

Erfgoededucatie voor jongeren?

Een cursustraject voor erfgoedaanbieders.



'Tamara Ingels is vakdidacticus kunstwetenschappen aan de VUB en was de lesgeefster van de 'Cursusreeks erfgoededucatie. Lokaal erfgoed op maat van jongeren.' © Luc Corthouts'

In het voorjaar van 2013 kreeg ik de vraag van Heemkunde Vlaanderen om een cursus te ontwerpen met als titel: 'Cursusreeks erfgoededucatie. Lokaal erfgoed op maat van jongeren?!'. Gespreid over drie jaar en vijf provincies, werd deze cursus aangeboden voor educatieve werkers en iedereen in het (lokaal) erfgoedveld die vragen heeft rond werken met jongeren uit het secundair onderwijs. Door de cursus aan te bieden op diverse locaties, telkens met andere partners, sprokkelde we een veelheid aan inzichten, ervaringen en getuigenissen over het werken met jongeren als doelgroep.

De cursus sloot in één rechte lijn aan bij een eerdere cursus van Heemkunde Vlaanderen, met als titel 'Lokaal erfgoed op maat van kinderen?!', waarbij

Sven De Martelaere als docent eerder al dieper inging op de specifieke museale en onderwijsmatige noden die gekoppeld kunnen worden aan erfgoed en lager onderwijs.¹

Doorheen de hele cursus kwam de stelling meermaals bovendrijven dat het erfgoedveld heel goed kan aansluiten bij de leer- en ontwikkelingsdoelen van het lager onderwijs, maar dat het voor secundair onderwijs wel een heel ander verhaal is. Erfgoedwerkers vreesden niet alleen de doelgroep (die meestal als veel kritischer gezien wordt), maar vooral ook het contact met het onderwijs. Terecht of niet?

Veel erfgoedwerkers en lokale erfgoedorganisaties laten zich mogelijk afschrikken door de vele eindtermen, leerdoelen en vooral leerplannen, richtingen en vakken die in het secundair onderwijs aanwezig zijn. De steeds weerkerende berichten over onderwijshervormingen maken het inzicht in en de perceptie op deze complexe structuur er zeker niet eenvoudiger op. Voor wie niet thuis is in deze materie is het vaak een onontwarbaar kluwen om uit te zoeken waar je met je vragen kan aankloppen (leerkrachten, directies, schoolbesturen, educatieve organisaties, enzovoort), welke doelen een educatief pakket zou moeten of kunnen nastreven en hoe er met kleine budgetten toch een werkbaar en leerrijk aanbod kan worden uitgewerkt.

Naast (maar ook door) het probleem van de complexe structuur hebben vele erfgoedwerkers ook al aan den lijve moeten ondervinden dat het ontwikkelen van een educatief programma zonder voorafgaande kennis van de onderwijssector vaak veel teveel tijd in beslag neemt om werkbaar te kunnen zijn binnen de werking van een (lokaal) museum of erfgoedorganisatie dat in veel gevallen weinig of geen educatieve ontwikkelaars aan boord heeft.

Met deze cursus wilden we erfgoedorganisaties en erfgoedwerkers overtuigen dat een vruchtbare

uitwisseling tussen de erfgoedsector en het secundair onderwijs zeker mogelijk is en niet ingewikkeld hoeft te zijn. Meer nog, de cursus wilde handvesten aanbieden om – met vaak kleine maar haalbare stappen – een werking te initiëren, te verfijnen of verder te ondersteunen. Als lerarenopleider, gidsenopleider en zelfstandig consulent in de erfgoedsector was het een bijzonder aangename opdracht om dit inzicht te verschaffen. Dit gebeurde door met de organisaties boeiende gesprekken aan te knopen over het vormen van jongeren, door werkvormen uit te testen en door zelf aan de slag te gaan. Gaandeweg ontdekten de deelnemers dat werken met jongeren als doelgroep diepzinnig, betekenisvol en bijzonder leerrijk kan zijn.

Alhoewel dit artikel zeker geen transcriptie wil vormen van de gegeven cursus(momenten), geven we de lezer toch graag enkele ankerpunten mee, die ook in de cursus aan bod kwamen. Op die manier wordt het een neerslag van handvesten die ook aan de organisaties werden aangereikt om zelf aan de slag te gaan met erfgoededucatie voor jongeren.

Erfgoed – Educatie?

Hoewel erfgoed de laatste jaren als begrip goed ingeburgerd is geraakt door de vele inspanningen van de erfgoedsector, geven de verschillende definities – of liever benaderingen – over erfgoed geen statische, alomvattende of vastomlijnde betekenis mee. Dit is zowel voor de erfgoedsector maar vooral voor het veld van de erfgoededucatie zowel een zegen als een vloek. Al zijn diverse auteurs het wel eens over de grote lijnen, toch zijn er telkens weer diverse elementen die aan de omschrijving van erfgoed kunnen worden toegevoegd, zelfs op beleidsmatig niveau. In de loop der jaren heeft de begripsvorming rond erfgoed dit begrip langzaam veranderd in een koepelbegrip.

Erfgoed gaat vandaag niet alleen meer over materieel en immaterieel, roerend en onroerend erfgoed, maar heeft ook lokale, regionale en internationale dimensies gekregen. Volgens de ene benadering gaat het om uitingen en sporen van handelingen waar we waarde aan hechten², andere versies hebben dan weer oog voor de snijpunten met andere verwante culturele velden, waaronder kunst- en media-educatie.³ Er wordt, net als bij een vraag als ‘Wat is kunst?’ nooit een eensluidend antwoord gevonden – maar hoe kan je nu lesgeven over een the-

ma als het niet strikt bepaald is? Anderzijds is het net een voordeel dat de betekenis niet sluitend is: je kan er heel veel aanknopingspunten vinden voor diverse insteken, visies en meningen en interdisciplinair gaan werken. In die brede benadering vinden we ongetwijfeld ook aanknopingspunten voor de leefwereld en belevingswereld van jongeren. Het kan dus een doel op zich zijn om met jongeren via erfgoed kritisch na te denken over de rol van erfgoed (en alles waar we waarde aan hechten) in het verleden, het heden en de toekomst.

Met de overweging indachtig dat, als er geen vaststaande betekenis is het ook moeilijk is om er helder over te communiceren – laat staan er educatie over te geven – stoten we mogelijk op iets wat zou kunnen gelden als het dilemma van erfgoededucatie. Deze overweging bracht in de cursus de nodige dynamiek op gang. Het noopte de deelnemers om te reflecteren over hun eigen visie en insteek op erfgoed als erfgoedwerker en het al dan niet reeds aanwezige aanbod inzake erfgoededucatie in de organisaties. Veranderen is goed, maar is het nuttigst als je eerst de tijd neemt om stil te staan bij wat er al is, wat werkt en wat niet en wat je precies wil veranderen en hoe. De uitwisseling tussen de deelnemers bracht diverse gezichtspunten aan de oppervlakte:

- welke aspecten van de collectie zijn geschikt om mee aan de slag te gaan;
- is de tentoonstellingsruimte geschikt voor het ontvangen van (school)groepen;
- welke andere noden zijn er voor een geslaagde publieksontsluiting;
- wat zijn de verwachtingen rond educatie en de realiteit/haalbaarheid ter plaatse;
- hoeveel werkuren neemt het ontwikkelen van educatieve tools in beslag en levert dit altijd op;
- kiezen voor gidsenwerking met vrijwilligers, freelancers of een eigen team;
- wat wil je bieden: een lespakket, een rondleiding, een werkblaadje of een andere doe-activiteit;
- hoe kunnen scholen je aanbod vinden en hoe bereik je scholen uit de ruimere regio;
- is erfgoed wel ‘hip’ genoeg om aan jongeren mee te geven? Hebben jongeren interesse in de boodschap die onze organisaties willen uitdragen?
- ...



Groepswork cursusreeks Waasland.



Werken rond educatie is een verhaal met een open einde: er is niet één verhaallijn dat de ultieme oplossing kan bieden, er is niet één oplossing die meteen voor de hand ligt voor elke erfgoedorganisatie. Er zijn altijd alternatieven die het overwegen waard zijn en als ze vandaag niet realiseerbaar zijn, zijn ze dat morgen misschien wel. Vermits zowel de erfgoedaanbieder en de locatie vaak in permanente evolutie zijn - als het onderwijs dat ook is - zal de oplossing vaak liggen in flexibiliteit, een blijvende opvolging en bijsturing en een continue reflectie over nieuwe mogelijkheden. Belangrijk is dat we rekening houden met een krachtige versmelting van het verleden, heden en de toekomst van erfgoed en dat we met onze erfgoedorganisatie en jongeren (samen) gaan nadenken over het bewaren van verleden voor toekomstige generaties. Dat kan alleen als elke generatie gewezen wordt op zijn keuzes en die keuzes ook zal maken. Bewaren is tegelijkertijd vasthouden en loslaten, educatie is dat ook.

Partners in educatie, educatie en partners

Het werd in elke lessenreeks duidelijk dat erfgoed en erfgoededucatie over een bijzonder interdisciplinair karakter beschikken, en dat is mogelijk de grootste troef van deze vorm van educatie. Het overaanbod aan mogelijke invalshoeken kan een nadeel zijn als je niet weet waar te beginnen, maar het kan ook een voordeel zijn om tal van mogelijke invalshoeken te vinden bij educatief ontwikkelen voor de doelgroep secundair onderwijs. Om aanknopingspunten te vinden zijn er enkele overwegingen nuttig om mee te nemen.

Werken met wie?

De veelheid aan richtingen, vakken en eindtermen die centraal staan in de diverse vormen van het

secundair onderwijs geven ons in feite bijna altijd ergens een aanknopingspunt, als we maar weten waar we naartoe willen. Deze zoektocht kan op diverse manieren geïnitieerd worden en hangt vaak ook af van de rol die een erfgoedorganisatie wil en kan opnemen. Werk je als organisatie in de eigen regio graag direct met scholen, directies of leerkrachten, of heb je er al contacten mee? Dan is er vaak een optie om overleg met die instanties op te starten met het oog op het detecteren van concrete noden, vragen of suggesties. Heb je echter een andere werking of een ander doel voor ogen, dan moet je daarvoor mogelijk op zoek gaan naar (nieuwe) partners.

Aanknopingspunten kunnen in het onderwijs heel uiteenlopend en verschillend zijn om mee te werken: een gesprek met directies kan heel anders van aard zijn dan met leerkrachten. Leerkrachten zullen mogelijk sneller vanuit hun vakgebonden insteek vertrekken, directies kijken graag naar een aanbod waar meerdere richtingen of opleidingen – zo niet de hele scholengemeenschap – voordeel uit kunnen halen. Verwachtingen én suggesties van zowel erfgoedpartners als de onderwijspartners kunnen dus van heel algemeen naar heel concreet gaan, en bij een dergelijk overleg is het dus goed om te weten waar je naartoe wil. Een grondige reflectie voor aanvang is in veel gevallen noodzakelijk, al neemt dat niet weg dat door middel van de samenwerking de nagestreefde doelen toch nog aan verandering onderhevig kunnen zijn.

De meeste organisaties getuigden over (positieve) ervaringen in het werken met leerkrachten als partners voor erfgoededucatie, en unaniem werd opgemerkt dat een gemotiveerde leerkracht vaak de

beste partner is – net zoals dat trouwens geldt voor de erfgoedpartner. Indien de leerkracht bereidheid toont om vooraf mee te denken, feedback te geven, om leerlingen al in de klas voor te bereiden op een bezoek, en eventueel om mee input te geven over haalbare en praktische werkvormen, dan is educatie vaak bijzonder effectief op vakniveau. Uiteraard zal de leerkracht vooral vanuit dit vakgebonden niveau vertrekken en mogelijk minder oog hebben voor de noden van je eigen organisatie – een gegeven dat altijd moet worden bewaakt wil je een maximale efficiëntie bereiken.

Tijdens de lessenreeksen kwamen ook heel wat praktische getuigenissen aan bod die door de organisatoren gecontacteerd werden. In elke reeks getuigden leerkrachten die samen met een lokale erfgoedpartner aan de slag waren gegaan voor een vakoverschrijdend schoolproject. Er kwamen

ook diverse erfgoedorganisaties die getuigden over hun (positieve) samenwerking met een of meerdere leerkrachten. De getuigenissen gaven diverse inzichten: hoe pakte men het aan, wat waren de vooropgestelde doelen en werden die ook bereikt, wat was de reactie van de leerlingen, was de ontworpen werkvorm voor herhaling geschikt en welke onderdelen van het proces konden misschien anders? Vanuit de organisaties werden dan weer andere prangende vragen gesteld: hoe hebben jullie leerkrachten of erfgoedorganisaties bereid gevonden? Hoe kan je de leerkrachten rechtstreeks bereiken (vaak kloppen organisaties nog aan bij directies, die niet altijd reageren op elke vraag of bevraging om hun lerarenkorps ook te beschermen tegen teveel buitenschools werk)? Zijn de vroeger zo bekende werkblaadjes per onderwijsgraad nog gewenst, worden ze door leerkrachten nog gebruikt of zijn ze passé? En wat waren praktische

HET NIEUWSBLAD WOENSDAG 5 JUNI 2013

HET NIEUWS UIT UW STREEK 27

WAASLAND

Leerlingen onder indruk van getuigen Tweede Wereldoorlog

LOKEREN Zeventig zesdejaars van het Atheneum en het Sint-Lodewijkscollege werkten mee aan een krant over de Tweede Wereldoorlog. Ze kreeg als titel 'Zo was mijn oorlog'.

Het project ontstond in de marge van de documentaire die Kris De Beule en Jo Van Hove maken over WO II in Lokeren.

'Ze wilden een aantal getuigen interviewen en ik wou de leerlingen ook inschakelen en het Atheneum erbij betrekken', vertelt Alain Debbaut, leerkracht in het SLC.

'De leerlingen kregen eerst een cursus mondelinge geschiedenis door Pieter Serrien van het Geheugencollectief.' Daarna trokken de leerlingen op pad. 'Ze interviewden een familielid, een buurvrouw of gingen langs in het rusthuis om er getuigen van WO II te zoeken', vult leerkracht Annelies Verdonck van het Atheneum aan.

'Het resultaat was meer dan 700 bladzijden tekst. Omdat we er toch wat meer mee wilden doen, hebben we besloten om er een krant van te maken', aldus Verdonck.

De krant bestaat uit een aantal thema's die erg gefocust zijn op het dagelijkse leven toen.

ALAIN DEBBAUT
Leerkracht SLC

De leerlingen konden zich niet voorstellen hoe het is om aan te schuiven voor eten

'We wilden te weten komen hoe zij de oorlog als kind beleefden. Over de bombardementen is al vanalles verschenen, maar over de dagelijkse dingen niet', vertelt Debbaut. 'Zoals de eerste keer dat ze spaghetti aten, of de eerste sigaret. Of iemand die graag naar Duitsland wou gaan werken om van het gozaag van haar moeder vanaf te zijn. Er staan grappige zaken in, maar ook schrijnende', aldus Debbaut.

Vijftig getuigenissen haalden het uiteindelijk in de acht pagina's tellende krant.

Het project laat indruk na op de leerlingen. 'Zij konden zich niet voorstellen hoe het is om aan te schuiven voor eten, zeggeltes voor verwarming of kolen te gaan rapen aan de spoorweg', legt Debbaut uit.

'We hebben nu alles, terwijl het vroeger bijvoorbeeld ondenkbaar was dat je eten zou weggooien.'

Volgens Verdonck vonden alle leerlingen het project de moeite waard. 'In geen enkele geschiedenisles kunnen we dit effect verkrijgen.' (ict)

INFO De krant is verkrijgbaar voor 1 euro in beide scholen, de toeristische dienst en het museum.



De leerlingen van het Atheneum en het Sint-Lodewijkscollege, hier samen met leerkrachten Alain Debbaut en Annelies Verdonck (rechts), bundelden vijftig getuigenissen in een oorlogskrant. Foto: ict

Het project 'Zo was mijn oorlog' zoals voorgesteld in Het Nieuwsblad

Tijdens de eerste cursusreeks waren we te gast in het Waasland. Leerkracht Alain Debbaut, die een hart voor erfgoed heeft en dit graag overbrengt op zijn leerlingen, kwam er getuigen over het schoolproject 'Zo was mijn oorlog' van de leerlingen van het Atheneum en Sint-Lodewijkscollege te Lokeren. Onder leiding van enkele leerkrachten interviewden zeventig leerlingen diverse

getuigen over de Tweede Wereldoorlog, die hun neerslag kregen in een 'schoolgazel' over het project. Hier kregen de meest pakkende verhalen een plaats en werden enkele erfgoeddocumenten in beeld gebracht. Het project genoot de steun van diverse cultuur- en erfgoedorganisaties, waaronder Canon Cultuurcel, Erfgoedcel Waasland en de Lokerse culturele raad. TI

aandachtspunten? In feite waren de antwoorden even divers als de vragen.

De getuigenissen brachten diverse verhalen: die van leerkrachten die gecontacteerd waren door een erfgoedorganisatie en die na een dynamisch overlegmoment besloten om met de hele klas of meerdere klassen deel te nemen. Andere leerkrachten waren zelf actief op zoek gegaan naar mogelijke partners voor een vakonderdeel, vonden een

luisterend oor bij erfgoedorganisaties en ontwikkelden samen met hen een gepaste activerende bezoeksform. Nog andere leerkrachten werkten binnen een welbepaald thema (bijvoorbeeld '14-'18) en werkten via het schoolproject zelfs een projectaanvraag uit om een klein pakket aan financiële ondersteuning te krijgen van een lokale erfgoedcel of de dynamoprojecten. Elk van de voorgestelde projecten deed ons in ieder geval zin krijgen om zelf de handen uit de mouwen te steken.

Kempense Klaprozen

In 2011 startte het Sint-Maria-Instituut van Geel, met steun van k.ERF een educatief project rond de Eerste Wereldoorlog, met focus op de verwevenheid met de lokale en regionale geschiedenis: de militairen uit zeven Kempische gemeenten die omkwamen tijdens de Eerste Wereldoorlog in kaart brengen en hun verhaal zo volledig mogelijk reconstrueren aan de hand van kritisch bronnenonderzoek.

Zoeken naar soldaten

Naam / voornaam...

Kies een regiment...

Kies een regio...

www.kempenseklaprozen.be

Tijdens de tweede editie van de cursusreeks trokken we naar de stille Kempen, waar we onder meer kennismaakten met het project 'Kempense Klaprozen'. In 2011 startte het Sint-Maria-Instituut van Geel, met steun van Erfgoedcel k.ERF, een educatief project rond de Eerste Wereldoorlog. Dit project wilde vooral focussen op de verbondenheid met de lokale en regionale geschiedenis. Gesneuvelde militairen uit de Eerste Wereldoorlog, afkomstig uit zeven Kempische gemeenten, vormden de kern van het onderzoek. Het doel was om hun afkomst in kaart te brengen en om het verhaal achter elke gesneuvelde te reconstru-

eren. Het kritisch bronnenonderzoek werd uitgevoerd door laatstejaarsstudenten van verschillende lokale secundaire scholen. Gezien het succes van dit project, vatte Erfgoed Noorderkempen later het idee op om dit ook in haar werkingsgebied (Arendonk, Baarle-Hertog, Beerse, Hoogstraten, Kasterlee, Merksplas, Oud-Turnhout, Ravels, Rijkevorsel, Turnhout en Vosselaar) op te starten. Op die manier ontstond een databank met de burgerlijke en militaire biografie van de omgekomen militairen afkomstig uit het bovenaan getoonde gebied.

TI

Voor de voorlaatste cursusreeks trokken we naar leper, waar we de getuigenis hoorden van Miriam Vandenbergh, een leerkracht geschiedenis en aardrijkskunde. Zij vertelde vol enthousiasme over de mogelijkheden die zowel geschiedenis als aardrijkskunde bieden om met leerlingen rond erfgoed te werken – van bronnenanalyse tot landschapslezen. Ook zij wees ons – net zoals de andere leerkrachten – dat uitstappen doen in het secundair onderwijs veel planning vraagt en dat niet alle scholen bereid zijn om gidsen te boeken als ook leerkrachten zelf een educatief aanvullende activiteit kunnen voorzien – die bovendien naadloos kan aansluiten op de inhoud die de leerlingen zien in de klas. TI

Vakinhouden en aanknopingspunten vinden

Niet alleen het vinden van de leerkracht(en), maar ook een zicht krijgen op de vakinhouden waarmee ze bezig zijn (en waarmee aansluiting kan worden gemaakt in de erfgoededucatie) kan een uitdaging zijn. Al zijn daarvoor enkele handige instrumenten beschikbaar. Een voorbeeld is de portaalwebsite 'Onderwijs Vlaanderen'⁴, een uitgebreid platform waar je bijvoorbeeld kan uitpluizen welke scholen in de regio liggen, welke richtingen ze geven en hoe je ze kan contacteren. Je kan er ook tal van links vinden naar omkaderende initiatieven die diverse ondersteuning kunnen bieden, gaande van CANON Cultuurcel⁵ tot platforms als Cultuurkuur⁶ (waarop onderwijs en cultuurpartners elkaars activiteiten kunnen binden) en Klascement⁷ (een platform waarop je voor ontzettend veel vakken educatieve werkvormen en ondersteuning kan vinden, die gedeeld wordt door onderwijzend personeel, studenten, ouders en tal van andere aanbieders). En natuurlijk vormt deze portaalstek ook een toegang tot een overzicht (en mogelijkheid tot consultatie) van de vele vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en de leerplannen die het secundair onderwijs rijk is.

Wil je in gesprek gaan met een vakleerkracht, dan is het altijd handig te weten welke vakken hij/zij geeft en in welke richtingen binnen het secundair onderwijs. Concreet vergt dit enige technische informatie: welke onderwijsvorm (ASO, BSO, TSO, KSO, BUSO, ...), welke graad en welk leerjaar (bijvoorbeeld tweede graad, eerste jaar = derde mid-

delbaar) en de benaming van het vak. Eens je deze hoekstenen van de puzzel gevonden hebt kan je meestal vrij eenvoudig het leerplan (of een aanverwant leerplan) terugvinden, waarin alle vakgebonden informatie opgeslagen ligt.

Nog te vaak worden leerplannen als een complexe materie gezien, terwijl ze ons – als we wat aandachtiger lezen – een overzicht geven van wat leerlingen moeten en kunnen zien, maar ook op welke manier leerkrachten die inhouden kunnen aanbrenge. Al zijn er netgebonden verschillen, in de meeste gevallen verschillen eindtermen en de manieren waarop ze bereikt moeten worden niet zoveel van elkaar.⁸ En het loont uiteraard altijd de moeite om al die gegevens ook te bespreken met de leerkrachten die bereid gevonden zijn om vooraf mee te werken aan het project. Zij kunnen als geen ander die droge inhoud op papier op een levendige en bevattelijke manier schetsen. In ieder geval: leerplandoelstellingen en beschrijvingen van de bijhorende vakinhouden bieden toch vaak een schat aan aanknopingspunten.

Leerplannen geven leerkrachten vaak ook de ruimte om de overdracht van kennis op alternatieve manieren te laten gebeuren, door bijvoorbeeld een extramuros bezoek, een schoolproject of een toelichting van een 'expert in de klas'. Soms geven leerplannen ook sturing over de manier waarop leerlingen op een activerende manier met de leerstof kennis kunnen maken, iets waar we ook vanuit de erfgoedsector goed kunnen bijspringen. Alhoewel er natuurlijk veel pedagogische informatie in een leerplan staat die we niet kunnen gebruiken bij het ontwerpen van een activiteit op maat van en voor erfgoed, geven de structuur, de opgesomde leermiddelen en de leerdoelen/inhouden ons een houvast.

Naast leerplannen wordt in het secundair onderwijs ook gewerkt met VOETen (Vak Overschrijdende EindTermen)⁹. Deze moeten niet op één jaar, maar wel over het ganse opleidingsparcours door de leerlingen behaald worden. Scholen en leerkrachten zijn relatief vrij om in te vullen waar en op welke manier ze deze eindtermen precies aan bod willen laten komen. Deze eindtermen hebben niet meteen met vakinhouden te maken, maar vooral met het sociaal, emotioneel, maatschappelijk en cultureel functioneren van leerlingen. Schoolprojecten, uitstappen zoals museumbezoeken en andere algeme-

ne activiteiten worden daar regelmatig mee in verband gebracht. Vandaag werkt de museumsector in zijn educatieve pakketten veel met deze VOETen. Ze zijn binnen schoolmuren niet altijd meteen haalbaar, vereisen extra ‘input’ van buitenaf en daar vinden scholen en erfgoedpartners elkaar dan ook relatief snel. Bovendien zijn de doelstellingen veel algemener en algemeen vormend – en dus breder te interpreteren.

VOETen of vakken?

Nadeel is natuurlijk dat, als we met zijn allen enkel werken met deze VOETen, scholen op den duur een overvloed aan keuzemogelijkheden kunnen vinden om diverse doelstellingen in te schrijven (en er dus ook minder deelname opgetekend wordt dan verwacht). Voor vakgebonden inhouden is er al een pak minder aanbod beschikbaar, met uitschieters voor enkele vakken (zoals geschiedenis, Latijn, ... maar bijvoorbeeld minder voor wiskunde). Bezwaren om op vakinhoud te werken zijn onder meer dat je niet voor elk jaar en elk vak een apart aanbod kan uitwerken. Dat is deels waar, afhankelijk van hoe je een dergelijk programma gaat ontwerpen. Je kan werken op één hele specifieke doelgroep (in de hoop dat deze voldoende in het opleidingsveld vertegenwoordigd is om een rendabele deelname te kunnen garanderen). Er kan ook breder gewerkt worden, met een meer flexibel traject, waarbij de gids en/of de leerkracht de gelegenheid krijgen om enkele inhouden vooraf te bepalen en daar verder mee te werken.

Bij het voornemen om te gaan ontwerpen op vakniveau zijn er nog enkele andere kritische elementen in overweging te nemen. Niet alle vakken zijn even geschikt om ook effectief het klaslokaal te verlaten, niet alle vakleerkrachten zijn ook even bereid om het klaslokaal te verlaten. Dit heeft zeker niet alleen te maken met de keuzes die de leerkracht maakt, integendeel. Sommige lessen, leerplannen of klasgroepen vergen nu eenmaal meer focus in klasverband, met meer aandacht voor basisbegrippen en verdieping, of meer voorzieningen die alleen in een vaste constellatie geboden kunnen worden. Het is dus ook nodig om op voorhand te overwegen of de leerkrachten die je wil aanspreken in feite wel geholpen zijn met de extra inhoud die je wil aanreiken. Mogelijk moeten ze teveel broodnodige uren in hun eigen pakket of dat van collega’s schrappen, en het aantal uren dat per vak gegeven dient te wor-

den is nu eenmaal vastgelegd. Voor elke uitstap die langer dan het voorziene lesuur duurt betekent dit dus dat leerkrachten uren van andere leerkrachten ‘lenen’ om hun doelen te realiseren. Het vergt een krachtmeting om binnen de strakke schoolstructuren dit soort uitwisseling van uren te coördineren en elke school of scholengroep heeft hierover wel een beleid (en dus heel wat regeltjes). De leerkrachten die tijdens onze cursusreeks kwamen getuigen waren het vooral over dit gegeven roerend eens: coördinatie en organisatie is op niveau van een school soms een helse karwei. Beschikbare uren en dagen, prijs/kwaliteit, capaciteit en veiligheid van de leerlingen, het wordt allemaal afgewogen. Het organiseren van een extra-muros is dus gemakkelijker gezegd dan gedaan. Toch waren onze leerkrachten rasechte voorstanders: als de inzet oplevert, dan is het des te meer de moeite waard.



Voorstelling van het groepswerk van deelnemers aan de cursusreeks in het Waasland.

Maar wat leverden deze inzichten onze deelnemende organisaties nu op? Niet iedereen was vertrouwd met leerplannen en eindtermen. Tijdens de praktijkoefeningen deden enkele organisaties dan ook de test en namen ze (soms onder leiding van enkele studenten lerarenopleiding) relevante leerplannen vast om hun voorstel verder te onderbouwen, anderen kozen er bewust voor om te werken met VOETen. Wil je gaan ontwerpen, dan moet je niet alleen weten wat en voor wie je wil ontwerpen, maar ook aan welke pedagogische vereisten je kan (of zou willen) tegemoet komen en tegen welke inzet van personeel, tijd en middelen.

Doelen en middelen?

Een belangrijke vraag kwam echter telkens wel naar voren: gebruiken erfgoedorganisaties erfgoededucatie vandaag vooral als doel of als middel? En zijn die doelen en middelen ook in overeenstemming te brengen met de doelen en middelen van de betrokken organisatie? Wanneer we erfgoed als doel ge-

bruiken, is het meestal met de wens om jongeren iets te leren over het specifieke erfgoed dat we in onze organisaties aanbieden. Wat zit er in de collectie? Waarom werd deze collectie samengebracht en wat kunnen we er concreet over leren? In dit geval is de informatie concreet en liefst zo direct mogelijk toepasbaar.

Als we erfgoed echter als middel gebruiken dan is de scope wel enigszins anders. We willen dan immers dat de leerlingen niet alleen leren over de erfgoedcollectie, maar er ook andere dingen door kunnen leren. Waarden, normen, manieren van gebruiken, gewoontes en tradities, ze kunnen allemaal aanbod komen met erfgoedobjecten en -collecties als middel. Dit is nuttig zowel vanuit VOETen als vanuit vakgerichte leerplannen.

De meeste organisaties zien in het werken met erfgoed als middel de grootste winst: als jongeren en hun leerkrachten kunnen komen met een dubbele insteek (leren over en door erfgoed), dan wordt het mogelijk om in te zetten op de maatschappelijke waarde en betekenis van de collectie en op de werking van je organisatie. Maar de oefening blijft. Zijn de leerdoelen die we als organisatie voorop stellen ook wel de leerdoelen die het onderwijs voor ogen heeft?

Jongeren en erfgoed... een haalbare combinatie?

Een ander – vitaal – onderdeel van onze cursusreeks was uiteraard het inschatten van de doelgroep zelf. Heel wat erfgoedorganisaties hebben vaak wel al een grote vertrouwdeheid met kinderen van het lager onderwijs, maar de omgang met jongeren (vanaf 12 jaar) is in veel gevallen een stuk beperkter. Er bestaan wel wat vooroordelen over het werken met jongeren, hun veronderstelde gedrag, hun actuele jongerencultuur en hun soms eigenzinnige kijk op de wereld. Nog te vaak zijn organisaties bevreesd dat enerzijds de collectie die ze aanbieden jongeren niet zal kunnen boeien. Anderzijds leeft soms de vrees dat het gedrag of de instelling van jongeren niet altijd te verzoenen valt met de aard of de noden van de collectie. Organisaties die veel ervaring hebben met het werken met lager onderwijs getuigen nog wel eens dat de jongeren het allemaal nogal belachelijk lijken te vinden, niet willen meewerken en weinig interesse tonen voor wat hen wordt aangeboden. Maar is dat ook zo?

Wie ervaring heeft met zowel lager onderwijs als secundair onderwijs zal bevestigen dat een educatief programma ontwerpen voor deze beide doelgroepen grote verschillen kan (en moet) vertonen. Zeker als het op secundair onderwijs aankomt is het belangrijk om jongeren niet met gelijkaardige ‘te speelse’ pakketten waarmee we voor het lager onderwijs vertrouwd zijn om de oren te slaan.

Hoe moeten we dan wel kijken naar onze doelgroep? Soms kan het helpen om jongeren eens te benaderen met een andere bril. We moeten jongeren veel meer gaan zien als volwassenen in wording, die gaandeweg leren wat het betekent om meer en meer deel te gaan uitmaken van onze maatschappij en zelf keuzes te maken met betrekking tot de eigen toekomst.

Jongeren zijn van oudsher bezig met het identiteitsvraagstuk. Door contact met vrienden, familie en de schoolcontext leren ze stil te staan bij wezenlijke vragen (en vraagstukken) zoals: wie ben ik, waar en hoe zal ik mijn plaats in de wereld vinden, wat zijn mijn rechten (en plichten) en wat zijn mijn persoonlijke waarden en normen? Vermits erfgoed het ook vaak heeft over identiteit, waarden, normen en toekomstperspectieven, kan het niet al te moeilijk zijn om aanknopingspunten te vinden.

Wie wil gaan ontwerpen moet er dan ook bij stilstaan dat deze jongeren ‘in vorming’ nood hebben aan momenten waar ze hun zelfbeeld en dat van anderen kunnen toetsen aan andere ideeën, andere inzichten en verhalen. Al verkondigen ze mogelijk soms wat te graag hun mening (of net niet als de groepsdynamiek zich er niet toe leent), het is net het zoeken naar grenzen, het twijfelen aan zichzelf en de wereld, maar ook het ontdekken van nieuwe inzichten in die wereld rondom hen dat jongeren misschien wel tot het meest geschikte publiek maakt dat we kunnen hebben. Al moeten we daarbij wel rekening houden met enkele belangrijke start- en ankerpunten, die ervoor kunnen zorgen dat onze ontwerp oefening meer slaagkansen krijgt.

Bij het werken met jongeren (maar ook met kinderen en zelfs volwassenen) is het van vitaal belang om te vertrekken vanuit de leefwereld waarmee de jongeren zelf het meest vertrouwd zijn. Het is immers zo dat als je wil leren door te beschouwen, door te reflecteren of door de creëren, je wel ergens mee moet kunnen vergelijken – en liefst met iets dat voldoende ge-

kend is om die vergelijking valabel te maken. Om de wereld te kunnen ontdekken, moet je ook beseffen hoe groot (of hoe klein) je eigen wereld is en waarom het nuttig kan zijn om je referentiekader steeds weer wat uit te breiden. Elke reflectie van bekend naar onbekend kan nieuwe kennis, vaardigheden of attitudes opleveren die meteen toepasbaar zijn (zie ook verder: Cultuur in de Spiegel).

In Beersel had de cultuurbeleidscoördinator Joke Vandenbussche samen met vrijwilligers van het Heemkundig Genootschap van Beersel een tentoonstelling rond culinaire dialectwoorden uitgewerkt. Een leerkracht van het zesde middelbaar die de tentoonstelling bezocht wou de tentoonstelling met haar klas komen bezoeken. De werkgroep achter de tentoonstelling heeft dan een speciale interactieve presentatie van 1 uur uitgewerkt inspelend op de leefwereld van jongeren (bijvoorbeeld bijnamen). Ook in werkvormen werd afgewisseld: er zat onder andere ook een liedje en een quiz tussen. De scholen apprecieerden het kant-en-klare aanbod heel erg. Met diezelfde leerkracht hebben ze twee jaar later samen een project uitgewerkt rond 200 jaar Conscience. De tip hier was dus ook: geïnteresseerde leerkrachten aanspreken om samen iets uit te werken! DM

Het ontdekken van die nieuwe gegevens wordt best zo stimulerend mogelijk aangereikt, zonder te vervallen in plat entertainment of iets 'doen om te doen'. Niet alleen stimuleren om te gaan ontdekken, maar ook stilstaan bij wat je aan het ontdekken bent en wat je er zoal mee zou kunnen doen in andere omstandigheden, staat centraal bij het ontwerpen van educatie en dus ook bij educatie in een erfgoedgerelateerde context.

Dat vertrekken vanuit het referentiekader van jongeren vitaal is, lijkt vanzelfsprekend, maar dat is het allerminst. Jongeren hebben nog niet het brede referentiekader dat volwassenen (zouden moeten) hebben. Ze kunnen zich niet altijd even goed inleven in de gedachten- of gevoelswereld van anderen, maar het is voor buitenstaanders zeker niet altijd eenvoudig om in te schatten hoe zo'n leefwereld dan wel in elkaar zit. Ja, we zijn inderdaad ooit allemaal jong geweest, maar waren dat wel in een andere periode, met andere waarden en normen en andere maatschappelijke uitdagingen. Bijgevolg is het ontzettend belangrijk om er als ont-

wikkelaar aandacht voor te hebben, om jongeren indien mogelijk zelf te bevragen (of op zijn minst feedback te vragen) en om de leerkrachten, die hun leefwereld beter kunnen inschatten dan wij, ook mee in het ontwerpproces te gaan betrekken. Al is dit nog geen garantie op succes, raad vragen kan ons alvast op het goede spoor zetten van de *do's en don'ts* die we voor onze doelgroepen nodig hebben. Let wel op: de belevingswereld van jongeren is niet één uniform gegeven, maar verschilt volgens parameters als leeftijd, opleiding, persoonlijke interesses en achtergrond. Zijn jongeren in de eerste plaats technisch opgeleid, dan is praktisch denken en inzicht in hoe dingen werken misschien een aanknopingspunt – al mag je daar niet meteen van uitgaan. Jongeren met een talenknobbel zullen dan weer veel liever met taal aan de slag gaan, iets wat ook niet altijd werkt voor alle groepen.

Maar hoe doe je dat? Hoe kan je voor ieder wat wils aanbieden en toch rekening houden met onderwijsgerelateerde verwachtingen zoals kennis, vaardigheden en attitudes?

Werkvormen: erfgoed actief benaderen

In het onderwijs bestaat heel wat vaktaal over hoe een leerproces verloopt. Pedagogen en vakdidactici hebben de voorbije decennia hard gewerkt om de manier waarop we leren en leerstof verwerken in de klas en in andere contexten in kaart te brengen. Uiteraard is het doel van dit artikel niet om al deze theorieën in beeld te brengen, maar er zijn vandaag wel enkele boeiende aanknopingspunten waarmee we met erfgoededucatie direct en zonder veel moeite aan de slag kunnen gaan.

Eerst en vooral moeten we toch stilstaan bij het verhaal dat we willen vertellen. Indien we ontwerpen voor een bezoek met een (museum)gids, een bezoek met de leerkracht als gids, of een bezoek waarbij de jongeren zelf op zoek moeten gaan naar informatie, dan zijn de doelen, de verwachtingen en het verloop toch heel uiteenlopend.

Het samenbrengen van de informatie over de betrokken erfgoedobjecten tot een goed verhaal is de eerste stap, maar nu moet ons verhaal actiever gemaakt worden. In de onderwijscontext kennen we deze activerende activiteiten beter als werkvormen. Het zijn manieren waarop we onze inhoud nog steeds aan de man brengen, maar op andere manieren die toelaten om inhoud anders te gaan

exploreren, te verdiepen of te doseren. Werkvormen kan je zelf ontwikkelen - op maat van de informatie en inhoud die je wil overbrengen, maar je kan ook bestaande werkvormen overnemen uit publicaties, websites en andere onderwijs- of cultuurgerelateerde contexten. Werkvormen kiezen doe je aan de hand van de vastgelegde inhoud, wat je ermee wil bereiken en hoe, op hoeveel tijd en met hoeveel leerlingen tegelijkertijd. Een goede algemene inleiding op werkvormen, met een overzicht van de verschillende soorten en hun toepassingsmogelijkheden, kan je vinden in boeken zoals 'Het didactische werkvormenboek' van Winkels en Hoogeveen.¹⁰ Hoewel dit boek expliciet uitgaat van een klascontext (en dus veel in lerarenopleidingen gebruikt wordt) kunnen we er zeker aanknopingspunten vinden en beschrijvingen van de verschillen tussen instructie-, interactie-, samenwerkings-, spel- en opdracht(werk)vormen, die aan de hand van fiches met instructies worden toegelicht.

Tijdens de cursusreeksen demonstreerden we diverse werkvormen voor de deelnemers. Telkens weer stelden we vast dat zelfs kleine en eenvoudige werkvormen zoals het gebruik van een kijkwijzer in diverse vormen en toepassingen, werkvormen rond materialen en technieken, eerder filosofische werkvormen en zelfs bepaalde spelvormen een ontzettend verschil kunnen maken in de manier waarop we erfoed kunnen beschouwen, ervaren of erover kunnen reflecteren. De input van diverse praktijkvoorbeelden, waaronder dat van Fort Liefkenshoek gaf ook aan dat zelfs diverse vormen van media vandaag in een erfoedomgeving een enorme meerwaarde kunnen betekenen, al kan een goed geleid gesprek aan de hand van foto's, voorwerpen of verhalen evengoed zijn doel bereiken (zoals we ontdekten in Bokrijk).¹¹

Er zijn vandaag al praktijkvoorbeelden beschreven die ons een idee kunnen geven van wat we met erfoed en werkvormen kunnen bereiken. Zo werd er al in 2005 een uitgebreide brochure opgemaakt met als titel 'Erfoed in de klas. Een handboek voor leerkrachten' waarin vooral ingegaan wordt op de mogelijkheden van projectwerking op school in de context van erfoed en erfoedorganisaties.¹² Er is ook extern advies beschikbaar voor wie er de financiën voor kan of wil opbrengen (in sommige gevallen kan het ook gaan om gratis advies).¹³ Maar wat als we zelf willen ontwerpen, op maat van onze ei-

gen organisatie? Wat als we vooral zelf de check willen doen of wat we ontworpen hebben ook tegemoet kan komen aan de gevraagde en nodige diversiteit aan activiteiten?

In het verleden werd voor tal van kunsteducatieve en erfoededucatieve initiatieven gebruik gemaakt van de leertheorie van Kolb. Deze theorie beschrijft in pedagogische termen hoe mensen leren en welk proces ze daarbij doorlopen. Dit proces (de leer-cirkel van Kolb) deelt onze manieren van leren op in vier belangrijke stadia (concreet ervaren, reflectief observeren, abstract conceptualiseren en actief experimenteren) die op een cirkel kunnen worden geplaatst. Het maakt niet uit waar we op de cirkel beginnen, maar op het einde van de rit hebben we normaal gesproken alle vier de fasen doorlopen en de kennis verworven. Deze vier stadia werden verder vertaald naar leerstijlen, die in het culturele veld veel bekender zijn als vier belangrijke types van lerenden waar we rekening mee moeten houden: de denker, de doener, de dromer en de beslisser. Alhoewel het model ondertussen dateert van begin jaren 1980 en in wetenschappelijke kring ook heel wat bedenkingen meekreeg, worden deze vier leerstijlen nog vaak gezien als een handige checklist voor het voorzien van voldoende gevarieerde leeractiviteiten bij leerlingen. Musea zoals het MAS in Antwerpen werden in 2010 nog voorzien van vier ruimtes per verdieping waarin steeds één leerstijl centraal stond.



De leer-cirkel met de leerstijlen van Kolb.

Voor onze laatste cursusavond in het Waasland trokken we naar Fort Liefkenshoek, een militair bouwwerk nabij Antwerpen dat dateert uit de zestiende eeuw. Het werd aangelegd ter bescherming van de stad en de haven van Antwerpen tegen de oprukkende Spaanse troepen onder leiding van Farnese. Twee eeuwen lang was het in handen van de Hollanders en daarna wisselde het fort nog verschillende keren van bezetter. Ook de functie van het fort is meermaals veranderd: het deed dienst als quarantainestation, als marinebasis en zelfs als vakantieoord voor de beroepsmilitairen. Het fort vormt vandaag een van de laatste stukjes groen te midden van het industrielandchap. Het werd in 1980 aangekocht door de gemeente Beveren en is sedert 1985 beschermd als monument en als landschap. Het fort herbergt vandaag een bezoekers- en belevingscentrum, dat wij tijdens onze cursus in alle rust mochten ontdekken. In het belevingscentrum kunnen kinderen en jongeren tot 14 jaar, maar ook hun ouders en grootouders zelf op ontdekking gaan.

Ze maken op een speelse manier kennis met de geschiedenis van het fort en de verhalen van de bewoners. Via allerlei spelletjes en doe-opdrachten (met behulp van QR-codes en -scanners) worden zij ondergedompeld in het fantastisch verhaal dat dit indrukwekkend fort te vertellen heeft. Pakketten voor scholen zijn momenteel enkel beschikbaar voor lager onderwijs. TI



Met de deelnemers van de cursusreeks in het Waasland op bezoek in het Fort Liefkenshoek.

Vandaag heeft Vlaanderen echter een eigen antwoord gevonden op de vragen van de cultuur- en onderwijssector, dat voor erfgoedorganisaties een heel handig instrument kan zijn om zelf de check te doen: Cultuur in de Spiegel.

Cultuur in de Spiegel: een nieuw perspectief

Het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen neemt de cultuurtheorie ‘Cultuur in de Spiegel’ van Prof. dr. Barend van Heusden als uitgangspunt.¹⁴ Deze theorie, gebaseerd op heel wat voorafgaand onderzoek, kijkt expliciet naar de mogelijkheden voor symbiose tussen cultuur en educatie in (Vlaamse) onderwijscontexten.¹⁵ Het onderzoek wil cultuur zien als een voortdurend proces van betekenisgeving, dat aangestuurd wordt door de spanning tussen wat we al weten (onze leefwereld) en de steeds veranderende werkelijkheid (de wereld rondom). Dit wordt samengevat als ons ‘cultureel bewustzijn’ of ‘cultuur-in-ruime-zin’. Cultuureducatie wordt gezien als het opbouwen van culturele metacognitie vanuit dit cultureel bewustzijn. Het onderzoek ziet de troeven van cultuureducatie als manieren om het individu na te laten denken over zijn of haar eigen individuele en collectieve beteke-

nisgeving (en daar vinden we meteen een heel interessant aanknopingspunt naar de erfgoedsector).

Het onderzoek wordt verder vertaald in vier culturele basisvaardigheden, die nodig zijn voor het ontwikkelen van de reflectie op cultuur. Het gaat daarbij om waarnemen, verbeelden, conceptualiseren en analyseren.

- **Waarneming** spitst zich toe op de zintuigen (voelen, luisteren, kijken, ruiken, smaken).
- **Verbeelding** gaat om het leren omzetten van waarneming in beelden: fantasie, kunst, enzovoort, waardoor op basis van herinnering en ervaring nieuwe mogelijkheden worden gemaakt.
- **Conceptualisering** betekent het ontwikkelen van de voorgaande vaardigheden naar abstracte concepten zoals taal, symbolen, enzovoort.
- **Analyse** is de laatste fase, waarin er gezocht wordt naar de samenhang in de structuren en modellen van die abstracte concepten.



Bij het ontwikkelen van de culturele vaardigheden staat centraal dat ze steeds vergezeld worden van een grondige reflectie over wat men ermee doet en hoe.

Naast deze basisvaardigheden stelt het onderzoek ook dat cultuur zich steeds uitdrukt via een medium, 'cultuurdragers' genoemd. Er worden vier dragers omschreven, met name:

- **het lichaam** (bijvoorbeeld gebaren, klanken, rituelen, enzovoort);
- **voorwerpen** (bijvoorbeeld een trommel, een kledingsstuk, een gerecht, enzovoort);
- **taal** (gesproken en geschreven) en
- **grafische symbolen** (tekeningen, plaatjes, schema's, foto's, video, enzovoort).



Bron: <http://canoncultuurcel.be>

Hoe gaan we hiermee nu aan de slag? In tegenstelling tot het model van Kolb kijken we deze keer dus niet naar algemene leerstijlen, maar wel naar de manieren waarop we leren over cultuur – en dat impliceert ook erfgoed. De vier basisvaardigheden en cultuurdragers bieden tal van aanknopingspunten voor het ontwerpen van diverse werkvormen. In het onderzoek worden de basisvaardigheden per leeftijdscategorie al meegegeven, en in praktische uitwerkingen van het onderzoek vinden we al enkele constructieve voorstellen voor werkvormen die ons kunnen helpen om inzicht te krijgen in een van de vaardigheden en/of dragers.¹⁶ Inspiratie zoeken voor werkvormen kan hier dus al zijn oorsprong vinden. Wil je concreter aan de slag? Dan kan dat met het handige boekje (ook in pdf beschikbaar) met als titel *De cultuurspiegel. Jouw gids voor cultuur op school*, dat voorbeelden van werkvormen (en een stappenplan) aanreikt waar je heel concreet mee aan de slag kan.¹⁷ Maar er komt zeker meer. Vermits het onderzoek nog maar net is afgerond en er nu een praktisch luik wordt uitgerold naar het onderwijs toe, is het dus zeker nuttig om het verdere verloop goed op te volgen.

Praktisch aan de slag?

Het mag duidelijk zijn: over erfgoededucatie is het laatste woord nog niet gezegd. Het veld is vandaag nog in volle ontwikkeling en zal dus zeker nog groeien en ruimte bieden aan tal van nieuwe initiatieven. Maar ondertussen kunnen erfgoedorganisaties natuurlijk niet stil blijven zitten. Om effectief aan de slag te gaan zijn praktische richtlijnen en checklists soms nog het meest handige instrument. Om je als lezer alvast op weg te helpen, volgen in het laatste deel van dit artikel enkele praktische aandachtspunten, overwegingen en tips die je zeker en vast op weg zullen zetten... op weg naar een eigen aanbod!

Een stappenplan werkt (het best)!

Om aan de slag te gaan heb je een stappenplan nodig. Dit kan je best vooraf goed overwegen en gaandeweg bijsturen waar nodig. Er zijn heel wat elementen die ter overweging kunnen worden meegenomen in een stappenplan. Denk daarbij ook aan volgende algemene richtlijnen:

- Klein begonnen is vaak half gewonnen: zie je project niet te groots, en kies voor haalbare objectieven. Heb je echter het gevoel dat je verder wil/moet gaan om vooruit te geraken, zorg dan dat je ook daar niet meteen de lat te hoog legt.
- Kies voor objecten die voldoende kunnen aanslui-

ten bij de leefwereld van jongeren, of die voldoende insteken bieden om hun blik te verruimen.

- Al kies je voor een eenvoudige opzet, bewaak echter altijd dat jongeren zich niet onderschat voelen. Het zijn volwassenen in wording, je mag hen ook uitdagen.

1. De beginsituatie

- Leg vast met welke erfgoedverhalen of welke archief- of collectie(stukken) je wil werken. Blijf dicht bij je eigen ervaring of eigen collectie. Wat je goed kent kan je meestal beter verwoorden en toelichten, dat maakt erover vertellen of schrijven al een stuk eenvoudiger.
- Bepaal de doelgroep: denk daarbij niet alleen aan graad en leerjaar, richting, onderwijsvorm. Maar bepaal ook het maximum aantal leerlingen dat kan deelnemen en vergeet niet om na te gaan of je lokaal, regionaal of ruimer wil gaan werken.
- Stel een adviesgroep samen: leerlingen, leerkrachten, bezoekers, personeelsleden met kinderen van die leeftijdsgroep, enz. Durf de hand te reiken naar scholen en leerkrachten, zij vormen mogelijk ook meteen een testpubliek of zelfs latere deelnemers.
- Bepaal de voorkennis die je verwacht en kop-pel terug naar de adviesgroep, leerplannen en eindtermen. Overschat voorkennis niet, te weinig informatie maakt dat jongeren niet mee zijn van in het begin en snel zullen afhaken.
- Maak doelstellingen realistisch, deel ze eventueel op in kennis, vaardigheden en attitudes. Vraag je steeds af wat je ermee wil bereiken en of ze essentieel zijn voor je verhaal.
- Bepaal het type activiteit en de noden ervan. Heb je gidsen nodig, werkblaadjes, digitale middelen of een welbepaalde museumruimte en collectiestukken? Welke competenties heb je nodig van begeleiders? Is het een activiteit in je museum, in de klas of is het een uitstap? Denk eraan: deze denkoefening zal je mogelijk meermaals moeten maken of moeten bijsturen.
- Denk nu al aan je budget. Heb je voldoende middelen, of moet je op zoek naar externe middelen? Wat kan je vragen als bijdrage aan de bezoeker/gebruiker en is een *break-even* nodig/gewenst?

2. Aan de slag!

Breng na de beginfase alle informatie samen en giet ze in de gewenste vorm. Opgelet: is de leerinhoud realistisch? Kan je dit overbrengen op de voorziene tijd? Wat kan je vereenvoudigen of laten vallen (denk eraan: *less is more!*).

- Let op met vaktermen! Veel erfgoed wordt vaak omgeven door tal van vakgerelateerde woorden en uitdrukkingen. Kan je ze zelf kort en helder verklaren? Kunnen de leerlingen dat ook?
- Werk naar een logisch verhaal en bij een museum naar een logisch parcours, die naadloos op elkaar aansluiten. Indien er verwarring kan ontstaan, vereenvoudig dan of voorzie heldere aanwijzingen.
- Jongeren boeien vanaf de eerste minuut begint bij een goede instap of *teaser*. Hoe ga je met je verhaal beginnen? Kies niet meteen voor een voor de hand liggend museumraad-sel, maar durf creatief zijn.
- Kies werkvormen op basis van je doelstellingen, voorzieningen, groeperingsnoodzaken en timing. Probeer afwisseling te bereiken, maar zoek wel naar een gezond evenwicht. Enkel doceren is niet wenselijk, enkel entertainment evenmin. Doe de check via de cultuurspiegel.
- Doen is leuk, maar vergeet niet om ook culturele gedragsregels mee te geven, zodat participeren ook leuk blijft voor iedereen.
- Hou ook rekening met eventuele omkaderende informatie: kan je de leerkracht iets meegeven ter voorbereiding of nabespreking in de klas? Of wil je werken naar een echt pedagogisch dossier?



Voorstelling groepswork van deelnemers aan de cursusreeks in Bokrijk. Op de laatste avond stelden onder meer het werkgroepje rond het Landbouwmuseum Nostalgie hun werkstuk voor. Voor Landbouwmuseum Nostalgie is het vooral belangrijk om na te denken hoe je met vrijwilligers rondleidingen kan uitbouwen en voor welke doelgroepen.



In het Heuvelland wouden ze secundaire scholen aantrekken en de Kemmelberg doen bezoeken. Frank Hoste werd als leerkracht betrokken bij de uitwerking van dit educatief pakket. Ze kozen ervoor om te vertrekken van de drie grote conflicten in de twintigste eeuw en na te gaan wat er op de Kemmelberg gebeurde. Zo was een van de vertrekpunten de bunker uit de koude oorlog die nu ook nog te bezoeken is. Ze kozen ervoor het verhaal eerst uit te werken in een publicatie die uitgegeven werd bij Lannoo. Nadien volgde de didactische verwerking. Ze bieden ook een gids aan. Die gidsen kregen een gedegen opleiding van de werkgroepleden. DM

3. Werkvormen: eenvoud werkt

Algemeen zou je kunnen zeggen dat werkvormen een handig instrument kunnen zijn om erfgoed en de leerinhouden die je erover wil meegeven op een actieve manier bij jongeren aan de man te brengen. Toch zijn er enkele belangrijke punten die we altijd in gedachten moeten houden. Werkvormen werken in feite het best als ze goed zijn afgestemd op de groep en de dynamiek en samenstelling van die groep (aantal, opleiding, hoe de jongeren met elkaar omgaan...), maar ook op de inhoud die je wil overbrengen. Maar er zijn nog enkele andere belangrijke aandachtspunten: instructies, timing en middelen:

- Zowel voor wie werkvormen ontwerpt als voor diegene die ze moet uitvoeren is een heldere instructie van groot belang. Hoe moet je als leerling de activiteiten uitvoeren, wanneer kan je tevreden zijn met het resultaat? Als het niet duidelijk is wat je moet doen of de instructies te moeilijk zijn, dan zal de werkvorm niet of slechts gedeeltelijk slagen.
- Het voorzien van te weinig tijd voor de opdrachten neemt het plezier snel weg. Kies voor een haalbare timing, zodat leerlingen ook een goede slaagkans hebben en dus ook gemotiveerd blijven. Test niet enkel alles zelf uit qua timing, maar laat ook anderen dat doen.
- Less = more! Als je de timing niet haalt voor elke opdracht, overweeg dan eventueel om een opdracht te schrappen. Als je de tijd neemt om ergens naar te kijken, erover te praten of er samen over na te denken, dan heb je het ook echt goed bekeken. Zin krijgen om nog eens terug te komen kan een positieve bijwerking zijn.
- Moet er eerst nog heel veel klaargezet worden, of nadien nog heel veel opgeruimd worden? Dan is ook hier het voorzien van voldoende timing essentieel. Slijtage of het steeds weer opnieuw moeten maken van middelen om de werkvormen uit te voeren kan vreten aan het budget dat initieel voorzien was voor deze activiteiten. Pluis dus goed uit of wat je als middelen en budget had voorzien ook echt realistisch is.
- Werkvormen in spelvorm worden vaak door organisaties gezien als een nuttig in-

Kathleen Dignef is leerkracht bij de Katholieke Centrum Scholen van Sint-Truiden. Vijf jaar geleden kreeg de school te horen van de inspectie dat ze te weinig bezig waren met het ontwikkelen van vaardigheden. Zelf is ze dan naar de Erfgoedcel Haspengouw, de rijksarchivaris Rombout Nijssen en het Stedelijk archief gestapt. Zo werkten ze een project uit rond wonen en werken in de dorpen rond Sint-Truiden rond 1840 voor het vijfde middelbaar. Naast een mooi uitgegeven lesmap werden er die eerste keer gewoon kopies gemaakt van relevante archiefdocumenten (kadaster) waardoor de leerlingen zelf informatie konden analyseren over het landbouwverhaal. Voor een volgende editie hebben ze het anders aangepakt en hebben ze Rombout Nijssen op school zelf laten vertellen over hoe het leven er toen aan toeging. Zo waren de leerlingen al direct enthousiast. Nadien werd de groep opgesplitst waarbij een groep naar de molen ging en daar uitleg kreeg en een groep in groepjes aan de slag ging met de bronnen. De bronnen waren nu digitaal beschikbaar op een tablet. Daarna hebben ze met dezelfde partners nog een project uitgewerkt voor het zesde secundair rond het lager onderwijs in Zuid-Limburg van eind achttiende eeuw tot nu. Dat resulteerde in twee mooi vormgegeven boekjes: een werkboekje en een bronnenboekje. Leerlingen werkten terug in groepjes met de bronnen (2 lessen + thuis) en moesten op het einde een mondelinge presentatie geven (3 lessen). Met twee leerkrachten hebben ze de boekjes opgesteld. Het drukwerk werd verzorgd door de Erfgoedcel. Hun voorbeeld werd gevolgd door andere scholen en in Bilzen en Tongeren werden gelijkaardige projecten uitgewerkt met dezelfde erfgoedpartners (bijvoorbeeld een project rond de Eerste Wereldoorlog in Bilzen). Volgens Kathleen nemen erfgoedorganisaties en scholen best al een jaar voordien contact op met elkaar om het project te plannen en voor te bereiden. De beste aanspreekpersoon in hun school is de verantwoordelijke voor de vakgroep geschiedenis. DM



strument om jongeren hun collectie te laten ontdekken. Hou er evenwel rekening mee dat in spelvorm jongeren meer uitgedaagd kunnen worden om in hun spel op te gaan, met als gevolg dat ze ook nadrukkelijker in de museumruimte aanwezig zullen zijn (luid praten, rondlopen, ...). Zeker indien een spelvorm niet wordt gevolgd door een reflectiemoment dat ook weer rust brengt in de groep, kan een dergelijk effect gaan cumuleren. Reflectiemomenten hebben dus meerdere functies.

- Tips voor werkvormen in de klas kan je onder andere terugvinden op de website Klascement.¹⁹ Je kan een leskoffer uitwerken of je kan ook archiefdocumenten selecteren

om te gebruiken in de klas zoals ze in Sint-Truiden deden.

4. Testen en evalueren

- Zorg voor een testgroep die je ontwerp kritisch kan evalueren: best vooraf en ter plaatse.
- Vraag naar constructieve feedback: als iets niet goed is, laat dan duidelijk aangeven waarom dat het geval is en hoe je het zou kunnen verbeteren. Zorg desnoods voor enkele proefmomenten, zodat je ook kan bijsturen vooraleer alles effectief naar het publiek gecommuniceerd wordt.
- Probeer toch altijd te testen met de doelgroep zelf. Zij zijn je meest kritische evaluator!

- Evalueer het hele proces enkele maanden na de effectieve opstart. Waren je werk-schema, verwachtingen en doelstellingen ook echt realistisch en heb je de beoogde effecten bereikt? Wat kan je meenemen naar een volgend educatief project en welke (nieuwe) noden heb je ondertussen nog kunnen detecteren?
- Vergeet zeker niet terug te koppelen naar de stuurgroep of werkgroep die je initieel samenstelde.

Tamara Ingels

Eindnoten

- 1 De neerslag van deze cursus kan je nalezen in: S. De Martelaere, 'Lokaal erfgoed op maat van kinderen?!' *Bladwijzer*, 4 (2012) 2-11. Digitaal nalezen kan op: http://www.heemkunde-vlaanderen.be/uploads/bladwijzer/bladwijzer04/bladwijzer04_erfgoededucatie.pdf (laatst geraadpleegd op 28/06/2016).
- 2 De Troyer e.a., *Erfgoed in de klas. Een handboek voor leerkrachten* (Antwerpen-Apeldoorn 2005).
- 3 L. Vermeersch en A. Vandenbroucke, *Veldtekening cultuureducatie* (Leuven-Brussel 2011)
- 4 A. Kindekens e.a., 'Erfgoed in dialoog met jongeren' *Faro. Tijdschrift over cultureel erfgoed* 6 (2013) 7-13.
- 5 <http://onderwijs.vlaanderen.be> (28/07/2016)
- 6 <http://www.canoncultuurcel.be> (28/07/2016)
- 7 <http://www.cultuurkuur.be> (28/07/2016)
- 8 <http://www.klasement.be> (28/07/2016)
- 8 De leerplannen per net kan je opvragen via volgende portaalsites: <http://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding/secundair-onderwijs/leerplannen-en-lessentabellen-secundair-onderwijs/>; <http://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/wat-doen-we/doelgroepen/secundair-onderwijs> en <http://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs>. Ook andere aanbieders van onderwijs hebben vaak eigen leerplannen, zoals bijvoorbeeld <http://www.steinerscholen.be/het-steineronderwijs/eindtermen-en-leerplannen/> (28/07/2016)
- 9 <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/vakoverschrijdend/> (28/07/2016)
- 10 J. Winkels en P. Hoogeveen, *Het didactische werkvormenboek. Variatie en differentiatie in de praktijk* (Assen, 1982) (recentste herziene druk is die van 2014).
- 11 Lees de getuigenis van het Openluchtmuseum van Bokrijk aan het einde van dit artikel.
- 12 V. De Troyer. *Erfgoed in de klas. Een handboek voor leerkrachten*, Garant, 2005.
- 13 Bij Heemkunde Vlaanderen bv. kan er ook gratis ondersteuning aangevraagd worden. Dit is het geval als die ondersteuning kan dienen als voorbeeldproject voor de sector en er nog geen gelijkaardige projecten ondersteund worden.
- 14 Het onderzoek in Nederland werd afgerond in 2010 en kreeg ook praktische publicaties zoals: B. Van Heusden, *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs* (Groningen2010) (<http://www.rug.nl/cultuuronderwijs/projecten/zwarteboekje.pdf>) (27/08/2016)
- 15 Het onderzoek in Vlaanderen werd wereldkundig gemaakt in 2016, maar liep al sinds 2012. Er werd expliciet gekeken naar de Vlaamse onderwijscontext. Meer info kan je vinden op <http://canoncultuurcel.be/cultuur-de-spiegel-nuttige-links-en-documenten> (27/08/2016)
- 16 L. Vermeersch e.a., *Culturele basisvaardigheden. Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'* (Leuven/Elsene 2016) (raadpleegbaar op: http://canoncultuurcel.be/sites/default/files/cis_culturele_basisvaardigheden.pdf) (27/08/2016)
- 17 L. Vermeersch, V. Thomas en Canon Cultuurcel, *De cultuurspiegel. Jouw gids voor cultuur op school*(Brussel 2016)
- 18 <http://www.klasement.be> (28/07/2016)
- 19 Met dank aan Daphné Maes voor het uitschrijven van enkele voorbeelden in de kaderteksten.