

Erfgoedwijsheid in het basis- onderwijs: mogelijkheden en dilemma's

Jacquelien Vroemen

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

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

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

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

Wat is erfgoed?

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

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

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

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

Erfgoededucatie

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

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

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

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

Erfgoedwijsheid

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gesprekken in het erfgoedveld

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

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

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

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

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

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

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

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

Wat zeggen de leerkrachten zelf?

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

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

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

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

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

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

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

Instellingen en vrijwilligers

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

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

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

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

Erfgoedwijsheid in de praktijk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Besluit

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

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

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

Literatuur

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

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

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

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

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

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

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

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

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