

## Ruimte voor leerlingen

### Inleiding

De erfgoedsector en het ministerie van OCW, vinden het belangrijk dat kinderen met erfgoed in aanraking komen. Het onderwijs met en over erfgoed wordt erfgoededucatie genoemd. Dat erfgoededucatie belangrijk wordt gevonden is vastgelegd in kerndoel 56<sup>1</sup> en er is nu door SLO ook een erfgoedleerlijn vastgesteld. Deze leerlijn is niet verplichtend, maar de veronderstelling is dat als de producenten van erfgoededucatie zich aan deze leerlijn houden, dat het kwalitatief goed onderwijs oplevert.

Erfgoed is een verzamelnaam voor “Sporen uit het verleden die zichtbaar en tastbaar zijn in het heden en die een samenleving de moeite van het bewaren waard vindt. Zulke sporen vind je bijvoorbeeld in musea, archeologische vondsten, archieven, monumenten en landschappen.”<sup>2</sup> Het mooie van erfgoed is dat het over het algemeen gemakkelijk binnenkomt bij kinderen; erfgoed is concreet en zeer waarneembaar. Erfgoed maakt nieuwsgierig doordat het *anders* is dan het alledaagse. Omdat erfgoed gemaakt is door mensen, vertelt het iets over menselijk gedrag. Het is daardoor herkenbaar, dus niet al te *anders*. Een kind kan zijn verbeelding inzetten en daardoor begrip krijgen over erfgoed. Bijvoorbeeld door zich in te leven in de maker of gebruiker van het erfgoed. Als rondleider in een museum vol met erfgoed heb je dus goud in handen. In theorie genoeg componenten voor een goede museumles, maar de praktijk blijkt weerbarstig. De kwaliteit van erfgoededucatie wordt niet alleen bepaald door het erfgoed an sich en of de leeractiviteit al dan niet binnen de bepaalde leerlijn past, maar vooral door de mensen die dat onderwijs geven: de leerkracht in de klas en de rondleider in de erfgoedinstelling. De leerkracht en/of rondleider staan samen met de kinderen aan het eind van een lange keten. Het erfgoed is uit zijn natuurlijke context gehaald: bij historische objecten uit een andere tijd, bij volkenkundige objecten uit een andere plaats. Voordat het erfgoed op die specifieke plek terecht is gekomen, is er al een grote groep mensen die zich met dat erfgoed bemoeit heeft en er bewust of onbewust betekenis aan toegevoegd heeft.

In dit essay verklaar ik het begrip erfgoededucatie, daarnaast wordt beschreven hoe het proces van betekenisgeving verloopt door de hierboven genoemde keten in erfgoedinstellingen, met name musea, en wat dit betekent voor leerlingen. Voor het verhaal put ik uit de leergang Cultuuronderwijs, literatuur en uit mijn werkervaring als leerkracht, museumdocent, educatief ontwikkelaar, trainer van leerkrachten en vrijwilligers in musea en projectleider. In de voorbeelden die aangehaald worden maak ik expliciet wat mijn rol was. Ik ben geen onderzoeker, maar wel iemand die observeert en vragen stelt.

### Erfgoededucatie

De term erfgoededucatie is rond de eeuwwisseling bedacht. Het is een constructie om de educatieve inspanningen van de erfgoedsector, met name provinciale steunfuncties en musea, onder één noemer op de kaart te zetten. De term werkt in de lobby voor bestuurlijke aandacht en financiën. Vreemd genoeg is de term daarna ook inhoudelijk

---

<sup>1</sup> Kerndoelen voor het Basisonderwijs, 2009 OCW.

<sup>2</sup> Definitie van Erfgoed Nederland, voormalig sectorinstituut.

<sup>3</sup> ~~Definitie van Erfgoed Nederland, voormalig sectorinstituut.~~ (Erfgoed Nederland, 2015) instituut.

gebruikt in adviezen en beleidsstukken. Hiermee werd erfgoededucatie een begrip. En werd het iets wat er eerst nog niet was. In de belevingswereld van de leerkracht kwam het erbij, bovenop de toch al zo volle weekplanning. Gelukkig reageerden directies vaak wat laconieker. Toen mij in 2006 als projectleider van een *Erfgoed a la Carte project* naar de term erfgoededucatie werd gevraagd, concludeerde een schooldirecteur: "Oh dat is Heemkunde daar waren we 25 jaar geleden ook mee bezig." In deze houding schemerde een soort ambivalentie door die ik bij veel ervaren schooldirecteuren ben tegengekomen. "Ze hebben weer iets bedacht bij de overheid." En dat lijkt mij een gezonde houding van een directeur, want als je alles wat beleidsmakers bedenken serieus moet nemen is het moeilijk om de continuïteit te waarborgen. Een beetje meer historisch bewustzijn zou beleidsmakers sieren. Al vanaf begin vorige eeuw bestaat de term aanschouwelijk onderwijs: men was zich er van bewust dat kinderen beter leren als je de lesstof aanschouwelijk maakt met voorwerpen en schoolplaten. Het Museum van Onderwijs (huidige Museon) werd in 1904 vanuit dit idee opgericht. De Gemeente Den Haag subsidieerde het vervoer van schoolgroepen naar het museum. Excursies naar musea worden nog steeds gesubsidieerd, nu onder de noemer erfgoededucatie. Maar was aanschouwelijk onderwijs niet voldoende legitimatie om vanuit overheidswege excursies te subsidiëren? In ieder geval valt "aanschouwelijk onderwijs" gemakkelijker uit te leggen aan een schooldirecteur of leerkracht omdat het expliciet over hun doelgroep gaat. In "Mirrors in the making", het promotieonderzoek van Theisje van Dorsten wordt omschreven hoe voorwerpen een rol spelen in denkprocessen van kinderen.<sup>3</sup> Juist het visuele maakt het aantrekkelijk voor kinderen om er onderzoek naar te doen. Dit sluit mooi aan bij *Werken met voorwerpen*, de uit Engeland overgenomen didactische methodiek<sup>4</sup> die rond 2000 veel gebruikt werd in musea.

In *Blik op erfgoededucatie*, een publicatie gemaakt door het vakoverleg erfgoededucatie staat "Erfgoededucatie is een paraplubegrip waar ook in vakkringen geen consensus over is." Volgens de Onderwijsraad (definitie uit 2006) is erfgoededucatie "onderwijs met en over cultureel erfgoed."<sup>5</sup> Dat is een brede definitie, toch worden er nu leerlijnen erfgoed ontwikkeld, alhoewel die niet verplicht zijn, hebben ze wel een sturende werking. Ook ik ontwikkel deze leerlijnen en mijn houding is net zo pragmatisch als die van bovenstaande schooldirecteur. Uitgangspunt is mijn eigen enthousiasme voor en nieuwsgierigheid naar erfgoed, de overtuiging dat het talige leren in wereldoriëntatie<sup>6</sup> te veel de overhand heeft op school en niet aansluit bij de belevingswereld en de manieren waarop kinderen zich de wereld eigen maken. Erfgoed kan een rol kan spelen bij een andere aanpak voor wereldoriëntatie en binnen cultuureducatie. Op eenzelfde manier als hierboven gedaan is met het begrip erfgoededucatie kan ook het begrip leerlijn ontrafeld worden. Maar dat doe ik hier niet. Wat bovenstaande ontrafeling aantoon is hoe onzorgvuldig er met woorden omgegaan wordt in politieke en beleidsmatige processen en ik denk dat daardoor de materie nodeloos ingewikkeld gemaakt wordt, waardoor het slecht aankomt bij de mensen die erfgoededucatie moeten doen met de leerlingen: leerkrachten. Ik ben geen beleidsmaker en kan weinig invloed

---

<sup>3</sup> *Mirrors in the making*, (Theisje van Dorsten, 2015)

<sup>4</sup> *Learning from objects*, (Gail Durbin e.a., 1990)

<sup>5</sup> Uit *Blik op erfgoededucatie*, (A. van Veldhuizen; G. Huisjes, 2013)

<sup>6</sup> Onder wereldoriëntatie vallen o.a. de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en natuuronderwijs, ofwel de kerndoelen *Oriëntatie op jezelf en de wereld*.

uitoefenen op beleid. Ik kan wel observaties beschrijven en processen ontrafelen met behulp van het theoretisch kader van Cultuur in de Spiegel, binnen mijn eigen expertise: kinderen en erfgoed.

### **Waarom verloopt erfgoededucatie soms niet optimaal?**

Onderstaand voorbeeld beschrijft het bezoek aan een erfgoedinstelling: een museumles. In veel middelgrote- en kleine musea worden deze verzorgd door vrijwilligers of semi-vrijwilligers. In de grote musea, bijvoorbeeld het merendeel van de Amsterdamse musea, worden de museumlessen gegeven door professionals. Dit is een voorbeeld uit mijn praktijk als leerkracht voor groep 6 in 2004. Opgeleid als museoloog, met ervaring als educatief ontwikkelaar en rondleider in musea, was ik overtuigd van de kracht van erfgoed in geschiedenisonderwijs. Dus toen bleek dat in de periode dat wij in de geschiedenis methode met de Vikingen bezig waren, er een tentoonstelling over Vikingen in de buurt was, organiseerde ik een excursie. Dít zou de geschiedenis uit het boekje tot leven gaan brengen.

De excursie verliep als volgt: na een busrit, een treinrit en een wandeling door de binnenstad kwamen we in het museum. Daar liepen mensen met sjerpen: rondleiders. Die lieten de kinderen hun jassen ophangen in een kooi. De kinderen kregen een rondleiding in de tentoonstelling, waar de muren beschilderd waren met grote rode klodders verf als ware het bloed en in de vitrines zagen ze zwaarden, schedels en sieraden. Het verhaal dat verteld werd, vonden de leerlingen best interessant. Af en toe werd hen wat gevraagd, maar dit waren altijd gesloten vragen en ruimte voor vragen van de kinderen was er nauwelijks. In die zin was het net zoveel eenrichtingsverkeer als een methodeboek. In het verhaal werd de nadruk gelegd op de ontkrachting van bepaalde clichés over Vikingen. Terwijl de meeste leerlingen voor het eerst les kregen over dit onderwerp en geen voorkennis hadden, laat staan dat ze er in stereotypen over dachten.

Hierna gingen de kinderen in een atelier werken aan een opdracht bedacht door een kunstenaar. Het was er donker, er was veel verwarring over “wat de bedoeling” was, niemand kreeg de opdracht af en de opdracht werd ook niet nabesproken. Daarna aten we een broodje in de zon, wandelden terug naar het station, gingen met de trein en de bus terug naar school.

Achteraf had ik, samen met een begeleidende ouder, het gevoel dat er veel inspanning was geleverd voor weinig leerrendement. In de dagen daarna onderzocht ik wat er was blijven hangen en wat indruk had gemaakt op de leerlingen. Dat was een heleboel en dat ging niet perse over Vikingen. Denk aan: kooien voor jassen, plassen in een rijdende trein en een lange wandeling door de drukke binnenstad.

Voor een museoloog was dit behoorlijk onthutsend. Ik had mijn oude vakgebied gezien vanuit de ogen van een leerkracht. Voor een museoloog staan de dingen centraal en voor een leerkracht staat het kind centraal.

Belangrijkste inzicht was dat voor een kind alles betekenis kan hebben en interessant kan zijn en dat een voorwerp daarvoor niet in een vitrine hoeft te staan. Het feit dat een volwassene betekenis verleent aan iets, wil nog niet zeggen dat een kind dat automatisch ook doet. Buiten de gestructureerde wereld van het klaslokaal viel dat opeens op.

## **Kennisconstructie**

Mensen willen begrijpen, dat doen ze door betekenis te verlenen aan de verschijnselen in de wereld om zich heen, zo krijgen ze grip op de wereld en kun ze zich veilig wanen. Kinderen volgen hetzelfde proces van betekenisgeving als volwassenen, maar dan passend bij hun cognitieve vermogens. Ze gebruiken die cognitieve vaardigheden die kinderen op een bepaalde leeftijd beheersen. Met de voorkennis die kinderen op die bepaalde leeftijd hebben.

Tijdens een museumbezoek met kinderen heb je enerzijds te maken met de vele betekenissen die volwassenen hebben verleend aan erfgoed: het is een Middeleeuwse kan, een prerafaëlitisch schilderij of een voorbeeld van de VOC-mentaliteit. Het kind moet zich een weg *leren* banen door al deze betekenissen: ze op waarde schatten, in een context plaatsen en leren gebruiken.

Anderzijds gaat dat kind zelf ook betekenis verlenen aan het erfgoed. Dat doet het kind in eerste instantie door waarneming en imitatie. Maar het kind heeft veel meer cognitieve vaardigheden in huis om dat te doen. Het sociaal constructivisme, een stroming in de ontwikkelingspsychologie, noemt dat *kennisconstructie*. Een kind vergelijkt nieuwe informatie met de eigen reeds gedane waarnemingen, kennis en ervaringen. Die nieuwe informatie is, en dat kan niet vaak genoeg benadrukt worden, niet alleen verbaal en bewust. Het is ook informatie in geur, beeld, tast, smaak, geluid en beweging. Dat vergelijken en inpassen is het proces van accommodatie en assimilatie, door Piaget benoemd in de cognitieve ontwikkelingstheorie. Dat levert frictie op. Nieuwe informatie past niet altijd in de bestaande schemata. De ontwikkelingspsycholoog Jerome Bruner formuleerde dit dilemma als volgt: "Kinderen worden beïnvloed door de onontkoombare strijd tussen het gebruikelijke en het mogelijke van hoe we de wereld om ons heen reconstrueren."

Die frictie en de betekenisgeving van de kinderen moet je serieus nemen, want als de volwassene dat niet doet, hoe kan dat kind zelf dan ooit de eigen waarneming, het eigen *cognitief* vermogen serieus nemen? Dat betekent niet dat je de betekenisgeving van het kind onaangetast moet laten, maar je kunt het samen bevragen en onderzoeken. En vaak blijken kinderen dan op een prachtige manier kennis te construeren en kun je ze complimenteren voor het denkwerk, ook al geven ze niet het gewenste antwoord. Leren met erfgoed is oefenen in kennis construeren (erfgoed als middel) en leren over bestaande betekenissen ofwel kennisconstructies (erfgoed als doel).

## **Betekenisgeven of kennis construeren in het museum**

Alhoewel bovenstaande theorie over leren en ook *Cultuur als cognitie* haar wortels heeft in de 20<sup>de</sup> eeuw, blijkt erfgoededucatie in de praktijk nog steeds moeilijk en wordt er vaak teruggevallen op traditionele kennisoverdracht.

Dat illustreerde bovenstaand voorbeeld in de Vikingtentoonstelling. Ik zag het recent als trainer van vrijwillige rondleiders in kleine musea. Maar ook op veel basisscholen krijgen leerlingen *betekenissen* opgedrongen in de vorm van verbale kennisoverdracht in plaats van dat er ruimte is voor eigen processen van kennisconstructie.

Hoe werkt leren in een museum?

Groepen komen vaak druk een museum binnen. Dat is opwinding en een beetje stress van de reis. Het museum is een rijke leeromgeving, maar ook een plek vol prikkels waar het moeilijk focussen is voor kinderen, dit in tegenstelling tot een klaslokaal. Een

rondleider kan eigen gedrag hier op afstemmen: een rustige uitstraling en intonatie dragen bij aan een sfeer van concentratie.

In het voorbeeld van een museumexcursie hierboven hebben verschillende experts zich over de tentoonstelling en de educatie gebogen. Elke expert heeft zo bewust of onbewust betekenis toegevoegd en doet dat vanuit het perspectief van zijn beroep. De conservator brengt door de keus van de objecten een hiërarchische ordening aan en stimuleert canonisering. De tekstschrijver kan door zijn woordkeus en zinsbouw de lezer bespelen. De vormgever bespeelt de kijkers door de keus van beeld, kleur en compositie. En de educatief medewerker laat leerlingen inzoomen op bepaalde aspecten van het onderwerp door de keus van de opdrachten (denk aan het voorbeeld van de clichés over Vikingen die ontmanteld moesten worden). Soms lukt het ook de architect om een zintuiglijke ervaring mee te geven die impact heeft op hoe bezoekers het onderwerp van het museum ervaren.

Al deze experts doen dit vanuit het eigen beroepsperspectief met hun eigen kennis en ervaring. En omdat ze allemaal geschoold zijn, lees: ingewijd in onze cultuur, zal deze kennis en ervaring voor 80% overeenkomen. Evengoed kan die overige 20% verschillen en dat kan verwarring opleveren bij kinderen, omdat er een diffuus beeld ontstaat. Bijvoorbeeld: de visuele informatie bestaat uit rode verf in de vorm van bloedspetters op de muur, terwijl de rondleider verteld dat de Vikingen “echt niet alleen maar moorden en plunderden.”

Daarnaast heeft een kind in groep 5 ongeveer 10% van die 80% kennis en ervaring die de volwassene tot zijn beschikking heeft als voorkennis. Een rondleider zal dus een ingreep moeten doen om de tentoonstelling relevant te maken voor leerlingen anders is de discrepantie tussen de kennis die overgedragen wordt en de kennis en belevingswereld van de kinderen te groot. Mensen zijn geneigd de snelste en gemakkelijkste weg te kiezen om kinderen iets te leren. En dat is door het onderwerp aan kinderen uit te leggen. Maar alles uitleggen impliceert dat de leerstrategieën voor kinderen beperkt worden tot luisteren of lezen en reproduceren. En je kunt je afvragen of het dan beklijft en of kennis dan geïnternaliseerd wordt.

Dit is wat er tijdens een rondleiding waarin voornamelijk uitgelegd wordt kan gebeuren: in het begin wordt er nog enthousiast rondgekeken en geluisterd, maar na een tijdje zie je de woorden van een rondleider van de kinderen afglijden. Hun blik wordt wazig. Geconditioneerd als ze zijn, blijven ze meestal stil. Het ene kind haakt meteen af bij veel woorden en gaat zitten dromen. Het andere kind pikt die paar dingen uit het verhaal die wel aansluiten bij de eigen herinnering. Een derde kind kijkt om zich heen op zoek naar visuele prikkels. Een vierde trekt de pluïsjes van de trui van haar buurvrouw. En er zijn kinderen die gaan kletsen met elkaar of wiebelen. Afhankelijk van het respect dat een rondleider krijgt, kan het geklets aanzwellen. Dan praat de rondleider achteraf over een *vervelende* groep. Maar dat is spraakverwarring, want er was sprake van een verveelde groep, omdat ze niet uitgedaagd worden verschillende cognitieve vermogens in te zetten.

Zodra er iets van verveling te bespeuren is bij een groep, zal het programma aangepast moeten worden aan die groep. Door aan te laten sluiten bij de belevingswereld van kinderen en ze mede-eigenaar te laten zijn van het leerproces. Door informatie te visualiseren, aanspraak te doen op de zintuigen, ruimte te maken om verbeelding in het leerproces in te zetten en middelen als plattegronden, miniaturen, verhalen, simulatiegames, replica of hands-on objecten, vergelijkingen en metaforen te gebruiken.

Kinderen leren door goed te kijken en stemmen nieuwe informatie af door het te vergelijken en koppelen aan reeds gedane waarnemingen. Die waarneming bestaat enerzijds uit de visueel waarneembare wereld om hen heen, dicht bij huis. Anderzijds uit afbeeldingen op beeldscherm en papier en die beslaan ook andere tijden en plaatsen. Denk aan stripverhalen, tv-series, games, animaties en prentenboeken. Kinderen hebben hiervan blauwdrukken in hun hersens opgeslagen en deze verschaffen hen kennis over fenomenen en processen in de echte wereld. Daar kun je gemakkelijk bij aansluiten. Daarnaast is het belangrijk verbale en visuele informatie op elkaar af te stemmen. Mijn ervaring als leerkracht is dat je genadeloos wordt afgestraft als dit niet klopt, omdat, met name jonge kinderen woorden letterlijk nemen.

Momenteel wordt in cultuuronderwijs grote waarde gehecht aan reflecteren met kinderen, alhoewel ik graag benadruk dat een goed onderwijsleergesprek ook reflectie is. Dit reflecteren wordt breed opgevat. Reflectie binnen erfgoededucatie gaat niet zozeer om het vragen naar meningen. Maar eerder om het onderzoeken waar een mening op gestoeld is: welke waarnemingen, welke kennis, welke analyse en hoe heeft verbeelding een rol gespeeld? Zoals je de betekenis die kinderen zelf verlenen aan erfgoed kunt onderzoeken, kun je ook de betekenisgeving van de gevestigde orde (de huidige cultuur) onderzoeken. En zijn beiden bijvoorbeeld gebaseerd op dezelfde waarneming?

Kinderen op zó'n manier begeleiden in het museum of op school dat er ruimte is voor het construeren van kennis, is een hele kunst. De rol van een leerkracht of rondleider verandert dan van alwetende kennisoverdrager in coachende mede-onderzoeker. Om dat te kunnen moet je soms de exacte inhoudelijk kennis durven los te laten, om ruimte te maken voor de inbreng en vragen van leerling.

Het helpt als je je verdiept in de mens en de werking van cognitie, met name die van kinderen. Dat kan door de literatuur er op na te slaan, door imitatie en door veel vlieguren te maken met kinderen, hen te observeren. Het is ontroerend om te zien hoe kinderen van jongs af aan betekenis geven en kennis construeren, maar je moet het als volwassene in de eerste plaats willen zien, om er rekening mee te houden en handig gebruik van te maken in leerprocessen.

Marije Visser, 2015