

Delen van het verleden

Erfgoed en educatie in
de 21ste eeuw

Hester Dibbits



**Erasmus
University
Rotterdam**



Prof. dr. Hester C. Dibbits sprak deze inaugurele rede in verkorte vorm uit bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Historische Cultuur en Educatie aan het Centrum voor Historische Cultuur (ESHCC) van de Erasmus Universiteit Rotterdam op 16 oktober 2015. Deze leerstoel is ingesteld namens het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA).

Delen van het verleden

Erfgoed en educatie in
de 21ste eeuw

Hester Dibbits

Delen van het verleden Erfgoed en educatie in de 21ste eeuw

Hester Dibbits

Al sinds de negentiende eeuw worden delen van het verleden via educatieve wandelroutes, tentoonstellingen en ensceneringen naar het heden gehaald en als erfgoed in stelling gebracht.¹ Dit gebeurt via formele en informele samenwerkingsverbanden tussen musea, erfgoedhuizen, scholen en lokale overheden. De wens om historische kennis en inzichten over te dragen staat daarbij op de voorgrond. Maar er zijn ook andere belangen, zoals het bereiken en bedienen van een breed publiek of het beschermen van een bedreigd gewaande identiteit. Bovendien roept erfgoed emoties op. De vraag is nu hoe die agenda's, visies, missies en emoties zich tot elkaar verhouden, hoe zij doorwerken in de diverse erfgoedprogramma's en vooral wat dat betekent voor educatie en overdracht.

In mijn oratie betoog ik dat het belangrijk is om deze samenwerking vanuit een netwerkperspectief te onderzoeken. Meer kennis hierover kan de kwaliteit van educatieve programma's bevorderen. Vanuit een netwerkperspectief krijgen we meer oog voor de gelaagdheid en dynamiek die de erfgoedwereld kenmerken. We krijgen dan beter inzicht in de manieren waarop erfgoed in de hedendaagse samenleving tot stand komt, wordt gedeeld en gekoesterd, en bediscussieerd en bekritiseerd, ofwel: hoe erfgoed wordt gemaakt, bewaakt en gekraakt.

Ik wil dit graag toelichten. Daartoe zal ik beginnen met een algemene beschouwing over erfgoed, educatie en het netwerkperspectief. Vervolgens neem ik u mee op een wandeling langs drie typen samenwerkingsverbanden die nader onderzoek verdienen. Aan het eind heeft u dan, zo hoop ik, een beeld van mijn agenda, visie en missie als houder van de bijzondere leerstoel Historische Cultuur en Educatie.

Erfgoed, educatie en het netwerkperspectief

Erfgoed wordt door mensen gemaakt. Erfgoed is geen gegeven, maar een constructie. Het wordt gemaakt door ergens een etiket op te plakken. Maar niet alles waar het etiket wordt opgeplakt, is erfgoed. Erfgoed is alleen erfgoed als het ook door anderen als zodanig wordt herkend, erkend of - niet te vergeten - bediscussieerd. Het is het voorlopige resultaat van een ingewikkeld proces van onderhandeling, waardering en selectie, waarbij machtsrelaties en tal van andere, ook heel praktische factoren in het spel zijn.²

- 1 Ik dank Eveline Weenink, Marlous Willemsen, Kees Ribbens en Marlies Tal voor hun kritische en constructieve commentaar op eerdere versies van deze tekst.
- 2 Zie o.a. D. Hemme, M. Tauschek & R. Bendix (Hrsg.), *Prädikat 'Heritage'. Wertschöpfungen aus kulturellen Ressourcen* (Berlin, 2007); R. Bendix, 'Heritage between economy and politics. An assessment from the perspective of cultural anthropology'. In: L. Smith & N. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (London/New York, 2009) 253-269. Voor een overzicht van recent Nederlands wetenschappelijk onderzoek naar erfgoed vanuit een dynamisch perspectief: W. Oosterbaan, *Ons Erf. Identiteit, erfgoed en culturele dynamiek* (Amsterdam, 2014). Dit boek is verschenen naar aanleiding van het groten-deels door NWO gefinancierde onderzoeksprogramma Culturele Dynamiek, o.l.v. Willem Frijhoff. Zie ook W. Frijhoff, *Dynamisch erfgoed. Heeft de cultuurgeschiedenis toekomst?* (Amsterdam, 2007).

Bij erfgoed gaat het om delen van een verleden die in het heden in stelling worden gebracht, met het oog op de toekomst van een als collectief ervaren identiteit. Ofwel, zoals Tunbridge en Ashworth het formuleren: “The present selects an inheritance from an imagined past for current use and decides what should be passed on as useful to an imagined future.”³ Sociaal-antropologe Sharon Macdonald omschrijft erfgoedvorming heel beknopt als een praktijk van ‘past presencing’: het verleden wordt naar het heden gehaald.⁴ Er is ook veel voor te zeggen om erfgoed als een vorm van ‘historicising the present’ te bekijken: verschijnselen die men voor een groep wil behouden, omdat die groep zich ermee identificeert, worden als ‘oud’ en ‘eigen’ naar voren geschoven of ervaren.

Erfgoed zorgt voor strijd omdat het deel uitmaakt van identiteitsconstructies. De ene keer is er meer strijd dan de andere; de commotie rond Zwarte Piet is vele malen heviger dan die rond Halloween.⁵ Rond erfgoed vormen zich vaak constellaties die Marlous Willemsen en ik elders hebben aangeduid als emotienetwerken, netwerken van mensen met uiteenlopende emoties, ook onderhuidse, niet uitgesproken emoties.⁶ Ook docenten, museumeducatoren en erfgoedprofessionals maken deel uit van dergelijke emotienetwerken, net als leerlingen die samen met een docent praten over dat oude gebouw naast de school, of over het Sinterklaasfeest of de afbeeldingen op de Gouden Koets.



De Gouden Koets, vervaardigd in 1898, Koninklijke Verzamelingen, Den Haag.

Foto: Koninklijk Huisarchief.

- 3 J.E. Tunbridge & G. Ashworth, *Dissonant heritage. The management of the past as a resource in conflict* (Chichester, 1996) 6.
- 4 S. Macdonald, *Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today* (London/New York, 2013) 15.
- 5 In dit kader noem ik graag Alex van Stipriaan, hoogleraar Caraïbistiek bij de Erasmus School voor History, Culture and Communication, die zich sterk maakt voor een duidelijker stellingname van universitaire docenten en studenten in het debat over Zwarte Piet. Zie www.erasmusmagazine.nl/2014/12/01/universiteiten-geven-verkeerd-sigitaal-af-over-zwarte-piet/. Zie ook het interview met Van Stipriaan in G. Kozijn, *Zwarte Piet. Verkennend onderzoek naar een toekomstbestendig sinterklaasfeest* (Beilen, 2014).
- 6 H. Dibbitts & M. Willemsen, ‘Stills of our liquid times. An essay towards collecting today’s intangible cultural heritage’. In: S. Elpers & A. Palm (Eds.), *Die Musealisierung der Gegenwart. Von Grenzen und Chancen des Sammelns in Kulturhistorischen Museen* (Bielefeld, 2014) 177-198.

Hoe wij over erfgoed denken, wat wij als erfgoed beschouwen, wordt mede bepaald door onze vorming. Die vorming - educatie - vindt plaats op tal van manieren en in uiteenlopende contexten. Dikwijls wordt onderscheid gemaakt tussen formele, non-formele en informele leercontexten. De school wordt dan gezien als een formele leercontext, het museum als een non-formele leercontext en het huiselijke domein als een informele leercontext.⁷ Maar de school is natuurlijk niet een plaats waar uitsluitend sprake is van formeel leren. Kinderen leren van elkaar, en leerkrachten zijn geen robots die een lesje afdraaien, maar individuen met eigen agenda's en emoties. Net als alle andere domeinen van het dagelijks leven kan ook in de schoolklas de setting veranderen van formeel naar informeel. Mensen leren hun leven lang en overall, bewust en onbewust.

Nu leven we in een wereld waarin verschillende domeinen steeds meer met elkaar verweven raken. Niet alleen werken scholen en erfgoedinstellingen tegenwoordig intensiever met elkaar samen, maar er wordt ook meer ingezet op participatie, in het geval van scholen bijvoorbeeld van ouders, in het geval van musea van publieksgroepen.⁸ Individuen met uiteenlopende achtergronden en referentiekaders participeren: ouderen en jongeren, nieuwkomers en blijvers, mensen met verschillende geloofsovertuigingen, levensvisies en ervaringen. En in de globaliserende erfgoedwereld wordt daarbij steeds vaker internationaal samengewerkt, ook bij de ontwikkeling van educatieve programma's. Deze ontwikkelingen nodigen uit tot nader onderzoek.

In de afgelopen decennia zijn veel studies verschenen waarin vanuit een netwerkperspectief naar organisaties, samenwerkingsverbanden, de samenleving of de wereld als geheel wordt gekeken. Een beroemde studie is *The Rise of the Network Society* van Manuel Castells uit 1994.⁹ Gefascineerd door toenmalige digitale ontwikkelingen, beschreef Castells de wereld als een systeem van min of meer gesloten netwerken die zich met elkaar verbinden tot grotere netwerken. In recentere studies is meer aandacht voor de onvoorspelbare dynamiek binnen en tussen netwerken. Niet alleen heeft

- 7 Zie o.a. Onderwijsraad, *www.web-leren.nl. Advies* (Den Haag, 2003). Zie ook de definities in de glossary van UNESCO, *Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning* (Hamburg, 2012).
- 8 Zie o.a. L. Meijer-van Mensch, 'Von Zielgruppen zu Communities. Ein Plädoyer für das Museum as Agora einer vielschichtigen Constituent Community'. In: S. Gesser, M. Handschin, A. Jannelli & S. Lichtensteiger (Hrsg.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen* (Bielefeld, 2012) 86-94; L. Meijer-van Mensch & E. Tietmeyer (Eds.), *Participative Strategies in Collecting the Present* (Berlin, 2013). Zie ook het door Ruben Smit samengestelde erfgoedcahier *Publiek* (Amsterdam, 2015), met bijdragen van Jan Sas, Ruben Smit, Simone Stolz, Fieke Tissink en Arja van Veldhuizen.
- 9 M. Castells, *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume I* (Malden, MA, 1996). Zie ook W. Welsch, 'Transculturality. The Puzzling Form of Cultures Today'. In: M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (London, 1999) 194-213.

men daarbij oog voor de interactie tussen mensen, maar ook tussen mensen en dingen.¹⁰

In netwerkstudies waarin de focus op de eigen tijd ligt, komt het beeld naar voren van een wereld waarin mensen, goederen en kennis zich razendsnel verplaatsen van de ene plek naar de andere. Dit zorgt, zo stelt men, voor fundamentele veranderingen in onze samenleving. Sommige onderzoekers spreken van een verregaand proces van individualisering, anderen wijzen op het ontstaan van nieuwe collectieve identiteiten, en weer anderen signaleren de opkomst van 'lichte gemeenschappen', een ontwikkeling waarbij collectiviteit plaatsmaakt voor 'connectiviteit'.¹¹

De aandacht voor netwerken is natuurlijk niet nieuw. In de jaren tachtig was prosopografie onder historici een populaire methode. Een decennium later stond het cultuurhistorisch onderzoek in het teken van culturele circuits. Uiteindelijk gaat het om een manier van kijken waarbij aandacht is voor relaties, verandering en grensoverschrijdingen. Het betekent aandacht voor translokale, transnationale en mondiale relaties en voor het gegeven dat cultuur vorm krijgt in complexe constellaties met een netwerkachtig karakter.

Een belangrijk aandachtspunt daarbij zijn zintuigelijke ervaringen en emoties, die natuurlijk ook een rol spelen in educatieve settings. In het NWO onderzoeksprogramma *Heritage Education*, uitgevoerd aan het Center for Historical Culture onder leiding van Maria Grever, komt dit duidelijk naar voren. Erfgoed kan helpen het verleden beter invoelbaar te maken. Tegelijk kunnen emoties een kritische reflectie in de weg zitten.¹²

Met dit inzicht als vertrekpunt, begin ik nu aan mijn eerder aangekondigde wandeling langs drie typen samenwerkingsverbanden, om direct halt te houden bij de eerste stop: de samenwerking tussen groepsleerkrachten in het primair onderwijs en lokale erfgoedbeoefenaars. Bij mijn tweede stop bespreek ik de samenwerking tussen leraren in het voortgezet onderwijs en museumprofessionals, bij mijn derde stop die tussen docenten in het hoger

10 Vgl. Y. van Dijk & M. Olon, 'Radicaal relationisme. Het andere engagement in de jongste Nederlandse literatuur', in: *De Gids* (2015) nr. 3, 3-7.

11 J.W. Duyvendak & M. Hurenkamp, *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid* (Amsterdam, 2004). Het ministerie van OCW nam in 2010 de beschrijving van Duyvendak en Hurenkamp over in zijn Kennisagenda. Zie *Kennisagenda OCW*, p.12: "Moderne individuen binden zich niet meer op dezelfde wijze en met dezelfde intensiteit als voorheen. Zwakke of losse verbanden, lidmaatschappen die je op kunt zeggen in plaats van verwantschappen voor het leven krijgen de voorkeur. Sterke instituties worden vervangen door flexibele netwerken en waar nog instituties blijven bestaan, krijgen zij meer een netwerkarakter. Dit geldt bijvoorbeeld voor traditionele instituties als gezin en politieke partijen. Daarnaast participeren mensen in meerdere netwerken tegelijk." Zie ook M. Tal & O. van Munster (Eds.), *Cultuur in de kanteling. Strategische Verkenning cultuur-educatie en actieve cultuurparticipatie (2017-2020)* (Utrecht, 2015).

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

onderwijs en activisten. Ik had natuurlijk ook andere combinaties kunnen kiezen. In het primair onderwijs wordt bijvoorbeeld intensief samengewerkt met musea.¹³ En er zijn tal van interessante erfgoedpartijen die in mijn wandeling helemaal niet voorkomen, zoals dierentuinen, archieven en bibliotheken. Het gaat mij echter niet om een volledig overzicht, maar om bepaalde samenwerkingsverbanden die mij uitdagen tot nader onderzoek. Bij elke stop verschuift het accent bovendien naar een ander type erfgoed - van de gebouwde omgeving via collecties of roerend erfgoed naar tradities of immaterieel erfgoed - en naar een andere geografische eenheid - van lokaal en nationaal naar internationaal. Mijn wandeling speelt zich grotendeels af in Nederland, maar dat weerhoudt mij er niet van, zo verzeker ik u, om over de grens te kijken.

Groepsleerkrachten in het primair onderwijs en heemkundigen

Het eerste samenwerkingsverband dat zich aandient voor onderzoek, is dat tussen onderwijzers en lokale erfgoedbeoefenaars, zoals heemkundigen of particuliere verzamelaars. Deze samenwerking is om twee redenen interessant. Ten eerste kent deze samenwerking een historische dimensie: er bestaat een lange traditie van heemkunde in het onderwijs en in de wereld van het heem zijn onderwijzers van oudsher sterk vertegenwoordigd.¹⁴

De tweede reden zijn de recent voor het primair onderwijs ontwikkelde leerlijnen erfgoededucatie. Deze leerlijnen zijn niet bindend, maar bieden handreikingen voor leerkrachten bij het werken aan de kerndoelen horend bij de leergebieden 'kunstzinnige oriëntatie' en 'oriëntatie op jezelf en de wereld'. Een van de kerndoelen richt zich expliciet op erfgoed.¹⁵ De vraag is wat voor visie uit de leerlijnen spreekt, wat groepsleerkrachten ervan vinden, wat ze ermee doen, en hoe een en ander aansluit op de agenda's van de leden van lokale historische of heemkundige verenigingen. De grotere vraag die hier achter schuil gaat is: wat is de visie van waaruit wordt gewerkt: gaat het om erfgoed maken, bewaken of kraken?

- 13 In Nederland is de notitie *Cultuur en School* (1996) van de bewindslieden Nuis en Netelenbos een belangrijke aanjager voor samenwerking tussen scholen en musea geweest. Sinds die notitie staan musea voor overheid en onderwijs op de kaart als ideale leeromgevingen, aldus *Museumeducatie in de praktijk. Trendrapport museumeducatie 2007* (Cultuurnetwerk Nederland, 2008). In dit trendrapport worden diverse samenwerkingsprojecten genoemd, evenals destijds vrij nieuwe typen samenwerkingsverbanden, bijvoorbeeld tussen museum, bibliotheek en archief.
- 14 A. van der Zeijden, 'De Graafschapse folklore als schouwtoneel. Musealisering en visualisering van de Nederlandse volkscultuur in de jaren twintig van de vorige eeuw', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 120 (2007) nr. 1, 20-39, ald. noot 70.
- 15 Het betreft hier kerndoel 56: "De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed." Zie: J. Greven & J. Letschert, *Kerndoelen primair onderwijs* (Den Haag, 2006) 63.

Een van de beschikbare leerlijnen is die van SLO, het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.¹⁶ Deze leerlijn biedt aanknopingspunten voor vakoverstijgende opdrachten waarbij leerlingen werken aan respectievelijk “de identiteitsvorming en het vergroten van historisch besef en historisch redeneren, het vergroten van de verbondenheid met de eigen omgeving of gemeenschap en het vergroten van een cultureel bewustzijn en burgerschap.” De bedoeling is dat leerlingen sporen uit het verleden in hun eigen omgeving onderzoeken door hun zintuigen te gebruiken, en met elkaar en ‘experts’ te praten over hetgeen ze zien, te ervaren dat ‘hun eigen omgeving betekenisvol’ is en dat ‘het cultureel erfgoed met henzelf te maken heeft’.¹⁷

‘Het vergroten van verbondenheid met de eigen omgeving of gemeenschap’: een dergelijke formulering roept associaties op met de traditionele heemkunde en het heemkundeonderwijs van na de Tweede Wereldoorlog.¹⁸ Om meer zicht te krijgen op eventuele historische parallellen is onderzoek nodig.

Waar namen leerkrachten in de jaren zestig hun leerlingen mee naar toe, waar gaan zij tegenwoordig heen, en waar zijn hun keuzes op gebaseerd? Het beeld bestaat dat scholen in de Randstad tegenwoordig eerder naar kunstmusea gaan, terwijl elders in Nederland eerder de molen of het kasteel worden bezocht.¹⁹ Betekent dit dat leerkrachten in het oosten en noorden van het land eerder op zoek gaan naar ‘het eigene’ van de streek? Of zijn de verschillen gewoon terug te voeren op praktische overwegingen - het museum is te ver weg? En wat zijn effecten daarvan?

Zeker is dat veel overleg plaatsvindt tussen leerkrachten en lokale erfgoedbeoefenaars over de invulling van lessen over erfgoed in de directe omgeving van de school. Zij worden daarbij ondersteund door provinciale erfgoedorganisaties.²⁰

Nu zijn heemkundekringen en lokale historische verenigingen in het verleden nogal eens weggezet als lokaal-chauvinistisch of romantisch-nationalistisch.²¹ Als we naar de hedendaagse situatie kijken, en naar de

16 Het LKCA biedt op zijn website een overzicht van de doorgaande leerlijnen dat telkens wordt bijgewerkt: in juli 2015 waren het er dertig.

17 <http://kunstzinnigeorientatie.slo.nl/leerlijnen/kunstzinnige-vakdisciplines-en-cultureel-erfgoed/cultureel-erfgoed>. Andere leerlijnen kennen vergelijkbare doelen, zo blijkt uit de analyse die een projectgroep van het LKCA onder leiding van Piet Hagenaars in 2014 van diverse leerlijnen maakte. Zie P. Hagenaars (Ed.), *Erfgoededucatie in het primair onderwijs* (Utrecht, 2014) 9.

18 K. Wils, ‘Geschiedenisonderwijs en erfgoed: een terreinverkenning’, in: *Hermes* 14 (2010) nr. 47, 1-6; P.-P. de Baar. *De Canon van Amsterdam* 3. www.onsamsterdam.nl/component/content/article/15-dossiers/281-de-canon-van-amsterdam-3, geraadpleegd 15 september 2015.

19 Met dank aan Arja van Veldhuizen, die mij hierop attendeerde.

20 Zie het overzicht van provinciale erfgoedorganisaties op www.lkca.nl/erfgoededucatie/wie-wat-waar.

21 Wils, ‘Geschiedenisonderwijs en erfgoed’, p. 1.

verenigingen als een netwerk van individuen, ontstaat er wellicht een iets genuanceerder beeld. Bij een deel van de leden kan de inhoudelijke focus veranderd zijn als gevolg van de opkomst van sociale media en de mogelijkheden van digitalisering. Sommigen zullen hun werkterrein substantieel hebben uitgebreid en een internationaal netwerk van contacten op hebben gebouwd. Een mooi voorbeeld zijn de genealogen die intensief het internet benutten. Binnen veel verenigingen is bovendien sprake van een professionaliseringsproces met ambities om uit te groeien tot een museum en de ontwikkeling van educatieve programma's.²² Deze aspecten van de dynamische hedendaagse historische cultuur zullen aan bod komen in een onderzoek dat collega hoogleraar Kees Ribbens en ik vanuit onze leerstoelen momenteel opzetten. De focus in dit onderzoek ligt op lokale heemkundekringen en verzamelaars van oorlogsmemorabilia en hun waardering van erfgoed en netwerken.²³



Oudheidkamer Pernis, gemeente Rotterdam. Foto: Hester Dibbits, 5 mei 2012.

Een interessant gegeven is dat zich in het circuit van lokale erfgoedbeoefenaars veel mensen bevinden die net verhuisd zijn. Nieuwkomers dus. Wat drijft hen? Zij eigenen zich zo hun nieuwe omgeving toe. Sharon Macdonald wijst in haar boek *Memorylands* op de zorg voor het behoud van industrieel erfgoed in Noord-Engeland. Die zorg, zo blijkt uit onderzoek, komt niet zozeer voort uit een romantisch terugverlangen naar het verleden, maar moet veeleer worden gezien als een 'claim of belonging' door middel van kennis van de lokale geschiedenis: "What was involved was not some blanket

- 22 Daarnaast is het de vraag of de mogelijkheden tot het onderhouden van eigen contacten via internet het voortbestaan van lokale verenigingen niet bedreigt.
- 23 K. Ribbens, *Een eigentijds verleden. Alledaagse Historische Cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum, 2002); C.R. Ribbens, 'Historische cultuur in veranderend perspectief'. In: H.C. Michielse & E. Paepe (Eds.), *Lokale Geschiedenis tussen lering en vermaak* (Hilversum, 2004) 31-52.

nostalgia for the past or wish to return to it, but a select discourse embedded in ongoing social relations”, aldus Macdonald.²⁴

Door nu vanuit een dergelijk perspectief naar historische kringen te kijken - dus met aandacht voor het relationele aspect - komt er ruimte om praktijken die we anders misschien af zouden doen als een eenduidig nostalgisch verlangen, opnieuw te bezien. We krijgen dan ook oog voor het onderscheid dat de sociaal antropoloog Matt Hodges maakt tussen ‘palliative nostalgia’ en ‘critical nostalgia’; twee vormen van nostalgie, die ook bij één persoon aanwezig kunnen zijn.²⁵ In het eerste geval wordt er een tijdelijke schuilplaats gezocht voor ‘the demands of the present’, in het andere geval wordt het heden op een meer kritische manier vergeleken met ‘remembered or invented pasts’.²⁶ De vraag is in hoeverre de leden van historische verenigingen bewogen worden door deze twee soorten nostalgie, en wat dit betekent voor de educatieve programma’s voor het primair onderwijs.

Nederland kent ongeveer achthonderd historische en heemkundige verenigingen.²⁷ Sommige richten zich op genealogie, andere houden zich bezig met archeologische activiteiten of met onderzoek naar bijzondere historische gebeurtenissen en bij weer andere ligt het accent op de bestudering van lokale tradities, gewoonten en dialecten. Of ze doen het allemaal tegelijk. Veel van deze verenigingen hebben een educatief aanbod. Hetzelfde geldt voor de vele niet lokale historische verenigingen, zoals het genootschap voor ‘computererfgoed’, de vereniging voor verzamelaars van historische radio’s en verenigingen die zich richten op het verzamelen van objecten uit de Tweede Wereldoorlog.

En hoe zit het met de diverse migrantenorganisaties in Nederland? In hoeverre komen die nu in het vizier van het onderwijs? ²⁸ In het licht van de maatschappelijke dynamiek die ik hiervoor schetste - de netwerksamenleving, de verschuiving van collectiviteit naar connectiviteit - kunnen migrantenorganisaties een interessante samenwerkingspartner zijn. Zij benaderen de lokale omgeving en lokale (alledaagse) geschiedenissen wellicht anders. Bovendien kunnen in samenwerking met migrantenorganisaties op een vanzelfsprekende manier lijnen worden gelegd met andere plekken op de wereld.²⁹

24 Macdonald, *Memorylands*, p. 93.

25 Ibidem.

26 M. Hodges, ‘The time of the interval: historicity, modernity and epoch in rural France’, in: *American Ethnologist* 37 (2010) no.1, 115-131.

27 A. van den Broek & P. van Houwelingen. *Gisteren vandaag. Erfgoedbelangstelling en erfgoedbeoefening* (Den Haag, 2015) 72.

28 Zie www.vijfeeuwenmigratie.nl/cgm/database-migrantenorganisaties-nederland en de database van het Centrum voor de Geschiedenis van Migranten op de website van het IISG (KNAW): https://collab.iisg.nl/web/migration_organisations/search.

29 In dit kader zijn de uitkomsten interessant van het onderzoek *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog* (Brussel, 2007). Een van de conclusies was dat erfgoed vooral geassocieerd wordt met het materiële, het ‘eigene’ en het oude. Zie ook: K. D’hamers, ‘Culturele diversiteit’, in: *Faro. Tijdschrift over Cultureel Erfgoed* 1 (2008), nr. 3, 4.

In de notitie *Erfgoededucatie in het primair onderwijs, een verkenning* (2014) wordt opgemerkt dat basisscholen bij het vormgeven van erfgoededucatie gebruik kunnen maken van de kennis van verschillende actoren, variërend van het eigen docententeam, actieve beheerders van immaterieel erfgoed in de buurt, lokale of regionale erfgoedinstellingen en ouders 'die enthousiast zijn over een bepaald aspect van erfgoed en graag over hun passie vertellen'.³⁰ Dat is een mooi uitgangspunt, zeker als ook hun kijk op erfgoed en hun aan erfgoed gerelateerde emoties onderwerp van gesprek zijn. Alleen dan kan het resulteren in projecten waarin de zoektocht naar collectieve identiteiten plaatsmaakt voor een gevoeligheid voor en vaardigheid in de omgang met dynamiek en onverwachte verbindingen, ook over lokale en sociale grenzen heen.

Leraren in het voortgezet onderwijs en museumprofessionals

Het tweede samenwerkingsverband dat ik vanuit mijn leerstoel wil onderzoeken is dat tussen leraren in het voortgezet onderwijs en museumprofessionals. Laten we eerst kijken naar wat de Nederlandse overheid van leraren verwacht. Geschiedenisleraren worden geacht met leerlingen te werken aan het kritisch gebruik van verschillende soorten bronnen en de ontwikkeling van historisch besef.³¹ Onderzoek naar en visievorming op verzamel- en tentoonstellingspraktijken in heden en verleden is mijns inziens een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van historisch besef.

Kijken wij naar de museumwereld, dan is er op het eerste gezicht aanleiding om hier enige spanning te verwachten. Aan de ene kant maken museumprofessionals zich sterk voor kritische reflectie op de geschiedenis van museale collecties en (re)presentaties, processen van beeldvorming en constructies van collectieve identiteiten. Het Tropenmuseum kent hier een traditie, met onder andere de vaste expositie *Oostwaarts!* die in 2003 werd ingericht onder leiding van toenmalig hoofd museale zaken historicus Susan Legêne.³²

30 Hagens, *Erfgoededucatie in het primair onderwijs*, p. 14.

31 Grever & Van Boxtel, *Verlangen naar een tastbaar verleden*. Zie in dit kader ook: R.J. Pérez, J.M. Cuenca López & D. Mario Ferreras Listán, 'Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching', in: *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 1319-1331.

32 Zie S. Legêne, *Spiegelreflex. Culturele sporen van de koloniale ervaring* (Amsterdam, 2010). Zie ook: <http://tropenmuseum.nl/nl/node/88>.



'Oostwaarts! Kunst, Cultuur en Kolonialisme.' Tropenmuseum, 2003, Amsterdam.
Foto: Stichting Nationaal Museum van Wereldculturen.

Een van de doelstellingen van deze expositie was om vooral jongeren tussen de twaalf en zeventien aan te spreken en 'een discussie op gang te brengen over de betekenis van het koloniale verleden van Nederland voor de huidige maatschappij'.³³ Met de oprichting van het *Research Center for Material Culture* is de zelfreflectieve museologische beweging ook organisatorisch verankerd in het Nationaal Museum van Wereldculturen dat is ontstaan uit de fusie van het Tropenmuseum, het Rijksmuseum Volkenkunde en het Afrikamuseum.³⁴

Aan de andere kant is er een trend waarbij juist wordt ingezet op het presenteren van collectieve identiteiten. De dominante aanwezigheid in de museale wereld van wat ik hier de DNA-trend noem, waarbij het glorieuze verhaal wordt verteld van de eigen stad of streek, staat niet op zichzelf, maar is verweven met toeristische programma's en citybranding. Het is veelzeggend dat ook in plannen voor een nieuw op te zetten Openluchtmuseum Fort Nieuw Amsterdam in Suriname met de notie van DNA wordt gewerkt. Bij nadere beschouwing lijkt het erop dat de meeste cultuurhistorische

33 C. Gloudemans, 'Jongeren moeten Oostwaarts!' en: 'Koloniaal (poppen) Theater' in: *De Volkskrant*, 1 februari 2003. Over jongeren en museumbezoek zie M.-J. Kommers (Ed.), *Zicht op... jongeren en cultuurdeelname. Achtergronden, literatuur en websites* (Utrecht, 2006).

34 Zie www.materialculture.nl/en/. Het *Research Center for Material Culture* staat onder leiding van Wayne Modest.

musea de meer statische DNA-benadering en een meer kritisch reflectieve omgang met erfgoed verenigen - bedoeld of onbedoeld. Het Nederlands Openluchtmuseum kan hier als voorbeeld dienen. Ik neem u er graag even mee naartoe.

Sinds een aantal jaren zijn in het Openluchtmuseum presentaties te zien die de migratie en de multiculturele samenleving thematiseren: sinds 2002 de Molukse barak, een Indisch achtererf, en een Chinees restaurant, en sinds 2012 een Turks pension. Al deze presentaties vertellen het verhaal over een groep. Een meer kritisch-museologische presentatie was die rond de koto-missies. De presentatie vertelde het verhaal over Surinaamse kledingstukken die het museum lange tijd niet wilde hebben omdat ze niet pasten binnen het verhaal over Nederland. Ze kregen elders onderdak, totdat ze, in 2012, werden herontdekt en teruggehaald: nu pasten ze wel.³⁵ Interessant aan deze presentatie was dat er prominent aandacht werd besteed aan de biografie van het object en het verhaal over het netwerk van stakeholders rond het object. De vraag is hoeveel ruimte er binnen het Openluchtmuseum is voor een meer kritisch museologische benadering. Het is, zoals oud-directeur Jan Vaessen het noemde, balanceren op het slappe koord.³⁶



'Het Chinese restaurant' (detail) in het Nederlands Openluchtmuseum, 2010, Arnhem.
Foto: Nederlands Openluchtmuseum.

- 35 Inmiddels zijn de koto-missies naar het depot verhuisd, samen met de rest van de presentatie *Kleur Bekennen*, om plaats te maken voor de presentatie rond de Canon. In die nieuwe presentatie zal een 'presentatie-exemplaar' van een koto-missie te zien zijn.
- 36 J. Vaessen, *Ervaring delen. Verhalen en beelden bij honderd jaar Nederlands Openluchtmuseum* (Arnhem, 2012) 6-24.

Het is precies dit aspect - het balanceren op het slappe koord - dat vraagt om reflectie op de verhoudingen tussen diverse agenda's, visies, missies en emoties in samenwerkingsprojecten tussen leraren en museumprofessionals. En ook in dit geval is er veel voor te zeggen om het netwerk nog iets te verbreden - en behalve leraren en museumprofessionals ook jongeren zelf als samenwerkingspartners bij de ontwikkeling van educatieve programma's te betrekken. Dit is niet ondenkbeeldig: in lijn met ideeën over publiekparticipatie vindt een ontwikkeling plaats waarbij musea niet alleen programma's voor - maar ook samen met het publiek ontwikkelen.³⁷

We kunnen het netwerk ook nog op een andere manier verbreden, namelijk door transnationale samenwerking. Ook dit kan voor spanning zorgen. Die spanning was onderwerp van gesprek op het congres *Bommen op Rotterdam: twee perspectieven, één verhaal*, georganiseerd door het Nationaal Comité 4 & 5 mei en Museum Rotterdam op 13 oktober 2015. De vraag die op dit congres centraal stond was hoe Nederlandse en Duitse musea echt kunnen gaan samenwerken en verder gaan dan alleen bruiklenen uitwisselen. Onder het kopje 'Samenwerken' werd uitgelegd: "Duits-Nederlandse samenwerking wordt spannend en interessant wanneer we echt gezamenlijk tentoonstellingen en educatieve programma's ontwikkelen. Het kan lastig zijn; het haalt ons uit onze *comfortzone*. Maar we krijgen er ook wat voor terug: de mogelijkheid om vanuit verschillende perspectieven te leren denken, werken en kijken."³⁸ Dit is precies wat ik bedoel: door standpunten in de samenwerking onderwerp van gesprek te maken, leren we zelf ook. De toevoeging dat het vaardigheden zijn 'die onze sector toekomstbestendig maken' had wat mij betreft trouwens niet gehoeven: het gaat niet om de sector; het gaat om de kwaliteit van het aanbod.

Docenten in het hoger onderwijs en activisten

Mijn laatste stop staat in het teken van de samenwerking tussen docenten in het hoger onderwijs en activisten. Anders dan bij het primair en voortgezet onderwijs, is er in het hoger onderwijs in Nederland geen sprake van overkoepelend landelijk beleid gericht op de inhoud van curricula: de inhoud bepalen opleidingen zelf al hebben docenten in Europa natuurlijk wel rekening te houden met de algemene eindtermen voor het hoger onderwijs, de zogeheten Dublin descriptoren. En daarbij leiden de visitaties in de praktijk ook tot onderlinge afstemming.

37 Zie *Blikopeners* van het Stedelijk Museum als voorbeeld van samenwerking met en voor jongeren.

38 www.eshcc.eur.nl/news/?id_channel=16742&id_msg=245640, geraadpleegd 15 september 2015.

Uiteindelijk dient zich in programma's op het gebied van erfgoed dezelfde vraag aan als in het primair en voortgezet onderwijs: ligt de focus op het maken, bewaken of kraken van erfgoed?

Terwijl mijn focus tot nu toe op Nederland gericht was, wil ik hier voor een internationale insteek kiezen. Wat dan opvalt, zijn de vele onderzoeks- en onderwijsprojecten waarbij maatschappelijk geëngageerde bewegingen betrokken zijn, soms op projectbasis, soms in duurzamer verband.³⁹ De achtergrond van die samenwerking heeft alles te maken met het internationale academische discours over erfgoed en erfgoedvorming, en ideeën over participatie. Ik heb hier in mijn inleiding al het nodige over gezegd, maar ik maak nogmaals een korte onderbreking op mijn wandeling om dit toe te lichten. Ik zal dan voor het eerst in deze rede de term 'immaterieel erfgoed' laten vallen. Misschien zat u daar al op te wachten.

In theorie kan alles als erfgoed worden aangemerkt: landschappen, gebouwen, dier- en plantensoorten, gebruiksvoorwerpen, kunstwerken, verhalen, liedjes, alledaagse en minder alledaagse kennis en praktijken, rituelen, tradities, gewoonten en gebruiken. Vanuit het idee dat diversiteit goed is - of het nu om biologische of culturele diversiteit gaat - en dat die diversiteit bewaakt moet worden, probeert UNESCO op mondiaal niveau mensen te mobiliseren om erfgoed te behouden. Dit doet UNESCO door landen conventies te laten ondertekenen. Inmiddels bestaan er tal van conventies, en één daarvan is de zogeheten *Conventie voor Immaterieel Erfgoed*. Ook Nederland heeft - na veel discussie - die conventie ondertekend, wat inhoudt dat er een inventaris gemaakt moet worden van 'HET immaterieel erfgoed'. Hoe zo'n inventaris er precies uitziet, wordt aan de diverse landen zelf overgelaten. Voor UNESCO telt vooral de bewustwording van het belang van diversiteit.

De erfgoedpolitiek van UNESCO vormt voor erfgoedcurricula in het hoger onderwijs een dankbaar object van onderzoek en debat. De initiatieven die worden ontplooid laten het belang zien van kritische reflectie op de relatie tussen erfgoed, politiek, commercie en identiteit.

Nu wordt binnen de academische wereld niet alleen een theoretisch debat gevoerd over UNESCO conventies, maar veel academici zijn ook actief

39 Een voorbeeld is het onderzoeks- en tentoonstellingsproject *Crossing Munich* dat in 2008-2009 plaatsvond (www.melt-europe.eu/munich-crossingmunich-more.html). Dit project maakte deel uit van het Europese programma MELT (Migration in Europe and Local Tradition) (www.melt-europe.eu/about.html). Zie voor andere voorbeelden ook T. van Kessel, R. Kistemaker & L. Meijer-van Mensch (Eds.), *City museums on the Move. A dialogue between professionals from African countries, the Netherlands and Belgium* (2012). Zie voorts: L.R. Graham & H.G. Penny (Eds.), *Performing Indigeneity. Global Histories and Contemporary Experiences* (Lincoln/London, 2014). Over sociale bewegingen en in het bijzonder de rol van emoties in sociale bewegingen zie A. McGarry & J.M. Jasper, *The Identity Dilemma. Social movements and collective identity* (Philadelphia etc., 2015).

betrokken bij de ontwikkeling en implementatie ervan, bijvoorbeeld als lid van het comité dat de voordrachten voor de nationale inventarislijst beoordeelt of als docent in een van de *field schools* die onder auspiciën van UNESCO zijn opgericht om studenten op te leiden in het levend houden van erfgoed van gemeenschappen.⁴⁰

Een platform voor zowel debat als samenwerking is *The Association of Critical Heritage Studies*. Dit is een in 2012 opgericht samenwerkingsverband dat de promotie van erfgoed als terrein van kritisch onderzoek beoogt door de dialoog en netwerkvorming te bevorderen tussen academici, praktijkmensen en activisten. Ter gelegenheid van de lancering van het netwerk werd een manifest opgesteld door twee prominente spelers in het academische erfgoeddebat, Gary Campbell en Laurajane Smith. Zij roepen in hun manifest op om kritisch te kijken naar de conservatieve benadering van erfgoed waarbij de op de klassieke canon gerichte expert bepaalt wat er wel en niet bewaard moet blijven. Tevens nodigen zij in hun manifest gemeenschappen die gemarginaliseerd werden in het proces van vorming en beheer van erfgoed uit om actief deel te nemen aan de ontwikkeling van een nieuwe erfgoedpraktijk.⁴¹

Net als bij de historische verenigingen kent ook de wereld van de sociale bewegingen een grote mate van diversiteit. Erfgoed wordt hier soms in stelling gebracht door gemarginaliseerde groepen in een strijd om te overleven.⁴² Vanuit het inzicht dat kennis, maar ook identiteiten kunnen verdwijnen, strijden groepen voor het behoud van hun culturele of talige repertoires.

Ook hier kan het echter geen kwaad om collectiviteit niet als vanzelfsprekend op te vatten, maar om consequent visies en verwachtingen van de verschillende betrokkenen te bevragen en te expliciteren, en daarbij ook te luisteren naar dissonante stemmen, naar wat er niet gezegd wordt.⁴³ En om als academicus - dus ook als historicus met erfgoed als specialisatie - de eigen positie te bepalen. De traditie van kritische en ethische reflectie binnen

40 Zie bijvoorbeeld http://www.ucl.ac.uk/archaeology/research/directory/intangible_heritage_thailand_alivizatou

Zie voor een overzicht van het debat: M. Jacobs, 'Cultural Brokerage. Addressing Boundaries and the New Paradigm of Safeguarding Intangible Cultural Heritage. Folklore Studies, Transdisciplinary Perspectives and UNESCO', in: *Volkskunde. Tijdschrift over de cultuur van het dagelijks leven* 115 (2014) nr. 3, 265-291.

41 Zie <http://criticalheritagestudies.org>. Het netwerk wordt ondersteund door het *International Journal of Heritage Studies*, met Laurajane Smith als hoofdredacteur.

42 E. Waterton & S. Watson (Eds.), *Heritage and community development: collaboration or contestation?* (London, 2010); E. Waterton & L. Smith, 'The recognition and the misrecognition of community heritage', in: *International Journal of Heritage Studies* 16 (2010) no. 1&2, 4-15.

43 Zie voor een vergelijkbaar pleidooi, maar dan in het kader van subsidieregelingen op het terrein van erfgoed en folklore: G. Rooijackers, 'Cultuur terug aan de samenleving. Het Fonds voor Cultuurparticipatie en het proces van folklorisering'. In: T. Ijdens (Ed.), *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2011. Participanten, projecten en beleid* (Utrecht, 2011) 146-163, ald. p. 162.

de museologie, etnologie en antropologie biedt daarvoor een prikkelend referentiekader.⁴⁴

Een voorbeeld biedt het werk van de Amerikaanse antropoloog James Clifford die onderzoek doet naar de samenwerking tussen antropologen en *indigenous movements*. Daarbij attendeert hij zijn lezers op de groeiende groep academisch getrainde, lokale belangenbehartigers. Volgens Clifford representeren zij niet het essentialistische perspectief dat vaak aan *insiders* wordt toegeschreven. Als culturele activisten blijven zij zich engageren met de academische wereld, maar wel ‘in partial ways, and from a rearticulated Native distance’. En, zo vervolgt hij, *en passant* een mooie illustratie biedend voor het netwerkachtige karakter van veel van deze projecten: “Other activists, ‘culture bearers’ and Native ‘artists’ bring links and expertise from the working and corporate world to the heritage agenda.”⁴⁵

Clifford pleit voor een benadering van ‘the politics of tradition’ waarin oog is voor complexiteit: “Native heritage projects reach selectively into the past, opening paths to an undertermined future. They act within and against new national and transnational structures of empowerment and control.” Hij bespreekt voorbeeldprojecten om te laten zien dat *natives* en antropologen een actieve, centrale rol in die projecten kunnen nemen, wanneer zij maar openlijk erkennen dat zij een beladen verleden delen.⁴⁶

Immaterieel Erfgoed met Prik, een serie bijeenkomsten geïnitieerd door de Amsterdamse organisatie *Imagine IC* in samenwerking met het lectoraat Cultureel erfgoed van de Reinwardt Academie van de Amsterdamse Hogeschool van de Kunsten, is ook op dit transparante netwerkidée gestoeld, zonder overigens per se Cliffords visie op de verhouding tussen de wereld en *native traditions* te delen. We gaan niet uit van één bepaalde homogene gemeenschap, één type erfgoed of één type erfgoedbenadering, maar nemen

44 Voor de etnologie zie o.a. R. Bendix, *In Search of Authenticity: The Formation of Folklore Studies* (Wisconsin, 1997) en P.J. Margry & H. Roodenburg, ‘A History of Dutch Ethnology in 10,5 Pages’, In: P.J. Margry & H. Roodenburg (Eds.), *Reframing Dutch Culture. Between Otherness and Authenticity* (Ashgate, 2007) 261-271.

Voor een voorbeeld van reflectie op de positie van de academicus in het maatschappelijk debat zie: J. Helsloot, ‘Zwarte Piet and Cultural Aphasia in the Netherlands’, in: *Quotidian. Dutch Journal for the Study of Everyday Life* 3 (2012) nr. 1, 1-20. Voor de museologie zie o.a. P. dos Santos, ‘Introduction. To understand New Museology in the 21st Century’, in: *Sociomuseology III. Cadernos de Sociomuseologia* 37 2010, 5-11; P. van Mensch & L. Meijer-Van Mensch, *New Trends in Museology* (Celje, 2011), speciaal hst. 6 (Museum Ethics), 95-107. Zie ook P. Basu & W. Modest, *Museums, Heritage and International Development* (London, 2014). Zie ook de vierdelige reeks *The International Handbooks of Museum Studies* (2015) onder redactie van Sharon Macdonald en Helen Rees Leahy, met o.a. A. Withcomb & K. Message, *Museum Theory* (Chichester, 2015) en A.E. Coombes & R.B. Philips, *Museum Transformations* (Chichester, 2015).

45 J. Clifford, *Returns. Becoming Indigenous in the Twenty-First Century* (Cambridge, MA/London, 2013), p. 258.

46 Idem, p. 260.

de cultuur van het dagelijks leven als vertrekpunt en proberen daarbij het bijbehorende emotienetwerk te betrekken. Zo'n emotienetwerk bestaat zoals gezegd uit mensen met gelijkgestemde en tegengestelde emoties over een erfgoedpraktijk.⁴⁷ Een van de cases die in de eerste bijeenkomst werd onderzocht, was de nieuwe traditie van de Keti Koti Tafel, een initiatief van sociaal activiste Mercedes Zandwijken. Het is een 'geritualiseerde dialoogtafel' waarbij genodigden 'van witte en zwarte gemeenschappen' een vast menu en vastomschreven gebruiken van nakomelingen van slaven met elkaar delen, terwijl er een gesprek gevoerd wordt over hun gedeelde slavernijverleden.⁴⁸

Immaterieel Erfgoed met Prik is een voorbeeld van een interdisciplinair samenwerkingsverband waar academici, sociaal activisten, erfgoedprofessionals, buurtbewoners en andere belangstellenden bij betrokken worden om oude en nieuwe erfgoedpraktijken te onderzoeken. Ook in het hoger onderwijs kunnen dergelijke samenwerkingsverbanden docenten en studenten bewust maken van alternatieve visies op de wereld. Het verruimt de blik. Het laat zien dat individuen van inzicht kunnen veranderen en perspectieven met elkaar kunnen combineren. Dat besef is belangrijk in netwerken waar educatieve programma's worden ontwikkeld, maar dus ook in de programma's zelf.



Voorkant van de handleiding voor een 'Keti Koti Tafel', geschreven door Mercedes Zandwijken en Henna Goudzand Nahar. Het concept van de 'Keti Koti Tafel', 'Een nieuwe traditie voor iedereen', is afkomstig van Mercedes Zandwijken. Zie ketikotitafel.nl.

47 Dibbits & Willemsen, 'Stills of our liquid times'.

48 Zie www.ketikotitafel.nl, geraadpleegd 8 augustus 2015. Keti Koti betekent: verbreek de kettingen. Voor dit voorbeeld zie ook Dibbits & Willemsen, 'Stills of our liquid times', p. 187.

Ik rond af. Om educatieve programma's te laten aansluiten bij onze hedendaagse transnationale, pluriforme samenleving, is het belangrijk dat we zicht krijgen op diverse samenwerkingsverbanden en het belang dat de spelers hechten aan een kritische reflectie op erfgoedvorming. Hoe wordt er aangekeken tegen de schurende kanten van erfgoed? Hoe om te gaan met de verlangens en angsten, met de verschillende soorten nostalgie? Hoe wordt in educatieve programma's omgegaan met de emotienetwerken die zich rond erfgoed vormen? Dit zijn de vragen die richting geven aan mijn onderzoek naar en onderwijs over erfgoedbenaderingen in uiteenlopende educatieve samenwerkingsverbanden op het gebied van erfgoed. Erfgoed wordt gemaakt, bewaakt en gekraakt in netwerken. Hoe meer wij dat beseffen, des te makkelijker het wordt om vanuit dat inzicht delen van het verleden te delen.

Dankwoord

Geachte toehoorders. Ik wil, nu ik aan het eind van mijn oratie ben gekomen, een aantal mensen bedanken. Allereerst wil ik het college van bestuur van de Erasmus Universiteit bedanken voor het in mij gestelde vertrouwen. Dank ook aan de Erasmus School of History, Culture and Communication, in de persoon van decaan Dick Douwes.

Een speciaal woord van dank komt toe aan Maria Grever. Maria, zonder jouw inspanningen voor mijn benoeming had ik nu hier niet gestaan. Ik heb bewondering voor de bevolgen en doortastende manier waarop jij zaken benadert, zowel inhoudelijk als organisatorisch, en ik beschouw het als een voorrecht deel uit te mogen maken van het door jou opgezette en aange-stuurde *Center for Historical Culture*.

De studenten die eerder dit jaar aan het keuzevak *Travelling Things* deelnamen wil ik bedanken voor de betrokken manier waarop zij meedachten over erfgoed en educatie in verschillende contexten.

Ik wil het LKCA bedanken voor het mogelijk maken van deze leerstoel. Ik verheug mij op de samenwerking. Ik vind het ook spannend, want wij delen geen verleden met elkaar, maar de eerste verbindingen zijn tot stand gebracht en die nodigen uit tot meer.

Teus, jou wil ik bedanken voor de steun die je als directeur uitsprak toen ik je vertelde dat ik mijn werk bij de Reinwardt Academie zou gaan combineren met een aanstelling als bijzonder hoogleraar. Riemer: ons duolectoraat aan de Reinwardt Academie werd ingesteld omdat we elkaars tegenpolen zijn. Wat een geluk. Al snel bleek dat wij heel veel deelden. Ik hoop dat wij nog lang in elkaars buurt blijven.

Dat ik geschiedenis wilde studeren is een van de weinige dingen waar ik nooit echt over getwijfeld heb. Maar als ik terugkijk, is het keuzevak cultuursociologie aan de UvA toch wel heel bepalend geweest voor mijn vorming, samen met mijn stage bij het Rijksmuseum. Dat ik na mijn studie de gelegenheid kreeg om te promoveren met Willem Frijhoff als promotor beschouw ik als een groot voorrecht. Willem, niet alleen tijdens mijn promotieonderzoek, maar ook in de jaren daarna, ben je altijd over mijn schouder blijven meekijken. Ik voel mij een echte 'Frijhoffiaan'.

Op het Meertens Instituut werd ik als etnoloog gevormd. Het instituut was bijna twee decennia lang een vertrouwd biotoop met bijzondere collega's, van wie sommige vrienden voor het leven werden. Met mijn detachering bij het Nederlands Openluchtmuseum maakte ik kennis met een organisatie waar vaak en snel geschakeld moet worden. Ik heb daar in een korte tijd heel veel geleerd. En het museum voor altijd in mijn hart gesloten. Dit geldt ook voor *Imagine IC*, waar ik al ruim een decennium verschillende projecten mee heb mogen uitvoeren. Marlous, ik ben zó blij dat wij elkaar in die samenwerking hebben leren kennen.

De manier waarop ik de leerstoel - en de rest van mijn leven - invul, kan niet worden begrepen zonder iets te weten over mijn persoonlijke geschiedenis die mij mee gevormd heeft. Mijn ouders spelen in die vorming een niet te onderschatten rol. Het is voor mij dan ook een groot verdriet dat mijn vader dit niet meer mee heeft kunnen maken. Het enthousiasme en het gevoel van urgentie waarmee hij zijn kennis en inzichten deelde was uniek. Fysiek is hij hier niet aanwezig, maar daar is dan ook alles mee gezegd. Lieve mamma, ook jij deelde en deelt jouw visies en jouw brede belangstelling steeds op de jou zo eigen manier, aansluiting zoekend bij de interesses van de ander, maar ook de ogen openend voor nieuwe werelden. Het is vooral dankzij jullie liefdevolle manier van delen, dat ik hier vandaag sta.

Mijn benoeming betekent dat ik wekelijks de afstand tussen Amsterdam en Rotterdam overbrug. Ik zie dat als geen enkel probleem. Integendeel: ik ben al bijna vijftien jaar gelukkig getrouwd met een man die meer van Feyenoord dan van Ajax houdt. Lieve Aart, jouw aanwezigheid in mijn leven maakt mij elke dag weer opnieuw gelukkig.

Lieve Jonas en Geert, jullie hadden verwacht dat ik mijn verhaal zou beginnen met een fragment uit *Het leven van een loser*, over Bram Botermans en zijn moeder, die van *alles* een educatief project maakt. Dat fragment is gesneuveld bij het inkorten van de tekst. Misschien is het maar beter zo: men zou zomaar kunnen denken dat ik ook van alles een educatief project maak. Jullie weten natuurlijk beter... Overigens wordt het wel hoog tijd om weer eens met z'n vieren naar een museum te gaan. Jullie mogen kiezen.

Ik heb gezegd.



Twee kopjes in de museumwinkel van Museum Rotterdam.

Foto: Hester Dibbits

Literatuur

Baar, P.-P. de, *De Canon van Amsterdam* 3. www.onsamsterdam.nl/component/content/article/15-dossiers/281-de-canon-van-amsterdam-3, geraadpleegd 15 september 2015.

Basu, P. & W. Modest, *Museums, Heritage and International Development* (London: Routledge, 2014).

Bendix, R., *In Search of Authenticity: The Formation of Folklore Studies* (Wisconsin: Wisconsin Press, 1997).

Bendix, R., 'Heritage between economy and politics. An assessment from the perspective of cultural anthropology'. In: L. Smith & N. Akagawa (Eds.), *Intangible Heritage* (London/New York: Routledge, 2009) 253-269.

Broek, A. van den & P. van Houwelingen, *Gisteren vandaag. Erfgoedbelangstelling en erfgoedbeoefening* (Den Haag: SCP, 2015).

Castells, M., *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume I* (Malden, MA: Blackwell Publishers, 1996).

Clifford, J., *Returns. Becoming Indigenous in the Twenty-First Century* (Cambridge, MA/London, England: Harvard University Press, 2013).

D'hamers, K., 'Het jaar of de eeuw van interculturaliteit?', in: *Faro. Tijdschrift over Cultureel Erfgoed* 1 (2008) nr. 3, 4.

Dibbits, H. & M. Willemsen, 'Stills of our liquid times. An essay towards collecting today's intangible cultural heritage'. In: S. Elpers & A. Palm (Eds.),

Die Musealisierung der Gegenwart. Von Grenzen und Chancen des Sammelns in Kulturhistorischen Museen (Bielefeld: Transcript, 2014) 177-198.

Dijk van, Y. & M. Olon, 'Radicaal relationisme. Het andere engagement in de jongste Nederlandse literatuur', in: *De Gids* (2015) nr. 3, 3-7.

Duyvendak, J.W. & M. Hurenkamp, *Kiezen voor de kudde. Lichte gemeenschappen en de nieuwe meerderheid* (Amsterdam: Van Gennep, 2004).

Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs. Erfgoed en onderwijs in dialoog (Brussel: Canon Cultuurcel, 2007).

Frijhoff, W., *Dynamisch erfgoed. Heeft de cultuurgeschiedenis toekomst?* (Amsterdam: SUN, 2007).

Gloudemans, C., 'Jongeren moeten Oostwaarts!', in: *De Volkskrant*, 1 februari 2003.

Idem, 'Koloniaal (poppen) Theater', in: *De Volkskrant*, 1 februari 2003.

Graham, L.R. & H.G. Penny (Eds.), *Performing Indigeneity. Global Histories and Contemporary Experiences* (Lincoln/London: Nebraska Press, 2014).

Greven, J. & J. Letschert, *Kerdoelen primair onderwijs* (Den Haag: Ministerie van OCW, 2006).

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

Hagenaars, P. (Ed.), *Erfgoededucatie in het primair onderwijs. Een verkenning* (Utrecht: LKCA, 2014).

Helsloot, J., 'Zwarte Piet and Cultural Aphasia in the Netherlands', in: *Quotidian. Dutch Journal for the Study of Everyday Life* 3 (2012) nr. 1, 1-20.

- Hemme, D., M.Tauschek & R. Bendix (Hrsg.), *Prädikat 'Heritage': Wertschöpfungen aus kulturellen Ressourcen* (Berlin: Lit, 2007).
- Hodges, M., 'The time of the interval: historicity, modernity and epoch in rural France', in: *American Ethnologist* 37 (2010) no. 1, 115-131.
- Jacobs, M., 'Cultural Brokerage. Addressing Boundaries and the New Paradigm of Safeguarding Intangible Cultural Heritage. Folklore Studies, Transdisciplinary Perspectives and UNESCO', in: *Volkskunde. Tijdschrift over de cultuur van het dagelijks leven* 115 (2014) nr. 3, 265-291.
- Kessel, T. van, R. Kistemaker & L. Meijer-van Mensch (Eds.), *City museums on the Move. A dialogue between professionals from African countries, the Netherlands and Belgium* (2012).
- Kommers, M.-J. (Ed.), *Zicht op... jongeren en cultuurdeelname. Achtergronden, literatuur en websites* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2006).
- Kozijn, G., *Zwarte Piet. Verkennend onderzoek naar een toekomstbestendig sinterklaasfeest* (Beilen: Pharos, 2014).
- Legêne, S., *Spiegelreflex. Culturele sporen van de koloniale ervaring* (Amsterdam: Bert Bakker: 2010).
- Macdonald, S., *Memorylands. Heritage and Identity in Europe Today* (London/ New York: Routledge, 2013).
- Macdonald, S. & H. Rees Leahy (Eds.), *The International Handbooks of Museum Studies* (Chichester: Wiley Blackwell, 2015).
- Margry, P.J. & H. Roodenburg, 'A History of Dutch Ethnology in 10,5 Pages'. In: P.J. Margry & H. Roodenburg (Eds.), *Reframing Dutch Culture. Between Otherness and Authenticity* (Ashgate: Aldershot, 2007) 261-271.
- McGarry, A. & J.M. Jasper, *The Identity Dilemma. Social movements and collective identity* (Philadelphia etc.: Temple University Press, 2015).
- Meijer-van Mensch, L., 'Von Zielgruppen zu Communities. Ein Plädoyer für das Museum as Agora einer vielschichtigen Constituent Community'. In: S. Gesser, M. Handschin, A. Jannelli & S. Lichtensteiger (Hrsg.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen* (Bielefeld: Transcript, 2012) 86-94.
- Meijer-van Mensch, L. & E. Tietmeyer (Eds.), *Participative Strategies in Collecting the Present* (Berlin: Panama Verlag, 2013).
- Mensch, P. van & L. Meijer-van Mensch, *New Trends in Museology* (Celje, 2011).
- Ministerie van OCW, *Kennisagenda OCW* (Den Haag: Ministerie van OCW, 2010).
- Museumeducatie in de praktijk. Trendrapport museumeducatie 2007* (Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, 2008).
- Onderwijsraad, www.web-leren.nl. *Advies* (Den Haag: Onderwijsraad, 2003).
- Oosterbaan, W., *Ons Erf. Identiteit, erfgoed en culturele dynamiek* (Amsterdam: De Bezige Bij, 2014).
- Pérez, R.J., J.M. Cuenca López & D.M. Ferreras Listán, 'Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching', in: *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 1319-1331.
- Ribbens, C.R., 'Historische cultuur in veranderend perspectief'. In: H.C. Michielse & E. Paepe (Eds.), *Lokale Geschiedenis tussen lering en vermaak* (Hilversum: Verloren, 2004) 31-52.

Ribbens, K., *Een eigentijds verleden. Alledaagse Historische Cultuur in Nederland, 1945-2000* (Hilversum: Verloren, 2002).

Rooijackers, G., 'Cultuur terug aan de samenleving. Het Fonds voor Cultuurparticipatie en het proces van folklorisering'. In: T. Ijdens (Ed.), *Jaarboek Actieve Cultuurparticipatie 2011. Participanten, projecten en beleid* (Utrecht: FCP, 2011) 146-163.

Santos, P. dos, 'Introduction. To understand New Museology in the 21st Century', in: *Sociomuseology III. Cadernos de Sociomuseologia* 37 (2010), 5-11.

Smit, R., *Publiek. Erfgoedcahier Reinwardt Academie Amsterdam* (Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, 2015).

Tal, M. & O. van Munster (Eds.), *Cultuur in de kanteling. Strategische Verkenning cultuureducatie en actieve cultuurparticipatie (2017-2020)* (Utrecht: LKCA, 2015).

Tunbridge, J.E. & G. Ashworth, *Dissonant heritage. The management of the past as a resource in conflict* (Chichester: Wiley, 1996).

UNESCO, *Guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning* (Hamburg: UNESCO, 2012).

Vaessen, J., *Ervaring delen. Verhalen en beelden bij honderd jaar Nederlands Openluchtmuseum* (Arnhem: Openluchtmuseum, 2012).

Waterton, E. & S. Watson (Eds.), *Heritage and community development: collaboration or contestation?* (London: Routledge, 2010).

Waterton, E. & L. Smith, 'The recognition and the misrecognition of community heritage', in: *International Journal of Heritage Studies* 16 (2010) no.1&2, 4-15.

Welsch, W., 'Transculturality. The Puzzling Form of Cultures Today'. In: M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World* (London: Sage, 1999) 194-213.

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

Zeijden, A. van der, 'De Graafschapse folklore als schouwtoneel. Musealisering en visualisering van de Nederlandse volkscultuur in de jaren twintig van de vorige eeuw', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis* 120 (2007) nr. 1, 20-39.

Prof. dr. Hester C. Dibbits

Hester Dibbits (1965) is bijzonder hoogleraar Historische Cultuur en Educatie aan de Erasmus School of History, Culture and Communication (ESHCC), vanwege het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA). Dibbits is in deze hoedanigheid verbonden aan het Centrum voor Historische Cultuur (CHC) van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Naast bijzonder hoogleraar is Hester Dibbits ook lector Cultureel erfgoed en *course director* van de internationale Master of Museology aan de Reinwardt Academie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Voorheen was zij als onderzoeker verbonden aan de vakgroep Etnologie van het Meertens Instituut (KNAW) en werkte zij als hoofdconservator bij het Nederlands Openluchtmuseum.

Dibbits zoekt in haar werk steeds naar de koppeling tussen de wetenschappelijke wereld en de praktijk. Zij hanteert daarbij een historisch-etnologisch perspectief, met bijzondere aandacht voor erfgoed en de cultuur van het dagelijks leven.

Colofon

*Delen van het verleden. Erfgoed
en educatie in de 21ste eeuw.*

Prof. dr. Hester C. Dibbits sprak deze inaugurele rede in verkorte vorm uit bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Historische Cultuur en Educatie aan het Centrum voor Historische Cultuur (ESHCC) van de Erasmus Universiteit Rotterdam op 16 oktober 2015. Deze leerstoel is ingesteld namens het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA).

Auteur

Hester Dibbits

Vormgeving

Taluut Utrecht

Drukwerk

Drukkerij Libertas, Utrecht

Uitgever

Landelijk Kennisinstituut
Cultuureducatie en
Amateurkunst (LKCA)
Kromme Nieuwegracht 66
Postbus 452
3500 AL Utrecht
030 711 51 00
info@lkca.nl
www.lkca.nl

@LKCA Utrecht, oktober 2015



**Erasmus
University
Rotterdam**



Leraren, museumprofessionals, heemkundigen, beleidsmakers en academici hebben in samenwerkingsverbanden op het terrein van erfgoed en educatie vaak uiteenlopende agenda's, visies, missies en emoties. Waar de een uit is op het maken of bewaken van erfgoed, wil de ander het juist 'kraken'. Die spanning tussen betrokkenheid en distantie is aanwezig in alle onderwijsniveaus en partnerschappen, en verdient nader onderzoek. Dit betoogt Hester Dibbits in haar oratie *'Delen van het verleden. Erfgoed en educatie in de 21ste eeuw'*.

Prof. dr. Hester C. Dibbits sprak deze inaugurele rede in verkorte vorm uit bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Historische Cultuur en Educatie aan het Centrum voor Historische Cultuur (ESHCC) van de Erasmus Universiteit Rotterdam op 16 oktober 2015. Deze leerstoel is ingesteld namens het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA).



**Erasmus
University
Rotterdam**

