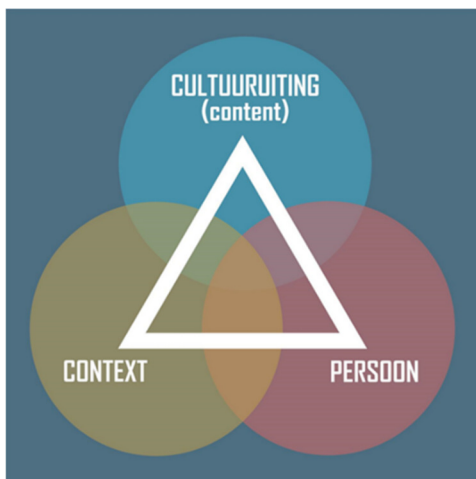


Erfgoededucatie & herinneringseducatie

Leen Alaerts

De Raad van Europa omschrijft erfgoededucatie als een actieve, **vakoverschrijdende onderwijsmethode**, gebaseerd op cultureel erfgoed in de meest ruime betekenis: roerend, onroerend, landschap, beeld, geluid, woord, ...¹ In Nederland werd erfgoededucatie bovendien samen met kunsteducatie, literatuureducatie en media-educatie een deel van cultuureducatie. Net zoals in cultuureducatie, staan daarbij drie aspecten evenwaardig naast elkaar om tot een zinvolle leercontext te komen. De cultuuruiting (de historische bron, gebouw, tekst, foto, ...) moet op zich voldoende gekend of eigen gemaakt worden. Daarnaast moet deze cultuuruiting steeds van voldoende context voorzien worden: achtergrondinformatie, duiding, herkomstkritiek. Tot slot is de betekenis die een persoon er aan geeft even doorslaggevend. Daar waar in geschiedenis vaak een reconstructie van de historische werkelijkheid wordt gegeven, mogen leerlingen in erfgoededucatie zelf interpreteren, argumenteren en synthetiseren. Ze hebben een volwaardig deel in de dialoog tussen de cultuuruiting, de context en de persoon.



Concreet krijgt deze dialoog vorm door middel van '**co-creatie**.' Daar waar in klassieke onderwijsvormen erfgoed of geschiedenis wordt aangeboden, streeft men er vandaag naar samen te creëren. Leerlingen stellen zelf een tentoonstelling samen, ontwikkelen een digitaal platform, voeren een debat, maken een reportage, ... Verschillende initiatieven, voorbeelden en methodieken sturen hierop aan: 'digital Storytelling' is bijvoorbeeld een dankbare methodiek waarbij de participanten door het maken van een historisch digitaal verhaal niet alleen leren bronnen verwerken, dwz keuzes maken, interpreteren, opinies toevoegen maar ook 'archief vormen'. Technieken als 'tagging' bvb dragen dan weer bij tot de ontsluiting. Voorgaande projecten waaronder 'Tranen over Mortsel' en 'Cookies' van De Veerman, een organisatie voor kunsteducatie die ondersteund wordt door

¹ RAAD VAN EUROPA (2006), *Heritage Education*, Zie pdf: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/Heritage/

Breedbeeld, het methodeboek van Mooss, Buurten met Erfgoed van het agentschap OE en Publiek aan zet van M bieden daarbij inspiratie.

Herinneringseducatie heeft dan weer een veel “officiëler” karakter. In sommige landen worden de begrippen herinneringseducatie en erfgoededucatie door elkaar gebruikt. In Vlaanderen zijn het afgeleide begrippen en situeert erfgoededucatie zich veel meer binnen cultuureducatie. Herinneringseducatie gaat in ieder geval om de collectieve herinnering van een samenleving. Deze collectieve herinnering kan door verschillende factoren worden beïnvloed: politiek, ideologie, religie, gender, normen en waarden. Dit gebeurt veelal van bovenaf: officiële instanties bepalen welke gebeurtenissen in de collectieve herinnering verankerd worden (bijvoorbeeld in feesten, herdenkingsplechtigheden, straatnamen, standbeelden, munten, onderwijs ‘vaderlandsche geschiedenis’ enzovoort). In dat opzicht is het interessant om na te gaan hoe een bepaald onderwerp op dit moment herinnerd wordt en wat daarvoor de redenen kunnen zijn. In herinneringseducatie speelt dit bewustwordingsproces een belangrijke rol. Geschiedenis en herinnering staan in een complexe verhouding tot elkaar: soms gespannen, maar vaak informeren ze elkaar ook.

Hoe een project opstarten?

De keuze voor bepaald erfgoed of de aanleiding van een project kan op verschillende manieren groeien. Idealer werkt erfgoed **‘lokaal’**: vanuit een lokale problematiek, een nabij gelegen site, buurt- of leerlingenkenmerken, ... wordt een mondiale thematiek onderzocht. Zo kan de school, als ze er voor openstaat, leren van haar leerlingen, van de buurt en van culturele en andere partners uit de omgeving, ... **‘Oral history’** is daarbij een zeer effectieve manier om tot intense leerervaringen te komen. Leerlingen worden geconfronteerd met levend erfgoed en genereren zelf getuigenissen doorheen het proces. Via een lokale, concrete casus worden vervolgens algemene maatschappelijke thema’s, tendensen, processen en culturele kenmerken onderzocht.

Het is daarbij een misvatting dat erfgoed of herinnering altijd “iets van vroeger” moet zijn. In sommige groepen is het geen goed idee om de geschiedenis als startpunt te nemen. In de beleving van vele leerlingen is zeventig jaar geleden een eeuwigheid. Het is best mogelijk om te starten vanuit de eigen sociale omgeving, **een hedendaagse gebeurtenis**, een situatie uit het dagelijks leven, zoals een uitspraak van één van de leerlingen. Belangrijk is wel dat maatschappelijke fenomenen steeds context en duiding krijgen.

Erfgoededucatie kan op die manier een sterk verbindende rol spelen. Door de buurt in de klas of de klas naar de buurt te brengen ontstaat een rijkere leeromgeving die voor meer leerlingen meer kansen en aanknopingspunten zorgt. Ook de school groeit naar een betere integratie in het lokale weefsel, de kans op wederzijds respect, steun van de buurt aan school ..., kortom een **‘brede school’**. Het probleem met deze lokale aanpak is natuurlijk dat steeds op maat moet worden gewerkt: kant en klare pakketten in musea gaan hier aan voorbij. Pieter Mols, zelf onder meer oud-leerkracht, oud-museumdirecteur, beeldend kunstenaar en auteur, ziet de samenwerking tussen onderwijs en erfgoed als volgt:

“In feite wordt het grootste probleem van erfgoededucatie al in de ondertitel van het rapport geformuleerd: erfgoed en onderwijs in dialoog. Het veronderstelt dat onderwijs en erfgoed twee verschillende domeinen zijn. (...) Maar dat is meteen een manier van denken die wringt met de wereld waarin we nu leven. Wij leven nu in een gedefragmenteerde, globale wereld. (...) We zouden een ander soort denken moeten ontwikkelen, een soort denken dat ik als nomadisch zou willen bestempelen. De domeinen voorbij. ... Onderwijs en erfgoed moeten

samen ontdekkingen mogelijk maken voor kinderen. De vragen, betekenissen en nieuwsgierigheid van kinderen is daarbij leidend en niet het instituut, de school of de belangen van de erfgoedinstelling. Een nomadisch samen optrekken op ontdekking in de wereld waar je in leeft, vanuit het perspectief van kinderen. Daar zou erfgoededucatie over moeten gaan.” (Schoefs, e.a. 2008)

Laat zijn pleidooi een oproep zijn om aan te kloppen bij de lokale heemkundige kring of een archiefinstelling in de buurt. Ze bieden heel wat didactische mogelijkheden.

Hoe doelen bepalen?

Centraal in erfgoededucatie staat het vormen van de eigen **identiteit in relatie tot die van anderen**. (Holthuis) Zich bewust worden van het eigen perspectief helpt mensen om zich meer bewust te worden van de geschiedenis en van zichzelf, maar ook om zich voor te bereiden op actieve deelname aan de samenleving. Erfgoededucatie draagt bij tot de collectieve herinnering waardoor de betrokkenheid tot een bepaalde gemeenschap kan worden versterkt. Dit is een belangrijke opstap naar de ontwikkeling van een houding van actief respect. Het innemen van een historisch perspectief impliceert dat je erkent dat individuen en groepen er verschillende waarden, opvattingen en geloofsovertuigingen op na hielden en houden. Je erkent ook dat de waarden, opvattingen, geloofsovertuigingen en intenties van historische personages kunnen verschillen van die van jou en je bent bereid om gebeurtenissen te verklaren vanuit de waarden, opvattingen en geloofsovertuigingen van de historische personages.

Daarnaast vormt **inzicht in processen en mechanismen** uit verschillende historische periodes een kerndoel van erfgoededucatie. Om deze aan het licht te brengen, kan de doelgroep op zoek gaan naar de gelijkenissen, maar ook naar de verschillen tussen gebeurtenissen, situaties en conflicten. Een schematische aanpak is soms handig. Laat hen eerst op zoek gaan naar de verschillen en wijs dan op gelijkenissen. Uiteindelijk blijft iedere gebeurtenis uniek.

In herinneringseducatie staat **historische empathie** dan weer centraal. Processen als ontmenselijking en uitsluiting worden maar mogelijk door afstandelijkheid en onverschilligheid. Herinneringseducatie beoogt daarom het tegenovergestelde. Primaire bronnen gebruiken, waarin individuen aan het woord komen, is hierbij essentieel. Zo worden de historische personages zoveel mogelijk als mens voorgesteld en niet louter als statistiek. Inzicht in de dromen, ideeën, gevoelens en plannen van anderen probeert een tegengif te zijn voor afstandelijkheid en onverschilligheid. Bij historische empathie gaat het er niet om dat je je identificeert met historische personages. Het gaat tevens niet om fantasie, wel om nauwgezet onderzoek van het beschikbare bewijsmateriaal. Empathie mag niet verward worden met sympathie. Historische empathie impliceert een zekere behoedzaamheid: door de grote afstand in tijd is het onmogelijk je volledig te verplaatsen in historische personages, zelfs als je dat zou willen.

Tot slot stellen we vast dat zowel erfgoededucatie, herinneringseducatie als geschiedenis willen werken aan een actief **historisch bewustzijn**. Dit impliceert een kritische, maar empathische houding ten aanzien van informatie over en uit heden en verleden.

Bij het bepalen van de probleemstelling, stel je je dus de vraag: welke inzichten m.b.t. het eigen verleden en dat van anderen verwerven leerlingen? Is er ruimte voor dialoog tussen heden en

verleden, tussen verschillende menselijke domeinen, tussen verschillende culturen, ...? Werk in het erfgoedproject aan minstens twee van onderstaande doelstellingen:

- Inleving in personen, situaties en gebeurtenissen uit het verleden.
- Vaardigheden uit de historische kritiek: selecteren van informatie, soorten bronnen identificeren, bronnen contextualiseren, argumenteren, bepalen van een waardeoordeel en reconstrueren.
- Actualiseren en historiseren: verwevenheid heden – verleden – toekomst interpreteren.
- Causaal denken: meervoudige oorzaak – gevolgrelaties opsporen.
- Situeren en verklaren vanuit verschillende menselijke domeinen.
- Maatschappelijk bewustzijn: burgerschap en diversiteit.

Hoe een project uitwerken?

Rond erfgoeddidactiek is weinig literatuur voorhanden, maar alle betrokkenen zijn het eens over het belang van een goede **omkadering**. Een tentoonstelling, wandeling, verhaal, theaterstuk, film, ... kan maar effect hebben als de ervaring wordt ingebed in een langdurig traject met ruime aandacht aan voorbereiding en naverwerking. Daarnaast benadrukt de literatuur sterk de meerwaarde van **vakoverschrijdend denken en werken**: los van vakken, leergebieden of eindtermen. Samenwerking en kruisbestuiving tussen vakken, collega's, graden zijn de beste garantie om tot een beklijvend project te komen. Tot slot wordt de verantwoordelijkheid best zo veel mogelijk bij de **leerlingen** gelegd.

Een interessante benadering biedt het **Comeniusproject Aqueduct** (2010). Dit Europese project onderzocht hoe erfgoededucatie kan werken aan de **Europese transversale sleutelcompetenties**: burgerschaps- en sociale competenties, ondernemerschap, cultureel bewustzijn en expressie, en leren leren. Doorheen het project werd duidelijk dat erfgoedonderwijs een zeer rijke context kan bieden om competentieontwikkend te werken. We bespreken kort aan welke voorwaarden competentieontwikkende erfgoededucatie moet voldoen.

Competentieontwikkend leren en onderwijzen zijn gebaseerd op het idee dat leerlingen leren door ervaring en ontdekking. Het idee is dat leerlingen actief betrokken moeten worden in de leersituatie. Ze leren het best in betekenisvolle contexten en in samenwerking en interactie met anderen en met hun omgeving. Dus ze stellen zichzelf in staat om hun doelen te bepalen, kennis te verwerven, kennis op te bouwen en hun nieuwgevormde ideeën met die van anderen uit te wisselen en te spiegelen. Natuurlijk impliceert dit geen afwijzing van het belang van onderwijzen. Het benadrukt de noodzaak van het onderwijzen op een leerlinggerichte manier. Tegelijk toont de leraar echter nieuwe horizonten en perspectieven en stimuleert het enthousiasme voor nieuwe dingen.

Het handboek gaat dieper in op de volgende kenmerken van competentieontwikkend leren en onderwijzen (Van Lakerveld, 2010)

- Betekenisvolle contexten
- Multidisciplinaire benadering
- Constructief leren
- Coöperatief, interactief leren
- Ontdekkend leren
- Reflecterend leren

- Persoonlijk leren
- Actief leren in een realistische situatie

Kortom, competentieontwikkende erfgoededucatie streeft naar een multidisciplinaire, holistische benadering van onderwijs.

Een stappenplan

STAP 1: Bepaal probleemstelling en doelen

- Rond welk deelthema werken de leerlingen?
- Op welke vraag moeten de leerlingen doorheen het project een antwoord zoeken?
- Wat is de algemene doelstelling van je project?

STAP 2: Werk een motivatiefase uit.

- Hoe confronteer je de leerlingen met het erfgoed en de probleemstelling?
- Hoe motiveer je hen?
- Hoe maak je de doelen van het project expliciet?
- In hoeverre kunnen leerlingen zelf mee de doelen bepalen?

STAP 3: Werk een diverse inputfase en duidelijke opbouw uit.

- Op welke manier verwerven leerlingen informatie?
- Hoe doe je beroep op verschillende leerstijlen?
- Hoe werken leerlingen diepgaand met de bronnen zelf?
- Hoe verwerven de leerlingen achtergrondinformatie of context?
- Hoe geven leerlingen betekenis vanuit hun leefwereld aan de bronnen?

STAP 4: Bepaal een verwerkings- of creatieopdracht.

- Naar welk eindproduct, verwerking of creatie moeten leerlingen toewerken?
- Welke doelen realiseren de leerlingen door het werken aan deze creatieopdracht?
- Hoe verwerven ze de nodige vaardigheden om hun opdracht tot een goed einde te brengen?

STAP 5: Werk een demonstratie- en reflectiefase uit:

- Hoe tonen de leerlingen dat ze de doelen hebben bereikt?
- Hoe delen de leerlingen hun ervaringen en opdrachten met elkaar?
- Op welke manier benoemen de leerlingen hun leerervaringen? Hoe evalueren ze het project? Hoe reflecteren ze op het project?

Vanzelfsprekend moet rekening gehouden worden met de leeftijd en doelgroep bij het opstellen van een project rond erfgoed of herinneringseducatie. Onder andere The International School for Holocaust Studies (www.yadvashem.org/yv/en/education) geeft daarbij aan om bij het bepalen van de scope rekening te houden met de volgende parameters: (Toetssteen herinneringseducatie)

1. Individu (basisonderwijs): met jonge kinderen werk je best rond het verhaal van één individu, liefst van dezelfde leeftijd. Op die manier zijn de kinderen in staat om het verhaal op zichzelf te betrekken en het zo beter te begrijpen.
2. Familie (eerste graad secundair onderwijs): Als de kinderen wat ouder zijn, kunnen ze geconfronteerd worden met de verhalen van een familie. Dit is een sociale setting waarmee ze erg vertrouwd zijn. Bovendien laat een familie toe verschillende

perspectieven te behandelen en aandacht te hebben voor de relaties tussen individuen.

3. Groepen (vanaf de tweede en derde graad secundair onderwijs) Ten derde zijn er de adolescenten, die volop bezig zijn met het vastleggen van hun persoonlijke en sociale identiteit en hun waardesysteem. Daarom kunnen zij het aan om geconfronteerd te worden met de perspectieven van een bredere sociale cirkel: een klas, vriendenkring, dorp, gemeenschap, ...

STAP 2: Opbouw van een erfgoedproject:

De concrete opbouw van een erfgoedproject kan verschillende vormen aannemen. Afhankelijk van je doelen kunnen verschillende aspecten van erfgoededucatie benadrukt worden. Sommige projecten benadrukken de inhoud, andere beklemtonen het proces van samenwerken, andere benadrukken dan weer de historische kritiek, ... In een competentie-ontwikkelen project is het belangrijk dat verschillende leerstijlen worden aangesproken. (Kolb)

1. Activist (verkiest doen en ervaren)
2. Reflector (observeert en reflecteert)
3. Theoreticus (wilt onderliggende redenen, concepten, relaties begrijpen)
4. Pragmatist (houdt ervan om dingen uit te proberen om te zien of ze werken)

Het comeniusproject Aqueduct (2010) beschrijft vier verschillende benaderingen. We vatten de twee belangrijkste samen: **de storyline-benadering (of verhalend ontwerpen) en Guided discovery (of verhalend ontwerpen).**

De **storyline-benadering** legt problemen voor en stelt vragen aan leerlingen. De leerlingen en de leerkracht verkennen samen ideeën. Onderzoeksvaardigheden worden uitgebreid door leerlingen aan te moedigen om naar antwoorden en informatie te zoeken door verschillende bronnen te raadplegen, zoals boeken, verhalen, audiovisuele media, databanken, posters en foto's.

In de storyline-benadering biedt een verhaal het didactisch kader. Basiselementen zijn:

- een verhaallijn ('storyline');
- een aantal gebeurtenissen binnen de verhaallijn;
- sleutelvragen;
- incidenten;
- een voorstelling.

Een storyline bestaat uit een verhaallijn met daarin een aantal gebeurtenissen of episodes. (Bijvoorbeeld *Kruistocht in Spijkerbroek* van Thea Beckman) Het leerproces start met het verkennen van wat leerlingen al weten over het thema; het creëren van de hoofdpersonages (achtergrondinformatie, lichamelijke eigenschappen, gevoelens, relaties ten opzichte van andere personages enz.) uit het verhaal en de plaats (huis, winkel, toeristische plaats enz.) waar de dingen gaan gebeuren. De leerlingen gebruiken daarbij verschillende materialen. Dit stelt hen in staat om zichzelf te identificeren met de personages en de setting en zal een gevoel van ownership stimuleren.

Het proces wordt geleid door sleutelvragen. Dit zijn open vragen die verschillende antwoorden en activiteiten aan de leerlingen moeten ontlocken. (Bijvoorbeeld, hoe zich voor te bereiden voor een kruistocht naar Jeruzalem in de middeleeuwse tijden) Sleutelvragen moeten uitnodigend, uitdagend

en inspirerend zijn. In een 'storyline' is het de bedoeling dat de problemen die door de sleutelvragen opgewekt worden, 'echte' problemen zijn, zoals die ervaren worden door de personages die in het verhaal voorkomen. Deelnemen aan een storyline of verhalend onderwerp houdt in dat leerlingen samenwerken in groepjes, discussiëren, ontwerpen en creëren, geschreven teksten produceren en informatie en ideeën mondeling voorstellen.

De verhaallijn zal zichtbaar gemaakt worden op een schema aan de muur. Dit is een dynamisch product dat gaandeweg groeit. Naarmate onderwerpen ontwikkeld worden, geven leerlingen hun ideeën, afspraken en reacties weer in beelden en taal op deze 'wandfries' in de klas. Deze wandfries maakt het leerproces zichtbaar en evalueren mogelijk wanneer de 'storyline' voltooid is. Deze wandfries kan ook de vorm aannemen van een multimediaal story-board.

Leerkrachten moeten studenten/leerlingen altijd de kans geven om eerst zelf een thema te verkennen om hun bestaande ervaring en kennis op te wekken en om hun motivatie en nieuwsgierigheid te stimuleren en hun eigen ideeën voort te brengen. Daarna zijn kinderen veel beter in staat om te vergelijken en om te leren van experts en andere contexten. Naarmate het niveau van betrokkenheid van de leerling gestegen is, kunnen volwassenen (ouders, professionals) op een aantal manieren betrokken raken, bijvoorbeeld als expert op een bepaald gebied, door een bezoek buiten de school te begeleiden, door hulp te bieden in de klas tijdens praktische activiteiten en door te helpen een tentoonstelling te maken over het werk van de leerlingen.

Tijdens de verschillende activiteiten kunnen leerkrachten en leerlingen praten over de kwaliteits- en succescriteria die gebruikt zullen worden om het werk van de leerlingen te evalueren. De kwaliteit en het succes van het werk kunnen niet enkel geëvalueerd worden door zelf- en groepsbeoordeling, maar ook door de leerkracht en door experts.

Om een verhalend ontwerp voor te bereiden zetten leerkrachten best de volgende stappen:

1. Maak een inventarisatie van de huidige ervaringen en kennis van de leerlingen.
2. Kies een verhaal. (relevant, interessant, uitdagend, met personen waarmee men zich kan identificeren)
1. Zoek verbindingen met leerplannen en eindtermen.
2. Bedenk sleutelvragen of een opdracht die gerelateerd is aan het verhaal.
5. Ontwerp het leerproces door gebruik te maken van het 'storyline' formaat: episodes, inclusief sleutelvragen; activiteiten; organisatie; materialen en resultaten.
6. Schrijf/componeer of kopieer de verhaallijn.
7. Ontwikkel de sleutelvragen en supplementaire vragen.
8. Organiseer de activiteiten en maak een tijdslijn.
9. Kies objecten, bronnen, ontwerp de materialen, documentatie, audiovisuele middelen.
3. Beschrijf de doelen en identificeer en ontwikkel evaluatie-instrumenten.

De **guided discovery** biedt een kader om competentieontwikkende projecten te ontwerpen. Daarbij worden de klassieke projectfasen vervangen door vier fasen:

1. Confrontatie en vragen stellen

In deze fase worden de leerlingen geconfronteerd met een probleem, een kwestie, één of meerdere vragen of zoektochten. De confrontatie kan verschillende vormen aannemen: verhalen, excursies, afbeeldingen, cartoons, theater, muziek, schilderijen, dans, maar kan ook een meer klassieke vorm

krijgen. Het is mogelijk maar niet noodzakelijk om in deze fase met erfgoed te werken, maar het is uitermate belangrijk dat de confrontatie verschillende soorten vragen oproept.

In elke fase is reflectie de belangrijkste activiteit. Leerlingen moeten reflecteren op de vragen die de confrontatie oproept. In deze fase zetten de leerlingen hun leerdoelen uiteen: wat willen ze onderzoeken, wat interesseert hen?

Bovendien is het raadzaam om de leerlingen in groepjes van twee in te delen. Het zou ook mogelijk moeten zijn om individueel te werken. Het niveau van samenwerking hangt af van de groep, de inhoud, de leeftijd en de leerstijl.

2. Input

In deze fase ervaren leerlingen verschillende types van erfgoed of van bronnen. Ze krijgen gevarieerde input. De leerkracht reikt verschillende routes aan waarbij de leerlingen in staat zijn om zichzelf te 'trainen' in verschillende aspecten of subthema's van het onderwerp.

De input is multidisciplinair, de routes, activiteiten of ervaringen zijn divers. Ze kunnen het volgende inhouden:

- historische, geografische, biologische, chemische, wiskundige, linguïstische enz.
- politieke, sociale, culturele, religieuze, economische, ecologische enz.
- meer kunstgeoriënteerde, of meer theoriegeoriënteerde,
- objectieve of meer persoonlijke informatie.

Er worden ook verschillende soorten activiteiten voorzien voor elk subthema. Elk aspect, type van erfgoed of leerbron kan gekoppeld worden aan een andere soort informatieverzamelende activiteit.

Leerlingen kunnen verschillende plaatsen bezoeken en zich bezighouden met verschillende activiteiten tijdens de excursies, bijvoorbeeld:

- naar informatie zoeken
- spelletjes of een quiz spelen
- verschillende verhalen vertellen of beluisteren

Het is niet belangrijk dat elke leerling alle activiteiten voltooit of alle routes volgt. Elke leerling krijgt de kans om zijn eigen keuzes te maken. Dit betekent dat elke leerling de inputroute naar eigen keuze volgt.

Leerkrachten stellen enkel verschillende types van leerroutes voor en suggereren verschillende perspectieven. De zogenaamde jigsaw-methode kan interessant zijn. Volgens deze methode vormen leerlingen groepjes en elk lid van de groep volgt een verschillende route. In een volgende fase brengen ze hun ervaringen en resultaten samen en verbreden ze dus het bereik van hun individuele zoektochten.

3. Doel en actiesetting

De leerlingen reflecteren op de verschillende ervaringen die ze doormaakten. Dit kan gedaan worden in de begingroep van fase één (jigsaw), maar ook plenair, of in een individuele coachsetting. In elk geval volgt de reflectie de volgende stappen:

- Leerlingen vertellen over hun activiteiten in fase 2 en benadrukken de essentiële ervaringen.
- Leerlingen kijken terug naar de vragen die ze in fase 1 opstelden.
- Leerlingen beslissen over het doel dat ze in de volgende fase willen bereiken.
- Leerlingen leren (een selectie van) de transversale sleutelcompetenties kennen

- Leerlingen beslissen over hoe ze hun doelen willen bereiken en hoe ze de problemen of de vragen die ze naar voren brengen, willen oplossen.

Het resultaat van het werk kan divers zijn. De leerlingen zullen meestal werken aan een product, een dagboek, een logboek of een andere demonstratie van de competenties. Het is belangrijk dat leerlingen actief zijn en verschillende opties hebben: de activiteiten en de resultaten kunnen variëren. Het is belangrijk dat leerkrachten verschillende mogelijkheden aanbieden. De keuze wordt gemaakt door de leerling, maar zou in verband moeten staan met de doelen die in het begin voorop gesteld werden. De individuele of groepsacties kunnen verschillend zijn zowel wat de werkelijke inhoud betreft als wat benadrukt wordt over theorie, kunsten, humaniteit of wetenschap. Bovendien kunnen de aaneenschakelingen van de acties variëren al naargelang de verkozen leerstijl.

4. Het oplossen van problemen

Leerlingen werken aan hun zelf afgebakende taken en worden door de leerkracht gecoacht. Tijdens hun werk worden ze onvermijdelijk geconfronteerd met verschillende soorten problemen. Leerkrachten coachen de leerlingen op manieren die aangepast zijn aan de behoeften van de leerlingen. In een leerproces kunnen problemen op drie manieren benaderd worden, afhankelijk van de ervaring en de persoonlijkheid van de leerling en het type taak. Deze manieren zijn:

- Het bufferen: problemen worden door de leerlingen opgenomen zonder de interventie van de leerkracht.
- Opmerkingen: de leerkracht voorkomt problemen. Er wordt preventief aandacht aan de leerlingen gegeven wanneer problemen zouden kunnen ontstaan.
- Feedback: oplossingen kunnen aangepast worden. Leerlingen krijgen de ruimte om te experimenteren en krijgen nadien feedback.

Om te verzekeren dat de leerlingen in staat zijn om hun problemen op te lossen of te neutraliseren, moet de leerkracht niet alleen kansen creëren om problemen te ervaren maar moet hij ook de leerlingen coachen indien nodig. De coach moet:

- een veilig klimaat creëren en momenten van reflectie, rust en zelfevaluatie inbouwen.
- aandacht schenken aan samenwerkingstechnieken, conflictmanagement en groepevaluatie
- methodes voor probleemoplossing uiteenzetten
- training of instructie voorzien wanneer vaardigheden en kennis nodig zijn.

5. Demonstratie en evaluatie

De leerlingen demonstreren wat ze van de erfgoedtaak geleerd hebben en reflecteren op de transversale sleutelcompetenties waaraan ze werkten. Ze geven antwoorden op de vragen die ze zichzelf stelden en tonen hoe ze aan hun doelen werkten. Een demonstratie is niet hetzelfde als een presentatie. De leerlingen moeten in staat zijn om meer te doen dan enkel voor te stellen wat ze individueel bijdroegen aan de taak. Elke leerling moet demonstreren en reflecteren op de verschillende types van kennis, vaardigheden en attitudes die de groep gezamenlijk verwierf. De demonstratie mag het proces of het product benadrukken en kan op verschillende manieren verschillen. Daarom zal de evaluatie ook divers zijn en kan ze verschillend zijn voor iedere leerling. Verschillende methodes van evaluatie kunnen gebruikt worden in elke fase zoals: medebeoordeling (door leerkrachten en leerlingen op basis van afgesproken maatstaven), zelfbeoordeling (door de leerling) of groepevaluatie (door medeleerlingen).

Literatuurlijst

Alaerts, L. ea. Competentiegericht onderwijs in een erfgoedcontext. 2011

Callens, Ann. Erfgoedonderwijs. In: School- en klaspraktijk., Jrg. 47, nr. 189 (maart-april-mei 2006) ; p. 2-9.

de Groot-Reuvekamp, Marjan. Erfgoededucatie : doorlopende leerlijn: basis leggen voor een doorgaande leerlijn. In: De wereld van het jonge kind : vakblad voor ontwikkeling, opvoeding en onderwijs aan jonge kinderen., Jrg. 40, nr. 2 (oktober 2012) ; p. 12-14

De Schacht, Stephanie. De weg naar erfgoededucatie: erfgoededucatie binnen het secundair onderwijs. Brugge KHBO, 2012

De Troyer, Veerle De Troyer, Veerle ; Van Genechten, Hildegard ; Vermeersch, Jens. Erfgoed in de klas: een handboek voor leerkrachten. Antwerpen Garant, 2005

[Competentieontwikkeld werken in erfgoededucatie, een Copernicaanse revolutie?](#)

Faro: Tijdschrift over cultureel erfgoed, 2012-09, Vol.5(3), pp.18-24

Grever, Maria ; van Boxtel, Carla. Erfgoed, onderwijs en historisch besef: Verlangen naar tastbaar verleden. Hilversum Verloren 2014

Hagenaars, Piet. Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties. Utrecht Cultuurnetwerk Nederland, 2005

Kindekens, Ankeliën ; De Backer, Free. Erfgoed in dialoog met jongeren? In: Faro : tijdschrift over cultureel erfgoed., Jrg. 6, nr. 2 (2013) ; p. 7-13

Kuipers, Kaat. [Erfgoededucatie voor de volgende generatie!: Werken met kinderen rond gemeentelijk erfgoed](#). Heverlee : Katholieke Hogeschool Leuven, 2008

Mols, Pieter. Over het belang en de mogelijkheden van erfgoededucatie, het postmodernisme voorbij. In: Faro : tijdschrift over cultureel erfgoed., Jrg. 4, nr. 4 (oktober-november-december 2003) ; p. 15-20

RAAD VAN EUROPA (2006), Heritage Education, Zie pdf: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/Heritage/

[Heritage_education/](#)

Schoefs, e.a. Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs Erfgoed en onderwijs in dialoog, 2007.

Schoefs, e.a. Van denken naar doen. Verslag van het denktraject erfgoededucatie. 2008

Van Eeckhaut, Marijke: Kunst- en erfgoededucatie: theorie en praktijk. Leuven Acco, 2013

Van der Auwera, Sigrid ; Schramme, Annick ; Jeurissen, Riet. Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: erfgoed en onderwijs in dialoog. Brussel CANON Cultuurcel (Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming), 2007

Van der Auwera, Sigrid ; Van Bauwel, Sophie ; Mottart, André ; Van Moer, Eva ; Rutten, Kris ; Soetaert, Ronald: Vlaams onderzoek naar cultuureducatie. Utrecht Cultuurnetwerk Nederland, 2007

VANHAVERBEEK, H., Samen doorgroeien in Cultuur'. Pdf website locusnet.be

Verplancke M., Dejaeghere, A., Schepers, S., Van Alstein, M., *Vroeger gaat niet over. Herinneringseducatie als pedagogische praktijk*. Lannoo Leuven, 2017.

Wils, Kaat Geschiedenisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenningIn: Hermes : tijdschrift van de Vlaamse Vereniging leraren geschiedenis, MAVO, PAV en cultuurwetenschappen., 14 (2010)47 ; 1-

Wils, Kaat, Geschiedenisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenning. In: Hermes : tijdschrift van de Vlaamse Vereniging leraren geschiedenis, MAVO, PAV en cultuurwetenschappen., 14 (2010)47.

Enkele websites:

- Archief van onderwijs
- www.faronet.be
- Aqueduct
- Europeana
- erfgoedplus
- hereduc
- locusnet
- erfgoedcellen
- mooss
- <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/erfgoededucatie-in-het-vlaamse-onderwijs>