2003.

6 P. Nora, 'Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire' (1984), in *Representations*, 26, Spring 1989, 7.

7 M-C. Muñoz in www.coe.int/T/E/cultural_co-operation/heritage/heritage_education.

8 D. Lowenthal, 'Fabricating Heritage', in *History & Memory*, volume 10, nr. 1.

“Zo kunnen we verder redeneren dat sommige delen van cultureel erfgoed in de loop van de tijd alsnog meegenomen worden door de zee, omdat ze niet meer besproken en benaderd worden, wanneer ze hun gemeenschappelijke betekenis, hun waarde verloren hebben.”⁹

In meerdere opzichten is erfgoed dus waardevol. Enerzijds biedt het – vrij naar het woord van Frank van Vree – ons een mogelijkheid de collectieve herinnering te organiseren en daarmee ons een identiteit te verschaffen, waardoor de wereld om ons heen meer zin en betekenis krijgt.¹⁰ Anderzijds is de keuze wat er toe behoort niet waardevrij. Het publieke debat dat het gevoel waarin men zich wenst te herkennen aanscherpt, is immers tijd- en plaatsgebonden. Daardoor varieert in de loop der tijden de uitkomst ervan en is cultureel erfgoed geen star, maar een dynamisch fenomeen. Bovendien is wat men als erfgoed wenst te beschouwen steeds afhankelijk van de aard en de omvang van de gemeenschap of groep. Stedelijk erfgoed is bijvoorbeeld niet automatisch nationaal erfgoed en familiair erfgoed niet vanzelfsprekend stedelijk. Erfgoed kent dus vele gezichten.

Minimumeisen

Het is onmogelijk te definiëren wat erfgoed in concreto inhoudt. Wel kan een aantal minimumeisen aangegeven worden waaraan iets moet voldoen om erfgoed genoemd te mogen worden. We stellen dan vast dat erfgoed bestaat uit sporen die het verleden heeft achtergelaten en die wij als waardevol en daarom als ijkpunten wensen te beschouwen waaraan onze gemeenschap nu en in de toekomst haar identiteit kan ontlenuen.¹¹ Vaak worden die sporen bedreigd of zijn zij bedreigd geweest. Wat daarbij onder identiteit verstaan wordt, is altijd tijd-, plaats- en groepsgebonden. Daardoor is het mogelijk dat onze huidige samenleving heel andere dingen onder erfgoed verstaat dan de samenleving in een andere tijd en/of op een andere plaats en dat binnen één samenleving verschillende vormen van erfgoed naast elkaar bestaan. Erfgoed kent, met andere woorden, geen vast omschreven, voor langere tijd vastgelegde concrete inhoud. Maar zijn functie verandert in de loop der tijden nauwelijks: erfgoed versterkt de identiteit van een gemeenschap door de collectieve herinnering te stimuleren.

Doel, thematiek en didactiek van erfgoedonderwijs

De onmogelijkheid om erfgoed in concrete termen te definiëren, suggereert dat er ook geen onderwijs over te geven valt. Immers, geen schoolvak zonder concrete inhoud, zonder canon. Niettemin zijn er wel inhoudelijke uitgangspunten voor aan te geven. Die zijn grotendeels afgeleid uit het voorgaande. Onderwerpen voor erfgoedonderwijs moeten in ieder geval

- sporen uit het verleden zijn;
- de collectieve herinnering van een gemeenschap stimuleren;
- aldus waardevol zijn voor de identiteit(svorming) van die gemeenschap;
- bijzonder zijn omdat de gemeenschap die sporen wil bewaren, beschermen en doorgeven aan toekomstige generaties;
- leerlingen en leraren enthousiast maken voor erfgoed en de context waarin het is ontstaan, functioneert of heeft gefunctioneerd.

Het zijn uitgangspunten die slaan op doel en thematiek van erfgoedonderwijs en consequenties hebben voor de didactiek en haar resultaten.

Oppervlakkig beschouwd kan het schoolvak geschiedenis de rol die het erfgoedonderwijs in het onderwijscurriculum zou moeten spelen, meer dan elk ander schoolvak voor zich opeisen. In die opvatting is erfgoedonderwijs slechts een aparte loot aan de historische stam. Toch zijn er wezenlijke verschillen tussen beide. Die betreffen de drie hiervoor genoemde uitgangspunten van erfgoedonderwijs: doel, thematiek en didactiek.

• Doel

Stelling 2 • Erfgoedonderwijs gaat over hier en nu

In de inleiding van zijn boek met essays over historisch denken schrijft Sam Wineburg, historicus en *Professor of Education* aan de Universiteit van Stanford: “(...) history teaches us a way to make choices, to balance opinions, to tell stories, and to become uneasy – when necessary – about the stories we tell.”¹² Wie historisch denkt, leert dus – aldus Wineburg – keuzes te maken, meningen tegen elkaar af te wegen en niet alleen met een aangenaam, maar ook met een onaangenaam verleden om te gaan. Op deze manier wordt de omgang met het verleden ‘betekenisvol’. Hier ligt zonder meer een belangrijke bestaansreden voor het schoolvak geschiedenis. In het nieuwe Nederlandse handboek voor geschiedenisdidactiek wordt op dit en andere (moderne) inzichten ingehaakt. Het stelt dat de volgende aspecten van historisch denken belangrijk zijn in het moderne geschiedenisonderwijs: respect voor de feiten, het onderkennen van toevallige en onvoorspelbare historische ontwikkelingen, iedere tijd vanuit zichzelf serieus nemen en dus rekening houden met historische standplaatsgebondenheid en – tot slot – rekening houden met de tijdgebondenheid van waardepatronen.¹³ Hieruit valt in ieder geval af te leiden dat geschiedenisonderwijs vooroordelen, misvattingen of andere veelgehoorde onwaarheden moet ontmaskeren, veranderingen en

⁹ J. Posthumus, Cultureel erfgoed en erfgoededucatie, niet gepubliceerd verslag voor de lerarenopleiding, UCLO, Groningen, 2004.

¹⁰ F. van Vree, In de schaduw van Auschwitz. Herinneringen, beelden, geschiedenis, Groningen 1995.

¹¹ Vgl. R. Hewison, ‘Heritage: An Interpretation’ in D.L. Uzzell (ed), Heritage Interpretation, vol. 1, The Natural and Built Environment, 1989, 16.

¹² S. Wineburg, Historical thinking and other unnatural acts, Philadelphia, 2001, ix. Het boek is – zoals de achterflap aangeeft – het resultaat van een onderzoek naar kennis en gewoontes van historici, leraren geschiedenis en jongeren in relatie tot het vak geschiedenis.

¹³ A. Wilschut, D. van Straaten, M. van Riessen, Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent, Bussum, 2004, 38.

continuïteiten moet blootleggen en verklaren, en het verleden op zijn eigen merites dient te beschouwen. Daartoe moeten leerlingen diverse vaardigheden aanleren.

Geschiedenisonderwijs concentreert zich, met andere woorden, op twee zaken: enerzijds moet de leerling een bepaalde attitude bijgebracht worden, die het resultaat is van het met behulp van verschillende vaardigheden kritisch kijken naar en analyseren van historische ontwikkelingen en gebeurtenissen. Het gaat er daarbij vooral om dat respect voor feiten een basishouding wordt. "Dat betekent niet per se dat leerlingen bronnen moeten onderzoeken om zelf feiten vast te stellen, maar wel dat ze moeten inzien dat een bewering zonder betrouwbaar bewijsmateriaal geen feit is."¹⁴ Zo komt de leerling dan tot historisch inzicht. Anderzijds kent geschiedenisonderwijs altijd het verleden als uitgangspunt, ook al wordt er een belangrijke rol toegedicht aan bestaansverheldering. Immers, iedere periode in het verleden moet worden beoordeeld in het licht van de tijd. En dat is moeilijk genoeg: "Het relativeren van eigen overtuigingen en gevoelens als historisch gebonden, min of meer toevallig ontstaan en op onvoorspelbare manier veranderlijk, is geen kleinigheid. Een modern historiciteitsbewustzijn komt zonder scholing moeilijk tot stand."¹⁵

Erfgoedonderwijs kent andere doelstellingen. Hoofddoel van dit onderwijs is een bijdrage te leveren aan de instandhouding van de collectieve herinnering waardoor de identiteit van de gemeenschap kan worden versterkt. Dat moet als consequentie hebben dat leerlingen in contact komen met, betrokken raken bij en enthousiast worden voor erfgoed. Om deze attitude te bereiken moet het heden uitgangspunt zijn en zouden leerlingen de vraag voorgelegd moeten krijgen welk heden ten dage (on)zichtbaar erfgoed zij zo belangrijk vinden, dat zij dat willen beschermen en nalaten aan de toekomst. Dat impliceert dat bijvoorbeeld sprookjes, mythen en legenden in erfgoedonderwijs een veel grotere rol (kunnen) spelen dan in het geschiedenisonderwijs thans het geval is. Ook hier geldt overigens dat hoge eisen moeten worden gesteld aan de methoden en vaardigheden die leerlingen gebruiken om de erfgoeddoelstellingen te bereiken. Zonder respect voor feiten en opvattingen wordt de collectieve herinnering een valse voorstelling van zaken.

- **Thematiek**

Stelling 3 • Erfgoedonderwijs is autonoom en heeft eigen inhoudelijke en didactische uitgangspunten

Stelling 4 • Erfgoedonderwijs maakt het onzichtbare zichtbaar

Omdat erfgoedonderwijs geen vastomlijnde inhoud kent, geen inhoudelijke canon, wordt hier geschreven over 'thematiek' of 'inhoudelijke uitgangspunten'. In dat opzicht kenmerkt het Nederlandse geschiedenisonderwijs zich doordat het al jaren in het curriculum

zo'n belangrijke plaats toekent aan de internationale geschiedenis naast de nationale geschiedenis. In het centraal eindexamen komt dan ook telkens één Nederlands en één niet Nederlands onderwerp aan de orde. Kenmerkend is eveneens de discussie die zich al lange tijd afspeelt over het niveau van de historische kennis van de leerlingen. Dat zou bedreigd worden door de toenemende aandacht voor vaardigheden, zo valt de laatste jaren van verschillende zijden te horen. Met name de kennis van de Nederlandse geschiedenis – eertijds de vaderlandse geschiedenis die de collectieve herinnering koesterde en zo een basis vormde voor een nationale identiteit – zou daarvan het slachtoffer zijn. Nog maar kort geleden heeft een advies van de Onderwijsraad een nieuwe impuls gegeven aan die discussie door te pleiten voor een culturele en historische canon waarin de *faits divers* van het Nederlandse verleden een cruciale rol moeten spelen.

Mede onder deze maatschappelijke druk is de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming onder voorzitterschap van professor P. de Rooy ingesteld. Deze commissie publiceerde in 2002 haar advies *Verleden, heden en toekomst*, dat sindsdien als het rapport-De Rooy door het leven gaat. In het basisonderwijs, de basisvorming en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs worden repeterend – zo is de opzet – 49 kenmerkende aspecten van de wereldgeschiedenis opgevoerd als uitgangspunten voor de leerstof. Tot deze zogenoemde oriëntatiekennis horen ook specifieke aspecten van de Nederlandse geschiedenis, zoals de Nederlandse Opstand, de Nederlandse Republiek en de Duitse bezetting van Nederland en de jodenvervolging.¹⁶ Het nieuwe programma moet leiden tot een eindexamen waarin "beheersing van vormen van historisch denken en redeneren" en "beheersing van een kader van oriëntatiekennis" worden getoetst.¹⁷ Het is de vraag of deze ambitie voldoende tegemoetkomt aan de al enige tijd opklinkende kritische geluiden over het geschiedenisonderwijs. Wat heeft het Nederlandse erfgoedonderwijs op thematisch gebied te bieden? In ieder geval niet een afgebakende, concrete inhoud, maar wel concrete uitgangspunten. De thematische keuzes moeten afgeleid zijn uit de eerdergenoemde doelstellingen van erfgoedonderwijs (zie argumentatie bij stelling 2). Bovendien zullen de thema's om verschillende, verderop te beargumenteren redenen van praktische en didactische aard, gezocht moeten worden in de directe omgeving van de school. De lange lijst van monumenten op de werelderfgoedlijst is voor dit onderwijs dus niet geschikt. Evenmin is dat de al genoemde (p. 8) korte lijst van Nederlandse monumenten op de werelderfgoedlijst, tenzij zij in de onmiddellijke omgeving van de school liggen.

Drachten

Toch blijft er genoeg over, in wezen veel, want erfgoed is overal om ons heen zichtbaar of onzichtbaar aanwezig. Neem Drachten. In de jaren zestig werd de kern van deze Friese

¹⁴ *Idem*, 20.

¹⁵ *Idem*, 22.

¹⁶ *Idem*, 52, 53.

¹⁷ A. Wilschut, 'Pilotproject met een nieuw geschiedenisexamen', in Kleio, november 2004, 30.

stad gemoderniseerd. De elkaar in het centrum kruisende vaarten – die eeuwenlang hadden gediend voor het transport van onder andere turf, die kleinschalige nering en nijverheid hadden aangetrokken en daarmee de bewoning haar karakteristieke karakter hadden verleend – werden gedempt en getransformeerd tot promenades. Door deze verstening van het water verdween belangrijk lokaal erfgoed en leek de band met de historische context doorgesneden. Slechts een opmerkelijke bezoeker zou uit de wanverhouding tussen de breedte van de promenades en de hoogte der panden hebben kunnen afleiden dat deze wandelstrada's iets verborgen hielden. Blijkbaar is dat vermoeden ook doorgedrongen tot de meerderheid van de Drachtster gemeenschap, want nu is besloten een gedeelte van een der promenades weer in oude en natte glorie te herstellen en aldus het lange tijd onzichtbare weer deels zichtbaar te maken. Hier ligt een schitterend thema voor erfgoedonderwijs voor leerlingen uit Drachten.

Overall om ons heen zijn onderwerpen voor erfgoedonderwijs te vinden, soms direct herkenbaar, soms veel meer verborgen. Pierre Nora heeft drie categorieën lieux de mémoire genoemd waar de collectieve herinnering bewaard wordt. Ten eerste *locaties*, zoals archieven, musea, kerken, paleizen, kerkhoven, gedenktekens en landschappen. Ten tweede *concepten*, begrippen en gebruiken, zoals herdenkingen, generaties, motto's, rituelen, symbolen en verhalen en ten derde *objecten* als geërfd bezit, herdenkingsmonumenten, dagboeken, emblemen en primaire bronnen.¹⁸

Lieux de mémoire zijn dus – als zij al zelf niet erfgoed zijn – de plaatsen waar gezocht kan worden naar erfgoed. De daar gevonden onderwerpen moeten wel passen in een historische context die heeft bijgedragen aan de identiteit waarvan de gemeenschap het de moeite waard vindt om die over te dragen aan het nageslacht. Dat is immers het criterium waarom iets erfgoed genoemd kan worden. Zo blijken de meeste Nederlandse monumenten op de werelderfgoedlijst met elkaar gemeen te hebben dat ze verband houden met de strijd tegen het water. De Deltawerken – de naoorlogse trots van Hollands technisch kunnen – vormen daarvan het (voorlopig) sluitstuk en de prijs voor de overwinning. In de Nederlandse verhoudingen behoren de Deltawerken dan ook zeker tot het erfgoed, maar erfgoedonderwijs daarover kan alleen plaatsvinden in hun nabije omgeving, in Zeeland dus.

Vanuit veel vakgebieden leiden wegen naar erfgoedonderwijs. Geschiedenis en maatschappijleer bieden bijvoorbeeld toegang tot cultuurhistorisch erfgoed, volkskunde, heemkunde, archeologie of militaire geschiedenis; aardrijkskunde tot het landschap, milieu, inrichtingskwesties, migraties of industriële archeologie; Nederlands tot orale geschiedenis, sagen, legenden, mythen of geschiedenis van plaats- en familienamen; economie tot industriële ontwikkeling, handel, nijverheid, ambachten, landbouw en veeteelt; CKV tot architect-

tuur en kunst.¹⁹ Waar het in het erfgoedonderwijs echter op aan komt, is de leerlingen actief te betrekken bij en enthousiast te maken voor erfgoed. Het gaat dus om didactiek. Erfgoedonderwijs op basis van een armoedige didactiek is een doodgeboren kindje.

• Didactiek

Stelling 5 • Erfgoedonderwijs speelt zich af op een speelveld dat beperkt is door ruimte, tijd en (zintuiglijke) ervaring

Stelling 6 • Erfgoedonderwijs is vakoverstijgend onderwijs

Stelling 7 • Erfgoedonderwijs is stimulerend en leuk voor leraar en leerling, omdat het uitdaagt en omdat het makkelijk is er een emotionele binding mee aan te gaan

Stelling 8 • Erfgoedonderwijs geeft betekenis aan zinvol leren

Erfgoedonderwijs moet er naar streven dat leerlingen zich bewuster door het leven bewegen omdat zij in contact zijn gekomen met (het verhaal van het) erfgoed en daarvan de waarde hebben leren inzien. Een voorwaarde om dat te bereiken is het thema voor erfgoedonderwijs zo te kiezen dat het in alle opzichten de leerlingen nabij is. Erfgoedonderwijs moet zich daarom afspelen op een speelveld dat beperkt wordt door *ruimte, tijd en zintuiglijke ervaring*. Onder *ruimte* wordt de omgeving verstaan. Leerlingen zullen het meest geraakt worden door erfgoed dat hen heel na is. Erfgoedonderwijs mag geen ver-van-m'n-bedshow zijn. Daarom moet het onderwerp voor erfgoedonderwijs gevonden worden in een bekende omgeving, een omgeving waarmee leraar en leerlingen gezamenlijk al een band hebben, een omgeving die gemakkelijk, direct en vaak bezocht kan worden. Zo'n soort omgeving wordt aangetroffen in de nabijheid van de school – in de habitat van leraar en leerlingen. Daaronder moeten we maximaal het dorp of de stad waar de school zich bevindt, verstaan. Erfgoedonderwijs moet dus altijd omgevingsonderwijs zijn. Leerlingen moeten leren zien dat hun omgeving ook om minder voor de hand liggende redenen de moeite waard is, of preciezer: ze moeten in staat worden gesteld zich een oordeel aan te meten over wat er in hun omgeving de moeite waard is om te beschermen en behouden.

Met *tijd* wordt aangegeven dat het heden uitgangspunt is voor het erfgoedonderwijs. Niet alleen het te bestuderen erfgoed bestaat nu – feitelijk of nog in de herinnering, zoals het voorbeeld van Drachten aantoont. Ook de waarden en normen die wij wensen te beschouwen als oriëntatiepunten voor onze omgang met anderen, als basis van onze menselijke beschaving en als erfgoed dat wij graag aan latere generaties nalaten, zijn van vandaag. Anders dan in het geschiedenisonderwijs waar iedere historische gebeurtenis of ontwikkeling beoordeeld moet worden naar de normen van de toenmalige tijd, worden thema's bij

18 P. Nora, 'Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire' (1984), in *Representations*, 26, Spring 1989, 7 (bewerkt).

19 Vgl. <http://schoolweb.rago.be/erfgoed/vakken.htm>.

erfgoedonderwijs gekozen en beoordeeld op basis van normen en waarden van de huidige tijd. Maar tijd heeft in erfgoedonderwijs ook nog een veel prozaïscher betekenis. Dit onderwijs kan zich namelijk alleen maar goed ontwikkelen als het door de schoolorganisatie ingeroosterd wordt in bepaalde aaneengesloten periodes en niet in uren. Te denken valt hierbij aan de tijd die leerlingen moeten besteden aan het sectorwerkstuk in het vmbo of aan het profielwerkstuk in havo en vwo. Erfgoedonderwijs is projectonderwijs.

Zintuiglijke ervaring slaat op een belangrijk bij het erfgoedonderwijs na te streven effect, dat van de erfgoedsensatie. De leerlingen moeten op een zó directe en intense manier in aanraking kunnen komen met het te onderzoeken erfgoed, dat zij achteraf oprecht kunnen zeggen dat zij een ervaring rijker zijn geworden. Het begrip 'erfgoedsensatie' is hier geïntroduceerd naar analogie van wat in de geschiedwetenschap de 'historische sensatie' is genoemd. Die verwijst naar een direct, haast zintuiglijk contact met het verleden, opgeroepen door bijvoorbeeld geuren, zichtbare sensatie of fysiek contact. Zij staat of valt met de authenticiteit van het voorwerp van aandacht, maar is steeds vluchtig en momentgebonden – "een dronkenschap voor een ogenblik". En deze onmiddellijke, persoonlijke ervaring vormt de basis voor interesse in het vreemde, zoals het verleden.²⁰ Erfgoedsensatie is daaraan nauw verwant, maar enigszins anders gericht: niet zozeer het verleden *an sich* roept de kortstondige, heftige beleving op, maar de plotselinge, onmiskenbare herkenning van de aanwezigheid van het verleden in het heden, de onmiddellijke, onverbreekelijke verbinding tussen toen en nu. Zoals de historische sensatie leidt tot historische interesse, zo leidt erfgoedsensatie tot interesse voor erfgoed en het verhaal dat er onlosmakelijk mee verbonden is. Erfgoedonderwijs moet dus beschikken over een duidelijke sensitieve antenne. Tegelijkertijd moet worden beseft dat een erfgoedsensatie net zoals de historische sensatie geen kans heeft zonder enige voorkennis, reeds bestaande interessen of specifieke omstandigheden.²¹ Daarom moet erfgoedonderwijs zich tot doel stellen de omstandigheden waaronder een dergelijke effect bereikt kan worden, zo gunstig mogelijk te maken. Dan nog zullen slechts enkelen die sensatie ondergaan, want: "de historische sensatie – en dat geldt evenzeer voor de erfgoedsensatie – wordt in de eerste plaats 'gedetermineerd' door de ontvankelijkheid van de persoon die de sensatie ondergaat."²² Wie daarvoor niet vatbaar blijkt te zijn, moet toch ten minste in staat worden gesteld betrokkenheid bij erfgoed te ontwikkelen. Ook dat stelt hoge eisen aan de didactiek en het materiaal waarmee wordt gewerkt, eisen waaraan het erfgoedonderwijs moet voldoen.

Vakoverstijgend onderwijs

Erfgoedonderwijs biedt grote mogelijkheden om het door het ministerie van OCW zo

gewenste vakoverstijgend onderwijs echt van de grond te krijgen. In het huidige curriculum blijft dat meestal een probleem. Enkele kleinschalige aan het Universitair Onderwijs Centrum Groningen (hierna: UOCG) van de Rijksuniversiteit Groningen uitgevoerde onderzoeken suggereren dat docenten thans de meerwaarde van vakoverstijgende lessen óf nauwelijks zien óf misschien wel zien, maar dan niet weten waar ze de benodigde tijd vandaan moeten halen om dergelijke lessen te organiseren.²³ Zo wordt geconcludeerd dat vakoverstijging in de ogen van de meerderheid van de docenten altijd vertragend werkt en vooral een hoop extra werk oplevert. "Integratie tussen vakken is nuttig. Het vermindert de werkdruk van leraren en tevens de werklast voor de leerlingen. Dit is althans de mening van de overheid. Op scholen blijken echter toch geluiden voor te komen die juist beweren dat er voor samenhang geen tijd is. Deze meningen zijn vooral in de bovenbouw te horen en de klachten zijn voornamelijk van organisatorische aard." Toch wordt ook wel het nut van vakoverstijgend onderwijs ingezien. Samenhangend onderwijs impliceert namelijk een andere manier van onderwijs aanbieden. "Er kan niet meer klassikaal door een docent les worden gegeven. Er dient vaker in groepen te worden gewerkt en de stof kan zo aangeboden worden dat deze makkelijker aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Leerlingen worden actiever en de rol van de docent wordt meer coachend."²⁴

Op de circa vijftien noordelijke scholen waar de onderzoeken zijn uitgevoerd, wordt vakoverstijging dus – hoe nuttig en waardevol misschien ook – op z'n minst als moeilijk organiseerbaar ervaren. Erfgoedonderwijs heeft echter als jonge richting in het onderwijs alle mogelijkheden om de uitdaging van het vakoverstijgende onderwijs met een daarbij horende specifieke didactiek een echte kans te geven. Hier is immers geen ballast af te werpen door vakdocenten die een strak programma moeten afwerken en sinds lang gewend zijn hun eigen boontjes te doppen. Welke didactiek is daartoe geëigend?

In het geschiedenisonderwijs richt men zich in het algemeen op de overdracht van historische kennis en vaardigheden via frontale of klassikale lesvormen, groepswerk, werkstukken en dergelijke in de school. Het erfgoedonderwijs daarentegen zal lesvormen moeten ontwikkelen die voor een belangrijk deel buiten de school gestalte krijgen, activerend zijn, vakoverstijgend en constructivistisch. Waar in de meeste geschiedenislessen de docent en/of het schoolboek met daarin opgenomen door de uitgever geselecteerd bronnenmateriaal de informatiedragers en de informatieoverbrengers zijn, zullen dat in het erfgoedonderwijs het erfgoed en de leerling die zelf op zoek gaat naar bronnen, moeten worden.

20 Tollebeek, T. Verschaffel, *De vreugden van Houssaye. Apologie van de historische interesse*, Amsterdam, 1992, 18-36.

21 *Idem*, 28, 29.

22 *Idem* 29.

23 F. van den Beld, E. Brom, G. de Boer, J. Broersma, J. P. Bijleveld, *Samenhang tussen (gamma)-vakken*, UOCG, december 2004 (niet gepubliceerd); R. Albring, Th. de Groot, K. van de Hel, H. Kramer, J. Zielstra, *Samenhang tussen vakken. Een verkenning in het vakoverstijgend onderwijs van middelbare scholen in Nederland*, UOCG, Groningen, december 2004; R.J. Buijs, H. van Kreveld, J. Smit, J. Westendorp, *Samenhang tussen vakken*, UOCG, Groningen, december 2004.

24 R. Albring, Th. de Groot, K. van de Hel, H. Kramer, J. Zielstra, *Samenhang tussen vakken. Een verkenning in het vakoverstijgend onderwijs van middelbare scholen in Nederland*, UOCG, Groningen, december 2004, hoofdstuk 5; R.J. Buijs, H. van Kreveld, J. Smit, J. Westendorp, *Samenhang tussen vakken*, UOCG, Groningen, december 2004, hoofdstuk 4.

Constructivistisch

De term 'constructivistisch' is in de voorgaande alinea gevallen. Dat is een breed begrip, misschien wel een containerbegrip. In ieder geval wordt er in het sociaal-constructivisme van uitgegaan dat leren een actief proces is waarbij kennis geconstrueerd wordt in plaats van passief verworven. Instructie ondersteunt het constructieproces. "De drie kernwoorden zijn actief, in de betekenis dat de leerling zelf actief is bij het verkrijgen van kennis, inzichten en houdingen en ook dat de leerling de verkregen kennis en inzichten actief kan gebruiken in (nieuwe) situaties; cumulatief, de leerling bouwt verder met en op de reeds aanwezige kennis en inzichten en sociaal waarbij verwezen wordt naar de interactie die tijdens het leren plaatsvindt tussen de leerling en de omgeving, andere leerlingen en de volwassenen om hem heen".²⁵ Deze manier van kennisvorming vindt plaats rond een probleem dat opgelost moet worden of een uitdaging die moet worden aangegaan. Dit kunnen betrekkelijk eenvoudige opdrachten zijn, maar veel interessanter en motiverender wordt het als de docenten een plot bedenken. Daarbij is het de bedoeling dat de leerlingen via sleutelvragen in een realistische of verzonnen maar geloofwaardige encenering worden geplaatst. Dit voorwerk bestaat uit een creatief en voor de betrokken leraren bijzonder bevredigend proces, waarbij de *story-line approach to education* kan leiden tot mooie resultaten. Hierbij wordt de structuur van een verhaal gebruikt als kapstok voor leeractiviteiten. "Het eigene van verhalend ontwerpen is dat er moeiteloos een samenhang ontstaat tussen allerlei verschillende leeractiviteiten. En dat maakt de methode bij uitstek geschikt om vakoverstijgend thematisch onderwijs zin en betekenis te geven."²⁶ In Nederland wordt deze didactiek onder andere uitgedragen door het bureau Educatief Ontwerpen.²⁷

Tijdens het bedenken van een erfgoedplot dienen steeds vijf uitgangspunten voor ogen te worden gehouden opdat de leerlingen werkelijk gemotiveerd worden. Zo moet de setting van de plot de omgeving van de school zijn; in de verhaallijn mogen traditionele vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde of economie voor de leerling niet of nauwelijks meer als zodanig herkenbaar zijn. Zij moet daarbovenuit stijgen en in ieder geval de randvoorwaarden creëren om de leerlingen erfgoedsensatie te laten ondergaan; de leerlingen moeten verantwoordelijk worden gemaakt voor de oplossing van de plot, met dien verstande dat zij daarbij de specifieke onderzoeksmethoden inzetten van de bij het erfgoedproject betrokken disciplines; de oplossing van de plot moet op een originele wijze gepresenteerd worden, niet alleen aan de schoolbevolking, maar ook aan mensen van buiten de school, zoals ouders; en ten slotte – niet de minst belangrijke van de vijf uitgangspunten – de leerlingen moeten met primaire bronnen kunnen werken. Jan Kolen, docent archeologie en erfgoedstudies aan de Vrije Universiteit in Amsterdam, zegt daarover: "Een confrontatie met een

object uit het verleden kan een historische sensatie opleveren, dat is tenminste de term die ooit is bedacht voor een onverwacht en vooral direct contact met het verleden. De mogelijkheid van zo'n bijzonder contact mag je niemand ontnemen. Als een object niet echt is, terwijl authenticiteit wél wordt gesuggereerd, voelen mensen zich vaak belazerd."²⁸

Erfgoedonderwijs moet zich dus afspelen in een krachtige en productieve leeromgeving die de leerling plaatst in een relevante, praktijkgerichte, levensechte en buitenschoolse context, waarin hij ruimte krijgt om in samenwerking met anderen persoonlijke keuzes te maken.²⁹ Authentiek leren langs constructivistische lijnen dus, waarbij het materiaal en de inspiratie buiten de school en in de maatschappij worden gevonden. Zo wordt betekenis gegeven aan zinvol leren. Een op school georganiseerd erfgoedproject moet dat in zijn presentatie uitstralen en dat niet alleen voor het eigen schoolpubliek.

Kleurrijk Buurten

In Groningen is in 2002 het initiatief genomen om een dergelijk project te realiseren. Het kreeg de naam Kleurrijk Buurten en is in 2004 uitgevoerd in klas 3 van het vmbo van twee Groninger scholen.³⁰ In hoeverre zijn in dit project de belangrijkste aspecten van erfgoedonderwijs aan de orde gekomen? Om hierin inzicht te krijgen heb ik voor dit artikel en gebaseerd op het voorgaande een simpel meetinstrument opgesteld met punten waaraan een project van erfgoedonderwijs moet voldoen. In de daarna volgende beschrijving van het project Kleurrijk Buurten is met cijfers tussen haakjes aangegeven welke van de 16 genummerde punten aan bod zijn gekomen.

Meetinstrument

- Doelen van een erfgoedproject

Het project moet:

- 1 Omgevingsgebonden zijn.
- 2 Het heden als uitgangspunt hebben.
- 3 De collectieve herinnering stimuleren.
- 4 De identiteitsvorming van een gemeenschap stimuleren.
- 5 Bijdragen aan de ontwikkeling van het inzicht dat erfgoed waardevol is en daarom beschermd moet worden.
- 6 Het onzichtbare zichtbaar maken.
- 7 Leraren en leerlingen betrokken maken bij erfgoed.

²⁸ 'Hou het publiek niet voor de gek!', in Oud Nieuws, 2004, nr. 1, 4.

²⁹ Vgl. F. Haanstra, De Hollandse schoolkunst, p. 11, op: <http://www.cultuurnetwerk.org/publicaties/detail.asp?Product=67>.

³⁰ Het project Kleurrijk Buurten is geïnitieerd, uitgedacht en uitgevoerd door het UOCG, de Groninger Archieven, het Groninger Audiovisueel Archief, het H.N. Werkmancollege en het Zernikecollege (zie: www.kleurrijkbuurten.nl). Ik zat namens het Universitair Centrum voor de Lerarenopleiding (UCL) – de voorganger van het UOCG – in de ontwikkelgroep van het project.

²⁵ P. van der Zwaal, Buitenkans. Cultureel erfgoed in de leerwegen, Antwerpen, Apeldoorn, 2004, 15, 16.

²⁶ E. Reehorst geciteerd in 'De magie van verhalend ontwerpen', in Oud Nieuws, 2003, nr. 3, 3.

²⁷ Zie <http://www.verhalendontwerpen.nl>.

- De didactiek van het project

Het project moet:

- 8 Een interessant probleem, uitdaging of plot hebben.
- 9 Erfgoedsensatie nastreven.
- 10 Werken met primaire bronnen/authentiek materiaal.
- 11 Activerend onderwijs zijn.
- 12 Zelfsturend en kennis vergrotend onderwijs zijn.
- 13 Vakoverstijgend zijn.
- 14 Projectonderwijs zijn.
- 15 De interactie tussen leerlingen en de omgeving, leerlingen en volwassenen, en leerlingen onderling stimuleren.
- 16 Een breed aansprekende presentatie nastreven.

Het erfgoed dat uitgangspunt van het project vormde³¹, is de huidige Folkingestraat (1, 2). Dat is een eeuwenoude straat in het hartje van Groningen, waar voor 1940 het joodse leven bruisde – waaraan de majestueuze synagoge nog steeds herinnert, waar vanaf 1942/1943 het verval intrad toen de joodse bewoners werden afgevoerd naar eerst Westerbork en vervolgens de vernietigingskampen in Polen, en waar na 1945 het leven eigenlijk pas in de jaren tachtig weer een nieuwe impuls kreeg toen ingrijpend door de overheid ter hand genomen stadsherstel zorgde voor de terugkeer van kleine winkeltjes uit alle delen van de wereld. De kleurrijke vooroorlogse buurt kreeg opnieuw kleur. Deze straat is voor veel Groningers bijzonder waardevol, zonder dat de meerderheid ervan zich echt realiseert welk bewogen verleden zich achter de deuren van de panden heeft afgespeeld. De collectieve herinnering, nog aanwezig bij enkele oudere inwoners van de stad, schiet daarvoor te kort.

Doel van het project was in eerste instantie om de leerlingen in contact te brengen met en betrokken te maken bij dit (jongste) verleden en vervolgens te pogen grotere groepen Groningers hiervoor te interesseren (3, 7). Daarvoor is een plot bedacht door docenten geschiedenis, aardrijkskunde en economie, die ook de rest van de organisatie van het project en de begeleiding van de leerlingen in handen hadden (13). Op het eerste gezicht was het probleem dat de docenten moesten oplossen simpel, maar er was wel medewerking voor nodig van buitenstaanders, zoals de bewoners en winkeliers in de Folkingestraat. Die bleken vol enthousiasme te willen meewerken. En aldus ontvingen de leerlingen op een goede dag uit handen van hun directeur een brief van het bestuur van de synagoge met het verzoek of zij wilden meehelpen gegevens te verzamelen over de Folkingestraat tussen 1938 en 2002, over de bewoners, de huizen en verschillende onderwerpen uit het dage-

lijkse leven. Tevens werd gevraagd of zij het resultaat van hun onderzoeken op een website wilden plaatsen en of zij naar aanleiding daarvan een publieke tentoonstelling wilden verzorgen die rond de meidagen zou worden geopend. De brief was overigens opgesteld door de docenten die de plot hebben uitgedacht en ondertekend door de voorzitter van het bestuur van de synagoge (8).

De leerlingen reageerden direct enthousiast, niet alleen omdat dit weer eens iets anders was, maar ook omdat zo hun sectorwerkstuk een spannende invulling kreeg (14). Intussen waren met behulp van de Groninger Archieven en het Groninger Audiovisueel archief honderden archiefstukken geselecteerd, gedigitaliseerd en ten slotte geplaatst op een nieuw ontworpen site: www.kleurrijkbuurten.nl (10). Dergelijk materiaal is onmisbaar, want het maakt een zo direct mogelijke band met het erfgoed mogelijk. De kern ervan werd gevormd door huis- en gezinskaarten, adresboeken en kadastrakaarten. Daarnaast zijn er tal van thematische bronnen opgenomen over het dagelijks leven tussen 1938 en 2002, zoals documenten, krantenartikelen, interviews, filmpjes, foto's en dergelijke.

Na nadere instructies gingen de leerlingen in tweetallen als volgt aan het werk (11, 12). Ieder duo adopteerde een huis, waarvoor het gegevens moest zoeken die verwerkt moesten worden tot een op de website te plaatsen verslag. Dat verslag moest bestaan uit een geschiedenis van de bewoning tussen 1938 en 2002 en uit een specifiek aan het huis gekoppeld thema uit het dagelijks leven in die jaren. Een pand waar in 2002 een broodjeszaak was gevestigd, kreeg bijvoorbeeld het thema 'voedsel', waaraan als onderwerpen waren verbonden: 'kosjer eten' en 'eten volgens de regels van de islam'. Vervolgens gingen de leerlingen de straat en 'hun' huis bezoeken. Indien mogelijk interviewden zij de huidige bewoners en fotografeerden zij met een digitale camera de huidige toestand van het huis (die foto was als bron bij hun onderzoeksverslag te plaatsen op de site) (15); ook bezochten de leerlingen de Groninger Archieven om kennis te maken met het fenomeen archief. Ten slotte gingen zij op school aan het werk. Van de site haalden zij de gegevens over de bewoners en het aanvullende onderwerp van hun huis.

Intussen was een ander deel van de leerlingen, veelal afkomstig uit de beroepsgerichte sector van het vmbo, in de weer met het maken en opbouwen van de tentoonstelling. Hiertoe werden de vijftien huizen die het eerst onderzocht waren, nagebouwd op professionele wijze (16).

De officiële door veel mensen bezochte opening van de tentoonstelling vond plaats op 28 april 2004 in de synagoge van de Folkingestraat en was een groot succes. Na toespraken door verschillende plaatselijke VIP's en de officiële inwerkingstelling van de website gingen de leerlingen bij de door hen beschreven huizen staan om belangstellenden te vertellen over wat zij te weten waren gekomen. Het bleek dat het onpersoonlijke huis, waar ze

31 Het project is eerst uitgevoerd op het H.N. Werkmancollege en wordt nog uitgevoerd op het Zernikecollege.

voorheen regelmatig tamelijk onverschillig langs fietsten of liepen, voor sommige leerlingen 'hun' huis was geworden (6, 9).

Op de punten 4 en 5 na is ieder aspect van het meetinstrument in een of andere vorm aan de orde gekomen in dit project. In die zin is het Groninger initiatief zeker geslaagd te noemen. Vooral de interessante *storyline* van de plot die de leerlingen voldoende ruimte bood om zich in te leven in een bepaalde situatie en om zelfstandig keuzes te maken in het onderzoek, in combinatie met een effectieve inzet van ICT, bleek van doorslaggevende betekenis. Tegelijkertijd is duidelijk geworden dat een dergelijk breed opgezet project hoge eisen stelt aan de organisatie en een groot beslag legt op de bij de verschillende partners voorhanden zijnde tijd.

Erfgoedonderwijs, sociale cohesie en burgerschapsvorming

Stelling 9 • Erfgoedonderwijs draagt bij aan burgerschapsvorming en sociale cohesie

In de inleiding van dit artikel kwam aan de orde dat de maatschappij steeds pluriformer wordt. Mede daardoor zijn er in de samenleving spanningen ontstaan die koningin Beatrix in haar kersttoespraak van 2002 onder woorden bracht: "De samenleving lijkt te verloederen. Losgeslagen van oude ankers blijkt onze maatschappij niet goed bij machte om te gaan met het opbreken van vertrouwde zekerheden. Te lang zijn onrust en onbehagen weggedrukt. Verplichte verdraagzaamheid waarmee geduld wordt wat in wezen onaanvaardbaar is, leidt tot schijntolerantie. Tolereren mag evenmin ontaarden in onverschilligheid, of een excuus zijn om zich af te wenden van echte problemen."³²

De zorg die uit deze regels spreekt, bestaat niet alleen in Nederland. In Europees verband is erop gewezen dat *heritage education* – hier: erfgoedonderwijs – een belangrijke rol kan en moet spelen bij het reguleren van dergelijke spanningen. Zo schreef Marie-Claude Muñoz al in 1995: "Before considering how and to what extent heritage education helps to promote tolerance and good citizenship, and to combat social exclusion, it is worth re-making the point that heritage is important because it provides physical evidence of our past and gives our memory something to focus on. (...) Heritage, both tangible and intangible, can bring out the best in people – and the worst. Approached in a forward and outward-looking spirit, it becomes synonymous with humanism, democracy and solidarity. The great periods of influence of cities, nations and civilisations were, after all, times of tolerance and hospitality, open-mindedness and intermingling. Approached in a spirit which looks to the past and glorifies national, regional and local values, it shuts others out and denies their

worth. We all know how authoritarian regimes have exploited it, how extreme right-wing parties proclaim themselves champions of the national heritage, and how the collapse of communism has been followed by an upsurge of nationalism and a resurgence of racism, anti-Semitism, violence and conflict. At this time of social and ideological crisis, we have a duty to be vigilant and a special responsibility towards the younger generations. Heritage education helps to make people feel responsible for their environment and its future, and strengthens their community spirit. (...) All of this shows that making the heritage universally accessible and giving people a personal stake in it through educational activity marks a step towards the affirmation of citizenship."³³

Muñoz wijst hier op een aantal belangrijke functies van erfgoedonderwijs. Het stimuleert de collectieve herinnering; het kan het beste (zoals verdraagzaamheid, gastvrijheid, onbevangenheid, integratie), maar ook het slechtste (zoals het buitensluiten en het ontkennen van de waardigheid van anderen) in mensen naar boven halen; het laat mensen zich verantwoordelijk voelen voor hun omgeving en haar toekomst, waardoor het saamhorigheidsgevoel groeit. Ten slotte speelt erfgoedonderwijs een belangrijke rol in de bevestiging van burgerschap en sociale cohesie. In de relatie die hier wordt gelegd tussen enerzijds erfgoedonderwijs en anderzijds, zoals dat in Engeland wordt genoemd, *citizenship education* staan zaken centraal als respect voor mensenrechten en de fundamentele vrijheden, voor wet en recht, tolerantie in een multiculturele samenleving, sociale cohesie en solidariteit, kortom democratische normen en waarden.³⁴

In Engeland heeft de beeldvorming hierover zich al verder uitgekristalliseerd. Citizenship education is daar als volgt omschreven: "The knowledge and skills and values relevant to the nature and practices of participate democracy; the duties, responsibilities, rights and development of pupils into citizens; and the value to individuals, schools and society of involvement in the local and wider community, both national and local and an awareness of world affairs and global issues and of the realities of economic life."³⁵

Aansluitend hierop wordt geponeerd, dat leerlingen in Engeland er recht op hebben dat de school hen ertoe opleidt de maatschappij in te gaan als actieve, geïnformeerde, kritische en verantwoordelijke burgers.³⁶ Tim Copeland voegt daaraan toe dat erfgoed in diverse opzichten burgerschapsonderwijs voorziet van een culturele dimensie.³⁷ Hierbij wordt erfgoedonderwijs dus instrumenteel ingezet ten behoeve van het burgerschapsonderwijs. In Nederland is de aandacht voor de bijdrage van het onderwijs aan burgerschapsvorming groeiende. Nummer 6 van Cultuur + Educatie uit 2003 is er zelfs helemaal aan gewijd. Er

33 M-C. Muñoz in http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Heritage/Heritage_education.

34 H. Starkey, Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights, rapport uit naam van Council of Europe, Straatsburg, 2002, 7,8.

35 Fragment uit het Clegg Report, 1998, in T. Copeland, Citizenship, Education and Heritage (http://intarch.ac.uk/journal/issue12/copeland_toc.html).

36 Idem.

37 T. Copeland, Citizenship, Education and Heritage (http://intarch.ac.uk/journal/issue12/copeland_toc.html).

32 Fragment kersttoespraak van koningin Beatrix, geciteerd in M. van der Kamp, D. Ottevanger, Cultuur-educatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek, Cultuur + Educatie, 2003, 6, 12.

is op gewezen dat burgerschap opgevat kan worden als “het vermogen en de wil van het individu een competent lid te zijn van een pluriforme samenleving” en dat het onderwijs in dat opzicht een wezenlijke bijdrage kan leveren aan burgerschapsvorming. “Enerzijds gaat het om cognitieve aspecten: burgers moeten over kwalificaties beschikken om hun rechten en plichten als burger te vervullen. Anderzijds gaat het om sociaal-normatieve aspecten: een zekere betrokkenheid bij de samenleving – al dan niet uit welbegrepen eigenbelang – is een noodzakelijke voorwaarde voor het burgerschap.” Het gaat dus in zekere zin om rechten en plichten: “(...) de burger heeft recht op een leefbare omgeving, maar ook de plicht deze leefbaar te houden. De burger heeft recht om zijn eigen culturele identiteit vorm te geven, maar ook de plicht andere culturen te respecteren”.³⁸

Als men in voorgaand citaat het begrip ‘burger’ vervangt voor ‘leerling’, en tevens beseft dat in de huidige kerndoelen voor het basisonderwijs en de basisvorming ook doelen zijn opgenomen over sociaal gedrag (zoals respectvol met anderen omgaan, handelen naar algemeen geaccepteerde normen en waarden en rekening houden rekening met gevoelens en wensen van anderen), dan zal duidelijk worden dat erfgoedonderwijs inderdaad een interessante bijdrage kan leveren aan burgerschapsvorming. Waar Copeland in dit verband echter het instrumentele karakter van erfgoedonderwijs lijkt te accentueren, wil ik erop wijzen dat ook doelstelling en didactiek het vak hiervoor geschikt maken. Een belangrijke doelstelling is immers de bewustwording van de culturele waarde van de eigen omgeving. Die bewustwording moet ertoe leiden dat leerlingen zich betrokken bij en verantwoordelijk gaan voelen voor (het leefbaar houden van) die omgeving. Door in Groningen bijvoorbeeld de Folkingestraat in te zetten als erfgoedthema, zul je de Groningse scholier meer tot reflectie op de eigen leefomgeving aanzetten, dan wanneer hij de Deltawerken of de graftombe van Willem van Oranje moet onderzoeken. Dat geldt voor de autochtone, maar misschien nog wel meer voor de allochtone leerling die zich, ontworteld als hij vaak is, eerst in zijn eigen omgeving thuis moet gaan voelen. En daarvoor is kennis van (het verhaal van) het cultureel waardevolle in de buurt belangrijk.

De didactiek die ingezet moet worden bij erfgoedonderwijs doet een beroep op vaardigheden die aan de basis liggen van iedere vorm van coöperatie: leerlingen moeten met elkaar samenwerken, ook al liggen ze elkaar niet erg goed; ze moeten gezamenlijk routes uitstippelen en beslissingen nemen, waarbij ieders stem even zwaar weegt; ze moeten gemeenschappelijk presentaties maken en uitvoeren. Bovendien ligt het onderwerp van studie buiten de school, waardoor de leerlingen in direct contact met de maatschappij worden gebracht. Als dan ook nog immaterieel Nederlands erfgoed, zoals de fundamentele waarden en vrijheden van de lokale democratie, wordt gekozen tot onderwerp van een erfgoedproject, dan staat de burgerschapsvorming helemaal centraal.

Erfgoedonderwijs is niet van gisteren

Stelling 10 • Erfgoedonderwijs moet ambitie en pretentie uitstralen

Naar aanleiding van een artikel van Hans van der Linde in *Boekmancahier 38* over cultureel erfgoed in het onderwijs, schreef Claartje Bunnik, voormalig directeur van Bureau Erfgoed Actueel, dat Van der Linde nogal zware doelen aan erfgoededucatie koppelde, zoals bestaansverheldering, reflectie, normen en waarden. Zij bekende daarop “nogal beschroomd (te zijn) dergelijke grote woorden te verbinden aan cultureel erfgoed. (...) Het gaat leerkrachten erom bepaalde lesinhouden te brengen, en als dat beter gaat met cultureel erfgoed dan zonder, worden ze pas verleid het te gebruiken.”³⁹

De grote woorden zijn ook in dit artikel gevallen. Zo is gesteld dat erfgoedonderwijs niet alleen leerlingen en leraren enthousiast moet maken, maar dat het ook het collectief bewustzijn moet stimuleren, moet streven naar erfgoedsensatie, een sociaal-constructivistische didactiek moet hanteren, burgerschapsvorming oftewel sociale cohesie dient te entameren. Een leraar zal je er mee zien aankomen!

“Aan educaties hebben de meeste docenten een broertje dood, want er moet al zoveel. Bovendien kleeft aan educaties ook het gevaar van een zekere modieusheid.”⁴⁰ Bunnik schreef dit in 1999 en ik denk dat de infrastructuur van erfgoedonderwijs sindsdien wel iets verbeterd is, maar nog niet veel. In het basisonderwijs neemt het aantal erfgoedprojecten gestaag toe, maar in het voortgezet onderwijs valt de ontwikkeling nog tegen, hoewel ook hier het aantal projecten groeit. De vraag is gerechtvaardigd of de mogelijkheden van erfgoedonderwijs voldoende bekend zijn in het voortgezet onderwijs. Wil erfgoedonderwijs daar serieus genomen worden, dan moet er een strategie worden uitgezet die het op een aantrekkelijke manier onder de aandacht brengt van docenten, schoolleidingen en ook lerarenopleidingen. De invulling van die strategie zal mede afhangen van de mogelijkheden van schoolorganisaties. Het (voorlopig) einddoel zou echter moeten zijn erfgoedonderwijs structureel te laten opnemen in het onderwijscurriculum, niet als apart vak, maar als verplicht vakoverstijgend thema voor projectweken, sectorwerkstukken en profielwerkstukken. Enkele consequenties voor de schoolorganisatie van vmbo, havo en vwo worden hierna aangestipt.

- Er moeten goede contacten gelegd worden tussen scholen en erfgoedinstanties zoals archieven en musea.
- Leraren moeten geschoold worden in erfgoedonderwijs. Schoolleidingen moeten daartoe ruimte scheppen in het bijscholingsbeleid van de school. In eerste instantie lijken leraren geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer hiervoor in aanmerking te komen.

38 M. van der Kamp, D. Ottevanger, *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek, Cultuur + Educatie 2003, 6, 19.*

39 C. Bunnik, *‘Infrastructuur voor erfgoed in het onderwijs schiet tekort,’ in Boekmancahier 41, september 1999, 270.*

40 *Idem.*

- Lerarenopleidingen en eventueel andere instellingen moeten in deze scholing voorzien. Ook moeten deze instellingen de nascholing voor hun rekening nemen.
- Voor het erfgoedonderwijs moeten specifieke competenties ontwikkeld worden. Deze competenties moeten afgeleid worden uit een nog voor erfgoedonderwijs te ontwikkelen concrete lijst van wat leerlingen moeten kennen en kunnen.
- De schoolorganisaties moeten ruimte in de roosters vrij maken waarin het erfgoedonderwijs gegeven wordt. Periodes waarin aan sectorwerkstukken (vmbo) of profielwerkstukken (havo/vwo) gewerkt wordt zijn hiervoor bij uitstek geschikt. Omdat leerlingen onderzoek moeten doen in de omgeving is het daarbij noodzakelijk dat niet zozeer lesuren, maar blokken van lesuren, dagdelen of dagen worden ingezet.
- Reeds in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs moet enige aandacht besteed worden aan de erfgoedthematiek. Te beginnen in de brugklas zou dat ieder jaar wat uitgebreider kunnen om in de derde klassen te eindigen met een erfgoedproject of een erfgoedprojectweek.
- De schoolorganisaties moeten voldoende mogelijkheden ter beschikking stellen om originele, aansprekende presentaties te houden voor medeleerlingen, docenten, ouders en andere belangstellenden. De presentaties zouden overigens ingezet kunnen worden voor de PR van de eigen school, een doelstelling die recht doet aan een sociaal aspect van het erfgoedonderwijs, namelijk dat leerlingen een zekere maatschappelijke verantwoordelijkheid krijgen opgelegd.

De invoering van structureel erfgoedonderwijs in het voortgezet onderwijs zal niet 'morgen' al gerealiseerd zijn. Maar erfgoedonderwijs mag niet van gisteren zijn. Het moet zich daarom vol ambities en vol pretenties presenteren aan scholen en andere onderwijsinstellingen, opdat het er 'overmorgen' wel staat.

Paul Holthuis werkt als vakdidacticus aan het Universitair Centrum voor Leraren Opleidingen te Groningen en is leraar geschiedenis aan Het Drachtster Lyceum te Drachten. Hij is in 1993 gepromoveerd op de dissertatie *Frontierstad bij het scheiden van de markt. Deventer, militair, demografisch, economisch, 1578-1648*.

E-mail: p.holthuis@uclou.rug.nl

Leefwereld-denken: kinderen op pad naar zorg voor erfgoed

Jan Zwiers

Mijn reactie op Paul Holthuis' artikel 'Erfgoedonderwijs is niet van gisteren' dient in de juiste context gelezen te worden. Mijn referentiekader zet de toon. Mijn vroegere werkzaamheden in het basisonderwijs, de natuur- en milieueducatie en mijn huidige werkzaamheden op een pabo hebben hun sporen nagelaten. Daarom spreken mij de volgende van Holthuis' stellingen het meeste aan: erfgoedonderwijs is autonoom en heeft eigen inhoudelijke en didactische uitgangspunten (stelling 3); erfgoedonderwijs maakt het onzichtbare zichtbaar (stelling 4); erfgoedonderwijs is vakoverstijgend onderwijs (stelling 6); erfgoedonderwijs geeft betekenis aan zinvol leren (stelling 8). Ik wil het accent leggen op de stellingen 6 en 8. Ik zal trachten aan te geven waarom.

Onallegaagse benadering

Mijn pabo-collega Peter Hagenaars brengt in 'De omgeving als lesstof'¹ het beeld over erfgoededucatie terug naar basisprincipes die in mijn ogen wezenlijk zijn, ook voor andere gebieden van ons onderwijs. Hij schrijft: "Beleven en waarnemen is de basis om iets te leren. Als je meer wilt weten, moet je goed waarnemen hoe dingen eruitzien. Je moet daarbij de juiste vragen leren stellen. Een docent moet zijn/haar leerlingen daarin begeleiden. Hij/zij moet hun nieuwsgierigheid zien te vertalen in een onderzoeksgerichte houding. Een vorm van omgevingsleren is dat. De directe omgeving is bron van lesstof. Door deze te onderzoeken krijgen leerlingen meer greep op de werkelijkheid om hen heen. In die werkelijkheid bevindt zich cultureel erfgoed."

Dit is een onallegaagse benadering van leren, leeractiviteiten ontwerpen en (laten) uitvoeren, en het begeleiden van kinderen daarbij. Een benadering die helaas te weinig aanbod komt in het primair onderwijs, maar een kans verdient. Wellicht moeten leerkrachten daartoe ook uitgerust worden. Wat vraagt een dergelijke benadering dan van (toekomstige) leerkrachten?

- Een bepaalde basishouding: in het kader van erfgoededucatie dien je een bepaalde culturele betrokkenheid ontwikkeld te hebben.
- Affiniteit met kinderen en inzicht in ontwikkelingsgericht onderwijs: je moet het leuk vinden kinderen met erfgoed in aanraking te brengen, hen erover te (laten) vertellen, hen te laten onderzoeken, en je moet in kunnen spelen op die zaken die hun echte interesse hebben en zullen krijgen.
- Bekwaamheden om activiteiten te verzorgen: accenten daarbij liggen op het beheersen en toepassen van leerinhouden en een juiste didactiek, en het kunnen creëren en organiseren van inspirerende leeromgevingen.

- Bekwaamheden om met anderen in en rond de school om te gaan: bij het nemen van de omgeving als inspiratiebron en als leergebied is de inzet en medewerking van derden noodzakelijk. Dan immers kan er op een juiste wijze gebruik gemaakt worden van bijvoorbeeld een erfgoedinstelling.

Deze bekwaamheden zijn te ontleen aan de SBL-competenties² die geformuleerd zijn voor het primair onderwijs. Zowel opleidingen als het primair onderwijs zelf dienen hun kwaliteit te spiegelen aan deze vastgestelde normen.

Leefwereld

Als leerkrachten in het primair onderwijs beschikken over de genoemde bekwaamheden is de kans het grootst dat zij in staat zijn kinderen relaties te laten leggen met hun omgeving. Dan wordt het hun 'leefwereld'. Vanuit die leefwereld wil het kind meer weten, hetgeen 'leefwereld-kennis' oplevert, hetgeen uiteindelijk uitmondt in 'leefwereld-denken'. Leefwereld-denken kan de basis betekenen voor een zeker handelingsperspectief. Je geeft kinderen 'gereedschappen' waarbij zorg centraal komt te staan: zorg voor jezelf, zorg voor je naaste, zorg voor je wereld. Wellicht dat deze zorg de inhoud kan zijn van die mooie termen 'burgerschap' en 'rentmeesterschap', waarvan reflectie op eigen gedrag een wezenlijk onderdeel behoort te zijn. In het onderwijs van alledag komt in (kring)gesprekken en eventueel in andere activiteiten deze zorg wel aan bod. Maar meestal ad hoc en niet als een belangrijk uitgangspunt van schoolvisie/schoolontwikkeling.

Leefwereld-denken bij kinderen ontstaat niet zomaar. Voorwaarden zijn: de directe omgeving is de bron van de leerstof; deze leerstof moet mogelijkheden geven tot directe omgang ermee; de leerstof moet leiden tot meer greep op de werkelijkheid.

Educaties

Zorg hebben voor, verantwoordelijkheid dragen voor, handelingsperspectief bieden om – het zijn vaak de oorzaken voor het ontstaan van educaties. En het ontstaan van educaties heeft vervolgens invloed op het programma van het primair, maar ook het voortgezet en hoger onderwijs.

Het doel van alle educaties is mensen anders te laten denken en handelen en keuzes te leren maken. Een ander gedrag moet leiden tot een veranderende samenleving, tot een wereld waarin ook mensen elders en mensen in de toekomst een waardevol bestaan kunnen hebben. De termen 'duurzaam' en 'zorgzaamheid' geven aan waarnaar de verschillende educaties streven. Het belangrijkste is dat mensen keuzes maken op grond van voldoende verwondering, respect en informatie en vervolgens hier ook naar handelen. We kennen inmiddels de nodige

soorten educaties: ontwikkelingseducatie, gezondheidseducatie, verkeerseducatie, natuur- en milieueducatie en ook cultuureducatie, waarbinnen erfgoededucatie een plaats gegeven is. Vanwege de maatschappelijke relevantie is de aandacht voor de verschillende educaties wisselend. Dat betekent dat de inhouden die bij een bepaalde educatie behoren niet structureel een plaats in het onderwijsprogramma vinden. Het Nederlandse onderwijs kent een grote mate van vrijheid van inrichting, ook wat betreft de inhouden. Veel scholen voor primair onderwijs houden vast aan de vanouds bestaande schoolvakken, andere werken meer structureel thematisch en/of in projecten.

De inhoud van ons primair onderwijs wordt bepaald door de kerndoelen: een globale omschrijving, waarin de inhoud niet in detail wordt voorgeschreven. In de kerndoelen wordt slechts vermeld aan welke gebieden aandacht moet worden besteed. Scholen blijven veel ruimte houden voor een eigen vertaling van de kerndoelen. Ze kunnen zelf bepalen welke onderdelen meer aandacht krijgen en zijn vrij in de keuze van leermiddelen. De kerndoelen voor de verschillende leergebieden omvatten aspecten op het terrein van allerlei educaties, ook erfgoededucatie.

Scholen maken een eigen afweging voor de samenstelling van hun lesprogramma. Het onderwijs op de scholen voor primair onderwijs verschilt daardoor van school tot school. Gemaakte keuzes worden verantwoord in het schoolplan of schoolontwikkelingsplan. De leergebieden uit de kerndoelen staan daarin meestal nog genoemd als vakken. De vakken zijn het geraamte van het onderwijsprogramma. Om de inhoud en het belang van educaties niet te laten verworden tot een voorbijgaande trend, lijkt het zinvol de inhoud van educaties te koppelen aan vakken. Dan is volgens mij een structurele plaats gewaarborgd. Dan ook kan het accent komen te liggen op hoe inhouden 'vorm' krijgen. Het gaat immers niet uitsluitend over het verwerven van een plaats in het onderwijsprogramma. Nee, uiteindelijk gaat het om het verwerven van een plaats in het denken en in het hart van mensen. Dan wordt er met recht gesproken van 'zorg hebben voor'.

Zaakvakken

Zorg hebben voor je leefwereld krijgt een plaats als je de belangrijke verbanden in die wereld leert zien en de werkelijkheid in niet al te veel vakjes verdeeld krijgt voorgeschoteld. Vanuit die optiek is het al een vraag of de vakken die van oudsher te maken hebben met de leefwereld wel gescheiden aangeboden horen te worden. In ieder geval heeft het volgens mij geen zin educaties een exclusief plekje te geven naast het onderwijsprogramma. Nee, zorg voor het opplussen van het bestaande programma door de kerninhouden van de educaties te koppelen aan de bestaande inhouden van vakken, met name de zaakvakken. Niet voor niets zijn de zaakvakken bij de herziene kerndoelen voor het primair onderwijs

ondergebracht bij het leergebied Oriëntatie op jezelf en de wereld. Dus geen mooie projecten met een educatie als thema op het onderwijs loslaten. Integendeel, zorgen dat de essentie van een educatie een plaats krijgt bij een inhoud die vast en zeker aan bod komt. Bij een vak dus. Op deze manier hebben leerkrachten niet het idee dat er al weer iets bij komt. Het is dan niet nodig allerlei coördinatoren op te leiden of na te scholen. De integratie van educaties in bestaande vakken zorgt dan voor een vanzelfsprekende kwaliteitsverbetering van inhouden.

Leerinhouden

Eerder in deze bijdrage noemde ik als derde bekwaamheid voor (toekomstige) leerkrachten de bekwaamheid om activiteiten te kunnen verzorgen met als accenten onder andere 'leerinhouden' en 'juiste didactiek'. Het zou toch prachtig zijn als er bij de leerinhouden vanzelfsprekend een plaatsje zou worden ingeruimd over menselijk handelen, over zorg hebben voor, over verantwoordelijk zijn voor – en dat op het niveau van kinderen. Het grootste gevaar is daarbij echter dat een en ander een moraliserende toon krijgt, terwijl verwondering en beleving een betere insteek zou moeten zijn. Hier ligt een taak voor ontwikkelaars en uitgevers.

Blijft een volgende stap over. Leerinhouden komen pas tot hun recht als ze op een juiste wijze aan bod komen. Niet incidenteel, omdat er eens per jaar vrijblijvend een leuke excursie wordt gemaakt of er een interessante gastspreker op school is. Nee, structureel, omdat leerkrachten inhouden kunnen koppelen aan een inspirerende manier van werken, aan het honoreren van de ervaringen en de vragen van nieuwsgierige kinderen, door de omgeving als eerste inspiratiebron te gebruiken. Dan legt het kind een relatie tussen zichzelf en de wereld om hem heen. Het kind zet stappen op het pad van leefwereld-denken! Met als vanzelfsprekend een plaatsje en de zorg voor erfgoed!

Er wacht mij nog een schone taak!

Jan Zwiers was werkzaam in het primair onderwijs en als hoofd van een centrum voor natuur en milieueducatie. Hij werkt nu aan de Hogeschool Iselinge (pabo) met als hoofdtaak het coördineren van opleidingsvarianten en het mede-ontwikkelen van een competentiegericht curriculum.

E-mail: jan.zwiers@iselinge.nl

Leerlingen in het voortgezet onderwijs enthousiasmeren voor (cultureel) erfgoed

Marie-Thérèse van de Kamp

Paul Holthuis betoogt in zijn artikel 'Erfgoedonderwijs is niet van gisteren' dat het belang van erfgoededucatie groot is en dat vooral de *manier* waarop erfgoededucatie vormgegeven wordt, zal bepalen of zij een vaste plaats krijgt in het voortgezet onderwijs. Holthuis geeft een goede legitimatie voor erfgoededucatie en laat mijns inziens zien hoe wezenlijk de rol van de didactiek daarbij is. De vraag die Holthuis oproept en waarop ik verder in wil gaan is: hoe kun je leerlingen in het voortgezet onderwijs interesseren en enthousiasmeren voor (cultureel) erfgoed?

Didactische uitgangspunten

Aansluiting zoeken bij de belevingswereld van de leerling is een relevant didactisch uitgangspunt om leerlingen te motiveren. De (culturele) bronnen die de leefwereld van leerlingen in het voortgezet onderwijs het meest beïnvloeden variëren van internet tot Hollywood-films en van mode tot MTV/TMF. Hoe kun je nu vanuit deze belevingswereld aansluiting zoeken met erfgoed, een onderwerp dat leerlingen in eerste instantie stoffig zullen vinden? De didactische uitgangspunten die Holthuis formuleert voor erfgoedonderwijs, zijn volgens mij ook van groot belang gebleken voor de kunsteducatie in het voortgezet onderwijs. Ik ben het daarom niet helemaal eens met zijn derde stelling: erfgoedonderwijs is autonoom en heeft eigen inhoudelijke en didactische uitgangspunten. Holthuis' uitgangspunten kunnen zowel betrekking hebben op kunsteducatie als op erfgoededucatie en zijn ook op andere onderwijsinhouden van toepassing. Deze didactische uitgangspunten maken het juist erg goed mogelijk om vakoverstijgend te werken. Hoewel Holthuis bij erfgoedonderwijs in eerste instantie denkt aan docenten geschiedenis, aardrijkskunde, economie en maatschappijleer, vind ik dat juist docenten CKV/kunstvakken bij uitstek veel mogelijkheden hebben om (cultureel) erfgoed op een vanzelfsprekende manier te integreren in hun vak.

Kunstvakken

Volgens Holthuis heeft kunsteducatie in het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) inmiddels een vaste plaats gekregen in het curriculum van het voortgezet onderwijs, in tegenstelling tot erfgoededucatie. Het vernieuwende aspect van kunsteducatie van CKV1 – omgevingsgericht en ervaringsgericht onderwijs – kon eenvoudiger aansluiting vinden, omdat er al kunsteducatie plaatsvond in de kunstvakken in het voortgezet onderwijs. Het is na de invoering van CKV1 vaak over het hoofd gezien, maar Nederland kent een rijke traditie in de kunstvakken, met vanaf de jaren zeventig ook centrale examens voor de kunstvakken. Juist deze achtergrond heeft er in belangrijke mate toe bijgedragen dat

CKV1 een stevige plaats in het curriculum heeft kunnen verwerven. Bij de ontwikkeling en uitvoering van het vak CKV1 zijn ook veel docenten in de kunstvakken betrokken. Dat kunsteducatie niet alleen via CKV1 een vaste en gerespecteerde plaats heeft verworven in het curriculum, blijkt bijvoorbeeld ook uit het zeer hoge percentage (90 procent) havo- en vwo-scholen dat, naast het verplichte vak CKV1, een kunstvak aanbiedt in het profiel Cultuur en Maatschappij.

Integratie

Waarom is dit nu van belang in relatie tot erfgoededucatie? De didactiek van zowel CKV1 als CKV2,3 en de kunstvakken oude stijl is grotendeels gebaseerd op de door Holthuis geformuleerde didactische uitgangspunten. Veel van deze uitgangspunten zijn reeds gangbaar geworden in de praktijk van de kunstvakken in het voortgezet onderwijs. De meeste docenten kunsteducatie zullen deze uitgangspunten derhalve herkennen uit hun eigen lespraktijk van bijvoorbeeld CKV1 en CKV2,3. Kunst, cultuur en erfgoed worden daar vaak al op een vanzelfsprekende manier geïntegreerd in vakoverstijgende projecten.

Om deze bewering te onderbouwen geef ik hierbij, aan de hand van vier didactische uitgangspunten, een voorbeeld van de integratie van kunsteducatie en (cultureel) erfgoedonderwijs zoals dit plaatsvindt bij CKV1 op het Theresiaslyceum in Tilburg.

- Omgevingsgericht onderwijs waarbij het heden het uitgangspunt vormt voor het verleden 'De stad' is op veel scholen een CKV1-thema. In het kader van dit thema gaan wij met leerlingen Tilburg in om hen in contact te brengen met hun eigen hedendaagse architectonische omgeving en het (architectonische) verleden van de stad.

- Erfgoededucatie en kunsteducatie

In de CKV1-lessen leren de leerlingen over heden en verleden van de stad, via een beknopte architectuurgeschiedenis. We beginnen vanaf de periode van de industrialisatie, een voor Tilburg belangrijke periode waarvan veel erfgoed nog steeds getuigt (textiel fabrieken), en eindigen bij de hedendaagse, door het postmodernisme beïnvloede architectuur.

- Activerende didactiek, aan de hand van complexe opdrachten en leren in een authentieke context waarin leerlingen zintuiglijk ervaren en ervaringsgericht leren

Leerlingen kiezen een gebouw uit dat zij samen met andere bestuderen en zij presenteren hun bevindingen tijdens een stadswandeling. Op deze manier leren leerlingen niet alleen actief, maar ook cumulatief en sociaal.

- Aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen

Leerlingen zijn sterk geïnteresseerd in hun alledaagse leefomgeving. Zij zeggen zelf het erg verrassend te vinden om gebouwen die zij dagelijks zien, op andere manieren te leren beschouwen. Daarna gaan we met dezelfde leerlingen op excursie naar Rotterdam, naar de Kop van Zuid. Ook hier hebben leerlingen presentaties voorbereid over architectuur en historie en zij presenteren aan elkaar wat zij in hun onderzoek gevonden hebben. Leerlingen worden zich op deze manier ook bewust van kunst, cultuur en erfgoed uit een andere omgeving. Juist door deze vergelijking worden zij zich feitelijk nog sterker bewust van hun eigen omgeving. Dit leidt tot grotere interesse en motivatie van leerlingen.

Hoewel we reeds plannen gemaakt hebben om bij dit thema/project samen te werken met de vakken geschiedenis en aardrijkskunde, is dat momenteel nog niet gebeurd, al zijn er wel historische en geografische aspecten aan de orde gesteld in de presentaties van de leerlingen. In het kader van de ontwikkeling van het Theresiaslyceum tot cultuurprofiel school zullen deze plannen ongetwijfeld verwezenlijkt worden.

Cultuurprofiel scholen

Vanaf 2004 heeft het ministerie van OCW 22 proefscholen de mogelijkheid geboden zich meer te profileren op het gebied van cultuur. Het ministerie verleent hiertoe subsidie. Er zijn verschillende soorten cultuurprofiel scholen, waaronder de school die als doel heeft kunst, cultuur en erfgoed te integreren in het curriculum. Vanwege de incidentele ervaringen die we op het Theresiaslyceum vanuit CKV1,2,3 hiermee opgedaan hadden, hebben wij besloten om kunst, cultuur en erfgoed op een structurele basis te integreren in het curriculum. Dankzij de subsidie kunnen we tijd vrij maken, zodat we met een breed samengesteld docententeam plannen kunnen maken en uitvoeren, en ruimte in de schoolorganisatie creëren om projecten/excursies en omgevingsonderwijs uit te voeren. Een van de consequenties voor de schoolorganisatie die Holthuis noemde, is daarmee door onze school getrokken, maar voor veel scholen zal het niet eenvoudig zijn om met de bestaande middelen vakoverstijgende projecten samen te stellen en ruimte vrij te maken in de roosters om ze uit te voeren.

Door leerlingen voor leerlingen

Het streven naar samenhang tussen kunsteducatie en erfgoededucatie werd geïnspireerd door een recent samenwerkingsproject tussen het Theresiaslyceum en Fundament Foundation. Fundament is een stichting die tentoonstellingen met (internationale) hedendaagse beeldende kunst organiseert in Tilburg, waarbij zij steeds een relatie legt tussen

een gekozen locatie (vaak cultureel erfgoed) en de titel of het thema van de tentoonstelling. In 2004 vond in de Oude Warande in Tilburg *Lustwarande 04: Disorientation by Beauty* plaats. De Oude Warande is een uit de Barok stammend sterrenbos.

Het thema 'disorientation by beauty' is voortgekomen uit tendensen in de hedendaagse beeldende kunst, maar was tegelijkertijd inhoudelijk verbonden aan de locatie. Samen met Fundament hebben wij een kunsteducatief project bij de tentoonstelling ontwikkeld. Uitgangspunt hierbij was dat het door leerlingen voor leerlingen gemaakt zou zijn; wie anders dan leeftijdsgenoten kunnen andere leeftijdsgenoten beter enthousiasmeren? Bij dit project waren ook docenten van de kunstvakken en geschiedenis betrokken.

Veel leerlingen fietsten dagelijks door de Oude Warande naar school, maar waren verrast om te horen dat het bos een lange geschiedenis heeft. Leerlingen zijn voor de opdracht bij geschiedenis in de historie van het bos gedoken; via het regionaal historisch centrum bleek er voldoende archiefmateriaal beschikbaar te zijn om bronnenonderzoek te kunnen doen. Examenleerlingen kregen bij de beeldende vakken de uitnodigingsbrief van Fundament die ook de kunstenaars ontvangen hadden. Zij werden uitgenodigd om werk te maken voor dezelfde locatie en met hetzelfde thema als de 'echte' kunstenaars. De tweedeklassers kregen een aangepaste opdracht, maar met dezelfde doelstelling. Leerlingen uit 5 vwo verdiepten zich bij CKV2 in de rol van vermaak in tuinen in de hofcultuur ten tijde van de ontstaansperiode van de Warande. Andere leerlingen uit 5 vwo bogen zich vooral over aspecten van het samenstellen van een tentoonstelling. Zij hebben uiteindelijk uit het werk van de tweedeklassers een tentoonstelling in school samengesteld op een schematische plattegrond van de Warande. Deze tentoonstelling is officieel geopend door de Tilburgse wethouder van cultuur en onderwijs en was te bezichtigen door leerlingen en hun ouders. Leerlingen hebben meegewerkt aan het vastleggen op video van dit hele project.¹ Leerlingen hebben enthousiast deelgenomen aan het project.

Verdiende vaste plaats

Het project *Disorientation by Beauty* is voor ons een goed voorbeeld van de manier waarop we kunst, cultuur en erfgoed zouden kunnen integreren. We willen dit nu op een meer structurele manier gaan vormgeven in het curriculum. De door Holthuis genoemde randvoorwaarden zijn daarbij voor ons steeds de leidraad voor het ontwerpen van het onderwijs in kunst, cultuur en erfgoed. Hopelijk laten de beschreven voorbeelden zien dat we inmiddels bij de kunstvakken/CKV al een eind op de goede weg zijn om erfgoed structureel te integreren. Ik hoop ook dat andere vakken (geschiedenis, aardrijkskunde enzovoort) dit voorbeeld volgen, zodat erfgoedonderwijs zijn verdiende vaste plaats krijgt in het voortgezet onderwijs.

Marie-Thérèse van de Kamp is docent kunstvakken en CKV1,2,3 aan het Theresialyceum in Tilburg, vakdidacticus kunstvakken/CKV1,2,3 en kunstgeschiedenis aan Fontys, Hogeschool voor de Kunsten/Academie voor Beeldende Vorming, en vakdidacticus kunstgeschiedenis/CKV aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Zij beheert de website www.ckv23.com.

E-mail: mt.van.de.kamp@planet.nl

¹ De video is verkrijgbaar via www.fundamentfoundation.nl/www.lustwarande04.nl.

Erfgoed, jongeren en hun identiteitsbewijs

Lodewijk Ouwens

Dirk Monsma

SKVR: kunsteducatie en erfgoededucatie in Rotterdam

In Rotterdam houdt de SKVR (Kunst voor Rotterdammers), het centrum voor kunsteducatie, zich bezig met erfgoedonderwijs. Sinds vier jaar ontwikkelt de SKVR erfgoedprojecten voor het primair en voortgezet onderwijs. Het gemeentelijk archief, de archeologische dienst, het Nederlands Fotomuseum en alle stedelijke musea (inclusief het Natuurmuseum) zijn enthousiaste partners. Jonge vmbo-ers onderzoeken hun familiegeschiedenis met een radiomaker en een journalist. Anderen exploreren de cultuurhistorische omgeving van hun school.

Dat is minder vanzelfsprekend dan het lijkt. In de rest van Nederland is erfgoededucatie het exclusieve werkterrein van regionale erfgoedhuizen, die daarvoor speciaal zijn opgericht. In de grote stad is deze scheiding onnodig, want kunstmatig. Waar de kunsteducatie het accent legt op wat mensen van elkaar onderscheidt, gaat erfgoededucatie in op wat hen bindt. Beide zijn belangrijk in een multi-etnische samenleving.

In de inleiding van zijn artikel 'Erfgoed is niet van gisteren' lijkt Paul Holthuis te suggereren dat kunsteducatie en erfgoededucatie ongeveer tegelijkertijd, zo omstreeks 1996, in het onderwijs werden geïntroduceerd. Hij schrijft: "Kunsteducatie ging voortvarend van start en heeft zich intussen als Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV) een vaste en gerespecteerde plaats verworven in het voortgezet onderwijs. Erfgoededucatie bleef echter duidelijk achter." Holthuis verzuimt echter de belangrijkste reden van deze achterstand te vermelden, namelijk dat de kunstzinnige vorming in 1996 al veertig jaar de tijd had gekregen om zich te organiseren en inhoudelijk te ontwikkelen, al was dat dan vooral in het primair onderwijs. Vanaf het einde van de jaren zeventig werden er op grote schaal regionale en lokale centra voor kunstzinnige vorming gesticht, met het onderwijs als belangrijk werkgebied. Deze sector professionaliseerde zich in de jaren daarna met (onder meer) een eigen inspectie, gecertificeerde opleidingen en een landelijk ondersteuningsapparaat. De meeste aandacht ging aanvankelijk weliswaar uit naar het primair onderwijs, maar toen het vak CKV eenmaal vaste voet aan de grond had gekregen in het voortgezet onderwijs, was het voor de doorgaans goed georganiseerde centra voor (inmiddels) kunsteducatie niet zo moeilijk om voor de nieuwe doelgroep jongeren aantrekkelijke programma's te ontwikkelen. Te meer niet omdat CKV zich in belangrijke mate richtte op het buitenschoolse culturaanbod, waardoor de behoefte aan een intermediaire instelling sterk toenam. Ook de instellingen, erfgoedmusea inclusief, deden graag een beroep op de bemiddeling en inhoudelijke expertise van de centra voor kunsteducatie, wier positie daardoor danig versterkt werd. Conclusie:

het vak CKV kon snel groeien omdat het voortbouwde op de activiteiten in het primair onderwijs en de infrastructuur van de kunsteducatie.

Erfgoed: van binnen naar buiten

Daar stak in 1996 de situatie van de erfgoededucatie wat pover tegen af. Van enige positie in het onderwijs was nauwelijks sprake. Archieven waren in de regel vooral gericht op behoud en beheer. Alleen de bibliotheken onderhielden doorgaans innige banden met het (basis)onderwijs, vanwege hun lage drempel en de bijdrage die ze leverden aan leesbevordering en taalonderwijs.

Het was met name deze wat naar binnen gekeerde houding van erfgoedinstellingen die staatssecretaris Rick van der Ploeg van Cultuur er rond de eeuwwisseling toe bracht om de sector nieuw leven in te blazen met een aantal nota's en de oprichting van een ministerieel bureau: Erfgoed Actueel. De schatkamers van de musea en de archieven herbergden volgens de staatssecretaris zoveel waardevols, dat het zonde was, dat daar maar een beperkt publiek van kon genieten. In zijn nota *Cultuur als confrontatie/Vermogen om te laten zien*¹ spoorde hij erfgoedinstellingen aan om hun collecties eens op minder geïjkte plaatsen onder de aandacht van het (nieuwe) publiek te brengen, bijvoorbeeld in scholen. Voorts pleitte hij onder andere voor reizende tentoonstellingen, uitleencontracten voor museale voorwerpen en pilotprojecten in provincies en steden.

Belangrijke keus

Het ministerie maakte destijds een belangrijke keus. Er was namelijk veel voor te zeggen om de erfgoededucatie onder te brengen bij de centra voor kunsteducatie. Naast beeldend, dans, muziek, theater, media en literatuur zou het de zevende kunstzinnige discipline kunnen worden. De erfgoededucatie zou zodoende kunnen profiteren van de expertise en de uitgebreide, vitale netwerken van de kunsteducatieve instellingen. OCW koos daar echter niet voor. In de visie van het ministerie zou erfgoededucatie op eigen kracht meer kansen krijgen om zich te ontwikkelen dan als 'bijwagen' van de kunsteducatie. Bovendien waren er belangrijke inhoudelijke verschillen.

En zo geschiedde. Met veel elan stimuleerde de directie cultureel erfgoed van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen met medewerking van Bureau Erfgoed Actueel de totstandkoming van regionale erfgoedhuizen, met belangrijke publieke en educatieve taken. Er werden landelijke netwerken ontwikkeld, onderzoeken, projectloketten, pilotprojecten, websites en studiedagen en op regionaal en lokaal niveau werd aansluiting gevonden met onderwijsinstellingen en – vanzelfsprekend centra voor kunsteducatie. Zo is in betrekkelijk korte tijd een infrastructuur ontstaan die lijkt op die in de kunsteducatie, maar die

¹ Zoetermeer, juni 1999.

nog lang niet zo is ingebed in het onderwijs. De grote steden bijvoorbeeld kennen geen erfgoedhuizen.

We kunnen concluderen dat de keus van de overheid indertijd ertoe heeft bijgedragen dat erfgoededucatie zich in hoge mate zelfstandig heeft kunnen profileren, maar dat de aansluiting bij het onderwijs sneller tot stand was gekomen als de positie en de expertise van de kunsteducatie waren benut.

De grote stad

Als ergens erfgoededucatie van belang is, dan is het wel in de grote stad, met zijn veelzijdige geschiedenis en bevolking. Hier ligt het erfgoed letterlijk voor het oprapen. In dit licht is het interessant om te zien hoe de kunsteducatie in Rotterdam erfgoededucatie in het onderwijs gestalte geeft.

Toen de SKVR in 2001 op verzoek van Erfgoed Actueel en de gemeente Rotterdam met succes een eerste basisschoolproject met vier stedelijke musea had ontwikkeld, bleek er behoefte aan meer. Nu, een kleine vier jaar later, is er een bescheiden maar vitaal aanbod van erfgoedprojecten. Kunsteducatie en erfgoededucatie gaan in Rotterdam prima samen. Het sleutelwoord luidt *identiteit*, een hoogst actueel thema voor zowel de allochtone als de autochtone bewoners en zeker voor de jongeren, bij wie dit onderscheid vervaagt.

Welke identiteit?

In Rotterdam vertegenwoordigen 600.000 inwoners naar schatting 135 verschillende nationaliteiten. Er zijn grote Turkse, Marokkaanse, Chinese, Kaapverdise, Surinaamse en Antilliaanse gemeenschappen. Daarbinnen zijn tal van kleinere gemeenschappen te onderscheiden, vaak politiek of religieus bepaald.

Rotterdam is een jonge stad: meer dan de helft van de inwoners is jonger dan 35 jaar. Van de jongeren tot 18 jaar gaat circa 65 procent naar het vmbo.

De stad heeft te kampen met de zogenaamde witte vlucht. De overwegend blanke middenklasse trekt de stad uit en vestigt zich op Vinex-locaties aan de rand van de stad, of in de omliggende dorpen. Cultureel is de bevolking verdeeld langs etnische lijnen. Iedere etnische groep heeft haar eigen kerken, feesten, rituelen, winkels, disco's, muziek- en dansstijl, kleding en (straat)taal. Er is weinig uitwisseling. Rotterdam is multicultureel en zeker multicultuair, maar van interculturaliteit is nauwelijks sprake.

Dit gegeven is van groot belang in het licht van wat Paul Holthuis de belangrijkste functie van erfgoed noemt: het versterken van de identiteit van een gemeenschap. In zo'n gesegregeerde stad als Rotterdam moet je je namelijk direct afvragen: over welke identiteit van welke gemeenschap hebben we het eigenlijk en wat dient er dan versterkt te worden?

Neem Özcan, 14 jaar. Zijn grootvader van Turks-Koerdische afkomst kwam veertig jaar geleden als gastarbeider naar Nederland. Zijn ouders zijn in Nederland geboren, hij is de derde generatie. Hij heeft een Nederlands paspoort. Als je hem vraagt of hij zich Nederlander voelt, aarzelt hij. Als het Nederlands elftal tegen Turkije voetbalt, is hij voor Turkije. Maar Koerden zijn geen Turken. Voelt hij zich Rotterdammer? Jazeker, Rotterdam is zijn stad. Toch wordt hij door andere Rotterdammers beschouwd en behandeld als allochtoon. Er wonen tienduizenden jongeren zoals Özcan in de stad. "Ontworteld" noemt Paul Holthuis hen in zijn artikel. Dat is nog maar de vraag. De meeste van hen kunnen desgevraagd hun *roots* prima benoemen. Marokkaanse Berbers weten precies waar hun wortels liggen: in het Rifgebergte. Kaapverdianen kunnen je exact vertellen van welk eiland hun familie komt. Bosnische vluchtelingen vertellen je tot in details de geschiedenis van hun land, die duizend jaar teruggaat.

Ontworteld? Nee meestal niet. Maar geworteld in de gemeenschap van 'hun' stad zijn ze ook niet. Jongeren die hun omgeving als vreemd en soms zelfs vijandig ervaren, zijn niet geneigd zich daarvoor open te stellen. Identificatie treedt op in een vertrouwde omgeving en die biedt in een stad als Rotterdam vaak alleen de eigen gemeenschap. Ontworteld zijn die jongeren die zich bij geen enkele cultuur thuis voelen. Die afstand hebben genomen van hun traditionele omgeving, maar er nog geen nieuwe identiteit voor in de plaats hebben gekregen.

Maar er is meer aan de hand. Ook de oudere, autochtone generatie voelt zich niet meer thuis in de huidige stad. Dit is mijn stad niet meer, hoor je ouderen vaak zeggen. Zij herinneren zich nog het Rotterdam van voor en vlak na de Tweede Wereldoorlog. Hun stad is in twee generaties razendsnel veranderd. Letterlijk door de imposante hoogbouw in het centrum, maar ook qua bevolkingssamenstelling, die het straatbeeld bepaalt. Het karakteristieke Rotterdamse dialect sterft uit ten gunste van de straattaal. De stad die in hoge mate de identiteit van de oudere generaties bepaalde, bestaat niet meer. Juist zij zijn ontworteld. Hun hang naar identiteit vertaalt zich in extreem stemgedrag en stemmingmakerij. Erfgoededucatie zal daarom ook een brug moeten slaan tussen generaties, tussen oude en nieuw verworven identiteiten.

Veelkleurig cultureel erfgoed

De afgelopen jaren is bij erfgoedinstellingen het besef doorgedrongen dat de veelkleurigheid van de stadsbevolking met zijn vele en uiteenlopende identiteiten consequenties heeft voor het verzamelen en presenteren van het cultureel erfgoed. Na een gedeelde multi-etnische geschiedenis van ten minste veertig jaar en nog veel meer in het verschiet, kun je als historisch museum of gemeentelijk archief niet meer uitsluitend blank, westers erfgoed

blijven verzamelen. Tot het Rotterdams cultureel erfgoed behoren nu ook alle materiële en niet-materiële zaken uit de belangrijkste herkomstlanden, die de huidige en toekomstige Rotterdammers de moeite waard vinden om te bewaren of te bestuderen. Maar hoe verzamelen je dat? Wat verzamel je? Wat moet je *nu* verzamelen? Hoe onderscheid je waardevolle en minder waardevolle zaken in het licht van toekomstige generaties? Ingewikkelde vragen waarop de erfgoedinstellingen ieder op hun eigen manier een antwoord proberen te formuleren. De tentoonstelling *Rotterdammers* in het Wereldmuseum is daarvoor een voorbeeld. Deze expositie toont de veelkleurigheid van de Rotterdamse bevolking en legt verbanden met de migratiegeschiedenis van een tiental Rotterdamse families. Het Gemeentearchief startte onlangs een project getiteld *Sporen van migratie* waarin de geschiedenis van migrantengemeenschappen in Rotterdam wordt geïllustreerd.

Collectieve herinnering

De SKVR stelt zich op het standpunt dat erfgoededucatie in de eerste plaats moet gaan over mensen, onder het motto 'wie de geschiedenis van de stad onderzoekt, onderzoekt de geschiedenis van mensen'. In Rotterdam kom je dan al snel tot de ontdekking dat de stad door alle eeuwen heen is bevolkt door mensen van buiten. Of het nu Portugese joden waren, Engelse wolhandelaren, Franse filosofen, Chinese zeelui of Zeeuwse boerenarbeiders – ze waren altijd welkom, als ze wilden werken. Rotterdam kende altijd een vlottende bevolking en stond als havenstad wijd open naar de wereld. De immigratie voltrok zich echter zelden zo snel als in de afgelopen dertig jaar.

De culturele erfenis van Rotterdam is per definitie internationaal. Deze onmiskenbare karakteristiek kan een belangrijke leidraad zijn bij het opnieuw definiëren en articuleren van de Rotterdamse identiteit. Niet de smeltkroes, waarin alle culturele verschillen worden versmolten tot een ondefinieerbare brij, maar een veelkleurig palet, waarop iedere gemeenschap met behoud van haar culturele roots de plaats krijgt die zij verdient, is de metafoor voor de stadsbevolking. Als het doel van erfgoededucatie is om de collectieve herinnering te stimuleren, dan is die gelegen in de migratiegeschiedenis die de etnische groepen in de Rotterdamse samenleving met elkaar verbindt. Een goed voorbeeld was de tentoonstelling over slavernij in het Wereldmuseum. Deze expositie toonde de lotsverbondenheid van Nederlanders, Surinamers, Antillianen en West-Afrikanen en hun rollen, hoe pijnlijk ook, in de geschiedenis. Een ander voorbeeld is de stedelijke manifestatie *Verhalen van Leven en Dood* in 2006. Hierin zal op uiteenlopende manieren getoond worden hoe de verschillende stadsculturen omgaan met de essenties van leven en dood, bijvoorbeeld in begrafeniserituelen. Een groot aantal instellingen en scholen levert daaraan een bijdrage. De SKVR ontwikkelt een educatief programma voor het onderwijs.

In het begrip identiteit ontmoeten de kunsteducatie en de erfgoededucatie elkaar. Kunsteducatie als het gaat om de articulatie van de culturele verschillen, van het onderscheid; erfgoededucatie waar het gaat om wat ons bindt. In de grote steden kan erfgoededucatie voortvarend worden ingebed in het onderwijs als men ervoor kiest om de centra voor kunsteducatie thema's te laten ontwikkelen waarin zowel migranten als autochtonen zich herkennen.

Lodewijk Ouwens is beleidsmedewerker bij de SKVR (Kunst voor Rotterdammers). Hij ontwikkelt projecten op het snijvlak van cultuur en onderwijs. Vanaf 2001 houdt hij zich bezig met cultureel erfgoed.

E-mail: l.ouwens@skvr.nl

Dirk Monsma is directeur van de SKVR.

E-mail: d.monsma@skvr.nl

Erfgoedonderwijs: klem tussen bestaande praktijk en onvervulde beloften?

Hiske Land

Cultuur + Educatie besteedt op een goed gekozen moment aandacht aan de rol van cultureel erfgoed in het onderwijs. Er gaat bijna geen dag voorbij of de stapel knipsels op mijn bureau groeit. Tot de stapel behoort ook een artikel uit *NRC Handelsblad* (17 januari 2005) met de kop: *Nederland is in verwarring. Voorzitter onderwijsraad bepleit burgerschap en nationaal erfgoed op school*. In al mijn recente knipsels worden relaties gelegd tussen historische kennis, nationale identiteit, burgerschap, nationale geschiedenis, sociale cohesie: allerlei zaken waaraan het op dit moment in Nederland kennelijk schort. We maken ons zorgen: hoe komen we tot een samenleving waarin burgers betrokken zijn, zich geaccepteerd weten, zich verantwoordelijk voelen voor de medemens en de omgeving? Nederland is in verwarring: hoe komen we daaruit?

Paul Holthuis signaleert dat een toenemend aantal leerlingen het zicht kwijt is op de eigen plaats in de samenleving en pleit ervoor – nu het primaire doel van het geschiedenisonderwijs niet meer is les te geven over de Nederlandse cultuur en identiteit – erfgoedonderwijs daarvoor in te zetten. Een interessante gedachte, ingegeven door een interessante tijd.

De Utrechtse praktijk

In 1996 kreeg het Erfgoedhuis Utrecht (toen nog Federatie Stichts Cultureel Erfgoed), waar ik werk, de opdracht van de provincie de structurele banden tussen erfgoed(instellingen) en het onderwijs te versterken, met als werkkapitaal de helft van het geld dat in de provincie beschikbaar kwam uit het stimuleringstraject Cultuur en School. In eerste instantie overheersten vragen als: wat zijn structurele banden, wat maakt dat sommige producten wel overleven en andere niet, hoe definiëren we erfgoed, wat is de potentiële rol van erfgoed en erfgoedinstellingen voor het onderwijs? Deze vragen hebben geleid tot een aantal verkenningen met en in het onderwijs waaruit spelregels zijn ontstaan die leidraad zijn geweest voor verdere ontwikkeling. Het resultaat is dat nu ruim 60 procent van het basis- en voortgezet onderwijs en de ROC's in de provincie Utrecht in en bij de les structureel gebruikmaakt van wat we voor het gemak aanduiden met 'erfgoed': elementen en verschijnselen uit het verleden in de directe omgeving van de leerling. Erfgoed in de provincie Utrecht speelt een rol in Nederlands als Tweede Taal (NT2) voor inburgeraars, in CKV-vmbo, in de praktische leerweg voor bouw en metaal, in aardrijkskunde in de Tweede Fase, in het vak geschiedenis en in vakoverstijgende projecten voor projectweken. Het uitgangspunt is dat erfgoed ingezet wordt ten dienste van het onderwijs. Dit houdt in dat alles ontwikkeld is in samenspraak met het onderwijs. De enige voorwaarde die wij stellen is dat de betrokken scholen dat wat ontwikkeld wordt een plaats geven in het curriculum.

Erfgoedhuis Utrecht staat niet alleen in deze ontwikkeling. In steeds meer provincies ontstaan erfgoedhuizen die eenzelfde werkwijze ten opzichte van het onderwijs aanhangen.¹

Onze werkwijze

Ik geef een voorbeeld van onze werkwijze. Geschiedenis, lesstof Tweede Wereldoorlog in 3 havo/vwo in Amersfoort. De kernthema's zijn uit de lesstof gehaald. De leerlingen kiezen per groepje een thema uit de lijst: mobilisatie, meidagen 1940, propaganda, dagelijks leven, verzet, jodenvervolgning. Ieder thema heeft een hoofdvraag die start vanuit het nu en de rol van erfgoed voor de samenleving. De hoofdvraag spreekt de leerling rechtstreeks aan: *wat vind jij dat met Kamp Amersfoort moet gebeuren?* Twee van de deelvragen gaan over wat zich in het kamp heeft afgespeeld en hoe de omgeving daarop destijds reageerde; twee andere deelvragen gaan over de beleving van de aanwezigheid van het kamp vanaf 1945 tot nu. De deelvragen kunnen alleen beantwoord worden met behulp van verschillende bronnen waarnaar de leerlingen op zoek gaan: in dit geval het kamp zelf, inclusief de daar tentoongestelde tekeningen die gevangenen tijdens het verblijf of later als verwerking hebben gemaakt; archiefstukken in het archief; beeldhouwwerken van Armando; interviews met stadsgenoten nu. De overige thema's zijn volgens eenzelfde stramien opgezet en leiden naar andere bronnen en bronnenbeherende instellingen. Op school volgt een presentatie waarbij de vorm vrij staat en varieert van powerpoint-presentatie en poppenkastvoorstelling tot quiz. Afhankelijk van de keuze van de school wordt de presentatie voor alleen klasgenoten of voor medeleerlingen, ouders en overige betrokkenen gehouden.

Ruim 500 leerlingen houden zich ieder schooljaar bezig met de sporen van de Tweede Wereldoorlog in de eigen Amersfoortse omgeving. Het project vindt nu alweer voor de zevende keer plaats.

Wat 'doet' nu zo'n project? De docenten zijn er buitengewoon over te spreken; veel van hun doelen (lesstof, onderzoeksvaardigheden, authentieke bronnen, groepswork, presenteren, omgevingsgeschiedenis) zitten verpakt in twaalf studielasturen, terwijl er van hun kant geen extra inspanningen nodig zijn. De leerlingen zijn enthousiast, alleen al omdat zij zelfstandig op pad gaan en hun eigen tijd mogen indelen. Ze ervaren dat geschiedenis los van het schoolboek raakt, en zich zelfs afgespeeld blijkt te hebben in hun eigen leefomgeving. Ze voelen zich in ieder geval betrokken. Vuriger betogen voor het voortbestaan van Kamp Amersfoort als monument en van andere elementen die naar die tijd verwijzen, hebben we zelden gehoord. In de verslagen en presentaties maken de leerlingen duidelijk dat ze een direct contact met het verleden ervaren hebben: kogelgaten in de muur, het gaat over echte mensen die hier geleefd hebben. En een leerling die een krant uit 1942 liet zien, zei:

“Anders zou ik hem hebben weggegooid, maar dat doe ik nu niet meer.”

En daarmee wordt ook het doel van het Erfgoedhuis zichtbaar: wij dragen impliciet de elementen voor die wij het predikaat ‘erfgoed’ geven. Wij laten mensen, leerlingen in dit geval, kennismaken met dat erfgoed en dragen het voor als hun potentieel erfgoed. Daarnaast laten we de leerlingen spelen met het begrip ‘erfgoed’: wat vind jij de moeite waard te bewaren? Ze raken in gesprek over de dingen die ze al dan niet willen bewaren, ze realiseren zich dat je die keuze maakt met anderen, ze voelen dat ze ook een stem hebben, meebeslissen, en laten merken zich verantwoordelijk te voelen. En dat is vooral het maatschappelijke doel dat schuilgaat achter het gebruik van erfgoed in het onderwijs en dat ook weer uit dit project blijkt.

Wat is erfgoedonderwijs?

Intussen is de Nederlandse identiteit en cultuur hoog op de politieke agenda komen te staan als samenbindend element in de samenleving, als middel om de pluriforme bevolking een gemeenschappelijke basis te geven. Het pleidooi van de Onderwijsraad voor burgerschap en nationaal erfgoed getuigt daarvan. Het doel is socialisatie; leerlingen en studenten opvoeden tot burgers die actief deelnemen aan de samenleving.

Holthuis reageert op de discussie in de samenleving door te stellen dat het niet meer – vanwege een aantal verschillende factoren – het primaire doel van geschiedenisonderwijs is om over de Nederlandse cultuur en identiteit les te geven. En dat erfgoedonderwijs hier wellicht uitkomst biedt.

Holthuis heeft het over “een bijdrage leveren aan de instandhouding van de collectieve herinnering waardoor de identiteit van de gemeenschap versterkt kan worden.” Maar wat verstaat Holthuis eigenlijk onder het erfgoedonderwijs? Dit wil maar niet duidelijk worden. Al lezende zie je het vak – zoals hij het zelf benoemt – groeien, tot en met de rol die erfgoedonderwijs kan spelen bij burgerschapsvorming, niet instrumenteel zoals Holthuis de visie van Copeland voor de Britse situatie weergeeft, namelijk voor de culturele dimensie daarin, maar – als ik het goed begrijp – centraal, als onderwerp. En dat tekent naar mijn idee de strekking van Holthuis’ artikel: erfgoedonderwijs moet sterk geprofileerd worden.

Holthuis lijkt het bestaansrecht van erfgoedonderwijs aan te willen tonen door het autonoom op de kaart te zetten. Hij haalt geschiedenisonderwijs en erfgoedonderwijs uit elkaar. Geschiedenisonderwijs heeft altijd het verleden als uitgangspunt, al – zo schrijft hij – wordt aan bestaansverheldering een belangrijke rol toegedicht, terwijl erfgoedonderwijs het heden als uitgangspunt heeft. Bij geschiedenis gaat het om respect voor de feiten. Bij erfgoedonderwijs kunnen bijvoorbeeld sprookjes, mythen en legenden door leerlingen benoemd worden als erfgoed dat zij graag zouden willen bewaren. Holthuis vermeldt hier echter wel

bij dat hoge eisen gesteld moeten worden aan de methoden en vaardigheden die de leerlingen gebruiken om de erfgoeddoelstellingen te bereiken: “Want zonder respect voor feiten en opvattingen wordt de collectieve herinnering een valse voorstelling van zaken.” Wat die methoden en vaardigheden zijn, wordt niet duidelijk. Komen hier dan toch weer specifieke historische vaardigheden om de hoek kijken?

Bij ‘didactiek’ schetst Holthuis een beeld van het hedendaags geschiedenisonderwijs: klassikale en frontale overdracht van kennis en vaardigheden en groepswork in school. Erfgoedonderwijs wordt anders: lesvormen die buiten de school gestalte krijgen, activerend en constructivistisch. Dit beeld van het geschiedenisonderwijs is echter niet het onze – geschiedenisonderwijs is tegenwoordig vaak activerend en constructivistisch – en juist erfgoed is de aanleiding voor de geschiedenisdocent om het onderwijs naar buiten te verplaatsen. Of is de provincie Utrecht een uitzondering?

En zo voert Holthuis naast ‘historische sensatie’ (een direct, haast zintuiglijk contact met het verleden) het begrip ‘erfgoedsensatie’ (de onmiskenbare herkenning van het verleden in het heden) op. Geïntrigeerd door dit begrip heb ik veldwerk verricht in het Erfgoedhuis Utrecht: degenen die een historische sensatie te melden hadden, zeiden dat deze vooral ontstaan was in aanraking met een authentieke tastbare bron. Erfgoed?

Holthuis trekt ook erfgoededucatie (dat doen erfgoedhuizen en musea) en erfgoedonderwijs (dat alleen plaatsvindt op en vanuit scholen) uit elkaar. Volgens hem maakt erfgoedonderwijs alleen gebruik van het educatieve aanbod van erfgoedinstellingen, maar berust de verantwoordelijkheid voor hoe en wijze waarop bij de leraren. Holthuis’ zienswijze gaat voorbij aan de situatie die in de afgelopen jaren in een aantal provincies is ontstaan, en lijkt gebaseerd op de aanname dat instellingen aanbod creëren zonder de vraagkant daarin te betrekken. Vooral in de laatste vijf jaren heeft – mede dankzij de voortdurende overheidsaandacht voor dit onderwerp – contact tussen school en erfgoedhuizen geleid tot een relatie waarin de vraagkant de vragen kan formuleren, de instellingen deze vragen kunnen beantwoorden en de didactiek een zaak is waarvoor school én erfgoedinstelling zich gezamenlijk inzetten.

Ik ben ambivalent: aan de ene kant beschrijft Holthuis erfgoedonderwijs op een manier die ik goed herken uit de dagelijkse praktijk, aan de andere kant stelt hij zeer hoge eisen aan erfgoedprojecten ten behoeve van maatschappelijke doelen (“grote woorden”) die wellicht niet, of maar in geringe mate, door erfgoedonderwijs waar te maken zijn. Zit het beeld dat Holthuis van erfgoedonderwijs schetst niet klem tussen wat aan de ene kant allang praktijk is, onder meer via de erfgoedhuizen, en de onvervulde beloften die erfgoed misschien kan inlossen, maar wellicht niet als meest aangewezen instrument?

Kleurrijk Buurten

Laten we naar het door Holthuis gepresenteerde voorbeeld kijken. Ik lees het als voorbeeld van hoe erfgoedonderwijs eruit zou kunnen zien. Het is een erg goed en aansprekend project, waaraan Holthuis zelf meegewerkt heeft. Gigantisch in omvang en investering, zo groot dat ik vrees dat het slechts voor eenmalig gebruik in aanmerking komt. Want, al gaan de docenten voor een tweede ronde, is dan een tweede keer nog wel hetzelfde effect te bereiken bij leerlingen, bij buurtbewoners? En waarschijnlijk moeten de docenten er niet aan denken dat zij opnieuw zo'n klus moeten klaren, vooral als zij de tweede keer niet worden bijgestaan door mensen van buiten de school. Want meestal gaat het zo als de piloffase voorbij is. Zelfs structureel in het onderwijscurriculum opgenomen erfgoedonderwijs zal dit fenomeen niet verhelpen.

Het project Kleurrijk Buurten scoort op vele punten in de lijst 'doelstellingen' en de lijst 'didactiek' die Holthuis geeft. Ik mis echter in de analyse aandacht voor het gegeven dat doelstelling 4 (de identiteitsvorming van een gemeenschap stimuleren) en doelstelling 5 (bijdragen aan de ontwikkeling van het inzicht dat erfgoed waardevol is en daarom beschermd moet worden) volgens Holthuis niet aan de orde zijn geweest in het project. Dit verbaast mij; vooral doelstelling 4 ligt zeer dicht tegen zijn formele doestelling van erfgoedonderwijs aan.

Te rigide

Ondanks mijn warme hart voor erfgoed en mijn geloof in de mogelijkheden van erfgoed in het onderwijs pleit ik niet voor de aanpak van Holthuis. Ik ben er niet van overtuigd geraakt dat erfgoedonderwijs 'volgens Holthuis' beter is voor zowel school, leerling en samenleving dan de wijze waarop scholen in de praktijk werken met erfgoed. Juist de inbedding in de bestaande schoolvakken is een succesformule waarmee de scholen uitstekend uit de voeten kunnen. Bovendien scoort een project als de Tweede Wereldoorlog (hiervoor beschreven) eveneens heel hoog op Holthuis' lijst met doelstellingen en didactiek, inclusief de meer algemene maatschappelijke doelstellingen.

Voor mij is het pad van Holthuis te rigide, met te veel regels waaraan een erfgoedproject moet voldoen en te veel druk van bovenaf. Liever dan voor 'erfgoed moet en wel als verplicht vakoverstijgend thema', ga ik voor een situatie waarin de scholen zélf bepalen hoe en met welk doel zij erfgoed in willen zetten: als vakoverstijgende thema, als vast ingrediënt in een vak, of als onderdeel van burgerschapsvorming. Met de huidige belangstelling voor erfgoed verwacht ik dat een groot aantal scholen erfgoed de plaats geven die past in hun visie op leren, de leerling en de maatschappij. Maar er zijn ook scholen die zich als sport-school willen profileren, of hun taken in burgerschapsvorming en sociale cohesie oppakken via activiteiten als de maatschappelijke stage of in varianten van het project 'De vreedzame

school' van het Schooladviescentrum in Utrecht waarin leerlingen een actieve rol krijgen in het oplossen van conflicten in hun eigen omgeving. En dat vind ik ook prima.

Voorwaarde is wel dat scholen zich bewust zijn van de mogelijkheden van erfgoed en dat erfgoed in de beleidsontwikkeling op schoolniveau meegenomen wordt als mogelijkheid.

Daaraan zullen we met elkaar moeten werken, zowel praktisch als op het gebied van theoretische onderbouwing.

De discussie is nog lang niet gesloten. We moeten het een volgende keer ook nog hebben over het collectieve geheugen, de nationale identiteit en de rol van erfgoed.

Met dank aan Esther Tobé, Edwin Maes en Annemoon van Hemel voor de ruggespraak.

Hiske Land heeft geschiedenis en archeologie gestudeerd. Vanaf 1990 werkt zij bij het Erfgoedhuis Utrecht (voorheen Federatie Stichts Cultureel Erfgoed), eerst als consulent publiekstaken voor de musea in de provincie Utrecht en sinds 1996 tevens als coördinator Erfgoed en Onderwijs. Daarnaast verzorgt zij voor de Reinwardt Academie het studieblok 'museum en onderwijs'.

E-mail: h.land@erfgoed-utrecht.nl

Is erfgoedonderwijs voor iedereen?

Evert van Ginkel

Ik ben een buitenbeentje in de wereld van het erfgoedonderwijs. In de eerste plaats ben ik archeoloog en is de uitdaging om het onzichtbare zichtbaar te maken (stelling 4 van Holthuis: Erfgoedonderwijs maakt het onzichtbare zichtbaar) voor mij nog groter dan voor de erfgoedman of -vrouw die zich bezighoudt met de gebouwde omgeving of archiefwerk. Afgezien van wat prehistorische grafmonumenten in het landelijk gebied en een enkele gedeeltelijk opgemetselde muurrest binnen de bebouwde kom, is er weinig archeologisch erfgoed zichtbaar in de openbare ruimte, en het meeste heeft heel veel tekst en uitleg nodig, wil het de doorsnee erfgoedleerling aanspreken. Als die leerling de gelegenheid krijgt een museum of depot voor bodemvondsten te bezoeken, ligt dat anders. Scherven, stenen en botten treffen gemakkelijker doel dan bijvoorbeeld archiefstukken, al zijn de mogelijkheden om vervolgens met het archeologisch materiaal iets zinnigs te doen, beperkter dan de buitenstaander zou denken.

In de tweede plaats ben ik leverancier van *content* van lespakketten en projecten, en geen man van de didactische praktijk. Nooit zie ik het resultaat van mijn werk, nooit maak ik eens kennis met een leerling die via mijn bijdrage het erfgoed heeft leren kennen of zelfs waarderen. Ik moet het doen met de reacties die mijn opdrachtgevers krijgen vanuit 'het veld', en met het hoopgevende feit dat ik steeds weer een opdracht van ze krijg – maar wat de doelgroep ervan vindt?

Dat alles maakt dat ik het onderwerp van enige afstand moet beschouwen. Dat is een beperking, maar biedt ook een mogelijkheid tot een kritisch oordeel, en dat wordt hier gevraagd.

Waardevol

Laat ik beginnen te verklaren dat ik Holthuis' enthousiasme en missie deel. Ik ben een groot liefhebber van dat deel van de materiële cultuur dat een zeker patina heeft, waar een verhaal achter zit of vermoed kan worden, en dat kennelijk van zodanige betekenis is geweest voor de vroegere makers, eigenaars en gebruikers dat het de decennia, eeuwen of (in mijn vakgebied) millennia heeft overleefd. Ziedaar de zoveelste poging om 'erfgoed' te omschrijven. Mijn omschrijving dekt de beperkte variant van het erfgoedbegrip die '*patrimoine*' wordt genoemd, maar omdat ik het wenselijk vind dat ook komende generaties die tijdloze eigenschappen zullen weten te waarderen, bedoel ik er ook '*heritage*' mee: het waardevolle van toen en nu dat aan de toekomst wordt nagelaten. Ik houd van dat erfgoed en ik doe mijn best om mijn enthousiasme over te brengen op anderen, oud en jong, en niet alleen via mijn betaalde opdrachten in de erfgoedonderwijskundige sfeer.

Dat enthousiasme wordt niet getemperd door het besef dat niet iedereen gevoelig is voor de waarde van het oude. Holthuis zegt het al: "dan nog zullen slechts enkelen die sensatie ondergaan," namelijk: de "plotselinge, onmiskenbare herinnering van het verleden in het heden," de 'erfgoedsensatie'. De consequentie die Holthuis trekt, is dat er hoge eisen worden gesteld aan de didactische gaven van de erfgoedonderwijzer. Dat is juist, maar ik wil er nog een andere aan toevoegen: het concept van 'erfgoed' is niet alleen "niet waarde-vrij", nee: het vertegenwoordigt de waarden van een sociale groep die niet eens heel klein is, maar die ik gerust een *elite* durf te noemen.

Elitezaak

Tenzij ik iets over het hoofd heb gezien, komt dit E-woord niet eenmaal in Holthuis' tekst voor. Toch ben ik ervan overtuigd dat het hier om een elite gaat, waartoe Holthuis en ik en iedereen die dit leest, behoren. Het is geen economische elite (hoewel ik denk dat men gemiddeld behoorlijk verdient) en geen bestuurselite (al zullen er onder de lezers wel de nodige ambtenaren te vinden zijn). Het is een elite die hoger is opgeleid, voor – laat ik gokken – 98 procent bestaat uit blanke, autochtone Nederlanders, en (nog een gok) voor het grootste deel de 35 jaar gepasseerd is. Laatste gok: mannen en vrouwen zijn gelijkelijk vertegenwoordigd; dat dan weer wel.

Deze elite is slim en redelijk, en beseft terdege dat "cultureel erfgoed geen star, maar een dynamisch fenomeen is", en zeker geen neutraal gegeven. De elite accepteert dat en wil het erfgoedbegrip daarom graag verbreden, evenals de doelgroep: niet alleen Kinderdijk en Schokland, maar ook mythen, legenden en sprookjes kunnen deel uitmaken van dat erfgoed. Volgens Holthuis kunnen er binnen één samenleving verschillende vormen van erfgoed naast elkaar bestaan. En wie "niet vatbaar blijkt te zijn, moet toch ten minste in staat worden gesteld betrokkenheid bij erfgoed te ontwikkelen." De erfgoedelite kan goed relativeren en beschouwt zich niet als een gesloten groep.

Veel lezers zullen het minder leuk vinden om hier als leden van een elite, en dus als elitair, te worden omschreven. Maar ik bedoel het helemaal niet negatief. Per slot van rekening maak ik zelf deel uit van die elite en ik vind dat buitengewoon aangenaam. Mijn opvoeding en opleiding hebben geleid tot boeiend en afwisselend werk, een doel in het leven en de mogelijkheid om te kiezen uit een onuitputtelijke hoeveelheid mooie en interessante zaken die dat leven verrijken. Bovendien verkeer ik voortdurend tussen gelijkgestemde mensen, die ik ervaar als redelijk, vriendelijk, boeiend en constructief. Inderdaad, het soort "actieve, geïnformeerde, kritische en verantwoordelijke burgers" die Holthuis bezingt. Ze zijn ook vaak idealistisch gestemd, en daarom willen ze graag anderen laten meedelen in al het mooie dat het erfgoed te bieden heeft, maar aan de andere kant zien ze daardoor nog wel

eens het bos van de werkelijkheid niet meer door de bomen van de goede bedoelingen. En daar past wel enige reflectie.

De canon bestaat

Zoals velen liever niet tot een elite gerekend willen worden, heeft ook het recentelijk heringevoerde begrip van de *canon* geen positieve bijklank in weldenkende kringen zoals erfgoedonderwijzers. Toch werken we natuurlijk wel degelijk met zo'n canon en, al is die in theorie nog zo veranderlijk, hij heeft in de praktijk een behoudend karakter. Archeologie, musea, monumenten, stads- en dorpsgezichten, archieven, en niet te vergeten het nationale referentiekader van de Tweede Wereldoorlog – wil iemand eens kwantificeren hoeveel erfgoedonderwijsonderwerpen hiervan afgeleid zijn? Negentig procent? Of gok ik verkeerd? Het Groninger project Kleurrijk Buurten dat Holthuis beschrijft, is letterlijk een schoolvoorbeeld. Nogmaals: ik houd van dit soort projecten, ik heb er zelf bijdragen aan geleverd en ik ben blij dat het project in Groningen een succes is geworden. Maar laten we vaststellen dat ze vallen binnen een beproefd, vastgesteld erfgoedbegrip waarin niet-tastbaar (mythen en sprookjes!), allochtoon en 'massa'-erfgoed hoogstens een nuttige bijrol vervullen. Hoeveel erfgoedprojecten bestaan er over smartflappen en barbiepoppen?

Aan allochtoon erfgoed wordt de laatste jaren meer aandacht besteed, al gebeurt dat soms wat geforceerd. Zo zie ik in het project Kleurrijk Buurten het behandelen van het thema 'eten volgens de regels van de islam' als een nogal krampachtige poging om het behandelde erfgoed (een vroegere joodse broodjeszaak) binnen de belevingswereld van de leerlingen te brengen. Het valt trouwens steeds weer op, hoe groot de rol is van culinair erfgoed als het over integratie gaat

Er is een erfgoedcanon, en hoewel niemand zich waagt aan een vaste invulling, weten we toch allemaal waarover we het hebben – zie boven. Het zou veel verhelderen als we daar rond voor uitkomen en toch maar aan die invulling gaan werken. Dan kan hij vanaf dat moment steeds ter discussie worden gesteld.

Pretenties

Dan zijn er de "grote woorden" uit de kritische opmerking van Claartje Bunnik die Holthuis citeert en waarvan hij gelukkig beseft dat ook zijn artikel er nogal wat van bevat.

Holthuis' tiende stelling luidt: erfgoedonderwijs moet ambitie en pretentie uitstralen. En de pretenties liegen er niet om. Zo formuleert Holthuis legitimerende doelstellingen van erfgoedonderwijs: dat het onder meer een stimulans moet zijn voor de collectieve herinnering van een gemeenschap en een waardevolle bijdrage levert aan de identiteitsvorming van die gemeenschap. Ja, als zodanig kan erfgoedonderwijs dienen, en dat is dan mooi meegenomen,

maar het *hoeft* niet, niet van mij tenminste. Want over welke collectieve herinnering spreken we in een land met zo'n grote mobiliteit, en over welke identiteit en welke gemeenschap? Zal het in veel gevallen niet neerkomen op het *creëren* of reconstrueren van een collectief geheugen en identiteit, en is zo'n reconstructie wenselijk?

Ik wil daar nog aan toevoegen dat (al gaat Holthuis daar maar zijdelings op in) interesse voor het erfgoed te vaak wordt verklaard of gelegitimeerd vanuit de gedachte dat de mens in de huidige pluriforme, geglobaliseerde maatschappij ontworteld dreigt te raken en die wortels in de vertrouwde eigen omgeving weer tracht op te zoeken. Velen interesseren zich inderdaad voor hun roots en hun omgeving, maar toch vooral voor erfgoed-in-het-algemeen, ook dat in het Franse vakantiedorpje of van een land dat alleen via de televisie bezocht wordt. Waardering voor erfgoed is toch in de eerste plaats deel van een cultuurpatroon – ja, dat van die elite – en minder een remedie tegen ontworteling.

En dan: erfgoedonderwijs als onderdeel van burgerschapsvorming... Maakt kennis van en gevoel voor erfgoed een betere burger van je? Of maken zulke zaken gewoon deel uit van het totaalpakket van kennis en vaardigheden dat de 'betere' burgers beheren en doorgeven aan hun nageslacht? In dat pakket zitten ook de verworvenheden van de Nederlandse democratie verpakt, maar om die nu als 'immaterieel erfgoed' te beschouwen – zo wordt het erfgoednet wel érg breed uitgeworpen. Maar daar is dan ook een hoger doel mee gediend, al staat dat meer tussen de regels dan letterlijk in de tekst: de integratie van minderheden.

Allochtonen

Erfgoedonderwijs kan, zo suggereert Holthuis, bijdragen tot versoepeling van het contact tussen de te integreren allochtoon (die steeds vaker een geboren Nederlander is!) en de Nederlandse cultuur. Terecht wordt de vraag gesteld, wat die cultuur dan wel mag zijn en wat daarin van waarde is voor de nieuwkomers. Nooit hoor ik echter de complementaire vraag: hoe vatten de leden van de verschillende allochtone groepen begrippen als 'erfgoed', 'geschiedenis', 'cultuur(historie)' en 'verleden' eigenlijk op? Daar is bitter weinig over bekend – en die kennis is essentieel voor een geslaagde overdracht. Die overdracht verloopt toch al moeizaam omdat veel allochtone leerlingen behoren tot sociale groepen waarvan ook de autochtone vertegenwoordigers niet veel op hebben met ouwe dingen: de niet-elite. Maar los daarvan: zou er ook een *culturele* oorzaak kunnen zijn voor het feit dat slechts zeer weinig allochtonen hun weg weten te vinden naar musea en monumenten? Wat vindt een met Atatürk grootgebrachte Turkse jongen van onze Grote Nederlanders, hoe lossen islamieten het verschil in tijdrekening op, wat vindt een Antilliaan van het stukje werelderfgoed in Willemstad? Wie weet het?

Goed erfgoedonderwijs begint bij goed geschiedenisonderwijs

Hendrik Henrichs

Als ik geschiedenisleraar was, zou ik graag met mijn leerlingen meedoen aan erfgoedonderwijs zoals Paul Holthuis dat beschrijft. Kleurrijk Buurten, het Folklingestraat-project, heeft veel aantrekkelijke kanten: de toe-eigening door leerlingen van een deel van de stedelijke omgeving, de sociale contacten en vaardigheden die ze opdoen door interviews met (buurt)bewoners, en het tastbare resultaat, in de vorm van een tentoonstelling (officieel geopend door stedelijke hoogwaardigheidsbekleders) en de mooi vormgegeven website. Toch moet ik een paar kritische kanttekeningen maken. Ik doe dat als historicus die zich bezighoudt met 'erfgoed' als één van de vormen waarin we ons tegenwoordig rekenschap geven van het verleden. Holthuis definieert erfgoed als (ik vat samen): sporen die het verleden heeft achtergelaten, die vaak verloren dreigen te gaan, maar die een gemeenschap als ijkpunten wenst te beschouwen waaraan zij nu en in de toekomst haar identiteit kan ontlennen. Een belangrijke stelling van zijn artikel is – in essentie – dat erfgoedonderwijs iets anders is dan geschiedenisonderwijs, en hij noemt enkele belangrijke verschilpunten. Mijn stelling is: goed erfgoedonderwijs kan *niet* los gezien worden van historisch besef, kan *niet* zonder kennis over belangrijke perioden uit het verleden. Waar Holthuis schrijft dat erfgoedonderwijs andere doelstellingen en een andere thematiek kent dan geschiedenisonderwijs, ben ik het dus niet met hem eens. Goed erfgoedonderwijs begint bij goed geschiedenisonderwijs.

Andere doelen?

Holthuis schrijft dat het schoolvak geschiedenis gericht is op het aankweken van twee zaken: een attitude van respect voor historische feiten en bronnen, en een bewustzijn van historiciteit. Erfgoedonderwijs heeft volgens hem heel andere doelstellingen: een bijdrage leveren aan het instandhouden van de collectieve herinnering, en het versterken van de identiteit van de gemeenschap. Bij leerlingen moet een attitude van enthousiasme voor erfgoed bereikt worden; zij zouden antwoord moeten kunnen geven op de vraag, welk nu nog zichtbaar of niet meer zichtbaar erfgoed zij willen beschermen en nalaten voor de toekomst. Holthuis stelt, kortom: het *heden* is uitgangspunt bij erfgoedonderwijs en niet, zoals bij geschiedenis, het verleden. Ik zie dat anders.

Op het punt van respect voor historische feiten en bronnen (ik zou liever zeggen: een kritische benadering daarvan) geeft Holthuis toe dat deze attitude natuurlijk ook nodig is bij erfgoedonderwijs. Toch maakt hij in dit verband een verontrustende opmerking, namelijk dat bij erfgoedonderwijs sprookjes, mythen en legenden een veel grotere rol kunnen spelen dan in het geschiedenisonderwijs het geval is. Hij zal daar toch niet mee bedoelen dat sprookjes

Het is opmerkelijk dat in het (erfgoed)onderwijs voortdurend wordt geprobeerd om aan te sluiten bij 'de belevingswereld van de jongere', dan wel van 'de allochtoon', maar dat er zo weinig kennis is van de manier waarop minderheden met het verleden omgaan.

Het schone-zonder-meer

In het voorgaande heb ik erfgoedonderwijs/cultuureducatie neergezet als het geesteskind van een sociaal-culturele elite, gesteld dat de objecten van dat onderwijs vallen binnen de interessesfeer van diezelfde elite, het belang van dat onderwijs voor burgerschapsvorming, sociale cohesie en gevoel van eigenheid gerelativeerd, en aangedrongen op het verwerven van meer kennis over historie- en erfgoedconcepten van minderheden, als we die serieus nemen als doelgroep. Blijft er nog iets aardigs over?

Wat mij betreft wel. Ik zou juist een lans willen breken voor de waardering van erfgoed als drager van het schone-zonder-meer, van de wonderlijke metamorfose die de dingen gedurende hun leven ondergaan, van vakmanschap, techniek en traditie, van het authentieke enerzijds en anderzijds van de vele gedroomde verhalen eromheen. Erfgoed heeft een esthetiek die niet afhankelijk is van tijd of plaats. Natuurlijk hoeft erfgoed niet per definitie binnen een canon te vallen, maar dat is wel een manier om inzicht te geven in wat waardevol en mooi is, en het behouden waard, ook al is dat strikt persoonsgebonden en niet-canoniek. Die waarden hoeven het niet te hebben van wervende kreten als 'identiteit' en 'burgerschap'. Ze zijn ook zo wel het doorgeven waard, en daarmee is wat mij betreft het geven van erfgoed- of cultuureducatie ruimschoots verantwoord, ook als dat niet aan iedereen besteed is, óók als dat een bestaand waardepatroon van een 'hogere cultuur' conserveert. Er is niets mis met hogere cultuur. De kennismaking ermee kan een nieuwe wereld openen voor wie er niet mee vertrouwd is, maar er wel gevoel voor heeft. Laten we realistisch zijn en idealistisch blijven op dat punt.

Evert van Ginkel is opgeleid als prehistoricus en verzorgt vanuit een eigen bureau teksten en tentoonstellingen op het gebied van archeologie en cultuurhistorie. Hij werkte mee aan educatief materiaal en projecten voor het Erfgoedhuis Zuid-Holland, de Stichting voor de Nederlandse Archeologie, Erfgoed Actueel, het Gemeentearchief in Leiden en het Koninklijk Penningkabinet.

E-mail: evert@tgv-presentaties.demon.nl

niet door historici onderzocht en gebruikt worden? Juist door sprookjes in hun cultuurhistorische context te plaatsen worden ze interessant! Waarom zou je in de geschiedenisles het daar niet over kunnen hebben? Ik zou graag erfgoed- of geschiedenisles geven over de sprookjes van Moeder de Gans, of over het midwinterhoornblazen, om maar eens een andere vorm van immaterieel erfgoed te noemen!¹ Hier zie ik dus geen principieel verschil: beide vakken leren respect voor historische feiten, ook op het gebied van immaterieel erfgoed.

Dan dat verschil dat geschiedenis zou vertrekken vanuit het verleden, en erfgoedonderwijs vanuit het heden. Ooit bestond er een historisch leerstuk over het vak geschiedenis, dat inhield dat historici zich op geen enkele manier lieten leiden door vraagstellingen uit het heden. Maar dat is toch altijd een vrome wens gebleven. Holthuis trekt hier ten strijde tegen een karikatuur. Johan Huizinga zei het lang geleden al zo mooi: "Geschiedenis is de geestelijke vorm waarin een cultuur zich rekenschap geeft van haar verleden."² Dat rekenschap geven gebeurt in het heden, vanuit vragen die opkomen bij steeds nieuwe generaties historici. Die vragen worden dan gesteld aan oude of nieuwe historische bronnen, en Huizinga deed in zijn tijd al niet kinderachtig over het gebruiken van bronnen van heel verschillende aard. Natuurlijk waren er de bekende schriftelijke bronnen, maar ook 'erfgoed' kwam aan bod (al noemde hij het niet zo): kunstvoorwerpen, gebruiksvoorwerpen, werktuigen, stadsgezichten, wat wij nu zouden noemen een stedelijk ensemble, en zelfs zoiets vluchtigs als het geluid van een draaiorgel of een carillon dat klinkt in een straat of over het water van een gracht.

Op allerlei andere manieren is het geschiedenisonderwijs verder ook betrokken op en gevormd door het heden: in het negentiende-eeuwse Nederland moest geschiedenis Nederlandse burgers vormen, en de jongste voorbeelden – Holthuis noemt de commissie-Blok – willen nog steeds het schoolvak geschiedenis een rol laten spelen bij gewenste zaken als integratie en burgerschapsvorming.

Geschiedenisonderwijs zocht altijd al, waar dat mogelijk was, aansluiting bij het heden en de leefwereld van de leerling. Maar een goede docent zal tegelijkertijd zijn leerlingen begrip proberen bij te brengen voor het fundamentele anders-zijn van dat verleden. Dat is géén verheerlijking van een irrelevant, afgesloten, geromantiseerd verleden. Wanneer een leerling zich kan inleven in een fundamenteel van het heden verschillende leefwijze of cultuur, kan die leerling misschien ook meer begrip opbrengen voor andere culturen om hem heen, in het heden. Ook hier dus geen principieel verschil: als het goed is hebben beide

vakken (naast respect voor het verleden) voldoende raakvlakken met het heden.

Holthuis noemt ten slotte als onderscheidende doelstelling van erfgoedonderwijs, dat het zich richt op allerlei collectieve zaken: een *collectieve* herinnering, om *de* identiteit van *de* gemeenschap te versterken. Dit soort eisen werd en wordt ook wel aan geschiedenisonderwijs gesteld, maar ik vind zulke eisen onmogelijk en ook onwenselijk. Niet voor niets nemen moderne historici en geschiedenisdocenten graag afstand van de collectieve doelen, die in vroeger tijden hun werk richting gaven. Waarom zou erfgoedonderwijs zich dan wel op zulke collectieve doelen moeten richten? Een collectieve herinnering, een soort 'bij ons in de Jordaan'-gevoel (maar dan voor de Folkingestraat) kan haast niets anders opleveren dan valse romantiek en weinig historisch inzicht. Achter pittoreske gevels, van arbeiderswoningjes of van kastelen, speelden zich altijd sociale en culturele spanningen en conflicten af, die de historicus (en ook de nieuwsgierige leerling) veel meer plezier in hun werk geven. Zo'n niet-collectieve, op lokale bijzonderheden en individuele verschillen gerichte, benadering levert ook meer 'bestaansverheldering' op: door oog te krijgen voor politieke en culturele conflicten (en de mogelijke oplossing daarvan) in het verleden, leren leerlingen ook iets over hun eigen bestaan. Elke leerling heeft nu al (in New York, in Amsterdam en in Groningen) kennis van en deel aan verschillende identiteiten, en moet leren leven in en met verschillende gemeenschappen.

In een tijd van globalisering zou onderwijs in geschiedenis én erfgoed zich vooral moeten richten op het verbinden van verleden en toekomst, door bijvoorbeeld de aandacht te richten op perioden waarin binnen de natie (maar ook in de stad!) nieuwe noties van burgerschap, politiek, wetenschap, handel, industrie en cultuur opkwamen, met het doel om zo'n klimaat van wereldhistorische verandering te vergelijken met de periode die we nu beleven. In een tijd van globalisering kunnen we ervoor kiezen onderwijs over het verleden als doel te geven: het aankweken van Europees of wereldburgerschap. Daarvoor zijn perioden als de Gouden Eeuw, de Franse tijd, de tweede gouden eeuw van Nederland rond 1900 en de tijd van de Wereldoorlogen heel geschikt. Deze 'andere tijden' hebben in heel Nederland ruim voldoende sporen nagelaten waarop erfgoedonderwijs zich kan richten.

Ten slotte dat enthousiasme. Dat komt zowel bij de historische als de erfgoedbenadering van het verleden voor, en is in beide gevallen even riskant. Enthousiasme voor overblijfselen uit het verleden kan gemakkelijk halt houden bij wat wel genoemd wordt *feel-good-history*: een houding waarin de aanbieder (docent) of de beschouwer (leerling) zich tevreden nestelt in een behaaglijk gevoel van vertrouwdheid met een mooi, spannend, romantisch of heldhaftig verleden. Op dit soort enthousiasme drijft de erfgoedindustrie. Een mooi voorbeeld daarvan is de Robin Hood-nijverheid rond het Engelse Nottingham: bij *re-enactments* rond deze legendarische figuur zwijmelen grote groepen grif betalende toeristen gretig weg,

- 1 R. Darnton, 'Peasants tell tales: The meaning of Mother Goose' in R. Darnton ed., *The great cat massacre and other episodes in French cultural history* (New York 1984) 9-72; J.J. Voskuil, 'Het tijdelijke met het eeuwige verwisseld, of: op de klank van de midwinterhoorn de eeuwigheid in', *Volkkundig Bulletin* 7, no. 1 (1981) 1-50.
- 2 J. Huizinga, 'Over een definitie van het begrip geschiedenis' in *Verzamelde Werken VII* (Haarlem 1950) 95-103, aldaar 102. *Er is veel meer te zeggen over historisme en presentisme in de geschiedwetenschap, maar daarvoor ontbreekt hier de ruimte.*

hoewel Robins bestaan omstreden is, evenals, indien hij al bestaan heeft, zijn banden met deze streek³. Natuurlijk kan erfgoed ook *do-it-yourself-history* zijn, en kan de erfgoedbenadering van het verleden leerlingen nieuwsgierig naar, en enthousiast voor, het verleden maken. Maar dan wordt erfgoedonderwijs nadrukkelijk geplaatst in samenhang met geschiedenisonderwijs⁴. En dan is er geen verschil meer.

Andere thematiek?

Uit het voorgaande volgt eigenlijk al, dat erfgoedonderwijs volgens mij geen wezenlijk andere thematiek heeft dan geschiedenisonderwijs. Als we, met Holthuis, erfgoed opvatten als (materiële of immateriële) sporen uit het verleden, dan gaan we in het geval van erfgoed in wezen niet anders met die sporen om dan een historicus dat met zijn bronnen doet.⁵ Hierboven schreef ik al, dat elke nieuwe generatie historici aan oude bronnen nieuwe vragen stelt, op basis van ervaringen in het heden of verwachtingen voor de toekomst. En ik liet ook al zien dat Huizinga in zijn tijd al een ruim begrip van 'historische bron' hanteerde, waar 'erfgoed' heel goed in past. 'Erfgoed' is voor mij in de eerste plaats tastbare geschiedenis, in de zin van 'spoor van een gebeurtenis uit het verleden'. Welk erfgoed, welke sporen we belangrijk vinden om te bewaren, te bestuderen of te koesteren, is onderwerp van discussie. Er is tegenwoordig weer vraag naar een historische- en erfgoedcanon. Als die al opgesteld wordt, dan zouden daarin naast nationale zeker ook lokale en transnationale gemeenschappen en identiteiten aan bod moeten komen.

Vanzelfsprekend moeten, zoals Holthuis stelt, erfgoedobjecten in de directe omgeving van de school worden gezocht, om redenen van praktische en didactische aard. Natuurlijk moet in het historisch besef de plaatselijke gemeenschap een belangrijke rol spelen. Maar dat mag niet ontvallen in provincialisme. Holthuis' voorbeeld van de eeuwenoude kruisende vaarten in Drachten, die in de jaren na 1960 werden gedempt, en die men nu weer 'nat' wil maken om het oorspronkelijke karakter van de bewoning zichtbaar te maken, is goed gekozen. Dat deze plannen kunnen rekenen op steun van "de meerderheid van de Drachtster gemeenschap" is mooi meegenomen, maar juist het geschiedenis- en erfgoedonderwijs zou hierop kunnen voortborduren door aandacht te geven aan de betekenis van die vaarten voor het bovenregionaal, nationaal en misschien zelfs internationaal economisch verkeer. Geef kinderen ook een bredere horizon dan die van de Drachtster gemeenschap! Andere erfgoedobjecten die me te binnen schieten om lokaal erfgoed te koppelen aan een

breder historisch bewustzijn: stadhuizen en gerechtshuizen die iets kunnen vertellen over opvattingen over burgerschap, justitie, sociale omstandigheden; water-gerelateerd erfgoed waar kan worden aangeknoopt aan de economische en politieke geschiedenis van bestuur en beheer van waterschappen; en boerderijen waar in de Tweede Wereldoorlog onderduikers verborgen zaten. Via dat laatste voorbeeld kom ik dan terug op Holthuis' uitgewerkte voorbeeld, de huizen aan de voornamelijk joodse Folkingestraat in Groningen, die na de deportaties in 1942 en 1943 in verval raakte en pas in de jaren na 1980 opleefde. Leerlingen die wat doorgraven in dit erfgoedproject krijgen tegelijkertijd een aangrijpende geschiedenisles over de Holocaust: zij kunnen op de site van het project de huiskaarten uit de Groningse bevolkingsadministratie raadplegen, waarop te lezen is hoe bewoners met joodse namen in 1943 worden uitgeschreven met als bestemming 'Duitsland'.

Geschiedenis is niet van gisteren

Het zal duidelijk zijn: ik zie net als Holthuis de onderwijskundige voordelen die erfgoedonderwijs biedt, maar ik vind zijn argumentatie over het vak geschiedenis niet overtuigend. Holthuis geeft zijn artikel de uitdagende titel mee 'Erfgoedonderwijs is niet van gisteren'. Voorzover hij daarmee bedoelde dat het vak geschiedenis dat wel was, hoop ik hem en de lezer argumenten te hebben gegeven voor de stelling, dat ook geschiedenis niet van gisteren is. Wie het daarmee eens is, zal zich met plezier, en met vruchtbare resultaten, inzetten voor zowel goed erfgoedonderwijs als goed geschiedenisonderwijs!

Hendrik Henrichs is universitair hoofddocent bij de afdeling Cultuur-, mentaliteits- en ideeëngeschiedenis van het Instituut Geschiedenis van de Universiteit Utrecht. Hij is daar programmaleider van de MA Cultureel erfgoed. Zijn onderzoek richt zich op erfgoed en historische musea in relatie tot opvattingen over identiteit en burgerschap.

E-mail: hendrik.henrichs@let.uu.nl

3 C. Rojek, 'Fatal attractions' in D. Boswell en J. Evans ed., *Representing the nation: a reader. Histories, heritages and museums* (London, New York 1999) 185-207, aldaar 190-191. Een literair (en hilarisch) beeld van (onder veel anderen) een optreden van Robin Hood and his Merrie Men geeft J. Barnes, *England, England* (London 1998).

4 R. Samuel, 'Resurrectionism' in *Theatres of memory. Volume 1: Past and present in contemporary culture* (London, New York 1994) 139-168, aldaar 150. Het hoofdstuk 'Pedagogies' in hetzelfde boek (274-287) bevat een vurig pleidooi voor het gebruik van 'heritage-related' geschiedenisonderwijs.

5 P. Burke, *Eyewitnessing. The uses of images as historical evidence* (London 2001) 13.

Erfgoedonderwijs is nog niet klaar voor morgen

Karel Loeff

Erfgoedonderwijs is niet van gisteren, dat moge uit het artikel van Paul Holthuis blijken. Maar is het erfgoedonderwijs klaar voor morgen? In mijn ogen niet. De afgelopen jaren is er veel gebeurd, maar op tal van fronten valt er op erfgoededucatief gebied nog heel veel te doen. Het gaat er daarbij niet om het erfgoedonderwijs bekend te maken onder de kring van aanhangers. Ik denk dat er in Nederland voldoende educatief medewerkers, didactici en docenten zijn om het vak erfgoedonderwijs inhoud te geven. Een tijdschrift als *Oud Nieuws* laat zien dat er de afgelopen jaren talloze projecten zijn ontwikkeld, en dat men heeft nagedacht over aansprekende thema's en onderwerpen, veelal ook plaatselijk of regionaal. *Oud Nieuws* heeft zich daarmee als medium bewezen, maar we moeten ervoor waken dat onder de verzelfstandiging van Erfgoed Actueel dit tijdschrift, samen met andere expertise en inzet, over vier jaar verdwijnt.

Lobby kunsteducatoren

Vanuit mijn achtergrond als architectuurhistoricus ben ik in Amsterdam via een omweg begonnen met het opzetten van educatieve projecten rond monumenten. Ik was geïnteresseerd in onderwijs, maar kende die wereld – buiten mijn eigen school- en studie-ervaring – nauwelijks. Al snel werd mij duidelijk dat – binnen kaders en didactiek – elke school, ja, elke docent zijn eigen lessen invult. Docenten liepen door de supermarkt van het onderwijsaanbod en pakten die aanbiedingen die vooraan in de schappen lagen. Ook bleek dat er op het gebied van monumenten en monumentenzorg nauwelijks aanbod voor scholen was te vinden. En dat er vanuit de scholen redelijk veel vraag was naar expertise op dit gebied. Hoe is dat gekomen? Holthuis signaleert in zijn inleiding hetzelfde, maar gaat daar niet verder op in. Mijns inziens is het toch van belang, voor verdere strategieontwikkeling, hiernaar nader te kijken. Erfgoedonderwijs komt volgens mij mede onvoldoende tot ontwikkeling door de sterke lobby en invloedrijke voortvarendheid van de kunsteducatoren. Het Amsterdams Fonds voor de Kunst is zo'n invloedrijke organisatie die geweldig werk doet. Voor erfgoed bestaan echter nauwelijks fondsen of structurele subsidies voor educatie. Die ongelijkheid moet worden aangepakt. Het Amsterdams Fonds voor de Kunst gaf subsidies voor kunst- en erfgoededucatie uit de aan hen gedelegeerde middelen van het stimuleringsproject Cultuur en School (gemeente Amsterdam/OCW). Voor erfgoededucatie betrof het circa 12 procent van het totaal aantal projecten; voor kunsteducatie circa 82 procent; voor 'gemengde' (kunst en erfgoed) projecten circa 6 procent.

Begripsverwarring

De tweede reden voor de beperkte ontwikkeling van erfgoedonderwijs ligt in het veld zelf en daarbuiten. Cultuur en School ging uit van kunsteducatie en erfgoededucatie. Het gebrek aan begripsdefinitie rond erfgoed is, denk ik, reden geweest voor de achterstand. In monumentenland moeten sommigen nog steeds wennen aan het begrip 'erfgoed'. Maar dat geldt ook voor musea en archieven. De 'echte' musea in Amsterdam zijn nog steeds de kunstmusea, en ook al is daarbij meestal sprake van erfgoed én kunst tegelijk, de focus ligt op kunst en de geldstromen komen vanuit de kunsthoek. Kunstbeschouwing en erfgoedbeschouwing raken elkaar, de scheidslijnen zijn vaak diffuus, maar het onderscheid is wel degelijk te maken en moet ook gemaakt worden, willen we wat bereiken op erfgoedgebied.

In veel ambtelijke nota's en notities op onderwijsgebied komt de begripsverwarring keer op keer terug. Beleidsmedewerkers in Amsterdam hebben het over kunst- en cultuureducatie. Het begrip 'erfgoed' moet hen worden duidelijk gemaakt, net zoals men mij het begrip 'cultuureducatie' moet verduidelijken. Immers, is niet alles wat we doen een vorm van cultuur? En ging het niet om kunsteducatie en erfgoededucatie?!

Door begripsverwarringen is het erfgoedonderwijs achterop geraakt, en voor docenten is het begrip 'erfgoed' evenmin helder. Zij vergeten vaak de didactiek en kijken pragmatisch naar wat ze zelf al doen en hebben: we hebben toch een structuur als Kunstweb? (Hoewel die nu ter ziele is, KL) En we bezoeken toch al een museum? We doen toch iets aan kunst en cultuur? Als ik daarbij de interne discussie bij monumentenzorg voeg over welk begrip (erfgoed, cultureel erfgoed of cultuurhistorie) standaard moet zijn in zijn communicatie naar buiten, dan moge duidelijk zijn dat monumentenzorg mede daardoor jarenlang geen voet aan de grond kreeg. Want waar hebben we het nou eigenlijk precies over? Ik ben blij dat Paul Holthuis door zijn artikel orde probeert te scheppen en ons meeneemt in de wereld van de begripsdefinitie. Als reactie daarop nog een paar kanttekeningen.

Lieu de mémoire, bewaarplek of plek om te bewaren?

Ik ben het eens met Holthuis' eerste stelling: erfgoed kent geen afgebakende inhoud. Het begrip 'erfgoed' is echter wel degelijk te definiëren. En daarover moet ons debat ten eerste gaan. We moeten voor onszelf helder krijgen wat erfgoed is, en waar we het over gaan hebben. Het waarom (identiteit, aandeelhouderschap enzovoorts) lijkt me helder, daar ga ik in deze reactie niet op in. Helaas lijkt ook voor Holthuis de zoektocht naar wat erfgoed is nog niet helemaal duidelijk. Onder het kopje 'thematiek' haalt hij de begripsomschrijving van Pierre Nora aan, die uitgaat van locaties, concepten en objecten die fungeren als *lieux de mémoire*. Hoewel ik in principe wel iets voel voor Nora's manier van indelen, snap ik toch niet helemaal wat hij met zijn voorbeelden wil. Het begrip 'lieu de mémoire' werkt

verwarrend, de begrippen 'locatie' en 'object' lijken elkaar te vaak te overlappen. Dat een gebouw, cultuurlandschap, dagboek of bron geërfd bezit is en in die zin 'object' genoemd kan worden, lijkt me helder. In die zin kan van alles bij het vak erfgoedonderwijs onderwerp zijn van studie. Maar in de term 'locatie' zit een grote overlap met het begrip 'object'. We leven nu eenmaal in een cultuurlandschap, archieven en musea zijn gehuisvest in monumenten, en in die zin is alles om ons heen 'erfgoed'. Daarom kan, mits de ANWB er een bordje bij plaatst, onze hele omgeving aanschouwelijk worden gemaakt als een lieu de mémoire. En om nu elke kerk of elk archiefgebouw te bestempelen tot een 'heilige plek' waar erfgoed wordt bewaard, vind ik wel wat ver gaan. Een museum is geen tempel, een archief niet het doel van onze zoektocht naar ons erfgoed. Het is een plek waar je – vanouds sec – losse objecten kunt zien, in beginsel zonder concept, en zonder context. In die zin zijn die gebouwen dus gewoon bewaarplekken.

Een herdenkingsmonument of kerkhof dat door niemand meer wordt gebruikt, is ook geen lieu de mémoire meer, het is een – al dan niet beschermd – monument. Het zijn daarentegen wel objecten die ons kunnen helpen bij de analyse van een vraag of probleem, bijvoorbeeld als we kijken naar 'de manier van begraven door de eeuwen heen'. Een plek om te bewaren dus. Het ingerichte kasteel of paleis is wellicht een lieu de mémoire, maar we moeten hier toch oppassen: waarmee hebben we nu feitelijk te maken? Vaak is een adellijk gebouw de aanleiding om ons, op didactische wijze, de sensatie van het leven van de adel beter te laten zien. Paleis het Loo is in die zin de ultieme versmelting van allerlei begrippen. Dat lijkt handig, maar is voor onervaren erfgoeddidactici best lastig. Een koppeling tussen locatie en object kan verwarrend werken, al zal de erfgoedsensatie gegarandeerd zijn.

Hier en nu of toen en straks?

Dat een constant debat over en scherpe bewaking van het begrip 'erfgoed' vereist is, illustreert ten slotte het voorbeeld dat Holthuis zelf aanhaalt. Want zijn de Deltawerken, die nog steeds worden gebruikt op de manier waarvoor ze zijn bedoeld, wel erfgoed? En willen we het hebben over de Deltawerken bij een vak als erfgoedonderwijs, ook als we wel in Zeeland wonen? Stel dat we ons willen verdiepen in het thema 'waterbeheersing'. Natuurlijk is het dan slim vanuit het bestaande hier (vanuit bijvoorbeeld een vak als aardrijkskunde) te beginnen bij de Deltawerken of de Afsluitdijk. Maar dat is niet genoeg. De totstandkoming van deze infrastructurele werken is een boeiende geschiedenis. Maar dat behoort meer bij het vak geschiedenis en/of aardrijkskunde. Zijn de Deltawerken door deze geschiedenis erfgoed geworden? In mijn ogen (nog) niet. Er moet een zekere tijd over heen gaan om iets aan te wijzen als erfgoed, net zoals we iets pas na tientallen jaren bestempelen als monument. Vaak moet er eerst de dreiging van de vergetelheid overheen gaan, of in monumen-

tenzorgland "de eerste neiging tot leegstand, hergebruik of sloop". Erfgoed is in mijn optiek dat wat in de vergetelheid dreigde te raken, maar niet vergeten mag worden.

In die zin is erfgoedonderwijs ook helemaal niet iets van het hier en nu. Het is meer de verbinding van toen naar straks die van belang is. Met de erfgoedsensatie wordt gestreefd naar het opwekken van nieuwsgierigheid, verwondering. Met als uiteindelijk doel: bewustwording. Het gaat over vroeger, maar we willen dat leerlingen er straks iets voor voelen. Dat de basis ligt bij het hier en nu is logisch. Het omgevingsonderwijs (weer zo'n verwarrende term) heeft zich in die zin bewezen. Toch is het hier en nu slechts een middel om leerlingen mee te nemen naar vroeger of de vraag te stellen wat we straks met objecten en concepten moeten. Of het belangrijk is om ze te bewaren, bijvoorbeeld. Of de leerlingen dat doen, weten we pas een generatie later. De toetsing van vaardigheden en denkwijzen is daarom een aparte studie waard. In mijn optiek zit de te verwerven vaardigheid in het leren zoeken naar de erfgoedsensatie. Het combineren van objecten met de concepten, het geven van een bron en het leren zoeken naar de ander, is wat erfgoedonderwijs zou moeten beogen. Door de samensmelting van de context met het object ontstaat uiteindelijk het begrip.

Grote brug

Tot slot nog een paar opmerkingen over welke weg er op dit gebied van het erfgoedonderwijs nog is te gaan. Ik heb al genoemd de ontwikkeling van de vaardigheid om op te boksen tegen de inmiddels ontstane achterstand ten opzichte van kunsteducatie. Dat kan pas als we in eigen gelederen helder hebben wat we verstaan onder erfgoed. En als we beseffen dat musea, archieven en monumentenzorgers elkaar nodig hebben om een compleet verhaal te vertellen: over de stad, over de regio, over thema's, over ons land. Archiven moeten meer naar buiten treden, architectuurhistorici moeten de noodzaak inzien van het uitdragen van hun vak aan niet-vakgenoten en musea moeten af van het vechten voor bezoekersaantallen door elkaar te beconcurreren bij het binnenhalen van scholen. Monumentenzorgers, archivariissen en museologen moeten steeds blijven kijken wat er in hun collectievorming van belang is voor het vertellen van het verhaal dat nodig is, voor het duiden van het immer op termijn bedreigde object of het bewaren van de altijd aan verandering onderhevige context. Ik denk dat er nog een grote brug te bouwen is tussen de collectievormers, wetenschappers, directies en de educatoren. Educatoren staan met minstens één voet in het veld. Zij spreken de leerlingen en docenten, zij weten waar hun vragen liggen en wat er in de collectie daarom ontbreekt of niet is gedocumenteerd.

Daarnaast zou het goed zijn als er vanuit de strijders voor dit vakoverschrijdende leergebied helder gemaakt zou kunnen worden wat er van de leerlingen wordt verwacht, wat ze

straks kunnen of opgepikt hebben. En dat de opstellers van deze eisen inhoudelijk te rade gaan bij de mensen in het veld. Zij weten immers wat nodig aan de leerlingen moet worden overgebracht, om zo de waardering voor het 'erkende' erfgoed in elk geval in stand te houden. Op ambtelijk niveau en bij docenten en schoolbesturen- en directies moet de verwarring tussen kunst, cultuur, erfgoed, cultureel erfgoed enzovoorts zo snel mogelijk uit de wereld. Terug dus naar de begrippen 'kunsteducatie' en 'erfgoededucatie'. Pas dan wordt echt duidelijk dat er ook veel moet worden gedaan om erfgoededucatie op het niveau van de kunsteducatie te krijgen.

Politiek

Rest mij de vraag wie of welke instantie richting politiek Den Haag actie onderneemt om erfgoedonderwijs te vertalen als een vak dat een vaste plaats verdient in het curriculum. Ik merk dat slechts weinigen doordringen tot staatssecretaris Van der Laan (Cultuur) of minister Van der Hoeven (Onderwijs). Een congres van Europa Nostra in Den Haag zette in 2004 het erfgoedonderwijs wel op de kaart, toonde zelfs aan dat Europa belang heeft bij erfgoedonderwijs als middel tot verbinding. Maar hoe kunnen we, in een tijd waarin schoolbesturen steeds meer zelf hun eigen profielen moeten bepalen en koersen uit gaan zetten, ervoor zorgen dat er centraal belang wordt gehecht aan erfgoedonderwijs?

Een vak apart voor specialisten

'Vanaf de vloer', als architectuurhistoricus en erfgoededucator, een opmerking tot besluit: erfgoedonderwijs is een vak apart. Nergens zijn zoveel disciplines vertegenwoordigd, nergens is de kennis zo specifiek – en dus versnipperd. Het is een continue zoektocht naar de kenner die alles in huis heeft om te kunnen combineren en te duiden. Een deel van de museumwereld heeft dat begrepen: door het inzetten van museumdocenten leveren zij die expertise en dat enthousiasme voor die leraren die dat niet bezitten. Er moet daarom een algemeen besef komen van zowel scholen als erfgoedinstellingen, dat er specialisten nodig zijn voor het verschaffen van de 'erfgoedsensatie'. Docenten hebben daaraan ook behoefte. Zij willen niets liever dan dat een archeoloog in de klas komt vertellen over wat ie vindt in de grond. Dat is interessant, zeker als hij voorwerpen meeneemt. En docenten gaan zelf ook de ogen open als ze met een architectuurhistoricus rondlopen door een monumentaal gebouw. In die zin zijn de archeoloog en de monumentendeskundige de erfgoedsensatiebieders.

Maar wie gaat dat betalen? Vanuit de monumentenhoek is er nauwelijks geld en zijn er geen uren voor de inzet van deze mensen op scholen. En wat doe je als scholen gaan shoppen, uitzoeken welk project voor hen zo goedkoop mogelijk uit te voeren is? Dan blijft

projectmatige financiering door particuliere fondsen de enige optie die ons rest. En dat is treurig, ook voor de fondsen, die ook belang hechten aan participatie met het veld.

Er bestaat dus behoefte aan richting, structuur en geld voor de specialistische begeleiding van projecten. In die zin kan het initiatief Erfgoed à la carte uitkomst bieden, als tenminste de kleinere instellingen niet worden ondergesneeuwd door hen die al veel educatief werk doen. Er is dus niet alleen behoefte aan een strategie richting schoolorganisaties, maar ook naar de achterbannen van de verschillende vakwerelden en de politiek.

Karel Loeff is architectuurhistoricus en heeft zijn eigen bedrijf monumentenadvies.nl. Hij werkt bij het bureau Monumenten en Archeologie van de gemeente Amsterdam als projectleider Unesco en projectleider Educatie. Hij ontwikkelde in samenwerking met anderen de Monumentenkist voor het voortgezet onderwijs en de infrastructuur voor het buurtgerichte project Klassemonument voor het basisonderwijs. Zijn meest recente project is de totstandkoming van de televisieserie Schatten van Amsterdam, waarin – vaak allochtone – jongeren monumenten ontdekken in de stad.

E-mail: k.loeff@dab.amsterdam.nl

Archieven en erfgoededucatie: midden in de pubertijd

Douwe Huizing

Erfgoededucatie betekent voor archiefdiensten anno 2005 hetzelfde als seks voor jongeren: sommige durven het nog niet aan, andere experimenteren er lustig op los, enkele hebben er verantwoord over nagedacht.

Voor een buitenstaander is het eigenlijk verbazingwekkend dat archieven nu pas tot actie overgaan, want juist de enorme variatie aan bronnenmateriaal leent zich toch uitstekend voor gebruik in het onderwijs? Wat hebben archiefdiensten al niet in huis: topografische kaarten, eeuwenoude charters, hartstochtelijke brieven, informatieve kranten, oude ansichtkaarten, amateurfilms, archieven van families en bedrijven, aktes van de burgerlijke stand, digitale bestanden enzovoort. Genoeg om bij gebruikers van alle leeftijden de befaamde 'historische sensatie' op te roepen, of zoals de publicist Henk Hofland het noemt: kortsluiting tussen vroeger en nu. In *NRC Handelsblad* (4 februari 2005) is Hofland duidelijk over de functie van geschiedenisonderwijs: "Goed onderwijs bestaat dus niet alleen uit kennisoverdracht, maar daaraan gepaard gaande het tot stand brengen van de kortsluiting. Door een flits van de vonk wordt de verbeeldingskracht van de leerling gewekt; en wie dat in de klas is overkomen, vergeet het nooit meer." Zo gaat de geschiedenis leven, maar wat kunnen archieven daaraan bijdragen met het erfgoed dat bij hen opgeslagen ligt?

Weerbarstige bronnen

Erfgoed kent vele gezichten, zoals Holthuis stelt. De meerwaarde van archieven ligt juist in de variatie aan bronnen die gezamenlijk het collectieve geheugen van de samenleving in zich herbergen. Archiefdiensten zijn altijd goed geweest in het professioneel beheren van dat kwetsbare geheugen in al zijn verschijningsvormen. De laatste jaren exploiteren archiefdiensten steeds actiever dit geheugen om daarmee nieuwe publieksgroepen te bereiken. Ook het onderwijs komt daarbij in beeld, maar veel archiefdiensten vinden het toch lastig om te voldoen aan de politieke wens van vraaggericht werken. De bronnen zijn weerbarstig: het gaat toch om 'ruw' materiaal dat voor educatieve doeleinden bewerkt moet worden. Elke bron moet eigenlijk gewaardeerd worden op gebruik door verschillende groepen leerlingen, zoals op inhoud, niveau, toegankelijkheid, prikkelt het de nieuwsgierigheid, past het bij de kerndoelen en eindtermen, enzovoort. Bovendien blijkt dat dat zogenoemde vraaggericht werken helemaal niet werkt in de archiefsector! Archiefmedewerkers kunnen niet op stel en sprong voldoen aan de wens van scholen in de trant van 'u vraagt en wij draaien'. Meestal ontaardt dat in een situatie waarin docenten groepen leerlingen onvoorbereid en zonder vooroverleg naar het archief sturen met een vage opdracht als: zoek maar wat over de geschiedenis van Assen. Vervolgens worden

archiefmedewerkers en andere studiezaalbezoekers overvallen door leerlingen die niet weten hoe een archief werkt en bij hun hele zoektocht individueel geholpen moeten worden. Zo raken leerlingen én archiefmedewerkers gefrustreerd en komt het tussen die twee nooit meer goed. Een gemiste kans!

Archivale leerlijn

Het archief is geen verlengstuk van de school, maar hoe moet dat dan met erfgoededucatie? Archieven ontlenen hun maatschappelijke betekenis toch vooral aan het bereiken en bedienen van docenten en hun leerlingen? Dat is een waarheid als een koe en voor steeds meer archiefdiensten ook kern van beleid. Toch is dat een hele opgave, zeker voor de kleinere spelers in het spel.

Het Drents Archief speelt een voortrekkersrol op het terrein van erfgoededucatie in archief-land. De groeiende stroom leerlingen van vooral basisscholen (in 2004 bijna 2.000) dwong het Drents Archief tot een keuze. Daarom stelde het in 2003 een beleidsplan op, specifiek voor erfgoededucatie, met als basis dat erfgoededucatie een kerntaak is. Dat betekent wel dat die educatieve invalshoek ook door alle medewerkers gedragen moet worden, anders wordt het een doodgeboren kindje.

Een doorlopende archivale leerlijn geeft docenten helderheid over de mogelijkheden van het archief, waarin ieder kind in Drenthe op drie momenten in zijn schoolloopbaan kan kennismaken met het archief. Het Drents Archief richt zich op de specifieke mogelijkheden die het leren in een archief onderscheidt van het leren in de klas. Het archief is een plek die bezocht moet worden en waar leerlingen fysiek kennismaken met historische bronnen en de plek waar deze (voor de eeuwigheid?) bewaard worden. In aanvulling daarop wil het Drents Archief ook een virtuele locatie zijn die vanuit school interactief te benaderen is.

Eigen omgeving

Erfgoedonderwijs moet altijd omgevingsonderwijs zijn, aldus Holthuis. Natuurlijk, veel archiefmateriaal is bij uitstek geschikt om leerlingen met andere ogen naar de eigen omgeving te laten kijken. Elke school heeft wel een archiefdienst in zijn omgeving en dat is een belangrijk pluspunt voor het erfgoedonderwijs. Archieven zijn concreet, tastbaar en bereikbaar en dus bij uitstek in staat de vierde stelling van Holthuis – erfgoedonderwijs maakt het onzichtbare zichtbaar – waar te maken.

Wel doet zich het probleem voor dat dergelijke archiefdiensten vaak te klein zijn en te weinig menskracht hebben om zelfstandig goede educatieve programma's te ontwikkelen en aan te bieden. In Drenthe heeft het Drents Archief strategische samenwerking gezocht met het erfgoedhuis Drents Plateau. Doel was onder meer de kleinere archiefdiensten van

gemeenten en waterschappen te ondersteunen bij het ontwikkelen van educatieve producten en diensten. Die rol krijgt het Drents Archief ook uitdrukkelijk toebedeeld door de provinciale overheid in haar nieuwe cultuurnota.

Geschiedenisdocenten

Holthuis pleit voor de mogelijkheden van erfgoedonderwijs in het stimuleren van vakoverstijgend onderwijs. Ik verwacht dat de door Holthuis verwoorde drang naar vakoverstijgend onderwijs voor erfgoededucatie in en met het archief een doodlopende weg zal zijn.

Hoewel erfgoededucatie geen geschiedenisonderwijs is en geschiedenisonderwijs geen erfgoededucatie, zijn onze natuurlijke partners toch de geschiedenisdocenten. Ik ben niet tegen vakoverstijgend werken, dat door de leergebieden in de vernieuwde basisvorming wordt gestimuleerd, maar weet hoe moeilijk het is om alleen al de geschiedenisdocenten te bereiken en hen de educatieve waarde van de eigen omgeving te tonen. Terwijl geschiedenisdocenten in hun opleiding toch het archief (en andere erfgoedinstellingen) hebben leren kennen. Hoe moet het dan met docenten aardrijkskunde en economie, die in hun opleiding noch met het museum noch met het archief hebben kennisgemaakt? Wat mij betreft werd tijdens een open dag op de plaatselijke brede scholengemeenschap opnieuw aangetoond hoe moeilijk het is om docenten te betrekken bij hun omgeving. Ik liep met mijn basisschooldochter het geschiedenislokaal binnen. Tot mijn stomme verbazing werden daar ruim dertig jaar oude lespakketten van het regionaal historisch museum op de tafels geëtaled. Ik weet dat in de tussentijd dit museum zijn educatief aanbod stevig heeft gemoderniseerd, maar blijktbaar is dat niet tot de geschiedenisdocenten doorgedrongen.

Docenten moeten meer oog voor de eigen schoolomgeving krijgen, maar anderzijds moeten archiefmedewerkers de kans krijgen zich te kunnen verstaan met de wereld van de school. Voor het archief betekent dat toch vooral de wereld van het geschiedenisonderwijs en dat is al een hele klus. Daarom verwacht ik dat vakoverstijgend onderwijs in en met het archief een doodlopende weg zal zijn.

Beleving oproepen

Zoals bij alle vormen van educatie zijn thematiek en didactiek van belang voor het succes van erfgoededucatie, ook vanuit de archieven. Voor de leerling is enkel een confrontatie met historische bronnen niet voldoende. Erfgoed moet boeiend zijn, een beleving oproepen en het moet begrepen kunnen worden. Regionale en lokale archiefdiensten hebben daarin een voorsprong, want de zogenoemde erfgoedsensatie ligt vooral voor basisscholen bij wijze van spreken om de hoek.

Over basisscholen gesproken, waarom beperkt Holthuis zich tot het voortgezet onderwijs?

Erfgoedinstellingen doen er goed aan zich juist te richten op kinderen van de basisscholen, want deze leerlingen zijn naar onze ervaring enthousiaste en dankbare klanten en erg ontvankelijk voor de erfgoedsensatie. In de grauwbetonnen archiefdepots met stalen stellingen vol met bruine dozen – saai! – doen de eeuwenoude bronnen en de daarmee verbonden verhalen wonderen; kinderen smullen van een goed verhaal en vergeten dat archiefbezoek nooit meer.

De positieve ervaringen met depotbezoek hebben het Drents Archief geïnspireerd tot het project Operatie Sigismund, de start van de archivale leerlijn waarin de *unique selling points* van het archief – behoud en beheer – gekoppeld worden aan een fysieke en emotionele belevenis. De bedoeling is dat groepen basisschoolleerlingen het archief bezoeken en in een *fake*-depot annex restauratieatelier niet alleen kennismaken met de bijzondere fysieke omstandigheden waarin archiefstukken bewaard worden, maar ook de bedreigingen als water, schimmels, zilversjes en andere knagende beestjes te lijf moeten gaan. In de combinatie van een computerspel en *fake*-depot wordt kinderen het gevoel gegeven dat ze dicht op de geschiedenis zitten. In de rest van de archivale leerlijn worden leerlingen van onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs geconfronteerd met het archief als bron voor leren met Drents erfgoed.

Opspelende hormonen

In de archiefsector spelen de hormonen steeds meer op: willen we wat met scholen of juist niet? Ambities om met steeds meer docenten wisselende contacten aan te gaan zijn er wel, maar de onderwijssector blijft voor archiefdiensten een lastige partner.

Holthuis zet eenzijdig in op het bewerken van docenten, schoolleiding en ook lerarenopleidingen. Maar dat is slechts één partij op de erfgoedmarkt van vraag en aanbod.

Archieven zullen zichzelf zichtbaar moeten maken en antwoord moeten vinden op de centrale vraag: wie willen we waarmee bereiken en hoe organiseren we dat? Archieven hebben een enorme variatie aan bronmateriaal in huis, die alle gelegenheid biedt voor de 'historische sensatie'.

Duidelijk is in ieder geval dat erfgoedonderwijs vanuit de archieven zo veel mogelijk lesstofvervangend dient te zijn. Docenten zitten niet te wachten op extra belasting, maar willen graag concrete, kortlopende en herhaalbare projecten, die organisatorisch en financieel haalbaar zijn. Kortom, projecten die door een eenvoudige ingreep van de docent goed toepasbaar zijn voor de eigen klas of groep.

In die zin ben ik bang dat de door Holthuis verwoorde stellingen over de hoofden van de werkers in het veld heen zullen gaan en alleen de heren en dames ondersteuners zullen raken. En deze laatste mensensoort, daar wil onze staatssecretaris toch juist van af?

Er is nog iets: op de weg naar verdere professionalisering ligt voor de archiefsector nu nog een belangrijke verkeersdrempel doordat men niet beschikt over een specifiek scholingsaanbod of competentieprofiel voor educatief medewerkers bij archiefdiensten. Maar dat is geen excuus voor puberaal gedrag! Docenten en archiefmedewerkers zitten nu nog te veel in hun eigen wereld opgesloten, onwetend of onzeker om contacten aan te gaan. Het wordt tijd voor een vette *date*.

Douwe Huizing is historicus. Sinds november 2000 is hij directeur van het Drents Archief in Assen. Eerder werkte hij als directeur bij het Veenkoloniaal Museum in Veendam en als hoofd marketingzaken bij de Provinciale Bibliotheekcentrale Groningen.

E-mail: douwe.huizing@drentsarchief.nl

In de beperking schuilt het gevaar

Idzard Van Manen

Het is eind jaren twintig. Een visser schudt zijn netten leeg. Naast hem staat de cineast Den Herder. Hij neemt deel aan de discussie over de afsluiting van de Zuiderzee door er een documentaire over te maken. Hij kiest zijn onderwerpen, brengt zijn camera bewust in positie, schiet beelden, monteert die in de studio en zet er vervolgens tekst en muziek onder. Al zijn keuzes worden beïnvloed door het standpunt dat hij in het debat over afsluiting inneemt. Zijn tegenspeler in de discussie, Van de Ven, is ook in de vissersdorpen rond de Zuiderzee te vinden. Ook hij maakt een documentaire, maar nu om juist het tegengestelde standpunt te verbeelden. Beide cineasten filmen dezelfde werkelijkheid om er een verschillende boodschap mee te verkondigen. Bij film en tv is het dus oppassen geblazen, luidt de eerste boodschap die de leerlingen meekrijgen in het op deze documentaires gebaseerde educatieve programma 'Het Zuiderzeevraagstuk, beelden vervormen'.

Voor dit programma zijn in het Zuiderzeemuseum zeven onderzoeksroutes ontwikkeld voor evenveel groepjes leerlingen. Elk groepje leert daar eerst een deelaspect van het Zuiderzeevraagstuk grondig kennen door onderzoek aan de in het museum tentoongestelde objecten, foto's, een tegeltableau en historische kaarten. In de onderzoeksboekjes zijn ook schriftelijke bronnen opgenomen, afkomstig van de Archiefdienst Westfriese Gemeenten. Terug op school wordt deze kennis gedeeld. Dan gaan de leerlingen aan de slag op de schoolcomputer. Op een door het museum in samenwerking met TWV Media ontwikkelde cd-rom krijgen ze een database aan fragmentjes uit beide documentaires en een interactieve training in de mogelijkheden van cineasten om een visie in film vast te leggen. Ten slotte maken ze zelf – plukkend uit de database – een korte met authentieke muziekfragmenten ondersteunde documentaire over het Zuiderzeevraagstuk.

Het programma past niet alleen binnen geschiedenis, maar ook – gezien het achterliggende thema op het gebied van media-educatie – bij maatschappijleer, CKV en film als schoolvak. Het maakt gebruik van alle soorten bronnen – van object tot film – die erfgoedinstellingen kunnen bieden. In dit geval speelt het erfgoedonderwijs zich af in een grote erfgoedinstelling en binnen de schoolmuren en het maakt gebruik van het archief als toeleverancier van die bronnen die op school en in het museum niet voorhanden waren.

Kunstmatig onderscheid

Dit voorbeeld uit de praktijk maakt allereerst duidelijk dat Holthuis' tweedeling in erfgoedonderwijs en erfgoededucatie, toebedeeld aan respectievelijk instellingen voor onderwijs en voor erfgoed, kunstmatig is. Het onderwijstraject 'Zuiderzeevraagstuk, beelden vervormen'

combineert immers leren in een erfgoedinstelling met leren op school. Het is ook ontworpen in een samenwerkingsverband van museum, archief, school, universitaire lerarenopleiding en multimediabedrijf¹. Werken met erfgoed in dit voorbeeld verrijkt het onderwijs voor verschillende schoolvakken met authentieke materialen/bronnen. Het vraagt van de leerling op heel natuurlijke wijze een onderzoekende en zelfstandige houding. Het combineert schoolvakken als geschiedenis, maatschappijleer, CKV en film en biedt ten slotte een uitdagende toepassing van ICT op het gebied van media-educatie in de klas, die dicht bij de belevingswereld van de leerling staat.

Erfgoedonderwijs of erfgoededucatie behoeft mijns inziens dus geen eigen terrein en taak noch een eigen inhoud en didactiek. Erfgoedonderwijs verdiept – doordat het met authentieke bronnen uit instelling of historisch gegroeide omgeving werkt – inhoud en didactiek van het onderwijs. Het verrijkt de leeromgeving die de school kan bieden. Het brengt bovendien de leerling in aanraking met de (historische) werkelijkheid, die in de verschillende schoolvakken in het voortgezet onderwijs als evenzoveel punten van een taart los van elkaar gepresenteerd worden. Niet het erfgoedonderwijs, maar de werkelijkheid is per definitie vakoverstijgend. Iedere ontwerper van onderwijs – erfgoed of niet – ziet zich geconfronteerd met dit verschijnsel: docent en leerling benaderen met hun schoolvak slechts een deel van de werkelijkheid, afgesplitst in afgebakende inhoud, vakdidactiek en vakeigen werk- en studiecultuur. De eis om die werkelijkheid zichtbaar te maken, door het schoolvak in zijn context te plaatsen, geldt niet louter voor erfgoedonderwijs. Erfgoedonderwijs bezit daarvan zeker niet het alleenrecht. Authentiek leren maakt in de leerpsychologische wetenschap niet voor niets deel uit van een krachtige leeromgeving.² Het is een eis waaraan elke moderne ontwerper en aanbieder van onderwijs moet voldoen. Het erfgoed stelt de ontwerper van onderwijs wel bij uitstek in staat om schoolvakken contextgebonden aan te bieden. Dat is dan ook een belangrijke betekenis van erfgoededucatie voor het onderwijs. Die betekenis kan erfgoededucatie pas krijgen als erfgoedinstellingen en onderwijs samenwerken, zowel bij de ontwikkeling als de uitvoering ervan.

Hiervoor schreef ik al waarom ik het onderscheid tussen erfgoedonderwijs en erfgoededucatie onnodig en onwerkzaam vind. Erfgoedinstellingen en onderwijs werken samen bij de ontwikkeling en de uitvoering van erfgoededucatie. Erfgoededucatie kan het onderwijs in vrijwel alle schoolvakken versterken. Ik prefereer dan de term erfgoededucatie boven erfgoedonderwijs. Dit paraplubegrip (vergelijk milieueducatie) geeft aan dat er meerdere schoolvakken in kunnen participeren.

1 ILO (Universiteit van Amsterdam), Murellius Gymnasium te Alkmaar, Archiefdienst Westfriese Gemeenten, TWV Media en Zuiderzeemuseum.

2 Zie onder meer M. Boekaerts, P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces (Assen 1992)*. R.J. Marzano, *A different kind of classroom. Teaching with dimensions of learning (Alexandria 1992)*. I.J. van Manen, *'Omgevingsonderwijs en het verwerven van begrippen en vaardigheden. Theoretische achtergrond bij omgevingsonderwijs met erfgoed als bron'* in *Werkmap Erfgoed & Onderwijs pp. 51-63 (Amsterdam 2003)*.

Wat de beperking tot het schoolvak betreft: Holthuis noemt wel andere vakken, maar doorspekt zijn artikel met verhalen uit de nooit eindigende discussie over het geschiedenisonderwijs. Ook bij de definiëring van wat erfgoedonderwijs nu precies is, zet hij deze manier van leren (voor Holthuis dit schoolvak?) af tegen geschiedenis als schoolvak en hij betreft er geen andere vakken in. Erfgoedonderwijs krijgt zo bij hem een aanvullende en zelfs vervangende functie ten opzichte van geschiedenisonderwijs. Erfgoedonderwijs is volgens Holthuis geschiedenisonderwijs dat “op een andere manier en met ander oogmerk gebruikmaakt van dat verleden.” Dat doet tekort aan de ontwikkelingen in het reguliere vak geschiedenis, waarbij leerlingen de afgelopen decennia steeds meer bronnen krijgen voorgeschoteld met de bijbehorende methode van onderzoekend leren.

Maar het gaat nog verder. Van erfgoedonderwijs wordt verlangd dat het de mankementen van de geschiedwetenschap en het geschiedenisonderwijs verhelpt, door antwoord te geven op vragen over wat de Nederlandse cultuur nu precies is: wordt deze gekenmerkt door begrippen als ‘gedoogcultuur’, ‘domineesland’ of ‘calculerende kleinburgers’? Kennelijk kunnen objecten en beelden als bron (immers het erfgoed binnen en buiten museum en archief) beter worden ingezet bij het oplossen van dit soort vraagstukken van de cultureel-mentale geschiedenis dan schriftelijke bronnen. Dat lijkt me een te grote opgave voor het geschiedenisonderwijs. Sommige historici uit de wereld van de wetenschap betwisten immers het bestaan van een Nederlands poldermodel, andere voeren de discussie over de historische wortels ervan op basis van argumenten die uitsluitend zijn ontleend aan onderzoek aan schriftelijke bronnen.³

Interessant is dat Holthuis het erfgoedonderwijs de gaten wil laten vullen die het zijns inziens te mondiaal gerichte geschiedenisonderwijs op het gebied van Nederlandse geschiedenis heeft laten vallen. Interessant, omdat juist in de discussie en besluitvorming over het geschiedenisonderwijs de afslag Nederland weer is genomen, getuige het succes van de commissie De Rooy bij de Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland, het ministerie en educatieve uitgever. Voortaan staan Tien Tijdvakken centraal, uitsluitend geënt op de Nederlandse en Europese geschiedenis.

Deze beperking tot het schoolvak geschiedenis en de veel te zware wetenschappelijke opdracht die de auteur erfgoededucatie en erfgoedonderwijs mee wil geven, bieden te weinig ruimte voor ontwerpers van erfgoedonderwijs en hun leerlingen. Dat gaat ook op voor de beperkte definitie van erfgoed. Holthuis geeft een erudiet exposé over wat erfgoed zou kunnen zijn. Voor wie erfgoedonderwijs ontwerpt van groot belang, maar de uitkomsten van zijn speurtocht in de literatuur beperken alweer diezelfde ontwerper. Het volgende voorbeeld kan dat adstrueren.

3 Vergelijk P. de Rooy, *Republiek van rivaliteiten, Nederland sinds 1813 (Amsterdam 2001)*.

Elektriciteitsmast

Docenten kunstvakken in Zaanstad namen in het kader van het Proefproject Omgevingsonderwijs Noord-Holland de elektriciteitsmast die praktisch op het schoolplein staat als uitgangspunt van ontwerpen van erfgoedonderwijs⁴. Een lelijk ding, zo'n mast, lomp en arrogant, zouden veel mensen zeggen. Zo niet kunstenaars of docenten in de kunstvakken. Zij zijn gewend om op een andere manier naar de objecten in hun omgeving te kijken. Zo'n elektriciteitsmast, dat is eigenlijk een monumentaal gegeven. Voor hun collega's aardrijkskunde en geschiedenis is dit object een symbool van de elektrificatie en eenwording van Nederland. Trouwens: als je wat langer bij zo'n mast stilstaat, dan dringt zich langzaam de eigen elegantie en efficiëntie van z'n kolos op, want een elektriciteitsmast is ontworpen om met zo weinig mogelijk massa een zo sterk mogelijke constructie op te werpen. Dat betekent dat docenten techniek en wis- en natuurkunde het object ook goed konden gebruiken. Elke docent stelde in het ontwikkelproces van deze vorm van erfgoededucatie/omgevingsonderwijs, vakeigen vragen aan het object. De collega's van Nederlands haakten vervolgens aan bij de inmiddels ontwikkelde kunstopdracht. Zij lieten leerlingen gedichten schrijven bij de foto of tekening die zij hadden gemaakt.

In de praktijk van het project was geen sprake van vakkenintegratie. Elk vak stelde vragen aan de mast vanuit zijn eigen referentiekader en ontwierp er het vakeigen onderwijs bij. Zonder enig roosterprobleem kon elk vak de leerlingen onderzoek laten doen bij en zich laten inspireren door hetzelfde erfgoedobject op het schoolplein. De vakkenintegratie vond in dit geval plaats in de hoofden van de leerlingen. Zij ondergingen de sensatie die hun docenten ook al hadden ondergaan: dat je over één object in de eigen woonomgeving, vanuit verschillende disciplines (schoolvakken) vragen kunt stellen – vragen die tegelijk de karakteristiek van elk vak vertegenwoordigen.

Dit voorbeeld geeft al aan dat het weinig zin heeft je bij de gedachtevorming over erfgoededucatie te beperken tot één of enkele vakken, zoals Holthuis met geschiedenis doet. De mogelijkheden en het belang van onderwijs met erfgoed stijgen daarbovenuit. Het erfgoed binnen of buiten de erfgoedinstelling vormt inspiratie- en informatiebron en zelfs het eigenlijke onderzoeksterrein voor de leerling. Een laboratorium en atelier in de concrete werkelijkheid.

Sta in de weg

Holthuis beperkt zijn definitie van erfgoed tot bewust bewaard gebleven erfgoed. Als gevolg van deze mijns inziens beperkte opvatting zou de elektriciteitsmast op het schoolplein, die nu zoveel inspiratie en ontwerp- en leerplezier bezorgde, wel eens heel gemakkelijk kunnen worden overgeslagen door de ontwerper. In mijn opinie kan elk onderdeel van de

omgeving onderdeel vormen van erfgoedonderwijs, ook erfgoed dat op het eerste gezicht geen monument is of niet de moeite waard lijkt om bewaard te worden. De cultuurhistorisch gegroeide omgeving, met objecten uit in ieder geval het nabije verleden en het heden, en de verzamelingen erfgoed in museum, archief of bij de historische vereniging vormen bruikbare bronnen van informatie en inspiratie voor ontwerper en leerling. Elke restrictie tot 'bewust bewaard gebleven erfgoed' is dan een sta in de weg. Bovendien: wat is er aardiger en leerzamer dan leerlingen zelf laten bepalen wat erfgoed is en wat er wel of niet bewaard moet blijven in hun omgeving?

Basisonderwijs

Holthuis' laatste beperking geldt het schooltype: het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs wordt veel meer aandacht besteed aan erfgoedonderwijs dan in het voortgezet onderwijs. Juist het ontbreken van de strikte vakkenindeling en van het bijbehorende vijftigminuten-rooster – dat klas en docent in het voortgezet onderwijs kan binden aan de school en schoolomgeving – geeft de leraar in het basisonderwijs de ruimte voor erfgoededucatie. Ook het basisonderwijs werkt vanuit kerndoelen, maar die zijn rond leergebieden gerangschikt en minder vakgebonden. Een docent heeft de hele dag dezelfde klas voor zich. Die gegevens bieden een ruimere blik op de definiëring van erfgoededucatie, zonder meteen in beperkingen te vervallen. Het basisonderwijs is bovendien al gewend aan educaties waarin meerdere schoolvakken kunnen participeren. Ook kunstonderwijs en onderwijs in de zaakvakken lijken in het basisonderwijs gemakkelijker op elkaar aan te sluiten dan in het voortgezet onderwijs. Bovendien heeft het basisonderwijs meestal al een gemakkelijke ingang tot de regionale of lokale kunsteducatie. Dan is de stap naar een combinatieproject met een museum snel gemaakt. Zo schetsen leerlingen van groep 7, gekleed in het schilderskiel en op het hoofd de baret van Rembrandt, objecten op de Peperzolder van de VOC in het Zuiderzeemuseum. Na een grondige kijk op schilderijen van collega's uit de Gouden Eeuw onderzoeken ze de waren die de VOC meebracht uit de Oost. Hun meest geliefde voorwerp tekenen ze, kleuren het in en knippen het uit om het vervolgens in een doorsnede van een VOC-schip of VOC-pakhuis te plakken. Een project ontwikkeld door de regionale kunsteducatie, een museum en een naburige basisschool.⁵ Een combinatie van zaakvak en kunstvak, van werken op school en in het museum.

Ik denk dat als het basisonderwijs mede het kader was geweest waarbinnen Holthuis zijn bijdrage schreef, hij ook tot minder beperkingen was gekomen. Bovendien was het aardig geweest als Holthuis wat meer aandacht aan deze onderwijsvorm had gegeven, juist nu ministerie en provincie, vaak in samenwerking met de lokale overheid, extra impulsen geven aan cultuureducatie, met name in het basisonderwijs.

⁴ Proefproject Omgevingsonderwijs Noord-Holland werd geïnitieerd door de provincie Noord-Holland en de Mondriaan Stichting. Dit jaar verschijnt hierover bij Van Gorcum: M. van Riessen en I.J. van Manen, Omgevingsonderwijs van project naar praktijk.

⁵ Steunpunt Kunstzinnige Vorming West-Friesland, basisschool De Tweemaster en Zuiderzeemuseum te Enkhuizen.

Cultuureducatie met of zonder erfgoed; cultuureducatie vanuit de kunsten of vanuit het erfgoed; cultuureducatie ten slotte voor kunst en zaakvakken, gebaseerd op en geïnspireerd door erfgoed. Het kan allemaal, mits we elkaar de ruimte geven en zoveel mogelijk beperkingen in ruimte, tijd, definitie of schoolvak achter ons laten.

Idzard van Manen is historicus. Hij is als manager maatschappelijke markt verbonden aan het Zuiderzeemuseum waar hij verantwoordelijk is voor alle educatie van vier- tot tachtigjarigen. Hij was docent in het voortgezet onderwijs, vakdidacticus aan de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam en consultant erfgoededucatie bij Museaal & Historisch Perspectief Noord-Holland.

E-mail: idzard.van.manen@zuiderzeemuseum.nl

Epiloog

Erfgoedonderwijs als meesterproef

Paul Holthuis

De reacties op mijn artikel 'Erfgoedonderwijs is niet van gisteren' tonen een gevarieerd erfgoedlandschap waarin één gestold beeld over erfgoedonderwijs nog niet bestaat. Vooral valt op dat begripsmatig en inhoudelijk de opvattingen verschillen, terwijl ook de plaats die het erfgoedonderwijs zou moeten innemen in het curriculum vooralsnog niet helder is. Anderzijds laten de bijdragen zien dat erfgoed zich in de afgelopen jaren heeft mogen verheugen in een groeiende belangstelling uit het onderwijs. Hoewel ook andere opmerkingen zijn gemaakt naar aanleiding van mijn artikel, lijkt het mij goed om in deze epiloog nog eens in te gaan op deze drie aspecten van erfgoedonderwijs: begripsduiding, inhoud en plaats in het curriculum. Daarbij leg ik – net als in mijn artikel – met opzet het accent op het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs vinden immers al vele mooie erfgoedprojecten plaats, zoals Van Manen en Huizing benadrukken, maar in het voortgezet onderwijs lijkt de aandacht daarvoor vooralsnog minder groot, ondanks de gunstige situatie in de provincie Utrecht.

Erfgoedonderwijs en de begrippen

Mijn eerste stelling luidde: Erfgoed kent geen afgebakende inhoud. Dat nodigt uit een breed palet van onderwerpen het predikaat 'erfgoed' te verlenen. Niettemin meen ik dat er aan een aantal criteria moet worden voldaan, wil iets gekwalificeerd worden als 'erfgoed': het moet gaan om sporen uit het verleden die de samenleving waardevol vindt om (in herinnering) te behouden. Zij vindt die sporen daarom zo waardevol omdat zij – naar het oordeel van de samenleving – de collectieve herinnering stimuleren, waaraan identiteit ontleend kan worden. De sporen zijn heel divers en vluchtig en niet steeds direct zichtbaar. Zij kunnen materieel zijn, zoals gebouwen, straten, archeologische sites, maar ook immaterieel, zoals dialecten of talen die met uitsterven worden bedreigd, muziek en misschien zelfs geuren of smaken. De keuze om iets tot erfgoed te verklaren is een bewuste daad. Zij zal vaak ingegeven zijn door de angst dat een markant onderdeel van de identiteit van een samenleving in de vergetelheid dreigt te raken dan wel geheel verloren dreigt te gaan – zie bijvoorbeeld de positie van de Friese taal. Maar dat hoeft niet. De door mij als voorbeeld genoemde Deltawerken gaan nog lang niet teloor, maar vormen wel markeringspunten uit een nabij verleden die de collectieve herinnering stimuleren en waaraan identiteit wordt ontleend. De keuze om iets tot erfgoed te bestempelen wordt 'vandaag' genomen en geldt voor zolang de gemeenschap haar als geldig wenst te beschouwen. In die zin is de bepaling wat erfgoed is steeds een eigentijdse constructie. Zoals er Europees en nationaal erfgoed bestaat, is er ook regionaal en lokaal erfgoed, die voor gemeenschappen op die niveaus

belangrijk zijn. Bovendien kennen specifieke sociale en culturele groeperingen – zoals emancipatiebewegingen en religieuze stromingen – eveneens hun eigen erfgoed. Dergelijke relativeringen betekenen niet dat de betekenis van erfgoed gemarginaliseerd wordt. Immers, het feit dat iedere nieuwe generatie de keuzes van haar voorganger(s) ongedaan mag en kan maken, houdt tevens de mogelijkheid in dat zij andere keuzes van haar overneemt. Juist de keuzes die meerdere generaties meegaan, leveren erfgoed op dat wezenlijk zal blijken te zijn voor de collectieve herinnering en de identiteitsvorming; misschien blijken zij uiteindelijk wel ‘eeuwigheidswaarde’ te hebben.

Erfgoed moet de basis en het doel van het erfgoedonderwijs vormen. Ik spreek bewust van *erfgoedonderwijs* om het te onderscheiden van *erfgoededucatie*, maar ik wil er niet mee suggereren dat deze educaties weinig met elkaar te maken zouden hebben. Wel accentueer ik ermee dat beide zich op een andere doelgroep richten. Erfgoededucatie zou moeten gaan over wat erfgoedinstellingen op educatief gebied aanbieden aan het brede publiek. Dat publiek is heel divers – bijvoorbeeld qua leeftijd – en veelal (zeer) geïnteresseerd in en betrokken bij erfgoed. Anders zou het niet naar het museum of het archief gaan. Erfgoedonderwijs richt zich daarentegen op een deel van dat publiek, namelijk leerlingen van de basisschool en het voortgezet onderwijs. Deze kinderen en jongeren houden zich in een minder vrijwillige context bezig met erfgoed: het is een schoolactiviteit en sommigen hebben niks met erfgoed, maar moeten zich er toch mee bezig houden. De manier waarop erfgoededucatie op school gebracht wordt (erfgoedonderwijs), behoeft dan ook andere accenten, invalshoeken, benaderingen dan de erfgoededucatie die los van het onderwijs wordt georganiseerd.

Dat betekent niet dat leraren op eigen houtje erfgoedonderwijs vorm zouden kunnen geven. Integendeel. De specifieke expertise van de erfgoedinstellingen en leraren moet op de juiste wijze worden gecombineerd en ingezet. Zo bestaat de expertise bij een erfgoedinstelling als een archief in de eerste plaats uit het bewerken van vaak weerbarstige bronnen voor educatieve doeleinden, zoals Huizing terecht stipuleert. Van leraren mag aangenomen worden dat zij didactisch goed geschoold zijn en op basis van die expertise de omgang met erfgoed in de scholen in goede banen leiden. De wet van vraag en aanbod moet hier niet gelden. Beide, erfgoedinstelling en school, dienen hun vragen te formuleren en hun kwaliteiten aan elkaar aan te bieden.

Erfgoedonderwijs moet zich ten doel stellen leerlingen intensief in aanraking te brengen met erfgoed, zodat zij dat leren te waarderen als iets dat niet verloren mag gaan omdat het bijdraagt aan antwoorden op existentiële vragen als: wie zijn wij, hoe zouden wij willen zijn of tot welke gemeenschap zouden wij willen behoren. Hoe kan erfgoedonderwijs aan die uitdaging voldoen? Wat moet zijn inhoud zijn?

De inhoud van een schoolvak kent twee componenten: enerzijds de stofinhoud en anderzijds de didactiek ofwel de wijze waarop de stofinhoud wordt overgebracht. Daarbij dient de didactiek ten dienste te staan van de stofinhoud.

Erfgoedonderwijs en inhoud

Uit de reacties is een wat diffuus beeld blijven hangen over de stofinhoudelijke kant van het erfgoedonderwijs. Dat is niet alleen het gevolg van de verschillende disciplinaire achtergrond van de verschillende auteurs, maar ook van de omstandigheid dat er twee opvattingen naast elkaar blijken te bestaan en soms door elkaar lijken te lopen. Enerzijds bestaat de idee dat erfgoedmateriaal middel tot onderwijs is en anderzijds dat erfgoed niet alleen middel tot, maar ook thema of onderwerp van onderwijs zou moeten zijn. Het verschil is subtiel, maar wezenlijk. In het eerste geval is de functie van erfgoed instrumenteel, in het tweede geval is zij instrumenteel én finaal. In verschillende reacties wordt enkel uitgegaan van de instrumentele functie. Het project rond de elektriciteitsmast “die praktisch op het schoolplein staat” (zie Van Manen, p. 72) past in deze context. Ik zou hier echter liever willen spreken van omgevingsonderwijs. Immers, de directe omgeving is aanleiding en doel van het project, terwijl de middelen of instrumenten om aan dat doel te beantwoorden (onder andere) bestaan uit erfgoedmateriaal. En wanneer gepleit wordt voor integratie van erfgoedonderwijs in kunsteducatie, zoals in het geval van het project *Disorientation by Beauty* (zie Van de Kamp, p. 34), wordt de instrumentele functie evenzeer bepleit. Ik denk daarentegen dat er meer nodig is om erfgoedonderwijs op de kaart te zetten, dat het meer moet willen dan een instrumentarium bieden voor andere vormen van onderwijs. Niet alleen de ingezette middelen moeten in meerdere mate afkomstig zijn uit erfgoedinstellingen, maar ook de thematiek of het onderwerp – het stofinhoudelijke doel – dient ‘erfgoed’ te zijn. Die thematiek of dat onderwerp is afgeleid uit en wordt geconcretiseerd op basis van het eerder omschreven begrip ‘erfgoed’, kort samengevat: sporen uit het verleden die huidige generaties de moeite waard achten om te behouden voor de komende generaties. Hoewel erfgoedonderwijs niet gelijk gesteld mag worden aan omgevingsonderwijs, zoekt het zijn onderwerpen wel in de omgeving van de school. Het streven moet erop gericht zijn het waardevolle en kwetsbare verleden in de omgeving letterlijk en soms ook figuurlijk zichtbaar en herkenbaar te maken om zo bij leerlingen een betrokkenheid bij dat lokale of regionale erfgoed te bewerkstelligen. Dat hoeft zeker niet te leiden tot “een soort ‘bij ons in de Jordaan’-gevoel”, tot valse romantiek, tot weinig historisch inzicht, tot provincialisme, zoals Henrichs veronderstelt (zie p. 55). Tegelijkertijd moeten wij ook niet te verkrampd reageren als nostalgie in het geding is. In *NRC Handelsblad* van 19 maart 2005 staat een mooi artikel over de veranderingen in de landschapscultuur die zich in Nederland vooral

hebben voorgedaan in de twintigste eeuw onder invloed van de ruilverkavelingspolitiek.¹ Erfgoedonderwijs kan hier verschillende aanknopingspunten vinden. Als dergelijk onderwijs goed wordt gegeven, leidt dat ertoe dat de leerlingen kennisnemen van lokale ontwikkelingen en bijzonderheden en de eigen individuele relatie daarmee. En zo leert de leerling iets over het eigen bestaan, want identiteit ontstaat onder meer door te leren over de eigen relatie met de of het andere.

De conclusie over de stofinhoudelijke kant van erfgoedonderwijs luidt wat mij betreft dan ook, dat niet alleen het ingezette instrumentarium uit erfgoedmateriaal moet bestaan, maar ook dat de thematiek of het concrete onderwerp omgevingsgebonden erfgoed dient te zijn. Heeft het door mij geschetste project Kleurrijk Buurten uit Groningen daaraan voldaan? Zeker wel wat het instrumentele deel betreft. Met behulp van de Groninger Archieven en het Groninger Audiovisueel Archief leerden de leerlingen werken met archiefmateriaal, dat wil zeggen met het erfgoed van de Groninger samenleving. Maar was het onderwerp een erfgoedonderwerp? Ging het hier om sporen uit het verleden, die kwetsbaar zijn, verloren dreigen te gaan, maar waardevol genoeg geacht worden om voor de herinnering te behouden? In Groningen wordt dat zeker door de oudere generatie als dusdanig ervaren. Het wordt daarbij tevens van belang geacht om jongeren niet alleen te confronteren met de vernietiging van het joodse leven in de Folkingestraat tussen 1940 en 1943 – een collectieve herinnering die soms in de vergetelheid dreigt te raken – en het daarop volgende verval van de Folkingestraat, maar ook om te laten zien dat de multiculturele bloei van de huidige Folkingestraat (onbewust) voortkomt uit een traditie die afgebroken scheen.

Erfgoedonderwijs en didactiek

De didactiek van het erfgoedonderwijs moet in eerste instantie, zoals Loeff schrijft (zie p. 61), gericht zijn op het zoeken van erfgoedsensatie. Onder andere daarin onderscheidt het zich van het schoolvak geschiedenis – en dat is niet hetzelfde als het vak geschiedenis. Het schoolvak geschiedenis zoekt niet bewust het erfgoed, de erfgoedsensatie of de historische sensatie op. Het is veelzeggend dat in het nieuwe handboek voor geschiedenisdidactiek² in de index het begrip 'erfgoed' of 'erfgoedonderwijs' niet één keer voorkomt. Het huidige geschiedenisonderwijs stelt de vaardigheden centraal en die zijn toch vooral gericht op (be)redeneren en analyse (zie kerndoel A of domein A). De vaardigheid die het meest in de buurt van 'de sensatie' komt, is die van de inleving en de standplaatsgebondenheid. Toch dekt ook die slechts in beperkte mate de begrippen 'erfgoedsensatie' en 'historische sensatie'. Erfgoedonderwijs is dan ook niet een vorm van geschiedenisonderwijs, maar betreft wel een leergebied waarbij geschiedenis, of beter: het verleden, een belangrijke rol speelt.

Het streven naar erfgoedsensatie heeft als consequentie dat een ontvankelijke leeromgeving moet worden geschapen, waarin verbazing, nieuwsgierigheid, inlevingsvermogen en fantasie gewekt worden en alle ruimte krijgen. Authentiek en primair bronnenmateriaal en onderwijs 'op locatie' zijn belangrijke ingrediënten om een dergelijke leeromgeving te creëren. En ook in dit opzicht verschilt de didactische omgeving van die van het schoolvak geschiedenis. Daar vindt het onderwijs grotendeels binnen de schoolmuren plaats en werken de meeste methoden zelden met echt authentieke bronnen.

In tweede instantie moet erfgoedonderwijs ernaar streven die emoties om te zetten in kennis, inzicht en bewustzijn met betrekking tot het erfgoed dat die sensatie oproept. Dat immers stelt de vanzelfsprekendheid ervan aan de orde en maakt daardoor meningsvorming mogelijk over zijn betekenis en waarde voor de eigen omgeving en het eigen bestaan. Kritische zin en analytisch vermogen moeten dus evenzeer worden aangesproken.

In derde instantie moet de didactiek socialisatie en burgerschapsvorming stimuleren met als doel dat leerlingen relaties leggen met hun omgeving, zodat hun leefwereld leefwereld-kennis oplevert, hetgeen uiteindelijk uitmondt in leefwereld-denken, zoals Zwiers het noemt (zie p. 28).

Deze didactische doelstellingen kunnen gerealiseerd worden via het sociaal-constructivisme. Belangrijk hierbij is dat leerlingen open opdrachten krijgen die hen in staat stellen hun eigen weg in het onderzoek te bewandelen en zo in samenwerking met anderen hun eigen creatieve potenties te ontdekken. Daarbij moet gebruik worden gemaakt van de expertise en mogelijkheden van verschillende vakken. Erfgoedonderwijs is immers niet zonder meer een afgeleide van één enkel vak. Erfgoed is er in vele soorten, van natuurlijk tot muzikaal erfgoed, van kunstzinnig tot culinair erfgoed en van nog vele soorten meer. De didactiek moet dus vakoverstijgende aspecten bezitten en daarom vakoverstijgend onderwijs stimuleren. Hieruit vloeit een taak voor de lerarenopleidingen voort. Zij moeten erfgoedonderwijs als een vakoverstijgende module met een specifieke inhoud opnemen in hun curriculum, waardoor een nieuwe generatie docenten opgeleid wordt in de thematiek van dit onderwijs. Tegelijkertijd kan een dergelijke positionering aan de lerarenopleidingen ertoe leiden dat het beeld van wat erfgoedonderwijs zou moeten zijn landelijk meer eenheid gaat vertonen.

Erfgoedonderwijs in het curriculum

In de reacties wordt een enkele keer benadrukt dat erfgoedonderwijs een apart schoolvak moet zijn, maar vaker wordt die optie afgewezen; soms wordt het gezien als onderdeel van het schoolvak geschiedenis of wordt een integratie in de kunstvakken gesuggereerd. Eerder in deze epiloog heb ik geponeerd dat de verschillen met het schoolvak geschiedenis wezenlijk zijn. Ook een integratie met de kunstvakken is niet aan de orde, al was het maar

1 K. Dijksterhuis, *Terug naar de heg. Jaap Dirkmaat over de zachte overgang van cultuur naar natuur*, in NRC Handelsblad, 19 maart 2005, p. 47.

2 A. Wilschut, D. van Straaten, M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*, Bussum, 2004.

omdat er destijds bewust voor gekozen is erfgoededucatie niet onder te brengen bij de centra voor kunsteducatie. Zij moest zich – mede op grond van de inhoudelijke verschillen – op eigen kracht ontwikkelen. Die verschillen laten zich misschien het beste samenvatten in het adagium dat kunsteducatie de nadruk legt op wat groepen onderscheidt en erfgoededucatie op wat hen bindt. Dat staat samenwerking overigens niet in de weg, want in beide educaties staat het begrip ‘identiteit’ centraal: “In het begrip ‘identiteit’ ontmoeten de kunsteducatie en de erfgoededucatie elkaar,” zoals Ouwens en Monsma schrijven (zie p. 41).

Er is veel voor te zeggen erfgoedonderwijs op te nemen als een apart vak in het curriculum van het voortgezet onderwijs. Waar de kunsteducatie als een van de twee poten van cultuureducatie in de scholen van het voortgezet onderwijs haar plaats heeft gekregen in het vak CKV, zou voor de andere poot – het erfgoedonderwijs – hetzelfde moeten gelden. Toch zijn er ook argumenten die daar tegen pleiten. Het belangrijkste argument is misschien wel van strategische aard. Het zal in de huidige constellatie van het voortgezet onderwijs moeilijk zijn medestanders te vinden voor het creëren van ruimte in het curriculum voor een nieuw vak. Maar er is ook een stofinhoudelijk en didactisch motief te noemen om erfgoedonderwijs niet te presenteren als een nieuw vak, maar als een nieuw leergebied. De stofinhoud van erfgoedonderwijs moet wel aan vaste criteria voldoen, maar is niet concreet vast te leggen, zoals ik heb betoogd. De vele gezichten die het daarom kan vertonen, kunnen een onderkomen vinden bij de diverse, reeds bestaande schoolvakken. Zo kunnen bij een onderwerp dat gekozen is op basis van het eerdergenoemde artikel in *NRC Handelsblad* vakken als aardrijkskunde, economie, maatschappijleer en geschiedenis betrokken worden. Veel pleit er voor erfgoedonderwijs in een vakoverstijgend leergebied in te zetten, waarin de expertise van de verschillende disciplines tot haar recht kan komen.

Ook om een andere reden lijken daar veel kansen te liggen. De door de overheid gewenste vakoverstijging laat zich nog altijd moeilijk organiseren vanuit het reguliere onderwijsmodel in het voortgezet onderwijs. Vakken met gevestigde stofinhouden, didactiek en gewoonten vormen nog te dikwijls drempels om tot een (h)echte vakoverstijging te komen, ook al lijken geslaagde projecten deze stelling te nuanceren. Een nieuw leergebied dat in zijn kinderschoenen staat en dus nog geen tradities heeft gevormd, biedt dan ook grote mogelijkheden om het vakoverstijgende onderwijs op de kaart te zetten.

Omdat het voor goed erfgoedonderwijs wezenlijk is dat het in belangrijke mate ‘op locatie’, dat wil zeggen buiten de schoolmuren plaatsvindt, komt erfgoedonderwijs het best tot zijn recht als het niet in lesgebonden uren wordt aangeboden, maar in perioden. In het huidige onderwijs kunnen daarvoor de perioden worden gereserveerd die aan projecten worden besteed. Ook het sectorwerkstuk, de praktische opdracht of het profielwerkstuk kunnen op

zinnige wijze worden ingezet voor erfgoedonderwijs. Zeker het profielwerkstuk kan op die manier iets terugwinnen van de status die het aanvankelijk geacht werd te hebben: een meesterproef van wat in de voorbije jaren is opgedaan aan kennis en vaardigheden. Erfgoedonderwijs als meesterproef, het kon minder.

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoekschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.

- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk.* Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.

