

Eén voor allen, ...? Omgaan met erfgoed en etnische diversiteit op school in het licht van de canonkwestie

Abstract

Het hoofddoel van deze bijdrage ligt in het onderzoeken hoe erfgoededucatie en het omgaan met diversiteit zich tot elkaar verhouden binnen het formeel onderwijs, en welke implicaties dit kan hebben in het licht van een historische canon. Enerzijds kan erfgoededucatie plaatsvinden binnen de vensters van het top-down narratief van de Vlaamse canon. Anderzijds is er de bottom-up benadering. Hierin dient erfgoededucatie te vertrekken vanuit de contextuele omgeving waarbij ruimte is om ieders perspectief te laten participeren. Scholen en leraren(teams) zullen geprangd zitten tussen een top-down en bottom-up verhaal, en spelen bijgevolg een cruciale bemiddelende rol om beide benaderingen met elkaar in dialoog te laten treden. Bij het verkennen van de persoonlijke affectieve relatie tot het verleden zou het vertrekpunt, idealiter, bottom-up vorm moeten krijgen. Echter, het nut van erfgoed voor de klaspraktijk bleef voor leraren in het verleden vaak onbekend. Wanneer de overheid, door middel van een historische canon, erfgoed een aanzienlijke plaats wil laten innemen in het formele en non-formele onderwijslandschap, dan lijkt het evident dat scholen, leraren en erfgoededucatieve diensten in de toekomst ook didactische *knowhow* en *tools* krijgen aangereikt om hiermee aan de slag te gaan.

I. Inleiding

1.1. Een beknopte geschiedenis van (het debat over) de Vlaamse canon

In 2013 keurde de Vlaamse Regering het Masterplan goed om het secundair onderwijs te hervormen. Deze modernisering wordt in het heden gradueel uitgerold en houdt, naast structurele veranderingen, ook een curriculumvernieuwing in. Het nieuw curriculaire kader kreeg vorm rond zestien sleutelcompetenties. Elk van deze competenties bestaat uit een set eindtermen. Dit zijn onderwijsdoelen die de leerlingen dienen te behalen of, in het geval van attitudinale eindtermen, na te streven. In september 2019, bijna gelijktijdig met de uitrol van de moderniseringsoperatie, werd een nieuwe Vlaamse Regering gevormd. De Vlaams-nationalisten trokken enkele beleidsdomeinen naar zich toe waarin onder andere cultuur en onderwijs zijn gehuisvest. In hun plannen maakten ze gewag van het ontwikkelen en invoeren van een (vrijblijvende) historische canon bedoeld voor het onderwijs, naar Nederlands model.

Enerzijds benadrukte het regeerakkoord voor de periode 2019-2024 de onafhankelijkheid en pluraliteit van de ontwikkelcommissie die zou worden aangesteld. Anderzijds gaf de Minister van cultuur Jambon in zijn beleidsnota letterlijk aan dat hij een rol zou opnemen in deze commissie (Jambon, 2019: 14). Vanzelfsprekend spraken een aantal vakdidactici, verenigd in de Vlaamse Vereniging voor Leerkrachten Geschiedenis (VVLG), zich kritisch uit tegenover dit initiatief (De Paepe et al., 2019). Hun argumenten situeerden zich op drie domeinen. In de eerste plaats stelden ze zich de vraag of het identiteitsbesef van jongeren in een bepaalde richting mag worden geduwd door de overheid? Ze vreesden een instrumentalisering van het onderwijs om dit doel te bewerkstelligen. Vervolgens problematiseerden ze ook het invoeren van een canon vanuit geschiedeniswetenschappelijk oogpunt. Een canon, zo stellen ze, valt moeilijk te rijmen met de open blik die historici dienen te hanteren om naar het verleden te kijken. Een laatste reeks argumenten was didactisch van aard. In de onderwijshervorming, die toen nog maar recent was ingezet, hadden de vakdidactici de opdracht gekregen van de Vlaamse Gemeenschap om de nieuwe set eindtermen te ontwerpen voor de

sleutelcompetentie historisch bewustzijn. Aan de basis hadden ze het concept historisch denken geplaatst, dat in Westerse landen steeds meer voet aan grond lijkt te krijgen in curricula (Mathis & Parkes, 2020). Om dit concept te operationaliseren putten ze uit theoretische modellen, waarbij de nadruk, naast kennis over het verleden, ook is komen te liggen op kritisch omgaan met diverse bronnen en reflecteren over de relatie tussen het verleden, heden en de toekomst (Van Nieuwenhuyse, 2020). Een canon leek volgens de geschieddidactici niet samen te gaan met de nieuwe eindtermen. In het verlengde hiervan stelden ze bovendien dat een canon simplificerend en homogeniserend zou werken, net wanneer de samenstelling van het leerlingenpubliek in Vlaanderen diverser oogt dan ooit.

Hoewel Vlaamse historici zich nog steeds kritisch uiten tegenover dit initiatief omwille van de onmiskenbaar politieke agenda (Boone, 2021), is de discussie in het heden enigszins gaan liggen. Om de historische canon te ontwikkelen werd in het najaar van 2020 een voorzitter aangeduid die op zijn beurt acht commissieleden rond zich had verzameld. Dat de discussie in het heden wat is afgezwakt, is voornamelijk te wijten aan het feit dat deze voorzitter, Emmanuel Gerard, en enkele leden van de negenkoppige ontwikkelcommissie via diverse kanalen de verwarrende communicatie uit de beleidsnota hebben verduidelijkt, en de onafhankelijkheid, wetenschappelijkheid en kritische zin van de commissie wisten te benadrukken. De canon, zo stelden ze, zou geen staatspropaganda worden (Pauli, 2020). Hoewel de vraag die aan de grondslag ligt, met name of een overheid überhaupt het onderwijs een reeks van ankerpunten mag opleggen, overeind blijft, lijkt op basis van het voorgaande een aantal – maar lang niet alle – bezorgdheden van de geschieddidactici uitgeklaard. Het opende de deur voor een meer gematigde houding tegenover de canon en diens relatie tot het concept van historisch denken dat centraal staat in de nieuwe Vlaamse eindtermen historisch bewustzijn.

Smets (2021) lerarenopleider in het geschiedenisonderwijs, stelde, zij het beducht voor de gevaren, dat een wetenschappelijk onderbouwde canon net wel kansen kan bieden als referentiepunt om historisch denken meer gestructureerd aan te bieden aan leerlingen. Hoewel ik deze redenering niet volg en eerder heil zie in een doordacht gebruik van een open historisch referentiekader zoals geïntegreerd in de sleutelcompetentie historisch bewustzijn, bouw ik verder op zijn verkenning waar hij, steunend op de drie doeldomeinen onderscheiden door Biesta (2012), de socialiserende en subjectiverende functie van een historische canon toelichtte. Via de socialisatiefunctie verwerven leerlingen enerzijds de nodige waarden, normen en inzichten om deel te kunnen uitmaken van de samenleving. De subjectiverende functie poogt anderzijds bij te dragen aan de persoonsvorming door van jongeren zelfbewuste en kritische individuen te maken. Smets (2021) concludeerde dat een canon de socialiserende functie kan schragen, ook buiten de lessen geschiedenis, maar stelde dat de echte uitdaging schuilt in de kansen tot subjectivering. Hoe kunnen leerlingen in dialoog gaan met de canon en er zelf betekenis aan leren geven?

1.2. Een canon als erfgoed

Vanuit deze insteek wil ik met deze bijdrage een pleidooi houden voor erfgoededucatie, waarin twee aandachtspunten centraal worden gezet. In de eerste plaats is er het specifieke oogpunt van erfgoed in het canondebat. Erfgoed opgevat als een cultureel proces, zoals onder andere Smith (2006) betoogt, lijkt namelijk aan te sluiten bij het canoniseren van het verleden. Hier dient opgemerkt te worden dat geschiedenis en erfgoed niet hetzelfde zijn. Löwenthal (2015), bijvoorbeeld, beschreef de onderlinge relatie tussen erfgoed en geschiedenis als eerder moeizaam, aangezien ze beiden een ander doel dienden. Geschiedenis beoogt een kritische studie van het verleden te zijn, waar erfgoed veeleer als een sociale constructie in het heden wordt geconcipeerd.

Wanneer over een reeks ankerpunten uit het verleden wordt onderhandeld die de identiteit van een regio weerspiegelen, om ze vervolgens vanuit een hedendaagse bril te selecteren en door te geven aan toekomstige generaties, is er met andere woorden sprake van erfgoed. Zo een constructivistische benadering steunt bijvoorbeeld op emotie, beleving en persoonlijke of collectieve betekenisgeving aan het verleden. In dit geval zijn het de Vlaamse Regering en de ontwikkelcommissie die deze betekenis zullen invullen. Als bovendien de intentie aanwezig is om de ankerpunten in het onderwijs te introduceren, dan dient het perspectief van erfgoededucatie meer op de voorgrond te treden. Bekeken door een onderwijsbril raakt erfgoededucatie sterk aan burgerschapsvorming. Maar erfgoed kan bovendien ook een brug vormen tussen historisch bewustzijn en verschillende andere Vlaamse sleutelcompetenties, zoals duurzaamheid, en ruimtelijk of cultureel bewustzijn. De nieuwe sleutelcompetentie historisch bewustzijn biedt een kader en ondersteuning om erfgoed te integreren. Maar in Vlaanderen is, in tegenstelling tot Nederland, het belang van en vertrouwdheid met erfgoededucatie in het heden nog maar weinig doorgedrongen in het formeel onderwijs. Echter, wat deze bijdrage onder meer wil aantonen, is dat de aandacht voor erfgoed in het Nederlandse onderwijs pas echt op gang kwam na het invoeren van de eigen canon.

In het verlengde hiervan is, ten tweede, erfgoed sterk verbonden met de notie van een (meerlagige) identiteit en de constructie ervan. Erfgoed kan, zo stellen van Boxtel en Grever (2014), een middel zijn om minderheden te emanciperen of net uit te sluiten. Het kan dus ook in verbinding worden gebracht met sociaal-relatieve competenties, zelfbewustzijn of, opnieuw, burgerschap. De kanttekening die geschieddidactici (De Paepe et al., 2019) plaatsten over de relatie tussen een canon en de diversiteit van de leerlingenpopulatie was bijgevolg zeer legitiem. Het debat verdient het om meer gekoppeld te worden aan recent algemeen onderwijskundig onderzoek in Vlaanderen. Van Avermaet en Sierens (2010) argumenteerden dat een diverse samenleving de norm wordt die we niet langer buiten de schoolmuren mogen houden, maar moeten beschouwen als een gezamenlijke uitdaging. Hoe zal het invoeren van een Vlaamse canon zich verhouden tot de huidige en toekomstige etnische diversiteit van de leerlingenpopulatie?

Veeleer dan opnieuw hetzelfde debat aan te zwengelen over de bedenkingen bij een canon vanuit de verschillende geschiedwetenschappelijke en didactische perspectieven, tracht ik te vertrekken vanuit de hierboven geschetste onderwijsrealiteit. Dat houdt in dat deze bijdrage ervan uitgaat dat: (a) de Vlaamse canon er zal komen in het najaar van 2022; (b) de samenstelling van het leerlingenpubliek in Vlaanderen divers is en dat (vermoedelijk) nog meer zal worden in de toekomst; en (c) erfgoededucatie in het Vlaams formeel onderwijs nog maar weinig voet aan grond heeft gekregen. Het hoofddoel van deze bijdrage ligt met andere woorden in het onderzoeken hoe erfgoededucatie en het omgaan met diversiteit zich tot elkaar verhouden binnen het formeel onderwijs, en welke implicaties dit kan hebben in het licht van een historische canon.

Als afbakening wordt in deze bijdrage de hierboven geschetste relatie met het concept historisch denken en de daarop gebaseerde bouwstenen in de sleutelcompetentie historisch bewustzijn slechts oppervlakkig aangeraakt en niet verder uitgediept. Het spanningsveld tussen geschiedenisonderwijs, erfgoededucatie en het canoniseren van het verleden behoeft meer gerichte aandacht in specifieke vakdidactische literatuur, waarbij vooral het hanteren van het historisch referentiekader (bouwsteen één) en aandacht voor wat erfgoed is (bouwsteen vier) een prominente plaats innemen. Daarnaast behelst diversiteit een vrij breed begrip. De beleidsnota cultuur vermeldt dat de Vlaamse canon ook, in aangepaste vorm, zal dienen ter ondersteuning als inburgeringscursus voor 'nieuwkomers' en zich dus in de eerste plaats ent op diversiteit in afkomst (Jambon, 2019). Ervan bewust dat etnische identiteit slechts één identiteit kan zijn van iemands volledige en meerlagige identiteit, zoals Agirdag (2020) stelt, zal deze bijdrage zich echter beperken tot etnische diversiteit.

Ik start met het opzet van de canon kort te verduidelijken en vergelijk dit met het Nederlandse voorbeeld. Vervolgens schets ik de Vlaamse onderwijscontext op het vlak van etnische diversiteit en breng ik dit in verband met recente pedagogische en onderwijskundige onderzoeken en inzichten op het vlak van diversiteit. Ten derde tracht ik het begrip erfgoededucatie te duiden en argumenteer ik dat ook in Nederland de relatie met en onderzoek naar erfgoed en onderwijs aan aandacht won na het invoeren van een canon. Op basis hiervan formuleer ik, tot slot, enkele kanttekeningen voor de Vlaamse context, en bouw ik een aanbeveling op voor toekomstig onderwijsbeleid.

II. Wat houdt de Vlaamse canon in?

II.1. Selecteren om door te geven

Over de Vlaamse canon is al veelvuldig geschreven. Nochtans bleef de officiële communicatie over de opzet aanvankelijk schaars. Het regeerakkoord vermeldt, ten eerste, dat het doel ligt in het creëren van een zelfbewust Vlaanderen. Om dit te bewerkstelligen dient de ontwikkelcommissie vensters te ontwerpen waarin personen, gebeurtenissen en cultureel erfgoed samen het verhaal van de historische en culturele ontwikkeling van Vlaanderen als Europese natie laten zien (Vlaamse Regering, 2019: 25). Het gaat dus om een samenhangend narratief, waarbij de wetenschappelijke en pluralistische commissie het selectieproces van de hoofdrolspelers in handen heeft. Bijgevolg bepaalt het ook welke aspecten uit het verleden worden doorgegeven via het onderwijs aan toekomstige jongeren of nieuwkomers. Het waarderen, bewaren en doorgeven van zaken uit het verleden raakt sterk aan het begrip erfgoed, wat volgens Grever en van Boxtel (2014) dan weer onmiskenbaar verbonden is met identiteit. Ze stellen “De constructie van erfgoed komt tot stand doordat gemeenschappen in het heden bepaalde sporen uit het verleden als ‘erfgoed’ classificeren om daarmee met het oog op de toekomst een identiteit over te dragen.” (Grever & van Boxtel, 2014: 16).

Een tweede opmerkelijk aspect is dat het geheel wordt opgevat als dynamisch (Vlaamse Regering, 2019: 21). Hoewel de deadline van oplevering gepland staat voor 2022, zal het de bedoeling zijn om de vensters achteraf geregeld van een update te voorzien. Met welk interval het dient te gebeuren wordt niet gespecificeerd. Dit is een belangrijke toevoeging. Volgens Frijhoff (2008) kunnen betekenissen van erfgoed voortdurend veranderen en zijn ze het gevolg van een democratisch onderhandelingsproces. Hij stelt dat dit een noodzakelijke vereiste is opdat ook nieuwe generaties met andere culturele achtergronden deel van de gemeenschap kunnen uitmaken. Wanneer erfgoed als statisch wordt opgevat, zou dit immers kunnen leiden tot culturele uitsluiting op basis van afgewezen identiteiten.

II.2. Waarom Nederland als voorbeeld?

Een derde en laatste belangrijk aspect houdt in dat de Vlaamse canon er komt in navolging van Nederland. Waarom is geopteerd om Nederland als voorbeeld te hanteren? Om deze vraag te beantwoorden moet de ontstaanscontext van de canon van Nederland voor het voetlicht worden gehaald. In Nederland woedde na de laatste eeuwwissel namelijk een sterk publiek debat. Het adviesrapport van de Nederlandse onderwijsraad (2005) verwijst onder andere naar de maatschappelijke discussie over de integratie van nieuwe bevolkingsgroepen die, ook in Nederlandse scholen, het leerlingenpubliek hebben veranderd. Volgens het rapport heeft het onderwijs een belangrijke rol te spelen. Het pleitte voor meer aandacht voor de socialiserende functie, waarbij een moderne invulling van burgerschap en de overdracht van cultureel erfgoed noodzakelijk werden

geacht. Daarnaast maakte het rapport ook melding van een gebrek aan kennis over het 'eigen' verleden. In haar rapport stelde de ontwikkelcommissie van de Nederlandse canon (2006: 24) bijgevolg dat burgerschap, kennis en begrip van het land dat gezamenlijk wordt bewoond, en de ontwikkelingen die het heeft doorgemaakt, zinvol en verrijkend kunnen zijn.

In tegenstelling tot Nederland woedde in Vlaanderen geen publiek debat over een achteruitgang van kennis over het nationale verleden en de rol die het onderwijs hierin had te spelen. Echter, waar in Nederland geschiedenis vaak als keuzevak wordt opgenomen, lijkt het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen, dat in het verleden ook onder druk kwam te staan, veel sterker verankerd. Hoewel de Vlaamse moderniseringsoperatie in het secundair onderwijs zich afspeelt tegen de achtergrond van een onderwijsterugval op basis van enkele vergelijkende internationale testcores, maakt het Masterplan (2013), dat aan de grondslag lag, bijvoorbeeld geen melding van een gebrek aan historische kennis of inzicht. Bovendien is het opzet van een Vlaamse canon geconcipieerd los van deze hervormingen. Het motief vanuit politieke hoek om de canon ook in te zetten als middel tot inburgering van 'nieuwkomers', toont wel aan dat er raakvlakken zijn over de socialisatietask. Met andere woorden lijkt de canon ingevoerd omwille van een toenemende etnische diversiteit in Vlaanderen. In de reflectiebundel over de Nederlandse canondiscussie adviseert Ribbens (Grever et al., 2006: 101) dat "Indien geschiedenis relevant wil zijn voor de eigentijdse samenleving is het onvermijdelijk om in de historische onderwerpen die van gemeenschappelijk belang worden geacht en in de daaraan verbonden interpretaties – kortom: de historische canon in zijn diverse verschijningsvormen – voldoende aanknopingspunten op te nemen waardoor zowel gevestigden als nieuwkomers zich verbonden voelen met die geschiedenis."

III. Etnische diversiteit in het onderwijs

Het advies van Grever indachtig lijkt het in de eerste plaats nuttig om de situatie op het vlak van etnische diversiteit in het Vlaamse onderwijslandschap erbij te nemen. Wat zeggen de recente wetenschappelijke onderzoeken en inzichten?

Het rapport Samenleven in Diversiteit van 2017 in opdracht van het Agentschap Binnenlands Bestuur concludeerde dat Vlaanderen gekenmerkt wordt door een groeiende diversiteit op het vlak van personen van buitenlandse herkomst, waarbij ook de interne verscheidenheid toeneemt (Stuyck, 2018: 299). Dit rapport werd opgenomen in de literatuurstudie uitgevoerd door het Steunpunt Onderwijs Onderzoek met als doel een aantal maatschappelijke veranderingen te identificeren en de impact ervan voor het Vlaamse onderwijs in kaart te brengen. De conclusie luidde dat een Vlaamse leraar in de toekomst steeds meer les zal geven aan leerlingen van diverse etnisch-culturele achtergronden (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018). Daartegenover staat dat het TALIS-rapport, in opdracht van de OESO, vond dat slechts één op zes leraren in Vlaanderen zich goed voorbereid voelt voor het lesgeven in een multiculturele of meertalige context (Van Droogenbroeck, 2019: 141). Het Vlaamse onderwijssysteem en de schoolculturen zijn nog onvoldoende aangepast aan de veranderende samenleving (Clycq et al., 2014). Etnische diversiteit vormt met andere woorden één van de uitdagingen van de toekomst.

Agirdag (2020) nam deze uitdaging in het onderwijs als centraal uitgangspunt en poogde een overzicht te schetsen van de knelpunten. Bij de vraag hoe pluralisme (hier te lezen als multiculturalisme of interculturalisme) zich kan vertalen naar de praktijk, pleit hij ervoor om onderwijs relevant te maken voor leerlingen van andere culturen. Volgens hem is het onderwijs nog te veel gefocust op de culturele *mainstream*. Deze aanbeveling lijkt sterk in lijn te liggen met het hierboven geschetste advies specifiek voor het geschiedenisonderwijs. Ook Unia, de onafhankelijke openbare instelling die gelijke kansen op

participatie tracht te bevorderen in Vlaanderen, begaf zich op dit terrein. Het publiceerde in 2018 een diversiteitsbarometer voor het onderwijs waarin het een luik opnam over het belang van diversiteit in het curriculum (2018). Om zijn betoog verder te duiden verwijst Agirdag (2020) enerzijds naar de begrippen cultureel relevante pedagogiek of cultureel responsieve pedagogiek (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2018). Anderzijds, bouwt hij zijn verhaal verder op aan de hand van het theoretisch model van Banks (1993). Zonder het hele model hier uit de doeken te doen, stelt hij voor om meer diverse inhouden te integreren in de reguliere lessen en in onderwerpen waar minderheden maar zelden een stem krijgen. Hoewel dit vanuit praktisch oogpunt niet voor elk vak altijd even eenvoudig is, lijkt de nieuwe sleutelcompetentie historisch bewustzijn zich hier toe te lenen en biedt het een kader waarbinnen voor iedere geschiedenisleraar voldoende ruimte is om zelf inhouden te selecteren en diverse perspectieven te introduceren.

Dat inhoudelijke keuzes in het vak geschiedenis vaak zijn afgestemd op een dominante etnisch-culturele groep is niet nieuw, en heeft internationaal (Stradling, 2003) en in Vlaanderen (Janssenswillen, 2013) via het concept multiperspectiviteit al heel wat onderzoeks aandacht gekregen. Echter, het pleidooi voor een inclusief curriculum dient ook genuanceerd te worden. Inhouden toevoegen aan het curriculum net om tegemoet te komen aan diverse etnische en culturele groepen bereikt niet altijd het gewenste resultaat. Vakdidactisch onderzoek binnen het geschiedenisonderwijs (Traille, 2007; Mohamud & Whitburn, 2014; Van Nieuwenhuysse & Claes, 2017) toont aan dat deze aanpak in bepaalde gevallen kan leiden tot een versterking van het wij-zij perspectief. Barton en Levstik (2004) verschuiven de focus van de selectie van inhouden naar wat ermee valt te bereiken en argumenteren dat inhouden het gemeenschappelijk belang moeten dienen. Op basis hiervan pleit Wilschut (2016) om in te zetten op een democratisch curriculum met een sterke aandacht voor burgerschap. Welke rol kan erfgoed, dat zoals gesteld sterk verbonden is met burgerschap en de identiteit van mensen of gemeenschappen in een samenleving, spelen in het geschiedenisonderwijs?

IV. De rol van erfgoededucatie

IV.1. Een begripsomschrijving

Vanzelfsprekend laat het begrip erfgoededucatie zich lezen als het omgaan met erfgoed binnen educatieve contexten. Het beperkt zich dus niet tot louter formeel onderwijs. Vaak behoort het, in meer of mindere mate, ook tot de werking van onder andere archieven, erfgoedcellen of musea. Niettegenstaande erfgoed in veel schoolvakken een plaats kan krijgen, wordt het vaak in verband gebracht met geschiedenis. Vanuit wetenschappelijk perspectief zijn, zoals gesteld, geschiedenis en erfgoed(studies) niet hetzelfde. Verschillende auteurs benadrukken echter dat deze relatie geenszins problematisch hoeft te zijn vanuit vakdidactisch oogpunt (Barton, 2016; Seixas, 2016). Hoewel volgens Wils (2010) erfgoed niet altijd geïntegreerd kan worden, leent het zich, dankzij het veelzijdige en ervaringsgerichte karakter, goed voor activerend onderwijs, samenwerkend leren en vakoverschrijdend werken.

Specifiek binnen het vak geschiedenis stippen Grever, van Boxtel en Klein (2015) aan dat het mogelijkheden biedt voor het concept historisch denken en redeneren. Andere auteurs benadrukken onder andere de kansen tot het verkennen en ontwikkelen van de eigen identiteiten (Savenije, 2015) en het introduceren en bespreken van verschillende perspectieven (Grever & van Boxtel, 2014; Wansink et al., 2018; Dibbits, 2020). Erfgoededucatie heeft bijgevolg sterke raakvlakken met burgerschapseducatie. Vanzelfsprekend zijn ook een aantal gevaren verbonden aan het gebruik van erfgoed. Als grootste uitdaging, relevant binnen het bestek van deze bijdrage, verwijzen van Boxtel, Klein en Snoep (2011) naar het belang van een dynamische opvatting. Ondoordacht gebruik, met name

erfgoed beschouwen als een statisch verschijnsel uit het verleden, zou namelijk net sociale uitsluiting in de hand werken. Daarnaast dienen leraren en leerlingen zich bewust te worden van de commerciële en politieke invloeden verbonden met erfgoed (Wils, 2010).

IV.2. Een gevolg van de Nederlandse canon?

De literatuurverwijzingen in de vorige paragraaf verraden mogelijk dat in Nederland al heel wat onderzoek is uitgevoerd naar de relatie tussen erfgoed en educatie in de brede zin. De vakdidactische aandacht voor erfgoed kwam echter pas in een stroomversnelling terecht na het ontwikkelen van de Canon van Nederland in 2006 en de beslissing om deze te introduceren in het onderwijs vanaf 2009. Zo stelden van Boxtel en Grever (2014: 11) binnen het kader van hun onderzoeksproject, dat liep tussen 2009 en 2014, dat tot daarvoor nog maar nauwelijks onderzoek was uitgevoerd naar het gebruik en de betekenis van erfgoed op scholen, in historische musea en andere erfgoedinstellingen. Toeval of niet, hun studie richtte zich op de sociaal-culturele context en de praktijk van erfgoedonderwijs in Nederland, waarbij een dynamische benadering van erfgoed en het kritisch leren hanteren ervan als bron voorop stonden.

Naast het belang van een kritische omgang in het heden, wordt erfgoed ook in verband gebracht met eerder kunstzinnige verwerkingen en reflecties. Het huist vaak, samen met kunst en media, in het beleids- en containerbegrip 'cultuureducatie'. Ook in 2009 startte zo het onderzoeksprogramma Cultuur in de Spiegel, wat een samenwerking inhield tussen de Rijksuniversiteit Groningen en de Nederlandse Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO). Het doel was te komen tot een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs. Hoewel niet vakdidactisch van aard, poogt Cultuur in de Spiegel eerder een systematisch en theoretisch kader te bieden, waartoe ook erfgoed en geschiedenis behoren (Van Heusden, 2010).

Het zou foutief zijn om te beweren dat beide onderzoeksprogramma's beschouwd mogen worden als een directe reactie op de Nederlandse canon. Voor Cultuur in de Spiegel lag de aanleiding namelijk in het Bamford-rapport van 2007, dat oordeelde dat een duidelijke en gedeelde visie rond cultuureducatie in Nederland ontbrak (Bamford, 2007a). Maar als gevolg hiervan werd, omstreeks de tijd dat de canon zijn weg vond naar het onderwijs, een kader gecreëerd om te reflecteren op erfgoed waarbinnen een sterke nadruk is weggelegd voor het verkennen van de eigen identiteit(en) en het ontwikkelen van een cultureel (zelf)bewustzijn. Beide wetenschappelijke onderzoeksprogramma's hebben bijgedragen aan het Leerplankader kunstzinnige oriëntatie van de Nederlandse SLO (Vroemen, 2018).

Wat is de relevantie hiervan voor het Vlaamse onderwijsbeleid inzake erfgoededucatie? De Vlaamse sleutelcompetentie historisch bewustzijn kreeg vorm rond *evidence-based* krijtlijnen. Zo lag het theoretisch model van van Boxtel en Van Drie (2018), dat het concept historisch denken tracht te operationaliseren op basis van empirisch onderzoek, aan de grondslag ervan. Naast de ruimte om zelf relevante inhoud te selecteren, biedt de sleutelcompetentie bijgevolg voldoende handvatten voor de leraar en leerlingen om zich ook kritisch te kunnen verhouden tegenover erfgoed.* De vierde bouwsteen, bijvoorbeeld, handelt over het interpreteren van de complexe relatie tussen het verleden, heden en de toekomst. Daarnaast legde de kwantitatieve en kwalitatieve studie van Bamford (2007b) in Vlaanderen gelijklopende pijnpunten als in Nederland bloot. Om deze reden zag de Vlaamse

¹ De vier bouwstenen zijn: (1) historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader; (2) kritisch reflecteren met en over historische bronnen; (3) tot beargumenteerde historische beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven; (4) over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst reflecteren en deze duiden.

Overheid eveneens heil in Cultuur in de Spiegel. Om de implementatie in Vlaanderen door te voeren werd een aantal vervolgstudies (Vermeersch et al., 2012, 2014, 2016) ingericht in opdracht van CANON Cultuurcel, dat als schakel verantwoordelijk is voor de verbinding tussen de beleidsdomeinen cultuur en onderwijs. In de modernisering van het secundair onderwijs fungeert de cultuurtheorie zo als basis voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en expressie. Op macroniveau is het curriculaire kader dus gestoeld op relevante en diverse wetenschappelijke inzichten onder andere afkomstig uit Nederlandse hoek. Dit neemt echter niet weg dat er nog een aantal specifieke kanttekeningen te plaatsen zijn wanneer een canon ook in Vlaanderen zijn intrede zal doen.

V. Kanttekeningen en aanbevelingen

In de vorige drie paragrafen passeerden achtereenvolgens het opzet van de Vlaamse canon, etnische diversiteit in de Vlaamse onderwijscontext, en de rol en het belang van erfgoededucatie de revue. Hierin kwamen een aantal relevante aspecten aan de oppervlakte die met elkaar gelieerd zijn. Er zijn echter ook nog twee kanttekeningen te plaatsen bij het hierboven opgebouwde betoog. Deze kanttekeningen zijn te vinden in de manier waarop enerzijds leraren en anderzijds scholen erfgoededucatie in de praktijk brengen. In deze laatste sectie tracht ik dit samen te brengen in een synthese, om uiteindelijk te komen tot aanbevelingen voor toekomstig beleid.

V.1. Onderzoek naar erfgoededucatie in Vlaanderen

Niettegenstaande op macroniveau in het kader van sleutelcompetenties voldoende aandacht is geschonken aan het integreren en ondersteunen van erfgoededucatie, zullen het de scholen en leraren zijn die hieraan invulling dienen te geven. Over het aanwenden van erfgoed in educatieve contexten is in Vlaanderen echter nog maar weinig bekend. Het laatste, en enige, veldonderzoek naar erfgoededucatie dateert uit 2007. Toen werd in opdracht van Kunsten en Erfgoed, CANON Cultuurcel en het toenmalig Vlaams Instituut voor Onroerend Erfgoed (VIOE) een grootschalige studie in het Vlaamse onderwijssysteem aangevraagd. De uitvoering rustte bij de Xios Hogeschool Limburg en de Universiteit Antwerpen. Eén van de conclusies luidde toen dat hoewel erfgoededucatie, zowel expliciet als impliciet, aanwezig was in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, leraren zich nog onvoldoende onderlegd vonden om hiermee aan de slag te gaan. Zo stelt één van de aanbevelingen “Het erfgoedbegrip heeft nood aan een betere omkadering in het onderwijs. Heel vaak weten leraren niet dat ze met erfgoed bezig zijn en zien ze geen onderlinge verbanden tussen verschillende erfgoedvormen. Meestal werken de sector en het onderwijs enkel projectmatig aan bepaalde aspecten van erfgoededucatie. Een ruimer kader ontbreekt en dit schept verwarring.” (Van der Auwera, Schramme, Jeurissen, 2007: 194). Daarnaast blijkt uit dezelfde bevraging van leraren, lectoren en docenten ook dat “Men bij erfgoededucatie zelden rekening houdt met de sociale en culturele diversiteit van de leerlingen en studenten.” (204).

Het valt moeilijk in te schatten welk gevolg er is gegeven aan de reeks aanbevelingen van het veldonderzoek en hoe de situatie in het heden is. Volgens Vermeersch en Siongers (2019) worden er weinig wetenschappelijke studies gevoerd naar kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Ook specifiek vakdidactisch onderzoek naar de rol van erfgoed op school blijft schaars. Wel deed onderzoeksgroep CuDOS van de Universiteit Gent een studie naar cultuureducatie en -participatie in het secundair onderwijs (Beunen, Siongers & Lievens, 2016). Hieruit bleek dat erfgoed als middel achteraan bengelt. Liefst 71,6% van de bevraagde leraren (N = 796) gaf aan nooit erfgoed te gebruiken tijdens de lessen. Bovendien verklaarde bijna driekwart niet op de hoogte te zijn van de mogelijkheden van lokale

erfgoedinstellingen. Tot slot werd aan de representatieve steekproef ook een extra selectie van scholen uit een grootstedelijke context (Gent en Antwerpen) toegevoegd. Dit maakte het mogelijk om te focussen op de participatie van etnische minderheidsgroepen. Het scholenonderzoek toonde zo aan dat er een sociale kloof gaapt tussen leerlingen uit de A-stroom (eerste graad) of aso (tweede en derde graad) enerzijds en leerlingen uit de B-stroom (eerste graad) of tso en bso (tweede en derde graad) anderzijds. Het concludeerde dat de scholen er voorlopig niet in slagen om deze kloof te overbruggen, en zelfs de sociale ongelijkheid in de participatiegraad nog verhogen.

Recent namen Janssenswillen, Meeus, Vinckx en Leenen (2019) etnische en culturele diversiteit als uitgangspunt voor hun studie naar erfgoededucatie, en stelden een democratisch curriculum centraal waarin jongeren wordt aangeleerd om zich te verplaatsen in de (gezichtspunten van de) ander. Om deze multiperspectiviteit te kunnen aftoetsen, ontwierpen ze een *Heritage Education Multiperspectivity Matrix*. Het stoelde zowel op het concept historisch denken als op de cultuurtheorie Cultuur in de Spiegel, die in Vlaanderen beide deel uitmaken van het curriculaire kader rond erfgoededucatie. Hoewel dit screeningsinstrument zich richtte op programma's van erfgoedinstellingen (zoals stedelijke musea), stellen de onderzoekers dat bijkomend onderzoek nodig is wil het de erfgoed- en onderwijssectoren dichter bij elkaar brengen.

In het weinige onderzoek dat in Vlaanderen is uitgevoerd hebben de auteurs telkens de relatie tussen erfgoed en etnische diversiteit op scherp gezet. In het verlengde hiervan maken ze duidelijk dat erfgoed nog geen grote vertrouwdeheid heeft opgebouwd bij Vlaamse leraren. Daarnaast blijft het perspectief van de leerling nog achterwege. Op welke manier geven leerlingen persoonlijk betekenis aan het verleden en hoe verhouden ze zich tot grootschalige en collectieve betekenisgevingen? Om zicht te krijgen op deze affectieve dimensies van het geschiedenisonderwijs en welke werkvormen hiervoor geschikt zijn en welke niet, lijkt het nodig om, net zoals in het kielzog van de Nederlandse canon, specifiek vakdidactisch onderzoek te stimuleren.

V.2. Scholen als eilandjes

Erfgoededucatie dient niet enkel te vertrouwen op individuele leraren. Gezien het ervarings- en omgevingsgerichte karakter én kansen voor vakoverschrijdend werken dient een school(bestuur) ook een verantwoordelijkheid op te nemen om er, passend binnen een bredere visie, mee aan de slag te gaan. Meer zelfs, erfgoededucatie teert op de contextuele omgeving van scholen. Dit wil zeggen dat het omgaan met erfgoed vertrekt vanuit de plaatselijke ruimte en zich afstemt op het leerlingenpubliek en hun etnische en socio-culturele achtergrond. Vanzelfsprekend kunnen scholen dit niet alleen, er dient gesteund te worden op een netwerk van lokale actoren. Dit hoeft niet per se om specifieke erfgoedpartners, zoals erfgoedcellen of heemkundige kringen als *usual suspects*, te gaan. Een sociaal-artistiek buurtproject van het lokale jeugdhuis biedt evenveel kansen op samenwerking om allerlei vormen van erfgoed te integreren.

Van der Auwera, Schramme en Jeurissen (2007: 38) benadrukten in hun veldonderzoek reeds het belang van het inbedden van scholen in zo een lokaal netwerk in functie van erfgoededucatie. Om dit in de praktijk om te zetten, steunden ze op het concept 'brede school'. Annelies Joos en Veerle Ernalsteen omschrijven het concept, op basis van Vlaamse proefprojecten tussen 2006 en 2009, als volgt: "Een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder een of meerdere scholen, die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren. Een kwalitatieve bredeschoolwerking heeft oog voor diversiteit, verbindingen en participatie. De concrete werking hangt af van de lokale context." (Ernalsteen & Joos, 2010: 5). Ook de erfgoedsector zag, tijdens het

denktraject dat prioriteiten uit het veldonderzoek selecteerde, heil in zo een brede leer- en leefomgeving. De klankbordgroep stelde dat het concept in de toekomst een rol zou kunnen spelen voor erfgoededucatie, mits de inhoud en relevantie ervan beter zou doordringen bij directies en leraren (Schoefs & Van Genechten, 2008: 28 & 59).

Wanneer we terugkeren naar het Masterplan (2013) voor de hervorming van het secundair onderwijs, dan blijkt dat het concept ook daar op de agenda stond. Eén van de verbeterpunten stelde dat scholen nog te veel een wereld op zichzelf vormen. Het plan maakte gewag van een gebrek aan contact en kennisuitwisseling met externe organisaties en de lokale gemeenschap. De maatschappelijke betrokkenheid van scholen werd met andere woorden sterk in twijfel getrokken. De transitie naar een open schoolcultuur, ook al kadert die binnen een overkoepelende hervormingsbeweging, gebeurt echter niet van vandaag op morgen. Behalve onduidelijkheid over de vertrouwdheid van leraren met erfgoed, valt dus eveneens een kanttekening te plaatsen bij de bereidheid of expertise van scholen om erfgoededucatie in te bedden in een brede en gedragen lokale context.

V.3. Aanbevelingen

Een canon zorgt voor een top-down verhaal van erfgoed op school. Niettegenstaande de vensters steeds vanuit een Vlaams georiënteerd uitgangspunt vertrekken, zullen ze vermoedelijk ook openingen bevatten om in dialoog te gaan met andere en meer persoonlijke vormen en benaderingen. Het erfgoedbegrip is namelijk tijdens de voorbije decennia steeds meer verruimd en vooral gedemocratiseerd. Het behelst niet langer louter de opgelegde en grootschalige opvattingen van bovenaf, maar krijgt vorm door persoonlijke betekenisgeving. Dit opent de weg voor een nieuwe benadering van erfgoed op school. Om de dialoog te voeden en de openingen voldoende aan te grijpen, dient erfgoededucatie in de eerste plaats ook bottom-up vorm te krijgen. Wanneer leerlingen kunnen verkennen welke sporen uit het (nabije) verleden voor zichzelf een waarde hebben, gaan ze zich vervolgens ook kunnen verhouden tot de meer grootschalige en Vlaamse uitingen ervan. Aangezien erfgoed alomtegenwoordig is in de hedendaagse samenleving, dient het niet louter als historische bron (leren door erfgoed) in het geschiedenisonderwijs geïntegreerd te worden, zoals Grever en van Bortel (2014) opperen. Om de historische denkvaardigheden, aangeleerd op school, ook breder maatschappelijk relevant te maken, betogen ze, moeten leerlingen net inzicht krijgen in wat erfgoed is en kan betekenen voor mensen (leren over erfgoed).

Daarnaast heerst er in het heden, zoals Agirdag (2020) stelt, vaak een afstand tussen de *mainstream* schoolcultuur en de culturele achtergrond van jongeren. Hij situeert, gezien de vrijheid van onderwijs, de meeste kansen op verandering op het niveau van het schoolbeleid. Volgens Van Avermaet (2012) kunnen scholen echter het verschil niet alleen maken, maar dient omgaan met diversiteit gerealiseerd te worden in de lokale ruimte. Idealiter worden erfgoed én diversiteit, zoals in enkele voorgaande onderzoeken in Vlaanderen, aan elkaar gekoppeld en kan zowel visie als praktijk teren op de contextuele omgeving om zodoende op zoek te gaan naar verbindende identiteiten. Een reden te meer om in de (school)beleidskeuzes volop te blijven inzetten op brede leer- en leefomgevingen. Om de kloof, die er in het heden nog gaapt tussen de onderwijs- en erfgoedsector, verder te dichten, zijn meer verbindende initiatieven, zoals bijvoorbeeld De dag van de Cultuureducatie in het teken van erfgoed (maart 2021), nodig.

Tot slot blijkt uit het beperkte onderzoek dat erfgoed in het Vlaamse onderwijslandschap nog geen grote vertrouwdheid heeft opgebouwd in de klaspraktijk van leraren. In het verleden ontbrak het aan een duidelijk kader (Van der Auwera, Schramme, Jeurissen, 2007). In de recente hervorming van het secundair onderwijs heeft erfgoededucatie enerzijds een plaats gekregen in de sleutelcompetentie

historisch bewustzijn. Hier ligt de focus op het kritisch nadenken over én inzicht verkrijgen in erfgoed. De sleutelcompetentie steunt bovendien onder andere op vakdidactisch *evidence-based* onderzoek dat vorm kreeg na het invoeren van de Nederlandse canon. Anderzijds vond ook Cultuur in de Spiegel vanuit Nederland zijn weg naar de Vlaamse onderwijsvernieuwing. Deze cultuurtheorie tracht een systematisch kader te bieden om te reflecteren op erfgoed in het licht van identiteitsvorming, cultureel (zelf)bewustzijn en kunstzinnige verwerkingen. Hoewel Cultuur in de Spiegel mikt op een geïntegreerde aanpak, ook voor het vak geschiedenis, lijkt de meerwaarde ervan te liggen in de afstemming die het systematisch kader kan bieden met relevante actoren in het non-formele veld. Er dient weliswaar afgestapt te worden van een louter projectmatige aanpak. Idealiter ontwikkelt erfgoededucatie op school zich, gezien de sterke verankering van geschiedenisonderwijs in de recente hervorming, als een doorlopende leerlijn binnen de sleutelcompetentie historisch bewustzijn, waarbij transversale vertakkingen mogelijk zijn naar onder andere burgerschap, duurzaamheid of cultureel bewustzijn en expressie. Op deze manier kan het systematisch integreren van lokaal of persoonlijk erfgoed, afgestemd op de diverse etnisch-culturele achtergronden van het leerlingenpubliek, de curricula meer relevant maken, steeds in het licht van overkoepelende burgerschapsdoelen. Steunend op (toekomstig) vakdidactisch onderzoek, kan zo tegemoet worden gekomen aan één van de uitdagingen binnen het onderwijslandschap.

VI. Conclusie

Deze bijdrage vertrok van het gegeven dat de geselecteerde vensters van de Vlaamse canon vanaf het najaar van 2022 deel zullen uitmaken van de onderwijsrealiteit. Wat ook tot de onderwijsrealiteit én uitdaging van de toekomst zal behoren, is de etnische diversiteit in Vlaanderen. Een historische canon, wat in se neerkomt op een selectie van ankerpunten uit het verleden die een gemeenschap wil bewaren en doorgeven aan volgende generaties, raakt sterk aan een constructivistische benadering van erfgoed. Het gebruik van of reflecteren over erfgoed op school is echter niet zonder gevaar. Bij het ondoordacht aanwenden kunnen leerlingen zich net meer uitgesloten voelen en er zich zelfs van gaan afzetten. De adviezen van Agirdag (2020) en Grever (2020) lijken alleszins haaks te staan op het invoeren van een Vlaams canoniek verhaal. Net daarom dienen jongeren inzicht te krijgen in wat erfgoed is en hoe zichzelf en anderen (al dan niet) betekenis geven aan het verleden.

Wat de impact zal zijn op het microniveau, met name de scholen en leraren(teams), blijft vaak buiten schot. Hier lijken zich tegengestelde krachten af te zullen spelen. Enerzijds kan erfgoededucatie plaatsvinden binnen de vensters van het top-down narratief van de Vlaamse canon. Al lijkt een canon, zelfs mét openingen naar andere perspectieven, te leiden tot een simplificatie en homogenisering, wat botst met het historisch leren denken van jongeren, eigen aan het hedendaags Vlaams geschiedenisonderwijs. Anderzijds is er de bottom-up benadering. Hierin dient erfgoededucatie idealiter te vertrekken vanuit de contextuele omgeving waarbij ruimte is om ieders perspectief te laten participeren. Vanuit praktische overwegingen, bijvoorbeeld in grootstedelijke contexten, zal het vaak niet mogelijk zijn om ieders erfgoed (als bron) aan bod te laten komen. Ook didactisch lijkt een inclusief curriculum niet altijd even eenvoudig.

Maar, concluderend, zullen scholen en leraren(teams) geprangd zitten tussen een top-down en bottom-up verhaal, en spelen zij bijgevolg een cruciale bemiddelende rol om beide benaderingen met elkaar in dialoog te laten treden. Bij het verkennen van de persoonlijke affectieve relatie tot het verleden zou het vertrekpunt, idealiter, bottom-up vorm moeten krijgen. Vanuit deze optiek dienen scholen aangemoedigd te worden om voorbij de eigen muren te kijken en waardevolle samenwerkingen met lokale (erfgoed)partners aan te gaan. Echter, het nut van erfgoed voor de

klaspraktijk bleef voor leraren in het verleden vaak onbekend. Wanneer de overheid, door middel van een historische canon, erfgoed een aanzienlijke plaats wil laten innemen in het formele en non-formele onderwijslandschap, dan lijkt het evident dat scholen, leraren en erfgoededucatieve diensten in de toekomst ook didactische *knowhow* en *tools* krijgen aangereikt om hiermee aan de slag te gaan.

VII. Referenties

AGIRDAG, O., *Onderwijs in een gekleurde samenleving*, EPO, 2020.

BAMFORD, A., *Netwerken en verbindingen: Arts and cultural education in The Netherlands*. Den Haag: Ministerie van OCW, 2007a.

BAMFORD, A., *Kwaliteit en Consistentie: Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*. Brussel, Agentschap voor Onderwijscommunicatie, 2007b.

BANKS, J.A., "Multicultural education: Historical development, dimensions and practice", *Review of Educational Research* 2018, 19, 3-49.

BARTON, K., & LEVSTIK, L., *Teaching history for the common good*. Mahwah/Londen: Lawrence Erlbaum. 2004.

BARTON, K., "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*, 2016, Berghahn Books, 280-287.

BEUNEN, S., LIEVENS, J. & SIONGERS, J., *Cultuur leren smaken: een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*, 2016, Onderzoeksgroep CuDOS, verbonden aan de vakgroep sociologie van de Universiteit Gent, opgehaald van <https://biblio.ugent.be/publication/8174446>

BIESTA, G., *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: ethiek, politiek en democratie*, Amsterdam, Boom Lemma, 2012.

BODERÉ, A., SASSENUS, S., & VAN PETEGEM, P., *Het onderwijs in de 21ste eeuw. Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen*, Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek, 2018.

BOONE, M., "Geschiedenis En Geschiedschrijving Als Gewillige Dienstmaagden van de Politiek? Casus : De Historische Canon van Vlaanderen", *Wetenschappelijke Tijdingen op het Gebied van de Geschiedenis van de Vlaamse Beweging* 2021, 80 (1), 37-63.

CLYCQ, N., TIMMERMAN, C., VAN AVERMAET, P., WETS, J. EN HERMANS, P., *Oprit 14. Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen*. Academia Press: Gent, 2014.

DE PAEPE, T., DE WEVER, B., JANSSENSWILLEN, P. EN VAN NIEUWENHUYSE, K., "Dienstmeid of kritische vriendin? Waarom een Vlaamse canon geen goed idee is voor het geschiedenisonderwijs", *Karakter: Tijdschrift van Wetenschap* 2019, 17(68), 1-5.

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

ERNALSTEEN, V. & JOOS, A., *Wat is een brede school? Een referentiekader*, 2010, opgehaald van http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/content/4-materiaal/3-materialen/12-wat-is-een-brede-school-een-referentiekader/2010_wat-is-een-brede-school_deel-1.pdf

FRIJHOFF, W., "Cultureel erfgoed, cultuurbeleid en culturele dynamiek. Lezing bij de opening van FARO, Vlaams steunpunt voor cultureel erfgoed", *faro | tijdschrift over cultureel erfgoed* 2008,1, 6-13.

GAY, G. *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press, 2018.

GREVER, M., JONKER, E., RIBBENS, K., & STUURMAN, S., "Het behouden huis. Commentaar op de canon van Nederland", in M. Grever (ed.), *Controverses rond de canon*, Assen, Van Gorcum, 2006.

GREVER, M.; VAN BOXTEL, C. *Verlangen naar Tastbaar Verleden*. Uitgeverij Verloren, 2014.

GREVER, M., VAN BOXTEL, C. & KLEIN, S., "Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands", Ercikan, K. & Seixas, P. *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, 2015.

JAMBON, J., *Beleidsnota Cultuur 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019. Opgehaald van <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>

JANSSENSWILLEN, P., "Geschiedenisonderwijs en etnisch-culturele diversiteit: hoe begin je eraan?", in *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek*, Meyere, De, J.(ed.); e.a., 2013, 1-50.

JANSSENSWILLEN, P., MEEUS, W., VINCKX, E. & LEENEN, S., "Erfgoed toegankelijk maken voor een divers publiek. Multiperspectiviteit in het erfgoedonderwijs", *Volkskunde* 2019, (1), 5-24.

LADSON-BILLINGS, G., "Toward a theory of culturally relevant pedagogy", *American Educational Research Journal*, 32(3), 1995, 465-491.

LÖWENTHAL, D., *"The Past is a Foreign Country – Revisited"*, Cambridge University Press, 2015.

MATHIS, C. & PARKES, R., "Historical thinking, epistemic cognition, and history teacher education", in: Berg C., Christou T. (eds) *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education*. 2020, Palgrave Macmillan, Cham, 189-212.

MOHAMUD, A. & WHITBURN, R., "Unpacking the suitcase and finding history. Doing justice to the teaching of diverse histories in the classroom", *Teaching History*, 154, 2014, 40-46.

ONDERWIJSRAAD, *De stand van educatief Nederland*, Den Haag, 2005.

PAULI, W., "Historicus Emmanuel Gerard: 'De canon past níét in een Vlaams-nationalistisch, identitair frame'", *Knack*, 18 november 2020. Opgehaald van <http://www.knack.be/nieuws/belgie/historicus-emmanuel-gerard-de-canon-past-niet-in-een-vlaams-nationalistisch-identitair-frame/article-longread-1666529.html>

RAPPORT VAN DE COMMISSIE ONTWIKKELING NEDERLANDSE CANON, entoeen.nu De Canon van Nederland deel A en deel B, 2006, Den Haag, opgehaald van <https://www.canonvannederland.nl/nl/page/27396/canonrapport-commissie-van-oostrom>

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

SCHOEFS, H. & VAN GENECHTEN, H., *Van denken naar doen: Verslag van het denktraject erfgoededucatie*, FARO, Vlaams Steunpunt voor Cultureel Erfgoed vzw, Brussel, 2008, opgehaald van https://faro.be/sites/default/files/pdf/pagina/van_denken_naar_doen_oktober2008.pdf

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

SMITH, L. *Uses of Heritage*, Londen, Routledge, 2006.

STRADLING, R., *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg, France: Council of Europe, 2003.

STUYCK, K., DOYEN, G., FEYS, Y., NOPPE, J., JACQUES, A., BUYSSCHAERT, P., *Survey Samenleven in Diversiteit 2017*, Brussel: Agentschap Binnenlands Bestuur, 2018.

SMETS, W., "Dienstbaar verleden? Hoe een canon van Vlaanderen kan bijdragen tot goed onderwijs", *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid* 2020-21 (3), 254-261.

TRAILLE, K., "You should be proud about your history. They made me feel ashamed: Teaching history hurts", *Teaching History*, 2007, 127, Sense and Sensitivity Edition, 31-37.

UNIA, *Diversiteitsbarometer Onderwijs*, Unia, Interfederaal Gelijkekansencentrum, Brussel, 2018.

VAN AVERMAET, P. & SIERENS, S., *Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs*, Handboek beleidsvoerend vermogen. Doelgerichte visie, afl. 4, 1-48, 2010.

VAN AVERMAET, P., "Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs hoort", *Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), Seminarierreeks 'Een andere kijk op diversiteit'* Seminarie 4: 5 december 2012, opgehaald van <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/verslag%204%20Vanavermaet.pdf>

VAN DROOGENBROECK, F., LEMBLÉ, H., BONGAERTS, B., SPRUYT, B., SIONGERS, J., & KAVADIAS, D., TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, 2019.

VAN BOXTEL, C., KLEIN, S. & SNOEP, E. (EDS.). *Heritage Education: Challenges in dealing with the Past*, Erfgoed Nederland, 2011.

VAN BOXTEL, C., & VAN DRIE, J., "Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications", Metzger, S. & M. H. (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, 2018, Hoboken, 149-176.

VAN DER AUWERA, S., SCHRAMME, A. & JEURISSEN, R., *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog*, 2007.

VAN HEUSDEN, B., *Cultuur in de spiegel: Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, Groningen, 2010.

VAN NIEUWENHUYSE, K., "From Knowing the National Past to Doing History: History (Teacher) Education in Flanders Since 1918", in: Berg C., Christou T. (eds) *The Palgrave Handbook of History and Social Studies Education* 2020, Palgrave Macmillan, Cham, 355-386.

VAN NIEUWENHUYSE, K & CLAES, E., "The impact of historical thinking on civic attitudes. Flemish case study migration history", (presentation at the EARLI conference in Tampere, Finland - Education in the crossroads of economy and politics - Role of research in the advancement of public good, 1 September 2017).

VERMEERSCH, L., DE BACKER, F., VANDENBROUCKE, A., LOMBAERTS, K. & ELIAS, W., *Cultuur in de Spiegel – Vlaanderen. Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*, Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven, onderzoek in opdracht van CANON Cultuurcel, 2012.c

VERMEERSCH, L., VANDENBROUCKE, A., DE BACKER, A., LOMBAERTS, K., ELIAS, W. GROENEZ, S., *Cultuur over Cultuur: Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis-en secundair onderwijs: een analyse op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*, Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven, onderzoek in opdracht van CANON Cultuurcel, 2014.

VERMEERSCH, L., VANDENBROUCKE, A., DE BACKER, A., LOMBAERTS, K., ELIAS, W. GROENEZ, S., *Culturele basisvaardigheden: Een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*, Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven, onderzoek in opdracht van CANON Cultuurcel, 2016.

VERMEERSCH, L. & SIONGERS, J., "Onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd. De veelheid van het weinige", In T. Bossuyt & J. Staes (Eds.), *Uit de schaduw: de ontwikkeling van kunst- en cultuureducatie in de vrije tijd in Vlaanderen*, 28–49, Brussel: Publiq, 2019.

VLAAMSE REGERING., *Regeerakkoord 2019-2024*. Departement Kanselarij en Bestuur, 2019, opgehaald van <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/31741>

VLAAMSE REGERING., *Nota van de Vlaamse Regering: Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs*, ingediend op 5 juni 2013, opgehaald van <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1039084>

VROEMEN, J., *Educatie in erfgoed*, Koninklijke van Gorcum, 2018.

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", *Theory and Research in Social Education* 2018, 46(4), 495-527.

WILS, K. (2010). "Geschiedenisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenning", *Hermes* 2010, 14(47), 1-6.

WILSCHUT, A., "Didactiek van de maatschappijvakken in een grootstedelijke context", R. Fukkink, & R. Oostdam (Eds.), *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context: van startbekwaam naar stadsbekwaam*, 2016, Coutinho, 153-163.

Abstract

The main aim of this contribution is to investigate how heritage education and ethnic diversity relate to each other within the formal education system and what implications this may have in the light of a historical canon. On the one hand, heritage education can take place within the windows of the top-down narrative of the Flemish canon. On the other hand, there is the bottom-up approach. Here, heritage education should start from the contextual environment, in which there is room for everyone's perspective to participate. Schools and teachers will need to navigate between both approaches and, therefore, will play a crucial mediating role. When exploring the personal affective relationship to the past, the starting point should, ideally, be bottom-up. Nevertheless, the use of heritage for classroom practice has remained unknown to teachers in the past. If the government, by means of a historical canon, want to give heritage a significant place in the formal and non-formal education system, it seems necessary that schools, teachers, and the heritage sector will be provided with didactic know-how and tools to engage in heritage education.