

Hoe halen we erfgoed naar de geschiedenisles?

Joris Van Doorsselaere

Leraar geschiedenis en cultuurwetenschappen OLVI-Pius X Zele

Assistent en onderzoeker EM geschiedenis Universiteit Gent

Joris.vandoorsselaere@ugent.be

1. Inleiding

Meer en meer blijkt dat erfgoed de relevantie van het geschiedenisonderwijs kan verhogen. Zo houden bijvoorbeeld Grever en Van Boxtel (2014) een pleidooi om historische denk- en redeneervaardigheden te leren toepassen op erfgoed, aangezien leerlingen na de schooluren net daarmee vaak in contact komen. Ze verwijzen naar het concept historisch denken, dat ook in Vlaanderen een stevige voet aan grond heeft gekregen bij de recente moderniseringsronde van het secundair onderwijs (Vlaamse Overheid, 2018). Bijgevolg lijkt het interessant om na te gaan welke rol erfgoed kan spelen in het Vlaamse geschiedenisonderwijs. Daarbij rijst de vraag hoe erfgoed dan kan binnengehaald worden in de geschiedenisles?

Er zijn twee mogelijke manieren om de bovenstaande hoe-vraag te interpreteren. In de eerste plaats valt ze te ontleden als de manier waarop erfgoed vakdidactisch aan bod kan komen. Wat houdt erfgoededucatie in en welke kansen, maar ook gevaren, zijn inherent aanwezig? Om het zo concreet mogelijk te houden, tracht ik dit te verduidelijken met een recent voorbeeld. Ten tweede behelst de vraag ook een praktisch-organisatorische kant. Hoe halen we erfgoed met andere woorden binnen in de lespraktijk? Een kwestie die bovendien, gezien de toegenomen aandacht voor afstandsonderwijs, aan relevantie lijkt te winnen.

Deze bijdrage neemt niet de vorm aan van een uitgebreide theoretische verkenning, maar zal voornamelijk focussen op de vakdidactische en praktische aspecten om erfgoed naar de geschiedenisles te halen. Vanuit de erfgoedsector weerklinkt de oproep tot meer samenwerking steeds luider. Archieven, musea of erfgoedbibliotheken zitten op een schat van bruikbare *content*. In het verleden bleken de erfgoed- en onderwijssector echter niet altijd vlot op elkaar afgestemd (Van der Auwera, Schramme & Jeurissen, 2007). De hoofdvraag poogt derhalve ook de kloof tussen beide te verkleinen.

2. Wat is erfgoededucatie?

Evident laat het begrip zich lezen als het aanwenden van erfgoed in een educatieve context. Zoals gesteld ligt de focus hier op het formeel onderwijs. Hoewel in dit licht erfgoed en geschiedenis vaak in één adem

worden genoemd, dient in de eerste plaats opgemerkt te worden dat ze niet hetzelfde inhouden. Geschiedenis beoogt eerder een kritische studie van het verleden te zijn. Erfgoed, daarentegen, is allesbehalve neutraal en steunt veeleer op persoonlijke of collectieve betekenisgeving aan het verleden vanuit een hedendaags perspectief (Löwenthal, 2015). Erfgoededucatie raakt zo sterk aan burgerschapsvorming. Deze schijnbare tegenstelling tussen geschiedenis en erfgoed maakte de voorbije jaren volop onderwerp uit van studie vanuit vakdidactische hoek. Net zoals Grever en Van Boxtel (2014) gaven verschillende auteurs aan dat erfgoed verrijkend kan werken voor het leren historisch denken en redeneren (Barton, 2016; Seixas, 2016). Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat leraren zich, naast de kansen, ook bewust zijn van de mogelijke gevaren.

2.1. Onderscheid

Binnen een geschiedenisles kan een onderscheid gemaakt worden tussen ‘leren met erfgoed’ en ‘leren over erfgoed’ (Grever & Van Boxtel, 2014). In het eerste geval wordt erfgoed aangewend als historische bron om andere doelen te bereiken. In het tweede geval, daarentegen, vormt kennis over en inzicht in erfgoed het doel op zich. Ik tracht het verschil hier te duiden aan de hand van een concreet voorbeeld.

Begin 2021 kocht de Vlaamse Regering de originele dichtbundel *Bezette Stad* van Paul Van Ostaijen aan voor 725.000 euro. Het manuscript werd gedigitaliseerd en is, aangezien het publiek bezit betreft, vrij toegankelijk.¹ Als bron kan het zo dienen om bijvoorbeeld de maatschappelijke ontwrichting en tijdsgeest tijdens en na de Grote Oorlog te onderzoeken, of bij het leren nemen van een historisch perspectief om de keuze tot collaboratie en ballingschap van Van Ostaijen te interpreteren, te contextualiseren en te duiden. Daarnaast verdient inzicht verkrijgen in wat erfgoed is en hoe het tot stand komt ook voldoende aandacht. Alleen al de vragen stellen waarom een overheid zoveel geld veil heeft voor een honderd jaar oud document en welke motieven daarbij spelen, kan zulke inzichten verschaffen. Maar, hoewel de Vlaamse Regering blijkbaar veel betekenis toekent aan het manuscript, zal die vanzelfsprekend niet door iedereen worden gedeeld in de samenleving. Ook dit maakt inherent deel uit van wat erfgoed is.

2.2. Kansen

Zoals gesteld is erfgoed niet neutraal, maar steunt het op betekenisgeving die, bovendien, kan veranderen doorheen de tijd. Wanneer erfgoed als een bron wordt gehanteerd, draagt het bij tot het aanleren van een kritische houding en het ontwikkelen van historisch besef (Grever, Van Boxtel & Klein, 2015; Seixas, 2016). Omwille van de persoonlijke betekenisgeving kan ‘leren over erfgoed’ vervolgens ingezet worden om de eigen identiteit te verkennen (Savenije, 2015; Dibbits, 2020). Wat voor de ene persoon betekenisvol is, hoeft dat niet per se te zijn voor de andere. Erfgoed zet zo aan tot

het introduceren van én in dialoog gaan met andere perspectieven (Wansink et al., 2018; Janssenswillen et al., 2019). Tot slot zetten erfgoedinstellingen volop in op beleving van het verleden, waarbij soms letterlijk een beeld van het verleden wordt gecreëerd. Bijgevolg leent deze publieksgerichte omgang zich voor het leren kritisch opbouwen of in vraag stellen van beeldvorming (Van Nieuwenhuyse et al., 2011; Grever & Van Boxtel, 2014).

2.3. Gevaren

Het manuscript van Van Ostaijen illustreert dat erfgoed onderhevig kan zijn aan politieke (of soms commerciële) invloeden waar we als leraar bewust van moeten zijn (Wils, 2010). Bovendien zou, omwille van de sterke verbinding met identiteit, ondoordacht gebruik ervan sociale uitsluiting in de hand kunnen werken. Veeleer dan erfgoed te beschouwen als een statisch verschijnsel uit het verleden, dient het bijgevolg te worden opgevat als iets dynamisch, waar ruimte is voor diverse perspectieven (Grever & Van Boxtel, 2014). Tot slot kunnen bij het kritisch onderzoeken van erfgoed twee aan elkaar gerelateerde valkuilen optreden. Enerzijds dienen we beducht te blijven voor presentisme. Dit houdt het beoordelen van het verleden in aan de hand van een hedendaags normen- en waardenkader. Hoewel dit niet evident lijkt, dienen we steeds voldoende evenwicht te bewaren tussen een afstandelijke en kritische houding en een betrokken en affectieve benadering. In het verlengde hiervan kunnen, anderzijds, te sterke morele boodschappen, die soms eigen zijn aan een (beladen) erfgoedbeleving, een kritische houding en het verkennen van verschillende historische perspectieven in de weg staan (Van Nieuwenhuyse et al., 2011; Savenije & De Bruijn, 2017).

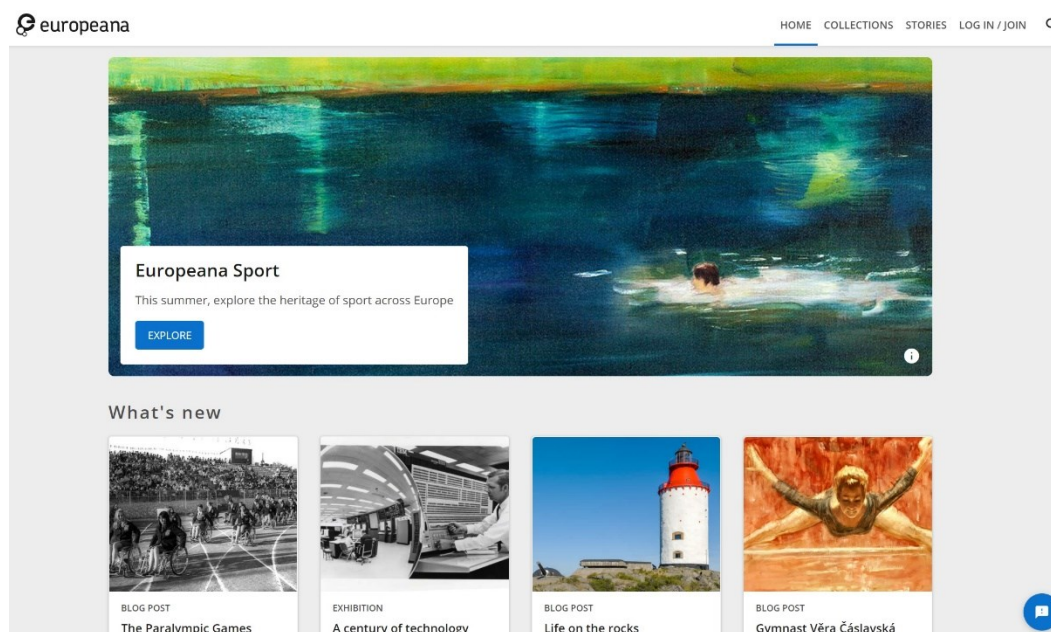
3. Hoe binnen te halen in de les?

Materieel erfgoed of de tastbare aspecten van immaterieel erfgoed liggen zeker niet enkel stof te vangen in een museum, archief of bibliotheek. Meer en meer erfgoedinstellingen zijn de voorbije jaren aan de slag gegaan om (een onderdeel van) hun collectie te digitaliseren en online aan te bieden. Dit maakt deel uit van verschillende initiatieven om collecties te ontsluiten voor een breed publiek. Ook onroerend erfgoed kan tegenwoordig vlot binnen de schoolmuren of naar de woonkamers en bureaus van leerlingen worden gehaald. Diverse (non-profit) organisaties zetten zich bijvoorbeeld in om bedreigd, verafgelegen of onbekend erfgoed digitaal vast te leggen. Welke initiatieven zijn bruikbaar binnen het onderwijs? Ik vertrek vanuit twee concrete kansen van erfgoededucatie om er enkele toe te lichten.

3.1. Het perspectief van gewone mensen

In de eerste plaats biedt erfgoed de mogelijkheid om het perspectief van gewone – vaak vergeten – mensen via allerhande verhalen en getuigenissen aan de oppervlakte te brengen, zowel in het verleden als in het heden. Welke persoonlijke objecten of gebruiksvoorwerpen hebben mensen uit het verleden bijvoorbeeld achtergelaten? Of hoe geven mensen in het heden betekenis aan restanten uit hun (nabije) verleden?

Het digitaal platform *Europeana* bundelt erfgoed dat bruikbaar is om als tekstuele of audiovisuele bron naar de klas te halen. Om dit kritisch te onderzoeken verstrekt het voldoende contextinformatie. Doordat een specifiek Vlaamse insteek wordt verlaten, laat het toe om een breder perspectief op historische fenomenen toe te passen. Het biedt kansen om via erfgoed een geschiedenisles relevanter te maken en af te stemmen op je leerlingenpubliek. Zo voorziet het platform, naast aandacht voor industrieel, mode-, of sporterfgoed, ook een thematische opdeling voor migratie. Via persoonlijke verhalen wordt duidelijk welke objecten voor anderen waardevol zijn. Een eenvoudige radio meegenomen door arbeidsmigranten tijdens de vorige eeuw zal bijvoorbeeld niet voor iedereen dezelfde betekenis herbergen. Op deze manier ontwikkelen leerlingen het besef dat erfgoed steunt op persoonlijke betekenisgeving. Het platform is interactief, laat toe om eigen bijdrages in te dienen, en mikt bovendien specifiek op een (geschiedenis)onderwijspubliek. Zo werkt het intensief samen met *EuroClio*, de Europese vereniging van geschiedenisleraren. Samen hebben ze bijvoorbeeld het online leerplatform *Historiana* ontwikkeld en trachten ze via allerhande projecten inspiratie te bieden om het digitaal erfgoed te koppelen aan historische denkvaardigheden.



Beeld: Europeana Collections

Ook de gebruiksvriendelijke databank *Atlas of Mutual Heritage*, dat erfgoed van de Verenigde Oost Indische Compagnie (VOC) en de West Indische Compagnie (WIC) omvat, vermijdt de traditionele focus op ‘grote’ verhalen. Het belicht eveneens andere perspectieven, zoals het leven van een gewone VOC-dienaar of de internationale kaapvaart. Bovendien bevat het erfgoed uit onder andere Indonesische musea, zoals visuele bronnen over opstanden. Hierdoor treedt het perspectief van de gekoloniseerde aan de oppervlakte als een actief deel van het verleden. Zo is militair erfgoed bijvoorbeeld in staat om een veranderende betekenisgeving te concretiseren. Een gevangenis kan in de 18^e eeuw symbool staan voor onderdrukking, terwijl datzelfde gebouw in de 21^e eeuw net is ingericht als een museum om vrijheid te benadrukken. Zowel de interactieve kaart gekoppeld aan Google Earth als de zoekbalk met filters laat toe om leerlingen (begeleid) zelfstandig aan het werk te zetten rond een historische vraag.

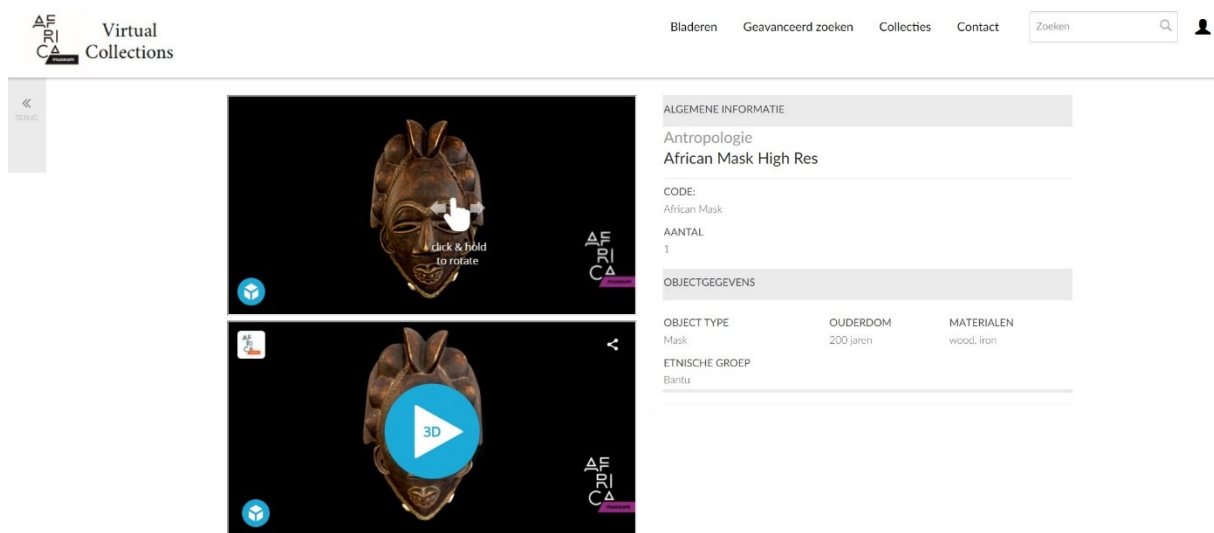


Beeld: Atlas of Mutual Heritage / Google Maps

3.2. Historische beeldvorming onderzoeken

Ten tweede gaat de erfgoedsector aan de slag om bezoekers het verleden volop te laten beleven. Dit was bijvoorbeeld het geval bij het project ‘Verdwenen Zwinhavens’, dat liep tussen juli en november 2021. Via virtuele en verhoogde realiteit in een tentoonstellingsruimte en langs een fietsroute werden bezoekers ondergedompeld in het middeleeuwse havenlandschap.ⁱⁱ Hier schuilt de kans om de opgebouwde beeldvorming als uitgangspunt te nemen en kritisch te evalueren. Vaak kan de bezoekerswebsite al voldoende zijn om met deze kans van erfgoededucatie concreet aan de slag te gaan.

Daarnaast is ook het gebruik van *Sketchfab* een mogelijkheid. De applicatie of web-based versie biedt een platform en netwerk om 3D *content* te vinden of te maken. Hoewel het, in tegenstelling tot de voorgaande voorbeelden, niet afkomstig is uit de erfgoedsector, worden de mogelijkheden wel gretig benut door erfgoedprofessionals. Zo gebruikt het Koninklijk Museum voor Midden Afrika (KMMA) het om hun sculpturen en artefacten te digitaliseren. Ook archeologisch onderzoek in Vlaanderen vertrouwt op het programma om 3D modellen te creëren zodat het brede publiek zich een beeld kan vormen van de vondsten en opgravingen. Wanneer leerlingen beeldvorming over het verleden moeten onderbouwen kunnen ze zo vertrouwen op visualisaties van erfgoedprofessionals die ze vanuit verschillende hoeken kunnen onderzoeken. Maar vermits het een open platform betreft, dat ook toegankelijk is voor andere gebruikers, kan eveneens beeldvorming opgebouwd door anderen afgetoetst worden. De modellen van erfgoedinstellingen zijn vaak gratis te downloaden en, aangezien *Sketchfab* een interactief netwerk is, kan ook in dialoog worden gegaan met de makers ervan.



Beeld: Virtuele Collectie van het AfricaMuseum (KMMA)

(<https://virtualcol.africamuseum.be/providence/pawtucket/index.php/Detail/objects/6964>)

4. Besluit

Erfgoed lijkt op het eerste gezicht moeilijk binnen te halen in de klas, waardoor de kansen in het verleden niet altijd werden benut. Digitale tools en online databanken kunnen de kloof tussen het (geschiedenis)onderwijs en de erfgoedsector verkleinen. Bovendien vertonen ze functionaliteiten die vlot in te passen zijn in de nieuwe Vlaamse sleutelcompetentie historisch bewustzijn.

Naast de besproken voorbeelden zijn er, tot slot, nog heel wat andere applicaties die hier niet aan bod kwamen. In Vlaanderen is er bijvoorbeeld ErfgoedApp, dat lokaal en divers erfgoed via beelden, interviews of muziek gratis aanbiedt. Op grotere schaal laat het initiatief Arts & Culture van internetgigant Google toe om collecties van kleine en grote musea wereldwijd virtueel te verkennen, vaak mét audiotour.

Bibliografie

Barton, K. (2016). "Taking Students' Ideas Seriously: Moving beyond the History-Heritage Dichotomy." in: Grever, M., Van Boxtel, C. & Klein, S. (eds.). *Sensitive Pasts: Questioning Heritage in Education*. Berghahn Books, pp. 280-287.

Dibbits, H. (2020). "Emotienetwerken: erfgoed- en burgerschapseducatie in de 21^e eeuw." in: *Cultuur+Educatie* 19(55), pp. 8-27.

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

Grever, M., Van Boxtel, C. & Klein, S. (2015). "Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands." in: Ercikan, K. & Seixas, P. *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge.

Janssenswillen, P. et al. (2019). "Erfgoed toegankelijk maken voor een divers publiek. Multiperspectiviteit in het erfgoedonderwijs." in: *Volkskunde* (1), pp. 5-24.

Löwenthal (2015). *The Past is a Foreign Country – Revisited*, Cambridge University Press.

Savenije, G. (2015). "Waarom bewaren we dit eigenlijk? Kritische reflectie op erfgoed in de geschiedenisles." in: *Kleio*, (3), pp. 18-21.

Savenije, G. M., & Bruijn, P. de. (2017). "Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement." in: *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), pp. 832-845.

Seixas, P. (2016). "Are Heritage Education and Critical Historical Thinking Compatible? Reflections on Historical Consciousness from Canada." in: Grever, M., Van Boxtel, C. & Klein, S. (eds.). *Sensitive Pasts: Questioning Heritage in Education*. Berghahn Books, pp. 21-39.

Van der Auwera, S., Schramme, A. & Jeurissen, R. (2007). *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog*.

Van Nieuwenhuyse, K., Wils, K., Jones, S. (2011). "Engaging Heritage." in: C. Van Boxtel, S. Klein, E. Snoep (Eds.), *Heritage education. Challenges in dealing with the past*, (26-31). Amsterdam: Erfgoed Nederland.

Vlaamse Overheid (2018). *Eindtermen historisch bewustzijn*, opgehaald op 17 augustus 2021 van www.onderwijsdoelen.be

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

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

ⁱ Het originele en volledige manuscript valt te downloaden of in hoge resolutie te bekijken via <https://collectie.antwerpen.be/bezette-stad/handschrift>

ⁱⁱ Meer info via www.ugent.be/lw/archeologie/nl/actueel/nieuws/verdwenen-zwinhavens