



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Kunstwetenschappen en de Archeologie

BORGEN VAN IMMATERIEEL CULTUREEL ERFGOED DOOR FORMEEL LEREN IN VLAANDEREN

De implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003

JORIS VAN DOORSSELAERE
2019-2020

Promotor: prof. Marc Jacobs

Letteren & Wijsbegeerte

Studiegebied Kunstwetenschappen en Archeologie

Safeguarding Intangible Cultural Heritage through Formal Education in Flanders: The Implementation of the UNESCO 2003 Convention

Keywords:

Intangible cultural heritage – 2003 UNESCO Convention – Implementation – Operational Directives
Overall results framework – Primary and secondary education – Educational curricula – Learning
objectives – Communities, groups and individuals – Participation – Cultural brokerage – SDGs

Abstract:

The major objective of this study is to investigate the implementation of the 2003 UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage in the Flemish formal education system in Belgium.

First, the educational curricula and learning objectives for primary and secondary education, set out by the Flemish Government and administration, are screened. Core indicators 4 and 5 of the overall results framework are used to measure the implementation in educational policy, curricula, learning objectives and flanking initiatives. Second, to examine the participation of communities, groups and individuals (CGI's) and the consultation of relevant experts and cultural brokers at various levels, the development process is examined. Here, the thesis draws on interviews with policy advisors and relevant stakeholders in the (intangible) cultural heritage sector. Finally, during this research the thesis explores the connections with international frameworks, such as the SDGs and other UNESCO concepts used in Flemish educational policy.

The results show that intangible cultural heritage is integrated in educational curricula and learning objectives, but the 2003 UNESCO Convention and the Operational Directives did not serve as a reference framework. Furthermore, communities, groups and individuals were not involved during the development process and stakeholders in the (intangible) heritage sector were not consulted. This thesis recommends to fit in a dialogue with relevant experts and stakeholders during the development process of educational policy concerning (intangible) cultural heritage. Here, the role of the Flemish Commission for UNESCO should be enhanced, so it can act as a cultural broker, linking the policy areas 'Education and Training' and 'Culture, Youth, Sport and Media' in the Flemish administration. Participation of communities, groups and individuals can be established on lower levels, creating regional curricula with local content, that fit in the open curriculum framework developed by the Flemish Government and administration.

Borgen van immaterieel cultureel erfgoed door formeel leren in Vlaanderen: De implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003

Kernwoorden:

Immaterieel cultureel erfgoed – UNESCO Conventie van 2003 – Implementatie – Operationele Richtlijnen – Overall Results Framework – Basis- en secundair onderwijs – Eindtermen – Gemeenschappen, groepen en individuen – Participatie – Cultural brokerage – SDG's

Samenvatting:

In 2003 werd de UNESCO conventie voor de borging van immaterieel cultureel erfgoed aangenomen. België ratificeerde dit verdrag drie jaar later.

Het doel van dit onderzoek is kritisch nagaan in welke mate de bepalingen van de UNESCO Conventie -en de Operationele Richtlijnen- over het borgen van immaterieel erfgoed al dan niet zijn geïmplementeerd, specifiek op het vlak van formele educatie in Vlaanderen.

De brug tussen educatie en immaterieel cultureel erfgoed staat hoog op de agenda in de Conventie uit 2003 en in het *Overall Results Framework*, dat als *tool* de ambitie heeft om de impact van de verdragstekst te meten op verschillende niveaus. Binnen dit kader zijn kernindicator 4, over de impact van formele en non-formele educatie, en kernindicator 5, over de mate waarin het borgen is geïntegreerd in het basis- en secundair onderwijs, relevant voor dit onderzoek.

De methodologie richt zich op de vraag hoe de Vlaamse Overheid immaterieel cultureel erfgoed heeft geïntegreerd in de 'eindtermen'. Dit zijn de door de overheid bepaalde minimumdoelen van het Vlaamse onderwijs op het vlak van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Het louter screenen van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basis- en secundair onderwijs en kijken welke rol immaterieel cultureel erfgoed hierin opneemt vanuit het *overall results framework*, volstaat echter niet. Artikel 171 van de Operationele Richtlijnen stelt dat enerzijds de individuele dragers, groepen en gemeenschappen van immaterieel cultureel erfgoed en anderzijds relevante experts en culturele bemiddelaars dienen betrokken te worden. Zodoende zijn ook het ontwikkelproces en het beleid rond cultuureducatie hier onderzocht, aan de hand van de analyse van beleidsteksten en focusgesprekken met relevante experts op verschillende niveaus.

In het onderzoeksproces wordt bovendien getracht de hoofdvraag te koppelen aan internationale kaders, zoals de SDG's en andere UNESCO-concepten. De UNESCO Conventie van 2003 integreerde namelijk ook een aantal begeleidende principes zoals culturele diversiteit en duurzaamheid.

Als besluit op de hoofdvraag kan worden gesteld dat door de Vlaamse Overheid eindtermen zijn ontwikkeld waarin immaterieel cultureel erfgoed een plek heeft gekregen. Maar uit de screening blijkt dat de UNESCO Conventie uit 2003 (artikel 14 en de OR 107a-m) niet als referentiekader is gehanteerd bij de eindtermen van het basis- en secundair onderwijs. De belangrijkste stakeholders (VUC, FARO, WIE, het Departement CJM en het domeinnetwerk) geven aan niet geraadpleegd te zijn in de kans die zich aanbood met de ontwikkeling van de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Bovendien lijken de individuele dragers, groepen en gemeenschappen van immaterieel cultureel erfgoed op het niveau van de eindtermen onvoldoende betrokken.

Wat betreft het internationaal kader, komt immaterieel cultureel erfgoed in de SDG's niet expliciet aan bod. Wel wordt het beschouwd als hefboom om te werken aan de SDG's. De UNESCO concepten *Education for Sustainable Development* (EDO) en *Global Citizenship Education* (GCED) kregen een plaats in de zestien sleutelcompetenties, die als basis hebben gediend voor de decretale eindtermen. Ze richten zich op maatschappelijke transformatie dankzij onderwijs, zowel formeel als non-formeel en informeel. Het zijn met andere woorden concepten waaraan het succesvol proberen borgen van immaterieel cultureel erfgoed kan gekoppeld worden in de toekomst.

Als aanbeveling voor de verdere implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003 zou, om tegemoet te komen aan artikel 171 van de Operationele Richtlijnen, de set eindtermen relevant voor immaterieel cultureel erfgoed kunnen worden voorgelegd aan het netwerk cultureel erfgoed in Vlaanderen. Vervolgens zou de Vlaamse UNESCO Commissie (VUC) in de dialoog tussen ontwikkelcommissie(s) en experts kunnen optreden als bemiddelaar. De educatieve concepten van UNESCO en de samenhang met immaterieel cultureel erfgoed zullen in de toekomst aan belang winnen in Vlaanderen. De doorstroming van deze concepten, en de daaraan verbonden expertise, heeft in de toekomst echter een sterkere omkadering nodig binnen de VUC.

Daarnaast dient het bevorderen van de participatie van gemeenschappen, groepen en individuen op een lager niveau te gebeuren. In dit opzicht lijken de bewust open en breed geformuleerde eindtermen zich goed te lenen om eerder regionaal of lokaal ontwikkelde leerlijnen erfgoededucatie aan vast te haken. Langs de andere kant bestaat door het niet expliciet opnemen van immaterieel cultureel erfgoed in de eindtermen het risico dat bij de vertaling naar leerplandoelen van de onderwijsverstrekkers het onvoldoende wordt geïntegreerd. Om alle kansen te kunnen zien en aan te grijpen, zou het begrip erfgoed en de verschillende vormen ervan meer concreet verwerkt kunnen worden in de inhoud en lijkt ook op dit niveau een dialoog met het netwerk immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen wenselijk.

Student : Joris Van Doorselaere
Rolnummer : 0547336
Opleiding : Master in de kunstwetenschappen en archeologie
Academiejaar : 2019-2020

Masterproef

Titel : Borgen van immaterieel cultureel erfgoed door formeel leren in Vlaanderen: de implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003

Promotor : Prof. Marc Jacobs

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de *full* tekst van de masterproef

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 2 juni 2020

Handtekening promotor:



Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Zele op 2 juni 2020

Handtekening student

Joris Van Doorselaere

Toevoeging vanuit de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte (VUB):

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op gebruikelijke wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef, en eventueel ook indien sommige conclusies zouden worden overgenomen.

Addition from the Faculteit Letteren en Wijsbegeerte (VUB):

This master's thesis came about (in part) during the period in which higher education was subjected to a lockdown and protective measures to prevent the spread of the COVID-19 virus. The process of formatting, data collection, the research method and/or other scientific work the thesis involved could therefore not always be carried out in the usual manner. The reader should bear this context in mind when reading this Master's thesis, and also in the event that some conclusions are taken on board

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, Borgen van immaterieel cultureel erfgoed door formeel leren in Vlaanderen: de implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003, zelf heb geschreven. Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

3 juni 2020

Joris Van Doorselaere

Voorwoord

In december jongstleden maakte ik deel uit van de jaarlijkse Sint-Ceciliaviering van de harmonie bij ons in het dorp. Een meerdaagse muzikale ommeegang naar de leden herbergiers, afgewisseld met feestmaaltijden, rituelen, ceremonies en herdenkingsmomenten. Zelf speel ik geen instrument, noch heb ik enige muzikale aanleg. En toch teken ik ieder jaar present, net zoals talloze anderen van mijn slag.

Dit lijkt op het eerste gezicht moeilijk te begrijpen, maar de kracht ligt in de verbondenheid die deze traditie creëert met anderen. Hierin schuilt volgens mij ook het belang van het begrip immaterieel cultureel erfgoed; moeilijk te vatten, soms ongrijpbaar en toch voelbaar en zichtbaar. De moeite om te bewaren en te onderzoeken...

Ondertussen schrijven we mei 2020 en ligt dit onderzoek zo goed als afgewerkt voor mij. De deadline staat met een kruis aangeduid in mijn agenda, net zoals één van de grotere uitingen van immaterieel cultureel erfgoed die bij ons in de regio had moeten plaatsvinden. Binnen enkele dagen zou namelijk het Ros Beiaard weer zijn uitgegaan in Dendermonde, ééns om de tien jaar. Het roept herinneringen op aan de vorige passage.

Op dat moment volbracht ik één van mijn eerste onderwijsstages op een school in het centrum van Dendermonde, een plek waar ik kort daarna mijn eerste stappen zou mogen zetten als leerkracht. De ommeegang stond al een vijftal jaar op de 'Representatieve Lijst van Immaterieel Cultureel Erfgoed van de Mensheid'. Het Ros, de figuranten, de reuzen, de vier heemskinderen, de pijnders... Het in leven houden van al deze volksverhalen, tradities en praktijken gebeurt in de eerste plaats door de mensen zelf, op een eerder spontane en informele manier. Maar ook het formeel onderwijs draagt zijn steentje bij. Ik herinner me dat binnen het vak maatschappelijke vorming toen al voldoende ruimte was voorzien om het belang van dit immaterieel cultureel erfgoed te duiden. Ik hoop met dit onderzoek, vanuit het specifieke UNESCO-kader, de situatie in het heden op het vlak van formeel leren in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen in kaart te hebben gebracht, met aandacht voor zowel de kansen als beperkingen die erin schuilgaan.

U zal merken dat in de laatste hoofdstukken een aantal verwijzingen zijn opgenomen naar gesprekken die ik voerde langs digitale kanalen. Een werkwijze die niet mijn voorkeur wegdroeg, maar gezien de ontwikkelingen vanaf maart 2020 wel een noodzaak vormde tijdens dit onderzoek.

Joris Van Doorselaere

Zelee, mei 2020

Inhoud

Lijst met afkortingen.....	12
Lijst van figuren en tabellen.....	14
1. Inleiding	16
1.1. Het begrip?	17
1.2. Het borgen?	17
1.3. Het belang?	19
2. Probleemstelling	20
2.1. Relevantie.....	20
2.2. Opbouw onderzoeksvragen.....	21
3. Methodologie.....	24
4. Analyse van de UNESCO Conventie uit 2003	28
4.1. Historische achtergrond en aanloop naar de Conventie	28
4.2. De Conventie.....	30
4.2.1. Algemeen	30
4.2.2. Kritiek	31
4.2.3. Kansen.....	34
4.3. België en Vlaanderen	35
4.3.1. Historiek.....	37
4.3.2. Inventariseren.....	41
4.3.3. De rol van educatie.....	42
5. De plaats van immaterieel cultureel erfgoed.....	48
5.1. Algemeen kader.....	48
5.1.1. Internationaal	48
5.1.2. België	51
5.1.3. Vlaanderen	52
5.1.4. Steden en gemeenten	54
5.2. De focus op educatie	54
5.2.1. De Verenigde Naties	54
5.2.2. UNESCO	56
5.2.3. De Europese Unie	61
5.2.4. Vlaanderen	67
5.3. De Vlaamse UNESCO Commissie	74
5.4. De rol van UNESCO-scholen	77
5.5. De plaats van immaterieel cultureel erfgoed in de SDG's.....	83
5.6. SDG 4 in Vlaanderen	84
5.7. Besluit	87
6. De koppeling tussen immaterieel cultureel erfgoed en educatie	89

6.1. UNESCO	89
6.2. De rol van ESD en GCED	93
6.3. Besluit	94
7. Implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003 in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen.....	96
7.1. Het overall results framework	96
7.2. Het Vlaamse onderwijssysteem	97
7.3. De kernindicatoren	99
7.4. Het beleidskader van de overheid in de Vlaamse Gemeenschap: eindtermen en ontwikkelingsdoelen	102
7.4.1. Kleuteronderwijs	102
7.4.2. Lager onderwijs.....	103
7.4.3. Buitengewoon basisonderwijs.....	104
7.4.4. Secundair onderwijs.....	105
7.4.5. Buitengewoon secundair onderwijs	111
7.5. Ontstaansproces van de eindtermen in het secundair onderwijs	113
7.5.1. Betrokkenheid van de stakeholders	113
7.5.2. Referentiekaders	115
7.6. Een verschuiving naar cultuureducatie	117
7.7. Het actieplan Cultuur en Onderwijs.....	119
7.8. Erfgoededucatie	122
7.9. Beleid rond erfgoededucatie	127
7.10. Besluit	129
8. Van beleid naar praktijk.....	132
8.1. Een overzicht van de actoren of onderwijsverstrekkers	132
8.2. Gemeenschapsonderwijs	133
8.2.1. Basisonderwijs	133
8.2.2. Secundair Onderwijs	134
8.3. Gesubsidieerd Officieel Onderwijs.....	135
8.3.1. Basisonderwijs	135
8.3.2. Secundair Onderwijs	137
8.4. Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	138
8.4.1. Basisonderwijs	138
8.4.2. Secundair Onderwijs	146
8.5. Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO)	150
8.5.1. Basisonderwijs	152
8.5.2. Secundair onderwijs.....	156
8.6. Flankerende initiatieven	157
8.6.1. Buurten met erfgoed	157
8.6.2. Het Archief voor Onderwijs	164

8.7. Schoolbesturen, scholen, leerkrachten en leerlingen	167
8.7.1. Teacher agency	168
8.7.2. De individuele leerkracht	169
8.7.3. De leerlingen	173
8.8. Een gemiste kans?	174
8.8.1. En nieuwe kansen?	176
8.8.2. Brede school	181
8.9. De Vlaamse canon.....	185
8.9.1. Politics of identity	186
8.9.2. Dynamisch karakter.....	187
8.9.3. Participatie	188
8.9.4. De nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs	189
8.9.5. Geschiedenisonderwijs	190
9. Algemene conclusies en aanbevelingen.....	192
9.1. Implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003	193
9.1.1. Op het niveau van de overheid	193
9.1.2. Op het niveau van de onderwijsverstrekkers	196
9.1.3. Op het niveau van de schoolbesturen, scholen, leerkrachten en leerlingen ...	198
9.2. Het internationale kader.....	199
9.2.1. SDG's:	199
9.2.2. UNESCO-concepten:	200
9.3. Beleid van de Vlaamse Overheid	201
9.4. Het immaterieel cultureel-erfgoedveld	202
9.5. Erfgoededucatie	204
10. Suggesties voor verder onderzoek	206
Dankwoord	207
Lijst met focusgesprekken	208
Bibliografie	211
Literatuur	211
Elektronische publicaties.....	220
Bijlagen.....	229
Bijlage 1a: High-level framework met verkorte kernindicatoren (1).....	229
Bijlage 1b: High-level framework met verkorte kernindicatoren (2).....	230
Bijlage 2: Thema transmission and education uit het ORF*	231
Bijlage 3: Sustainable Development Goal 4	232
Bijlage 4: Artikel 107 van de OR* uit 2018 (UNESCO Conventie 2003)	233
Bijlage 5: De zeven doelstellingen inzake onderwijs in Vizier 2030	234
Bijlage 6: De zestien decretale sleutelcompetenties	235
Bijlage 7: Overzicht immaterieel cultureel-erfgoedveld in Vlaanderen.....	236

Lijst met afkortingen

ACCE	Ambtelijke Coördinatie CultuurEducatie
ACHS	Association of Critical Heritage Studies
AHD	Authorized Heritage Discourse
ANT	Actor-Network Theory (of actor-netwerkttheorie)
Aso	Algemeen Secundair Onderwijs
ASPnet	Associated Schools Project Network
Bso	Beroepssecundair Onderwijs
CED	Cultureel-erfgoeddecreet
CIS	Cultuur in de Spiegel
CJSM	Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media
CLB	Centra voor Leerlingenbegeleiding
ESD	Education for Sustainable Development
FFA	Framework for Action (Education 2030)
GCED	Global Citizenship Education
GEFI	Global Education First Initiative
Go	Gemeenschapsonderwijs
ICE	Immaterieel Cultureel Erfgoed
IGC	Intergouvernementeel Comité
IOED	Intergemeentelijke onroerenderfgoeddienst
KOV	Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Kso	Kunstsecundair Onderwijs
LKCA	Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie (Nederland)
LLLp	Lifelong Learning Platform
MaVo	Maatschappelijke Vorming
Ngo	Niet-gouvernementele organisatie
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OKO	Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers
OVSG	Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten

PAV	Project Algemene Vakken
POV	Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
SARC	Strategische Adviesraad Cultuur, Jeugd, Sport en Media
SDG	Sustainable Development Goal
SLO	Stichting Leerplan Ontwikkeling (Nederland)
Tso	Technisch Secundair Onderwijs
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNITWIN	University Twinning and Networking Programme
UPV	UNESCO Platform Vlaanderen
VIAA	Vlaams Instituut voor Archivering (sinds 11 februari meemoo)
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VN	Verenigde Naties
Voet	Vakoverschrijdende Eindterm
VUC	Vlaamse UNESCO Commissie
VSKO	Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
VVSG	Vlaamse Vereniging van Steden en Gemeenten
WEF	World Education Forum
WHL	World Heritage List
WIE	Werkplaats immaterieel erfgoed
WVG	Departement Welzijn, Volksgezondheid en Gezin
ZILL	Zin in Leren! Zin in Leven!

Lijst van figuren en tabellen

Figuur 1. Schematische weergave van het *Global Capacity-Building Programme* van UNESCO

Bron: <https://ich.unesco.org/en/capacity-building>

Figuur 2. Schematisch overzicht van de aanpak bij de implementatie van de SDG's

Bron: Vlaamse Regering, 'Betreft: Implementatie van de *Sustainable Development Goals* in Vlaanderen', VR 2016 2810 MED.0419/1, [pdf], p. 7

Figuur 3. De rol van de school in de SDG's

Bron: <https://www.icde.org/sustainable-development-goal-4>

Figuur 4. De vier kerndimensies van *Education for Sustainable Development (ESD)*

Bron: UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], p. 9,

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

Figuur 5. De drie kerndimensies van *Global Citizenship Education (GCED)*

Bron: UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], p. 8,

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

Figuur 6. De Europese sleutelcompetenties voor levenslang leren.

Bron: https://www.researchgate.net/figure/Key-competences-for-lifelong-learning-Source-European-Commission_fig33_336601866

Figuur 7. Het kader van de *Ten European Initiatives*

Bron: https://ec.europa.eu/culture/content/overview_en

Figuur 8. Betrokken sleutelactoren in ASPnet activiteiten m.b.t. GCED en ESD

Bron: UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], p. 24,

<http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

Figuur 9. methodes om levend erfgoed te integreren volgens UNESCO.

Bron: UNESCO, *Living Heritage and Education*, 2019, <https://ich.UNESCO.org/doc/src/46212-EN.pdf>

Figuur 10. Het ordeningskader van Zin in Leren! Zin in Leven!

Bron: <https://helpdesk.plantyn.com/hc/nl/articles/115005071149-Wat-is-een-Zillige-les->

Figuur 11. Gebruik van culturele elementen in de klas, volgens onderzoek van CuDOS in 2016

Bron: BEUNEN, Sofie, LIEVENS, John en SIONGERS, Jessy, *Cultuur leren smaken: een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*, Onderzoeksgroep CuDOS verbonden aan de vakgroep sociologie van de Universiteit Gent, 2016, [pdf], p. 84

Figuur 12. Netwerk van een school met betrekking tot immaterieel cultureel erfgoed

Bron: Joris Van Doorselaere, 2020

Tabel 1: Actiepunten van de VUC volgens het memorandum in 2019

Bron: UNESCO België, Vlaamse UNESCO Commissie, <https://www.UNESCO.be/nl/artikel/vlaamse-UNESCO-commissie-stelt-memorandum-voor>

Tabel 2: Strategische doelstellingen ASPnet Vlaanderen (2017-2022)

Bron: <https://www.UNESCO.be/assets/131>

Tabel 3: Overzicht van kernindicatoren 4 en 5 met de bijhorende beoordelingsfactoren.

Bron: *Basic Texts of the Convention*, 2018, p. 121, [pdf], https://ich.UNESCO.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

Tabel 4: Overzicht van de leerlijn OWti7 van ZILL

Bron: Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL, leerlijn OWti7, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/OW/ti/7>

1. Inleiding

Erfgoed bestaat in verscheidene vormen. Het materiële en tastbare in de omgeving, als een restant uit het verleden. Daarnaast bestaan er ook kostbare niet-tastbare bijdrages van vorige generaties in onze hoofden en dagelijkse handelingen. Deze hebben niet altijd een fysieke vorm of expressie. Sinds de laatste eeuwwissel zit de aandacht voor dit niet-tastbare of 'immateriële' erfgoed in de lift. Het potentieel van erfgoedtoerisme begint zich bijvoorbeeld te ontwikkelen, al blijft het zoeken naar evenwichten, bijvoorbeeld in de dualiteit tussen commercialisering en authenticiteit.¹ Daarnaast levert immaterieel cultureel erfgoed ook wel eens spanningen op in de samenleving. Een kwetsende karikatuur tijdens Aalst Carnaval of een discussie over het uiterlijk van Zwarte Piet creëren heftige maatschappelijke debatten. Het -al dan niet (on)bewust- doorzetten of overnemen van tradities uit het verleden ligt aan de grondslag hiervan, waarbij deze niet altijd zijn aangepast aan een maatschappij die op het vlak van normen, waarden en machtsverhoudingen steeds is blijven evolueren.

UNESCO, als onderdeel van de Verenigde Naties dat zich inzet rond wetenschappen, cultuur, educatie en communicatie nam in 2003, na jarenlang voorbereidend werk, een conventie aan om duidelijkheid te scheppen in het begrip immaterieel cultureel erfgoed. België ratificeerde dit verdrag drie jaar later. Dit wil echter niet zeggen dat België en zijn gemeenschappen de complexiteit van het begrip en de daarbij horende bepalingen onmiddellijk heeft begrepen en voldoende geïmplementeerd. Onderzoek naar immaterieel erfgoed staat zeker niet meer in zijn kinderschoenen. Samen met de toegenomen internationale aandacht sinds 2003, steeg ook het aantal publicaties. Met dit onderzoek wordt een eerste stap gezet om de relatie en verbondenheid tussen immaterieel erfgoed en onderwijs in Vlaanderen te vatten. Vooraleer de opzet uit de doeken te doen, lijkt het echter wenselijk om kort eerst het specifieke begrippenkader toe te lichten. Het betreft echter geen statisch kader, het is namelijk nog steeds onderhevig aan evoluties.

¹ Het concept authenticiteit kreeg sinds de jaren 1990 stevige kritiek als voorwaarde voor immaterieel cultureel erfgoed.

BORTOLOTTI, Chiara, *Authenticity: A Non-Criterion for Inscription on the lists of UNESCO's Intangible Cultural Heritage Convention*, IRCI, Tokyo, 2013, p. 73-79.

1.1. Het begrip?

Immaterieel cultureel erfgoed leeft. Het leeft zelfs tussen de mensen en zit vervat in alledaagse gewoontes, rituelen, orale tradities, praktijken, kennis en vaardigheden. En toch is het moeilijk te vatten. Het mist namelijk soms een fysieke vorm, maar maakt wel ontegensprekelijk deel uit van het dagelijks leven, zowel bewust als onbewust, in soms zeer diverse uitingen.

De verdragstekst van UNESCO poogt het begrip toegankelijker te maken door die diversiteit te structureren via een praktische indeling, de *domeinen*.² Ten eerste de orale tradities en uitingen waarin ook taal is inbegrepen als de drager van immaterieel erfgoed. Dit kunnen o.a. spreekwoorden, liedjes of volksverhalen zijn, maar even goed de verhalenvertellers zelf als beschermers van het collectief geheugen. De podiumkunsten omvatten vervolgens alle menselijke expressievormen zoals muziek, dans en theater. Sociale gewoontes, rituelen en festiviteiten vormen het derde domein. Dit kan gaan van de bekende carnavals, tot oogstfeesten en overgangsrutuelen. Een gemeenschap kan ten vierde over verschillende generaties heen ook kennis opbouwen in de relatie tot zijn natuurlijke omgeving en het universum. De kunde van het traditioneel vakmanschap vormt tot slot het meest uiteenlopende domein, maar door globalisering en massaproductie komt dit steeds meer onder druk te staan. Het systeem van domeinen streeft evenwel geen volledigheid na en is bovendien ook niet bindend. Het laat de lidstaten dus voldoende ruimte om een eigen afbakening te hanteren.

1.2. Het borgen?

Immaterieel cultureel erfgoed leeft. Waarom moet het dan zo nodig beschermd worden? Dat hoeft ook niet. Bescherming lijkt immers de creatie van een statische situatie te impliceren, die geenszins van toepassing kan zijn op immaterieel erfgoed. Om het dynamische aan te geven, koos de UNESCO Conventie in 2003 zeer zorgvuldig voor het begrip *safeguarding*, wat in het Nederlands het best kan vertaald worden als *borgen*.³

² UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI*, Parijs, 2018, p. 5, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

³ Ook aan de vertaling van *safeguarding* naar het Nederlands ging een zorgvuldig keuzeprocess vooraf. NEYRINCK, Jorijn, 'Werk maken van immaterieel cultureel erfgoed. Borgen wat en hoe', in: *FARO-tijdschrift* jaargang 5 nr. 3, 2012, p. 65.

Het gegeven dat een fysieke uiting afwezig is, of tenminste niet centraal staat, brengt mee dat er nood is om in de maatschappij af te stappen van traditionele, maar verouderde, opvattingen over omgaan met erfgoed. Borgen betekent namelijk 'levend houden'. In 'het behouden van erfgoed' schuilt het gevaar dat een kunstmatige situatie wordt gecreëerd die niet meer door de gebruikers wordt gedragen, maar veraf komt te staan. De kennis, gewoontes of praktijken dienen relevant te blijven. Het is de gemeenschap die de dragende kracht moet kunnen zijn en blijven en zelf kan oordelen over het praktiseren, doorgeven, laten evolueren of zelfs uitdoven van het eigen erfgoed. Hieruit blijkt nogmaals het dynamische aspect. In die zin dekt zelfs een vertaling als 'levend houden' niet de volledige betekenis van het erfgoedbegrip 'borgen'.

Bij het borgen worden voorwaarden gecreëerd waarin de beoefening van het erfgoed kan gedijen, om het zo volledig mogelijk tot zijn recht te laten komen. Het uiteindelijke doel is de cultuuroverdracht binnen een gemeenschap doorzetten en de continuïteit garanderen. In de eerste plaats dient de overdracht dus spontaan en niet kunstmatig te gebeuren, maar daarnaast kunnen bepaalde acties de overdracht wel faciliteren. De lidstaten pogen het immateriële erfgoed wereldwijd te identificeren en documenteren, om het zo inzichtelijk te maken, zodat de gemeenschappen het erfgoed vatten en de relevantie ervan kunnen inschatten.

Onderwijs, onder de vorm van formele of informele educatie, kan in dit borgen een rol spelen. Onder formele educatie verstaan we een bewust leerproces dat plaats heeft in een gestructureerde en georganiseerde omgeving, met als doel een diploma of getuigschrift te behalen.⁴ Bij informeel leren is de expliciete bedoeling minder duidelijk en vaak eerder onbewust.⁵ Vaak worden dan ook de respectievelijke begrippen intentioneel en incidenteel leren gebruikt. Een derde variant is het non-formeel leren, dat duidt op georganiseerd leren in een buitenschoolse context. Het onderscheid is vaak moeilijk te maken. Gezien het belang van spontaniteit en ongedwongenheid bij de cultuuroverdracht, lijkt de informele variant de voorkeur weg te dragen bij het borgingsproces. Maar is dit wel zo?

⁴ WERQUIN, Patrick, *Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD, 2010, p. 21.

⁵ Idem, p. 22.

1.3. Het belang?

Immaterieel cultureel erfgoed leeft. Het overleeft zelfs generaties. Het omvat gewoontes, kennis en alledaagse handelingen die al jaren bestaan en over verschillende generaties heen worden doorgegeven. In dat opzicht biedt het een blik op het verleden van vorige generaties, maar is het tevens beweeglijk en relevant genoeg om ook in het heden en toekomst levendig en bruikbaar te blijven. De mens heeft er steeds voor gekozen om relevante kennis of vaardigheden te behouden en door te geven aan zijn nageslacht. Tijdens de prehistorie bleven steenbewerkingstechnieken bijvoorbeeld actief over duizenden jaren en werden ze bovendien langzaam steeds complexer. De prehistorische mens -*Homo sapiens* of *neanderthaler*- behield de relevante kennis of vaardigheid die een zichtbaar voordeel opleverde, gaf deze door en bouwde hierop voort.⁶ Dit was -anachronistisch beschouwd- vermoedelijk één van de eerste vormen van borgen.

Vanzelfsprekend hoeft het nut van immaterieel erfgoed in het heden niet steeds meteen zichtbaar te zijn binnen de samenleving. Het speelt enerzijds een rol bij de vorming van de culturele identiteit. Immaterieel erfgoed definieert gemeenschappen en zorgt voor verbinding met anderen die dezelfde waarden uitdragen. Anderzijds creëert het ook een onderscheid met anderen, in een steeds meer globaliserende wereld, waarin diversiteit onder druk komt te staan. Vanuit dit opzicht is immaterieel erfgoed in het verleden ook toegeëigend geweest door overheden, onder meer in discours van wij-zij-denken. Maar het belichten van de diversiteit aan tradities kan ook net bijdragen tot een wederzijds respect voor 'het anders zijn' en een opstap betekenen naar dialoogvorming tussen bijvoorbeeld dominante culturen en minderheden. Volgens Janet Blake gaat daarom de conventie niet enkel over duurzaamheid, maar valt het ook te plaatsen binnen een kader van menselijke waardigheid en de ontwikkeling van mensenrechten.⁷ Erfgoed in strijd met de reeds bestaande mensenrechten of waarden inzake wederzijds respect, valt overigens bij voorbaat buiten het kader van UNESCO, en is vanuit artikel 2 van meet af aan uitgesloten.⁸

⁶AKAZAWA, Takeru et al. Eds, *Dynamics of Learning in Neanderthals and Modern Humans Volume 2 Cognitive and Physical Perspectives*, Springer, 2014, p. 49-50.

⁷AKAGAWA, Natsuko & SMITH, Laurajane, *Safeguarding Intangible Heritage: Practices and Politics*, Routledge, 2018, p. 20-21.

⁸ "In deze conventie wordt uitsluitend rekening gehouden met het immaterieel cultureel erfgoed dat zowel compatibel is met bestaande internationale instrumenten voor mensenrechten als met de vereiste van wederzijds respect tussen de gemeenschappen, groepen en individuen, en met duurzame ontwikkeling."

2. Probleemstelling

UNESCO definieerde de begrippen ‘immaterieel cultureel erfgoed’ en ‘borgen’ tijdens de conventie van 2003 in Parijs.⁹ Het verbond hieraan ook een aantal begeleidende principes, in het bijzonder culturele diversiteit en duurzame ontwikkeling. Vlaanderen ratificeerde dit verdrag in 2006 en beloofde bijgevolg hieraan te voldoen. Het uitgangspunt van dit onderzoek is kritisch na te gaan in welke mate de bepalingen van de UNESCO Conventie over immaterieel erfgoed al dan niet zijn geïmplementeerd in Vlaanderen, specifiek op het vlak van (formele) educatie.

2.1. Relevantie

Zonder nu al dieper in te gaan op de diverse artikels van de UNESCO Conventie uit 2003, kan de relevantie van dit onderzoek geplaatst worden in het licht van artikel 29, waarin staat vermeld dat:

“The States Parties shall submit to the Committee, observing the forms and periodicity to be defined by the Committee, reports on the legislative, regulatory and other measures taken for the implementation of this Convention.”¹⁰

De Operationele Richtlijnen, die een vertaling vormen van de eerder statische Conventietekst en tweejaarlijks worden aangepast door het Intergouvernementeel Comité¹¹ (IGC) om een zo goed mogelijke implementatie bij de lidstaten te kunnen nastreven, schrijven een periodiek rapporteringsmechanisme voor.

“152. States Parties submit their periodic reports to the Committee by 15 December every six years on the basis of a rotation region by region. The order of such rotation is established by the Committee at the beginning of the six-year periodic reporting cycle. States Parties use the periodic reporting process to enhance the monitoring measures, as well as active regional exchange and cooperation to ensure efficient safeguarding of the intangible cultural heritage.”¹²

⁹ UNESCO, *Text of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/convention>

¹⁰ Idem, ‘VII: Reports, Article 29 Reports by the States Parties’, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/convention>

¹¹ De Algemene Vergadering kiest uit de lidstaten een Intergouvernementeel Comité (IGC), dat beslist over de implementatie van de Conventie en inschrijvingen op de lijsten. Het IGC wordt verkozen voor vier jaar, bestaat uit vertegenwoordigers uit 18 en later 24 landen en komt jaarlijks samen (cfr. infra).

¹² UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI*, Parijs, 2018, p. 60, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

België diende een eerste maal in op 15 december 2012.¹³ Omwille van de beslissing van het Intergouvernementeel Comité om de procedure te hervormen, hoefde België echter eind 2018 geen nieuw nationaal verslag in te leveren.¹⁴ Er werd geopteerd om een nieuwe zesjarige cyclus in te voeren op basis van een regionale rotatie.¹⁵ Na een overgangperiode starten Latijns-Amerika en de Caraïben in december 2020 de nieuwe rapporteringscyclus. België, samen met de andere lidstaten uit Europa, volgt exact één jaar later.¹⁶ Met het oog op het indienen van een nieuw periodiek rapport, zal met deze oefening de huidige situatie in Vlaanderen afgetoetst worden aan een aantal Operationele Richtlijnen van de Conventie uit 2003, om zo tot een reeks aanbevelingen te komen voor de Vlaamse Overheid.

2.2. Opbouw onderzoeksvragen

Aan de geschetste hoofdvraag kunnen een aantal deelvragen worden gekoppeld. De internationale ontwikkelingen rond immaterieel cultureel erfgoed vormen een relatief recent verschijnsel. In de eerste plaats speelt de bredere context dus een belangrijke rol. Het is deze ingesteldheid die richting heeft gegeven aan het concept en de artikels. Met welke motieven en vanuit welke opvattingen verschenen de diverse landen en actoren aan de start van de Conventie? Waar ligt de oorsprong van het begrip en welke conceptuele veranderingen onderging het? Daarnaast dringt ook een analyse van de artikels en Operationele Richtlijnen van de Conventie uit 2003 zich op. Wat is het belang van educatie als één van de *means of implementation*? Welke kansen en beperkingen biedt de verdragstekst voor de individuele lidstaten?

Immaterieel cultureel erfgoed betreft een zeer specifieke bevoegdheid van UNESCO. De vraag kan vervolgens gesteld worden hoe de Conventie van 2003 past in een breder internationaal kader? Op welke manier worden verbindingen gelegd met andere mondiale of Europese referentiekaders en welke rol neemt immaterieel cultureel erfgoed hierin op?

¹³ UNESCO, *Belgium: Report Submitted on 15/12/2012 and Examined by the Committee in 2013*, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/state/belgium-BE?info=periodic-reporting>

¹⁴ UNESCO, *Decision of the Intergovernmental Committee: 12.COM 10*, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/decisions/12.COM/10>

¹⁵ 2020: Latijns-Amerika en de Caraïben; 2021: Europa; 2022: de Arabische Landen; 2023: Afrika; 2024: Azië en de landen in de Pacifische Oceaan; 2025: reflectiejaar.

¹⁶ UNESCO, *Periodic Reporting: Submissions and Forcoming Deadlines for all States Parties*, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/submissions-and-deadlines-00861>

Vanuit dit kader van internationale tendensen en ontwikkelingen op het vlak van educatie, kan in een derde stap de hoofdvraag aan bod komen. Welke impact heeft de UNESCO Conventie uit 2003 en hoe vertaalt de Vlaamse Overheid dit in het onderwijsbeleid rond cultuureducatie en in de curricula? De eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basis- en secundair onderwijs, opgesteld door de Vlaamse Overheid, zullen met andere woorden een belangrijk onderwerp van dit onderzoek uitmaken.¹⁷

Ook hier dient één onderdeel reeds toegelicht te worden, aangezien het richting geeft aan dit onderzoek. De Operationele Richtlijnen stellen dat bij de implementatie op het niveau van de lidstaten enerzijds een zo groot mogelijke participatie van gemeenschappen, groepen en individuen (CGI's) moet worden nagestreefd. Daarnaast dient bij het beleid ook een samenwerking met allerhande experts, *stakeholders* en *cultural brokers* op poten te worden gezet.

“171. Insofar as their development plans, policies and programmes involve intangible cultural heritage or may potentially affect its viability, States Parties shall endeavour to: (a) ensure the widest possible participation of communities, groups and, where appropriate, individuals that create, maintain and transmit such heritage, and involve them actively in elaboration and implementation of such plans, policies and programmes (...) (d) facilitate cooperation with sustainable development experts and cultural brokers for the appropriate integration of the safeguarding of intangible cultural heritage into plans, policies and programmes, both within and outside the cultural sector.”¹⁸

Het louter analyseren van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het basis- en secundair onderwijs en kijken welke rol immaterieel cultureel erfgoed hierin opneemt, zou dus niet volstaan. Ook het ontwikkelproces dient te worden onderzocht. Hoe worden de gemeenschappen, groepen en individuen hierin betrokken en welke *stakeholders*, zowel binnen als buiten de culturele sector, zijn geraadpleegd? Wie fungeerde in dit proces als *cultural broker*¹⁹ op het snijvlak van (immaterieel) cultureel erfgoed en onderwijs?

¹⁷ De eindtermen voor de tweede en derde graad zijn op het moment van dit onderzoek nog in ontwikkeling. De screening zal zich dus voor het secundair onderwijs beperken tot de basisvorming van de eerste graad.

¹⁸ UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI*, Parijs, 2018, p. 64-65, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

¹⁹ Onder *cultural broker* verstaan we een bemiddelaar en onderhandelaar tussen verschillende niveaus, op het vlak van cultuur. Dit kan een overheid, organisatie, gemeenschap of individu zijn; KURIN, Richard, *Reflections of a Culture Broker. A View from the Smithsonian*. Washington & London, 1997.

Het uiteindelijke tot stand gekomen onderwijsbeleid in Vlaanderen is ten vierde een eerder beleidsmatig gegeven. De praktische uitvoering rust in de handen van de onderwijsnetten en -koepels, die er een eigen conceptuele en operationele invulling aan geven. Welke ruimte heeft de Vlaamse Overheid gelaten voor immaterieel cultureel erfgoed en hoe vertalen de koepels deze eindtermen en ontwikkelingsdoelen? Waarin verschillen zij onderling en welke mogelijkheden zijn nog onbenut?

Naast het niveau van de overheid en de onderwijsverstrekkers, komt ten vijfde ook de rol van de scholen en leerkrachten aan bod. Het zijn namelijk zij die het beleid en de curricula in de praktijk brengen. Hoe verhouden scholen en leerkrachten zich tot de hogere niveaus? Kunnen zij aan de slag met het tot stand gekomen kader rond immaterieel cultureel erfgoed en krijgen zij voldoende ondersteuning op dit vlak? Waar liggen eventueel nog kansen voor verbetering?

Tot slot zullen de verschillende onderzoeksvragen in een laatste hoofdstuk samensmelten tot een synthese, om zo tot een aantal algemene conclusies en aanbevelingen te komen voor de verdere implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003 over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen.

3. Methodologie

Aan de grondslag van dit onderzoek ligt de analyse van de tekst van de UNESCO Conventie uit 2003 en de bijhorende Operationele Richtlijnen en andere onderdelen van de zogeheten *Basic Texts*. Het doel van de Conventie bestond erin het begrip immaterieel cultureel erfgoed te definiëren en meer toegankelijk te maken voor een breder publiek. Na de bijeenkomst en beslissingen van elke tweejaarlijkse Algemene Vergadering publiceert UNESCO telkens een overzicht van de bepalingen en recente aanpassingen in de *Basic Texts*, zo ook na de zevende Algemene Vergadering van juni 2018 in Parijs.²⁰ Deze zijn opgesteld als hulpmiddel voor alle lidstaten en hun erfgoedactoren bij de implementatie van de Operationele Richtlijnen. Hieraan is in 2018 ook het *overall results framework* toegevoegd.²¹ Deze recente tool maakt deel uit van een vernieuwende *theory of change*-aanpak en heeft als ambitie de impact van de verdragstekst wereldwijd te meten op verschillende niveaus aan de hand van duidelijke doelen, indicatoren en resultaatgerichte controles.²² Het *framework* bestaat uit twee tabellen met een thematische indeling. Tabel 1²³ stelt de te verwachten impact voor, waarbij 26 *core-indicators* zijn opgesteld (zie bijlage 1a en 1b). In tabel 2 worden de *core-indicators* thematisch voorgesteld met daarbij een lijst van 86 concrete beoordelingsfactoren (zie bijlage 2 voor het thema *transmission and education*). Het *framework* zal in de toekomst een steeds grotere rol gaan spelen bij het beoordelen van maatregelen ter borging van immaterieel cultureel erfgoed wereldwijd. Tijdens de 14^e sessie van het Intergouvernementeel Committee (IGC) in Bogota werden zo nog een aantal hervormingen ingevoerd aan het rapporteringsmechanisme alsook *guidance notes*²⁴ toegevoegd aan de 26 *core indicators*.²⁵ België ratificeerde in 2006 de verdragstekst. Bijgevolg dient het dus te voldoen aan de artikels van de conventie. Als afbakening wordt geopteerd om de stand van zaken in Vlaanderen, als deelstaat van België ook onderworpen aan het verdrag, onder de loep te nemen. De bevoegdheden cultuur en onderwijs liggen immers niet bij de Federale overheid, maar bij de Vlaamse Gemeenschap.²⁶

²⁰ UNESCO, *Convention Basic Texts*, [pdf], Parijs, 2018, geraadpleegd op 24 november 2019 en beschikbaar op https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

²¹ Ontwikkeld tijdens expertbijeenkomsten in Peking (2016) en Chengdu (2017).

²² JACOBS, Marc e.a., 'internationale netwerking, duurzame ontwikkeling en evoluerende kaders', in: *Volkskunde* 2019 nr. 2, p.189.

²³ Het *High-level framework* met verkorte kernindicatoren.

²⁴ Opgesteld door externe experts en consultants als begeleidende commentaren bij de 26 kernindicatoren.

²⁵ UNESCO, *Item 8: Reform of the Periodic Reporting Mechanism*, 14th session of the IGC, Bogota, geraadpleegd op 15 januari 2020, <https://ich.unesco.org/en/14com>

²⁶ De Vlaamse Overheid, *Bevoegdheden*, geraadpleegd op 28 november 2019, <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-bevoegdheden>

Het beleid over (im)materieel cultureel erfgoed is met andere woorden verschillend georganiseerd in de overige gemeenschappen. In het Vlaamse beleidsdocument over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed lezen we:

“Hoe elk van de drie Gemeenschappen de conventie leest, interpreteert en implementeert en waar klemtonen wel of niet worden gelegd behoort tot de autonomie van elke Gemeenschap.”²⁷

Een comparatieve studie tussen de deelstaten ligt zeker in de mogelijkheden, maar behoort niet tot het doel van dit onderzoek.

Dit onderzoek richt zich op de Vlaamse situatie en meerbepaald binnen het *framework* op het thema *transmission and education*, met daarin *core-indicators* 4 en 5 (zie bijlage 2). Hierin komen respectievelijk de impact van formele en non-formele educatie aan bod, en de mate waarin het borgen is geïntegreerd in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs. Indicator 6, over de integratie van immaterieel erfgoed in het hoger onderwijs, wordt hier buiten beschouwing gelaten.

Om ten eerste een algemeen beeld te verkrijgen op de stand van zaken in Vlaanderen zal beroep worden gedaan op de Visietekst uit 2010 over immaterieel cultureel erfgoed en de Cultureel Erfgoeddecreten.²⁸ Daarnaast is het beleid in Vlaanderen niet enkel beïnvloed door UNESCO, maar zou het ook geënt moeten zijn op de *Sustainable Development Goals*. Dit zijn doelstellingen, verdeeld over 17 domeinen en te behalen tegen 2030, waarin de duurzame ambities van de Verenigde Naties zitten vervat.²⁹ Onderwijs zit verwerkt in *goal* nummer vier, met daarin tien *targets* (zie bijlage 3). Op vrijdag 9 maart 2018 keurde de Vlaamse Regering de Vlaamse vertaling hiervan goed onder de vorm van ‘Vizier 2030’.³⁰ Aan de hand van een analyse van dit doelstellingskader wordt onderzocht welke duurzame rol immaterieel cultureel erfgoed speelt in het Vlaanderen van de toekomst.

²⁷ De Vlaamse Overheid, *Het beleid van de Vlaamse Overheid voor het borgen van het immaterieel cultureel erfgoed*, p. 4, geraadpleegd op <http://kunstenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/140415> [pdf]

²⁸ Kunst en Erfgoed, *Visietekst*, geraadpleegd op 28 november 2019, http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/pdf/2010_4_visienota.pdf, Kunst en Erfgoed, ‘Cultureel Erfgoeddecreet 2012 en 2017’, geraadpleegd op 28 november 2019, <http://www.kunstenenerfgoed.be/beleid/wet-en-regelgeving/cultureel-erfgoeddecreet>

²⁹ Verenigde Naties, *Sustainable Development Goals*, geraadpleegd op 29 november 2019, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

³⁰ Vlaamse Overheid, *Vizier 2030*, geraadpleegd op 29 november 2019, <https://do.vlaanderen.be/visienota-vizier-2030-een-2030-doelstellingskader-voor-vlaanderen>

Ten tweede stelt zich de vraag of het beleid ook overeenstemt met de situatie in de onderwijspraktijk? Vlaanderen telt drie onderwijsnetten.³¹ Ten eerste is er het gemeenschapsonderwijs, georganiseerd door 'GO!' in opdracht van de Vlaamse Overheid. Daarnaast is er ook het officieel gesubsidieerd onderwijs dat het gemeentelijk (OVSG) en provinciaal (POV) onderwijs omvat. In het vrije net -d.w.z. niet door de overheid maar door een privépersoon of -instantie ingericht- vormt tot slot het gesubsidieerd vrij onderwijs de grootste groep, vertegenwoordigd door de koepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV). De overige instanties binnen het vrije net zitten verenigd in het platform Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO). In dit onderzoek zal geopteerd worden om binnen OKO de steinerscholen onder de loep te nemen, aangezien zij in het Vlaamse onderwijsstelsel een aparte plaats innemen. Zij maken namelijk gebruik van de decretale ruimte om hun eigen pedagogisch project te realiseren, door eigen onderwijspedagogische en onderwijskundige accenten te leggen.³²

De methodologie ent zich dus op de vraag hoe de Vlaamse Overheid immaterieel cultureel erfgoed en het internationale kader van de *Sustainable Development Goals* heeft geïntegreerd in de 'eindtermen'.³³ Dit zijn de door de overheid bepaalde minimumdoelen van het Vlaamse onderwijs. Ze bepalen voor de leerlingenpopulatie in het gewoon lager onderwijs, het gewoon secundair onderwijs, de basiseducatie en het secundair volwassenenonderwijs een minimum aan kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Deze eindtermen zijn raadpleegbaar via de website www.onderwijsdoelen.be, ter beschikking gesteld door de Vlaamse Overheid. Hieruit volgt een screening en zullen de doelen gefilterd worden, relevant voor immaterieel cultureel erfgoed. Daarnaast maken de eindtermen deel uit van een breder onderwijsbeleid. In dit luik komt ook de analyse van relevante beleidsteksten aan bod. Enerzijds zal worden onderzocht op welke manier de Vlaamse Overheid de connectie tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming (OV) en Cultuur, Jeugd, Sport en Media (CJSM) heeft gelegd. Anderzijds heeft de Vlaamse Regering eind 2019 ook nieuwe beleidsnota's ingediend. Welke weg wordt ingeslagen voor de periode 2019-2024 en is hierin een rol weggelegd voor cultuureducatie in het algemeen of (immaterieel) cultureel erfgoed in het bijzonder?

³¹ Onderwijs Vlaanderen, *Onderwijsnetten en -koepels*, geraadpleegd op 29 november 2019, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>

³² Federatie Steinerscholen, *Steinerscholen kiezen voor eigen eindtermen*, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://www.steinerscholen.be/8859-2/>

³³ Onderwijs Vlaanderen, *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen*, geraadpleegd op 9 december 2019, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>

Vervolgens krijgen de onderwijsnetten daarna de vrijheid om de eindtermen te verwerken in een leerplanconcept, met accenten vanuit een eigen achtergrond. Dit hoofdstuk zal zich richten op hoe de onderwijsverstrekkers het onderwijsbeleid hebben vertaald naar de praktijk -d.w.z. hun leerplannen- en waarin zij eventueel onderling verschillen. Hun leerplannen voor basis- en secundair onderwijs zullen hier naast elkaar worden gelegd. Indien mogelijk zal ook het ontwikkelproces onder de loep worden gehouden.

Tot slot stemt het beleid op papier echter niet altijd overeen met de situatie in de praktijk. Om ook dit in kaart te brengen zullen, naast een screening van de eindtermen en analyse van beleids-teksten, voldoende focusgesprekken worden gevoerd met relevante actoren, zowel uit het beleidsdomein Onderwijs en Vorming (OV) en Cultuur, Jeugd, Sport en Media (CJSM), als met het immaterieel cultureel-erfgoedveld zelf in Vlaanderen. De onderzoeksvragen worden dus beantwoord via kwalitatief onderzoek. Gedurende dit onderzoeksproces zal geregeld worden teruggekoppeld naar -voor bepaalde onderzoeksvragen- relevante actoren uit de betrokken sectoren. Op deze manier tracht dit onderzoek op een constructieve manier tot gedragen conclusies en duidelijke aanbevelingen te komen.

4. Analyse van de UNESCO Conventie uit 2003

4.1. Historische achtergrond en aanloop naar de Conventie

Het begrip immaterieel cultureel erfgoed is een eerder recente constructie en kreeg geleidelijk aan vorm gedurende de voorbije vijftig jaar. Het zat aanvankelijk nog vervat onder de noemers 'traditionele cultuur' en 'folklore'. Reeds in 1971 onderzocht en ontwierp UNESCO de mogelijkheid om een internationaal instrument te ontwikkelen ter bescherming hiervan, maar op dat moment ontbrak het nog aan een voldoende realistisch draagvlak.³⁴

In 1972, na de *Convention for the Protection of World Cultural and Natural Heritage*, startte UNESCO met de *World Heritage List* ter bescherming en restauratie van materiële monumenten, sites en landschappen. Het immateriële aspect van erfgoed werd daarnaast officieel op de agenda van UNESCO geplaatst door o.a. Bolivia, dat meer aandacht vroeg voor de bescherming van het *copyright* van volkskunsten en mondelinge tradities als gevolg van globalisatie.³⁵ Het duurde echter tot de jaren '80 vooraleer een aantal internationale samenkomsten deze draad verder ernstig oppikten om een internationaal normatief instrument te ontwikkelen. Om tegemoet te komen hieraan erkende UNESCO in 1989 het sociale, economische, culturele en politieke belang en kwetsbare karakter van 'folklore'.³⁶ Van het begrip 'immaterieel cultureel erfgoed' was nog geen sprake.³⁷ De lidstaten reageerden eerder passief en de aanbevelingen kregen internationaal weinig gevolg.³⁸

Met het uiteenvallen van de Sovjetunie zochten nieuwe staten in Oost-Europa en Centraal-Azië naar een eigen culturele identiteit in lokale tradities.³⁹ Daarnaast kreeg midden jaren '90 de aandacht voor lokale en regionale tradities ook in de academische wereld een hernieuwde impuls door een verder toegenomen massacultuur en globalisatie.⁴⁰ kostbare kennis en praktijken van gemeenschappen kwamen onder druk te staan en de wereld transformeerde tot meer

³⁴ SHERKIN, Samantha, *A Historical Study on the Preparation of the 1989 Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore, Safeguarding Traditional Cultures: A Global Assessment*, 2001, p. 45.

³⁵ AIKAWA, Noriko, 'An Historical Overview of the Preparation of the UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage', in: *Museum International*, 56 (1-2), 2004, p. 138.

³⁶ KURIN, Richard, 'Safeguarding Intangible Cultural Heritage in the 2003 UNESCO Convention: a Critical Appraisal', in: *Museum International*, vol 56, p. 68.

³⁷ UNESCO, *Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore*, geraadpleegd op 27 december 2019, http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

³⁸ SEITEL, Peter, *Safeguarding Traditional Cultures: a Global Assessment*, Smithsonian, 2001, p. 13, [pdf], <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132327>

³⁹ Idem, p. 14.

⁴⁰ Kurin, 2004, p. 68.

uniformisering in de culturele ruimte, mede geholpen door de massacommunicatie.⁴¹ Vervolgens groeide ook het besef bij overheden dat het verlies van waardevolle cultuur het internationale prestige zou aantasten.⁴² Ze herontdekten zo spirituele waarden vervat in tradities van lokale gemeenschappen. Tot slot bleek ook externe druk een relevante factor in de aanloop en het uitdenken van een nieuwe conventie, namelijk de bouw van een moderne torenblok in de buurt van het *Jemaa el Fna* plein in Marrakech. De ingreep zou de orale traditie van de *halaiqui* in gevaar brengen.⁴³ De Spaanse schrijver Juan Goytisolo kaartte dit aan in een brief aan de algemene directeur van UNESCO in januari 1996. Een lokaal probleem werd zo een globale conceptuele uitdaging en het had een sterke impact op de daaropvolgende discussies over orale tradities en de culturele ruimtes waarbinnen deze plaatsvonden.⁴⁴

Globalisatie plaatste m.a.w. culturele diversiteit op de internationale agenda, wat resulteerde in een vierdaagse conferentie in het *Smithsonian Institution* te Washington in juni 1999. Opvallend, aangezien de Verenigde Staten geen lid was van UNESCO. Maar de gemeenschappelijke bezorgdheid over dit thema bracht het *Center for Folklife and Cultural Heritage* van het museum en UNESCO dichter bij elkaar. Het doel bestond eruit om de aanbevelingen van tien jaar eerder kritisch te evalueren en de internationale samenwerking te bevorderen.⁴⁵ De conferentie oordeelde dat de aanbevelingen uit 1989 te zwak waren geformuleerd en teveel gericht op een top-down aanpak. Ook op ethisch vlak schoten de formuleringen tekort of werden ethische kwesties zoals duurzaamheid en genderproblematieken gewoonweg genegeerd.⁴⁶ De kracht van de Washingtonconferentie lag dus in het aankaarten en aanpakken van de toenmalige actuele problemen. In de nadagen werd bovendien opgeroepen om een meer dynamische kijk en gemeenschapsgedragen aanpak na te streven, met ook aandacht en respect voor de rechten van autochtone groepen.⁴⁷ Daarnaast hield de World Heritage List uit 1972 een ongelijke geografische verdeling in en werd gezien als te Westers. Landen uit het zuidelijk halfrond waren grotendeels afwezig, daar grootse monumenten bij hen ontbraken.⁴⁸

⁴¹ SEITEL, Peter, 2001, p. 14.

⁴² Kurin, 2004, p. 68.

⁴³ HARRISON, Rodney, *Heritage: Critical approaches*, Routledge, 2012, p. 130-139.

⁴⁴ SCHMITT, Thomas, 'The UNESCO Concept of Safeguarding Intangible Cultural Heritage: Its Background and Marrakech Roots', in: *International Journal of Heritage Studies*, 14 (2), 2008, p. 98-99.

⁴⁵ SEITEL, 2001, p. 3.

⁴⁶ JACOBS, Marc, 'Immaterieel cultureel erfgoed borgen: twaalf principes en een gereedschapskist met ethische instrumenten. De geest van de UNESCO-Conventie (2003) met andere woorden', in: *Faro / Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 9(1), 2016, p. 43.

⁴⁷ Kurin, 2004, p. 68.

⁴⁸ Idem, p. 69.

Deze nieuwe visie leidde tot de opstart van een succesvol programma, *Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage*, waarop in 2001 de eerste lokale culturele praktijken van over heel de wereld werden uitgeroepen.⁴⁹ Het nakende programma leverde een reeks debatten op, voornamelijk over de operationele en conceptuele aspecten. In de nadagen van de Washington Conferentie maakte UNESCO bovendien gebruik van het gecreëerde momentum en liet het een voorbereidende studie uitvoeren naar de wenselijkheid en haalbaarheid van een nieuw normatief instrument ter borging van immaterieel cultureel erfgoed.⁵⁰ Op basis van de verschillende terminologie gehanteerd door de lidstaten werd in maart 2001 tijdens rondetafelgesprekken te Turijn een conceptueel kader en reeks doelstellingen uitgedacht. De ontwerptekst en terminologie kwam in een laatste fase terecht, en werd uiteindelijk gefinaliseerd tijdens expertvergaderingen in Rio en Istanboel het jaar nadien. De succesvolle conventie uit 1972 gold enerzijds als het te volgen model, maar anderzijds wou de conventie uit 2003 ook een aanzet zijn om het anders aan te pakken.⁵¹

4.2. De Conventie

4.2.1. Algemeen

Op 17 oktober 2003 nam de 32^e sessie van de Algemene Vergadering de voorlopige ontwerptekst aan zonder verdere toevoegingen en tegenstemmen, slechts acht lidstaten onthielden zich.

De Conventie bestond uit een inleiding en veertig artikels en wou een antwoord bieden op de vraag naar een beleid rond wereldwijde culturele diversiteit door het borgen van immaterieel cultureel erfgoed, en daarmee samen het bewustzijn verhogen en internationale samenwerking vergroten (artikel 1).⁵² Er werd bepaald dat bij de borgingsacties de lidstaten een zo groot mogelijke participatie moeten nastreven van gemeenschappen, groepen en individuen (artikel 15). Hun aanpak dient ook verenigbaar te zijn met de mensenrechten, wederzijds respect en duurzame ontwikkeling (artikel 2). Ten tweede kwam er een 'Representatieve Lijst van Immaterieel Cultureel Erfgoed van de Mensheid' (artikel 16). Het doel? De bekendheid en bewustwording vergroten. Vervolgens werd er ook een 'Lijst van het Immaterieel Cultureel Erfgoed in Nood voor Dringende Borging' opgesteld (artikel 17). Hierop konden de lidstaten elementen laten opnemen die urgent

⁴⁹ Aikawa, 2004, p. 140-141.

⁵⁰ Idem, p. 142.

⁵¹ Idem, p. 143-144.

⁵² UNESCO, *Text of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://ich.unesco.org/en/convention>

nood hadden aan borgingsmaatregelen. Het zou opnieuw de zichtbaarheid ten goede moeten komen, maar ook de internationale samenwerking laten groeien. Tot slot voorzag de Conventie ook in het creëren van projecten en internationale programma's (artikel 18) en een fonds (artikel 25) om het borgen adequaat te kunnen uitvoeren. Ook ngo's, expertisecentra, musea en onderzoekers kregen een rol toebedeeld. Zij vormen namelijk de brug tussen de gemeenschappen en de overheden. Ngo's kunnen zo een accreditatie aanvragen om een adviesfunctie op te nemen (artikel 9). Tot op heden verlenen 157 ngo's deze functie.⁵³

Het uiteindelijke in werking treden was pas voltooid nadat dertig landen de Conventie hadden geratificeerd. In januari raakte deze voorwaarde vervuld, zodat de bepalingen van kracht werden drie maanden later, zoals gestipuleerd in de tekst (artikel 34).⁵⁴ Als hoogste orgaan werd de Algemene Vergadering in het leven geroepen (artikel 4). Dit is de verzameling van lidstaten. Deze vergadering kiest uit de lidstaten een Intergouvernementeel Comité (IGC), dat beslist over de implementatie van de Conventie en inschrijvingen op de lijsten (artikel 5 tot en met 8). Het Comité wordt verkozen voor vier jaar, bestaat uit vertegenwoordigers uit 18 en later 24 landen en komt jaarlijks samen.⁵⁵ Het zorgde bijvoorbeeld voor de integratie van de eerder geproclameerde *masterpieces* in 2001, 2003 en 2005 voor de toegetreden landen op de *representative list*.

4.2.2. Kritiek

Met de wereldwijde zichtbaarheid en aandacht voor (het borgen van) immaterieel cultureel erfgoed te vergroten, koos UNESCO voor een nobel hoofddoel. Als hulpmiddel hiervoor hanteerde het opnieuw het principe van lijsten waarop lidstaten elementen konden inschrijven. Dit was ook reeds het geval bij de *World Heritage List* uit 1972. Maar is deze manier van werken wel geschikt voor immaterieel erfgoed? Vernieuwde de Conventie wel genoeg of berustte het in oude kwalen? Het mechanisme van de Lijsten stond van in de ontwikkelingsfase ter discussie, maar ligt na recente reflecties en debatten binnen de werking van de Conventie zelf⁵⁶, alsook vanuit externe onderzoeken opnieuw onder vuur.⁵⁷ Is het in de eerste plaats überhaupt mogelijk dat lidstaten de

⁵³ UNESCO, *Accredited NGO's*, geraadpleegd op 23 februari 2020, <https://ich.UNESCO.org/en/accredited-ngos-00331>

⁵⁴ UNESCO Vlaanderen, *Conventie Immaterieel Erfgoed van kracht op 20 april*, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://www.UNESCO-vlaanderen.be/nl/artikel/detail/conventie-immaterieel-erfgoed-van-kracht-op-20-april>

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ UNESCO, *Decision 14COM 5.b*, geraadpleegd op 2 februari 2020, <https://ich.UNESCO.org/en/14com>

⁵⁷ MESKELL, Lynn e.a., 'The Politics of Peril: UNESCO's List of World Heritage in Danger', in: *Journal of Field Archaeology*, nr. 4, 2019, p. 1-17.

uitingen van immaterieel cultureel erfgoed op hun grondgebied zoveel als mogelijk oplist? Zal de aandacht van overheden niet gaan naar de reeds bekende vormen en uitingen, waardoor minder bekende of minder opvallende elementen vlugger naar de achtergrond verdwijnen? Ongewild lijkt UNESCO zo een voorkeur uit te dragen voor het buitengewone en spectaculaire. Vervolgens stelt zich ook de vraag of de inschrijvingsprocedures voor de nieuwe lijsten in hetzelfde bedje ziek zullen blijven als de WHL? Uit recent onderzoek van Lynn Meskell blijkt andermaal hoe dit in het verleden vaak gepaard ging met politieke manipulatie en invloed van lobbygroepen.⁵⁸ Op de lijst terecht komen bepaalt immers de toeristische aantrekkingskracht van een lidstaat en het kan m.a.w. veel geld genereren, maar ook spanningen veroorzaken. Het was alleszins de intentie van de 2003 Conventie om het anders aan te pakken, aangezien net het hele opzet ervan kan gezien worden als een tegenreactie, maar gaandeweg is men bij een vaag en snel compromis aanbeland met dubbelzinnige criteria, zo stelt Marc Jacobs⁵⁹ het in 2019 in een opiniestuk waarbij hij de Lijsten kritisch onder de loep neemt.⁶⁰ Op de lijst belanden impliceert immers dat het element de zichtbaarheid en bewustwording van immaterieel erfgoed ten goede komt. Maar anderzijds mag het die speciale rol niet erkennen. Vervolgens bleek ook de ongelijke spreiding van de originele WHL een bron van frustratie, voornamelijk in het Zuiden. Kan de *representative list* dan wel degelijk een goed beeld geven van de diversiteit op het vlak van immaterieel erfgoed wereldwijd, zoals het beoogt? Kristin Kuutma stelt in 2019 bovendien dat de huidige classificatiesystemen cultureel bevooroordeeld zijn en bijgevolg niet universeel geldig.⁶¹ Daarnaast werden in het snelle compromis ook voor bepaalde andere hete hangijzers die reeds tijdens de Washingtonconferentie aan de oppervlakte kwamen zoals bijvoorbeeld genderproblematiek, massaproductie, commercialisering en duurzame ontwikkeling, (nog) geen eensluidende formules of kaders in de tekst van 2003 ingebouwd.⁶²

⁵⁸ MESKELL, Lynn, 'World Heritage and Wikileaks', in: *Current Anthropology*, vol. 57 (1), 2016, p. 74-75.

⁵⁹ Marc Jacobs was tot september 2019 directeur van FARO, het Vlaamse steunpunt voor cultureel erfgoed. Heden is hij hoogleraar Kritische erfgoedstudies aan de Universiteit Antwerpen en blijft ook verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel als hoofddocent Kritische erfgoedstudies en promotor van de UNESCO-leerstoel rond immaterieel erfgoed.

FARO, geraadpleegd op 9 december 2019, <https://faro.be/blogs/faro/marc-jacobs-wordt-hoogleraar-kritische-erfgoedstudies-aan-de-universiteit-antwerpen>

⁶⁰ JACOBS, Marc, 'Aalst vs. UNESCO', in: *De Standaard*, 'opinie', zaterdag 7 december 2019.

⁶¹ KUUTMA, Kristin, 'The Politics of Scale for Intangible Cultural Heritage: Identification, Ownership and Representation', in: *Politics of Scale: New Directions in Critical Heritage Studies*, TUULI LÄHDESMÄKI, SUZIE THOMAS, AND YUJIE ZHU (eds.), 2019, p. 163-164.

⁶² JACOBS, Marc, 'Immaterieel cultureel erfgoed borgen: twaalf principes en een gereedschapskist met ethische instrumenten. De geest van de UNESCO-Conventie (2003) met andere woorden', in: *Faro / Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 9(1), 2016, p. 43.

Tot slot komt volgens Janet Blake de nadruk eerder te liggen op het louter oplijsten van immaterieel erfgoed, waarbij de lidstaten en organisaties voorbij gingen aan het doel om zoveel mogelijk algemene borgingsmaatregelen uit te denken en te implementeren, met daarin aandacht voor een actieve rol van de gemeenschappen zelf.⁶³ Maar zijn deze gemeenschappen zelf wel vragende partij hiervoor? De Conventie ijvert bijvoorbeeld om de wereldwijde culturele diversiteit onder de aandacht te brengen, zodus ook het immaterieel erfgoed van autochtone en vaak bedreigde gemeenschappen zoveel mogelijk te documenteren. Laurajane Smith voegt hieraan de vraag toe of zij wel open kaart willen spelen en deze elementen en de daarbij horende intellectuele eigendomsrechten uit handen geven?⁶⁴ Een punt dat nog steeds onderwerp van discussie uitmaakt. Eind april 2019 gingen experts, ngo's, lidstaten en autochtone gemeenschappen in het kader van het *United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues* in dialoog om dit borgen in de toekomst onder optimale omstandigheden te laten verlopen.⁶⁵ De vergadering beklemtoonde de belangrijke rol van creativiteit binnen de gemeenschap en transmissie over generaties heen door middel van formele en non-formele educatie.

En wat met de Conventie over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed zelf en de mechanismen die erin schuilen? Welke kritiek kreeg het te verteren tijdens de eerste jaren in werking?

In de eerste plaats wijst Lucas Lixinski in zijn analyse van de Conventie op een te grote macht voor de lidstaten.⁶⁶ Volgens hem was deze aanpak in de aanloop enerzijds wel nodig om tot een compromis te komen. Maar anderzijds leidde dit tot het politiseren van immaterieel cultureel erfgoed. Misbruiken binnen de lidstaat konden bovendien ook maar moeilijk worden aangepakt. Gerelateerd aan deze aanzienlijke macht voor de lidstaten, schuift Janet Blake, die betrokken was bij het voorontwerp van de Conventie (*preliminary draft*), vervolgens ook de participatie van de gemeenschappen naar voren als heikel punt.⁶⁷ Volgens haar beperkte deze betrokkenheid zich tijdens de aanvangsperiode van de Conventie tot het nationale niveau, maar internationaal hadden

⁶³ BLAKE, Janet, 'Seven Years of Implementing UNESCO's 2003 Intangible Heritage Convention – Honeymoon Period of the "Seven-Year Itch"?', in: *International Journal of Cultural Property*, nr. 21 (2014) p. 292.

⁶⁴ AKAGAWA, Natsuko & SMITH, Laurajane, *Intangible Heritage (Key Issues in Cultural Heritage)*, Routledge, p. 229.

⁶⁵ UNESCO, 'Opportunities for Indigenous People', geraadpleegd op 21 december 2019, http://www.UNESCO.org/new/en/UNESCO-liaison-office-in-new-york/about-this-office/single-view/news/the_UNESCO_2003_convention_for_the_safeguarding_of_the_intan/

⁶⁶ LIXINSKI, Lucas, 'Selecting Heritage: The Interplay of Art, Politics and Identity', in: *European Journal of International Law*, Vol. 22, nr. 1, 2011, p. 94.

⁶⁷ Idem, p. 96.

de gemeenschappen weinig in de pap te brokken. In dit licht zag tot slot ook Laurajane Smith al een te grote impact van professionals bij het beheren en interpreteren van erfgoed. Zo ontstond volgens haar een *Authorized Heritage Discourse* (AHD).⁶⁸ Dit zou kunnen leiden tot een groeiende kloof tussen experts en gemeenschappen. De herziening van de Operationele Richtlijnen, handelend over *awareness-raising* en goedgekeurd in juni 2010, zorgde voor een verduidelijking over de verplichting van de lidstaten om de gemeenschappen te betrekken.⁶⁹

4.2.3. Kansen

Met de ratificatie op 11 mei 2018 van de Solomon Eilanden kwam de teller op 178 landen te staan.⁷⁰ Het aantal deelnemende lidstaten geeft echter geen correct beeld in hoeverre de Conventietekst is geïmplementeerd, de moeilijkheid schuilt in de kwaliteit die wordt nagestreefd in de beleidskeuzes van overheden. Het is pas met de ontwikkeling van het *overall results framework* in 2018 en de recente aanpassingen in het rapporteringsmechanisme dat de aandacht kwam te liggen op een eerder gestructureerde en kwalitatieve aanpak in het onderzoek naar de implementatie van de conventie, waarbij de situatie land per land kan worden ingeschat.⁷¹

Het grote gewin van de conventie ligt in de creatie van een nieuw paradigma voor het identificeren en borgen van immaterieel erfgoed door de overheden van de lidstaten. Daarnaast heeft het ook hun rol ten opzichte van de niet-gouvernementele actoren geherdefinieerd.⁷² Op de Algemene Vergadering van 2018 in Parijs werd bijvoorbeeld aan 29 wereldwijde ngo's een adviserende rol toegekend en moedigde de resolutie andere ngo's die aan de voorwaarden voldoen uit minder gerepresenteerde lidstaten om ook een aanvraag in te dienen.⁷³

Het steeds betrekken van meer *stakeholders* en het voortdurend zoeken naar actuele aanpassingen kunnen als kenmerkend worden gezien voor de Conventie tijdens het laatste decennium.⁷⁴ Dit zorgde ervoor dat erfgoed gedeeltelijk losgeweekt werd van de staat. De nadruk kwam minder te

⁶⁸ SMITH, Laurajane, *The Uses of Heritage*, 2006, p. 44.

⁶⁹ BLAKE, Janet, *International Cultural Heritage Law*, Oxford, 2015, p. 187.

⁷⁰ UNESCO, *Official List in Chronological Order*, geraadpleegd op 21 december 2019, <https://ich.unesco.org/en/states-parties-00024>

⁷¹ UNESCO, *Item 8: Reform of the Periodic Reporting Mechanism*, 14th session of the IC, Bogota, geraadpleegd op 15 januari 2020, <https://ich.unesco.org/en/14com>

⁷² BLAKE, Janet, 'Seven Years of Implementing UNESCO's 2003 Intangible Heritage Convention – Honeymoon Period of the "Seven-Year Itch"?' , in: *International Journal of Cultural Property*, nr. 21, 2014, p. 293.

⁷³ UNESCO, *Accredited NGO's*, geraadpleegd op 12 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/accredited-ngos-00331>

⁷⁴ JACOBS, Marc, 'Immaterieel cultureel erfgoed borgen: twaalf principes en een gereedschapskist met ethische instrumenten. De geest van de UNESCO-Conventie (2003) met andere woorden', in: *Faro / Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 9(1), 2016, p. 49.

liggen op het nationale erfgoed en de top-down aanpak en meer op het participatieve aspect van de *stakeholders*, gemeenschappen, groepen en individuen.⁷⁵ Om dit verder kracht bij te zetten werd in 2015 het *Evaluation Body* opgericht om de nominaties voor de lijsten te evalueren. Naast zes expertleden uit lidstaten die niet tot het Comité behoren, zetelen hierin ook zes geaccrediteerde ngo's om advies te verlenen aan het Intergouvernementeel Comité.⁷⁶ Zij hebben een mandaat voor vier jaar, waarbij jaarlijks een kwart van de leden wordt vernieuwd. Eind 2019 werd bijvoorbeeld de Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE) in Vlaanderen⁷⁷ verkozen in kiesgroep I voor de periode 2020-2023.

Aanvankelijk hadden deze geaccrediteerde ngo's in de praktijk maar weinig in de pap te brokken en ging het louter om bijwonen en observeren.⁷⁸ Maar door het voortdurend actualiseren van de Conventie kwam ook hier verandering in. De originele tekst bevatte geen verwijzingen naar moeilijke ethische problematieken. Eind 2015 aanvaardde het Intergouvernementeel Comité in Windhoek, na een langs onderhandelingsproces vooraf, twaalf algemene Ethische Principes binnen het kader van de mensenrechten en wederzijds respect, die als basis kunnen dienen voor meer specifieke codes en instrumenten. Uit de principes trad opnieuw het zelfbeslissingsrecht van gemeenschappen, groepen en individuen (CGI's) op de voorgrond.⁷⁹ Naast de mensenrechten, dient het opgenomen immaterieel cultureel erfgoed ook verenigbaar te zijn met duurzame ontwikkeling, zoals bepaald in artikel 2. Vanuit dit opzicht wordt in hoofdstuk 5 de internationale context rond Agenda 2030 geschetst met ook aandacht voor de mogelijke aanknopingspunten met de UNESCO Conventie uit 2003.

4.3. België en Vlaanderen

Hoe brengt UNESCO de artikels van de Conventie ten uitvoer? In de eerste plaats dient er een onderscheid gemaakt te worden tussen de Conventietekst, die een statisch karakter kent, en de

⁷⁵ BHATTACHARYA, Ananya, 'Integrating Culture in Planning and Action for Sustainable Development: the Role of ICH NGOs', in: *Volkskunde*, 2014/3, p. 339-347.

⁷⁶ UNESCO, *Evaluation Body*, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://ich.UNESCO.org/en/evaluation-body-00802>

⁷⁷ De Werkplaats immaterieel erfgoed sloot met de Vlaamse Overheid een beheersovereenkomst af voor 2019-2023, als organisatie die de werking opneemt voor het immaterieel cultureel erfgoed in de Vlaamse Gemeenschap;

Werkplaats immaterieel erfgoed, geraadpleegd op 9 december 2019, <https://werkplaatsimmaterieelerfgoed.be/>

⁷⁸ JACOBS, Marc, 'Immaterieel cultureel erfgoed borgen: twaalf principes en een gereedschapskist met ethische instrumenten. De geest van de UNESCO-Conventie (2003) met andere woorden', in: *Faro / Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 9(1), 2016, p. 49.

⁷⁹ UNESCO, *Ethics and Intangible Cultural Heritage*, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://ich.UNESCO.org/en/ethics-and-ich-00866>

Operationele Richtlijnen, die tweejaarlijks worden aangepast door het Intergouvernementeel Comité om een zo goed mogelijke implementatie bij de lidstaten te kunnen nastreven.

De implementatie op het niveau van de lidstaten staat uitgeschreven in hoofdstuk VI *Safeguarding Intangible Cultural Heritage and Sustainable Development at the National Level*. Daar valt te lezen:

“170. With a view to effectively implementing the Convention, States Parties shall endeavour, by all appropriate means, to recognize the importance and strengthen the role of intangible cultural heritage as a driver and guarantee of sustainable development, as well as fully integrate the safeguarding of intangible cultural heritage into their development plans, policies and programmes at all levels. (...) While recognizing the interdependence between the safeguarding of intangible cultural heritage and sustainable development, States Parties shall strive to maintain a balance between the three dimensions of sustainable development (the economic, social and environmental), as well as their interdependence with peace and security, in their safeguarding efforts (...). States Parties shall acknowledge the dynamic nature of intangible cultural heritage in both urban and rural contexts and shall direct their safeguarding efforts solely on such intangible cultural heritage that is compatible with existing international human rights instruments, as well as with the requirements of mutual respect among communities, groups and individuals, and of sustainable development.”⁸⁰

Elke lidstaat wordt uitgenodigd om een eigen erfgoedbeleid en borgingsmaatregelen uit te denken die compatibel zijn met de inzichten omtrent duurzame ontwikkeling en de geldende mensenrechten en verplicht er zich bovendien toe om inventarissen aan te leggen in samenwerking met de gemeenschappen en groepen waartoe het erfgoed behoort. Om het erfgoedbeleid vorm te geven dient de lidstaat te steunen op medewerking van experts en *cultural brokers*.

170. (...) and shall to this end facilitate cooperation with relevant experts, cultural brokers and mediators through a participatory approach (...). 171. Insofar as their development plans, policies and programmes involve intangible cultural heritage or may potentially affect its viability, States Parties shall endeavour to: (d) facilitate cooperation with sustainable development experts and cultural brokers for the

⁸⁰ UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI*, Parijs, 2018, p. 64, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

appropriate integration of the safeguarding of intangible cultural heritage into plans, policies and programmes, both within and outside the cultural sector.”⁸¹

Hoe reageerde België, en meer specifiek Vlaanderen, op de Conventie tijdens de eerste tien à vijftien jaar en welke experten, *stakeholders* en *cultural brokers* werden betrokken in het beleid? In het volgende deel volgt een kort historisch overzicht.

4.3.1. Historiek

Landen die de Conventie ratificeerden voor 30 maart 2006 maakten deel uit van de eerste Algemene Vergadering in juni 2006.⁸² België ratificeerde op 24 maart van datzelfde jaar, als 46^e land, en sloot zo ook mee aan tijdens die eerste Algemene Vergadering. Het nam bovendien ook een mandaat op in het Intergouvernementeel Comité tot 19 juni 2008 en was dus betrokken bij de belangrijke eerste besluitvormingsprocessen.⁸³ Op deze datum keurde de Algemene Vergadering de Operationele Richtlijnen goed en konden de lidstaten op het eigen grondgebied aan de slag. In de Vlaamse Gemeenschap, als deelstaat van België ook onderworpen aan de Conventie en bevoegd voor cultuur en onderwijs in het eigen taalgebied, zijn er twee instanties gerechtigd voor immaterieel cultureel erfgoed, enerzijds het Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media en anderzijds het Agentschap Kunsten en Erfgoed. In hun beleid en de uitvoer ervan steunden zij aanvankelijk op twee ngo's, namelijk FARO en tapis plein vzw. In het periodiek rapport, ingediend door de lidstaat België bij UNESCO op 15 december 2012 en geëvalueerd door het Intergouvernementeel Comité in 2013, valt voor de Vlaamse Gemeenschap de bottom-up aanpak op.

“Belgium has, in general, relied upon pre-existing institutions, but has managed to do so in a creative manner. Importantly, the safeguarding approach in Flanders (and to a lesser degree in the French-speaking Community) is bottom-up and in the form of a network, relying heavily on civil society organizations, local communities and local government authorities. Key actors intervene in a complementary manner in reinforcing the capacities of safeguarding bodies, policy is set at the local level (with a major input from non-governmental organizations and civil society organizations) and

⁸¹ Idem, p. 65.

⁸² UNESCO, *Conventie Immaterieel Erfgoed van kracht op 20 april*, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://www.UNESCO-vlaanderen.be/nl/artikel/detail/conventie-immaterieel-erfgoed-van-kracht-op-20-april>

⁸³ Uitzonderlijk werd bij lottrekking beslist om de helft van de mandaten slechts twee jaar te laten duren.

*'heritage community' actors are free to develop safeguarding plans and measures.
Heritage 'cells' provide a strong organizational basis for this approach.*"⁸⁴

Het volledige verslag geeft een beeld van de situatie in Vlaanderen tot en met 2012. Alle betrokken organisaties in de bottom-up structuur zijn gebonden aan eenzelfde wettelijk kader, namelijk het decreet betreffende cultureel erfgoed uit 2008 en dat werd herzien in 2012 en 2017. Tussendoor, in 2010, gaf toenmalig minister van Cultuur Joke Schauvliege een Visienota uit, o.a. gebaseerd op de Conventie uit 2003.⁸⁵ Een actualisatie van de Visienota stond gepland in het voorjaar van 2019. Maar uit navraag⁸⁶ bij Sophie Muyliaert, beleidsmedewerker immaterieel cultureel erfgoed op het departement Cultuur, Jeugd en Media, blijkt dat een actualisatie niet opportuun was op het einde van de vorige legislatuur. Het werk wordt in 2020 terug opgenomen, maar een streefdatum voor een nieuwe Visienota is nog niet vooropgesteld.

Het cultureel erfgoeddecreet van 23 mei 2008 vormde een belangrijke stap in het Vlaamse erfgoedbeleid, aangezien het een aantal uitgangspunten van de Faro Conventie uit 2005, over het recht van mensen om deel te nemen aan het culturele leven, integreerde.⁸⁷ Het introduceerde meer bepaald het begrip erfgoedgemeenschap en streefde bovendien een integrale en geïntegreerde benadering van erfgoed na. De Faro Conventie blijft zo bepalend om ook toekomstig erfgoedbeleid aan af te toetsen.⁸⁸

Om immaterieel erfgoed toegankelijker te maken voor een breder publiek en de zichtbaarheid ervan te verhogen, koos de Vlaamse Gemeenschap in 2012 voor een digitale en interactieve platformwebsite www.immaterieelerfgoed.be.⁸⁹ Het bracht hiermee een onderdeel van de visienota uit 2010 ten uitvoer en realiseerde dit in samenwerking met andere stakeholders zoals Faro, tapis plein vzw en Packed.⁹⁰ Naast deze, waren er ook nog andere steunpunt- en

⁸⁴ UNESCO, *Periodic Reporting on the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, geraadpleegd op 16 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/state/belgium-BE?info=periodic-reporting>

⁸⁵ Kunsten en Erfgoed, *Een beleid voor immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen: visienota*, december 2010, geraadpleegd op 10 maart 2020, http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/pdf/2010_4_visienota.pdf

⁸⁶ In een digitaal gesprek op 6 april 2020.

⁸⁷ Kunsten en Erfgoed, *Cultureel-erfgoeddecreet en Faro-Conventie*, geraadpleegd op 4 april 2020, <http://www.kunstenenerfgoed.be/nl/beleid/raad-van-europa/cultureel-erfgoeddecreet-en-faro-conventie>

⁸⁸ FARO, *Lancering Europees Jaar van Cultureel Erfgoed*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://faro.be/blogs/faro/lancering-europees-jaar-van-het-cultureel-erfgoed>

⁸⁹ Vlaamse Overheid, *Platform voor immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen*, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/platform-voor-immaterieel-cultureel-erfgoed-in-vlaanderen>

⁹⁰ Faro is tot op heden het Vlaams Steunpunt voor cultureel erfgoed. Tapis Plein vzw was als expertisecentrum voor o.a. volkscultuur erkend sinds 2009 en koos in de beleidsperiode 2012-2016 voor een focus op immaterieel

expertisecentra, elk actief binnen een eigen domein van immaterieel cultureel erfgoed, zoals bijvoorbeeld Histories, CEMPER, ETWIE, CAG en Parcum.⁹¹ Over deze expertisecentra vermeldde de, door de Vlaamse Regering goedgekeurde, conceptnota van 25 maart 2016:

“Voor de professionele omkadering en begeleiding van deze erfgoedgemeenschappen ondersteunt de Vlaamse Gemeenschap expertisenetwerken en kernen, volgens de UNESCO-domeinen waarin ICE veelvuldig voortkomt. De netwerken bestaan uit landelijke expertisecentra, organisaties voor volkscultuur, archiefinstellingen en musea. De praktijk is zo gegroeid dat per domein een expertisecentrum het voortouw neemt. Samen verenigden ze zich in het ICE-trekkersnetwerk, dat de expertise en kennis rond ICE over de domeinen heen bundelt en deelt.”⁹²

Het ICE-trekkersnetwerk kwam reeds tot stand drie jaar eerder, in 2013 vanuit de cultureel-erfgoedsector zelf en heeft als doel de samenwerking tussen de door de overheid gesubsidieerde erfgoedorganisaties te coördineren. Het wil bovendien ook ondersteuning bieden voor de betrokken erfgoedgemeenschappen.⁹³

Tot slot kregen ook de door Vlaanderen gesubsidieerde lokale en regionale erfgoedcellen een belangrijke rol toebedeeld in het borgen en inventariseren van cultureel erfgoed.⁹⁴ Tot op heden wordt echter niet elke gemeente gedekt door een werkingsgebied van een erfgoedcel.

In de strategische visienota uit 2017 van toenmalig minister van Cultuur Sven Gatz gaat veel aandacht uit naar het versterken van het immaterieel erfgoedbeleid in Vlaanderen. Hij haalt daarvoor een aantal knelpunten en uitdagingen aan:

cultureel erfgoed. De organisatie ging eind 2017 over in de Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE). Packed is het Expertisecentrum Digitaal Erfgoed voor Vlaanderen en Brussel, sinds 2019 onderdeel van VIAA.

⁹¹ Histories is ontstaan uit Heemkunde Vlaanderen, Familiekunde Vlaanderen en LECA en zorgt voor ondersteuning i.v.m. erfgoed via onder meer eerstelijnszorg, begeleiding op maat, transversale projecten, een doelgroepgericht vormingsaanbod en gespecialiseerde uitgaven en databanken.

CEMPER is de fusie uit Resonant en Het Firmament en vormt sinds 2019 het Centrum voor Muziek en Podiumerfgoed.

ETWIE is expertisecentrum voor het technisch, wetenschappelijk en industrieel erfgoed.

CAG is het expertisecentrum voor het agrarisch erfgoed in Vlaanderen en Brussel.

Parcum is het museum en expertisecentrum voor religieuze kunst en cultuur.

⁹² Kunsten en Erfgoed, Conceptnota: naar een cultureel-erfgoedwerking in Vlaanderen, p. 33, geraadpleegd op 30 maart 2020,

http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/160325_Conceptnota_erfgoed_Vlareg_2.pdf

⁹³ Tapis plein, ICE-trekkersnetwerk, geraadpleegd op 31 maart 2020,

http://www.tapisplein.be/frontend/files/userfiles/files/Wat_doen_we/ICE-trekkersnetwerk.pdf

⁹⁴ Vlaanderen en Brussel tellen heden 22 erfgoedcellen en zijn ontstaan als intergemeentelijke samenwerkingsverbanden. Erfgoedcellen Vlaanderen, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://www.erfgoedcellen.be/wat-is-een-erfgoedcel/>

“Het borgingsbeleid voor ICE is nog onvoldoende geïntegreerd in het hele cultureel-erfgoedbeleid en in de cultureel-erfgoedwerking. Om de dynamiek en het potentieel van ICE ten volle te kunnen benutten én ontwikkeling en evolutie te stimuleren, dient actieve borging centraler gesteld te worden. Bovendien is het belangrijk dat ook beleidsmakers en actoren uit andere domeinen (bv. welzijn, landbouw en visserij) betrokken worden en dat in het ICE-instrumentarium de diversiteit van de samenleving zichtbaar wordt.”⁹⁵

Met dit officieel document erkent de bevoegde minister dat het borgen nog onvoldoende is geïntegreerd in het erfgoedbeleid en vaak te eenzijdig wordt benaderd, één jaar voor België in december 2018 een nieuw periodiek verslag had moeten indienen bij UNESCO. Maar omwille van de beslissing van het Intergouvernementeel Comité om de procedure te hervormen en een overgangperiode in te lassen, hoefde het echter geen nieuw nationaal verslag in te leveren.⁹⁶ Over een borgingsbeleid bleek in Vlaanderen tijdens de voorgaande jaren wel al nagedacht, maar de knelpunten leken echter nog te liggen in de brede implementering ervan. België zal, als één geheel, een nieuw rapport moeten inleveren ten laatste op 15 december 2021. Heeft Vlaanderen in tussentijd de knelpunten aangepakt? In hoofdstuk 7 wordt de stand van zaken m.b.t. het formeel onderwijs verder onderzocht in de aanloop naar deze deadline.

Voorlopig kan worden besloten met dit beknopt geschetste historisch overzicht van de eerste vijftien jaar na de Conventie, dat de erfgoedpraktijk in Vlaanderen op het vlak van immaterieel cultureel erfgoed organisch gegroeid is van onderuit en zichzelf gestructureerd heeft per domein. Een kwaliteit die UNESCO in zijn evaluatie opmerkte. Deze trend zette zich door ook na 2012, zoals de oprichting van het ICE-trekkersnetwerk onder invloed van diverse erfgoedorganisaties duidelijk maakte.⁹⁷ Vooraleer de huidige stand van zaken onder het licht te houden, dienen eerst nog twee andere belangrijke aspecten van de Conventie kort toegelicht te worden, namelijk het principe van inventariseren enerzijds en de rol van educatie anderzijds.

⁹⁵ Vlaamse Regering, *Strategische Visie nota Cultureel Erfgoed*, 31 maart 2017, p. 8, geraadpleegd op 22 februari 2020, http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/170331_Strategische%20visienota%20cultureel%20erfgoed%20Vlareg%20def.pdf

⁹⁶ UNESCO, *Decision of the Intergovernmental Committee: 12.COM 10*, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/decisions/12.COM/10>

⁹⁷ Tapis plein, CAG, ETWIE, LECA, Het Firmament, Resonant en FARO hebben hier gezamenlijk hun schouders onder gezet.

4.3.2. Inventariseren

Het inventariseren van immaterieel erfgoed, zoals bepaald in artikel 12 van de Conventie, is in de lidstaat België ook toevertrouwd aan de verschillende deelstaten.

“To ensure identification with a view to safeguarding, each State Party shall draw up, in a manner geared to its own situation, one or more inventories of the intangible cultural heritage present in its territory. These inventories shall be regularly updated.”⁹⁸

In België bestaan er zodoende verscheidene inventarissen van immaterieel cultureel erfgoed naast elkaar. Eén voor Vlaanderen, één voor Wallonië en Brussel samen, één voor de Duitstalige Gemeenschap en een laatste voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Op basis hiervan kan België als lidstaat nominaties voordragen voor één van de internationale lijsten van UNESCO m.b.t. de Conventie.⁹⁹ De Vlaamse Overheid creëerde in 2008 een ‘Inventaris Vlaanderen van het Immaterieel Cultureel Erfgoed’, om o.a. het bewustzijn te verhogen voor gemeenschappen, groepen en individuen.¹⁰⁰ Het Agentschap Kunsten en Erfgoed was hiervan de beheerder.

Tien jaar later, in 2018, creëerde het departement Cultuur, Jeugd en Media een nieuw kader voor opname op de inventaris.¹⁰¹ Het ontwierp ook een ‘Register van inspirerende voorbeelden rond het borgen van immaterieel cultureel erfgoed’, waarop iedereen een nominatie kan uitbrengen. In deze nieuwe structuur is de bottom-up benadering verdergezet, met inspraak voor de verschillende *stakeholders*, zoals de ngo’s en het maatschappelijk middenveld.

In zijn beleidsnota 2019-2024 belooft minister van cultuur Jan Jambon het platform immaterieel cultureel erfgoed, dat een samenwerking is tussen de Vlaamse Overheid en de Werkplaats immaterieel erfgoed in te zetten als instrument om de Inventaris Vlaanderen verder te ontsluiten.¹⁰² Daarnaast wil hij de Inventaris uitbreiden met jaarlijks twee oproepen voor nieuwe elementen en een publiekscampagne om inspirerende praktijken rond het borgen van immaterieel cultureel erfgoed te nomineren.¹⁰³

⁹⁸ UNESCO, *Text of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, artikel 12, <https://ich.unesco.org/en/convention>

⁹⁹ UNESCO, *Erfgoed in België*, geraadpleegd op 30 december 2019, <https://www.unesco.be/nl/erfgoed>

¹⁰⁰ FARO, *Inventaris Vlaanderen van het immaterieel cultureel erfgoed: vernieuwd reglement*, geraadpleegd op 27 december 2019, <https://faro.be/blogs/faro/inventaris-vlaanderen-van-het-immaterieel-cultureel-erfgoed-vernieuwd-reglement>

¹⁰¹ Met o.a. toevoeging van de Verklaring van Ethische Principes aan de ontvankelijkheidsvoorwaarden;

‘Opname in de Inventaris voor immaterieel cultureel erfgoed’, geraadpleegd op 30 december 2019, <http://www.kunstenenerfgoed.be/nl/opname-de-inventaris-vlaanderen-voor-immaterieel-cultureel-erfgoed>

¹⁰² Vlaamse Regering, ‘Beleidsnota Cultuur 2019-2024’, ingediend op 8 november 2019, p. 16, geraadpleegd op 20 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>

¹⁰³ Idem.

4.3.3. De rol van educatie

Volgens de Conventie kan borgen van immaterieel cultureel erfgoed door middel van identificatie, documentatie, wetenschappelijk onderzoek, bewaring, promotie en tot slot overdracht ervan (artikel 2.3).

“Safeguarding’ means measures aimed at ensuring the viability of the intangible cultural heritage, including the identification, documentation, research, preservation, protection, promotion, enhancement, transmission, particularly through formal and non-formal education, as well as the revitalization of the various aspects of such heritage.”¹⁰⁴

Educatie heeft als doel kennis, vaardigheden en attitudes over te brengen en kan m.a.w. een cruciale rol vervullen bij het borgen. Vanuit dit opzicht kan het ingeschakeld worden als één van de manieren om immaterieel erfgoed over te dragen op de komende generaties, om het zo levend te houden. De Conventie verwijst daarom in het bijzonder naar formeel en niet-formeel onderwijs. Daarnaast roept UNESCO in de Conventie ook de lidstaten op om de erkenning, respect en ontsluiting van het immaterieel cultureel erfgoed in de maatschappij te verzekeren. Zij kunnen dit doen door educatieve programma’s binnen formeel leren op te stellen, gericht op het algemene publiek, maar in het bijzonder op jonge mensen (artikel 14a). In hetzelfde artikel wordt nogmaals gewezen op het belang en de kansen van niet-formele middelen om kennis door te geven.

“Each State Party shall endeavour, by all appropriate means, to:

(a) ensure recognition of, respect for, and enhancement of the intangible cultural heritage in society, in particular through:

(i) educational, awareness-raising and information programmes, aimed at the general public, in particular young people;

(ii) specific educational and training programmes within the communities and groups concerned;

(iii) capacity-building activities for the safeguarding of the intangible cultural heritage, in particular management and scientific research; and

(iv) non-formal means of transmitting knowledge;

¹⁰⁴ UNESCO, 2003 Convention, artikel 2.3’, geraadpleegd op 25 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/convention>

(b) keep the public informed of the dangers threatening such heritage, and of the activities carried out in pursuance of this Convention;

(c) promote education for the protection of natural spaces and places of memory whose existence is necessary for expressing the intangible cultural heritage.”¹⁰⁵

Met de Operationele Richtlijnen kreeg artikel 14 van de Conventie een meer concrete uitwerking in richtlijn 107(a-m) over de formele en non-formele maatregelen m.b.t. educatie (zie bijlage 4). Dit onderzoek probeert een antwoord te formuleren op de vraag in welke mate de richtlijnen zijn geïmplementeerd in het Vlaamse onderwijssysteem (borgen door formeel leren) en bij de Vlaamse jeugdbewegingen (borgen door informeel leren)? In een volgend hoofdstuk komt kader aan bod waarbinnen de Conventie wordt geïmplementeerd in Vlaanderen. Maar alvorens dit kader uit de doeken te doen, zal eerst de rol van UNESCO, en welke scharniermomenten in haar verleden cruciaal waren om de huidige en toekomstige strategieën te begrijpen, worden onderzocht.

UNESCO, opgericht in 1946 als onderdeel van de VN, kreeg het begrip *Educational* mee in de naam, missie en mandaat.¹⁰⁶ Maar aangezien dit onderzoek geen volledig historisch overzicht van algemene besluiten en uitvoeringen ambieert, ligt de focus op twee cruciale momenten. In de eerste plaats het jaar 2015, waarin de duurzame ontwikkelingsdoelen worden gelanceerd. Dit zijn doelstellingen, verdeeld over 17 domeinen en te behalen tegen 2030, waarin de duurzame ambities van de VN zitten vervat (cfr. Infra).¹⁰⁷ Onderwijs zit verwerkt in *goal* nummer vier, met daarin tien *targets* (zie bijlage 3). In één van de schaarse artikelen rond het thema duidt Marc Jacobs hoe deze gefunctioneerd hebben als een belangrijke katalysator voor UNESCO en de prioriteitsverschuiving naar educatie.¹⁰⁸ In het kader hiervan gaf UNESCO, onder leiding van een expertgroep in 2015 de publicatie *Rethinking Education: Towards a Global Common Good* uit, waarin het belang van onderwijs in een snel veranderende wereld en de nood voor verder onderzoek duidelijk op de voorgrond treedt.¹⁰⁹

¹⁰⁵ UNESCO, *2003 Convention*, artikel 14, geraadpleegd op 25 februari 2020, <https://ich.UNESCO.org/en/convention>

¹⁰⁶ UNESCO, *Mission and Mandate*, geraadpleegd op 25 februari 2020, <https://en.UNESCO.org/about-us/introducing-UNESCO>

¹⁰⁷ Verenigde Naties, *Sustainable Development Goals*, geraadpleegd op 29 november 2019, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>

¹⁰⁸ JACOBS, Marc, 'Climbing the Priority Ladder: Education and ICH', in: *Intangible Cultural Heritage Courier of Asia and the Pacific*, vol. 34 (expert remarks), 2018, geraadpleegd op 2 januari 2020, <https://ichcourier.ichcap.org/article/climbing-the-priority-ladder-education-and-ich/>

¹⁰⁹ UNESCO, *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, [pdf], Parijs, UNESCO, 2015, 86 p., geraadpleegd op 3 januari 2020, beschikbaar op <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000232555>

Vervolgens vormt het jaar 2017 ook een belangrijke schakel in deze evolutie. In de eerste plaats vindt in mei te Parijs een intersectorale vergadering plaats met als doel het integreren van immaterieel cultureel erfgoed en onderwijs. Het belang van transmissie over generaties wordt opnieuw aangestipt, maar de vergadering wijst bovendien ook enkele uitdagingen aan. Dankzij een veranderende wereld is het doorgeven van bepaalde kennis niet meer het hoofddoel in bepaalde regio's. Het is dus de taak van de overheden om, samen met de gemeenschappen via het promoten van formeel en informeel leren, dit te borgen. Als belangrijkste uitdagingen ziet de vergadering de groeiende afstand tussen de irrelevante inhoud van schoolcurricula en de leefwereld van de kinderen, het overtuigen van leerkrachten over het belang van immaterieel cultureel erfgoed en de lage schoolaanwezigheid in bepaalde regio's. De aanwezigen vragen om op korte termijn een digitaal platform met materieel en *good practices* aan te bieden, alsook enkele pilootprojecten- en programma's op te starten.¹¹⁰

In datzelfde jaar komt in Chengdu een intergouvernementele werkgroep samen om het *overall results framework*, met zijn 26 indicatoren en 86 beoordelingsfactoren uit te werken, gebaseerd op de *High Level Results Map*.¹¹¹ Eind december 2018 finaliseert de twaalfde sessie van het intergouvernementeel Comité op Jeju-eiland in Zuid-Korea het ontwerp en biedt het aan ter goedkeuring aan de Algemene Vergadering, die het uiteindelijk aanvaardt. Borgingsmaatregelen door middel van formeel en informeel leren komen terecht in het tweede clusterthema *Transmission and Education* en krijgen zo een belangrijke plaats toebedeeld.¹¹² Een duidelijk signaal dat de eerder vermelde prioriteitsverschuiving bij UNESCO is doorgezet en hoog op de agenda van het Secretariaat is geplaatst.

De prioriteitsverschuiving is ook merkbaar op financieel vlak. Het Intergouvernementeel Comité keurt in Zuid-Korea *Safeguarding intangible cultural heritage in formal and non-formal education* goed, als één van twee *funding priorities* voor de periode 2018-2021. Bovendien zet het IC meteen ook het licht op groen om bijkomende vrijwillige middelen in de toekomst te ontvangen en geeft het Secretariaat de opdracht om deze middelen onmiddellijk in gebruik te nemen.¹¹³

¹¹⁰ UNESCO, *Summary Report: 'the intersectoral meeting with Education Institutes and Programmes*, met als onderwerp: *Integrating Intangible Cultural Heritage in Education*' [pdf], 17-19 mei 2017, Parijs, geraadpleegd op 3 januari 2020, https://ich.UNESCO.org/doc/src/Meeting_report_EN.pdf

¹¹¹ UNESCO, *Overall Results Framework for the 2003 Convention*, geraadpleegd op 2 januari 2020, <https://ich.UNESCO.org/en/overall-results-framework-00984>

¹¹² JACOBS, Marc, 'Climbing the Priority Ladder: Education and ICH', in: *Intangible Cultural Heritage Courier of Asia and the Pacific*, vol. 34 (expert remarks), 2018, geraadpleegd op 2 januari 2020, <https://ichcourier.ichcap.org/article/climbing-the-priority-ladder-education-and-ich/>

¹¹³ UNESCO, *Intergovernmental Committee: 12th Session in Jeju Island*, South-Korea (4-9 december 2017), Decision 12.COM 6 (8), p. 5, <https://ich.UNESCO.org/en/12com>

De beslissingen van december 2017 blijken echter weinig impact te hebben bij de lidstaten, aangezien één jaar later nog geen extra middelen zijn ontvangen. Ook in 2019 spreekt het IC zijn bezorgdheid uit omwille van de achteruitgang in vrijwillige bijdrages en moedigt bijgevolg het Secretariaat aan om meer fondsen te mobiliseren in het kader van de twee *funding priorities*. Met de wel vrijgekomen financiële middelen ontwikkelde het een *Clearinghouse on Safeguarding Intangible Cultural Heritage in formal and non-formal Education*.¹¹⁴ Het dient als een digitale *tool* om kennis over het domein in de eerste plaats te verzamelen, maar daarnaast ook opnieuw te verdelen onder belanghebbenden. De vraag naar een wereldwijd digitaal platform uit de intersectorale vergadering van Parijs in 2017 is m.a.w. in daden omgezet (cfr. supra). Daarnaast worden vanaf 2019 nieuwe programma's en projecten opgestart in negen *Field Offices* om een nauwe samenwerking tussen het immaterieel cultureel erfgoed van de gemeenschappen en hun eigen educatieve partners te kunnen garanderen.¹¹⁵ Eind 2019 zijn er dus een aantal concrete stappen vooruit gezet in de verbinding tussen immaterieel cultureel erfgoed en onderwijs. In de besluiten (5b.10) van het Intergouvernementeel Comité in Bogota valt te lezen:

“The Committee (...) underlines the primary role education plays in strengthening the transmission of intangible cultural heritage, and also welcomes the progress made in the implementation of the funding priority ‘safeguarding and transmission of intangible cultural heritage through formal and non-formal education’, notably through the intersectoral work being undertaken both at Headquarters and in UNESCO Field Offices, as well as through the establishment of the clearinghouse for knowledge sharing, cooperation and innovation on intangible cultural heritage and education.”¹¹⁶

De basis van deze veranderingen die gelegd werd tijdens de beslissingen op het Intergouvernementeel Comité van 2017 in Zuid-Korea, en verder zijn uitgewerkt in Mauritius en Colombia, zullen naar grote waarschijnlijkheid het komende decennium bepalen.¹¹⁷ Educatieve programma's zullen internationaal hoog op de agenda komen te staan, zoals ook gesteld was in artikel 14a van de Conventie.

¹¹⁴ UNESCO, *Clearinghouse Proposals*, geraadpleegd op 2 januari 2020, https://ich.unesco.org/doc/src/Call_for_proposals_clearinghouse.pdf

¹¹⁵ UNESCO, *Safeguarding Intangible Cultural Heritage in Education*, geraadpleegd op 3 januari 2020, <https://ich.unesco.org/en/education-01017>

¹¹⁶ UNESCO, *Intergovernmental Committee: 14th Session in Bogota, Colombia* (9-14 december 2019), Decision 14.COM 5b (10), p. 5, <https://ich.unesco.org/en/14com>

¹¹⁷ JACOBS, Marc, 'Climbing the Priority Ladder: Education and ICH', in: *Intangible Cultural Heritage Courier of Asia and the Pacific*, vol. 34 (expert remarks), 2018, geraadpleegd op 2 januari 2020,

In haar bespreking van artikel 14 stelt Janet Blake dat deze educatieve programma's niet alleen gezien mogen worden als een manier om het borgen van immaterieel cultureel erfgoed te verbeteren door het onder de aandacht te brengen bij lokale gemeenschappen, maar ze beantwoorden evenzeer aan een belangrijk aspect van de mensenrechten, namelijk onderwijs in de eigen moedertaal en met cultuurrelevante inhoud.¹¹⁸ Ze legt hierbij dus een verband tussen de Conventie en de rechten van inheemse volkeren.

Naast de programma's (*educational, awareness-raising en information*) in artikel 14a komt ook het begrip *capacity-building* aan bod. Hier is het de bedoeling om binnen de gemeenschap voldoende vaardigheden te laten ontwikkelen zodat het zelf kan instaan voor het identificeren, inventariseren en doorgeven van de eigen kennis.¹¹⁹ Om hieraan te voldoen is in 2009 gestart met een *Global Capacity Building Programme*.¹²⁰ Het heeft als aanvagsdoel om de lidstaten te helpen bij het uitdenken van borgingsmethodes in de lokale gemeenschappen en het vervolgens te integreren en versterken in het beleid op nationaal niveau. Tot slot biedt het ook hulp bij het opstarten van pilootprojecten, het leggen van contacten met diverse stakeholders en het verbeteren van het monitoringproces achteraf (zie figuur 1).¹²¹ In 2011 legde UNESCO de basis voor een *Global Network of Facilitators for Capacity-Building*. *Facilitators* zijn internationaal erkende personen die, op vraag van de lidstaten, de verbinding maken tussen de Conventie en de lokale actoren, om zo een grondige implementatie te verzekeren.¹²²

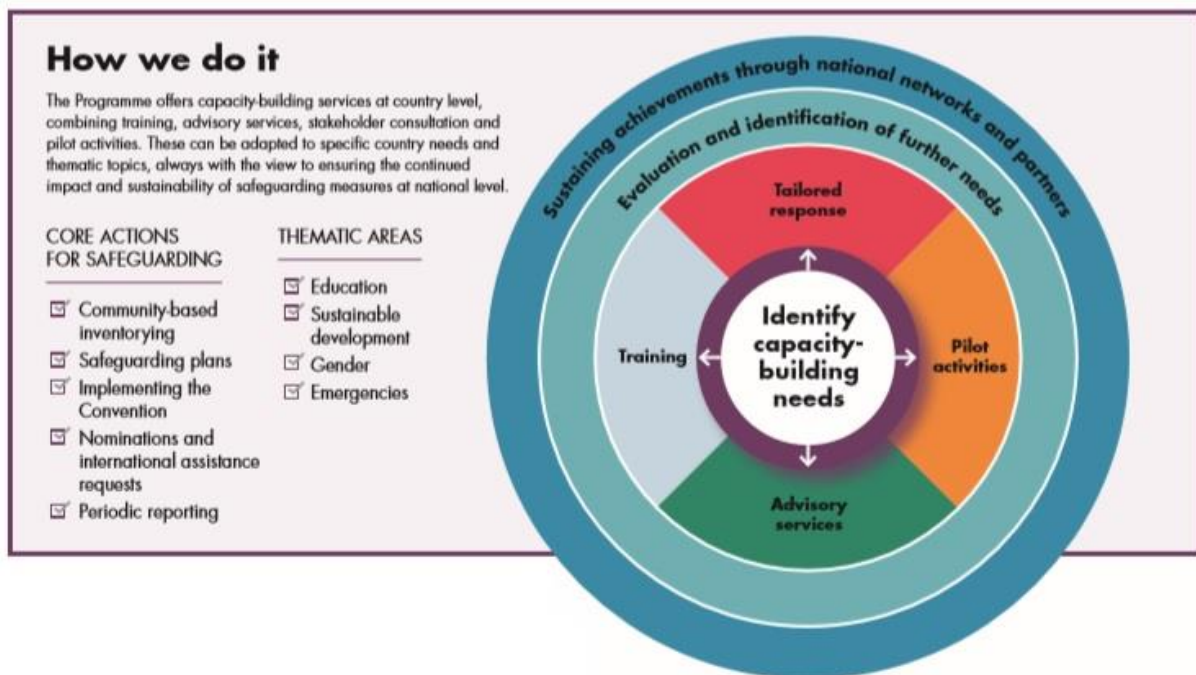
¹¹⁸ BLAKE, Janet & LIXINSKI, Lucas, *The 2003 UNESCO Intangible Heritage Convention: a Commentary*, Oxford, 2020, p. 261.

¹¹⁹ Idem, p. 266.

¹²⁰ UNESCO, *Global Capacity-Building Programme*, geraadpleegd op 25 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/capacity-building>

¹²¹ UNESCO, *Living Heritage and Capacity-Building*, 2019, [pdf], geraadpleegd op 26 februari 2020, <https://ich.unesco.org/doc/src/45455-EN.pdf>

¹²² UNESCO, *Global Network of Facilitators*, geraadpleegd op 26 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/facilitator>



Figuur 1. Schematische weergave van het Global Capacity-Building Programme van UNESCO

De programma's en het *capacity-building* vallen onder de noemer van formeel leren. Artikel 14a heeft echter ook aandacht voor non-formele manier om kennis te behouden en door te geven. Deze manieren steunen voornamelijk op mondelinge overleveringen of lichamelijke handelingen, ontwikkeld over verschillende generaties heen binnen specifieke groepen of gemeenschappen. Volgens Janet Blake is het voorlopig nog onduidelijk welke maatregelen kunnen helpen in het behouden van deze manieren van doorgeven, en krijgen ze bijgevolg nog te weinig aandacht van de lidstaten.¹²³

¹²³ BLAKE, Janet & LIXINSKI, Lucas, 2020, p. 269.

5. De plaats van immaterieel cultureel erfgoed

5.1. Algemeen kader

5.1.1. Internationaal

In 2000 ondertekenden alle 189 toenmalige lidstaten van de VN een akkoord om armoede te bestrijden. Het nieuwe millennium werd gezien als een keerpunt in de internationale ontwikkelingssamenwerking. Om dit concreet te realiseren stelden de lidstaten acht Millenniumdoelen (MDG's) op, meetbaar via 21 *targets*, die kwamen te vervallen eind 2015. Op de vraag of de Agenda 2015 een verschil heeft gemaakt kan geen eenduidig antwoord worden gegeven. In hun studie vergeleken Isaac Ahimbisibwe en Rati Ram de mate van vooruitgang tijdens 2000 en 2015 met de periode voor de MDG's. Volgens hen hadden de MDG's wel degelijk impact en leverden ze een positieve bijdrage op de onderzochte indicatoren.¹²⁴ De Verenigde Naties ging een stap verder en benoemde Agenda 2015 in een evaluatierapport als *most succesful anti-poverty movement in history*.¹²⁵ Langs de andere kant beschouwde ontwikkelingseconoom Sakiko Fukuda-Parr de MDG's als gefaald. Ze schreef dit onder andere toe aan de te nauwe focus op armoedebestrijding, waardoor de doelen aan verbinding met andere toenmalige debatten op de internationale agenda misten, zoals genderongelijkheid. Daarnaast boden de MDG's ook te weinig uitdaging en waren ze enkel relevant voor ontwikkelingslanden.¹²⁶

Daartegenover ontsproot vanaf 2012, opnieuw vanuit de VN en de opgemerkte kritiek indachtig, een nieuw opzet uitgewerkt door de *Open Working Group*. Om te komen tot een post-2015 kader voor internationale ontwikkeling, werd een wereldwijde bevraging opgezet door de United Nations Development Group (UNDG).¹²⁷ Deze bevindingen, samen met de adviezen van een expertengroep en de verschillende standpunten van landen, leidden tot een globale agenda met universele doelstellingen, *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.¹²⁸ Uit de

¹²⁴ AHIMBISIBWE Isaac en RAM Rati, 'The contribution of millennium development goals towards improvement in major development indicators', 1990–2015, in: *Journal Applied Economics*, vol. 51, (2), p, 170-180, 2019, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00036846.2018.1494808?scroll=top&needAccess=true>

¹²⁵ Verenigde Naties, *Final MDG report evaluates most succesful anti-poverty movement in history*, 2015, geraadpleegd op 28 april 2020,

<https://www.un.org/development/desa/newsletter/feature/2015/07/15109.html>

¹²⁶ FUKUDA-PARR, Sakiko, 'From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: shifts in purpose, concept & politics of global goal setting for development', in: *Gender & Development*, 2, 2016, p. 2-3.

¹²⁷ Verenigde Naties, *A Million Voices: The World We Want*, 2013, geraadpleegd op 28 april, https://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/UNDG_A-Million-Voices.pdf

¹²⁸ Verenigde Naties, *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*, geraadpleegd op 11 januari 2020 [pdf], https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

aangenomen resolutie op 25 september 2015 blijkt de ambitie van de Algemene Vergadering om voort te bouwen op de MDG's, door zeventien *Sustainable Development Goals* (SDG's) op te stellen, met 169 concrete *targets*. Bovendien kwam er tijdens de eerste helft van 2018 ook een nieuwe conceptualisering van wat duurzaamheid inhield. Het drieledige model (*people, planet* en *profit*) van Agenda 2015 werd verlaten en een vijfdelig model (*people, planet, prosperity, peace* en *partnership*) kreeg vorm.¹²⁹ Vooral het aspect economische groei (*profit*) kwam onder druk te liggen.¹³⁰ De duurzame ontwikkelingsdoelen traden in werking op 1 januari 2016 en dienden door de overheden van de lidstaten vertaald en geïmplementeerd te worden op beleidsniveau. Om dit te bewerkstelligen kregen zij toestemming om actief op zoek te gaan naar partners. Hierin ligt volgens Kamau, Pasek en O'Connor het grote verschil met de volgens hen gefaalde MDG's. De SDG's gaan uit van interconnectiviteit.¹³¹ Partnerschap (*partnership*) is niet louter een voorwaarde om de doelen te behalen, maar maakt als gevolg van de vernieuwde conceptualisering ook integraal deel uit van wat duurzaamheid is. De kracht van de SDG's ligt volgens Aaron Benavot¹³² in het feit dat ze zowel de ontwikkelingsagenda, vervat in de MDG's, als de duurzame ontwikkelingsagenda samenbrengen tot één holistische agenda.¹³³

De opvolging door de VN gebeurt door het *High Level Political Forum on Sustainable Development* (HLPF), dat jaarlijks vergadert.¹³⁴ Het maakt deel uit van de Economische en Sociale Raad (ECOSOC) en de Algemene Vergadering.

Daarnaast gaat ook de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) aan de slag met de doelstellingen. Het voerde in 2016 een studie uit om de startpositie te bepalen van

¹²⁹ Verenigde Naties, *Sustainable Development Goals*, geraadpleegd op 28 april 2020, <https://sdg.guide/chapter-1-getting-to-know-the-sustainable-development-goals-e05b9d17801?gi=23edbb720fbc>

¹³⁰ TROTT Carlie, SAMPLE McMEEKING Laura & WEINBERG Andrea, 'Prefiguring Sustainability through Participatory Action Research Experiences for Undergraduates: Reflections and Recommendations for Student Development', in: *Sustainability*, 10(9), 3332, 2019, p. 13, [pdf], <https://www.mdpi.com/2071-1050/10/9/3332>

¹³¹ KAMAU, Macharia, CHASEK, Pamela & O'CONNOR, David, *Transforming Multilateral Diplomacy: The Inside Story of the SDG's*, Routledge, 2018, p. 32-33.

¹³² Tijdens een studiedag over internationale beleidskaders voor het onderwijs gehouden door de VLOR op 26 februari 2019, geraadpleegd op 29 april 2020, <https://www.vlor.be/activiteiten/verslagen/studiedag-internationale-beleidskaders-voor-onderwijs>

¹³³ VLHORA, Globaal engagement in hoger onderwijs: een inspirerend kader, 2019, p.4, [pdf], geraadpleegd op 29 april 2020, https://globalmindsvlhora.be/wp-content/uploads/2019/10/FINAL-tekst-global-engagement_NL-digitaal.pdf

¹³⁴ Verenigde Naties, 'High Level Political Forum on Sustainable Development', geraadpleegd op 12 januari 2020, <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf>

de OESO-leden. Op deze manier wil het doelgericht inzetten om de achterstand weg te werken.¹³⁵ Als partner¹³⁶ van de VN laat het de lidstaten bovendien gebruik maken van hun uitgebreid netwerk van expertise en hun bron aan statistische gegevens en datasets. Het formuleert aanbevelingen en ondersteunt sectorspecifieke initiatieven en partnerwerking. In Vlaanderen nam begin november 2019 de Vlaamse Vereniging voor Steden en Gemeenten (VVSG) deel aan het OESO-project *A Territorial Approach to the SDG's*, waarin ondersteunende workshops werden voorgesteld ter implementatie van de doelen. Na afloop zal het de aanbevelingen verzamelen in een rapport en rondsturen aan de Vlaamse *stakeholders*.¹³⁷

Ook de Europese Unie (EU) verbindt er zich aan om tegemoet te komen aan de SDG's, zowel intern als via globale inspanningen. Het werkte daarvoor eind 2016 twee *work streams* uit.¹³⁸ Ten eerste wil het in de beginfase de doelstellingen laten accorderen met het bestaande Europese beleidskader en initiatieven. Het lanceerde hiervoor in 2017 een platform voor de diverse stakeholders. Dit *High-level Multi-stakeholder Platform on SDG's* brengt initiatieven uit de private sector, ngo's en de bedrijfswereld samen om de EU te adviseren in het bereiken van de SDG's.¹³⁹ Het mandaat van het platform liep af eind december 2019.

Met de tweede piste wil het zich na 2020 engageren om de SDG's te integreren in de dagdagelijkse werking van de Europese Commissie om de lidstaten tot volledige implementatie te krijgen tegen 2030. Om de diverse stakeholders te inspireren en de strategische agenda 2019-2024 van de EU voor te bereiden, gaf de Europese Commissie eind januari 2019 een *Reflection Paper: Towards a Sustainable Europe in 2030* uit.¹⁴⁰ Op 19 november van datzelfde jaar publiceerden het *Sustainable Development Solutions Network (SDSN)* en het *Institute for European Environmental Policy (IEP)* een kwantitatief rapport over de vooruitgang van de EU. In hun conclusies gaven zij aan dat geen

¹³⁵ OESO, *Better Policies for 2030: An OECD Action Plan on the Sustainable Development Goals*, (2016), geraadpleegd op 13 januari 2020 [pdf], <http://www.oecd.org/sdd/measuring-distance-to-the-sdgs-targets.htm>

¹³⁶ De OESO participeert als *observer* aan de sessies en het werk van de Algemene Vergadering van de VN. Geraadpleegd op 28 april 2020, <https://www.un.org/en/sections/member-states/intergovernmental-and-other-organizations/index.html>

¹³⁷ Vlaamse Overheid, *OESO-projectdag*, geraadpleegd op 15 januari 2020, <https://do.vlaanderen.be/oeso-2019>

¹³⁸ EU, *EU's Implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs)*, geraadpleegd op 13 januari 2020, https://ec.europa.eu/environment/sustainable-development/SDGs/implementation/index_en.htm

¹³⁹ EU, *Multi-Stakeholders Platform on the SDGs*, geraadpleegd 24 februari 2020, https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals/multi-stakeholder-platform-sdgs_en

¹⁴⁰ Europese Commissie, *Reflection Paper: Towards a Sustainable Europe in 2030*, 2019, [pdf], geraadpleegd op 23 februari 2020, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf

enkele lidstaat op schema ligt om tegen 2030 de SDG's te behalen.¹⁴¹ Een opmerkelijk gegeven aangezien er zeven EU-lidstaten in de top tien staan van de wereldwijde SDG Index Ranking en zelfs alle lidstaten binnen de top vijftig vallen op een totaal van 156 beoordeelde landen.¹⁴² Als aanbeveling formuleren het SDSN en het IEP de nood aan een nieuw en meer samenhangend monitoring systeem en een grotere toegang tot data voor EUROSTAT, het bureau voor de statistiek van de Europese Unie.

“As we show in the report, monitoring frameworks across EU policy fields are not aligned with the SDGs and lack coherence. This can and needs to be changed quickly by identifying headline SDG indicators that should guide all tools (...) Moreover, Eurostat and other EU bodies charged with collecting SDG data will require greater resources to track key SDG data, including on international spillovers.”¹⁴³

EUROSTAT poogt de vooruitgang van de EU systematisch in kaart te brengen en publiceert jaarlijks een *Monitoring Report on Progress Towards the SDG's in an EU Context*.¹⁴⁴ Om de SDG's daarnaast ook toegankelijker te maken voor het brede publiek en de stakeholders verscheen recent op de website van de EU een digitale tool.¹⁴⁵ Op een interactieve manier worden de zeventien SDG's voorgesteld en kan je de vooruitgang op verschillende vlakken vergelijken met andere lidstaten.

5.1.2. België

Op nationaal niveau is de Interministeriële Conferentie Duurzame Ontwikkeling (IMCDO) belast met het uitstippelen van een beleid, het zoeken van partners en de rapportering aan het HLPF. In 2017 stelde de Federale Regering onder leiding van Charles Michel een overzicht op van de verschillende Belgische inspanningen in het kader van Agenda 2030. Dit *First Belgian National*

¹⁴¹ SDSN en IEEP, *2019 Europe: Sustainable Development Report*, 2019, [pdf], geraadpleegd op 15 januari 2020, https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_europe_sustainable_development_report.pdf

¹⁴² Europese Commissie, *Reflection Paper: Towards a Sustainable Europe in 2030*, 2019, [pdf], p. 66, geraadpleegd op 23 februari 2020, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf

¹⁴³ Idem, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://ieep.eu/publications/2019-europe-sustainable-development-report>

¹⁴⁴ EU, *Sustainable development in the European Union — Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*, 2019 edition, geraadpleegd op 23 februari 2020, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9940483/KS-02-19-165-EN-N.pdf/1965d8f5-4532-49f9-98ca-5334b0652820>

¹⁴⁵ EU, *SDG's & Me*, 2019 edition, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/sdgs/>

Voluntary Review on the Implementation of the 2030 Agenda werd daarna voorgelegd aan het HLPF in New York en betekende een aanzet om de SGD's institutioneel te verankeren in de Belgische context.¹⁴⁶ In het kwantitatief rapport van het SDSN en IEEP scoort de Belgische index 70,3, net boven het gemiddelde van 70,1.¹⁴⁷ België staat daarmee op plaats elf en scoort lager dan de buurlanden. De studie geeft aan dat voor België klimaatactie, milieuvervuiling, hernieuwbare energie en leven op het land uitdagingen blijven.¹⁴⁸

5.1.3. Vlaanderen

Bij de vertaling van de globale doelen en targets naar het Vlaamse beleidsniveau werkte de Vlaamse Regering een langetermijnvisie uit, afgestemd op de SDG's, namelijk Visie 2050. Daarnaast dient de overheid ook tussentijdse doelstellingen op te stellen, te behalen tegen 2030, en spreekt hierbij de voorkeur uit om stakeholders en de sociale partners intensief te betrekken.¹⁴⁹ Op vrijdag 9 maart 2018 keurde de Vlaamse Regering onder leiding van toenmalig minister president Geert Bourgeois de conceptnota 'Vizier 2030' goed.¹⁵⁰ Dit kader functioneert als tussenstap voor de eigen Visie 2050 en bundelt 49 doelstellingen die de vertaling vormen van de SDG's, passend binnen Agenda 2030. De totstandkoming en uitwerking ervan gebeurt in Vlaanderen echter sectoraal en zal pas na goedkeuring per sector integraal deel uitmaken van het 2030-doelstellingenkader. Concreet houdt dit twee soorten acties in. Ten eerste remediërende acties, voor doelstellingen met een te grote doelafstand. Deze beschouwt Vlaanderen als prioritair.¹⁵¹ Om de doelafstand in te schatten wordt gebruik gemaakt van enerzijds een top-down-benadering, bijvoorbeeld de pilootstudie van de OESO (cfr. supra). Hieruit kunnen doelstellingen gefilterd worden waarvoor specifiek de Vlaamse deelregering verantwoordelijk is.

¹⁴⁶ Federale Overheid, *Pathways to Sustainable Development, First Belgian National Voluntary Review on the Implementation of the 2030 Agenda*, 2017, [pdf], p. 3-4, geraadpleegd op 14 januari 2020, https://www.sdgs.be/sites/default/files/publication/attachments/nrv_belgium_english.pdf

¹⁴⁷ SDSN & IEEP, *2019 Europe: Sustainable Development Report*, 2019, [pdf], p. 4, geraadpleegd op 15 januari 2020, https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2019/2019_europe_sustainable_development_report.pdf

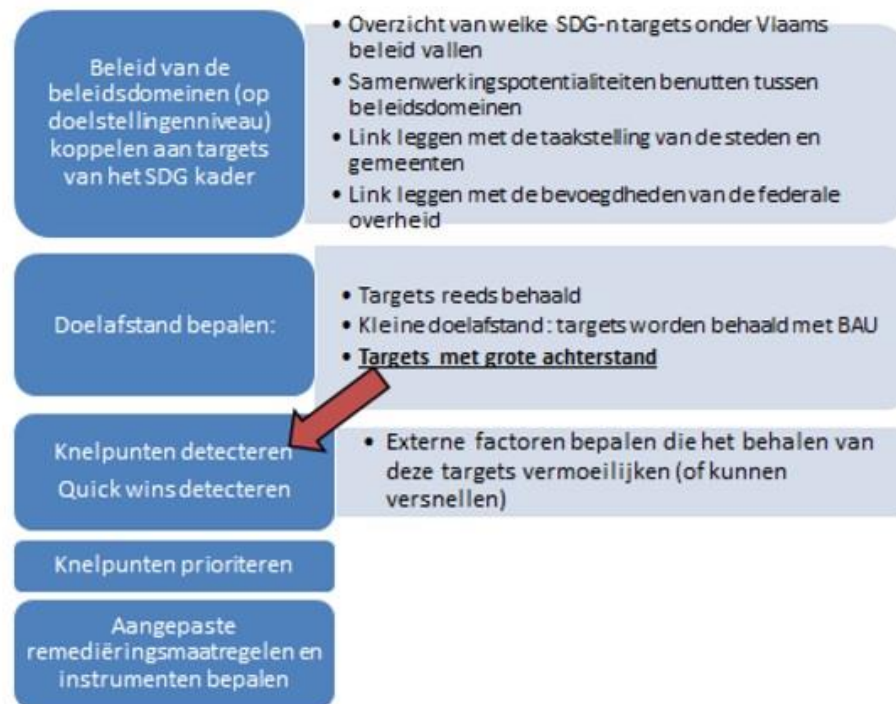
¹⁴⁸ Vlaamse Overheid, *Europa niet op schema als het om SDG's gaat*, geraadpleegd op 15 januari 2020, <https://do.vlaanderen.be/europa-niet-op-schema-als-het-om-de-sdg's-gaat>

¹⁴⁹ Vlaamse Regering, *Betreft: Implementatie van de Sustainable Development Goals in Vlaanderen*, VR 2016 2810 MED.0419/1, [pdf], p. 7, geraadpleegd op 15 januari 2020

¹⁵⁰ Vlaamse Overheid, *Vizier 2030*, geraadpleegd op 29 november 2019, <https://do.vlaanderen.be/visienota-vizier-2030-een-2030-doelstellingenkader-voor-vlaanderen>

¹⁵¹ Idem, p. 8-9.

Anderzijds maakt Vlaanderen ook gebruik van de eigen monitoring- en rapporteringsinstanties. Dit vormt dus eerder een bottom-up-benadering. Bij de doelstellingen met een grote doelafstand worden de knelpunten gedetecteerd, gevolgd door het opstellen van remediëringsmaatregelen of *quick wins*. Doelstellingen met een kleine doelafstand kunnen behaald worden met een *business as usual* (zie figuur 2). De SDG's kunnen echter ook niet één op één vertaald worden naar beleidsdomeinen en de overheid zal zodoende een geïntegreerde aanpak moeten nastreven.



Figuur 2. Schematisch overzicht van de aanpak bij de implementatie van de SDG's

In de tweede plaats werkt de Vlaamse Regering ook goede voorbeeldacties uit, onder de vorm van zeven transitieprioriteiten, die zullen functioneren als versnellers in de realisatie van Visie 2050 op lange termijn en tevens bijdragen aan het 2030-doelstellingenkader op korte termijn.¹⁵²

Tot slot stelt de Vlaamse Overheid zich tot doel om de SDG's en de concrete maatregelen te integreren in de overheidsinstellingen, een samenwerking met de steden en gemeenten aan te gaan en nieuwe partnerschappen op te starten. Het monitoren en rapporteren zal bestaan uit de eerder vermelde *National Voluntary Review*, het jaarlijkse *SDG Progress Report* en *Global Sustainable Development Report* en de vierjaarlijkse HLPF-sessie tijdens de Algemene Vergadering van de VN.¹⁵³

¹⁵² Idem, p. 9.

¹⁵³ Idem, p. 10-12.

5.1.4. Steden en gemeenten

De vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (VVSG) hield tussen mei 2017 en eind 2019 een pilootproject over hoe de SDG's structureel kunnen worden verankerd in het lokale beleid.¹⁵⁴ Daarnaast nam de VVSG zoals eerder aangehaald in november 2019 deel aan het OESO-project *A Territorial Approach to the SDG's*.¹⁵⁵ Dit leidde tot een inspiratiegids om de SDG's op te nemen in de nieuwe meerjarenplanningen van steden en gemeenten (2020-2025).¹⁵⁶ Naast *tools* om een impactanalyse te maken, reikt de gids ook methodieken aan om te monitoren (via SDG-indicatoren) en te rapporteren. Tot slot wil het ook inzetten op sensibiliseringsacties en burgerschapsparticipatie om tot een groter lokaal draagvlak te komen.¹⁵⁷

5.2. De focus op educatie

5.2.1. De Verenigde Naties

Met het tweede millenniumdoel hoopte de VN tegen 2015 dat alle kinderen wereldwijd konden genieten van basisonderwijs. Volgens cijfers steeg het percentage inschrijvingen in ontwikkelingslanden van 83% in 2000 naar 91% in 2015.¹⁵⁸ Dit kwam neer op ongeveer 57 miljoen kinderen van basisschoolleeftijd die geen onderwijs volgden. Een evaluatie in 2017 wees als grootste struikelblokken het onderwijs in conflictgebieden, armoede in ontwikkelingslanden en de exclusie van kinderen met een handicap aan.¹⁵⁹

Vanuit deze basis, die eerder kwantitatief was gericht, sleutelde de VN aan een reeks nieuwe doelstellingen. Educatie zit verwerkt in *Sustainable Development Goal 4* en is onderverdeeld in tien *targets*. (zie bijlage 3). Het kwalitatieve aspect werd meer uitgewerkt, wat onder meer tot uiting komt in het voor dit onderzoek belangrijke target 4.7¹⁶⁰ (cfr. infra). Zo onderschreef de VN het belang van een veilige, geweldloze en inclusieve leeromgeving voor kinderen, met aandacht voor

¹⁵⁴ VVSG, *SDG's en beleid*, geraadpleegd op 28 april 2020, <https://www.vvsg.be/kennisitem/vvsg/sdgs-en-beleid>

¹⁵⁵ Vlaamse Overheid, *OESO-projectdag*, geraadpleegd op 15 januari 2020, <https://do.vlaanderen.be/oeso-2019>

¹⁵⁶ VVSG, *Inspiratiegids SDG's in meerjarenplan*, geraadpleegd op 28 april 2020, <https://www.vvsg.be/kennisitem/vvsg/inspiratiegids-sdgs-in-meerjarenplan>

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ Verenigde Naties, *The Millennium Development Goals Report 2015, Summary*, geraadpleegd op 28 april 2020, https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20Summary%20web_english.pdf

¹⁵⁹ MDGMonitor, *Achieve Universal Primary Education*, geraadpleegd op 25 januari 2020, <https://www.mdgmonitor.org/mdg-2-achieve-universal-primary-education/>

¹⁶⁰ "Er tegen 2030 voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen, onder andere via vorming omtrent duurzame ontwikkeling en duurzame levenswijzen, mensenrechten, gendergelijkheid, de bevordering van een cultuur van vrede en geweldloosheid, wereldburgerschap en de waardering van culturele diversiteit en van de bijdrage van de cultuur tot de duurzame ontwikkeling."

het verhogen van het aantal gekwalificeerde leraren en studiebeurzen in ontwikkelingslanden (SDG 4a/b/c). Deze laatste drie zijn opgesteld zodat ze kunnen dienen als *means of implementation* van de voorgaande zeven, eerder kwalitatief¹⁶¹ gerichte, doelstellingen.¹⁶² In haar algemene kritiek haalt Ranjula Bali Swain het monitoringsproces aan als grootste pijnpunt. Het ontbreekt de SDG's aan meetbaarheid, in tegenstelling tot de MDG's.¹⁶³ Data voor de economische indicatoren is ruim voorhanden volgens haar, maar gegevens over ecologische of sociale indicatoren zijn vaak onvolledig en van een beperkte kwaliteit.

Ook de tien specifieke targets van SDG 4 stuiten recent op kritiek. In haar onderzoek bekritiseert bijvoorbeeld Ellen Boeren de gangbare en dominante internationale praktijk om vooruitgang te analyseren aan de hand van *indicators*, *benchmarks* en *targets*. Volgens haar zijn deze *frameworks* vaak te beperkt om de groei in SDG 4 naar behoren te meten. Ze stelt een alternatieve en sterkere aanpak van educatie voor vanuit een micro-, meso- en macro-perspectief. Deze benadering gaat uit van meer verantwoordelijkheid voor de lerenden enerzijds (microniveau) als meest relevante actoren en de leercontext zoals leerkrachten en onderwijsinstellingen anderzijds (mesoniveau). Er gaat volgens haar te weinig aandacht naar de onderlinge interactie tussen deze niveaus en het beleid van de lidstaat (macroniveau).¹⁶⁴ In het verlengde hiervan waarschuwt o.a. Maarten Hajer voor wat hij *cockpit-ism* noemt. Hij verwijst naar de illusie van overheden en intergouvernementele organisaties om problemen top-down aan te pakken door het opstellen van *targets* en *indicators* zonder een draagvlak aan de basis, zoals leerkrachten, scholen en de ruimere gemeenschap.¹⁶⁵

UNESCO is de enige organisatie in de VN met een mandaat om alle aspecten van onderwijs te onderzoeken en te ondersteunen via SDG 4.¹⁶⁶ Daarnaast behoort ook cultureel erfgoed tot het werkterrein van UNESCO. In mei 2015 werden de onderwijsministers van de lidstaten uitgenodigd op het *World Education Forum* (WEF) in Incheon, Zuid-Korea. De ontwikkelingen en concepten die hier vorm kregen verschenen een jaar later in het *Education 2030 Framework for Action* (FFA). Een algemeen kader waarin o.a. de voor dit onderzoek belangrijke aspecten van *lifelong learning*,

¹⁶¹ Al sluiten bepaalde indicatoren (bijvoorbeeld 4.1.1) een kwantitatieve benadering niet uit.

¹⁶² UNTERHALTER, Elaine, 'The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG 4', in: *Global Policy* vol. 10, special issue article, Londen, 2019, p. 40.

¹⁶³ BALI SWAIN, Ranjula, 'A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals', in: *Handbook of Sustainability Science and Research* / [ed] Leal Filho, Walter, Cham: Springer, 2018, p. 341-356.

¹⁶⁴ BOEREN, Ellen, 'Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "Quality Education" from micro, meso and macro Perspectives', in: *International Review of Education*, 65, 2019, p. 277-294.

¹⁶⁵ HAJER, Maarten e.a., 'Beyond Cockpit-ism: Four Insights to Enhance the Transformative Potential of the Sustainable Development Goals', in: *Sustainability* 02/vol. 7 iss. 2, 2015, p. 1652

¹⁶⁶ UNESCO, *Education Transforms Lives*, geraadpleegd op 25 januari 2020, <https://en.UNESCO.org/themes/education>

education for sustainable development' en *global citizenship* zijn uitgewerkt of geïntegreerd (cfr. infra). Via deze concepten kan een verbinding tussen educatie en cultureel erfgoed worden gelegd. Om de vooruitgang te controleren werd in Incheon ook een monitoringsysteem opgestart dat in de handen ligt van *het Global Educational Monitoring Report Team*.¹⁶⁷ Het valt onder de bevoegdheid van het *SDG-Education 2030 Steering Committee* dat functioneert als een *multi-stakeholder* platform en, naast het formuleren van adviezen aan de lidstaten, ook als doel heeft jaarlijks een rapport te publiceren.¹⁶⁸

5.2.2. UNESCO

Lifelong learning

Het concept *lifelong learning* maakt deel uit van SDG 4, dat lidstaten wil aanzetten om inclusief onderwijs te verzekeren en alle inwoners levenslang kansen tot kwaliteitsvol onderwijs tracht aan te bieden. *Lifelong learning* beperkt zich niet tot louter formeel en non-formeel onderwijs, maar richt zich ook op informeel leren in alle mogelijke contexten. Aangezien duurzame ontwikkeling gedragen moet worden door iedereen, hoopt UNESCO op deze manier de nodige mentaliteitsverandering teweeg te brengen in de hoofden van ieder individu.¹⁶⁹ Het maakt zo de verbinding met een belangrijke pijler van de UNESCO-educatiesector, namelijk *Education for Sustainable Development* (ESD) of Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO), dat als één van de *main themes* is opgenomen.¹⁷⁰ Dit thema ambiert om de betrokken actoren verantwoordelijke en weldoordachte keuzes te laten maken en een meer actieve rol te laten opnemen in hun lokale gemeenschap om zo mee vorm te geven aan een duurzame wereld.¹⁷¹

Onderwijs speelt, volgens de Incheon-verklaring uit 2015, een belangrijke rol in het realiseren van elk van de 17 SDG's:

¹⁶⁷ UNESCO, *Beyond Commitment: How Countries implement SDG 4*, 2019, [pdf], p. II, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369008>

¹⁶⁸ Verenigde Naties, *SDG-Education 2030: Steering Committees*, geraadpleegd op 28 april 2020, <https://www.sdg4education2030.org/>

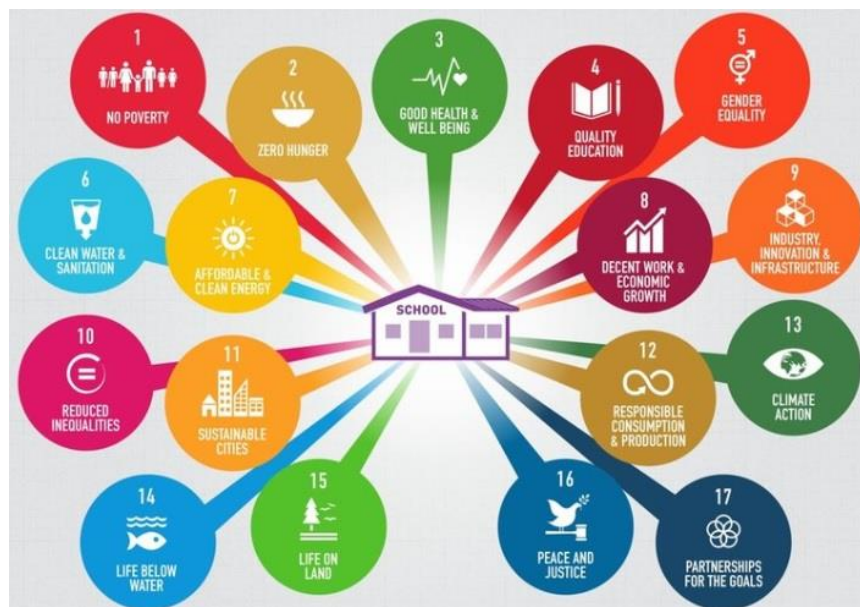
¹⁶⁹ UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], geraadpleegd op 12 februari 2020, p. 2, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

¹⁷⁰ UNESCO, *Main Education Themes*, geraadpleegd op 28 april 2020, <https://en.unesco.org/themes/education/all-themes>

¹⁷¹ UNESCO, *Education for Sustainable Development*, geraadpleegd op 28 april 2020, <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>

“Education is at the heart of the 2030 Agenda for Sustainable Development and essential for the success of all SDG’s. Recognizing the important role of education, the 2030 Agenda for Sustainable Development highlights education as a stand-alone goal (SDG 4) and also includes targets on education under several other SDGs (...) In fact, education can accelerate progress towards the achievement of all of the SDGs and therefore should be part of the strategies to achieve each of them”¹⁷²

Hoewel het zich volgens figuur 3 louter op de rol van de school richt en dus voornamelijk op formeel leren, dient het echter breder te worden opgenomen. Voluit stelt SDG 4 zich namelijk tot doel om inclusief, rechtvaardig en kwaliteitsvol onderwijs en kansen tot levenslang leren voor iedereen aan te bieden.¹⁷³ Het concept *lifelong learning* gaat, zoals eerder aangehaald, verder dan educatie aangeboden door onderwijsinstellingen, maar zitten er ook kansen voor informeel leren in vervat. Volgens Leona English en Arne Carlsen vervult *lifelong learning* op deze manier een aanvullende rol, niet enkel bij het realiseren van SDG 4, maar kan het ook helpen in het bereiken van de doelstellingen rond gezondheid en welzijn (SDG 3), gendergelijkheid (SDG 5), economische groei (SDG 8), verantwoordelijke productie en consumptie (SDG 12) en klimaatverandering (SDG 13).¹⁷⁴



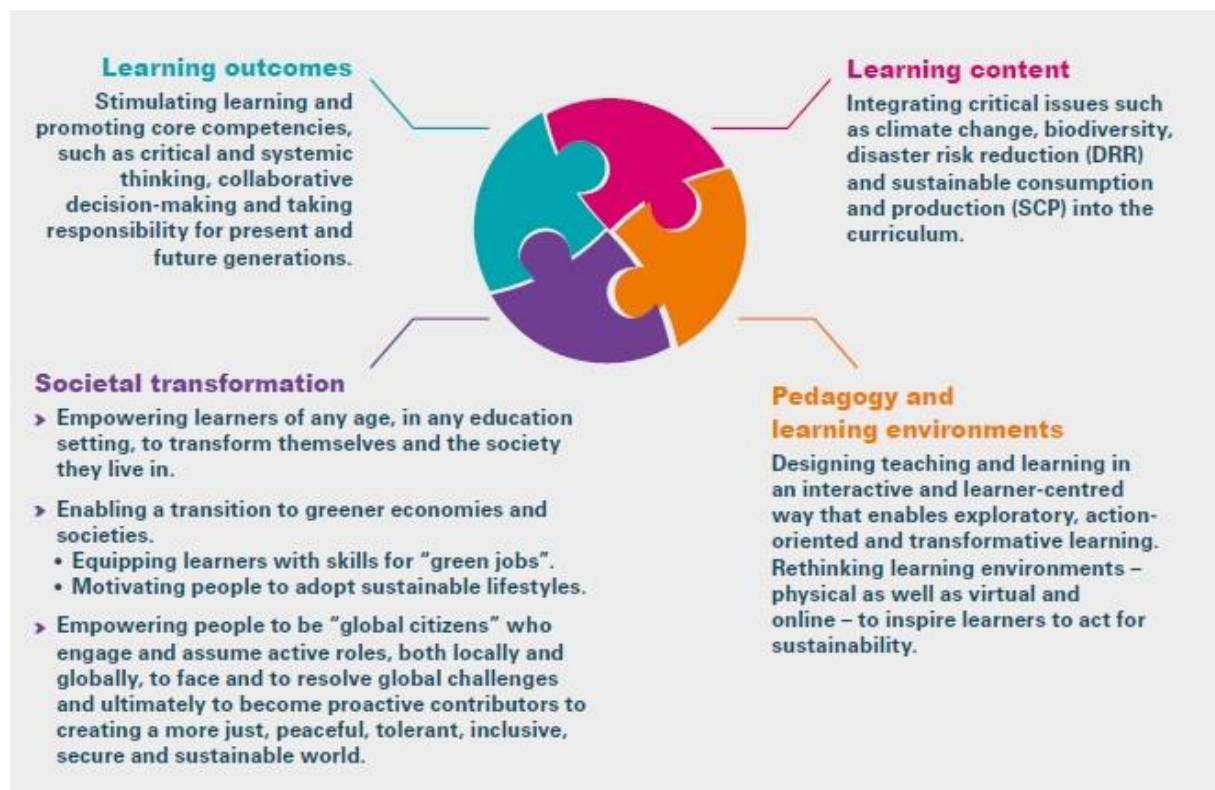
Figuur 3. De rol van de school in de SDG's

¹⁷² UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action*, 2015, p. 24, geraadpleegd op 28 april 2020, http://uis.UNESCO.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

¹⁷³ SDG 4: “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. Geraadpleegd op 28 april 2020, <https://sdgcompass.org/sdgs/sdg-4/>

¹⁷⁴ ENGLISH, Leona & CARLSEN, Arne, ‘Lifelong Learning and the Sustainable Development Goals (SDG’s): Probing the implications and the effects’, in: *International Journal of Education*, 2019/4, p. 1.

Het concept gaat uit van vier kerndimensies, namelijk krachtige en vernieuwende onderwijs- en leeromgevingen, het bewerkstelligen van veranderingen in de samenleving, het stimuleren van de leerresultaten en geïntegreerde leerinhouden (zie figuur 4).



Figuur 4: De vier kerndimensies van *Education for Sustainable Development (ESD)*

De opzet achter *lifelong learning* is niet nieuw en gaat al mee sinds de oprichting van de organisatie in 1945. Maar de echte ontwikkeling van het concept door UNESCO kwam pas tot stand in 1972 met het rapport “Learning to Be” en werd in 1996 verder uitgewerkt met het rapport “Learning: the Treasure Within”. Een ontwikkelproces dat recent ook meer en meer kritisch onder de loep wordt gehouden. In haar boek *UNESCO’s Utopia of Lifelong Learning: an Intellectual History* schetst Maren Elfert hoe het concept en de oorspronkelijk humanistische waarden zijn geëvolueerd en beïnvloed door allerhande sociale, intellectuele en politieke ontwikkelingen. Ze stelt zo de huidige rol van UNESCO in het mondiale onderwijslandschap in vraag en merkt een machtsverschuiving op richting de OESO en de Wereldbank.¹⁷⁵

¹⁷⁵ ELFERT, Maren, *UNESCO’s Utopia of Lifelong Learning: an Intellectual History*, Routledge, 2018.

Ook o.a. pedagoog Gert Biesta merkt op dat het concept een verandering qua invulling heeft ondergaan. Volgens hem is *lifelong learning* vaag en ongrijpbaar en kan het vele doelen dienen:

“I am not the first to comment on the fact that over the past two decades lifelong learning has increasingly come under the spell of an economic imperative, both at the level of policy and at the level of practice. (...) While the vagueness of the concept makes it possible to connect it to a wide range of different political and ideological agendas, it is important to keep in mind that lifelong learning has probably always carried a number of different meanings, so that any discussion about lifelong learning cannot simply be settled with reference to an alleged original meaning of the idea.”¹⁷⁶

Volgens hem heeft het oorspronkelijke doel, namelijk sociale rechtvaardigheid, plaats moeten maken voor een eerder economische invulling. Dit bestempelt hij als *The rise of the learning economy*. Ook in zijn reflectie over de tekortkomingen van een aantal huidige onderwijsprocessen stelt hij dat kwalificatie, namelijk het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes, niet het enige doel mag vormen.¹⁷⁷ Volgens hem moet het zich ook richten op socialisatie, het voorbereiden van mensen op het deel uitmaken van een gemeenschap, en subjectificatie, dat helpt om de persoonlijkheid mee vorm te geven. De onderzoekers David Aspin en Judith Chapman onderscheiden, naast deze economische functie, eveneens nog een democratische en een persoonlijk dimensie die onderling met elkaar interageren¹⁷⁸

Global citizenship education

Samen met het ontwikkelen van *lifelong learning* in het rapport “Learning to Be” in 1972 groeide ook een tweede concept bij UNESCO, *global citizenship*. Het concept werd niet meer losgelaten en ging zo een tweede belangrijke pijler vormen binnen de organisatie, *global citizenship education* (GCED) of wereldburgerschapseducatie (WBE).¹⁷⁹

¹⁷⁶ BIESTA, Gert, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, 2011, p. 61-63.

¹⁷⁷ BIESTA, Gert, *The Beautiful Risk of Education*, 2013, p. 127-130.

¹⁷⁸ ASPIN David & CHAPMAN, Judith, ‘Lifelong learning: Concepts, theories and values’, in: *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA*, 2001, p. 39-40.

¹⁷⁹ UNESCO, *Global Citizenship Education*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://en.UNESCO.org/themes/gced>

Global citizenship education wil lerenden een actieve rol laten opnemen in een tolerante en inclusieve wereld en het gevoel opwekken deel uit te maken van één globale gemeenschap. Het concept omvat drie kernen, namelijk een cognitieve, een socio-emotionele en een gedragsdimensie (zie figuur 5).¹⁸⁰



Figuur 5. De drie kerndimensies van *Global Citizenship Education* (GCED)

Ter conclusie kan gesteld worden dat zowel *Education for Sustainable Development* als *Global Citizenship Education* dezelfde visie delen en breed inzetbaar zijn. Ze gaan daarnaast ook uit van een holistische pedagogiek. Dit impliceert dat ze proberen inzetten op de diverse aspecten van onderwijs, namelijk de leerinhouden, -resultaten en -processen. Zo kan bijvoorbeeld het thema klimaatverandering gekoppeld worden aan mensenrechten of democratie, met aandacht voor zowel basisvaardigheden als zin voor samenwerking en kritisch denken, maar kan er eveneens gewerkt worden aan het overbrengen van een reeks waarden en attitudes ten aanzien van andere actoren in de samenleving.¹⁸¹ Beiden richten zich dus op maatschappelijke transformatie dankzij onderwijs, zowel formeel als non-formeel en informeel. Het zijn met andere woorden concepten waaraan het succesvol proberen borgen van immaterieel cultureel erfgoed kan gekoppeld worden (cfr. infra).

¹⁸⁰ UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], geraadpleegd op 12 februari 2020, p. 8, <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

¹⁸¹ Idem, p. 10.

5.2.3. De Europese Unie

De Europese Unie heeft in de periode 2015-2020 volop ingezet om de UNESCO-visie van *lifelong learning* te verspreiden en implementeren. In een vergelijking wereldwijd scoort het bovendien goed op het nastreven van SDG 4, al blijft er nog een lange weg te gaan.¹⁸²

*“In the past five years, the EU as a whole has made progress towards almost all SDGs. Most progress has been made on SDG 3 (...) and on SDG 4 – Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.”*¹⁸³

Ook in de strategische agenda 2019-2024 heeft de Europese Commissie *lifelong learning* tot een prioritair doel gemaakt. Daarnaast wil het ook een *European Education Area* creëren waarbij de grenzen van lidstaten geen belemmering meer vormen voor studeren, leren of werken en er een gevoel van respect is ten opzichte van het Europese culturele erfgoed en de diversiteit ervan.

*“A continent, where spending time in another Member State – to study, to learn, or to work (...). In line with the first principle of the European Pillar of Social Rights, the aim is to make innovative, inclusive and lifelong learning accessible to all.”*¹⁸⁴

Om deze doelstellingen kracht bij te zetten en kennis uit te wisselen tussen de diverse stakeholders werd in 2005 het *European Civil Society Platform on Lifelong Learning* opgericht.¹⁸⁵ Tien jaar later onderging het een naamsverandering tot *Lifelong Learning Platform* (LLL). De koepelorganisatie telt 42 Europese organisaties op het vlak van educatie en vertegenwoordigt een netwerk van meer dan 50 000 instanties, zowel op het vlak van formeel, non-formeel als informeel leren.

Om tegemoet te komen aan een snel veranderende samenleving, definieerde de Europese Unie in 2006 acht sleutelcompetenties. Ze werden ontwikkeld vanuit het concept *lifelong learning* en zijn van toepassing zowel op formeel, non-formeel als informeel leren. In 2018 aanvaardde de Europese Commissie een geactualiseerde versie en zal zo nog meer inzetten om samen met de lidstaten de sleutelcompetenties te verspreiden en verstevigen.¹⁸⁶

¹⁸² “16 EU Member States have a score above 90 out of 100 for SDG 4. Seven EU Member States are in the worldwide top 20”

Europese Commissie, *Reflection Paper: Towards a Sustainable Europe in 2030*, 2019, [pdf], p. 78, geraadpleegd op 23 februari 2020, https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf

¹⁸³ Idem, p. 66.

¹⁸⁴ Idem, p. 53.

¹⁸⁵ LLLP, *What we do*, geraadpleegd op 24 februari 2020, <http://lllplatform.eu/>

¹⁸⁶ Europese Commissie, ‘Key Competences for Lifelong Learning’, geraadpleegd op 28 februari 2020, https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competences-and-basic-skills_en

Ook andere instanties ontwikkelden een gelijkaardig raamwerk met sleutelcompetenties, zoals bijvoorbeeld de OESO.¹⁸⁷ In dit onderzoek zal enkel het kader van de EU aan bod komen, aangezien dit van impact is geweest op de decretale eindtermen van het secundair onderwijs in Vlaanderen (cfr. infra).

Bovendien speelt vanuit het oogpunt van immaterieel erfgoed de competentie inzake cultureel bewustzijn en culturele expressie een belangrijke rol. Het richt zich namelijk op het ontwikkelen van een eigen identiteit en leven in een wereld van culturele diversiteit.¹⁸⁸ De aanbeveling op 22 mei 2018 van de Raad van de Europese Unie (rekening gehouden met het eerdere voorstel van de Europese Commissie) vermeldt over *cultural awareness and expression*:

“This competence requires knowledge of local, national, regional, European and global cultures and expressions, including their languages, heritage and traditions, and cultural products, and an understanding of how these expressions can influence each other as well as the ideas of the individual. It includes understanding the different ways of communicating ideas between creator, participant and audience within written, printed and digital texts, theatre, film, dance, games, art and design, music, rituals, and architecture, as well as hybrid forms. It requires an understanding of one’s own developing identity and cultural heritage within a world of cultural diversity and how arts and other cultural forms can be a way to both view and shape the world.”¹⁸⁹

De Europese Unie ziet met andere woorden een belangrijke rol weggelegd voor het begrijpen van cultureel erfgoed en de invloed die het kan uitoefenen op de persoonlijke ontwikkeling en identiteit. In artikel 13 verwijst het rechtstreeks naar SDG 4.7 en educatieve programma’s van UNESCO voor duurzame ontwikkeling. Bovendien zijn er in het hele document indirecte verwijzingen te vinden naar UNESCO gerelateerde concepten zoals *lifelong learning* en *global citizenship*. Het is dan ook opvallend dat de specifieke terminologie van de UNESCO Conventie uit 2003 over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed nog niet lijkt doorgedrongen op het niveau van de Europese Unie. In 2016 gaf het *Publications Office of the European Union* een *Cultural Awareness and Expression Handbook* uit, waarin het onder andere aanbevelingen en *good*

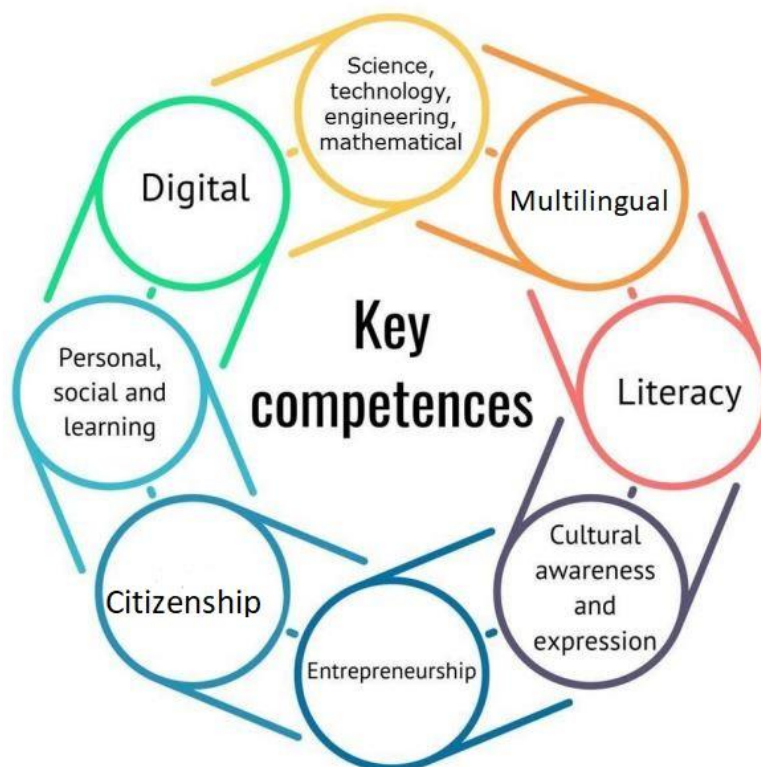
¹⁸⁷ OESO, *The Definition and Selection of Key Competences*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

¹⁸⁸ Europese Commissie, *Key Competences for Lifelong Learning*, geraadpleegd op 29 februari 2020, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC

¹⁸⁹ Council Recommendation of 22 May 2018 on key competencies for lifelong learning (2018/C 189/01) Geraadpleegd op 4 mei 2020, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOC

practices formuleerde voor de lidstaten over cultuur- en erfgoededucatie.¹⁹⁰ Hoewel Ernst Wagner, coördinator van de UNESCO stoel in *Arts and Culture in Education* en verbonden aan de *Friedrich-Alexander University van Erlangen-Nuremberg* fungeert als gastexpert, wordt doorheen de hele publicatie louter de UNESCO Conventie over de bescherming en bevordering van de diversiteit van cultuuruitingen uit 2005 als referentiekader gehanteerd. De publicatie kwam tot stand via de *Open Method of Coördination* en werd er samengekomen voornamelijk met ambtenaren betrokken bij cultuur en onderwijs uit de diverse lidstaten. Volgens¹⁹¹ Lode Vermeersch, die het proces mee heeft begeleid, had de publicatie niet de intentie om een volledige dekking van internationale conventies na te streven, maar was het sluiten van compromissen in de persoonlijke inbreng van de leden onvermijdelijk.

Kan hier verondersteld worden dat de UNESCO Conventie uit 2003 op het niveau van de Europese Unie minder impact heeft? Het is alvast belangrijk om in het achterhoofd te houden, gezien de eindtermen in Vlaanderen geconcipeerd werden rond de acht Europese sleutelcompetenties (cfr. infra).



Figuur 6: De Europese sleutelcompetenties voor levenslang leren.

¹⁹⁰ Publications Office of the European Union, *Cultural Awareness and Expression Handbook*, 2016, 80 p., geraadpleegd op 4 mei 2020, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1>

¹⁹¹ In een digitaal gesprek op 8 mei 2020.

Naast het concept *lifelong learning* zijn er meer specifiek voor cultureel erfgoed ook een aantal belangrijke ontwikkelingen in het recente beleid. In de eerste plaats heeft de Europese Commissie in 2018, naar aanleiding van het Europese Jaar van het Cultureel Erfgoed, enkele langetermijnprojecten opgestart rond tien thematische benaderingen, genaamd *Ten European Initiatives* en gebouwd rond vier sleutelaspecten (zie figuur 7).¹⁹² Het biedt een kader voor een cross-sectorale en geïntegreerde aanpak van zowel materieel als immaterieel erfgoed. Elk initiatief vormt opnieuw een cluster van kleinere acties en projecten, steeds met verschillende doelgroepen voor ogen.



Figuur 7: Het kader van de *Ten European Initiatives*

Voor initiatief twee, *Heritage at School*, werkt de Europese Commissie samen met UNESCO *toolkits* uit voor kinderen voornamelijk tussen tien en vijftien jaar en poogt het *good practices* in Europese scholen in kaart te brengen.¹⁹³ Op het vlak van immaterieel cultureel erfgoed is een *awareness raising project* opgestart in de meer dan 2000 Europese scholen van ASPnet.

¹⁹² Europese Commissie, *Ten European Initiatives*, geraadpleegd op 26 februari 2020, https://ec.europa.eu/culture/content/overview_en

¹⁹³ EU, *Heritage at School: Engagement Pillar*, geraadpleegd op 26 februari 2020, https://europa.eu/cultural-heritage/sites/eych/files/2-heritage-at-school-10-european-initiatives-factsheet_en.pdf

In haar studie over de implementatie van de Conventie uit 2003 wees Benedetta Ubertazzi in 2017 echter op het gebrek aan transnationale afspraken binnen Europa. Ze stelt dat in de Conventie regels ontbreken om immaterieel erfgoed te kunnen borgen over de grenzen van lidstaten heen.¹⁹⁴ In dit licht formuleerde de Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa in maart 2019 een aantal adviezen, uitgeschreven in Resolutie 2269. Het spreekt hierbij de nood uit om immaterieel cultureel erfgoed samen te borgen omwille van de gevaren van de industrialisatie, technologische innovaties, urbanisatie, massatoerisme en een veranderende levensstijl.

“In this respect, the Assembly welcomes a wide ratification of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (“ICH Convention”) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and recalls that the Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (CETS No. 199, “Faro Convention”) promotes a broader understanding of heritage and its relationship to communities and society, and defines an all-embracing framework which is necessary to ensure that cultural heritage and culture in general have their rightful place at the centre of a new vision for sustainable development.”¹⁹⁵

In de eerste plaats wil het daarom de lidstaten oproepen om de Conventie te ratificeren, indien zij dit nog niet hebben gedaan, om vervolgens het doorgeven van immaterieel erfgoed te stimuleren door middel van *lifelong learning* en educatie. Ten tweede wil het ook UNESCO en de EU oproepen tot het uitwerken van een coherenter beleid op het vlak van de Conventie uit 2003, om zo o.a. het capacity-building binnen individuen, groepen en gemeenschappen beter te kunnen faciliteren door middel van educatieve programma’s. Tot slot vraagt het ook meer specifiek aan de EU om de Conventie om te zetten in een daadkrachtig beleid en het verder te integreren in reeds bestaande strategieën, zoals Horizon 2020.¹⁹⁶

De adviezen van de Raad van Europa indachtig, greep de Europese Commissie het succes van het Europese Jaar van het Cultureel Erfgoed aan om een schaalvergroting door te voeren en te verzekeren dat de geleverde inspanningen ook na 2018 een blijvende impact zouden hebben.¹⁹⁷ Naast de tien initiatieven op lange termijn, lanceerde het daarom in 2019 het *European Framework*

¹⁹⁴ UBERTAZZI, Benedetta, ‘EU Geographical Indications and Intangible Cultural Heritage’, in: *International Review of Intellectual Property and Competition Law*, 8, vol. 48, iss. 5, 2017, p. 563.

¹⁹⁵ Raad van Europa, *Verslag van de Parlementaire Vergadering van 1 maart 2019*,

¹⁹⁶ Horizon 2020 is het EU Research and Innovation Programme, tussen 2014 en 2020. Verschillende wetenschappelijke projecten besteden aandacht aan immaterieel cultureel erfgoed.

<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>

¹⁹⁷ Europese Commissie, *Europees Actiekader voor Cultureel Erfgoed*, 2019.

for Action on Cultural Heritage, gestoeld op Agenda 2030 van de VN. Het gaat uit van een holistische en geïntegreerde aanpak, een empirisch onderbouwde beleidsvorming en zal het ook sterker inzetten op samenwerking tussen de diverse stakeholders, met het oog op de implementatie van een cultureel erfgoedbeleid.¹⁹⁸ Het kader is bedoeld om een gemeenschappelijke koers te bepalen op Europees niveau op het vlak van cultureel erfgoed. De Europese Commissie verzoekt ook de lidstaten om, zij het op vrijwillige basis, een soortgelijk actiekader op te stellen.¹⁹⁹ Het verduidelijkt bovendien dat het UNESCO en de Raad van Europa ziet als *key actors* in de uitvoering van het Framework. Daarnaast voorziet het in de oprichting van een *Cultural Heritage Forum*, dat als platform zal functioneren bij het uitwisselen van *good practices* in duurzaam en participatief erfgoedbeleid over de grenzen van lidstaten heen.²⁰⁰ Het komt hiermee met andere woorden tegemoet aan de kritiek van Benedetta Ubertazzi en de adviezen van de Raad van Europa in Resolutie 2269 (cfr. supra).

Concreet zitten in het framework een zestigtal projecten vevat die de Europese Commissie wil doorvoeren in 2019 en 2020. De projecten op het vlak van immaterieel erfgoed zijn te vinden in twee actieclusters.²⁰¹ Actiecluster Twee heeft als doel de betrokkenheid van jongeren te verhogen. In 2018 heeft de Europese Commissie lessen over cultureel erfgoed op school gestimuleerd via het project *eTwinning*. Een jaar later is, in samenwerking met UNESCO, en gefinancierd vanuit *Creatief Europa*, een project opgestart in alle lidstaten waarbij leermiddelen in kaart zijn gebracht met de nadruk op immaterieel erfgoed. Het wil suggesties en hulpmiddelen aanbieden voor het beschermen van immaterieel erfgoed in lesprogramma's en buitenschoolse activiteiten. Bovendien zullen bovendien acht schoolteams worden opgeleid in het uitvoeren van proefprojecten. Tot slot zal via *Erasmus+* aandacht blijven uitgaan naar erfgoed in het formeel onderwijs en naar traditionele sporten en spellen als een vorm van immaterieel erfgoed. In Actiecluster Tien wordt gezocht naar innovatie met betrekking tot de instandhouding van materieel of immaterieel erfgoed, met als belangrijkste voorbeeld het Horizon 2020-programma.²⁰² De Europese Commissie zal onderzoeks- en innovatieprojecten financieren voor de digitalisering en behoud van digitale goederen, met als doel de ontwikkeling van nieuwe technologieën en methodes die bijdragen aan een aantrekkelijke presentatie van cultureel erfgoed.

¹⁹⁸ Europese Commissie, *Europees Actiekader voor Cultureel Erfgoed: werkdocument*, 2019, [pdf], p. 8-9

¹⁹⁹ Idem, p. 7.

²⁰⁰ Idem, p. 9.

²⁰¹ Idem, p. 20.

²⁰² Idem, p. 33.

5.2.4. Vlaanderen

Het voorgaande geschetste internationale kader bepaalt ook de koers voor Vlaanderen tijdens de komende decennia. Vooraleer op de huidige stand van zaken in te gaan, is het noodzakelijk om een blik te werpen op een aantal beleidskeuzes en langetermijnvisies die ontwikkeld zijn tijdens de voorgaande legislaturen. Daarnaast dient ook de vraag gesteld te worden welke stakeholders hierbij reeds betrokken waren.

Voorgaande beleidskaders

In een parlementaire vraag van 17 oktober 2016 duidt toenmalig minister van onderwijs Hilde Crevits haar aanwezigheid op het WEF en geeft hierbij aan dat *Education 2030* bepalend zal zijn bij de implementatie van SDG 4.²⁰³ Onderwijs vormt een belangrijke hefboom voor het verwezenlijken van het langetermijnperspectief (Visie 2050). In de 48 doelstellingen van Vizier 2030 hebben er zeven betrekking op onderwijs (zie bijlage 5). Deze Vlaamse doelstellingen vormen een bijna letterlijke vertaling van SDG 4. Om de realisatie te meten heeft de Vlaamse Regering per doelstelling specifieke indicatoren uitgewerkt, met ook een inschatting van de kwaliteit en validiteit.²⁰⁴

Daarnaast ontwikkelde de Vlaamse Regering ook de transitieprioriteiten. Eén ervan kadert binnen het domein van educatie, waarvan minister Hilde Crevits hoopte dat het versneld zal bijdragen tot het bereiken van SDG 4.²⁰⁵ Met de prioriteit *Transitie Levenslang Leren* wil de Vlaamse Regering namelijk inspelen op de loopbaan van de toekomst en vertaalt het met andere woorden het concept *lifelong learning* van UNESCO naar Vlaanderen. Als gevolg van technologische ontwikkelingen zullen de jobs van inhoud veranderen, waardoor de houdbaarheid van competenties zal inkorten. De nadruk komt meer te liggen op flexibele leerwegen, zoals informeel leren in de vrije tijd. Het leren in de toekomst zal dus gebeuren in dialoog en samenwerking met de samenleving²⁰⁶. Deze aanpak opent kansen voor de rol van immaterieel cultureel erfgoed, maar binnen Transitie Levenslang Leren blijft dit aspect echter nog onderbelicht. Wel verschijnt het voor het eerst op de voorgrond in *Transitie Samen Leven* in 2050, die bestaat uit zes pijlers.

²⁰³ Vlaams Parlement, *Schriftelijke vraag m.b.t. de duurzame ontwikkelingsdoelen op 17 oktober 2016 nr. 45*, geraadpleegd op 6 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1220405>

²⁰⁴ De indicatoren zijn te raadplegen op de website van de Vlaamse Overheid: <https://do.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/VR20190504DOC.0431%20indicatoren.pdf>

²⁰⁵ Vlaams Parlement, *Schriftelijke vraag m.b.t. de duurzame ontwikkelingsdoelen op 17 oktober 2016 nr. 45*, geraadpleegd op 6 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1220405>

²⁰⁶ Vlaamse Regering, *Transitie Levenslang Leren*, geraadpleegd op 5 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/transitie-levenslang-leren>

In de eerste pijler ziet de Vlaamse Regering voor cultureel erfgoed een belangrijke rol weggelegd in het wegwerken van drempels in de maatschappij en het bevorderen van de sociale cohesie. Het kritisch benaderen van en reflecteren over de samenleving maakt deel uit van pijler drie. Musea, erfgoed- en kennisinstellingen inspireren de mens en bewaken de maatschappelijke inbedding van beleidsmaatregelen.²⁰⁷ Hierbij erkent de Vlaamse Regering de rol van traditie, identiteit en geloof in een veranderende samenleving en stelt het zich openlijk de vraag of en hoe het kan accorderen met de nieuwe en hedendaagse noden.

“Daarom moeten we ons de vraag stellen hoe betekenis of ‘cultuur’ ontstaat. Hoe geven we ‘betekenis’? En hoe gaan wij om met die ontzaglijke hoeveelheid aan oude betekenissen die bij ons zijn gebleven, verborgen en bewaard in taal, in gebaren en gewoontes, in de wijze waarop we de wereld vorm geven?”²⁰⁸

Op deze manier refereert het voor het eerst aan de rol van immaterieel cultureel erfgoed in de samenleving, zonder het begrip te vermelden. De term komt pas aan bod in pijler zes over de uitdagingen van een duurzame samenleving. Het erkent zowel materieel als immaterieel cultureel erfgoed als verbindend element tussen verleden, heden en toekomst op een moment dat het traditionele samenleven onder druk komt te staan door innovatie.

“Cultuur maakt de verbinding tussen het verleden, het heden en de toekomst, met de nodige zorg voor het beschermen van en het doorgeven van materieel en immaterieel erfgoed. De cultuur bestaat en veroudert niet op de manier van technologische of natuurwetenschappelijke kennis. Kunst- en cultuurproductie gaan, in tegenstelling tot een groot deel van de technologisch georiënteerde kennisproductie, niet in de eerste plaats over ‘radicale innovatie’ en creativiteit, maar over geheugenarbeid, over wat reeds bestaat, zoals talen, beelden, objecten, gebaren, ...”²⁰⁹

Opvallend is dat er geen sprake is van het algemeen aanvaarde begrip *borgen*, maar wel van beschermen en doorgeven. Borgen is een breder begrip, waar bescherming één onderdeel van uitmaakt. Vormt dit een bewuste keuze of werden de stakeholders onvoldoende geraadpleegd?

²⁰⁷ Vlaamse Regering, *Website: Transitie Samen Leven in 2050*, geraadpleegd op 5 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/visie-2050/samen-leven-2050/de-reflecterende-samenleving>

²⁰⁸ Idem.

²⁰⁹ Idem, p. 12.

De transitieprioriteit gaat hiermee alleszins in tegen de visienota uit 2010, waarin de toenmalige minister van cultuur een beleid voor immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen uittekende. Enerzijds zorgt het begrip bescherming voor een eerder semantische problematiek:

“Het gebruik van het begrip beschermen kan tot misverstanden leiden. Het kan de idee geven dat het element immaterieel cultureel erfgoed niet meer mag veranderen, bevroren moet worden of dat teruggerepen moet worden naar een meer “authentieke” of “oudere” vorm. Door deze connotatie komen we met het begrip beschermen in het oude discours van de volkscultuur terecht en de zoektocht naar de meest authentieke vorm of het behoud van een bepaalde canon.”²¹⁰

De Vlaamse Overheid negeert met deze keuze dus voorgaande beleidskaders. Anderzijds wordt het begrip beschermen gebruikt in combinatie met doorgeven. Transmissie van kennis, en meer specifiek door middel van formeel leren georganiseerd door de Vlaamse Overheid, vormt ook deel uit van dit onderzoek en wordt verder uitgediept in hoofdstuk 7.

De transitieprioriteit Samen Leven in 2050 is uitgewerkt door een *delivery unit* in een samenwerking van de departementen Welzijn, Volksgezondheid en Gezin en Cultuur, Jeugd, Sport en Media. De overheid hamert op partnerschap met de stakeholders bij de uitvoering van het transitieproces. Welke stakeholders werden betrokken in de ontwikkelfase van de transitieprioriteiten Samen Leven en Levenslang Leren? Binnen deze materie zijn de *usual suspects* respectievelijk vaak de *Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media* (SARC) en de *Vlaamse Onderwijsraad* (VLOR). Welke standpunten namen zij in op het vlak van (immaterieel) cultureel erfgoed in de samenleving?

In een advies van 16 oktober 2017 van de *Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media* (SARC) omtrent de transitieprioriteiten in het kader van Visie 2050, stipt het aan hoe de integratie van thema's als cultuur, jeugd, sport en media in een grote transversale beleidsstrategie als de Visie 2050 niet vanzelfsprekend blijken. SARC wijst er weliswaar op de intrinsieke waarde van erfgoed als betekenisdrager in de samenleving²¹¹, maar ook in dit meer generieke advies waarin die verschillende sectoren geaggregeerd worden, komen meer specifieke invalshoeken en begrippen als borgen en immaterieel cultureel erfgoed niet aan de orde.

²¹⁰ Kunsten en Erfgoed, *Een beleid voor immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen: visienota*, december 2010, p. 22-24, http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/pdf/2010_4_visienota.pdf

²¹¹ SARC, *Advies over transitieprioriteiten in het kader van 'Visie 2050: een langetermijnstrategie voor Vlaanderen'*, Verslag van de algemene raad op 16 oktober 2017, geraadpleegd op 6 februari 2020, https://cjsm.be/sarc/AR/adviezen/20171016_advies_Transitieprioriteiten_Visie_2050.pdf

Op 26 november 2015 formuleert de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) een advies over Visie 2050 aan de Vlaamse Regering. Op het vlak van levenslang leren oordeelt de VLOR dat de Visienota de uitdagingen binnen dit concept niet concreet vertaalt en onvoldoende ingaat op hoe hieraan gewerkt zal worden.²¹² Om een levenslange ontplooiing voor alle bevolkingsgroepen mogelijk te maken, acht het noodzakelijk dat een samenwerking tussen alle partners van onderwijs en de andere actoren in de samenleving (multi-actormodel) tot stand wordt gebracht.²¹³ De VLOR concludeert dat de transitieprioriteit Levenslang Leren te sterk economisch en technologisch is gedetermineerd en stelt in zijn advies voor om o.a. ook persoonlijkheidsvorming een meer prominente plaats te geven.²¹⁴ Hoewel het advies dit niet expliciet vermeldt of beoogt, kan op deze manier het werken aan attitudes zoals respecteren, waarderen en reflecteren vanuit het voorgestelde multi-actormodel worden gekoppeld aan cultureel erfgoed in de (school)omgeving.

Naast het SARC en de VLOR verleent ook tot slot de Vlaamse UNESCO Commissie (VUC) sinds 14 februari 2003 advies aan de Vlaamse Regering en heeft het als hoofdpdracht om de band te versterken tussen de Vlaamse Gemeenschap en UNESCO.²¹⁵ In een gesprek²¹⁶ geeft algemeen secretaris Lukas Van Damme echter aan dat de VUC geen adviserende rol heeft opgenomen in de ontwikkelfase van Visie 2050 en de bijhorende transitieprioriteiten Samen Leven en Levenslang Leren. Als voornaamste reden haalt hij het beperkte personeelskader aan waarmee de VUC dient te opereren. Een vaststelling die ook reeds in 2019 naar voren trad. Met het oog op de verkiezingen legde het toen een memorandum voor waarin vijf actiepunten waren opgenomen.²¹⁷ Een versterking van het commissiesecretariaat bestaande uit één deeltijds bezoldigde medewerker in de rol van algemeen secretaris, werd toen als een noodzaak aangeduid om de hoofdpdracht met ambitie én succes te kunnen blijven vervullen. Als gevolg beperkte de VUC de adviesbevoegdheid louter tot de zeer specifieke UNESCO-items, zoals een Vlaamse UNESCO-voordracht of de Vlaamse houding ten aanzien van een UNESCO-initiatief. Onderwijs- en cultuurbeleid behoren daar niet toe.

²¹² VLOR, *Advies over de nota Visie 2050: Een langetermijnstrategie voor Vlaanderen*, van 26 november 2015, p. 3, geraadpleegd op 24 april 2020, <https://www.vlor.be/advies/advies-over-de-nota-visie-2050-een-langetermijnstrategie-voor-vlaanderen>

²¹³ Idem, p. 4.

²¹⁴ Idem, p. 4-5.

²¹⁵ Vlaamse UNESCO Commissie, *Kerntaken*, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/vlaamse-commissie>

²¹⁶ In een digitaal gesprek op 31 maart 2020

²¹⁷ UNESCO België, *Vlaamse UNESCO Commissie*, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/artikel/vlaamse-UNESCO-commissie-stelt-memorandum-voor>

Tot slot keurde het Vlaams Parlement op 20 juni 2017 het Cultureel erfgoeddecreet goed. Het verving dat van 6 juli 2012. Immaterieel cultureel erfgoed komt aan bod in artikel 51:

“De Vlaamse Regering kan een werkingssubsidie toekennen aan een cultureelerfgoedorganisatie met het oog op de volgende doelstellingen:

1° het opnemen van de functies voor immaterieel cultureel erfgoed;

2° de uitbouw en de moderatie van een platform dat immaterieel cultureel erfgoed inventariseert en zichtbaar maakt;

3° het uitbouwen van een cultureel-erfgoedwerking rond de vijf domeinen van immaterieel cultureel erfgoed zoals aangegeven in de UNESCO-conventie van 17 oktober 2003 houdende de bescherming van het immaterieel cultureel erfgoed;

4° het opbouwen, versterken en coördineren van een breed netwerk van erfgoedgemeenschappen die werkzaam zijn rond immaterieel cultureel erfgoed;

5° het coördineren van verschillende actoren die een rol opnemen inzake immaterieel cultureel erfgoed, met bijzondere aandacht voor collectiebeherende organisaties.”²¹⁸

Met dit artikel belooft de Vlaamse Gemeenschap een beleidskader te scheppen bij het verder uitbouwen van een (immaterieel) cultureel-erfgoedwerking volgens de vijf domeinen.²¹⁹ De Werkplaats immaterieel erfgoed²²⁰ zal de werking voor immaterieel cultureel erfgoed opnemen.²²¹

Het beleid 2019-2024

Eind 2019 diende de nieuwe Vlaams minister van Onderwijs, Ben Weyts, een beleidsnota over onderwijs en vorming in voor de periode 2019-2024, waarin de ingeslagen weg van levenslang leren wordt verdergezet.

“Door de snelle technologische veranderingen verouderen kwalificaties en verworven competenties sneller dan ooit. (...) Er is daarom nood aan een cultuur van levenslang leren en aan een loopbaanlange focus op om-, bij- en herscholing.”²²²

²¹⁸ Kunsten en Erfgoed, *Cultureel Erfgoeddecreet 2017*, p. 11, geraadpleegd op 31 maart 2020, <http://www.kunstenenerfgoed.be/beleid/wet-en-regelgeving/cultureel-erfgoeddecreet>

²¹⁹ De criteria voor toekenning van de werkingssubsidie staan uitgeschreven in artikel 53.

²²⁰ Tapis plein vzw ging vanuit de bestaande ervaringen en inzichten eind 2017 over in de Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE), geraadpleegd op 15 april 2020, <http://www.tapisplein.be/nl>

²²¹ Werkplaats immaterieel erfgoed, *Visie: beknopt beleidsplan 2019-2023*, p. 13, geraadpleegd op 15 april 2020, <https://werkplaatsimmaterieelerfgoed.files.wordpress.com/2019/04/beknopt-beleidsplan-wie.pdf>

²²² Vlaamse Regering, *Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019, p. 30, geraadpleegd op 20 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>

De nota verwijst hier rechtstreeks naar het rapport *Rethinking Education* van 2015, waarin UNESCO het individu wil aanspreken om door middel van educatie zichzelf te blijven ontplooiën en een actief engagement op te nemen in de samenleving.²²³ Daarnaast maakt het concept *lifelong learning* deel uit van SDG 4 en richt de Vlaamse nota van de minister van onderwijs zich bijgevolg niet enkel op formeel en non-formeel onderwijs, maar ook op informeel leren in alle mogelijke contexten. Aangezien duurzame ontwikkeling gedragen moet worden door iedereen, hoopt UNESCO op deze manier de nodige mentaliteitsverandering teweeg te brengen in de hoofden van ieder individu in de samenleving. Niettegenstaande informeel leren niet expliciet wordt vermeld in de beleidsnota, laat de minister toch een opening hiervoor.

“Omdat leren niet stopt wanneer je de poort van de school, hogeschool of universiteit achter je dicht slaat, maak ik werk van versterkt beleid op het vlak van levenslang leren zodat we in Vlaanderen evolueren naar een echt lerende samenleving.”²²⁴

Hoe de minister het versterkt beleid en de evolutie naar een lerende samenleving concreet zal invullen wordt niet duidelijk uit de nota. Wel lijkt hij te willen inzetten op een nauwere samenwerking tussen de scholen en de bredere lokale gemeenschap, m.a.w. de jeugdbewegingen en cultuurverenigingen.²²⁵ De nota houdt het echter enkel bij een samenwerking op het vlak van infrastructuur. Een beleidskeuze die wordt bevestigd door de nota 2019-2024 van Benjamin Dalle, de Vlaams minister van Jeugd, die stelt dat het beleid zich zal beperken tot het louter openstellen van schoolinfrastructuur voor lokale actoren. Een samenwerking op het vlak van informeel leren wordt niet uitgebouwd (cfr. infra).²²⁶

Zowel in de beleidsnota van minister Ben Weyts als in die van Jan Jambon, minister van cultuur, is er daarnaast sprake van het ontwikkelen van een Vlaamse canon, in navolging van Nederland.

“Deze werkt met vensters: personen, gebeurtenissen en cultureel erfgoed laten samen het verhaal van de historische en culturele ontwikkeling van Vlaanderen als Europese natie zien.”²²⁷

²²³ UNESCO, *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, [pdf], Parijs, UNESCO, 2015, 86 p., geraadpleegd op 3 januari 2020, beschikbaar op <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000232555>

²²⁴ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019, p. 14, geraadpleegd op 20 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>

²²⁵ Idem, p. 129.

²²⁶ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Jeugd 2019-2014*, ingediend op 8 november 2019, p. 145, geraadpleegd op 20 november 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1498809>

²²⁷ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019, p. 36, geraadpleegd op 20 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>

De Canon is bedoeld voor ondersteuning in het onderwijs en zal worden opgesteld door een onafhankelijke en pluralistisch samengestelde wetenschappelijke commissie. Het gaat m.a.w. over een lijst van ankerpunten uit de Vlaamse cultuur en geschiedenis. Een beleidskeuze met zowel voor- als tegenstanders in academische hoek.²²⁸ De zin of onzin van een Canon blijft voorlopig een publiek debat, maar hoe dit idee concreet zal worden ingevuld en geïmplementeerd in het onderwijs hult zich nog in onduidelijkheid. Echt wetenschappelijk onderbouwde studies zijn er nog niet. In een verslag van 4 december 2019 stelt de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement dat het alvast niet de bedoeling is dat de Canon de eindtermen zal vervangen, maar eerder moet ondersteunen in de realisatie ervan.²²⁹ De Canon krijgt dus geen bindend karakter en de leerkrachten blijven de vrijheid hebben om binnen het kader van de eindtermen zelf de inhoud en manier van aanpak te bepalen. De nieuwe eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs, die pas recent vorm hebben gekregen, zijn bijgevolg niet meteen aan een herziening toe. Het onderzoek naar de implementatie van de Conventie uit 2003 in de Vlaamse eindtermen dat in hoofdstuk 7 uitgewerkt zal worden, belooft dus niet meteen gedateerd te zijn. De vraag of zo een Vlaamse canon wel in te passen valt in het conceptueel kader rond de nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs komt aan bod in hoofdstuk 8.

Tot slot belooft de beleidsnota cultuur voor 2019-2024 het platform immaterieel cultureel erfgoed, dat een samenwerking is tussen de Vlaamse Overheid en de Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE) verder in te zetten als instrument om de Inventaris Vlaanderen te ontsluiten (cfr. supra).²³⁰

“Op het platform worden ook inspirerende praktijken van erfgoedgemeenschappen rond het ‘borgen’ van (het zorg dragen voor) immaterieel erfgoed opgenomen in het zogenaamde Register. Jaarlijks kunnen hiervoor nominaties worden ingestuurd.”²³¹

Bovendien wordt de Inventaris uitgebreid met jaarlijks twee oproepen voor nieuwe elementen en een publiekscampagne om inspirerende borgingspraktijken te nomineren.²³²

²²⁸ Knack, ‘Opinies’ van 16 augustus 2019, geraadpleegd op 20 februari 2020, <https://www.knack.be/nieuws/belgie/een-canon-kan-nuttig-zijn-opgesteld-door-historici-artiesten-en-wetenschappers-niet-door-tweetende-politici/article-opinion-1497873.html>

De Standaard, ‘Interview met Koen Aerts en Nico Wouters’, van 26 oktober 2019, geraadpleegd op 20 februari 2020, https://www.standaard.be/cnt/dmf20191025_04685069

²²⁹ Vlaams Parlement, *Verslag van de Commissie voor Onderwijs*, ingediend op 4 december 2019, p. 44, geraadpleegd op 20 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1507579>

²³⁰ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Cultuur 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019, p. 16, geraadpleegd op 20 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>

²³¹ Idem, p. 16 (en regeerakkoord, p. 125).

²³² Vlaamse Regering, *Beleidsnota Cultuur 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019, p. 23, geraadpleegd op 20 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>

5.3. De Vlaamse UNESCO Commissie

De Vlaamse UNESCO Commissie (VUC) neemt in dit onderzoek een belangrijke plaats in. Aangezien onderwijs vervat zit in de naam van de deelorganisatie van de Verenigde Naties, kan de VUC een interessante schakel²³³ zijn om internationale kaders zoals *lifelong learning*, dat deel uitmaakt van SDG 4, en de daarbij horende educatieve concepten *global citizenship education* (GCED) en *education for sustainable development* (ESD) te vertalen naar het Vlaamse niveau.²³⁴ Daarnaast behoort ook het culturele aspect, en de voor dit onderzoek relevante opvolging en implementatie van de Conventie over de borging van immaterieel cultureel erfgoed, tot de kernopdracht van UNESCO. Wat is de missie van de VUC en welke rol neemt het op in de verbinding tussen beide beleidsniveaus?

België telt als enige land ter wereld twee nationale commissies. Eén voor Vlaanderen, namelijk de Vlaamse UNESCO Commissie (VUC), opgericht door de Vlaamse Regering op 14 februari 2003, en één voor de Franstalige en Duitstalige Gemeenschap.²³⁵ Door middel van een samenwerkingsakkoord financiert het Vlaams Departement Buitenlandse Zaken de VUC en vaardigt het ook de Algemeen secretaris af. De Commissie, bestaande uit twaalf stemgerechtigde, drie raadgevende en vier adviserende leden, is werkzaam op de vier actiedomeinen van UNESCO, namelijk wetenschap, onderwijs, cultuur en communicatie. Als gevolg van het samenwerkingsakkoord worden zowel de stemgerechtigde als raadgevende leden aangesteld door de Vlaamse Regering voor een termijn van zes jaar die eenmaal hernieuwbaar is.²³⁶ De VUC stelt zichzelf tot doel om het publiek te informeren over het UNESCO-gedachtegoed en acties te ontwikkelen die aansluiten bij de daarbij horende doelstellingen om uiteindelijk zo de Vlaamse Gemeenschap en UNESCO dichter bij elkaar te brengen.²³⁷

²³³ Ook de Algemene Afvaardiging van de Vlaamse Regering in Frankrijk kan hier een rol in spelen. Geraadpleegd op 29 april 2020, <https://www.flandersinfrance.be/nl/multilaterale-vertegenwoordiging>

²³⁴ Beide concepten (GCED en ESD) behoren tot het strategisch plan 2014-2021 van UNESCO (cfr. supra).

²³⁵ De Commission belge francophone et germanophone pour l'UNESCO of Frankophone und deutschsprachige UNESCOKommission.

²³⁶ Vlaamse Gemeenschap, *Kruispuntbank: Besluit van de Vlaamse regering tot oprichting en samenstelling van de Vlaamse UNESCO-Commissie*, nummer 2003200368, bladzijde 13636, geraadpleegd op 3 april 2020, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&cn=2003021437&table_name=wet

²³⁷ Vlaamse UNESCO Commissie, *Kerntaken*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/vlaamse-commissie>

Met het oog op de verkiezingen in 2019 legde het een memorandum voor waarin vijf actiepunten zijn opgenomen (zie tabel 1).²³⁸

1	Ondersteuning voor de verdere uitbreiding en verdieping van het succesvolle ASPnet met UNESCO-scholen in Vlaanderen.
2	De oprichting van een UNESCO-centrum voor immaterieel erfgoed in Vlaanderen.
3	Het behoud van Vlaamse trustfondsen voor UNESCO om sterke projecten uit te voeren en om te blijven wegen in de relatie met UNESCO.
4	Een succesvol Belgisch lidmaatschap van het Werelderfgoed-comité.
5	Een versterking van de VUC.

Tabel 1. Actiepunten van de VUC volgens het memorandum in 2019

Relevant voor dit onderzoek zijn actiepunten één over de uitbreiding en verdieping van het ASPnet in Vlaanderen en Brussel (cfr. infra.) en twee, over het advies om een kenniscentrum op te richten waarin expertise over de UNESCO Conventie uit 2003 kan worden gebundeld. Voor dit laatste ijvert de VUC voor het installeren van een UNESCO-centrum categorie II, dat door de lidstaat opgericht en gefinancierd wordt om UNESCO bij te staan.²³⁹ Het pleit in de eerste plaats voor een nationaal kenniscentrum, maar de optie met louter Vlaamse financiering dient ook te worden overwogen. Het geeft daarbij aan:

“We hopen in elk geval op een onderlinge versterking tussen een toekomstig UNESCO-centrum en de Vlaamse organisatie voor immaterieel erfgoed uit het cultureel erfgoeddecreet.”²⁴⁰

Reeds in 2014 formuleerde de *Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media* (SARC) een advies tot oprichting van zo een kenniscentrum.²⁴¹ En in maart 2016 maakte de conceptnota naar een duurzame cultureel-erfgoedwerking in Vlaanderen duidelijk dat de haalbaarheid van zo een UNESCO-Categorie II centrum voor immaterieel cultureel erfgoed wordt onderzocht.²⁴²

²³⁸ UNESCO België, *Vlaamse UNESCO Commissie*, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/artikel/vlaamse-unesco-commissie-stelt-memorandum-voor>

²³⁹ UNESCO België, *Vlaamse UNESCO Commissie: memorandum*, p. 1-2, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/artikel/vlaamse-unesco-commissie-stelt-memorandum-voor>

²⁴⁰ Idem, p. 2.

²⁴¹ Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media, *Advies van 28 mei 2014*, p. 66, geraadpleegd op 30 maart 2020, <https://cjsm.be/sarc/AR/adviezen/20140528-advies-culturele-belangen.pdf>

²⁴² Kunsten en Erfgoed, *Conceptnota: naar een duurzame cultureel erfgoedwerking in Vlaanderen*, p. 67, geraadpleegd op 30 maart 2020, http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/160325_Conceptnota_erfgoed_Vlareg_2.pdf

Actiepunt vijf, dat een direct gevolg is van het capaciteitsprobleem, kwam reeds aan bod bij de afwezigheid van de VUC bij het opstellen van Visie 2050 en de transitieprioriteiten op Vlaams beleidsniveau. Naast een beperking van de adviserende rol, ondervindt de VUC daardoor ook problemen bij de werking. Het stelt zich namelijk ook tot doel om de deelname van het Vlaamse middenveld en zijn actoren en instellingen in UNESCO-programma's te bevorderen, maar geeft hierbij aan:

“De omkadering van Belgische comités van mondiale wetenschappelijke UNESCO-programma's heeft versterking nodig (...) Alle genoemde programma's of comités kunnen momenteel enkel rekenen op de vrijwillige inzet van enkele betrokkenen, waardoor zij hun rol soms moeilijk ten volle kunnen spelen. Als we het potentieel dat zulke UNESCO-programma's bieden volop willen exploiteren, is bijkomende ondersteuning noodzakelijk, bij voorkeur met een bijdrage vanuit de verschillende betrokken overheden en/of de bredere sector.”²⁴³

De VUC poogt dus de actoren van het Vlaamse middenveld, de overheid en UNESCO dichter bij elkaar te brengen en neemt daardoor een rol op als cultureel makelaar. Het kan echter die rol niet ten volle opnemen omwille van de vermelde capaciteitsproblemen en beperkte omkadering (cfr. infra).

Wel krijgt de VUC, voor de communicatieve en informatieve dienstverlening aan het brede publiek, ondersteuning van het UNESCO Platform Vlaanderen (UPV), dat als niet-gouvernementele organisatie mee helpt bijdragen tot de realisatie van de UNESCO-doelstellingen.²⁴⁴ Om deze kerntaak te vervullen fungeert het UPV als centraal aanspreekpunt voor informatieverspreiding over UNESCO en runt het, als prioritaire partner van de VUC, een documentatiecentrum waarin informatie wordt verzameld om vragen van het publiek te beantwoorden.²⁴⁵ Het probeert met andere woorden om een verbinding te creëren tussen het kaderwerk van de internationale organisatie en de mensen aan de basis en op het veld.

²⁴³ UNESCO België, *Vlaamse UNESCO Commissie: memorandum*, p. 3, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/artikel/vlaamse-unesco-commissie-stelt-memorandum-voor>

²⁴⁴ UNESCO Platform Vlaanderen, *Over ons*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://www.UNESCO-vlaanderen.be/nl/over-ons>

²⁴⁵ UNESCO België, *Partners*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/partners>

5.4. De rol van UNESCO-scholen

Het UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) vormt sinds 1953 een wereldwijd netwerk van scholen, aanvankelijk opgericht om binnen de lijnen van het UNESCO mandaat de internationale vrede te bevorderen. Om dit te bereiken ontwikkelde UNESCO het sleutelbegrip *citizenship*, ingebed in het concept *lifelong learning*.²⁴⁶ Op deze manier wil UNESCO het individu aanspreken om door middel van educatie zichzelf te blijven ontplooiën en een actief engagement op te nemen als onderdeel van de samenleving op het vlak van verbondenheid, verdraagzaamheid en solidariteit. Deze ideeën zijn recent uitgewerkt in het UNESCO rapport *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* uit 2015.²⁴⁷ Maar zijn de visie en concepten van UNESCO ook geïmplementeerd in het schoolnetwerk? En hoe zijn deze concreet uitgerold in Vlaanderen?

In 2020 omvat het netwerk, verspreid over meer dan 180 landen, meer dan 10 000 scholen, zowel privaat als publiek.²⁴⁸ De afstemming van iedere school in het netwerk met de UNESCO visie en missie is de verantwoordelijkheid van de nationale coördinatoren en gebeurt in overleg met het internationale coördinatieteam in Parijs. UNESCO ziet volgens het strategisch plan 2014-2021 de concepten *Global Citizenship Education (GCED)* en *Education for Sustainable Development (ESD)* als de manier voor het behalen van SDG 4.²⁴⁹ Het uitrollen van de concepten via ASPnet zorgt ervoor dat er concreet ingezet wordt op SDG 4.7, over de bevordering van wereldburgerschap (WBE) en duurzame ontwikkeling (EDO), en 4.a over het creëren van een geweldloze en inclusieve leeromgeving. ASPnet ziet, als onderdeel van UNESCO, voor zichzelf een rol weggelegd als middel om SDG 4.7 te realiseren, en op deze manier ook te werken aan targets hieraan verbonden.²⁵⁰

Op het nationale niveau stelt elke UNESCO Commissie een ASPnet coördinator aan. België telt als enige land ter wereld twee nationale commissies. Eén voor Vlaanderen, namelijk de Vlaamse UNESCO Commissie (VUC), en één voor de Franstalige en Duitstalige Gemeenschap.²⁵¹ Het lidmaatschap staat open, is kosteloos en gebeurt door de aanvaarding van het ASPnet-charter en het publiceren van een jaarlijks verslag over de realisaties.

²⁴⁶ SHULTZ, Lynette & ELFERT, Maren, *Global Citizenship in ASPnet Schools: An Ethical Framework for Action*, Ottawa, Canada, 2018, p.6.

²⁴⁷ De concepten 'global citizenship' en 'lifelong learning' werden voor het eerst ontwikkeld in 1972 in het rapport "Learning to Be" en later verder uitgewerkt in 1996 met het rapport "Learning: the Treasure Within".

²⁴⁸ UNESCO, *ASPnet*, geraadpleegd op 10 februari 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/onderwijs>

²⁴⁹ UNESCO, *ASPnet Strategy 2014-2021*, geraadpleegd op 10 februari, p. 2-3, http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ASPnet-Strategy-2014-2021.pdf

²⁵⁰ ASPnet, *About the Network*, geraadpleegd op 29 april 2020, https://aspnet.UNESCO.org/en-us/Pages/About_the_network.aspx

²⁵¹ De Commission belge francophone et germanophone pour l'UNESCO of Frankophone und deutschsprachige UNESCOKommission.

De historiek van ASPnet laat zich moeilijk schetsen door een gebrek aan coördinatie en concrete opvolging in het verleden. Alvorens aan te belanden bij de huidige werking zal, aan de hand van een gesprek met huidig coördinator van het Vlaamse UNESCO-scholennetwerk Stijn Dhert, een bescheiden poging volgen om dit toch kort te reconstrueren.²⁵²

Sinds de opstart in 1953 kende het een moeizame werking en een fluctuerend aantal scholen in het netwerk door een gebrek aan structuur en coördinatie. Af en toe kwam er een kortstondige opstoot, maar in tussentijd bleven scholen lid, vaak zonder dit zelf nog te beseffen. Andere scholen zochten hierin zelfstandig hun weg. In 2010 was er een concrete, poging door Groep T – Pedagogische Hogeschool Leuven²⁵³ om de werking nieuw leven in te blazen, in samenwerking met de Vlaamse UNESCO Commissie en het UNESCO Platform Vlaanderen. De lerarenopleiding van Groep T had in 2009 vanuit UNESCO's hoofdkantoor in Parijs de vraag gekregen om lid te worden van het ASPnet omwille van hun visie en missie.²⁵⁴ Tijdens een (her)startmeeting in Brussel werd duidelijk dat de Vlaamse scholen die lid waren van het ASPnet daar heel verschillend mee omgingen: sommige scholen waren zich niet bewust van hun historisch lidmaatschap, andere scholen hadden een dynamische werking rond UNESCO-thema's. De scholen die dat wilden, werd gevraagd om hun engagement te vernieuwen aan de hand van een 'charter'. Scholen die een jaarverslag inleverden, konden rekenen op een kleine jaarlijkse subsidie. De werking bleef echter eerder 'incidenteel'. Naast de onderlinge correspondentie werden er af en toe bijeenkomsten gepland, met wisselend succes, en de opgestarte website slaagde er niet in om de (hoge) ambities waar te maken. Een geslaagde herlancering volgde in 2017, met het overbrengen van de coördinatie naar een coördinatiegroep onder de Vlaamse UNESCO Commissie. De scholen werden opnieuw gecontacteerd en het netwerk geleidelijk uitgebouwd vanuit een meer gestructureerd engagement dat van nabij werd gevoed en opgevolgd.

²⁵² In een digitaal gesprek op 8 april 2020. Stijn Dhert geeft aan dat de verslagen uit het verleden moeilijk te traceren zijn, maar verwijst naar Jeroen Van Der Auwera, directeur van Atheneum Busleyden Campus Pitzemburg Mechelen, als mogelijk aanknopingspunt voor verder onderzoek. Deze school is namelijk lid van ASPnet sinds de oprichting in 1953. Ook het UNESCO Platform Vlaanderen (UPV) kan hier vermoedelijk hulp in bieden.

²⁵³ Tot 2013 was Groep T een onafhankelijke hogeschool, maar wel lid van de Associatie KU Leuven. Heden maakt het deel uit van de KU Leuven.

²⁵⁴ De visie en de internationale ambities van de lerarenopleiding aan Groep T konden gelinkt worden aan de *Four Pillars of Education* van het UNESCO-rapport *Learning: The Treasure Within* uit 1996.

Andere scholen zochten hierin zelfstandig hun weg. In 2010 was er een concrete, maar tevergeefse, poging door Groep T²⁵⁵ om de werking nieuw leven in te blazen met een (her)startmeeting naar aanleiding van een vraag vanuit het hoofdkantoor van UNESCO. Een geslaagde herlancering volgde echter pas in 2017, met het overbrengen van de coördinatie van het UNNESCO Platform Vlaanderen naar de Vlaamse UNESCO Commissie. De scholen werden opnieuw gecontacteerd en het netwerk geleidelijk uitgebouwd vanuit een nieuw en meer gestructureerd engagement. Voor de periode 2017-2022 zijn in Vlaanderen dezelfde twee strategische prioriteiten, namelijk GCED en ESD, overgenomen en aangevuld met vijf specifieke doelstellingen (zie tabel 2).²⁵⁶

1	De interne en externe zichtbaarheid van de SDG's verhogen
2	Het professionaliseren van medewerkers m.b.t. werken aan de SDG's via EDO en WBE
3	Het uitbreiden van het Vlaamse netwerk
4	Het uitbreiden van de internationale partners
5	Het samenstellen van een groep van 'ambassadeurs' & 'adviseurs' voor het netwerk

Tabel 2. Strategische doelstellingen ASPnet Vlaanderen (2017-2022)

Een ASPnet school vormt geen geïsoleerde leeromgeving. UNESCO geeft aan een school steunt op de diverse actoren van de lokale gemeenschap, om via GCED en ESD zo tot gedragen sociale veranderingen te komen (zie figuur 8).²⁵⁷



Figuur 8. Betrokken sleutelactoren in ASPnet activiteiten m.b.t. GCED en ESD

²⁵⁵ Tot 2013 was Groep T een onafhankelijke hogeschool, maar wel lid van de Associatie KU Leuven. Heden maakt het deel uit van de KU Leuven.

²⁵⁶ De volledige lijst met doelstellingen is na te lezen op <https://www.UNESCO.be/assets/131>

²⁵⁷ UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], geraadpleegd op 12 februari 2020, p. 24, <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

Deze visie lijkt ook een goede omkadering te bieden voor het borgen van immaterieel cultureel erfgoed via (non-)formeel leren. Maar, behoudens het zich verbinden aan de UNESCO-visie, stelt ASPnet bij de toetreding van scholen geen specifieke eisen op het vlak van immaterieel cultureel erfgoed. Het zijn de scholen en de leerlingen zelf die vanuit een participatieve aanpak kunnen aangeven aan welke thema's ze willen werken. Wel betreft UNESCO op dit vlak de scholen bij een aantal (piloot)projecten. In 2019 lanceerde het, in samenwerking met de EU, een project om de band tussen jongeren en cultureel erfgoed te versterken.²⁵⁸ UNESCO stelde zich tot doel een reeks activiteiten en workshops in te richten om scholen binnen ASPnet te ondersteunen met het identificeren en in kaart brengen van het immaterieel cultureel erfgoed in de omgeving. Op basis van de resultaten zal een *toolkit* worden ontwikkeld ter ondersteuning van de integratie van immaterieel cultureel erfgoed.²⁵⁹

Op welke schaal hebben deze UNESCO-scholen een plaats binnen het onderwijssysteem in Vlaanderen? Tijdens een schriftelijke vraag in het Vlaams Parlement geeft minister Hilde Crevits aan dat Vlaanderen twaalf UNESCO-scholen telde in 2016.²⁶⁰ In een memorandum van twee jaar later spreekt de Vlaamse UNESCO Commissie reeds van dertig aangesloten Vlaamse scholen.²⁶¹ Vijf basisscholen, drieëntwintig secundaire scholen en twee lerarenopleidingen aan hogescholen.²⁶² Is dit een direct resultaat van het inzetten op strategische doelstelling nummer drie?²⁶³ Huidig coördinator Stijn Dhert ziet hierin alvast een duidelijk verband, maar de impact ervan blijft beperkt in het Vlaamse onderwijslandschap. Scholen kunnen toetreden tot ASPnet, ongeacht onderwijsnet of -koepel waartoe ze behoren. Op dit moment zijn de meeste scholen uit het netwerk basis- en secundaire scholen uit het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, maar er zijn ook een tiental scholen uit het vrije net.²⁶⁴ De twee betrokken lerarenopleidingen zijn opleidingen van katholieke hogescholen (UC Leuven-Limburg en Arteveldehogeschool).

²⁵⁸ UNESCO, *Integrating Intangible Cultural Heritage in School-Based Education*, geraadpleegd op 14 april 2020, <https://en.unesco.org/events/workshop-integrating-intangible-cultural-heritage-school-based-education>

²⁵⁹ UNESCO, *Raising awareness about and learning with intangible cultural heritage in European Schools*, geraadpleegd op 14 april 2020, <https://ich.unesco.org/en/integrating-living-heritage-in-schools-01072>

²⁶⁰ Vlaams Parlement, *Schriftelijke vraag m.b.t. de duurzame ontwikkelingsdoelen op 17 oktober 2016 nr. 45*, geraadpleegd op 6 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1220405>

²⁶¹ Memorandum VUC, 2018, geraadpleegd op 12 februari 2020, <https://www.unesco.be/assets/339>

²⁶² UNESCO België, *ASPnet in Vlaanderen*, geraadpleegd op 10 februari 2020, <https://www.unesco.be/nl/onderwijs> ;

Memorandum VUC, 2018, geraadpleegd op 12 februari 2020, <https://www.unesco.be/assets/339>

²⁶³ In 2020 zijn 35 scholen betrokken in het netwerk.

²⁶⁴ Onderwijs ingericht door de Vlaamse Gemeenschap. Zie ook het hoofdstuk over de implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003 in de verschillende leerplannen van de onderwijsnetten en -koepels.

Volgens de strategische doelstellingen één en twee engageert ASPnet Vlaanderen zich om de SDG's meer zichtbaarheid te bieden, zowel binnen als buiten het klaslokaal. De Vlaamse UNESCO Commissie (VUC) stelde een coördinatiegroep aan om de SDG's vanaf 2016-2017 te introduceren in de Vlaamse Scholen van het netwerk. Samen met de scholen wordt gezocht naar manieren om de SDG's te laten leven op schoolniveau en de doelstellingen effectief in de praktijk te brengen.²⁶⁵ Heeft dit engagement bepaalde scholen, die het stijgende belang van de concepten educatie voor duurzame ontwikkeling (EDO) en wereldburgerschapeducatie (WBE) aanvoelden, over de streep getrokken om lid te worden? Er is alleszins sprake van een snel groeiende interesse tijdens de laatste vier jaar. Vermoedelijk valt dit deels ook te verklaren door het feit dat de werking pas is heropgestart sinds 2017. Concreet behouden de toegetrede scholen de vrijheid om te werken aan het eigen pedagogisch project, maar verbinden zich er wel toe om te werken aan de SDG's en meer specifiek 4.7.

Het aantal studies over de reden waarom scholen lid (willen) worden is tot op heden nog beperkt. Voor Vlaanderen werkte enkel het bachelorproefonderzoek van Rembert Jonckheere²⁶⁶ rond deze materie, maar dan vanuit het standpunt van de schoolkeuze van ouders.²⁶⁷ Hij polste naar de basiskennis van ouders over de SDG's, het op de hoogte zijn van het lidmaatschap in ASPnet en de mate waarin dit lidmaatschap de schoolkeuze heeft beïnvloed. Volgens de conclusies speelt het lid zijn wel degelijk een rol in de keuze van de ouders, tenminste bij scholen die dit lidmaatschap duidelijk uitdragen. Daarnaast zijn gezinnen waar de thuistaal niet Nederlands is minder op de hoogte, maar staan deze wel positiever tegenover de SDG's en het lidmaatschap van ASPnet dan gezinnen met enkel het Nederlands als thuistaal.

Maar wat zijn de sterktes en zwaktes van dit UNESCO netwerk op internationaal vlak en waarin schuilt de aantrekkelijkheid?

In hun onderzoek in Canada toonden Shultz en Guimares-Iosif in 2012 aan dat de meerderheid van de scholen lid werd door het besef deel uit te maken van een mondiaal initiatief. Bovendien gaven ze te kennen aangetrokken te worden door de legitimiteit en associatie met UNESCO.²⁶⁸

²⁶⁵ Vlaams Parlement, *Schriftelijke vraag m.b.t. de duurzame ontwikkelingsdoelen op 17 oktober 2016 nr. 45*, geraadpleegd op 6 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1220405>

²⁶⁶ Rembert Jonckheere is als leerkracht betrokken bij het hierboven vermelde UNESCO-EU-pilootproject *Integrating Living Heritage in Schools*.

²⁶⁷ JONCKHEERE, Rembert, *De invloed van taal en cultuur op ouderbetrokkenheid bij het engagement van Vlaamse ASPnet-scholen*, 12 p, (promotor: Ine Bogaerts), UCLL, 2017

²⁶⁸ SHULTZ, Lynette & ELFERT, Maren, *Global Citizenship in ASPnet Schools: An Ethical Framework for Action*, Ottawa, Canada, 2018, p.5.

Daarnaast gaf een studie uit 2012 in twee Canadese provincies aan dat de kracht van de UNESCOscholen ligt in het overstijgen van de traditionele grenzen tussen de eigen school en de gemeenschap, de lokale en globale focus en het curriculum en de bredere onderzoeksmogelijkheden.²⁶⁹ Op deze manier maakt het netwerk het abstracte internationale kader van de SDG's toegankelijk en meer begrijpbaar op lokaal niveau voor de leerlingen.²⁷⁰ Het doorbreken van de traditionele grenzen van het klaslokaal biedt zo een handig kader om te werken aan en rond immaterieel cultureel erfgoed, gedragen door de gemeenschap(pen).

In een rapport van juli 2016 waarin de werking van ASPnet werd geëvalueerd, gaf UNESCO echter aan dat de identificatie en uitwisseling van *good practices* internationaal nog een werkpunt vormde. Ondanks het uitwerken tussen 2014 en 2015 van een internationaal online platform waaraan studenten, leerkrachten en nationale ASPnet coördinatoren konden bijdragen en dat een jaar later leidde tot de publicatie *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development: a Guide for Teachers*.²⁷¹ Het uitwisselen van deze *good practices* beperkte zich voornamelijk tot enkele individuele nationale coördinatoren.²⁷² Als alternatief stelde het *Evaluation Office* voor om een rapporteringsmechanisme uit te bouwen per land of regio. Een tweede werkpunt lag in het ontbreken van universeel aanvaarde voorwaarden binnen het netwerk om te spreken van *good practices*. Ieder land hanteerde met andere woorden een eigen identificatieproces.

Tot slot benoemde het evaluatierapport van juli 2016 Vlaanderen, samen met o.a. de buurlanden Frankrijk, Nederland en Duitsland, als voorbeeld in het delen en verspreiden van *good practices* via de website, nieuwsbrieven en bijeenkomsten.²⁷³ Als nadeel werd het gebrek aan uniformiteit op de diverse nationale websites aangehaald. Zowel de aangeboden inhoud, als lay-out en structuur zijn verschillend en vaak ontbrak het aan het consequent en correct gebruik van de begrippen ASPnet en UNESCO-school.²⁷⁴

²⁶⁹ Idem.

²⁷⁰ SHULTZ, Lynette, GUIMARAES-LOSIF, R., CHANA, T., & MEDLAND, J, *The impact of becoming a UNESCO ASPnet school in Alberta and Manitoba, Canada*. Edmonton, Canada: The Alberta Teachers Association, 2009, p. 2.

²⁷¹ UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], geraadpleegd op 12 februari 2020, p. 25-30,

<http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

²⁷² UNESCO, *Evaluation of the UNESCO Associated Schools Project (ASPnet)*, juli 2016, p. 57,

<https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000245418>

²⁷³ Idem.

²⁷⁴ Idem.

5.5. De plaats van immaterieel cultureel erfgoed in de SDG's

Immaterieel cultureel erfgoed komt in de SDG's niet expliciet aan bod. Wel is het opgenomen in 11.4 onder het bredere begrip 'cultureel erfgoed'.

"De inspanningen verhogen om het culturele en natuurlijke erfgoed van de wereld te beschermen en veilig te stellen".²⁷⁵

Niettegenstaande het ontbreken van deze expliciete vermelding, maakt het er wel beperkt deel van uit. UNESCO verwoordt het als volgt:

"If the SDGs are grouped around the economic, social, and environmental objectives as the three pillars of sustainable development, then culture and creativity contribute to each of these pillars transversally. The economic, social, and environmental dimensions of sustainable development, in turn, contribute to the safeguarding of cultural heritage and nurturing creativity.

Cultural heritage -both tangible and intangible- and creativity are resources that need to be protected and carefully managed. They can serve both as drivers for achieving the SDGs as well as enablers."²⁷⁶

Immaterieel cultureel erfgoed wordt beschouwd als middel en stimulans om te werken aan de SDG's en biedt zo mogelijkheden om, binnen educatie en transmissie, ook lokale voorbeelden te linken met globale uitdagingen (cfr. infra).

Het omgaan met immaterieel cultureel erfgoed op het regionale of lokale niveau kan daardoor een rol spelen in het monitoringsproces, dat nationaal en internationaal plaatsvindt. Zorgt deze manier van werken niet voor moeilijkheden? En hoe gebeurt het monitoren nu?

In hun recent onderzoek stellen Luigi Petti, Claudio Trillo en Busisiwe Ncube Makore het huidige monitoringsproces in de relatie tussen de SDG's en cultureel erfgoed in Europa²⁷⁷ in vraag.²⁷⁸ Het ontbreekt volgens hen aan gemeenschappelijke en op elkaar afgestemde datasets. Bovendien is de statistische definitie van erfgoed van het UIS UNESCO *Framework for Cultural Statistics* voor SDG

²⁷⁵ Verenigde Naties, *SDG 11: Duurzame steden en gemeenschappen*, geraadpleegd op 14 april 2020, <https://unric.org/nl/duurzame-ontwikkelingsdoelstellingen/sdg-11/>

²⁷⁶ UNESCO Courier, *Culture: at the heart of SDGs*, april-juni 2017, geraadpleegd op 15 april 2020, <https://en.UNESCO.org/courier/april-june-2017/culture-heart-sdgs>

²⁷⁷ Een studie uitgevoerd op zestien Europese landen. België maakte hier geen deel van uit.

²⁷⁸ PETTI Luigi, TRILLO Claudia & MAKORE Busisiwe Ncube, 'Cultural Heritage and Sustainable Development Targets: A Possible Harmonisation? Insights from the European Perspective' in: *Sustainability* 12 (926), 24 p., 2020, doi:10.3390/su12030926 www.mdpi.com/journal/sustainability

11.4 te beperkt. Bijgevolg besluiten ze dat deze indicator geen correcte weergave kan bieden van de uitdagingen en kansen van cultureel erfgoed binnen de context van duurzame ontwikkeling. Er zal dus meer onderzoek nodig zijn naar het ontwikkelen van een duidelijke correlatie tussen nationale datasets en de internationale doelen (SDG's).

Het monitoren van SDG 11.4, waarin cultureel erfgoed duidelijk als doel aan bod komt, kent dus een beperking. Maar hoe gebeurt dit voor SDG 4, waar cultureel erfgoed kan ingeschakeld worden als middel om de indicatoren te bereiken?

5.6. SDG 4 in Vlaanderen

Onderwijs vormt een belangrijke hefboom voor het verwezenlijken van het langetermijnperspectief (Visie 2050) van de Vlaamse Regering. In de 48 doelstellingen van Vizier 2030 hebben er zeven betrekking op onderwijs (zie bijlage 5). Deze Vlaamse doelstellingen vormen een bijna letterlijke vertaling van SDG 4. Om de realisatie te meten heeft de Vlaamse Regering per doelstelling specifieke indicatoren uitgewerkt, met ook een inschatting van de kwaliteit en validiteit.²⁷⁹

In een onderzoek uit 2019 van UNESCO om te weten te komen hoe de lidstaten SDG 4 implementeerden in hun onderwijsbeleid, gaf Vlaanderen, samen met bijna één op vier andere lidstaten aan, te steunen op één programma als beste bewijs van hun engagement.²⁸⁰ Voor Vlaanderen is dit het 'Beleid voor Gelijke Onderwijskansen' (GOK) om alle kinderen optimale kansen te bieden om zich te ontwikkelen.

“Almost one in four countries argued that a flagship programme targeting equity, quality, content or finance was their best proof of commitment. The Flemish Community of Belgium noted its equal education opportunity monitoring system using information on students' and schools' socio-economic status (e.g. language spoken at home, maternal education, parental employment, area of residence and proxy measures of income) to track performance through connected databases and to develop school funding policies.”²⁸¹

²⁷⁹ De indicatoren zijn te raadplegen op de website van de Vlaamse Overheid:

<https://do.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/VR20190504DOC.0431%20indicatoren.pdf>

²⁸⁰ UNESCO, *Beyond Commitment: How Countries implement SDG 4*, 2019, [pdf], p. 13, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369008>

²⁸¹ Idem.

Het GOK-beleid bestaat uit drie pijlers, namelijk het inschrijvingsrecht, rechtsbescherming en ondersteuning van de scholen.²⁸² De eerste pijler geeft leerlingen of de ouders het recht om in te schrijven in de school van hun keuze. Met de tweede pijler wil de overheid enerzijds de rechten van de leerlingen en ouders bewaken door een onafhankelijke Commissie inzake Leerlingenrechten, die functioneert als centrale beroepsinstantie. Anderzijds wil het ook de gelijke onderwijskansen voor leerlingen in een bepaalde regio bewaken met de oprichting van lokale overlegplatforms (LOP's). In een LOP vergaderen vertegenwoordigers van alle scholen uit een gemeente of regio, samen met lokale partners zoals Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's), ouders en leerlingen, integratiecentra, onthaalbureaus voor nieuwkomers en schoolopbouwwerk.²⁸³ Volgens socioloog Dirk Jacobs betekende deze oprichting een goede zaak aangezien er zo eerder een gevoel van gezamenlijke uitdaging groeide in plaats van concurrentie. Maar de 'systeemfouten' laten nog steeds ruimte voor misbruiken van directies om leerlingen met een specifieke nood of achtergrond te weigeren of door te sturen.²⁸⁴ Dit hangt namelijk samen met de laatste pijler, die ervoor zorgt dat een school de nodige omkadering en extra werkingsmiddelen ontvangt op basis van socio-economische indicatoren van het leerlingenpubliek, zoals de thuistaal, het ontvangen van een schooltoelage of het diploma van de moeder.

Het is dit monitoringsysteem dat Vlaanderen zelf aangeeft als het middel om SDG 4 aan af te toetsen. Het verslag *Beyond Commitments: How Countries Implement SDG 4* uit 2019 beperkt zich echter tot het louter oplijsten van wat lidstaten zelf meegeven, zonder deze kritisch te analyseren. In werkelijkheid geeft het GOK-beleid dus enkel een indicatie om de vooruitgang in SDG 4.5, over de (gender)ongelijkheid, gelijke toegang tot alle niveaus en de kinderen in kwetsbare situaties, te onderzoeken. De bevindingen voor Vlaanderen komen zo grotendeels overeen met het *First Belgian National Voluntary Review on the Implementation of the 2030 Agenda*, ingediend bij het HLPF in juli 2017.

“Education gaps varying along socio-economic status and migration backgrounds need to be closed (...). On the Flemish side, specific support initiatives aim at ensuring equal

²⁸² Vlaamse Overheid, *Gelijke Onderwijskansen*, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/gelijke-onderwijskansen>

²⁸³ Vlaamse Overheid, *Lokale Overlegplatforms*, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/lokale-overlegplatforms>

²⁸⁴ Klasse, 'Waarom gelijke onderwijskansen nog altijd uitblijven?', 22 februari 2018, geraadpleegd op 24 februari 2020, <https://www.klasse.be/126823/waarom-gelijke-onderwijskansen-nog-altijd-uitblijven/>

*access to all levels of education and vocational training for the vulnerable, including persons with disabilities and children in vulnerable situations.*²⁸⁵

Kinderen in armoede, genderverschillen, toegang tot onderwijs voor kinderen met een beperking, toegang tot het beroepsonderwijs.. Het zijn meetbare zaken. Het GOK-beleid maakt dus een aantal onderdelen van de SDG's kwantificeerbaar. Ook de andere SDG's zijn op een bepaalde manier meetbaar. De specifieke targets en indicatoren, opgesteld door de Vlaamse Regering in het kader van Vizier 2030, geven aan waar de data te halen valt, o.a. bij EUROSTAT, en via PISA-, TIMSS- en PIRLS-onderzoeken.²⁸⁶

De SDG die in dit onderzoek over immaterieel cultureel erfgoed echter het meest relevant lijkt, is 4.7, maar het is ook één die moeilijk te meten valt.²⁸⁷ Het gaat namelijk over de inhoud van schoolcurricula en de mate waarin een duurzame levenswijze en waardering van culturele diversiteit zich heeft ontwikkeld in het hoofd van lerenden. In tegenstelling tot wiskunde- of leesresultaten zijn deze attitudes, die bovendien op verschillende manieren tot uiting kunnen komen, dus moeilijk te meten. Daarnaast overstijgen ze ook het formeel onderwijs en doen ze een beroep op de connectie met de bredere gemeenschap. Vanuit dit opzicht kan SDG 4.7 dus gezien worden als een overkoepelende doelstelling, waar immaterieel cultureel erfgoed één onderdeel van uitmaakt. De *guidance notes* bij *core indicator* 4 en 5 bevestigen deze inschatting. Al kijken zij

²⁸⁵ Federale Overheid, *Pathways to Sustainable Development, First Belgian National Voluntary Review on the Implementation of the 2030 Agenda*, 2017, [pdf], p. 19, geraadpleegd op 14 januari 2020, https://www.sdgs.be/sites/default/files/publication/attachments/nrv_belgium_english.pdf

²⁸⁶ EUROSTAT, *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 Strategy*, educatie, p. 58-64, te raadplegen op <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10155585/KS-04-19-559-EN-N.pdf/b8528d01-4f4f-9c1e-4cd4-86c2328559de>

PISA: Programme for International Student Assessment, uitgevoerd door de OESO; te raadplegen op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa>

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar leerlingenprestaties in wiskunde en wetenschappen, De International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) coördineert het onderzoek.; te raadplegen op <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/trends-in-international-mathematics-and-science-study-timss>

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar leerlingenprestaties in begrijpend lezen. De coördinatie is in handen van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); te raadplegen op <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>

²⁸⁷ SDG 4.7: Er tegen 2030 voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen, onder andere via vorming omtrent duurzame ontwikkeling en duurzame levenswijzen, mensenrechten, gendergelijkheid, de bevordering van een cultuur van vrede en geweldloosheid, wereldburgerschap en de waardering van culturele diversiteit en van de bijdrage van de cultuur tot de duurzame ontwikkeling.

verder dan enkel SDG 4 en merken zij ook een link op met de eerder aangehaalde SDG 11.4, maar ook met 12.8.²⁸⁸

“This indicator complements SDG Target 4.7, particularly insofar as it concerns education to foster ‘appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development.’”²⁸⁹

De *guidance notes* zijn opgesteld door externe experts en consultants en sinds het IC van 2019 in Bogota als begeleidende commentaren toegevoegd bij de 26 kernindicatoren van het *overall results framework*, dat ontworpen is als middel om de implementatie van de Conventie te meten.²⁹⁰ Zij geven o.a. aan waar de betreffende beoordelingsfactoren te vinden zijn in de Conventie of Operationele Richtlijnen, maken de verbinding met de SDG’s of andere kernindicatoren of bieden een overzicht van mogelijke databronnen voor onderzoek naar de kernindicatoren.

5.7. Besluit

In dit hoofdstuk kwamen een aantal kaders, begrippen en concepten aan bod die hun weg hebben gevonden van UNESCO, als deelorganisatie van de Verenigde Naties bevoegd voor o.a. de domeinen cultuur en onderwijs, tot op het Vlaamse niveau. Agenda 2030 en de SDG’s zullen het kaderwerk vormen -of hebben toch alleszins deze intentie- waarbinnen internationaal het komende decennium zal gewerkt worden. Daarnaast kregen de UNESCO concepten *lifelong learning*, *education for sustainable development (EDO)* en *global citizenship education (GCED)* een plaats binnen SDG 4, dat zich richt op educatie. Op deze manier werden ze gaandeweg geïntegreerd in het beleid op verschillende niveaus (VN, EU, OESO, België, Vlaanderen) en zullen ze dus zo mogelijk een relevant kader vormen waarbinnen de Vlaamse eindtermen vorm kunnen krijgen (hoofdstuk ...). De kracht van deze concepten schuilt namelijk in de inzetbaarheid op de diverse aspecten van onderwijs (de leerinhouden, -resultaten en -processen). Zo openen ze kansen om te werken aan basisvaardigheden zoals zin voor samenwerking en kritisch denken, maar ook bij het overbrengen van een reeks attitudes ten aanzien van andere actoren in de samenleving. Ze richten

²⁸⁸ SDG 12.8: *Tegen 2030 garanderen dat mensen overal beschikken over relevante informatie over en zich bewust zijn van duurzame ontwikkeling en levensstijlen die in harmonie zijn met de natuur.*

²⁸⁹ UNESCO, *Guidance notes by indicators: 4 & 5*, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/overall-results-framework-00984#guidance-notes-by-indicators>

²⁹⁰ UNESCO, *Intergovernmental Committee: 14th Session in Bogota, Colombia* (9-14 december 2019), Decision 14.COM 8 (4), p. 8, <https://ich.unesco.org/en/14com>

zich dus op maatschappelijke transformatie dankzij onderwijs, zowel formeel als non-formeel en informeel. Het zijn met andere woorden concepten waaraan het succesvol proberen borgen van immaterieel cultureel erfgoed kan gekoppeld worden (cfr. infra).

Binnen de SDG's van de Verenigde Naties vertolkt cultureel erfgoed twee rollen. Enerzijds stelt SDG 11.4 het leveren van inspanningen voor het beschermen van cultureel erfgoed als een doel. Anderzijds ontstaat in SDG 4 de mogelijkheid om cultureel erfgoed aan te wenden als middel. Op deze manier kwam de koppeling tussen de SDG's uit 2015 en de twaalf jaar eerdere UNESCO Conventie tot stand.

Alvorens de implementatie in het onderwijs in Vlaanderen te ontleden, zal in een volgend hoofdstuk eerst worden onderzocht welke visie en conceptuele aanpak UNESCO hanteert bij het maken van deze verbinding tussen immaterieel cultureel erfgoed en educatie en welke plaats het borgen kan opnemen binnen de aangehaalde internationale kaders en concepten, zoals *lifelong learning*, ESD en GCED. Hoe vertaalt UNESCO dit tot slot naar de praktijk, in het licht van de recente prioriteitsverschuiving naar educatie?

6. De koppeling tussen immaterieel cultureel erfgoed en educatie

6.1. UNESCO

Zoals reeds gesteld in hoofdstuk 4, bij de analyse van de Conventie (artikel 9), kunnen ngo's bij UNESCO een accreditatie aanvragen om een adviesfunctie op te nemen bij het Intergouvernementeel Comité. Tot op heden verlenen 157 ngo's deze functie.²⁹¹

Een eenvoudige manier om de groeiende connectie tussen immaterieel cultureel erfgoed en onderwijs te onderzoeken is, bij wijze van inleiding, nagaan hoeveel van deze geaccrediteerde ngo's werken rond educatie. In totaal hebben er 137 expliciet bij hun activiteitenbeschrijving (*non-formal education* als *safeguarding measure* opgegeven.²⁹² België telt dertien opgenomen ngo's, waarvan enkel de *International Association for Falconry and Conservation of Birds of Prey* (IAF) en gehuisvest in Brussel, niet aangeeft in te zetten op educatie.

Maar op welke manier geeft UNESCO, als internationale organisatie voor de domeinen cultuur en educatie, zelf vorm aan de verbinding tussen immaterieel erfgoed en onderwijs? In het licht van de reeds besproken toegenomen aandacht voor educatieve programma's, zet UNESCO in 2019 een eerste stap op dit vlak met het programma *Safeguarding intangible cultural heritage in formal and non-formal education*.²⁹³ Het vertaalt op deze manier de operationele richtlijn 107(a-m), gebaseerd op artikel 14 over *formal and non-formal education measures* (zie bijlage 4).

*“States Parties shall endeavour, by all appropriate means, to ensure recognition of, respect for and enhancement of intangible cultural heritage through educational and information programmes, as well as capacity-building activities and non-formal means of transmitting knowledge. (...)”*²⁹⁴

Door het maken van de brug tussen immaterieel cultureel erfgoed en onderwijs en daarbij ook een publicatie uit te geven genaamd *Living Heritage and Education*, streeft de *Living Heritage Entity* van UNESCO, dat de rol opneemt van secretariaat van de Conventie uit 2003 voor alle lidstaten²⁹⁵,

²⁹¹ UNESCO, *Accredited NGOs*, geraadpleegd op 23 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/accredited-ngos-00331>

²⁹² Idem, telling uitgevoerd op 13 april 2020.

²⁹³ UNESCO, *Safeguarding Intangible Cultural Heritage in Education*, geraadpleegd op 2 januari 2020, <https://ich.unesco.org/en/education-01017>

²⁹⁴ UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI*, Parijs, 2018, p. 50-51, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

²⁹⁵ Het werkt ook samen met de lidstaten die de Conventie uit 2003 (nog) niet hebben geratificeerd.

een concrete aanpak na.²⁹⁶ In deze publicatie wordt levend erfgoed als synoniem gehanteerd voor immaterieel cultureel erfgoed en vangt het aan met een verwijzing naar relevante artikels (2.3 en 14a) van de Conventie. De inhoud vormt een vertaling van de beslissingen genomen op Jeju-eiland in Zuid-Korea en legt de nadruk op het belang van intergenerationele transmissie als sleutel voor borging. Daarnaast werkt UNESCO een aanpak uit om het te versterken voor gemeenschappen, groepen en individuen (CGI's) door het trachten te integreren in hun onderwijs (zie figuur 9). Tot slot wil het met de prioriteitsverschuiving van 2017 ook de koppeling maken met SDG 4.

“Safeguarding intangible cultural heritage in formal and non-formal education was adopted as a new funding priority for the Secretariat at the twelfth session of the Intergovernmental Committee for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage in December 2017. This new programme will directly contribute to several goals of the 2030 Agenda for Sustainable Development, especially SDG 4.”

Hoe wordt de hierboven vermelde koppeling met SDG 4 gemaakt? Immaterieel cultureel erfgoed komt hierin namelijk niet expliciet voor.

Zoals reeds gesteld in het onderdeel over ASPnet, spelen de aan UNESCO geassocieerde scholen hierin een belangrijke rol. Enerzijds verbinden zij zich aan UNESCO en werken zij thematisch aan de SDG's. Anderzijds worden zij ook betrokken bij de pilootprojecten. Aan de hand van door UNESCO begeleide workshops ontwikkelen de leerkrachten en leerlingen *awareness-raising en capacity-building tools* en andere ondersteunende hulpmiddelen (cfr. supra). De *Living Heritage Entity* van UNESCO maakte recent de diverse *toolkit* online beschikbaar voor alle geïnteresseerde actoren (scholen, leerkrachten, leerlingen..) en stakeholders (overheden, onderzoekers, ngo's...)²⁹⁷

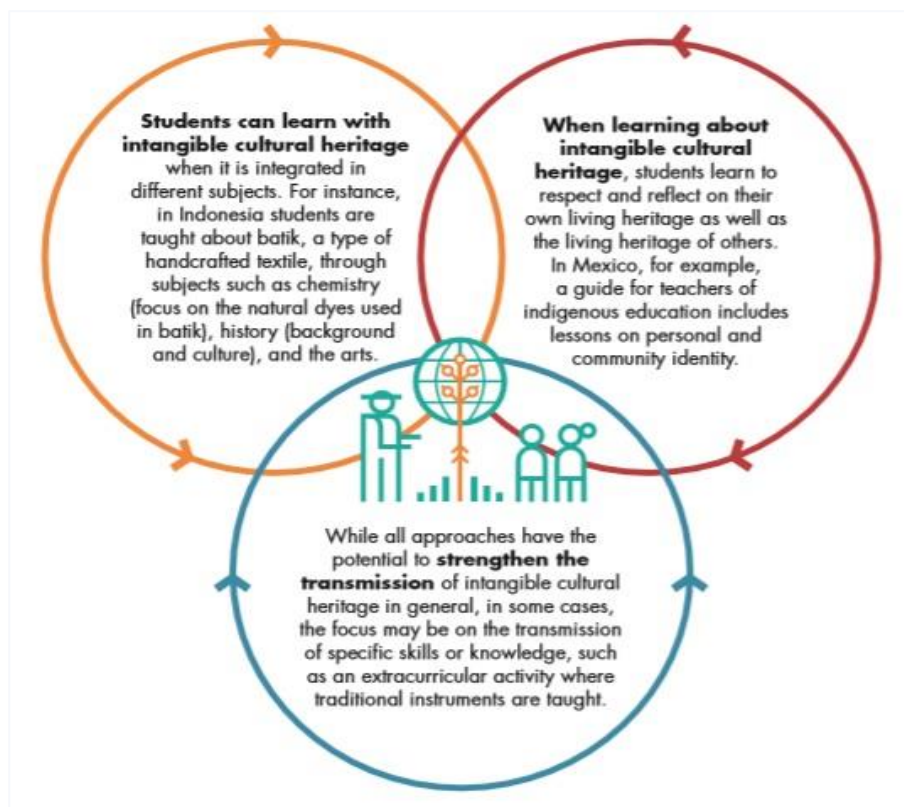
De overdracht van generatie op generatie is op zich al een vorm van -veelal- informeel leren. Maar door het te integreren in onderwijscurricula wil UNESCO de continuïteit verzekeren in de toekomst. Enkel als het mogelijk en wenselijk is. Het kan zowel dienen als methode om over te brengen, maar ook als inhoud voor educatieve programma's (zie figuur 9). Door immaterieel erfgoed naar de scholen te brengen, hoopt het de kloof tussen school en gemeenschap te verkleinen. Immaterieel erfgoed kan zo een verbindende factor worden. Op deze manier werkt UNESCO aan de schoolaanwezigheid en komt het dus ook tegemoet aan SDG 4.6.²⁹⁸

²⁹⁶ UNESCO, *Secretariat*, geraadpleegd op 14 april 2020, <https://ich.UNESCO.org/en/secretariat-00032>

²⁹⁷ UNESCO, *UNESCO provides direct access to online tools on living heritage and its safeguarding*, geraadpleegd op 15 april 2020, <https://ich.UNESCO.org/en/news/UNESCO-provides-direct-access-to-online-tools-on-living-heritage-and-its-safeguarding-13260>

²⁹⁸ Dit zit vevat in SDG 4.6: *“Er tegen 2030 voor zorgen dat alle jongeren en een groot aantal volwassenen, zowel mannen als vrouwen, geletterd en rekensvaardig zijn.”* <https://www.sdgs.be/nl/sdgs/4-kwaliteitsonderwijs>

Daarnaast versterkt het individuen, groepen en gemeenschappen ook in hun identiteitsvorming, sociale cohesie en bij de waardering van culturele diversiteit en duurzame ontwikkeling. Dit zijn ook elementen die deel uitmaken van dezelfde SDG, meer bepaald 4.7.²⁹⁹ Het wil namelijk niet enkel de relevantie van formeel leren voor gemeenschappen verhogen, maar ook de kwaliteit ervan verbeteren door de connectie te maken met het eigen immateriële erfgoed.



Figuur 9: methodes om levend erfgoed te integreren volgens UNESCO.

Om dit kracht bij te zetten beschrijft UNESCO in *Living Heritage and Education* vier concrete projecten van over heel de wereld.³⁰⁰ In Oeganda wordt bijvoorbeeld aan het thema *Global Citizenship Education* (GCED) en culturele diversiteit gewerkt door middel van *Heritage Education Clubs*.³⁰¹ Dit is een project van *The Cross Cultural Foundation of Oeganda*, één van de geaccrediteerde ngo's door de Conventie (cfr. supra).

²⁹⁹ Dit zit vevat in SDG 4.7: "Er tegen 2030 voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen, onder andere via vorming omtrent duurzame ontwikkeling en duurzame levenswijzen, mensenrechten, gendergelijkheid, de bevordering van een cultuur van vrede en geweldloosheid, wereldburgerschap en de waardering van culturele diversiteit en van de bijdrage van de cultuur tot de duurzame ontwikkeling."

³⁰⁰ UNESCO, *Living Heritage and Education*, 2019 [pdf], <https://ich.unesco.org/doc/src/46212-EN.pdf>

³⁰¹ Global Citizenship Education wordt in het onderwijs vertaald als wereldburgerschap.

In dit traject erkent UNESCO ook de cruciale rol van bekwame leerkrachten in het hele proces. Enkel zij kunnen een geschikte leeromgeving creëren. Om de SDG's te realiseren in het eigen netwerk van scholen (ASPnet) ontwikkelde UNESCO in 2016 een handleiding voor leerkrachten secundair onderwijs, gebaseerd op de expertise van directie, lerarenteams en hun studenten wereldwijd. *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide* introduceert hen bovendien aan de begrippen *Global Citizenship Education* (GCED) en *Education for Sustainable Development* (ESD). Het biedt ook een reeks uitgewerkte *good practices* aan en nodigt hen uit om hieraan te werken in de klas (cfr. infra).³⁰²

Daarnaast benadrukt UNESCO het belang van geschikte mensen te vinden en voldoende op te leiden.³⁰³ Vanaf 2019 worden nieuwe programma's en projecten opgestart in negen *Field Offices* om een nauwe samenwerking tussen het immaterieel cultureel erfgoed van de individuen, groepen en gemeenschappen en hun eigen educatieve partners te kunnen garanderen.³⁰⁴

Niettegenstaande immaterieel cultureel erfgoed in de SDG's nergens expliciet³⁰⁵ wordt vermeld als doel, maakt het er dus wel een belangrijk deel van uit. UNESCO verwoordt het als volgt:

“If the SDGs are grouped around the economic, social, and environmental objectives as the three pillars of sustainable development, then culture and creativity contribute to each of these pillars transversally. The economic, social, and environmental dimensions of sustainable development, in turn, contribute to the safeguarding of cultural heritage and nurturing creativity.

Cultural heritage — both tangible and intangible — and creativity are resources that need to be protected and carefully managed. They can serve both as drivers for achieving the SDGs as well as enablers.”³⁰⁶

Immaterieel cultureel erfgoed wordt beschouwd als middel en stimulans om te werken aan de SDG's en biedt zo mogelijkheden om, binnen educatie en transmissie, ook lokale voorbeelden te linken met globale uitdagingen (cfr. infra).

³⁰² UNESCO, *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, Parijs, 2016, [pdf], geraadpleegd op 12 februari 2020,

<http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>

³⁰³ UNESCO, *Living Heritage and Education*, 2019 [pdf], <https://ich.UNESCO.org/doc/src/46212-EN.pdf>

³⁰⁴ UNESCO, *Safeguarding Intangible Cultural Heritage in Education*, geraadpleegd op 3 januari 2020, <https://ich.UNESCO.org/en/education-01017>

³⁰⁵ In 11.4 komt wel het bredere begrip 'cultureel erfgoed' aan bod. *“De inspanningen verhogen om het culturele en natuurlijke erfgoed van de wereld te beschermen en veilig te stellen”.*

³⁰⁶ UNESCO Courier, *Culture: at the heart of SDGs*, april-juni 2017, geraadpleegd op 15 april 2020, <https://en.UNESCO.org/courier/april-june-2017/culture-heart-sdgs>

6.2. De rol van ESD en GCED

In de voorgaande hoofdstukken is het internationale kader geschetst. Belangrijke begrippen en pijlers zoals *Education for Sustainable Development* (ESD) en *Global Citizenship Education* (GCED) passeerden de revue. Maar hoe past immaterieel cultureel erfgoed in deze UNESCO pijlers?

Volgens UNESCO neemt immaterieel cultureel erfgoed een belangrijke plaats in binnen de pijler *Education for Sustainable Development* (ESD). Om dit te beklemtonen en de mogelijkheden ervan te duiden, gaf het in 2015 de publicatie *Intangible and Sustainable* uit.³⁰⁷ Het wou op deze manier enerzijds benadrukken dat de manier waarop gemeenschappen, groepen en individuen (CGI's) immaterieel cultureel erfgoed doorgeven, perspectieven biedt tot het bijdragen aan duurzame ontwikkeling. Anderzijds wees het ook op de stimulerende omgevingen die duurzame ontwikkeling kan creëren om de transmissie van immaterieel cultureel erfgoed te versterken. Beiden zijn dus aan elkaar verbonden.³⁰⁸

Het pilootproject binnen het kader van *Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)* onderzocht in 17 scholen in Vietnam, Palau, Oezbekistan en Vietnam, de kansen die immaterieel cultureel erfgoed kan bieden om te werken rond duurzame ontwikkeling. Het leverde een aantal voorbeeldlessen op om de connectie tussen de scholen en de gemeenschappen te versterken. Gwang-Jo Kim, als directeur van *UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau for Education*, filterde bovendien hieruit een aantal aanbevelingen voor een mogelijke schaalvergroting en bestempelde de verbinding tussen immaterieel erfgoed en duurzame ontwikkeling als zeer vruchtbaar.³⁰⁹

Ook Andrzej Jakubowski, assistent professor aan de Poolse *Academy of Sciences*, ziet en erkent een cruciale link tussen immaterieel cultureel erfgoed en educatie als onderdeel van de belangrijke UNESCO pijler *Education for Sustainable Development* (ESD)³¹⁰ In zijn hoofdstuk in het recente boek *The 2003 UNESCO Intangible Convention: a Commentary* en geredigeerd door Janet Blake en Lucas Lixinski, bespreekt hij artikel 2.3 en 14 van de Conventie en stelt dat de integratie van immaterieel

³⁰⁷ UNESCO, *Sustainable and intangible*, 2015, geraadpleegd op 15 april 2020, <https://ich.unesco.org/doc/src/34299-EN.pdf>

³⁰⁸ UNESCO, *Sustainable development toolbox*, geraadpleegd op 14 april 2020, <https://ich.unesco.org/en/sustainable-development-toolbox-00987>

³⁰⁹ ICH Courier Online, 'Learning through Intangible Cultural Heritage for Sustainable Development', volume 22, expert remarks, geraadpleegd op 15 april 2020, <https://ichcourier.unesco-ichcap.org/article/learning-through-intangible-cultural-heritage-for-sustainable-development/>

³¹⁰ BLAKE, Janet & LIXINSKI, Lucas, 2020, p. 392.

cultureel erfgoed in de onderwijspraktijk kan werken als een hefboom om de relevantie en kwaliteit van *Education for Sustainable Development* (ESD) te vergroten. Bovendien merkt hij een belangrijke rol op voor zowel formeel als non-formeel onderwijs, in het opleiden van een nieuwe generatie aan beleidsmakers om het borgen van immaterieel erfgoed te blijven garanderen.

Global Citizenship Education (GCED) tot slot, past volgens UNESCO ook in dit plaatje en wordt reeds verbonden met immaterieel cultureel erfgoed in de praktijk, zoals het project in Oeganda duidelijk maakt (cfr. supra). Respect voor diversiteit en een gevoel van interconnectiviteit tussen gemeenschappen zijn de kernattitudes waaraan wordt gewerkt.³¹¹ De conceptuele verbindingen tussen het borgen van immaterieel cultureel erfgoed en burgerschapseducatie staan echter nog in de kinderschoenen. De *Living Heritage Entity* bereidt op dit vlak een publicatie voor in samenwerking met de *Section of Global Citizenship and Peace Education*.³¹²

6.3. Besluit

De operationele richtlijn 107(a-m) gebaseerd op artikel 14 heeft tot slot dus de intentie om internationaal -toch alleszins volgens de *UNESCO Culture Sector*- de richting aan te geven in de connectie tussen immaterieel cultureel erfgoed en educatie, zoals hierboven uiteengezet. Binnen het kader van de SDG's, waarin ook de pijlers ESD en GCED zitten verwerkt, is het borgen op zich geen doel, maar wordt immaterieel cultureel erfgoed aangewend als middel of hefboom om deze verbinding tussen de school en de gemeenschappen te versterken en zo een gunstige omgeving te creëren om tot dit borgen te komen. UNESCO poogt deze koppeling tot stand te brengen door gebruik te maken van de concepten ESD en GCED.

Maar hoe zit het met de situatie in Vlaanderen? Ziet met andere woorden de Vlaamse Gemeenschap diezelfde verbinding tussen educatie en (immaterieel) cultureel erfgoed? En zijn de educatieve concepten ESD en GCED überhaupt vertaald naar en geïntegreerd in het Vlaamse onderwijsbeleid? In zijn kritiek op de institutionele cultuur van UNESCO wijst Aaron Benavot namelijk op de eerder beperkte impact van de organisatie -en meer specifiek de educatiesector ervan- op het nationale onderwijsbeleid en -praktijk van landen.³¹³

³¹¹ UNESCO, *Safeguarding Intangible Cultural Heritage in Education*, geraadpleegd op 15 april 2020, <https://ich.unesco.org/en/education-01017>

³¹² Capacity Building and Heritage Policy Unit of the UNESCO ICH Section, geraadpleegd op 14 april 2020, <https://en.unesco.org/file/433231/download?token=R7c1Gfpu>

³¹³ BENAVIDOT, Aaron, 'Imagining a Transformed UNESCO with Learning at its Core', in: *International Journal of Educational Development*, 31, 2011, p. 558-561.

Om de brug te maken met een volgend hoofdstuk, waarin wordt onderzocht in welke mate artikel 14 van de UNESCO Conventie uit 2003 is geïmplementeerd in de eindtermen van de Vlaamse Gemeenschap, volgt een fragment uit de ‘Conceptnota aan de Vlaamse Regering: naar een duurzame cultureel-erfgoedwerking in Vlaanderen’:

“Als het gaat om kennisoverdracht en -uitwisseling, competentieontwikkeling, vorming en opleiding blijft onderwijs een belangrijke partner. De cultureel-erfgoedsector is een gewaardeerde partner inzake kennisontwikkeling en -overdracht, zowel in formele als niet-formele leeromgevingen. Om die rol nog beter waar te maken voelt de sector de noodzaak om nauwer samen te werken en erfgoed blijvend in de eindtermen op te nemen. Het onderwijs is immers een krachtige omgeving om zoveel mogelijk kinderen, jongeren en ook volwassenen te laten kennismaken met en bijdragen aan de betekenissen van erfgoed(werking). Op die manier wordt via het onderwijs ook het draagvlak van en de toekomst voor cultureel erfgoed versterkt. Bij de inrichting en hervormingen van het onderwijs in Vlaanderen moet er dan ook blijvende aandacht zijn voor het behoud van curricula en beroepsprofielen die van belang zijn voor de erfgoedwerking in Vlaanderen.”³¹⁴

In deze nota, die werd voorgedragen door de minister van cultuur Sven Gatz en goedgekeurd op 25 maart 2016, kwamen de uitgangspunten voor een langetermijnvisie voor de cultureel erfgoedwerking in Vlaanderen aan bod. Het vormde mee de basis voor het cultureel-erfgoeddecreet dat één jaar later tot stand kwam (cfr. supra). Hieruit bleek reeds de ambitie tot een nauwere cross-sectorale samenwerking tussen cultureel erfgoed en onderwijs en een duidelijke intentie om erfgoed in de eindtermen te integreren. Het volgende hoofdstuk zal deze ambitie kritisch onder het licht houden, door middel van een screening van de eindtermen, vanuit het UNESCO-kader met betrekking tot het borgen van immaterieel cultureel erfgoed.

³¹⁴ Kunsten en Erfgoed, *Conceptnota cultureel erfgoedbeleid*, p. 62-63, geraadpleegd op 3 april 2020, <http://www.kunstenenerfgoed.be/nl/beleid/conceptnota-cultureel-erfgoedbeleid/conceptnota>

7. Implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003 in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen

7.1. Het overall results framework

Om de impact van de Conventie en implementatie van de operationele richtlijnen te monitoren bij de lidstaten, ontwikkelde UNESCO het *overall results framework*.³¹⁵ Het bestaat uit twee tabellen met een thematische indeling. Tabel 1³¹⁶ stelt de tot doel gestelde impact voor, waarbij 26 *core-indicators of kernindicatoren* zijn opgesteld (zie bijlage 1a en 1b). In tabel 2 worden de kernindicatoren thematisch geordend, met daarbij een lijst van 86 concrete beoordelingsfactoren (zie bijlage 2 voor het thema *transmission and education*).

Dit onderzoek wil zich richten op de implementatie in het basis- en secundaire onderwijs in Vlaanderen. Binnen het framework zijn drie kernindicatoren opgesteld, te vinden in het thema *transmission and education*. Kernindicatoren 4 en 5 handelen respectievelijk over de impact van formele en non-formele educatie en de mate waarin het borgen is geïntegreerd in het basis- en secundair onderwijs. Kernindicator 6, over de integratie van immaterieel erfgoed in het hoger onderwijs, wordt in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Tijdens de 14^e sessie van het Intergouvernementeel Comité in Bogota werden summier *guidance notes* toegevoegd aan de 26 *core indicators*.³¹⁷ Zij geven o.a. aan waar de betreffende beoordelingsfactoren te vinden zijn in de Conventie of operationele richtlijnen, maken de verbinding met de SDG's of bieden een overzicht van mogelijke databronnen voor onderzoek naar de kernindicatoren. Bij de opsomming van relevante databronnen in de *guidance notes* van kernindicatoren 4 en 5 staat vermeld:

*“Educational curricula, both national and lower-level, including learning objectives and expected results.”*³¹⁸

Onderwijscurricula vormen dus één van de mogelijke graadmeters om de impact van de Conventie te onderzoeken. In Vlaanderen, als onderdeel van de lidstaat België, berust de taak bij de overheid

³¹⁵ Het werd toegevoegd aan de *Basic Texts*, na de Algemene Vergadering in 2018.

³¹⁶ Het *High-level framework* met verkorte kernindicatoren.

³¹⁷ UNESCO, *Item 8: Reform of the Periodic Reporting Mechanism, 14th session of the IC*, Bogota, geraadpleegd op 15 januari 2020, <https://ich.unesco.org/en/14com>

³¹⁸ UNESCO, *Guidance notes by indicators: 4 & 5*, geraadpleegd op 22 februari 2020, <https://ich.unesco.org/en/overall-results-framework-00984#guidance-notes-by-indicators>

om eindtermen te ontwikkelen. In een volgende stap zullen deze eindtermen vorm geven aan de curricula van de verschillende onderwijsverstrekkers. Reeds in 2010, met de visienota m.b.t. een beleid voor immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen, belooft de Vlaamse Gemeenschap een verantwoordelijkheid op te nemen en immaterieel cultureel erfgoed te betrekken in de onderwijscurricula in het kader van borging door middel van transmissie:

“Het is aan de Vlaamse Gemeenschap om aandacht te vragen voor immaterieel cultureel erfgoed in het onderwijscurriculum, in het opleidingsaanbod van de VDAB, in het cursusaanbod van de socioculturele verenigingen en van de amateurkunstenorganisaties. Niet voor elke overdracht van kennis over technieken en ambachten of voor kennis over de kunsten zijn er geschikte instrumenten binnen deze beleidsdomeinen of -velden. Beleidsoverleg en informatie-uitwisseling is hiervoor noodzakelijk.”³¹⁹

Daarnaast behoren ook inspectieverslagen tot de mogelijke databronnen, maar aangezien net een nieuwe cyclus van leerplannen in het secundair onderwijs is opgestart, lijkt het in het kader van dit onderzoek minder valide.³²⁰ De Vlaamse Overheid stelde ontwikkelingsdoelen en eindtermen op, die dus een vertaling zijn van de hierboven vermelde *learning objectives* en *expected results* in de *guidance notes*.

7.2. Het Vlaamse onderwijssysteem

Om een doelgerichte studie te kunnen uitvoeren, dient in de eerste plaats de specifieke situatie in Vlaanderen in kaart te worden gebracht. De begrippen *basic education*, *primary education* en *secondary education*, zoals die aan bod komen in het *overall results framework*, hebben internationaal niet altijd dezelfde invulling en leeftijdsafbakening.

In Vlaanderen vormen kleuter- en lager onderwijs samen het basisonderwijs.³²¹ Meestal stapt een kind over van de kleuterklas naar de lagere school in het jaar waarin het zes jaar wordt. Dat is ook de leeftijd waarop de leerplicht start.³²² In het lager onderwijs, dat bestaat uit zes leerjaren, kan

³¹⁹ Kunsten en Erfgoed, *Een beleid voor immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen: visienota*, december 2010, p. 22-24, geraadpleegd op 12 maart 2020, http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/pdf/2010_4_visienota.pdf

³²⁰ Ook voor het basisonderwijs binnen het Katholiek Onderwijs Vlaanderen is er met het ZILL een nieuw leerplan en concept in werking sinds 1 september 2018.

³²¹ Vlaamse Overheid, *Naar de lagere school*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/naar-de-lagere-school>

³²² Vanaf 1 september 2020 verlaagt de leerplicht van 6 naar 5 jaar.

een kind minimum vier en maximaal acht jaar doorbrengen. Als het kind op het einde van het 6de leerjaar lager onderwijs de gestelde doelen beheerst, dan krijgt het een getuigschrift.³²³ De leerplicht is echter geen schoolplicht, waardoor huisonderwijs tot de mogelijkheden behoort.³²⁴ Met dat getuigschrift kan het naar het secundair onderwijs, dat opnieuw uit zes leerjaren bestaat, verdeeld over drie graden. De eerste graad is gesplitst in een A-stroom en een B-stroom³²⁵. Het lessenrooster van het eerste jaar van de eerste graad bestaat voor beide stromen uit minstens 27 lestijden basisvorming. De overige vijf lestijden gaan naar het keuzegedeelte, waar er ruimte is voor differentiatie. In dit gedeelte heeft de leerling de mogelijkheid om te werken aan remediëring, indien de basisvorming onvoldoende verworven is, of verdieping en verbreding van één of meerdere onderdelen van het keuzegedeelte.³²⁶

De A-stroom vormt de verderzetting van het basisonderwijs, waar de nadruk ligt op een brede basisvorming. In het tweede leerjaar A krijgen de leerlingen de keuze uit de basisopties, die de overstap naar een gepaste studierichting in de tweede graad voorbereiden. De B-stroom wordt ingericht voor leerlingen die het getuigschrift van het basisonderwijs niet hebben behaald of dienen door te stromen op basis van leeftijd. Het tweede jaar B of beroepsvoorbereidend leerjaar, biedt ook deze leerlingen de keuze uit beroepenvelden, als voorbereiding op de tweede graad.³²⁷ Vanaf de tweede graad moeten de leerlingen kiezen uit één van de vier onderwijsvormen, algemeen secundair onderwijs (aso), beroepssecundair onderwijs (bso), kunstsecundair onderwijs (kso) en technisch secundair onderwijs (tso). Hier hebben ze de keuze uit 29 studiegebieden.³²⁸ De leerplicht loopt tot de leeftijd van 18 jaar.³²⁹ Voor kinderen met specifieke noden, een handicap of opvoedingsmoeilijkheden wordt het buitengewoon basisonderwijs (bubao) en buitengewoon secundair onderwijs (buso) ingericht.³³⁰ Zij worden ingedeeld op basis van negen types.

³²³ Voor hoogbegaafde kinderen kan dit al vroeger.

³²⁴ In dit geval dient het kind, om een getuigschrift of diploma te behalen, examens af te leggen bij de Examencommissie basisonderwijs of de Examencommissie secundair onderwijs.

³²⁵ De B-stroom is er voor kinderen die geen getuigschrift lager onderwijs behaalden of overkomen uit het buitengewoon lager onderwijs.

³²⁶ Centra voor Leerlingenbegeleiding, 1^e leerjaar 1, geraadpleegd op 4 april 2020, https://www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_detail.php?detail=1

³²⁷ Vlaamse Overheid, Het voltijds gewoon secundair onderwijs, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-voltijds-gewoon-secundair-onderwijs>

³²⁸ Vanaf 2021 worden de 29 studiegebieden hervormd tot 8 studiedomeinen.

Vlaamse Overheid 'Studiegebieden', geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/van-29-studiegebieden-naar-8-studiedomeinen-in-2e-en-3e-graad-secundair-onderwijs>

³²⁹ Vanaf 15 of 16 jaar kan een leerling aan de leerplicht voldoen via het stelsel van Leren en Werken.

³³⁰ Vlaamse Overheid, *Buitengewoon Onderwijs*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/secundair-onderwijs/buitengewoon-secundair-onderwijs-buso>

Alvorens te onderzoeken welke ontwikkelingsdoelen en eindtermen de Vlaamse Overheid heeft opgesteld, lijkt het vervolgens nuttig om ook deze twee begrippen duidelijk te definiëren. Eindtermen zijn minimumdoelen die een leerling op een bepaald ogenblik moet bereiken, bijvoorbeeld op het einde van het lager onderwijs of op het einde van een graad in het secundair onderwijs. De leerling ontvangt dan een getuigschrift.³³¹ Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen die de leerling niet noodzakelijk moeten bereiken, maar die de school wel moet nastreven. Het kleuteronderwijs en buitengewoon onderwijs werkt met deze ontwikkelingsdoelen.³³²

7.3. De kernindicatoren

Tabel 3 toont een overzicht van de betrokken kernindicatoren (4 en 5) en de verdere opdeling in vier beoordelingsfactoren, die dienen als kader voor dit onderzoek.

4	Extent to which both formal and non-formal education strengthen the transmission of ICH and promote respect for ICH
	De mate waarin zowel formeel als non-formeel onderwijs de overdracht van ICE versterkt en het respecteren ervan promoot
4.1	Practitioners and bearers are involved inclusively in the design and development of ICH education programmes and/or in actively presenting and transmitting their heritage.
	Beoefenaars en dragers zijn inclusief betrokken bij het ontwerp en de ontwikkeling van educatieve programma's over ICE en/of bij het actief voorstellen en overdragen van hun erfgoed.
4.2	Modes and methods of transmitting ICH that are recognized by communities, groups and individuals are learned and/or strengthened, and included in educational programmes, both formal and non-formal.
	Manieren en methodes van overdracht van ICE die erkend zijn door gemeenschappen, groepen en individuen worden aangeleerd en/of versterkt, en inbegrepen in educatieve programma's, zowel formeel als non-formeel.

³³¹ Vlaamse Overheid, *Getuigschriften*, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/diploma-en-studiebewijzen-in-het-voltijds-secundair-onderwijs#getuigschriften-en-het-diploma-secundair-onderwijs>

³³² Vlaamse Overheid, *Eindtermen en ontwikkelingsdoelen*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/leerstof/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>

4.3	Educational programmes and/or extra-curricular activities concerning ICH and strengthening its transmission, undertaken by communities, groups, NGOs or heritage institutions, are available and supported.
	Educatieve programma's en/of extra-curriculaire activiteiten betreffende ICE en die de overdracht ervan versterken, ondernomen door gemeenschappen, groepen, ngo's of erfgoedinstellingen, zijn beschikbaar en worden ondersteund.
4.4	Teacher training programmes and programmes for training providers of non-formal education include approaches to integrating ICH and its safeguarding into education.
	Lerarenopleidingen en programma's voor het vormen van aanbieders van non-formeel onderwijs nemen benaderingen op voor het integreren van ICE en het borgen ervan in het onderwijs.
5	Extent to which ICH and its safeguarding are integrated into primary and secondary education, included in the content of relevant disciplines, and used to strengthen teaching and learning about and with ICH and respect for one's own and others' ICH
	De mate waarin ICE en het borgen ervan is geïntegreerd in het basis- en secundair onderwijs, is inbegrepen in de inhoud van relevante disciplines, en wordt gebruikt bij het onderwijzen en leren over en met ICE en bij het respecteren over het eigen ICE en dat van anderen.
5.1	ICH, in its diversity, is included in the content of relevant disciplines, as a contribution in its own right and/or as a means of explaining or demonstrating other subjects.
	ICE, in zijn diversiteit, is inbegrepen in de inhoud van relevante disciplines, als een bijdrage op zichzelf en/of als middel bij het verklaren of demonstreren van andere onderwerpen.
5.2	School students learn to respect and reflect on the ICH of their own community or group as well as the ICH of others through educational programmes and curricula.
	Studenten leren respect opbrengen en reflecteren over het ICE van zowel de eigen gemeenschap of groep als dat van anderen door educatieve programma's en curricula.
5.3	The diversity of learners' ICH is reflected through mother tongue or multilingual education and/or the inclusion of 'local content' within the educational curriculum.

	De diversiteit van de lerenden hun ICE komt tot uiting door meertalig onderwijs of in de moedertaal en/of met inbegrip van 'lokale inhoud' binnen het opleidingscurriculum.
5.4	Educational programmes teach about the protection of natural and cultural spaces and places of memory whose existence is necessary for expressing ICH. Educatieve programma's onderwijzen over de bescherming van natuurlijke en culturele ruimtes en plaatsen van herinnering waarvan het bestaan noodzakelijk is voor het uitdrukken van ICE.

Tabel 3. Overzicht van kernindicatoren 4 en 5 met de bijhorende beoordelingsfactoren.

Aan de hand van dit kader volgt hieronder een grondige screening van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, opgedeeld in drie luiken: kleuteronderwijs, lager onderwijs en secundair onderwijs. In de laatste twee luiken zal er ook voldoende aandacht besteed worden aan het buitengewoon onderwijs (bubao en buso). De screening gebeurt op basis van het digitaal platform www.onderwijsdoelen.be, dat is opgesteld door de Vlaamse Overheid.

Kernindicator 4 handelt voornamelijk over de manier waarop de ontwikkelingsdoelen en eindtermen tot stand zijn gekomen. Hebben de gemeenschappen, groepen en individuen (CGI's), een rol gespeeld in de conceptiefase en zijn er door hen erkende transmissiemethodes geïntegreerd in de doelen? Vermoedelijk zal deze kernindicator moeilijker af te leiden zijn uit de ontwikkelingsdoelen en eindtermen zelf. Maar waar is de informatie over de participatie van erfgoeddragers dan wel te vinden?

Kernindicator 5 richt zich specifiek op de inhoud van het basis- en secundair onderwijs. Is er aandacht voor immaterieel cultureel erfgoed als doel op zich of wordt het als middel aangewend om andere doelen te bereiken? Naast kennis spelen namelijk ook attitudes en vaardigheden een rol. Kunnen de leerlingen voldoende respect opbrengen voor, of stellen zij zich de juiste vragen over het erfgoed waar zij zelf bij betrokken zijn of dat van de ander.

Zet dit spanningsveld tussen erfgoed als doel of als middel zich ook door in het formeel onderwijs in Vlaanderen? Op welke manier is erfgoededucatie werkelijk geïntegreerd in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen en is dit, al dan niet, gestoeld op de UNESCO Conventie van 2003?

7.4. Het beleidskader van de overheid in de Vlaamse Gemeenschap: eindtermen en ontwikkelingsdoelen

7.4.1. Kleuteronderwijs

In het kleuteronderwijs, als eerste fase van het basisonderwijs, zijn de ontwikkelingsdoelen ingedeeld in zes leergebieden: lichamelijke opvoeding (LO), mens en maatschappij (MM), muzische vorming (MV), Nederlands (NE), wetenschappen en techniek (WT) en tot slot wiskundige initiatie (WI).³³³

Deze ontwikkelingsdoelen zijn concreet geformuleerd, maar inhoudelijk lijkt er geen aandacht voor immaterieel erfgoed. Meer zelfs, het begrip erfgoed, of de opdeling tussen een materiële en immateriële variant, wordt nergens expliciet vermeld. Bij het hanteren van een ruimere kijk op erfgoed, vertonen de onderstaande ontwikkelingsdoelen wel een verband met één van de kernindicatoren en beoordelingsfactoren, namelijk 5.2 over het respecteren van en reflecteren over het eigen erfgoed en dat van andere gemeenschappen (zie tabel 3).

“MM: 2.5. De kleuters beseffen dat sommige mensen een andere levenswijze hebben dan zichzelf, als ze geconfronteerd worden met beelden, informatie of mensen uit een andere cultuur.”

“MV: 6.4. De kleuters kunnen respect betonen voor uitingen van leeftijdgenoten, behorend tot de eigen en de andere culturen.”³³⁴

De ontwikkelingsdoelen zijn dan wel concreet geformuleerd, maar het middel om ze te bereiken laat de overheid vrij. Op zich kunnen uiteraard meerdere ontwikkelingsdoelen nagestreefd worden met voldoende aandacht voor immaterieel cultureel erfgoed tijdens het proces, zoals de onderstaande voorbeelden uit muzische vorming en lichamelijke opvoeding duidelijk maken:

“MV: 4.2. De kleuters kunnen meedoen met bewegingen die tijdens het vertellen van een verhaal aan bod komen, en belangstelling tonen om het bewegingsinspirerend gegeven nauwkeurig te observeren en na te bootsen.”

“LO: 1.33. De kleuters tonen in het handelend omgaan met betekenisinhouden een toenemend begrijpen, toepassen en verwoorden van spelideeën van kinderspelen.”³³⁵

³³³ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijsdoelen.be/>

³³⁴ Idem, *Onderwijsdoelen Mens en Maatschappij en Muzische Vorming*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijsdoelen.be/>

³³⁵ Idem, *Onderwijsdoelen Mens en Maatschappij en Lichamelijke Opvoeding*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijsdoelen.be/>

In de geselecteerde ontwikkelingsdoelen kan bijvoorbeeld bij de keuze van het verhaal of het spel geopteerd worden voor een oude sage of een volksspel met lokale wortels, om zo te voldoen aan beoordelingsfactor 5.3, namelijk het integreren van *local content* in het onderwijscurriculum. Maar aangezien die voorwaarde nergens expliciet staat vermeld, mag het ook zonder en kan er gesteld worden dat er geen rekening is gehouden met de Conventie en de operationele richtlijnen.

7.4.2. Lager onderwijs

In het gewoon lager onderwijs gelden er eindtermen. Ze dienen dus behaald te worden door een school, met uitzondering van de attitudes die moeten worden nagestreefd. Ze zijn onderverdeeld enerzijds in leergebiedgebonden en anderzijds in leergebiedoverschrijdende eindtermen.³³⁶ Dezelfde zes leergebieden uit het kleuteronderwijs lopen door, maar er wordt ook Frans aan toegevoegd. Bij de leergebiedoverschrijdende eindtermen is er aandacht voor ICT, leren leren en sociale vaardigheden.

De eindtermen zijn opnieuw zeer concreet vormgegeven. Het begrip erfgoed duikt op, bij de leergebiedgebonden eindtermen Nederlands:

“NE: 7. De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een (inter)culturele gerichtheid. Dit houdt in dat ze:

- verschillende cultuuruitingen met een talige component in hun omgeving exploreren en er betekenis aan geven;*
- hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden;*
- uitgaande van het eigen referentiekader enige kennis verwerven over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component en er waardering voor krijgen.”³³⁷*

De eindterm richt zich zowel op kennisverwerving en het aanleren van vaardigheden als op attitudevorming, maar met een duidelijke nadruk op dit laatste. Respecteren, reflecteren en waarderen kunnen worden nagestreefd, met aandacht voor de cultuuruitingen van de eigen gemeenschap en die van anderen. Op deze manier lijkt de eindterm tegemoet te komen aan

³³⁶ Idem, *Algemene uitgangspunten: lager onderwijs*, geraadpleegd op 21 april 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4469>

³³⁷ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen Nederlands (interculturele gerichtheid)*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijsdoelen.be/>

beoordelingsfactor 5.1 en 5.2. De koppeling met culturele uitingen of erfgoed met een talige component, en de diversiteit ervan, opent ook de deur voor het werken aan 5.3.

Diezelfde aandacht voor culturele diversiteit en het nadenken erover, komt ook tot uiting in de onderstaande eindtermen, opnieuw uit het leergebied Nederlands, maar ook met aanvullingen uit mens en maatschappij en muzische vorming:

“MM: 2.8. De leerlingen kunnen illustreren dat verschillende sociale en culturele groepen verschillende waarden en normen bezitten.”

“MM: 3.7. De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdband.”

“MM: 3.8. De leerlingen kunnen aan de hand van een voorbeeld illustreren dat een actuele toestand, die voor kinderen herkenbaar is, en die door de geschiedenis beïnvloed werd, vroeger anders was en in de loop der tijden evolueert.”

“MM: 3.9. De leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, heden en de toekomst, hier en elders.”

“MM: 4.11. De leerlingen kunnen aspecten van het dagelijks leven in een land van een ander cultuurgebied vergelijken met het eigen leven.”

“MV: 2.3. De leerlingen kunnen openstaan voor hedendaagse muziek, muziek uit andere tijden, andere landen en culturen.”

“NE: 6.2. Bij het reflecteren op taalgebruik en taalsysteem tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.”³³⁸

7.4.3. Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs (bubao) werkt men met ontwikkelingsdoelen per type. Een schoolteam selecteert de doelen die het voor een leerling of leerlingengroep wil nastreven. Op deze manier zal een gericht handelingsplan worden opgesteld. De screening in dit onderzoek gebeurde op de ontwikkelingsdoelen in het basisaanbod, die in voege treden op 1 september 2020.

³³⁸ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen Nederlands, Mens en Maatschappij en Muzische Vorming*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijsdoelen.be/>

De bevindingen liggen in het verlengde van het gewoon lager onderwijs, met dien verstande dat het in het buitengewoon onderwijs niet om eindtermen gaat, maar om ontwikkelingsdoelen en dus moeten worden nagestreefd. De in het gewoon lager onderwijs gehanteerde eindtermen zijn – logischerwijs– in afgezwakte vorm tot ontwikkelingsdoelen geformuleerd. De connectie met immaterieel cultureel erfgoed wordt gemaakt in de leergebieden Mens en Maatschappij (TD 15.b, TD 15.e, HD 45) en Nederlands (HD 18, HD 42, HD 60, HD 76, HD 90, HD 129), met dezelfde opmerkingen en beperkingen geldend voor het gewoon lager onderwijs.

7.4.4. Secundair onderwijs

In de eerste graad zijn de nieuwe eindtermen in voege gegaan op 1 september 2019. Ze vormen een gereduceerde, maar nauwkeuriger afgebakende en meer coherente set ten opzichte van de situatie daarvoor.³³⁹ Voor het eerst wordt de te bereiken kennis namelijk expliciet vermeld, met daarbij een duidelijk beheersingsniveau. De eindtermen voor de tweede en derde graad zijn op het moment van dit onderzoek nog in ontwikkeling. Maar, vanaf de tweede graad moeten de leerlingen kiezen uit één van de vier onderwijsvormen, algemeen secundair onderwijs (aso), beroepssecundair onderwijs (bso), kunstsecundair onderwijs (kso) en technisch secundair onderwijs (tso). Wat wel al vast ligt is dat de keuzemogelijkheden worden beperkt.³⁴⁰ De 29 studiegebieden maken plaats voor 8 studiedomeinen.³⁴¹ Hierdoor groeien de keuzes vanaf de tweede graad verder uit elkaar en bijgevolg ook de verschillen in eindtermen. In de tweede en derde graad zal er namelijk een aparte set eindtermen komen per doorstroomfinaliteit. Een leerling die in de tweede graad de keuze maakt voor STEM³⁴² zal vermoedelijk andere eindtermen dienen te behalen dan een leerling uit het studiedomein Voeding en Horeca. En niet in elke richting zal cultuur en erfgoed een even prominente rol opnemen. Kunnen we veronderstellen dat de eindtermen voor de tweede en derde graad in dezelfde lijn zullen liggen als van de eerste graad, aangezien ze een verticale leerlijn dienen te volgen? Vooraleer hierop te kunnen antwoorden moet onderzocht worden in welke sleutelcompetenties zich voor (immaterieel) cultureel erfgoed relevante leerlijnen aftekenen.

³³⁹ Vlaamse Regering, *Persbericht Vlaams minister van Onderwijs, 13 juli 2018*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuwe-eindtermen-ambitieuw-duidelijk-en-coherent>

³⁴⁰ Vlaamse Overheid, *Studiegebieden*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/van-29-studiegebieden-naar-8-studiedomeinen-in-2e-en-3e-graad-secundair-onderwijs>

³⁴¹ De acht studiedomeinen zijn: Taal en Cultuur, STEM, Kunst en Creatie, Land- en Tuinbouw, Economie en Organisatie, Maatschappij en Welzijn, Sport, en Voeding en Horeca.

³⁴² *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

De Sleutelcompetenties

De eerste graad bestaat uit een A-stroom en B-stroom. De A-stroom werkt met te behalen eindtermen, de B-stroom met na te streven ontwikkelingsdoelen. Decretaal werden zestien sleutelcompetenties (decretale sleutelcompetenties) vastgelegd als conceptueel kader om de ontwikkelingsdoelen en eindtermen rond op te bouwen (zie bijlage 6). Deze ontwikkelingsdoelen en eindtermen worden niet vastgehaakt aan vakken. Het zijn de schoolbesturen (inrichtende machten) die de verbinding maken tussen de eindtermen en de vakken of vakkenclusters.³⁴³

Als basis dienden de acht Europese sleutelcompetenties die werden ontwikkeld vanuit het UNESCO concept *lifelong learning*. Daarnaast krijgen ook de concepten *Education for Sustainable Development* (EDO) en *Global Citizenship Education* (GCED) een plaats in de sleutelcompetenties voor de eerste graad, met respectievelijk competenties inzake duurzaamheid en burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven.³⁴⁴ De in een vorig hoofdstuk geschetste kaders en concepten hebben dus een weg gevonden naar het onderwijs in Vlaanderen. Zoals reeds gesteld bieden deze UNESCO pijlers kansen en aanknopingspunten om immaterieel cultureel erfgoed als middel of hefboom te gebruiken binnen (non-)formeel onderwijs (cfr. supra). De *competenties inzake duurzaamheid* komen niet als zodanig voor in de acht Europese sleutelcompetenties, maar zitten daar verweven in de burgerschapscompetenties. Het Vlaamse niveau heeft deze dus uit elkaar gefilterd, maar daarbij wel de nadruk behouden op een sterke samenhang. De *sleutelcompetentie inzake duurzaamheid* wijst namelijk expliciet naar de grote inhoudelijke samenhang met *burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven*. Met de verbinding tussen duurzaamheid en burgerschap lijkt de Vlaamse Gemeenschap het pad van UNESCO te volgen. Een stelling die wordt bevestigd bij het lezen van de achtergrond van *burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven*.

“Specifiek voor de eerste graad verwachten we dat leerlingen de gelaagdheid en dynamiek van identiteiten kunnen illustreren en daarbij de mogelijke gevolgen voor relaties met anderen kunnen meenemen. De basis hiervoor ligt in het UNESCO-kader voor globaal burgerschap, dat een aantal thema’s met betrekking tot identiteitsvorming voorstelt die goed aansluiten bij de leefwereld van leerlingen van de eerste graad. Mogelijke thema’s zijn hoe het individu zich verhoudt tot zijn gemeenschap (...) Voor het relationele aspect van identiteit stelt UNESCO thema’s voor

³⁴³ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen: uitgangspunten*, geraadpleegd op 16 april 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

³⁴⁴ Idem.

*als empathie, solidariteit, het voorkomen van geweld (inclusief gender-gerelateerd geweld) en pesten. Wat betreft de dynamiek van identiteit kunnen zowel culturele, historische, ruimtelijke als economische aspecten belicht worden.*³⁴⁵

De Vlaamse Gemeenschap baseert zich dus rechtstreeks op het UNESCO concept *Global Citizenship Education* (GCED), en omschrijft identiteit als meerlagig en veranderlijk. Iets dat vorm krijgt in relatie met de omgeving. Het culturele aspect is er slechts één van. Maar valt deze opvatting wel te rijmen met de in het nieuwe regeerakkoord aangekondigde Vlaamse canon (cfr. supra)? Kan die hier, zoals gepland, achteraf ingepast worden?

Daarnaast creëert ook de Europese sleutelcompetentie inzake cultureel bewustzijn en culturele expressie' openingen voor de integratie van erfgoed:

*"Deze competentie vereist kennis van lokale, regionale, nationale, Europese en mondiale culturen en uitingen, waaronder hun talen, erfgoed en tradities en culturele producten, alsook inzicht in de manier waarop die uitingen elkaar en de ideeën van het individu kunnen beïnvloeden. ... Ze vergt inzicht in de eigen, zich ontwikkelende identiteit en in het eigen culturele erfgoed in een wereld van culturele verscheidenheid, alsook in de manier waarop kunst en andere culturele expressies een manier kunnen zijn om de wereld te bekijken maar ook vorm te geven.*³⁴⁶

De decretale sleutelcompetentie 'competenties met betrekking tot historisch bewustzijn' zijn in de Europese sleutelcompetenties niet afzonderlijk opgenomen, maar steunen daar enerzijds op de bovenvermelde sleutelcompetentie inzake cultureel bewustzijn en culturele expressie en anderzijds op de burgerschapscompetenties.

Transversale aspecten

Naast de inhoudelijke sleutelcompetenties, bestaan er voor het secundair onderwijs ook sleutelcompetenties met transversale aspecten. Deze laatste krijgen bijvoorbeeld maar hun waarde in samenhang met andere sleutelcompetenties. Bij de vertaling van onderwijsdoelen naar de klaspraktijk is het dus belangrijk om te combineren uit beide categorieën. De voor dit onderzoek relevante sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie bevat zowel inhoudelijke als transversale aspecten.

³⁴⁵ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen: uitgangspunten*, geraadpleegd op 16 april 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4824>

³⁴⁶ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen*, geraadpleegd op 3 maart 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4827>

De Vlaamse Overheid heeft bij het opstellen van de uitgangspunten voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie echter geen expliciete band of suggestie opgenomen voor een koppeling met duurzaamheid of burgerschap.³⁴⁷ Waar het eerder wel burgerschap en duurzaamheid onderling verbond, volgt het hier dus niet de visie van o.a. UNESCO of andere experts zoals Andrzej Jakubowski (zie hoofdstuk 6) die stellen dat immaterieel cultureel erfgoed in de onderwijspraktijk kan werken als een hefboom om de relevantie en kwaliteit van *Education for Sustainable Development* (ESD) of *Global Citizenship Education* (GCED) te vergroten. Duurzaamheid lijkt in de eindtermen benaderd te worden vanuit economisch, natuurwetenschappelijk, ruimtelijk en technologisch oogpunt. Het conceptueel kader, waarrond de eindtermen worden opgebouwd, legt dus geen verband tussen cultureel erfgoed en de mogelijke dreiging van technologische vooruitgang. Langs de andere kant verwijst de sleutelcompetentie inzake duurzaamheid wél expliciet naar de burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven en geeft het daarbij de grote inhoudelijke samenhang als reden op. De binnen UNESCO sterk gelieerde concepten ESD en GCED blijven ook binnen het Vlaamse conceptueel kader hun verbinding behouden. De recent opkomende -en vooral door de *Living Heritage Entity* binnen UNESCO gepromote- rol van immaterieel cultureel erfgoed als middel om hieraan te werken, lijkt nog niet overgenomen.

De eindtermen

Het luik eindtermen met betrekking tot cultureel bewustzijn en culturele expressie lijkt op het eerste gezicht de meest voor de hand liggende locatie om doelstellingen in verband met immaterieel cultureel erfgoed in te verwerken. Na een grondige analyse van de set eindtermen, blijkt aandacht voor erfgoed, in eender welke vorm, niet expliciet opgenomen te zijn. De beschrijving maakt duidelijk dat de eindtermen eerder gericht zijn op attitudevorming.

“In deze twee jaar wordt ook ingezet op het belang van kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en de eigen leefwereld (Eindterm 16.1). (...) Ze helpen individuen zich te oriënteren in maatschappelijke, historische en geografische contexten. Ze leren mensen om bestaande manieren van handelen en zijn in een samenleving te observeren en te ervaren. Ze geven daarmee ook betekenis aan een menselijk leven in die maatschappij,

³⁴⁷ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen: uitgangspunten*, geraadpleegd op 16 april 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4840>

*die tijdsperiode of die omgeving. Daarom werkt de reflectie op kunst- en cultuuruitingen soms sociaal integrerend en kan het de sociale cohesie bevorderen.*³⁴⁸

Inhoudelijk stelt de set eindtermen dus geen bepaalde voorwaarden. Wel vermeldt het bij de beschrijving van de conceptuele kennis en de uitgangspunten een aantal didactische suggesties, waarin wel ruimte wordt gelaten om immaterieel erfgoed te integreren.

*“Kunst- en cultuuruitingen zoals landschap, dans, lied, game, film, kledij, graffiti. (...) Alleszins is het aantal onderwerpen van kunst- en cultuuruitingen eindeloos: geboorte, dood, liefde, geschiedenis, het alledaagse, rituelen, kunst zelf.”*³⁴⁹

Volgens Karl Desloovere³⁵⁰, lid van de ontwikkelcommissie cultureel bewustzijn en culturele expressie, ligt de primaire focus niet op het opstellen van inhoudelijke doelen specifiek voor immaterieel cultureel erfgoed. Daarentegen is er bewust gekozen om de eindtermen ruim te houden voor de eerste graad, zodat er voldoende openingen zouden zijn voor de scholen om er mee aan de slag te gaan. De attitudes die als relevant voor het werken aan immaterieel cultureel erfgoed kunnen worden beschouwd, zijn voornamelijk te vinden in eindterm 16.1 en 16.5.

*“16.1. De leerlingen erkennen het belang van waargenomen kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en hun eigen leefwereld
16.5. De leerlingen drukken hun gedachten en gevoelens uit bij het waarnemen van kunst- en cultuuruitingen.”*³⁵¹

Erfgoed lijkt geen groot aandeel uit te maken van deze set eindtermen. Maar, door het werken met sleutelcompetenties, kan dit ook elders nog aan bod komen. Naast de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie, lijkt het mogelijk dat erfgoed ook geïntegreerd wordt in de decretale sleutelcompetenties met betrekking tot historisch bewustzijn. Deze decretale sleutelcompetenties zijn echter niet afzonderlijk opgenomen in de Europese sleutelcompetenties, maar steunen daar op de Europese sleutelcompetenties inzake cultureel bewustzijn en culturele expressie en op de burgerschapscompetenties. Ook hier lagen aanknopingspunten voor de integratie van erfgoed, zoals reeds aangehaald (cfr supra).

³⁴⁸ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen: Secundair Onderwijs, 1^e graad, A-stroom/B-stroom, cultureel bewustzijn en culturele expressie (uitgangspunten)*, geraadpleegd op 3 maart 2020, <https://onderwijsdoelen.be/>

³⁴⁹ Idem.

³⁵⁰ In een digitaal gesprek op 7 mei 2020.

³⁵¹ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen: Secundair Onderwijs, 1^e graad, A-stroom/B-stroom, cultureel bewustzijn en culturele expressie (uitgangspunten)*, geraadpleegd op 3 maart 2020, <https://onderwijsdoelen.be/>

In deze vertaling naar de decretale sleutelcompetentie *Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn* wordt de nadruk gelegd op het belang van inzicht van mensen in hun eigen tijd en in hun plaats in de samenleving. Het betrekken van het verleden hierbij is onontbeerlijk, aangezien het mee de persoonlijke en sociale identiteit vormgeeft.³⁵² Ook hier opent de connectie tussen heden en verleden kansen om erfgoed te betrekken. Maar behoudens een opname in de uitgangspunten, komt in de eindtermen zelf het begrip echter niet expliciet aan bod. Maar ook hier valt wel een indirecte verwijzing te lezen in eindterm 8.4 en 8.9:

“8.4. De leerlingen evalueren de context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid van historische bronnen in het licht van een historische vraag. (...) Conceptuele kennis: Betekenis van overblijfselen en van soorten historische bronnen zoals geschreven, mondelinge, (audio-)visuele en materiële bronnen.”
“8.9. De leerlingen illustreren hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming vervormt. Conceptuele kennis: mythevorming, herinnering, geschiedenis.”³⁵³

De bovenstaande kennis en vaardigheden kunnen gelinkt worden aan historisch denken, dat zowel inzicht in als reflectie over de relatie tussen heden, verleden en toekomst verwacht van leerlingen. Bovendien dient het ook te leiden tot een ‘historisch-bewust handelen’, waarin leerlingen kritisch en genuanceerd kunnen omgaan met historische bronnen, respect opbrengen voor gefundeerde visies en op basis hiervan een maatschappelijke verantwoordelijkheid willen opnemen in de hedendaagse en toekomstige samenleving.³⁵⁴ Dit biedt voldoende mogelijkheden voor de integratie van cultureel erfgoed en het reflecteren erover, al is het niet expliciet opgenomen. Wordt dit begrip nog verder opgebouwd via een verticale leerlijn in de tweede en derde graad, en verschijnt het dan pas in de eindtermen? In een gesprek³⁵⁵ bevestigt Karl Desloovere deze bevinding en geeft hij aan dat de specifieke term meer zal worden geïntegreerd in de eindtermen van de tweede en derde graad -waar onderwijsvormen en studiedomeinen hun intrede maken-, met ook aandacht voor de immateriële aspecten ervan.

³⁵² Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen*, geraadpleegd op 2 mei, 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4826>

³⁵³ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen: Secundair Onderwijs: 1^e graad, A-stroom, Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn*, geraadpleegd op 3 mei 2020

³⁵⁴ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen*, geraadpleegd op 3 mei 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4826>

³⁵⁵ In een digitaal gesprek op 7 mei 2020.

De basisvorming³⁵⁶ verloopt namelijk tijdens de eerste graad voor iedere leerling min of meer uniform. Het begrip erfgoed wordt hier bewust niet als inhoud of doel gehanteerd, maar eerder als middel om aan bepaalde attitudes te werken.

In andere luiken komen eindtermen aan bod relevant voor immaterieel cultureel erfgoed, indien ze ook breed geïnterpreteerd worden. Eveneens betreft het hier voornamelijk attitudes, te vinden in competenties in andere talen³⁵⁷, competenties in het Nederlands³⁵⁸ en burgerschapscompetenties³⁵⁹. Opmerkelijk, bij de competenties inzake duurzaamheid valt geen verwijzing naar cultuur of erfgoed te lezen. Deze eindtermen lijken louter benaderd te worden vanuit natuurwetenschappelijk en technologisch oogpunt. Er is bijvoorbeeld geen aandacht voor de dreiging en gevaren die uitgaan van de technologische vooruitgang op het erfgoed of voor de bijzondere nieuwe mogelijkheden.

7.4.5. Buitengewoon secundair onderwijs

Het buitengewoon secundair onderwijs (buso) is ingedeeld in negen types, naargelang de beperking of leer- of opvoedingsmogelijkheid. De jongeren kunnen terecht in vier opleidingsvormen.³⁶⁰

De eerste opleidingsvorm is gericht op sociale aanpassing met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu. Opleidingsvorm twee bouwt hierop verder en biedt sociale vorming aan, aangevuld met arbeidsgeschiedmaking. Het uitgangspunt voor de eerste twee opleidingsvormen is een maximale persoonlijkheidsontwikkeling van de jongere in relatie met de samenleving nastreven.³⁶¹ In deze set ontwikkelingsdoelen zijn geen inhouden of attitudes met betrekking tot cultureel erfgoed opgenomen.

Ten derde kunnen de jongeren ook beroepsonderwijs volgen, gericht op integratie in een gewoon leef-en werkmilieu. Hier ligt de nadruk op het leren kritisch-creatief participeren aan het maatschappelijk en cultureel gebeuren. Relevante ontwikkelingsdoelen zijn te vinden in het luik “sociaal-emotionele educatie” en “vrijtijdsvaardigheden”.³⁶²

³⁵⁶ In het eerste jaar zijn er 27 lessen basisvorming en een keuzegedeelte van 5 lessen aan differentiatiepakketten. In het tweede jaar zijn er 25 lessen basisvorming en 7 lessen basisopties als keuze.

³⁵⁷ Eindterm 3.9 voor de A-stroom of 3.8 voor de B-stroom

³⁵⁸ Eindterm 2.11 voor de A-stroom of 2.10 voor de B-stroom

³⁵⁹ Eindterm 7.3 voor de A-stroom of 7.2 voor de B-stroom

³⁶⁰ Vlaamse Overheid, *Buitengewoon Secundair Onderwijs (buso)*, geraadpleegd op 5 maart 2020, <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/secundair-onderwijs/buitengewoon-secundair-onderwijs-buso>

³⁶¹ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen*, geraadpleegd op 6 maart 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4781>

³⁶² Idem, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4472>

“SEE: 68. De leerling respecteert de leef- en omgangsgewoonten binnen verschillende gezinnen en culturen.

VV: 40. De leerling staat open voor en waardeert vrijetijdsvormen en muzische uitingen van anderen en andere culturen.”³⁶³

Deze ontwikkelingsdoelen richten zich op attitudevorming bij de jongeren, voornamelijk op het vlak van respect en waardering voor culturele uitingen. Inhouden worden niet gespecificeerd.

Tot slot bereidt opleidingsvorm vier hen voor op een studie in het hoger onderwijs en de integratie in het actieve leven. In deze opleidingsvorm komen de studierichtingen overeen met die uit het gewoon secundair onderwijs. Als gevolg hiervan zijn de onderwijsdoelen identiek aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het overeenstemmende niveau van het gewoon secundair onderwijs.³⁶⁴

Ook in de eindtermen van de eerste graad (buitengewoon) secundair onderwijs lijkt de aandacht voor immaterieel cultureel erfgoed eerder beperkt. Het betreft voornamelijk vaardigheden en attitudes die inzetten op het omgaan met en respecteren van culturele uitingen. Vanuit dit opzicht voldoen de eindtermen enkel aan beoordelingsfactor 5.2. Inhoudelijke voorwaarden worden niet gesteld en de eindtermen laten ruimte voor verdere invulling.

In een voorlopige conclusie kan gesteld worden dat enkel beoordelingsfactoren van kernindicator 5 (gedeeltelijk) worden aangevinkt. Maar waarom blijft kernindicator 4 zo goed als achterwege in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het basis- en secundair onderwijs? Nochtans vormt respect leren opbrengen voor immaterieel cultureel erfgoed ook daar een belangrijke attitude. Het verschil ligt in de participatie van individuen, groepen en gemeenschappen (CGI's) of externe stakeholders bij de conceptie van de eindtermen.³⁶⁵ Dit lijkt niet het geval geweest, al valt dit moeilijk in te schatten enkel op basis van de inhoud van de eindtermen. Een onderzoek naar relevante documenten in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement, de ontwerpdecreten en een navraag bij de Departementen CJM en OV kan meer licht werpen op de vraag hoe het ontstaansproces dan wel is verlopen en welke referentiekaders daarbij werden gehanteerd.

³⁶³ Idem, <https://onderwijsdoelen.be>

³⁶⁴ Idem.

³⁶⁵ Deze participatie als voorwaarde zit vevat in beoordelingsfactor 4.1, 4.2 en 4.3.

7.5. Ontstaansproces van de eindtermen in het secundair onderwijs

Eind 2015 schakelde de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement Levuur in. Een organisatie van consultants (coaches) gespecialiseerd in burgerparticipatie en stakeholdermanagement. Het doel was een breed maatschappelijk debat over de eindtermen, met aandacht voor leerkrachten, leerlingen, ouders, en de bredere onderwijswereld te creëren. Er kwamen bovendien adviezen van strategische adviesraden en het resultaat van het publiek debat werd gebundeld in het eindrapport Van LeRensbelang.³⁶⁶ Ook in Nederland werd inspiratie gezocht, met een hoorzitting in het Vlaams Parlement over het Nederlandse Platform 2032.³⁶⁷

Op 17 januari 2018 keurde de plenaire vergadering het kaderdecreet goed, vormgegeven rond zestien sleutelcompetenties. Kort daarna gingen zeven ontwikkelcommissies aan de slag om op basis van deze decretale sleutelcompetenties concrete eindtermen te formuleren, opnieuw met behulp van leerkrachten, experts, vertegenwoordigers van de onderwijskoepels en -netten.

7.5.1. Betrokkenheid van de stakeholders

Naast dit algemeen overzicht van de ontwikkelfases kan ook de vraag worden gesteld of belangrijke en specifiek voor (immaterieel) cultureel erfgoed relevante *stakeholders* al dan niet geraadpleegd zijn bij de conceptie van de eindtermen?

In dit verhaal, waarbij een concrete verbinding tussen onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap en een UNESCO Conventie op supranationaal niveau wordt vooropgesteld, lijkt de Vlaamse UNESCO Commissie (VUC) de meest voor de hand liggende keuze te zijn. De VUC stelt zichzelf immers tot doel om het publiek te informeren over het UNESCO-gedachtegoed en acties te ontwikkelen die aansluiten bij de daarbij horende doelstellingen om uiteindelijk zo de Vlaamse Gemeenschap en de UNESCO-programma's dichter bij elkaar te brengen (cfr. supra).³⁶⁸ In een gesprek geeft algemeen secretaris Lukas Van Damme echter aan dat VUC niet werd geraadpleegd voor advies over de eindtermen, noch over de zestien sleutelcompetenties. Nochtans erkent het, in het eerder vermelde memorandum uit 2019, wel de kansen die schuilen in de verbinding tussen (immaterieel) cultureel erfgoed en onderwijs.

³⁶⁶ Levuur, *Eindrapport: Van LeRensbelang*, geraadpleegd op 4 maart 2020, <https://levuur.be/case/van-lereensbelang/>

³⁶⁷ Vlaams Parlement, *Hoorzitting in het kader van het maatschappelijk debat over de eindtermen op 26 februari 2016*, geraadpleegd op 4 maart 2020, <https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/gedachtewisselingen-hoorzittingen/1033498>

³⁶⁸ Vlaamse UNESCO Commissie, *Kerntaken*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/vlaamse-commissie>

“De VUC vraagt de nieuwe Vlaamse Regering, lokale overheden en scholenkoepels ondersteuning te geven voor het onmisbare werk van het ASPnet. De nieuwe eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs bieden heel wat aanknopingspunten om verder te werken aan de ontwikkeling van burgerschap, duurzaamheid en andere transversale thema’s die UNESCO promoot, zoals de strijd tegen de klimaatopwarming en het behoud van cultureel erfgoed.”³⁶⁹

Niet toevallig verwijst het naar de UNESCO-concepten *Global Citizenship Education* (GCED) en *Education for Sustainable Development* (EDO). Zoals in het vorige hoofdstuk gesteld, bieden deze pijlers kansen om immaterieel cultureel erfgoed als middel of hefboom aan te wenden en de verbinding tussen de school en de gemeenschap te versterken. Op deze manier kan idealiter een gunstige en duurzame context worden gecreëerd om tot borgen te komen.

In de tweede plaats kan ook FARO, als steunpunt voor cultureel erfgoed van invloed zijn geweest op het ontwikkelproces. Als kerntaken heeft het onder meer het leveren van ondersteuning aan de overheid in functie van beleidsvoorbereiding en -ontwikkeling opgenomen. Daarnaast wil het ook verbinding creëren tussen het cultureel-erfgoedveld enerzijds en internationale netwerken, professionals en organisaties met het oog op expertisedeling anderzijds.³⁷⁰ Aan Marc Jacobs, voormalig directeur van FARO is de vraag echter nooit gesteld vanuit het departement of kabinet onderwijs tussen 2009 en 2019. Uit gesprekken met diverse medewerkers³⁷¹ blijkt dat FARO geen aanvraag tot adviesverlening heeft binnengekregen in het kader van de huidige of nieuwe eindtermen.

Tot slot kan de Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE), als organisatie die de werking opneemt voor het immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen, van invloed zijn geweest op het ontwikkelproces van de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie. Jorijn Neyrinck, coördinator van WIE en voorheen tapis plein vzw, geeft echter aan niet gepolst te zijn. Ook Sophie Muyliaert, beleidsmedewerker immaterieel cultureel erfgoed binnen het Departement CJM is niet betrokken geweest.

³⁶⁹ UNESCO België, *Vlaamse UNESCO Commissie*, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://www.unesco.be/nl/artikel/vlaamse-unesco-commissie-stelt-memorandum-voor>

³⁷⁰ FARO, *Missie en kerntaken*, geraadpleegd op 4 mei 2020, <https://faro.be/over-faro>

³⁷¹ Jacqueline Van Leeuwen, Elien Doesselaere en Hildegard Van Genechten. Zie lijst met gesprekken achteraan.

In een gesprek³⁷² bevestigt Karl Desloovere, lid van de ontwikkelcommissie cultureel bewustzijn en culturele expressie, de voorgaande bevindingen. Als reden voor het niet betrekken van deze stakeholders wijst hij op de specifieke eigenheid van het ontwikkelproces van onderwijsdoelen, waar een compromis moet gevonden worden tussen een uitgebreid aantal belanghebbende maatschappelijke actoren, met elk hun eigen achtergrond en dynamiek. Bij het voorleggen van de vraag of het huidige proces van curriculumvorming niet te weinig bottom-up -dus met ruimte voor inspraak van de gemeenschappen, groepen en individuen zelf- is gestructureerd, erkent hij wel dat op dit vlak nog groeikansen³⁷³ liggen.

7.5.2. Referentiekaders

Ondanks voldoende aandacht voor inspraak op papier, lijken relevante *stakeholders* op het vlak van (immaterieel) cultureel erfgoed niet geconsulteerd. De zestien sleutelcompetenties zijn opgesteld op basis van de acht Europese sleutelcompetenties. Maar welke referentiekaders hanteerde de ontwikkelcommissie specifiek voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie, aangezien verondersteld³⁷⁴ kan worden dat attitudevorming met betrekking tot immaterieel cultureel erfgoed hier thuishoort?

Volgens Karl Desloovere is het de opdracht van het AHOVOKS³⁷⁵ om het ontwikkelproces inhoudelijk voor te bereiden en te faciliteren. Uit deze voorbereiding worden een aantal basisteksten en -aanbevelingen geformuleerd waar de ontwikkelcommissie verder mee aan de slag gaat. Op de vraag of de UNESCO Conventie van 2003 dan als leidraad heeft gediend, kon geen eenduidig antwoord worden geformuleerd.

³⁷² In een digitaal gesprek op 7 mei 2020.

³⁷³ Hij verwijst naar Nederland als voorbeeld, waar de curricula met meer aandacht voor een bottom-up benadering tot stand kwamen.

³⁷⁴ Ook de decretale sleutelcompetentie historisch bewustzijn behoort tot de mogelijkheden, maar is op Europees niveau niet afzonderlijk uitgewerkt. De decretale sleutelcompetentie historisch bewustzijn is dus ook gebaseerd o.a. op de Europese sleutelcompetentie inzake cultureel bewustzijn en culturele expressie.

³⁷⁵ Het AHOVOKS is het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. Het zet zich samen met verschillende Vlaamse onderwijspartners in voor levenslang leren.

Als belangrijkste referentiekader wordt enerzijds verwezen naar het kader cultureel bewustzijn en culturele expressie dat door experts is opgesteld, maar waarbij ook op de inspiratie van buitenlandse curricula wordt gediend.³⁷⁶ Hierbij diende de *key competence on cultural awareness and expression* van de Europese Unie als kader. Maar zoals reeds gesteld in hoofdstuk 5, bleek uit de analyse dat de UNESCO Conventie uit 2003 niet echt is doorgedrongen in dit Europees kader.

Anderzijds maakte de ontwikkelcommissie gebruik van het theoretisch kader *Cultuur in de spiegel* (CIS), van Barend Van Heusden, professor cognitiewetenschappen aan de Rijksuniversiteit van Groningen, en de daarop gebaseerde vervolgonderzoeken specifiek voor de Vlaamse context van Lode Vermeersch, verbonden aan het HIVA-KULeuven (cfr. infra). Deze cultuurtheorie poogt een antwoord te bieden op de vragen wat cultuur is en welke vaardigheden in het onderwijs dienen aangeleerd te worden.³⁷⁷ CIS formuleert aanknopingspunten voor een brede inbedding van cultuur in het hele onderwijscurriculum, maar ook met de diverse cultuurfactoren in de maatschappij. Het maakt deel uit van een transitie die een grotere rol voor cultuureducatie vooropstelt.

Uit de analyse van de vervolgstudies³⁷⁸ die CIS als uitgangspunt namen en vervolgens als referentiekader werden gehanteerd voor de nieuwe eindtermen van het secundair onderwijs, blijkt erfgoed wel voldoende aan bod te komen, maar lijkt de aandacht zich eerder te richten op de materiële aspecten (roerend/onroerend). De kansen voor het betrekken van immaterieel erfgoed worden onderbelicht en het theoretisch kader blijkt niet geïnspireerd op de UNESCO Conventie van 2003. In een gesprek³⁷⁹ erkent Lode Vermeersch de voorgaande analyse maar nuanceert door te stellen dat de sterkte van het theoretisch kader net ligt in de openheid, waardoor leerkrachten bij de eindtermen in de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie voldoende aanknopingspunten kunnen vinden om aan de slag te gaan met een verscheidenheid aan cultuuruitingen. Daarnaast spreekt het bewust open formuleren van de eindtermen ook een bepaald vertrouwen uit naar de professionaliteit van leerkrachten. Zij krijgen de ruimte³⁸⁰ om volop hun ontwerpend vermogen aan te wenden in de vertaling naar de lespraktijk.

³⁷⁶ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen*, op 3 maart, 2020, <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4840>

³⁷⁷ VAN HEUSDEN, Barend, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 2010, Rijksuniversiteit Groningen, p. 6-9.

³⁷⁸ Vermeersch, L. (e.a.), *Cultuur in de Spiegel: Vlaanderen, Verkenning van opvattingen over cultuureducatie op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven, 2012; Vermeersch, L. (e.a.), *Cultuur over Cultuur, Cultuurreflectie in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het Vlaamse basis- en secundair onderwijs*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven, 2014; Vermeersch, L. (e.a.), *Culturele basisvaardigheden, een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie CIS*, Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven, 2016; Vermeersch, L. & Thomas, V., *De cultuurspiegel, jouw gids voor cultuur op school*. Brussel/Leuven: Vrije Universiteit Brussel en HIVA-KULeuven, 2016

³⁷⁹ In een digitaal gesprek op 8 mei 2020.

³⁸⁰ In dit opzicht verwijst Lode Vermeersch naar een trend binnen curriculumvernieuwing in Europa.

7.6. Een verschuiving naar cultuureducatie

Hoe heeft de verschuiving naar cultuureducatie vorm gekregen tijdens het voorbije decennium in Vlaanderen en welke rol speelt (immaterieel) erfgoed hierin?

In de eerste plaats lijkt het nuttig om het begrip duidelijk te definiëren. Wat omvat het brede begrip cultuureducatie? Internationaal maakt de UNESCO-educatiesector een onderscheid tussen ‘leren door cultuur’ en ‘leren in cultuur’.³⁸¹ Enerzijds gaat het over het gebruik van artistieke uitingen en traditionele of hedendaagse culturele handelingen als leertool. Op die manier wordt cultuur gebruikt om inhouden van andere vakken over te brengen. Anderzijds legt UNESCO bij ‘leren in cultuur’ de nadruk op de rol van culturele perspectieven om zo de sociale cohesie te versterken.

In Vlaanderen wordt de eerste stap naar een beleid rond cultuureducatie gezet in 2002 met een protocolakkoord tussen de ministers van Onderwijs en Cultuur, om een gezamenlijke visie te ontwikkelen. Om de omvang en kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in kaart te brengen voert Anne Bamford³⁸² tijdens het schooljaar 2006-2007 een evaluatief onderzoek uit (cfr. supra).³⁸³ Een commissie werd opgericht om tot voorstellen te komen op basis van de aanbevelingen van Anne Bamford. Een klankbordgroep³⁸⁴ gaf de gelegenheid aan betrokken sectoren en instellingen om hierover hun mening te formuleren. Dit leidde tot het rapport *Gedeeld/Verbeeld* in september 2008 waarin, naast het begrip cultuureducatie, ook erfgoededucatie werd afgebakend. Volgens de definitie omvat het elke vorm van educatie die erfgoed als doel of als middel inzet.³⁸⁵

Om tegemoet te komen aan één van de aanbevelingen van het rapport, werd de informele overleggroep cultuureducatie van het Departement CJM, die fungeerde als aanspreekpunt binnen het eigen beleidsdomein maar ook voor actoren uit andere beleidsdomeinen en -niveaus, geformaliseerd en kreeg het de naam Ambtelijke Coördinatie Cultuureducatie (ACCE).³⁸⁶

³⁸¹ UNESCO, *Arts Education*, geraadpleegd op 6 maart 2020,

<http://www.UNESCO.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>

³⁸² Anne Bamford is pedagoog en hoogleraar aan de Wimbledon School of Arts.

³⁸³ BAMFORD, Anne, *Kwaliteit en consistentie: Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, 2007, p. 24, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/kwaliteit-en-consistentie-kunst-en-cultuureducatie-in-vlaanderen>

³⁸⁴ Culturele Biografie Vlaanderen en het Vlaams Centrum voor Volkscultuur, die op 1 januari 2008 fuseerden tot FARO, waren betrokken bij de klankbordgroep. Tapis plein vzw werd pas erkend als landelijk expertisecentrum voor immaterieel cultureel erfgoed in 2009.

³⁸⁵ Commissie Onderwijs & Cultuur, *Gedeeld/Verbeeld: eindrapport*, p. 24, geraadpleegd op 29 april 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/gedeeld/verbeeld-eindrapport-van-de-commissie-onderwijs-en-cultuur>

³⁸⁶ Vlaamse Overheid, *Cultureel leren en cultuureducatie*, geraadpleegd op 29 april 2020, <https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/historiek>

Om te weten te komen welke gesubsidieerde cultuur- en jeugdorganisaties aan cultuureducatie deden, werd in 2011 in opdracht van de Vlaamse minister van Cultuur en in coördinatie met het Departement CJSM een Veldtekening Cultuureducatie gemaakt door het HIVA-KULeuven.³⁸⁷ Het voerde bovendien ook een evaluatie uit en formuleerde aanbevelingen.³⁸⁸ In een volgende stap richting een structureel beleid verenigden in 2012 en 2013 de toenmalige ministers van onderwijs en cultuur de krachten om een gedeelde missie en visie uit te werken. Dit kreeg vorm in een gezamenlijk strategisch beleidskader en mondde uit in een conceptnota Groeien in Cultuur, gericht op jongeren.³⁸⁹ De conceptnota was een uitnodiging aan alle betrokken actoren om, over de grenzen van de bevoegdheden jeugd, onderwijs en cultuur, een beleid rond cultuureducatie op te starten. Niet in het minst trad de aandacht voor het immateriële erfgoed op de voorgrond. In de conceptnota uit 2013 valt namelijk te lezen:

“Maar cultuur is nog veel meer. Het geeft ook vorm en inhoud aan ‘identiteit’, zowel voor het individu als voor een groep. Cultuur voedt gemeenschappen en geeft ze karakter en gezicht. Zo beseffen we meteen het belang van deze culturele oercompetentie en de zorg die we ervoor moeten dragen. Niet alleen omwille van die drijvende kracht, maar ook omdat ze ons in staat stelt om die eeuwenoude tradities van verhalen en gebruiken te begrijpen en voort te zetten en zo een culturele gemeenschap te vormen. Want culturele competenties zijn nodig om met elkaar te kunnen leven en een samenleving te vormen.”³⁹⁰

Hoewel het begrip immaterieel erfgoed niet expliciet aan bod kwam, kreeg het hier wel een rol binnen cultuureducatie. Van het begrip ‘borgen’ was nog geen sprake, maar het leek wel impliciet verweven in de inhoud. De strategie viel te plaatsen binnen een ruimer Europees kader. Het vormde zo een eerste stap om cultureel bewustzijn en culturele expressie, als één van de acht sleutelcompetenties in het Europees Referentiekader voor een leven lang leren, te integreren in Vlaanderen (cfr. supra).

³⁸⁷ HIVA-KULeuven is het onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving.

³⁸⁸ VERMEERSCH Lode & VANDENBROUCKE, Anneloes, *Veldtekening Cultuureducatie: Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*, HIVA-KULeuven, 2011, [pdf], <https://cjsm.be/cultuur/onderzoek-en-publicaties/veldtekening-cultuureducatie-beschrijvende-studie-met-evaluatieve-swot>

³⁸⁹ Een jaar later volgde Doorgroeien in cultuur, dat zich richtte op volwassenen.

³⁹⁰ Doorgroeien in Cultuur, p. 3.

7.7. Het actieplan Cultuur en Onderwijs

Voortbouwend op de conceptnota's, werd in de volgende legislatuur de samenwerking tussen onderwijs en cultuur op beleidsniveau verdergezet. Op 14 oktober 2016 keurde de Vlaamse Regering het actieplan Cultuur en Onderwijs – Samen voor meer en beter goed.³⁹¹ Het stelde een meer geïntegreerde werking op middellange en lange termijn rond cultuureducatie voorop. Inhoudelijk vertrok het actieplan van twee speerpunten en drie actieterreinen.

Een eerste speerpunt vormt de theorie Cultuur in de spiegel (CIS), als referentiekader voor de geïntegreerde cultuureducatie (cfr. supra). Voor Vlaanderen werd, onder leiding van Lode Vermeersch en in samenwerking met het HIVA-KULeuven, in een voorafgaande studie tussen 2012 en 2016 onderzocht hoe leerkrachten omgaan met de theoretische inzichten en hoe dit hun pedagogisch handelen en denken versterkt.³⁹²

In de tweede plaats werd er geïnvesteerd in de uitbouw van het digitale platform www.cultuurkuur.be, om de samenwerking tussen cultuur en onderwijs te faciliteren. Leerkrachten en directie kunnen er terecht in hun zoektocht naar een cultuurpartner die met hen een project wil uitwerken. Daarnaast wordt er ook ingezet op de ontsluiting van *good practices*. De platformsite, alsook de studies over de theoretische referentiekaders, worden gecoördineerd door CANON Cultuurcel, dat als onderdeel van de Afdeling Communicatie van het Departement Onderwijs en Vorming dus fungeert als schakel tussen de beleidsdomeinen onderwijs en cultuur.³⁹³ De drie terreinen waarop het actieplan wil inzetten zijn informatie en communicatie, vormings-, opleidings- en netwerkmogelijkheden en tot slot inhoudelijke verdieping. Op het eerste terrein wil het Cultuur in de Spiegel bekend maken bij de onderwijspartners. Het vermeldt daarbij als indicator:

“Alle afdelingen ond. cultuur, alle koepels en GO! en alle steunpunten cultuur hebben eind 2017 een grondige kennis over het onderzoek en het referentiekader; vermeldingen in nieuwsbrieven, organisatie infomomenten.”³⁹⁴

³⁹¹ Vlaamse Overheid, *Cultuur en Onderwijs*, geraadpleegd op 1 maart 2020, <https://www.cultuurenonderwijs.be/>

³⁹² VERMEERSCH Lode e.a., *Culturele basisvaardigheden: een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*, 2016, CANON Cultuurcel, p. 5-10

³⁹³ Vlaamse Overheid, *Onderwijs en Vorming: missie en visie CANON Cultuurcel*, geraadpleegd op 1 maart 2020, <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Missie%20en%20Visie%20CANON%20Cultuurcel.pdf>

³⁹⁴ Vlaamse Overheid, *Actieplan cultuur en onderwijs*, p. 7, [pdf], geraadpleegd op 7 april 2020, https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/161020_cultuur-en-onderwijs_samen-voor-meer-en-beter.pdf

Daarnaast wil het ook meer investeren in het VIAA om het digitaal erfgoed te ontsluiten en toegankelijk te maken voor het onderwijs. Tot slot zal www.cultuurkuur.be verder worden uitgebouwd tot het communicatiemiddel tussen cultuur en onderwijs in Vlaanderen, enerzijds door de naambekendheid te vergroten en anderzijds door de performantie ervan te verhogen.³⁹⁵

Om het referentiekader Cultuur in de Spiegel (CIS) ook op het werkveld bij de actoren ingang te doen vinden, stelt het actieplan zichzelf op het tweede terrein tot doel om een aantal vormings-, opleidings- en netwerkmogelijkheden te organiseren. Concreet betekent dit het opleiden van experts en gangmakers, opstarten van pilootprojecten in scholen in samenwerking met cultuurpartners, houden van inspiratiedagen (*education camps*) en een jaarlijks sectormoment cultuureducatie, inzetten op cultureel bewustzijn als meta-competentie, kunstenaars in de scholen laten resideren, en tot slot CIS introduceren bij de Vlaamse onderwijsinspectie en lerarenopleidingen (cfr. infra).³⁹⁶

Op het laatste terrein wil het zich richten op inhoudelijke verdieping. Het onderzoekt daarbij de mogelijkheid om een handboek voor experts met sterke praktijkvoorbeelden uit te geven. Daarnaast staan ook het verderzetten en verruimen van CIS en het analyseren van het scholenonderzoek 'Cultuur leren smaken', uitgevoerd door Onderzoeksgroep CuDOS op de planning. Het rekt, tot slot, op een structurele samenwerking met het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en hun Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie om de expertise in het kader van CIS te delen en mee te helpen integreren.³⁹⁷

Met het actieplan hoopte de Vlaamse Regering de connectie tussen cultuur en onderwijs in een stroomversnelling te brengen. Om deze reden zal het jaar 2016 doorheen dit onderzoek, bij het bespreken van andere initiatieven, vaak worden aangehaald. Maar hoe past erfgoededucatie, als onderdeel van cultuureducatie, in deze strategie? Opvallend, erfgoededucatie lijkt geen groot aandeel te hebben in het actieplan. Op twee vlakken wordt het belang van erfgoed aangestipt. Enerzijds bij de reeds vermelde ontsluiting van het digitale erfgoed en het beschikbaar maken ervan voor het onderwijs. Anderzijds ziet het actieplan bij de introductie van CIS aan de lerarenopleidingen erfgoedorganisaties als mogelijke partner. Erfgoededucatie als begrip op zich wordt in het hele actieplan nergens expliciet vermeld.

³⁹⁵ Idem, p. 7-9.

³⁹⁶ Idem, p. 9-14.

³⁹⁷ Idem, p. 14-15.

Uit het voorgaande valt een groeiende rol van cultuureducatie in het Vlaamse Onderwijs op. Een beweegreden hiervoor is te vinden in de *UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* uit 2005.³⁹⁸ De Conventie erkent het soevereine recht van landen om een eigen cultuurbeleid voor het bevorderen van de diversiteit van cultuuruitingen te voeren, en dient gezien te worden in het licht van de voortschrijdende globalisering, waarbij sommige culturen onder druk komen te staan van andere dominante culturen.³⁹⁹ Al ging het eerder om een herbevestiging van het bestaande recht van een land om een eigen nationaal beleid te voeren, waar vele landen voor ijverden om zo hun culturele eigenheid veilig te stellen.⁴⁰⁰ Bovendien rees er kritiek op de toenemende liberalisering voor culturele goederen en diensten binnen de Wereldhandelsorganisatie (WTO).⁴⁰¹ Daarnaast ziet de Conventie ook culturele activiteiten, goederen en diensten als dragers van identiteiten, waarden en betekenissen en wil het op dit vlak komen tot een evenwichtige internationale uitwisseling en samenwerking. Via artikel 13 verwacht de Conventie uit 2005 niet enkel dat lidstaten cultuur integreren in hun beleid op alle niveaus, maar dit ook doen met het oog op het creëren van omstandigheden die bevorderlijk zijn voor *sustainable development*.⁴⁰² Verder is in artikel 10 van deze conventie opgenomen dat lidstaten het bevorderen van de diversiteit van cultuuruitingen zullen versterken via o.a. educatieve programma's. De operationele richtlijnen erkennen het belang van een verbinding tussen cultuur en onderwijs en willen de lidstaten aanmoedigen om een geïntegreerde beleidsaanpak na te streven.

*“Parties should encourage, at the appropriate levels, the adoption of an integrated approach in the design and implementation of educational programmes that promote the objectives and principles of the Convention. This should involve strengthening the ties between culture and education at the policy, programme and institutional levels.”*⁴⁰³

³⁹⁸ UNESCO, *The Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://en.UNESCO.org/creativity/convention>

³⁹⁹ UNESCO België, 2005: *Conventie Diversiteit Cultuuruitingen*, geraadpleegd op 3 mei 2020, <https://www.UNESCO.be/nl/cultuur#2005-conventie-diversiteit-cultuuruitingen>

⁴⁰⁰ Strategische Adviesraad Internationaal Vlaanderen, *UNESCO-Conventie betreffende de bescherming en bevordering van de diversiteit van cultuuruitingen: Advies 2010/21*, p. 4, geraadpleegd op 2 mei 2020, https://www.fdfa.be/sites/default/files/atoms/files/641_Advies%20Strategische%20Adviesraad%20internationaal%20Vlaanderen.pdf

⁴⁰¹ WOUTERS, J. & DE MEESTER, B., 'The UNESCO Convention on Cultural Diversity and WTO Law: A Case-Study in Fragmentation of International Law', in: *Journal of World Trade*, 42, 2008, p. 205-240.

⁴⁰² Volgens de Operationele Richtlijnen goedgekeurd in juni 2009, zijn deze economische, culturele en sociale aspecten van duurzame ontwikkeling complementair.

⁴⁰³ UNESCO, *Basic Texts: of the 2005 Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: 2015 edition*, p. 52-53, geraadpleegd op 29 april 2020.

België ratificeerde de Conventie op 9 augustus 2013 en diende in dit licht in 2017 voor het eerst bij UNESCO een periodiek rapport in.⁴⁰⁴ Eén van de vijf thema's die Vlaanderen als prioriteit naar voren schuift is cultuureducatie.⁴⁰⁵ Maar wat met erfgoededucatie?⁴⁰⁶

7.8. Erfgoededucatie

Erfgoededucatie kwam reeds een aantal keer aan de oppervlakte in dit onderzoek. Erfgoededucatie is niet hetzelfde als cultuureducatie, maar maakt er samen met kunsteducatie wel deel van uit. In de literatuur wordt het vaak niet als eenduidig gedefinieerd. Maar wat omvat het begrip en hoe heeft dit in het verleden invulling gekregen in Vlaanderen?

Overkoepelende initiatieven om mensen uit de erfgoedsector en het onderwijs samen te brengen verschijnen pas in 2002.⁴⁰⁷ Een systematische aanpak bleef echter nog uit. Tijdens het schooljaar 2006-2007 voerde de eerder aangehaalde Anne Bamford een onderzoek uit naar de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Ze formuleerde een aantal beleidsaanbevelingen die resulteerden in de oprichting van een Commissie Cultuur en Onderwijs.⁴⁰⁸

In opdracht van Kunsten en Erfgoed, CANON Cultuurcel en het toenmalig Vlaams Instituut voor Onroerend Erfgoed (VIOE) werd bovendien in 2007 een grootschalig veldonderzoek in het Vlaamse onderwijssysteem aangevraagd, uitgevoerd door de Xios Hogeschool Limburg en de Universiteit Antwerpen.⁴⁰⁹ Het rapport omschreef erfgoededucatie als volgt:

“Erfgoededucatie is dan elke vorm van onderwijs die uitgaat van ‘sporen in het heden uit het verleden’ en die deze inbedt in een context die op kennis berust en/of een ervaring kan teweegbrengen die naar het verleden verwijst, met andere woorden een erfgoedervaring.”⁴¹⁰

⁴⁰⁴ UNESCO, *Belgique: 2018 report*, geraadpleegd op 2 mei 2020,

<https://en.unesco.org/creativity/governance/periodic-reports/2018/belgium>

⁴⁰⁵ Vlaamse Overheid, *Departement Cultuur, Jeugd en Media*, [pdf], geraadpleegd op 1 maart 2020,

https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/samenvatting_sessie_UNESCO.pdf

⁴⁰⁶ UNESCO, *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, geraadpleegd op 1 maart 2020,

<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>

⁴⁰⁷ FARO, *Van denken naar doen*, 2008, p. 13, geraadpleegd op 19 april 2020,

https://faro.be/sites/default/files/pdf/pagina/van_denken_naar_doen_oktober2008.pdf

⁴⁰⁸ Idem, p. 14.

⁴⁰⁹ SCHRAMME, Annick, VAN DER AUWERA, Sigrid & JEURISSEN, Riet, *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs:*

Erfgoed en onderwijs in dialoog, 2007, [pdf], geraadpleegd op 8 april 2020, <https://adoc.tips/erfgoededucatie-in-het-vlaamse-onderwijs.html>

⁴¹⁰ Idem, p. 27.

De conclusie luidde toen dat erfgoededucatie aanwezig was in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, vooral in het lager en secundair onderwijs, maar in het kleuter- en buitengewoon onderwijs werd er significant minder aandacht aan besteed. Bovendien legde het onderzoek een gebrekkige kennis over erfgoed(educatie) bij leerkrachten bloot (cfr. infra).⁴¹¹ In een interview ter verduidelijking van de onderzoeksresultaten stelde Annick Schramme, die het project begeleidde, dat erfgoed in de praktijk vaak eenmalig aan bod komt in de traditionele schooluitstap, hoewel het ook deel zou moeten uitmaken van andere vakken.⁴¹² Op basis van de resultaten kwam er een denktraject tot stand, waarbij met een klankbordgroep prioriteiten uit de studie werden geselecteerd, wat leidde tot een aantal studiedagen.⁴¹³ Het doel was om de aanbevelingen van het onderzoeksrapport in de praktijk te kunnen omzetten, waarbij leerkrachten en docenten uit alle geledingen van het onderwijsveld werden betrokken alsook de organisaties uit het erfgoedveld. De verwerking van deze studiedagen getiteld “Van denken naar doen” berustte bij FARO.⁴¹⁴ De UNESCO Conventie uit 2003 over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed werd hierbij opgenomen in het referentiekader van het denktraject.⁴¹⁵ Naast een aantal aanbevelingen en inspirerende voorbeelden, valt in het nawoord van het verslag van dit denktraject nog te lezen:

“Tot slot willen we er nog op wijzen dat in deze publicatie steeds werd gesproken over erfgoededucatie binnen het kader van het formeel onderwijs. Erfgoededucatie kan echter ook in de vrijetijdscontext individueel, in verenigings- en/of in gezinsverband plaatsvinden. Deze vrijetijdscontext viel buiten de contouren van dit denktraject. Toch willen we benadrukken dit niet uit het oog te verliezen. De verschillende contexten en (leer)omgevingen staan immers niet los van elkaar (...) Precies daarom is het zinvol om nog tal van andere (lokale) actoren te betrekken bij het erfgoededucatieve proces. (...) Alles start met andere woorden met een breed en sterk erfgoededucatief netwerk, waarin kinderen en jongeren koning zijn.”⁴¹⁶

Vanuit deze insteek kreeg volgens Evelien Oomen, die als medewerker van het VIOE deelnam aan het denktraject, Buurten met erfgoed vorm. In 2012 nog met een aantal proefprojecten, maar

⁴¹¹ Idem, p. 121-122.

⁴¹² De Standaard, ‘Scholen vullen erfgoed zeer traditioneel in’, 8 februari 2007, red: Geert Van Der Speeten, geraadpleegd op 16 april 2020, <https://www.standaard.be/cnt/g131827fa>

⁴¹³ Vlaamse Overheid, Departement Cultuur, Jeugd en Media, *Erfgoededucatie*, geraadpleegd op 8 april 2020, <http://www.kunstenenerfgoed.be/nl/wie-zijn-we/het-agentschap/onderzoeksrapporten/erfgoededucatie>

⁴¹⁴ FARO, *Van denken naar doen*, 2008, p. 13, geraadpleegd op 19 april 2020, https://faro.be/sites/default/files/pdf/pagina/van_denken_naar_doen_oktober2008.pdf

⁴¹⁵ Idem, p. 15.

⁴¹⁶ Idem, p. 63.

vanaf 2014 met drie pilootprojecten in het basisonderwijs. Het was de ambitie om een plaats te vinden voor erfgoededucatie in het formeel onderwijs, niet door het als doel op te nemen, maar het als middel in te zetten. Voordien focuste de onroerenderfgoedsector en het toenmalig VIOE te veel op ad hoc projecten en een eigen eindterm voor erfgoed.

De belangrijkste actie uit het recente verleden in dit kader is de publicatie *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal*, uitgegeven door het agentschap Onroerend Erfgoed in 2016 handelt over de rol van erfgoededucatie in Vlaanderen. Erfgoededucatie wordt benaderd vanuit een ruimer kader. Het agentschap liet zich hierbij inspireren door diverse internationale praktijkvoorbeelden en de begripsomschrijving van de Raad van Europa.⁴¹⁷ Op de waaromvraag formuleert het agentschap een verklaring die duidelijke raakvlakken⁴¹⁸ vertoont met het borgingsprincipe van de UNESCO Conventie uit 2003:

“Erfgoededucatie heeft tot doel om de zorg voor ons erfgoed van de ene aan de andere generatie door te geven. Op die manier verzekeren we het voortbestaan van waardevol cultureel kapitaal en zorgen we ervoor dat de volgende generaties er kennis mee kunnen maken.”⁴¹⁹

Er dienen echter twee kanttekeningen opgemerkt te worden bij deze publicatie. Enerzijds is het niet tot stand gekomen in een samenwerking met het Departement CJM, waar de UNESCO Conventie van 2003 wordt opgevolgd. Ook tapis plein vzw (de voorloper van WIE) is als toenmalig erkend expertisecentrum niet geraadpleegd. Anderzijds heeft de publicatie zich gebaseerd op de toen geldende eindtermen. Voor de eerste graad van het secundair onderwijs zijn deze ondertussen reeds achterhaald. Het begrip vakoverschrijdende eindtermen heeft bijvoorbeeld plaats moeten ruimen voor transversale eindtermen die ingepast zitten in de zestien sleutelcompetenties. Voor het basisonderwijs geldt dit trouwens nog niet. Daar dateren de huidige eindtermen van voor 2016, maar tegen 1 september 2023 wordt ook voor het basisonderwijs een nieuwe invulling ontwikkeld.⁴²⁰

⁴¹⁷ Agentschap Onroerend Erfgoed, *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal*, p. 19, 2016, [pdf], geraadpleegd op 7 april 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/dieper-dan-shakespeare-hoger-dan-de-kathedraal-erfgoededucatie-in-de-schoolbuurt-handleiding>

⁴¹⁸ De Conventie uit 2003 heeft de werking van het project en de publicatie beïnvloed (cfr. infra).

⁴¹⁹ Idem, p. 15.

⁴²⁰ Vlaamse Regering, ‘Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2019-2024’, ingediend op 8 november 2019, p. 96, geraadpleegd op 20 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>

Behoudens deze beperkingen, stelt het agentschap een open aanpak voorop die leerlingen op verschillende manieren naar de wereld rondom laat kijken en waar erfgoed hoofdzakelijk als middel wordt gehanteerd. Het buiten de school treden lijkt bijna een must om deze ervaringsgerichte en multiperspectieve benadering goed te kunnen aanwenden. Bijgevolg moet er dus gezocht worden naar partners in de ruimere schoolomgeving, waarbij ook globale issues zoals bijvoorbeeld de klimaatproblematiek of mondiale socio-economische uitdagingen worden geïntegreerd. De publicatie vermeldt dit als volgt:

“Erfgoededucatie verenigt het ‘globale’ met het ‘lokale’. Deze ‘glokale’ context dwingt ons tot een ‘andere’ omgang met ons erfgoed.”⁴²¹

Volgens Marc Jacobs verschijnt deze insteek van *glocal ethics* -net zoals de begrippen *bearers*, *practitioners* en *stakeholders*- sinds 2015 op het toneel tijdens de tiende sessie van het Intergouvernementeel Comité in Windhoek en stelt hij zich daarbij de vraag of bij dit *out of the box denken* adjectieven, zoals *glocal*, wel moeten gemobiliseerd worden.⁴²² De link van *glocal ethics* met het borgen van immaterieel cultureel erfgoed treedt naar voren in zijn bijdrage over artikel 15, waarin hij stelt dat CGI's meer zijn dan enkel de gemeenschappen in tegenstelling zoals experts op het vlak van internationaal recht vaak betogen.⁴²³ Hij verwijst hierbij naar de *Recommendation on the Historic Urban Landscape* (HUL) waarin wordt voorgesteld om een *local management framework* op te starten en een coördinatienetwerk tussen private, publieke en burgerlijke actoren te ontwikkelen. De brug naar het borgen van immaterieel cultureel erfgoed formuleert hij als volgt:

The challenge at hand is to also develop this in the sphere of safeguarding intangible cultural heritage. ‘Do the right thing’ in the twenty-first century implies taking into consideration both local and global issues and contexts, hence glocal ethics.”⁴²⁴

⁴²¹ Idem, p. 27.

⁴²² Jacobs, Marc, ‘Glocal Perspectives on Safeguarding. CGIs, ICH, Ethics and Cultural Brokerage.’ *Glocal Perspectives on Intangible Cultural Heritage: Local Communities, Researchers, States and UNESCO, with the Special Focus on Global and National Perspectives*. Uesugi, T. and Shiba, M., eds. Tokyo, Seijo University. pp. 49-71, 2017, [pdf], geraadpleegd op 9 april 2020, <https://immaterieelerfgoed.be/files/attachments/.1241/Internationale-netwerking-duurzame-ontwikkeling-en-evoluerende-kaders.pdf>

⁴²³ JACOBS, Marc, ‘Article 15: Participation of Communities, Groups and Individuals - CGIs, not just ‘the Community’ in: *The 2003 UNESCO Intangible Heritage Convention: a Commentary*, BLAKE, Janet & LIXINSKI, Lucas, Oxford, 2020, p. 273-289

⁴²⁴ Idem.

Deze link tussen immaterieel cultureel erfgoed en thema's zoals duurzame ontwikkeling en ethische uitdagingen komen aan bod in paragraaf 170 en 171 van de Operationele Richtlijnen van 2018.⁴²⁵ Naast een multidisciplinaire aanpak en vakoverschrijdende vaardigheden, werkt erfgoededucatie ook aan duurzame ontwikkeling, burgerschapsvorming en persoonsvorming. *Glocal ethics* vindt met andere woorden hier zijn intrede. De invoering van de nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs betekent niet dat *glocal ethics* verdween. Thema's zoals duurzaamheid en (wereld)burgerschap huizen er nog steeds -maar dan onder de vorm van transversale eindtermen ingepast binnen het kader van de zestien sleutelcompetenties- en kunnen gekoppeld worden aan het benaderen van immaterieel cultureel erfgoed als middel (cfr. supra).

De visie op het buiten de school treden om zo tot een ervaringsgerichte en multiperspectieve benadering van erfgoed te komen, werd ook gedeeld aan de Hogeschool PXL Education Hasselt en de Universiteit Antwerpen. Zij schreven eind 2015 een onderzoeksvorstel uit om een meer duurzame band te creëren tussen de culturele sector en het onderwijs, voornamelijk toegespitst op de lerarenopleidingen en secundaire scholen.⁴²⁶ In 2016 verkreeg het project, dat vertrok vanuit een gemiste afstemming tussen erfgoedinstellingen en scholen, subsidies van het Departement Cultuur, Jeugd, Sport en Media. Om een brug te creëren tussen beiden, gebruikte het project het concept multiperspectiviteit. In dit licht ontwikkelde het de *Heritage Education Multiperspectivity Matrix* (HEM-matrix). Dit fungeert zowel als een screeninginstrument voor bestaande erfgoedpraktijken als een ontwerpkader voor nieuwe erfgoedgerelateerde toepassingen. Bovendien dient het ook als basis voor een analyse-instrument voor leeruitkomsten van erfgoedonderwijs.⁴²⁷ In het besluit valt te lezen:

*“Erfgoed wordt bovendien relatief traditioneel benaderd in het onderwijs met vooral aandacht voor musea en monumenten. Het immateriële erfgoed blijft vaak buiten beschouwing.”*⁴²⁸

Hoewel immaterieel cultureel erfgoed deel uitmaakte van dit onderzoek, valt vanuit dit opzicht op dat tapis plein vzw als expertisecentrum niet werd betrokken.⁴²⁹

⁴²⁵ UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI*, Parijs, 2018, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

⁴²⁶ Inspiratiegids meerstemmig erfgoed: multiperspectiviteit in erfgoededucatie, 2016, p. 5, [pdf], geraadpleegd op 19 april 2020, <https://meerstemmigerfgoed.pxl.be/documenten/Inspiratiegids.pdf>

⁴²⁷ Idem, p. 49.

⁴²⁸ Idem, p. 6.

⁴²⁹ FARO werd als steunpunt cultureel erfgoed wel betrokken.

Volgens Paul Janssenswillen⁴³⁰, projectleider en verbonden aan de Universiteit Antwerpen, lag echter een praktisch probleem aan de grondslag, namelijk de afstand tussen Brugge, als vestigingsplaats van tapis plein vzw en Hasselt als vergaderlocatie. Bovendien richtte de primaire focus zich niet op het betrekken van immaterieel erfgoed in dit project, maar wel naar onderzoek op het vlak van multiperspectiviteit en diversiteit in vakken van het secundair onderwijs, zoals geschiedenis of maatschappelijke vorming. Om die reden werd niet de Conventie uit 2003 als referentiekader gebruikt, maar wel het concept historische bewustheid en de leertheorie Cultuur in de Spiegel.⁴³¹ Vanuit dezelfde insteek werd in 2019 een vervolgtraject afgerond, maar dan gericht op de integratie van erfgoededucatie in Antwerpse musea.⁴³²

7.9. Beleid rond erfgoededucatie

Waar krijgt het huidige beleid rond erfgoededucatie en immaterieel cultureel erfgoed zijn vorm in Vlaanderen en op welke manier wordt het geïntegreerd binnen cultuureducatie?

Cultuureducatie behoort zowel tot het Departement Cultuur, Jeugd en Media (CJM) als tot het Departement Onderwijs en Vorming (OV). Volgens Karen Jacobs, beleidsmedewerker cultuureducatie binnen CJM, wordt in het uittekenen van dit beleid erfgoededucatie altijd opgenomen. Dit gebeurt op sectorniveau, dus met betrekking tot de diverse cultureel-erfgoedorganisaties, maar ook zowel sectoroverschrijdend (de zgn. sectorale netwerken) binnen het Departement CJM als in relatie tot andere beleidsdomeinen, zoals Onderwijs & Vorming (OV). Het contact met het Departement OV verloopt voornamelijk via de CANON Cultuurcel. In deze samenwerking wordt erfgoededucatie meegenomen, maar nooit expliciet of vanuit een unieke focus, tenzij daar vraag naar is. Er dient immers een beleid rond cultuureducatie vorm te krijgen over de CJM-sectoren⁴³³ heen (transversaal CJM-beleid). In het verleden verliep dit contact via het ambtelijk overleg cultuureducatie van het Departement CJM (ACCE), waar CANON Cultuurcel op de hoogte werd gehouden van de ontwikkelingen in de sector cultureel erfgoed. Sinds een interne reorganisatie binnen het Departement CJM bestaat ACCE niet meer en heeft het plaats gemaakt voor een intern informeel netwerk van aanspreekpunten omtrent kennis- en informatiedeling.

⁴³⁰ In een digitaal gesprek op 20 april 2020. Zie de lijst met gesprekken achteraan.

⁴³¹ JANSSENSWILLEN Paul, LEENEN Silke, MEEUS Wim & VINCKX Els, 'Erfgoed toegankelijk maken voor een divers publiek: multiperspectiviteit in het onderwijs', 2019 (onder review, maar verkregen via prof. Paul Janssenswillen)

⁴³² JANSSENSWILLEN Paul e.a., 'The Heritage Education Multiperspectivity Matrix: A programme Screening Instrument for Heritage Education Focusing on Multiperspectivity', in: *The International Journal of the Inclusive Museum*, vol. 12 (1), 2018, p. 1-17.

⁴³³ Bijvoorbeeld kunsten, amateur- en circuskunsten, sociaal-cultureel volwassenenwerk, jeugdwerk, cultureel erfgoed (roerend, immaterieel, digitaal).

Het sectorale cultureel-erfgoedbeleid, waaronder immaterieel erfgoed, bevindt zich dus ook binnen het Departement CJM. Het beleid specifiek rond immaterieel cultureel erfgoed werd meer gecentraliseerd vanaf 2018. Hoewel dit samenviel met de inkanteling van een aantal provinciale bevoegdheden, was de interne hertekening reeds voorzien. De indeling op basis van inhoud werd verlaten. Voortaan gebeurde de indeling volgens het proces over de sectorale opdelingen heen. Immaterieel cultureel erfgoed kwam terecht in de Afdeling Waarborgen en Beheren, cultuureducatie werd echter ondergebracht binnen de Afdeling Kennis en Beleid. Ondanks de samenwerking over beide afdelingen heen, kan volgens Sophie Muyllaert, beleidsmedewerker voor immaterieel cultureel erfgoed, nog sterker worden ingezet op een connectie tussen immaterieel erfgoed en cultuureducatie. Dit is de voorbije jaren geen prioriteit geweest, zoals ook blijkt uit de analyse van het actieplan Cultuur en Onderwijs van eind 2016 (cfr. supra). Wel geeft ze aan, specifiek voor de eigen werking, een personeelstekort⁴³⁴ te ervaren. De samenwerking binnen de sector zelf is gestructureerd, enerzijds via het domeinnetwerk aangestuurd door WIE en anderzijds met de expertencommissie, als adviesorgaan aan de minister.

Ook de ruimere samenwerking met andere beleidsdomeinen, zoals onderwijs en vorming specifiek voor dit onderzoek, dient onder het licht gehouden te worden. Hier wijst Sophie Muyllaert op de mogelijke opportuniteiten, gezien immaterieel cultureel erfgoed vaak raakt aan deze andere beleidsdomeinen. Ze geeft aan dat de voorbije samenwerkingen eerder ad hoc en vraaggestuurd waren. Het ontbreekt hier dus nog aan een structureel beleidsoverschrijdend overleg. In een gesprek⁴³⁵ bevestigt Hans Van Der Linden, voormalig⁴³⁶ beleidsmedewerker immaterieel cultureel erfgoed, dat het Departement Cultuur, Jeugd en Media geen directe contacten onderhield met het Departement Onderwijs en Vorming over de UNESCO Conventie uit 2003. Al waren zij volgens hem binnen dit beleidsdomein wel op de hoogte via de Vlaamse UNESCO Commissie. Een vaststelling die wordt bekrachtigd langs de kant van het Departement Onderwijs en Vorming. Volgens beleidsmedewerker Ruth Lamotte⁴³⁷ wordt het specifieke verhaal van UNESCO en immaterieel cultureel erfgoed inderdaad niet structureel door onderwijs en vorming opgevolgd. De nodige verbindingen worden, waar mogelijk en opportuun, via de VUC gelegd, waar het Departement Onderwijs en Vorming deel van uitmaakt.

⁴³⁴ Het beleid rond immaterieel cultureel erfgoed krijgt vorm door één voltijds beleidsmedewerker (VTE) en één halftijds administratief medewerker. Via het inschakelen van stages wordt geprobeerd dit euvel aan te pakken.

⁴³⁵ In een digitaal gesprek op 22 en 23 april 2020.

⁴³⁶ Voor de interne hertekening van 2018 maakte het deel uit van het agentschap Kunsten en Erfgoed.

⁴³⁷ In een digitaal gesprek op 28 april 2020.

Ook CANON Cultuurcel vormt een schakel tussen de beleidsdomeinen cultuur en onderwijs. Bij het voorleggen van de vraag of de UNESCO Conventie van 2003 wordt geïntegreerd in de werking, erkent Katrien Van Iseghem, beleidsmedewerker bij CANON Cultuurcel, dat deze specifieke Conventie niet heeft meegespeeld in het voorbije beleid en dat bovendien de rol van de Vlaamse UNESCO Commissie nog niet is binnengesijpeld.

Het lijkt er dus op dat de rol die de VUC wordt aangemeten door de beleidsdomeinen OV en CJM - maar die het ook zichzelf op papier toeschrijft- niet beantwoordt aan de situatie in de praktijk. Als mogelijke reden kan het reeds vermelde capaciteitsgebrek worden aangehaald (cfr. supra).

Daarnaast lijkt de verschuiving naar cultuureducatie in Vlaanderen enkel in de brede zin geïnterpreteerd te worden. Het aandeel van erfgoed wordt wel erkend, maar krijgt binnen dit beleidskader nog onvoldoende specifieke aandacht, zoals de analyse van het actieplan uit 2016 duidelijk maakt. Vanuit dit opzicht wijst Katrien Van Iseghem er enerzijds op dat de CANON Cultuurcel bewust kiest om cultuur breed te benaderen, zoals dit ook aan bod komt in de gehanteerde leertheorie Cultuur in de Spiegel. Al speelt ook de beperkte slagkracht van CANON Cultuurcel volgens haar hierin een rol. Anderzijds geeft ze aan dat een nieuw actieplan over de verbinding tussen de beleidsdomeinen cultuur en onderwijs wordt voorbereid, waarin de aandacht voor erfgoed meer is uitgewerkt en waardoor nieuwe kansen zich zullen aandienen.

7.10. Besluit

Als conclusie van dit hoofdstuk over de rol van de Vlaamse Overheid kunnen een aantal vragen beantwoord worden. Op de vraag of de Vlaamse Overheid immaterieel cultureel erfgoed een plek heeft gegeven in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, kan gesteld worden dat dit zo is, zij het op een eerder summiere en vrijblijvende manier (via open eindtermen). Meestal wordt erfgoed benaderd als middel om zo attitudes (respecteren, waarderen en reflecteren) na te streven.

Heeft, ten tweede, de UNESCO Conventie als leidraad gediend? Neen, de screening aan de hand van het *overall results framework* wijst enerzijds op een te beperkt nastreven van een aantal kernindicatoren. Beoordelingsfactoren 5.1, 5.2 en 5.3 komen nog wel aan bod aangezien deze zich lenen voor attitudevorming, maar kernindicator 4, over de betrokkenheid van de individuele dragers, groepen en gemeenschappen (CGI's), blijft zo goed als onaangeraakt. Tot slot, zijn de belangrijkste stakeholders geraadpleegd in de kans die zich aanbood met de ontwikkeling van de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs? Neen, diverse erfgoedinstanties en experts geven aan niet gepolst te zijn.

De overheid lijkt dus wel degelijk de intentie te hebben om erfgoed een plaats te geven in het onderwijsbeleid. Er zijn een aantal (onderzoeks-)projecten en publicaties gelanceerd de afgelopen vijf jaar. Maar uit de genomen initiatieven blijkt echter een verkokering binnen de Vlaamse Overheid. Beleidsinitiatieven, projecten en publicaties worden vaak langs elkaar gelanceerd en niet voldoende overlegd met andere entiteiten. Zo wordt de door de overheid zelf gefinancierde en gecultiveerde expertise vaak onvoldoende aangewend. Immaterieel erfgoed huist, samen met roerend erfgoed, binnen de Vlaamse Overheid onder 'cultureel erfgoed'. Onroerend erfgoed valt onder het agentschap Onroerend Erfgoed.⁴³⁸ De gehanteerde kunstmatige schotten spelen echter minder een rol op lokaal vlak.⁴³⁹

Het ontbreekt aan een participatieve aanpak bij het integreren van immaterieel cultureel erfgoed als middel om tot duurzame ontwikkeling te komen binnen het kader van Agenda 2030. Nochtans wordt het consulteren van relevante experts en culturele bemiddelaars wel aangeraden volgens artikel 170 van de Operationele Richtlijnen van de Conventie uit 2003.

De Vlaamse UNESCO Commissie (VUC) fungeert enerzijds als schakel tussen de beleidsdomeinen onderwijs en cultuur. Een brugfunctie waar de Departementen Onderwijs en Vorming en CJM, bij gebrek aan een structureel overlegplatform, zelf aangeven op te steunen in hun werking. Anderzijds heeft de VUC ook de intentie en ambitie om een rol als bemiddelaar (*cultural broker*) tussen UNESCO(-programma's) en de Vlaamse Gemeenschap op te nemen.

Het is vanuit beide opzichten dan ook opvallend dat de VUC aangeeft niet gepolst te zijn naar advies over de nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs. De recente onderwijshervormingen indachtig -maar evenzeer in het kader van de implementatie van artikel 170 van de Operationele Richtlijnen- kan gesteld worden dat dit een gemiste kans lijkt. Maar belangrijker is toekomstgericht te onderzoeken waarom de reflex ontbrak om de VUC te raadplegen in deze materie?

⁴³⁸ Zo zijn er bijvoorbeeld de afzonderlijke evenementen, voor onroerend erfgoed is dat Open Monumentendag, voor cultureel erfgoed is er Erfgoeddag.

⁴³⁹ FARO, *Erf-goed bezig!: Hoe maak je werk van een sterk lokaal erfgoedbeleid*, 2018, p. 8, [pdf], geraadpleegd op 3 mei 2020.

De Vlaamse UNESCO Commissie berust enerzijds op de inzet van ambtelijke afgevaardigden uit de betrokken domeinen, maar anderzijds doet het ook beroep op een groep onafhankelijke en vrijwillige experts. Algemeen secretaris Lukas Van Damme wees in een gesprek⁴⁴⁰ op het kleinschalige personeelskader en duidde een versterking van het commissiesecretariaat aan als noodzaak om de hoofdpdracht met ambitie én succes te kunnen blijven vervullen. Voorlopig beperkt de VUC de adviesbevoegdheid louter tot de zeer specifieke UNESCO-items, zoals een Vlaamse UNESCO-voordracht of de Vlaamse houding ten aanzien van een UNESCO-initiatief.⁴⁴¹ De opvolging van andere domeinoverschrijdende thema's komt niet consequent aan bod.

Naast het betrekken van relevante experts en bemiddelaars, stelt artikel 171 van de Operationele Richtlijnen ook het nastreven van een zo groot mogelijke participatie en betrokkenheid van gemeenschappen, groepen en individuen bij de ontwikkeling en implementatie van de beleidsplannen voorop. Daardoor zal er, naast het overleg met relevante experts en culturele bemiddelaars, ook ruimte moeten komen voor een toegankelijke inbreng van de gemeenschappen, groepen en individuen.

De Vlaamse Overheid erkent evenwel de verkokering in het beleid en stelt zich tot doel om in de meer dan 70 entiteiten een meer verbindende en participatieve aanpak na te streven.⁴⁴²

⁴⁴⁰ In een digitaal gesprek op 31 maart 2020.

⁴⁴¹ Om diezelfde reden nam het ook geen adviserende rol op in de ontwikkelfase van Visie 2050 en de bijhorende transitieprioriteiten Samen Leven en Levenslang Leren (zie hoofdstuk 5).

⁴⁴² Vlaamse Overheid, *Op zoek naar ons DNA*, geraadpleegd op 3 mei 2020, <https://overheid.vlaanderen.be/op-zoek-naar-ons-dna>

8. Van beleid naar praktijk

De openingen die de ontwikkelingsdoelen en eindtermen laten, kunnen echter wel ingevuld worden door de onderwijsverstrekkers in Vlaanderen. Het blijven namelijk minimumdoelstellingen, dus de koepels, maar ook scholen en leerkrachten zelf, kunnen deze basis op eigen initiatief uitbreiden. De Vlaamse Overheid vermeldt:

“Eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen op vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes (...). De eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten duidelijk verwerkt zijn in de leerplannen, de werkplannen (van de leerkracht) en de leerboeken die de scholen gebruiken.”⁴⁴³

Het kader van eindtermen vormt dus een eerder beleidsmatig gegeven. Hoe wordt het vertaald van het niveau van de overheid naar de onderwijspraktijk en welke actoren nemen hierin een rol op? De praktische uitvoering rust in de handen van de onderwijsnetten en -koepels, die er een eigen conceptuele en operationele invulling aan kunnen geven. Maar hoe is dit in Vlaanderen gestructureerd?

8.1. Een overzicht van de actoren of onderwijsverstrekkers

Vlaanderen telt drie onderwijsnetten.⁴⁴⁴ Ten eerste het gemeenschapsonderwijs, georganiseerd door GO! in opdracht van de Vlaamse Overheid. Daarnaast is er het officieel gesubsidieerd onderwijs dat het gemeentelijk (OVSG) en provinciaal (POV) onderwijs omvat. In het vrije net, d.w.z. niet door de overheid maar door een privépersoon of -instantie ingericht, vormt tot slot het gesubsidieerd vrij onderwijs de grootste groep, vertegenwoordigd door de koepel Katholiek Onderwijs Vlaanderen.⁴⁴⁵ De overige instanties binnen het vrije net zitten verenigd in het platform Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO).⁴⁴⁶

⁴⁴³ Vlaamse Overheid, *Eindtermen en Ontwikkelingsdoelen*, geraadpleegd op 28 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/leerstof/eindtermen-en-ontwikkelingsdoelen>

⁴⁴⁴ Onderwijs Vlaanderen, *Onderwijsnetten en -koepels*, geraadpleegd op 29 november 2019, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>

⁴⁴⁵ Volgens cijfers van de Vlaamse Overheid van het schooljaar 2018-2019 volgde 61,4% van de leerlingen lager onderwijs les in het Vrij Gesubsidieerde net (61,5% voor het kleuteronderwijs). Voor het secundair onderwijs bedroeg het cijfer 72,5%. Geraadpleegd op 14 maart 2020 [pdf], p. 11-17, op <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers-2018-2019>

⁴⁴⁶ Het gaat om de volgende vier koepelorganisaties: Federatie Steinerscholen, Vlaams Onderwijs Overlegplatform (VOOP), Raad van Inrichtende Machten van het Protestants-Christelijk Onderwijs (IPCO) en de

Om een goed algemeen overzicht te kunnen bieden, zal dit onderzoek zich enkel richten op de leerplannen van het basisonderwijs en van de eerste graad secundair onderwijs. Voor deze laatste groep betekent dit dat enkel de leerplannen van de basisvorming onder de loep worden genomen. Op deze manier kan een beeld verkregen worden van de vorming die iedere leerling doorloopt. De basisopties vanaf het tweede jaar, die een keuzegedeelte voor de leerling inhouden, komen hier dus niet aan bod.⁴⁴⁷ Bovendien zijn de eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs bij het voeren van dit onderzoek nog in ontwikkeling. Een analyse van de vorige set eindtermen, die meer dan twintig jaar oud is, lijkt niet relevant.⁴⁴⁸

8.2. Gemeenschapsonderwijs

8.2.1. Basisonderwijs

In het basisonderwijs komt de connectie met immaterieel cultureel erfgoed aan bod in drie leerplannen. Het leerplan muzische vorming is ten eerste het meest recente, met een herziening die dateert van 2016. De cultuurtheorie van Barend Van Heusden maakt bijgevolg reeds deel uit van het leerplankader en ook de werking van de CANON Cultuurcel is geïntegreerd.⁴⁴⁹ Inhoudelijk blijft dit leerplan echter trouw aan de eindtermen en verwerkt het de attitude met betrekking tot respectvol omgaan met diverse cultuuruitingen. Het leerplan Nederlands vervolgens, dat dateert van drie jaar eerder, hanteert wel het begrip erfgoed en probeert leerlingen vanuit hun eigen referentiekader kennis over en waardering voor de culturele diversiteit aan te leren.⁴⁵⁰ Het legt daarbij de focus op cultureel erfgoed met een talige component. Als didactische suggestie verwijst het leerplan naar spreekwoorden, zegswijzen, etymologie, dialecten en vreemde talen. Op deze manier wordt min of meer tegemoet gekomen aan beoordelingsfactor 5.3. Het oudste leerplan,

Federatie van onafhankelijke, pluralistische, emancipatorische methodescholen (FOPEM). Iedere koepel heeft een eigen pedagogische begeleiding en neemt een eigen maatschappelijke positie in vanuit zijn levensbeschouwelijke, filosofische en/of onderwijspedagogische eigenheid. Geraadpleegd op 14 maart 2020, <http://www.oko.be/>

⁴⁴⁷ In het eerste jaar zijn er 27 lessen basisvorming en een keuzegedeelte van 5 lessen aan differentiatiepakketten. In het tweede jaar zijn er 25 lessen basisvorming en 7 lessen basisopties.

⁴⁴⁸ Volgens het Vlaams Parlement zouden de eindtermen van de tweede graad worden ingevoerd bij de start van het schooljaar 2021-2022. Geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://www.vlaamsparlement.be/plenaire-vergaderingen/1363622/verslag/1370610>

⁴⁴⁹ GO!: Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, *Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs: muzische vorming versie 2016/4*, geraadpleegd op 8 maart 2020, p. 82, <https://pro.g-o.be/blog/Documents/Leerplan%20GO!%20bao%20muzische%20vorming%202016-4.pdf>

⁴⁵⁰ GO!: Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, *Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs: Nederlands versie 2013/1*, geraadpleegd op 8 maart 2020, p. 101, <https://pro.g-o.be/blog/Documents/Nederlands.pdf>

dat van wereldoriëntatie uit 2010, biedt tot slot een zeer expliciete connectie met immaterieel erfgoed, en geeft daarbij duidelijk aan dat het zowel als doel of als middel kan worden gehanteerd.

“Tenslotte willen we in de lessen en activiteiten die aansluiten bij dit leerplan expliciet aandacht vragen voor erfgoededucatie. Onder erfgoededucatie verstaan we alle vormen van educatie waarbij cultureel erfgoed als doel of als middel wordt ingezet. Onder cultureel erfgoed wordt verstaan: alle sporen uit het verleden die een samenleving de moeite van het bewaren waard vindt. Dat kunnen voorwerpen en kunstwerken zijn in musea, archeologische vondsten, documenten in archieven, monumenten en landschappen. Maar ook taal, verhalen en gebruiken. Aandacht voor erfgoed zal dus in allerlei activiteiten, ook buiten die rond historische tijd, een plaats krijgen. Erfgoededucatie wil de kinderen opvoeden om aandacht en belangstelling te ontwikkelen voor ons erfgoed en om een positieve houding te ontwikkelen naar het belang van het bewaren ervan. Dit kan alleen door er in de lessen expliciete aandacht voor te hebben.”⁴⁵¹

Het leerplan vertaalt dit echter niet naar concrete doelstellingen of voorwaarden om het naar de lespraktijk te brengen. Ook didactische suggesties, die vaak nuttig kunnen zijn als handvatten voor (beginnende) leerkrachten, ontbreken hier. Het blijft bij louter aandacht vragen voor cultureel erfgoed als doel of als middel, zoals verwerkt in kernindicator 5, zonder dit verder uit te diepen. De koppeling met beoordelingsfactor 5.1 lijkt dus te oppervlakkig.

8.2.2. Secundair Onderwijs

Beide leerplannen voor de eerste graad (basisvorming A-stroom en B-stroom) zijn het antwoord van het *Gemeenschapsonderwijs* (GO!) op de recente onderwijshervorming en dateren bijgevolg uit 2019. Ze zijn opgesteld in samenwerking met het gesubsidieerd officieel onderwijs en dus ook geldig enerzijds binnen de *Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten* (OVSG) en anderzijds in de scholen ingericht door het *Provinciaal Onderwijs Vlaanderen* (POV). Om de transparantie te garanderen voor alle stakeholders, hebben zij de eindtermen en ontwikkelingsdoelen letterlijk overgenomen van de Vlaamse Overheid en geordend volgens de zestien decretaal vastgelegde sleutelcompetenties.⁴⁵² Het gezamenlijk leerplan zorgt ervoor dat de inhoud van het curriculum

⁴⁵¹ GO!, *Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs: wereldoriëntatie versie 2010/3*, geraadpleegd op 8 maart 2020, p. 86, <https://pro.g-o.be/blog/Documents/2010-3%20WO.pdf>

⁴⁵² GO!, OVSG & POV, *Leerplan eerste graad secundair onderwijs: basisvorming met leerplannummer 00-2019-001*, geraadpleegd op 9 maart 2020, p. 9, <https://pro.g-o.be/blog/Documents/OO-2019-001.pdf>

dezelfde is voor alle scholen binnen het officiële onderwijsnet, maar het valt onder de autonomie van de scholen om via het pedagogisch project hier een eigen invulling aan te geven. Ook de koppeling van de eindtermen aan bepaalde vakken of vakkenclusters behoort tot de autonome keuze van schoolbesturen.⁴⁵³

Door de eindtermen letterlijk over te nemen, geeft het leerplan, behoudens een overzicht van de materiële basisuitrusting per sleutelcompetentie, geen toegevoegde waarde. Het houdt zich aan dezelfde beschrijvingen en didactische suggesties, zoals aanvaard door de Vlaamse Overheid. In de eindtermen relevant voor immaterieel cultureel erfgoed (16.1 en 16.5), zijn bijgevolg ook geen extra inhouden of attitudes geïntegreerd. Het officieel onderwijsnet vult de eindtermen, die de overheid opstelde vanuit het oogpunt als minimumdoelstellingen voor de eerste graad, dus niet aan met een eigen invulling of uitbreidingsdoelen.

8.3. Gesubsidieerd Officieel Onderwijs

8.3.1. Basisonderwijs

In het basisonderwijs zijn zowel het POV als het OVSG actief. Op 30 april 2009 voert de Vlaamse Regering wijzigingen door in de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van Frans, Nederlands ‘taalbeschouwing’, wereldoriëntatie ‘natuur’ en wereldoriëntatie ‘techniek’. Deze leerplannen van OVSG dateren bijgevolg van een latere datum (2010). Inhoudelijk wordt in alle leerplannen een onderscheid gemaakt tussen de bindende eindtermen en de zelf ontwikkelde optionele uitbreidingsdoelen. Bovendien worden ze elk aangevuld met een bijlage didactische suggesties.⁴⁵⁴ Het leerplan Nederlands ‘taalbeschouwing’⁴⁵⁵ is inhoudelijk gestructureerd volgens acht leerlijnen. De eindterm (inter-)culturele gerichtheid zit verwerkt in leerlijn acht. Deze leerlijn richt zich vooral op attitudevorming en behandelt de relatie tussen interculturele gerichtheid en het taalgebruik van leerlingen.⁴⁵⁶ De bijlage biedt de leerkracht een aantal nuttige insteken, bijvoorbeeld:

*“Je bespreekt met de kinderen allerlei voorwerpen die te maken hebben met interculturele feesten en verwoordt bij elk voorwerp een opdracht.
Bv. Bij de verjaardagskroon: Zing een verjaardagslied in jouw moedertaal.”⁴⁵⁷*

⁴⁵³ Idem, p. 185.

⁴⁵⁴ Dank aan de pedagogische begeleiding van het OVSG voor het kosteloos verstrekken van de leerplannen.

⁴⁵⁵ Het leerplan Nederlands bestaat ook nog uit de onderdelen ‘luisteren’, ‘spreken’, ‘lezen’ en ‘schrijven’.

⁴⁵⁶ OVSG, *Leerplan Nederlands ‘taalbeschouwing’*, 2010, p. 5-7, geraadpleegd op 9 maart 2020.

⁴⁵⁷ OVSG, *Didactische suggesties bij het leerplan Nederlands ‘taalbeschouwing’*, 2010, p. 39, geraadpleegd op 9 maart 2020.

Het begrip immaterieel cultureel erfgoed komt niet expliciet aan bod in het leerplan, maar op deze manier probeert het wel aandacht en waardering ervoor te integreren.

Het leerplan wereldoriëntatie 'natuur' volgt een geïntegreerde aanpak en legt verbanden met en tussen andere onderwerpen (techniek, gezondheid, milieu, verleden, actualiteit). Erfgoed wordt echter niet geïntegreerd. Dit is ook niet het geval in het leerplan wereldoriëntatie 'techniek'. Maar in de bijlage met didactische suggesties bij dit leergebied wordt wel aandacht besteed aan cultureel erfgoed, vertrekkend vanuit de eigen contextuele omgeving. Het beperkt zich echter tot de materiële aspecten hiervan.

“Vanuit ervaringen en de confrontatie met voorwerpen uit ons erfgoed heeft de leraar de kans om bij verbeteringen en evolutie stil te staan. De leraar voorziet informatiebronnen rond uitvindingen en uitvinders. Hij kijkt hoe hij samen met de kinderen op zoek kan gaan naar technisch erfgoed in (eigen) dorp of stad, musea, historische sites..”⁴⁵⁸

“Techniek beoordelen, kritisch en/of waardierend, kan vertrekken vanuit ons erfgoed.”⁴⁵⁹

Het leerplan wereldoriëntatie 'tijd' heeft tot slot geen herziening gekregen. Het dateert bijgevolg uit 1998, vijf jaar voor de UNESCO Conventie over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed. Het bestaat uit drie delen: de doelen voor dagelijkse tijd, historische tijd en een aantal didactische suggesties. De focus van de doelen ligt, volgens de tijdsgeest, geheel op kennis (de leerlingen kennen..) en vaardigheden (de leerlingen kunnen..). Het begrip erfgoed is nog nergens letterlijk opgenomen en de verwijzingen naar het betrekken van de eigen omgeving zijn vrij algemeen. In een gesprek⁴⁶⁰ geeft Walter Dons, pedagogisch adviseur van OVSG aan dat er, in tegenstelling tot KOV en GO!, bewust is gekozen om te wachten op de op til zijnde nieuwe eindtermen.⁴⁶¹ In tussentijd stuurde het bij door het uitgeven van een reader 'historische tijd', die in 2014 aan de stedelijke en gemeentelijke scholen werd bezorgd.⁴⁶²

⁴⁵⁸ OVSG, *Didactische suggesties bij het leerplan wereldoriëntatie: techniek*, 2010, p. 9, geraadpleegd op 10 maart 2020.

⁴⁵⁹ Idem, p. 28.

⁴⁶⁰ In een digitaal gesprek op 21 april 2020.

⁴⁶¹ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019, p. 96, geraadpleegd op 20 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>

⁴⁶² OVSG, *Didactische reader bij de OVSG-toets van 2014: Historische tijd: van heden naar verleden*, 2014 (verkregen via Walter Dons).

Met deze publicatie roept het leraren op om aandacht te schenken aan de onmiddellijke omgeving en aan het erfgoed in de eigen gemeente. Het doet dit opnieuw zonder expliciet te verwijzen naar het begrip. Ook het aanvullende omgevingsboek (inventaris van de schoolomgeving) heeft een gelijkaardige intentie en stipt bijvoorbeeld de waarde van openbare plaatsnamen aan, die vaak verwijzen naar een historische achtergrond. Het moedigt leerkrachten ook aan om te steunen op externe partners uit de buurt, zoals heemkundige kringen. In afwachting van het nieuwe leerplan zijn nascholingen georganiseerd met de bedoeling om de reeks suggesties steeds te actualiseren. Ook hier kan dus ter conclusie gesteld worden dat elk leerplan van het basisonderwijs, behoudens de integratie van enkele algemene attitudes (interesse tonen in) met betrekking tot erfgoed, het immateriële aspect nog vrijwel onderbelicht laat. Dit uit zich vanzelfsprekend in de didactische suggesties, die voorlopig nog onvoldoende handvatten aanreiken om aan de slag te gaan met immaterieel erfgoed. Het OVSG heeft echter wel duidelijk de intentie om de schoolomgeving te betrekken bij de lespraktijk en de diverse leerinhouden. Op attitudinaal vlak zou de aandacht voor het respecteren van en reflecteren over (immaterieel) cultureel erfgoed, zoals opgenomen in kernindicator 5, een waardevolle aanvulling kunnen betekenen in afwachting van de nieuwe eindtermen en herziening van de leerplannen.

8.3.2. Secundair Onderwijs

Naast het OVSG is ook het POV actief in het secundair onderwijs binnen het officieel gesubsidieerde onderwijsnet. De leerplannen zijn ontwikkeld in samenwerking met de andere onderwijsverstrekkers (GO! en POV). Deze aanpak over de netten heen kadert binnen de modernisering van het secundair onderwijs en beoogt een eenvoudiger overschakeling van leerlingen tussen scholen.⁴⁶³ Volgens Walter Dons wordt vanuit deze optiek ook KOV betrokken. De gebruikte leerplannen van het OVSG en POV voor het secundair onderwijs stemmen overeen met de reeds besproken versies uit het GO! (cfr. supra). Er zijn reeds nieuwe leerplannen in ontwikkeling met een aantal aanpassingen, maar deze liggen bij de onderwijsinspectie ter goedkeuring.⁴⁶⁴

⁴⁶³ OVSG, *Modernisering Secundair Onderwijs*, geraadpleegd op 9 maart 2020, <https://www.ovsg.be/standpunten/modernisering-secundair-onderwijs>

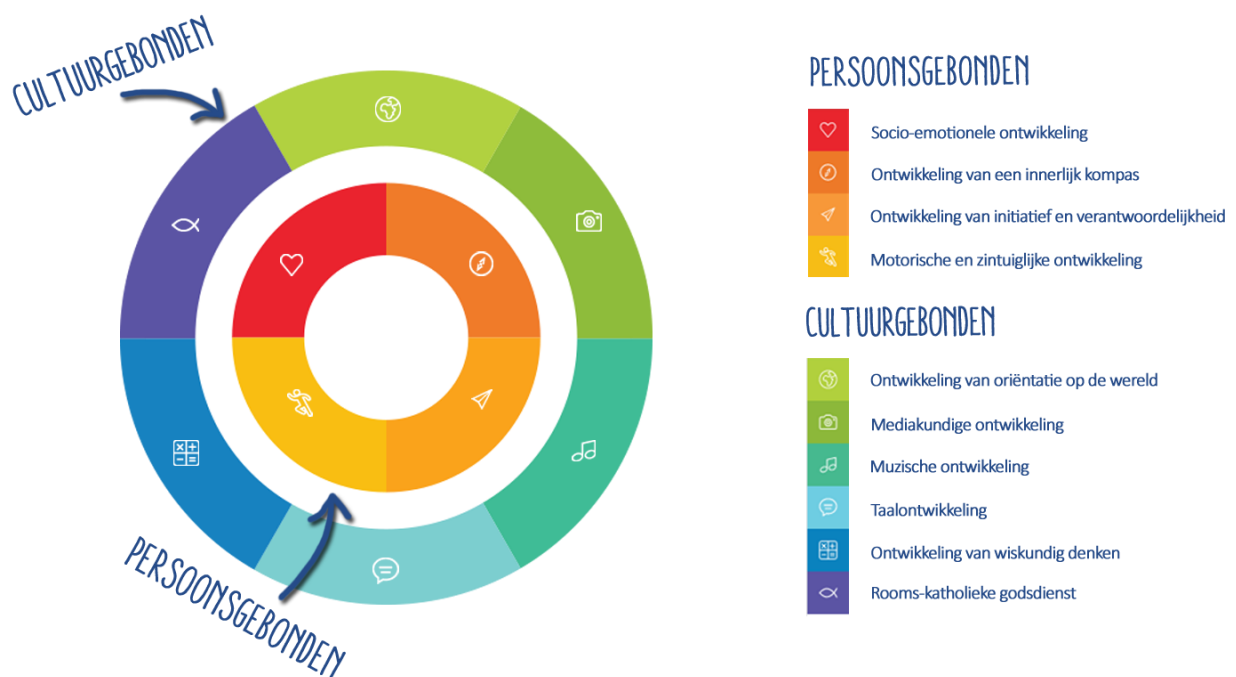
⁴⁶⁴ OVSG, *Nieuwe Leerplannen*, geraadpleegd op 10 maart 2020, <https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs/nieuwe-leerplannen>

8.4. Gesubsidieerd Vrij Onderwijs

8.4.1. Basisonderwijs

Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen, als grootste onderwijsverstrekker binnen dit net, vertaalde recent als enige de oude eindtermen naar een nieuw leerplanconcept Zin in Leren! Zin in Leven! (ZILL), dat werd goedgekeurd om te gebruiken vanaf 1 september 2018 en geldig is voor zowel het kleuter- en lager onderwijs als het buitengewoon basisonderwijs (bubao).⁴⁶⁵ Opvallend, volgens de beleidsnota 2019-2024 van minister van Onderwijs Ben Weyts dienen de nieuw ontwikkelde en reeds lang aangekondigde eindtermen voor het basisonderwijs klaar te zijn tegen 1 september 2023.⁴⁶⁶ Het KOV koos er echter bewust voor om hier niet op te wachten en zelf aan de slag te gaan om een meer eigentijdse invulling na te streven.⁴⁶⁷ Maar, om een nieuwe goedkeuring te verkrijgen, zal in een latere fase het leerplanconcept dus moeten worden afgetoetst aan de nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen (cfr. infra).

Het concept steekt de eindtermen uit 2010 in een nieuw jasje op basis van een ordeningskader, bestaande uit vier persoonsgebonden en zes cultuurgebonden⁴⁶⁸ ontwikkelvelden (zie figuur ...).



Figuur 10: Het ordeningskader van Zin in Leren! Zin in Leven!

⁴⁶⁵ Voor het kleuter- en buitengewoon onderwijs zijn aangepaste ontwikkelingsdoelen opgenomen.

⁴⁶⁶ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2019-2024*, ingediend op 8 november 2019, p. 96, geraadpleegd op 20 februari 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>

⁴⁶⁷ KOV, *Zin in Leren! Zin in Leven! Raamwerk voor een leerplan in ontwikkeling*, september 2015, p. 41-42.

⁴⁶⁸ Te interpreteren als cultuur in de brede zin en dus niet specifiek gebonden aan één cultuur.

Het ordeningskader zet in op een harmonische ontwikkeling van beide velden en herbergt inhouden van negen of tien jaar basisonderwijs, ingedeeld in verschillende lagen. Binnen de ontwikkelvelden liggen zesenvestig ontwikkelthema's verspreid, die elk een cluster van generieke doelen en leerlijnen met ontwikkelstappen per leeftijdscategorie omvatten.⁴⁶⁹

Het leerplan verzamelt zelf de belangrijkste gehanteerde begrippen en biedt er een beschrijving van aan. Zo probeert het de gebruikers (de leerkrachten) een beknopt theoretisch kader (de praktijk-bibliotheek) aan te reiken. Immaterieel cultureel erfgoed wordt volgens ZILL gedefinieerd als:

*"Sporen uit het verleden die niet tastbaar aanwezig zijn. Bijvoorbeeld: volkslied, dialect, legende, straatnamen ..."*⁴⁷⁰

De gehanteerde definitie beperkt zich tot niet tastbare elementen, maar verwijst bijvoorbeeld niet naar het feit dat het immateriële ook vaak hand in hand kan gaan met een materieel object of een bepaalde plaats in het landschap. Binnen het theoretisch kader maakt de definiëring deel uit van het bredere begrip 'erfgoed', waarbij wordt verwezen naar de kwetsbaarheid. ZILL maakt namelijk duidelijk dat het binnen groepen van generatie op generatie wordt doorgegeven en heeft dus aandacht voor de dynamische aspecten van immaterieel erfgoed. Het leerplanconcept lijkt daarmee een aanzet te geven om immaterieel cultureel erfgoed te integreren als inhoud, en het bovendien ook meteen te koppelen aan de concrete leerinhouden. Erfgoed wordt zo gelinkt aan de leerinhouden muzische ontwikkeling en ontwikkeling van oriëntatie op de wereld. Binnen muzische ontwikkeling komt het terecht onder de noemer 'cultuurervaring' (MUge4). Dit omvat:

*"De ervaring die leerlingen opdoen door deel te nemen aan culturele activiteiten: een voorstelling, een expositie, een voordracht, een bezoek aan de bieb, een gesprek met een kunstenaar, een erfgoedervaring ..."*⁴⁷¹

Op het niveau van de leerlijn met ontwikkelstappen, beoogt het leerplan om tussen de leeftijd van tien en twaalf jaar de leerlingen te laten reflecteren over de eigen kunst- en cultuurbeleving en hun culturele bagage te laten verrijken, met aandacht voor cultureel erfgoed.⁴⁷²

⁴⁶⁹ Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL: *ordeningskader*, geraadpleegd op 10 maart 2020, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/concept/ordeningskader>

⁴⁷⁰ Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL: *begrip immaterieel erfgoed*, geraadpleegd op 13 maart 2020, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/bib/begrippen/ce44ac1c-4c52-4cfd-a98a-3edd46d4cb4a>

⁴⁷¹ Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL: *begrip cultuurervaring*, geraadpleegd op 12 maart 2020, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/bib/begrippen/13473e80-c1c5-4e5c-8fb8-67232ef9c136>

⁴⁷² Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL: *leerinhoud*, geraadpleegd op 12 maart 2020, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/MU/ge/4>

Binnen de leerinhoud ontwikkeling van oriëntatie op de wereld, zit erfgoed verwerkt in leerlijnen m.b.t. het ontwikkelveld tijd. OWti3 richt zich op gebeurtenissen uit eigen verleden en uit de geschiedenis in de tijd kunnen situeren. Tussen 8 en 10 jaar wordt van de leerling verwacht:

“Historische en natuurhistorische elementen uit hun omgeving zoals voorwerpen, verhalen, fossielen ... exploreren en ze globaal situeren op een tijdlijn”⁴⁷³

Het verkennen van verhalen uit de buurt biedt ruimte voor de integratie van lokaal immaterieel erfgoed. Ook voorwerpen kunnen verbonden worden met immateriële aspecten, al houdt ZILL het met de eerder aangehaalde definitie bij niet-tastbare elementen. Vervolgens beschrijft OWti4 de relatie tussen verleden, heden en toekomst. Dit wordt verder gespecificeerd met twee doelen waarin de leerlingen kunnen groeien tussen 7 en 12 jaar:

“Actuele toestanden, gebeurtenissen en erfgoed uit de omgeving verbinden met het verleden.

Vaststellen en uitdrukken dat je in de ketting verleden-heden-toekomst een rol speelt en dat je zo actief deel uitmaakt van de wereld - nadenken over de eigen toekomst in een veranderende wereld”⁴⁷⁴

Gezien de verbinding tussen verleden, heden en toekomst inherent deel uitmaakt van wat immaterieel erfgoed is⁴⁷⁵ en bovendien ook het dynamische aspect⁴⁷⁶ ervan hier wordt belicht, lijken deze doelen bruikbaar voor de integratie van immaterieel cultureel erfgoed in de lessen. Naast de eerder impliciete aandacht voor cultureel erfgoed, wordt er ook een volledig doel aan gewijd, namelijk OWti7, waarin aandacht voor immaterieel erfgoed zit verwerkt:

“Ervaren, onderzoeken, vaststellen en uitdrukken waarom mensen sporen en verhalen uit hun leefwereld, die inzicht geven en herinneren aan een gedeeld verleden, bewaren.”⁴⁷⁷

⁴⁷³ Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL: OWti3, geraadpleegd op 17 april 2020, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/OW/ti/3>

⁴⁷⁴ Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL: OWti4, geraadpleegd op 18 april 2020, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/OW/ti/4>

⁴⁷⁵ Volgens UNESCO: “giving us a sense of identity and continuity, providing a link from our past, through the present, and into our future”, geraadpleegd op 19 april 2020, <https://ich.unesco.org/en/what-is-intangible-heritage-00003>

⁴⁷⁶ De Nederlandse historicus Willem Frijhoff stelt dat iets maar erfgoed wordt wanneer mensen er erfgoed van willen maken. Mensen selecteren aspecten van hun leven als waardevol om het door te geven. Maar deze status is het gevolg van een heel proces met diverse invloeden, waardoor erfgoed dus voortdurend verandert.

⁴⁷⁷ Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ZILL: OWti7, geraadpleegd op 13 maart 2020, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/#!/leerinhoud/OW/ti/7>

ZILL heeft voor dit doel een hele leerlijn uitgewerkt, met ontwikkelstappen voor leerlingen tussen vier en twaalf jaar.⁴⁷⁸ De onderstaande tabel biedt een overzicht van deze ontwikkelstappen.

Leeftijd	Ontwikkelstap
4-7 jaar	Ervaren, vaststellen en uitdrukken wat een persoonlijk voorwerp voor zichzelf of iemand anders kan betekenen - ervaren hoe mensen omgaan met oud en nieuw erfgoed en dit willen bewaren
4-12 jaar	Erfgoed in de omgeving opsporen en onderzoeken
4-12 jaar	Verwondering en waardering tonen voor erfgoed – voorzichtig en respectvol omgaan met erfgoed
7-10 jaar	Het verhaal dat bij het erfgoed hoort illustreren – interactie gaan over erfgoed in de omgeving en daarbij woorden gebruiken zoals sporen uit het verleden, waarde van bewaren, heden, toekomst en respect in verband met erfgoed hanteren.
7-10 jaar	Inzien dat het de moeite waard is om erfgoed te bewaren voor later omwille van ouderdomswaarde, schoonheidswaarde en materieelwaarde.
7-10 jaar	Aan de hand van erfgoed overeenkomsten en verschillen weergeven tussen heden en verleden
7-12 jaar	De geschiedenis van veel voorkomende culturele, katholieke en andere religieuze en historische feesten en gebeurtenissen achterhalen
7-12 jaar	Uit de verhalen en kennis over oorlog en geweld uit het verleden en heden inzien hoe belangrijk verdraagzaamheid, vrede en solidariteit zijn
10-12 jaar	Erfgoed in de eigen omgeving situeren op de tijdband en in verband brengen met onderwerpen uit de geschiedenis
10-12 jaar	In interactie gaan over erfgoed in de eigen provincie, in België en in de wereld
10-12 jaar	Inzien dat het de moeite waard is om materieel erfgoed en immaterieel erfgoed te bewaren voor later omwille van gevoelswaarde, zeldzaamheidswaarde, symbolische waarde, functionele waarde, historische waarde ...

Tabel 4. Overzicht van de leerlijn OWti7 van ZILL

Er is aandacht voor zowel vaardigheden als attitudevorming. Op het vlak van attitudes heeft de leerlijn uitgebreide aandacht voor de waarde die erfgoed kan hebben. Internationaal ontbreekt het echter nog aan voldoende onderzoek naar waarderingmethododes in het licht van het borgen van immaterieel cultureel erfgoed.⁴⁷⁹ Volgens Laurajane Smith en Gary Campbell kunnen deze waarden nooit objectief zijn, maar zijn het concepten door de mensen zelf toegeschreven aan erfgoed.⁴⁸⁰ Dit sociaal-constructivisme heeft als gevolg dat het waarderen ervan moet uitgaan van een participatief proces.

⁴⁷⁸ Idem.

⁴⁷⁹ WIE, *Naar een methodiek voor participatieve waardering van immaterieel cultureel erfgoed*, 2019, p. 4, [pdf], geraadpleegd op 4 mei 2020,

https://immaterieelerfgoed.be/files/attachments/.927/ICE_Waarderen_WIE_rapport.pdf

⁴⁸⁰ Idem, p. 12.

De concordantietabel, die een koppeling maakt tussen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen enerzijds en de vertaling naar het leerplan anderzijds, geeft aan dat de relevante eindtermen inderdaad te vinden zijn in de leergebieden Mens en Maatschappij, Muzische Vorming en Nederlands en bevestigt de voorgaande analyse van dit onderzoek.⁴⁸¹ Enkel bij het leergebied Muzische Vorming koppelt het ook de attitudinale eindterm 1.1, over het ontwikkelen van een persoonlijk waardeoordeel over beelden en beeldende kunst van vroeger tot nu en van verschillende culturen, aan de leerlijn OWti7. Maar aangezien deze zich niet exclusief richt op immaterieel cultureel erfgoed, valt de integratie ervan zeker te verantwoorden. De omschrijving hanteert immers het ruime begrip ‘sporen’.

Tot slot fungeert de praktijk-bibliotheek ook als platformsite voor *good practices* en didactische illustraties en suggesties voor in de klas. In de leerlijn van OWti7 is één concreet voorbeeld opgenomen:

“Tijdens een intergenerationeel project vertellen bejaarde mensen over hun leven vroeger aan leerlingen. Deze gesprekken worden nadien in de klas uitgewisseld en besproken.”⁴⁸²

Gezien de invoering van het leerplan pas in 2018 gebeurde, en scholen dit konden uitstellen tot september 2020, kunnen in de toekomst vermoedelijk meer aanvullingen worden verwacht. ZILL houdt zich dus niet louter aan de eindtermen, die minimumdoelstellingen zijn, maar maakt gebruik van de geboden ruimte om het erfgoed uit de buurt te betrekken als middel bij het lesgeven.

Vanuit dit opzicht en het *overall results framework* indachtig, zet ZILL stappen om kernindicator 4, over de betrokkenheid van de individuele dragers, groepen en gemeenschappen, aan te spreken.⁴⁸³ Het beperkt zich tot het inzetten van immaterieel cultureel erfgoed als middel om de transmissie te versterken (4.2 en 4.3), de participatie bij de ontwikkeling van de onderwijscurricula (4.1) lijkt op het eerste gezicht echter buiten schot te blijven. Maar is dit wel zo? Aangezien in de eindtermen van de overheid het begrip immaterieel cultureel erfgoed niet expliciet is opgenomen, maar Katholiek Onderwijs Vlaanderen dit wel heeft geïntegreerd in het leerplanconcept onder de vorm van een specifieke leerlijn waaraan leeftijden zijn gekoppeld, kan een bredere denkoefening worden verondersteld. Welke actoren -erfgoeddragers of experts- en referentiekaders heeft de koepelorganisatie daarbij betrokken?

⁴⁸¹ Idem, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen#!/leerinhoud/OW/ti/7>

⁴⁸² Idem.

⁴⁸³ Kernindicator 4: “De mate waarin zowel formeel als non-formeel onderwijs de overdracht van ICE versterkt en het respecteren ervan promoot.”

Een navraag⁴⁸⁴ over deze vaststelling bij de pedagogisch directeur van het KOV, Anne Verhoeven, brengt verheldering. Zij geeft aan dat het niet wachten op de nieuwe eindtermen van 2023 een bewuste keuze betrof. Eén waarbij een traject van communicatief-pragmatisch werken is nagestreefd en waardoor op geregelde tijdstippen kon worden teruggekoppeld aan externe organisaties, ouderverenigingen, leraren en lerarenopleiders. Volgens haar is het net omdat dit leerplanconcept is ontwikkeld tijdens een eerder 'regelluwe periode', zonder druk van nieuwe eindtermen, dat er meer ruimte was om deze gesprekken en terugkoppelingen te voeren.

Specifiek voor cultureel erfgoed valt, bij analyse van de literatuurlijst en referentiekaders, het gebruik van drie bronnen op.⁴⁸⁵ Ten eerste hanteert ZILL ook de cultuurtheorie van Barend Van Heusden, die een antwoord poogt te bieden op de vragen wat cultuur is en welke culturele vaardigheden in het onderwijs dienen aangeleerd te worden.⁴⁸⁶ Het formuleert bovendien ook aanknopingspunten voor een brede inbedding van cultuur in het hele onderwijscurriculum, maar ook met de diverse cultuuractoren in de maatschappij. In de tweede plaats wordt ook het onderzoek van Anne Bamford naar de kwaliteit van kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen tijdens het schooljaar 2006-2007 gehanteerd als bron. Zij stelde toen dat het de Vlaamse scholen -met uitzondering van de methodescholen- op dit vlak aan een basisfilosofie ontbrak.⁴⁸⁷ Vermoedelijk vormde deze vaststelling een uitgangspunt om meer in te zetten op cultuureducatie.

Naast deze twee bronnen, die ook reeds eerder in dit onderzoek aan bod kwamen, zocht KOV ook in het buitenland naar inspirerende praktijkvoorbeelden. Volgens Anne Verhoeven richtte de blik bij de ontwikkeling van ZILL zich vaak naar Nederland en de Scandinavische landen. Concreet valt in de literatuurlijst een bijdrage op van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Het is het landelijke expertisecentrum van Nederland dat, in samenspraak met het praktijkveld en academici, de onderwijsdoelen en leerplankaders ontwerpt.⁴⁸⁸ Ook in Nederland kunnen scholen hier achteraf een eigen invulling aan geven. De literatuurlijst refereert naar het leerplankader kunstzinnige oriëntatie, waarin naast aandacht voor beeldende kunsten, drama, muziek en dans, ook een leerlijn cultureel erfgoed is uitgewerkt voor groep 1 tot en met 8.⁴⁸⁹

⁴⁸⁴ In een digitaal gesprek op 31 maart 2020.

⁴⁸⁵ KOV, *Bronnenlijst Leerplan Zin in Leren! Zin in Leven (2019)*, [pdf], geraadpleegd op 31 maart 2020, https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/files/2019_04_24_Bronnenlijst.pdf

⁴⁸⁶ VAN HEUSDEN, Barend, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 2010, Rijksuniversiteit Groningen, p. 6-9.

⁴⁸⁷ BAMFORD, Anne, *Kwaliteit en consistentie: Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, 2007, p. 24.

⁴⁸⁸ SLO, *Visie en Missie*, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://slo.nl/over-slo/visie-missie/>

⁴⁸⁹ Groep 1 vormt het eerste leerjaar van het Nederlandse basisonderwijs en is bedoeld voor kinderen van 4 à 5 jaar. Groep 8 is het laatste leerjaar en kan wettelijk gezien voor kinderen tot maximaal 14 jaar.

In een korte navraag⁴⁹⁰ gaf Moniek Warmer, expert cultureel erfgoed en media die op vraag van SLO deze leerlijn ontwikkelde, aan dat in de eerste plaats de publicatie 'Verlangen naar tastbaar verleden: erfgoed, onderwijs en historisch besef' als theoretisch referentiekader werd gebruikt.⁴⁹¹ Daarnaast bood ook het Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland, dat sinds 2012 uitvoering geeft aan de implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003, hulp bij de totstandkoming.⁴⁹² Hieruit valt af te leiden dat in Nederland reeds van bij de ontwikkelfase van de leerplannen een actor werd betrokken met voldoende inzicht in de specifieke eigenheid van de materie. Vermoedelijk schuilt hierin de verklaring waarom ZILL, dat de leerlijn cultureel erfgoed van het SLO als inspiratiebron hanteerde, in Vlaanderen 'verder' staat dan de leerplannen van de andere onderwijsverstrekkers.

Wel dient nog de hoofdvraag van dit onderdeel beantwoord te worden. Heeft het KOV bij de ontwikkeling van ZILL de UNESCO Conventie uit 2003 over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed als referentiekader gebruikt? In de bronnenlijst staat alleszins geen verwijzing naar UNESCO of één van zijn conventies. Maar gezien de leerlijn is geïnspireerd door praktijkvoorbeelden uit het buitenland, kan bij het beantwoorden van deze vraag enig voorbehoud worden aangetekend. Het ontbreken van een expliciete vermelding in de bronnenlijst sluit nog geen onrechtstreekse beïnvloeding uit, meer bepaald via één of meerdere buitenlandse inspiratiebronnen die wel gebruik maakten van de UNESCO Conventie, zoals het voorbeeld uit Nederland duidelijk maakt.

Bij de analyse van het Nederlandse leerplankader en de bijhorende leerlijn cultureel erfgoed lijkt dezelfde aandacht voor waarden, die opvallend aanwezig is in de leerlijn van ZILL, te ontbreken. De bronnenlijst van ZILL heeft geen andere relevante publicaties of voorbeelden over erfgoed opgenomen, maar de inspiratie lijkt te zijn gehaald uit de handleiding 'Wijzer met Erfgoededucatie', ontwikkeld door Erfgoed Brabant en de Nederlandse onderwijskundigen Marieke Zeeman en Annemarie De Regt.⁴⁹³ In een gesprek gaven zij aan zich te hebben gebaseerd op inzichten uit de ontwikkelingspsychologie bij het koppelen van doelen aan leeftijden. De verschillende waarden die erfgoed kan hebben ontwikkelden ze zelf, maar erkennen hierbij dat deze waarden enkel door

⁴⁹⁰ In een digitaal gesprek op 2 april 2020.

⁴⁹¹ GREVER, Maria & VAN BOXTEL, Carla, *Verlangen naar tastbaar verleden: erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Hilversum, 2014.

⁴⁹² Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland, *Missie*, geraadpleegd op 31 maart 2020, <https://www.immaterieelerfgoed.nl/nl/kenniscentrum>

⁴⁹³ ZEEMAN, Marieke & DE REGT, Annemarie, *Wijzer met erfgoededucatie*, 2014, 18 p.

mensen zelf kan worden toegeschreven aan erfgoed, zoals vervat in Ethisch Principe zes. Hoewel de Conventie uit 2003 niet letterlijk is opgenomen of gehanteerd in deze Nederlandse publicatie die als inspiratiebron diende voor leerlijn OWti7 van ZILL, lijken een aantal belangrijke principes wel aanwezig.

Tot slot kan ook de vraag gesteld worden waarom ZILL de mosterd gaat halen in Nederland? De conclusie van Anne Bamford luidde in 2007 dat de Vlaamse scholen onvoldoende werkten aan cultuureducatie. Vanuit dit opzicht kan verwezen worden naar het actieplan Cultuur en Onderwijs uit 2016, waarbij op actieterrein drie een Vlaams-Nederlandse samenwerking wordt vooropgesteld.⁴⁹⁴ Het actieplan gaf daarover aan:

“Daarnaast is het ook essentieel om de reeds ontwikkelde praktijk via het Landelijk Kenniscentrum Cultuureducatie (LKCA) te integreren.”⁴⁹⁵

Raadpleegde het KOV dit Nederlandse kenniscentrum op het vlak van cultuureducatie en fungeerde het LKCA in een volgende stap als schakel om bij het uitwerken van de leerlijnen in ZILL ook bij het Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland aan te kloppen? Dit traject kon in het gesprek niet achterhaald worden.

Bij de inleiding van dit onderdeel werd de ongewone aanpak van het KOV om een leerplanconcept te ontwikkelen op basis van oude eindtermen, als uitgangspunt genomen. Een werkwijze die volgens Anne Verhoeven vanuit politieke hoek tot veel afkeuring heeft geleid. Maar dit blijkt net de sterkte. Door de tijd te nemen voor gesprekken en momenten van terugkoppelen hebben de ontwikkelaars in de diepte kunnen werken, met meer aandacht voor externe partners in de samenleving. Het is deze brede gedragenheid en betrokkenheid die nodig is bij het borgingsproces van immaterieel cultureel erfgoed. Vermoedelijk heeft de UNESCO Conventie van 2003 niet rechtstreeks als referentiekader gefunctioneerd en blijft de participatie van erfgoeddragers zoals vooropgesteld in kernindicator 4 buiten schot. De geduldige aanpak van KOV, zonder druk van nieuwe eindtermen van bovenaf maar met bekommernis voor diverse externe partners, leverde echter wel een leerplanconcept op dat, in vergelijking met de andere onderwijsverstrekkers in het basisonderwijs, meer aandacht voor en reflectie over (immaterieel) cultureel erfgoed vooropstelt.

⁴⁹⁴ Vlaamse Overheid, *Actieplan cultuur en onderwijs*, p. 15, [pdf], geraadpleegd op 7 april 2020, <https://www.cultuurenonderwijs.be/sites/default/files/Actieplan-cultuur-en-onderwijs-samen-voor-meer-en-beter.pdf>

⁴⁹⁵ Idem.

Al vormen zich ook kritische bedenkingen rond erfgoededucatie in ZILL binnen de katholieke koepel. Sven De Maertelaere⁴⁹⁶, docent wereldoriëntatie aan de Artevelde Hogeschool, geeft enerzijds aan dat de koppeling met de leeftijden in de leerlijnen nogal willekeurig en weinig doordacht lijkt. Anderzijds stelt hij ook dat de relatie met de andere doelen niet duidelijk wordt aangegeven in het leerplan. Hij ervaart zo twee afzonderlijke lijnen binnen het ontwikkelveld ‘tijd’, namelijk het traditioneel geschiedenisonderwijs (OWti3) en erfgoed-/en herinneringseducatie (OWti7). Maar beiden zijn wel gekoppeld aan dezelfde eindterm mens en maatschappij 3.7.⁴⁹⁷ Er is dus nog werk om dit eenduidiger te presenteren aan zowel leerkrachten als leerlingen van het basisonderwijs. Met de aanpassing van ZILL aan de nieuwe eindtermen tegen september 2023, lijkt die kans zich aan te dienen.⁴⁹⁸

8.4.2. Secundair Onderwijs

Het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) ontwikkelde in 2018, als onderdeel van het KOV, een eigen leerplanconcept voor de eerste graad van het secundair onderwijs, zowel voor de A-stroom als de B-stroom. Ook hier consulteerden de leerplancommissies het brede werkveld, aangevuld met advies van externe deskundigen.⁴⁹⁹ De basis wordt bepaald door de zeven wegwijzers⁵⁰⁰ en negen vormingscomponenten⁵⁰¹, die opnieuw voldoende ruimte laten voor de keuzes van het schoolbestuur en lerarenteam.⁵⁰²

Eenzijds hanteert het een gemeenschappelijk funderend leerplan voor de beide stromen, aangevuld met een ICT-leerplan. Deze doelen gelden voor alle vakken. Anderzijds werkt het ook met specifieke leerplannen per vak. De doelen van de vakleerplannen kunnen doelen van het funderend leerplan helpen contextualiseren en concretiseren, maar ook verder verdiepen.⁵⁰³

⁴⁹⁶ In een digital gesprek op 19 en 20 april 2020.

⁴⁹⁷ “De leerlingen kennen de grote periodes uit de geschiedenis en ze kunnen duidelijke historische elementen in hun omgeving en belangrijke historische figuren en gebeurtenissen waarmee ze kennis maken, situeren in de juiste tijdsperiode aan de hand van een tijdband.”

⁴⁹⁸ In het najaar van 2020 wordt er gestart met het ontwikkelen van nieuwe eindtermen mens en maatschappij.

⁴⁹⁹ VVKSO, *Curriculum Secundair Onderwijs*, geraadpleegd op 30 maart 2020, <http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerles.asp>

⁵⁰⁰ Generositeit, kwetsbaarheid, rechtvaardigheid, uniciteit in verbondenheid, verbeelding, duurzaamheid en gastvrijheid.

⁵⁰¹ Talige vorming, sociale vorming, natuurwetenschappelijke en technische vorming, maatschappelijke en historische vorming, lichamelijke vorming, levensbeschouwelijke vorming, economische vorming, culturele vorming, wiskundige vorming.

⁵⁰² VVKSO, *Gemeenschappelijk funderend leerplan*, D2019/13.758/025, p. 5, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identificer/Cur-20190320-33>

⁵⁰³ Idem, p. 5.

Bij de conceptie van het gemeenschappelijk funderend leerplan is gestreefd naar een bepaalde continuïteit met het leerplan van het basisonderwijs (ZILL).⁵⁰⁴ Deze continuïteit lijkt zich niet te uiten in een verderzetting van de leerlijn i.v.m. cultureel erfgoed uit het basisonderwijs (OWti7). Enkel in onderdeel 4.8 is ruimte voor erfgoed in de brede zin. Het wil leerlingen aanzetten om cultuur te waarderen en hun eigen creatieve en artistieke mogelijkheden te ontdekken.

“Ze verrijken de eigen culturele bagage en maken kennis met het culturele en artistieke erfgoed. Op die manier ervaren ze wat de waarde is van kunst en cultuur in de maatschappij en leren ze cultuurervaringen betekenisvol verwerken.”⁵⁰⁵

Om dit te bereiken, maakt onderdeel 4.8 een onderscheid tussen vier verschillende leerplandoelen:

*“LPD 47 * De leerlingen beleven plezier aan vormen van kunst en artistieke expressie.*

LPD 48 De leerlingen gebruiken hun verbeelding om hun interesse in kunst en mooie dingen te uiten.

*LPD 49 * De leerlingen tonen aandacht voor wat anderen mooi vinden.*

*LPD 50 * De leerlingen erkennen het belang en de impact van cultuur- en kunstbeleving op het eigen gevoelsleven en dat van anderen.”⁵⁰⁶*

Ook hier ligt de focus op attitudes met LPD 47, 49 en 50. Enkel LPD 48 richt zich op het ontwikkelen van een vaardigheid. Het funderend leerplan stelt voor dit deel dus geen kennisvoorwaarden. Tot aan de actualisering van de eindtermen had het VVKSO de Dienst Vakoverschrijdende Thema's (DVT), die een aantal maatschappelijk relevante onderwerpen opvolgde. Erfgoededucatie maakte hier toen permanent deel van uit, samen met het voor UNESCO belangrijke concept educatie voor duurzame ontwikkeling (EDO).⁵⁰⁷ In een gesprek⁵⁰⁸ geeft pedagogisch begeleider Carl Snoecx aan dat de DVT recent heeft opgehouden te bestaan. De vakoverschrijdende of transversale eindtermen zijn vanuit het nieuwe eindtermenkader in de niveaugebonden werking geïntegreerd. Naast het funderend leerplan, dat gemeenschappelijke doelen vooropstelt voor de A-stroom en B-stroom, zijn er ook specifieke vakleerplannen. Opmerkelijk, voor de A-stroom valt er in de te verwachten vakken, namelijk geschiedenis, mens en samenleving en Nederlands, geen enkele

⁵⁰⁴ Idem, p. 10.

⁵⁰⁵ Idem, p. 32.

⁵⁰⁶ Idem.

⁵⁰⁷ Katholiek Onderwijs Vlaanderen, *Dienst Vakoverschrijdende Thema's*, geraadpleegd op 3 april 2020, <https://dvt.katholiekonderwijs.vlaanderen/content/over-dvt>

⁵⁰⁸ In een digitaal gesprek op 2 april 2020.

verwijzing naar het begrip erfgoed te noteren. Enkel in het leerplan artistieke vorming (woord en beeld) staat een relevant doel verwoord.⁵⁰⁹ Als uitgangspunt vermeldt het:

“Een divers aanbod van kunst en cultuur is een van de fundamenteën van dit leerplan. Daarom is het belangrijk om leerlingen ook in contact te brengen met kunst en cultuur buiten de school. Dat kan onder meer via culturele organisaties, deeltijds kunstonderwijs, erfgoedinstellingen, kunstenaars, musea, (socio)-culturele centra, openbare ruimtes ... Samenwerking met kunstenaars en externe organisaties biedt mogelijkheden om expertise van buitenaf binnen te brengen in de school.”⁵¹⁰

Deze verwoording laat een opening om de verbinding tussen onderwijs en erfgoed concreet te maken en zo de schoolomgeving en de relevante erfgoedpartners te integreren in de lessen. Het bovenstaande uitgangspunt wordt vertaald in leerplandoel vijf, dat opnieuw een attitude nastreeft.

*“LPD 5 *De leerlingen staan open voor kunst van eigen cultuur en andere culturen.”⁵¹¹*

Het leerplan geeft aan om te vertrekken vanuit de diversiteit aanwezig in de klas en suggereert hierbij om cultureel erfgoed aan bod te laten komen.

Na het raadplegen van het vakspecifieke lexicon, dat werd toegevoegd achteraan het leerplan, valt echter op dat het begrip erfgoed, zowel materieel als immaterieel, onder de brede noemer cultuuruiting wordt geplaatst.⁵¹² Bij het doortrekken van deze opvatting, komt erfgoed ook aan bod bij een reeks andere leerplandoelen:

*“LPD 1 *De leerlingen beleven een divers aanbod van cultuuruitingen via kunst.*

LPD 2 De leerlingen nemen kunst- en cultuuruitingen waar met oog op het onderwerp en de bedoeling.

LPD 9 De leerlingen drukken hun gedachten en gevoelens uit bij het waarnemen van kunst- en cultuuruitingen.

⁵⁰⁹ De school heeft de keuze om artistieke vorming aan te bieden in zijn geheel of om te opteren voor twee aparte vakken (woord en beeld).

⁵¹⁰ VVKSO, *Leerplan artistieke vorming*, D2019/13.758/024, p. 15, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identificer/Cur-20190320-28>

⁵¹¹ Idem, p. 16.

⁵¹² Idem, p. 25.

LPD 18 De leerlingen uiten hun waardering over kunst- en cultuuruitingen vanuit hun eigen unieke expressieve ervaringen.

*LPD 19 * De leerlingen erkennen het belang van waargenomen kunst- en cultuuruitingen voor zichzelf en voor de eigen leefwereld.*⁵¹³

Het leerplan geeft enerzijds als suggestie mee om aan te sluiten bij de eigen leefwereld van de leerlingen, maar anderzijds ook hun blik te verruimen met minder vertrouwde elementen. Bovenstaande leerplandoelen draaien ook hier rond attitudes zoals reflecteren over het erfgoed binnen de eigen leefwereld, en vaardigheden zoals gevoelens en waardering leren uitdrukken over cultuuruitingen. Samen met het funderend leerplan voldoet het leerplan artistieke vorming zo enkel aan beoordelingsfactoren 5.2 en 5.3 van het *overall results framework*.

Voor de B-stroom zijn er twee relevante vakleerplannen. Enerzijds is er maatschappelijke vorming (mavo), dat een combinatie vormt van het vak geschiedenis en aardrijkskunde uit de A-stroom, en anderzijds artistieke vorming, dat hetzelfde leerplan hanteert als het gelijknamige vak uit de A-stroom. Het wezenlijke verschil kan dus enkel liggen in het vakleerplan maatschappelijke vorming. Ook hier valt geen letterlijke verwijzing naar immaterieel cultureel erfgoed op te merken. Wel één leerplandoel waarin aandacht zit verwerkt voor het verband tussen cultuuruitingen en hun maatschappelijke context:

*“LPD 39 De leerlingen brengen kunst- en cultuuruitingen in verband met de context waarin ze voorkomen.”*⁵¹⁴

Dit leerplandoel biedt, ondanks het ontbreken van deze didactische suggestie, ruimte voor de leerkracht om immaterieel cultureel erfgoed te connecteren met de eigen leefwereld, zoals bijvoorbeeld de schoolomgeving. Ook de leerplannen voor de B-stroom houden zich zo aan beoordelingsfactoren 5.2 en 5.3.

⁵¹³ Idem, p. 15-20.

⁵¹⁴ VVKSO, *Leerplan Maatschappelijke Vorming*, D2019/13.758/015, p. 28, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identificer/Cur-20190320-37>

8.5. Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO)

De methodescholen⁵¹⁵ binnen de platformorganisatie OKO worden steeds populairder in Vlaanderen.⁵¹⁶ Volgens het Agentschap voor Onderwijsdiensten scoort Freinetonderwijs het best in deze trend. In het schooljaar 2017-2018 telt deze pedagogische methode in het basisonderwijs namelijk 12 904 leerlingen en een groei van 41,6% tegenover zes jaar eerder.⁵¹⁷ Leefscholen volgen op ruime afstand met 4 011 leerlingen. Op de derde plaats, met 3 380 leerlingen, staan de scholen die vertrekken van de bijzondere pedagogische en onderwijskundige opvattingen gebaseerd op de menskundige visie van Rudolf Steiner. Afgezet tegenover het schooljaar 2011-2012 betekent dit voor de steinerscholen een groei van 26% in het basisonderwijs. Deze trend zet zich ook door in het secundair onderwijs, met een stijging van 24% tegenover zes jaar eerder.⁵¹⁸ Volgens cijfers voor het schooljaar 2018-2019⁵¹⁹, verkregen bij de Federatie Steinerscholen zelf, zaten er 5 144 leerlingen op de schoolbanken in het basis- en secundair onderwijs.

Ondanks het feit dat de steinerscholen een geringer leerlingenaantal hebben dan het Freinetonderwijs, zal toch geopteerd worden om in dit onderzoek de steinerscholen onder het licht te houden. Het neemt in het Vlaamse onderwijssysteem een aparte plaats in, zij maken namelijk gebruik van de decretale ruimte om hun eigen pedagogisch project te realiseren, door eigen onderwijspedagogische en onderwijskundige accenten te leggen.⁵²⁰ Voor de eerste graad van het secundair onderwijs wezen zij de officiële eindtermen af en dienden zelf alternatieve eindtermen in. Eind december 2019 haalde de nieuwe aanvraag de actualiteit, toen de Vlaamse Regering het verzoek afkeurde.⁵²¹ Mits een aantal bijkomende toelichtingen, herzieningen en toevoegingen van enkele extra eindtermen verbeterde de Federatie Steinerscholen het aanvraagdossier.

⁵¹⁵ Paul Buyck, woordvoerder van de Federatie Steinerscholen, benadrukt dat voor steinerscholen de term 'gezindheidsscholen' meer correct is.

⁵¹⁶ Als het schooljaar 2011-2012 afgezet wordt t.o.v. het schooljaar 2017-2018, dan neemt het aantal leerlingen in het methodeonderwijs in het basisonderwijs met zo'n 43% toe. Geraadpleegd op 15 maart 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1460508>

⁵¹⁷ Vlaams Parlement, *Schriftelijke vraag nr. 150 (Vera Celis) over het methodeonderwijs in Vlaanderen en Brussel*, op 18 januari 2019, geraadpleegd op 14 maart 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1460508>

⁵¹⁸ Idem.

⁵¹⁹ Volgens de telling op 1 februari 2019.

⁵²⁰ Federatie Steinerscholen, Steinerscholen kiezen voor eigen eindtermen, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://www.steinerscholen.be/8859-2/>

⁵²¹ VRT, *Vlaamse regering wijst eigen eindtermen van 9 steinerscholen af: "Bedreigend voor steineronderwijs"*, geraadpleegd op 14 maart 2020, <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/12/21/vlaamse-regering-wijst-eigen-eindtermen-van-9-steinerscholen-af/>

Dit leidde op 10 april 2020 tot de goedkeuring door de Vlaamse Regering en het gelijkwaardig verklaren aan de door hen ingediende eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs met de eindtermen van de overheid.⁵²² In een laatste stap dient enkel het Vlaams Parlement zich nog uit te spreken (juni 2020), zodat de steinerscholen vanaf 1 september 2020 met hun eigen eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs aan de slag kunnen.

De steinerpedagogie vertrekt vanuit de antroposofie, dit is een filosofie die dient als inspiratiebron tijdens de lespraktijk. Hierin staat het onderwijs ten dienste van de persoonsvorming van de leerling met inbegrip van de sociale vorming, en wordt er een harmonieuze ontwikkeling van het hoofd, hart en handen vooropgesteld.⁵²³ Het houdt hierbij rekening met de ontwikkelings- en levensfasen van de mens, die in te delen zijn in perioden van telkens zeven jaar. Elke fase verwacht een andere aanpak met afgestemde leerinhouden op de leeftijd van de leerlingen. Steinerscholen kunnen zo bepaalde inhouden verbonden aan sleutelcompetenties eerder of later behandelen dan vooropgesteld in de eindtermen van de overheid. Het is om deze reden dat de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs aanvankelijk (in december 2019) niet werden goedgekeurd.⁵²⁴

Naast het ontwikkelen van het intellectuele vermogen, trachten de steinerscholen op een evenwichtige en samenhangende manier de focus te leggen op de ontplooiing van de sociale, kunstzinnige en ambachtelijke vermogens van elke leerling. Leerstof vormt daarin steeds het middel en ontwikkeling het doel.⁵²⁵ Maar biedt deze eigenheid van de steinerpedagogie ook een beter aanbod om immaterieel cultureel erfgoed te integreren in het pedagogisch project, en komt dit ook tot uiting? Waar liggen de verschillen op dit vlak met de officiële eindtermen?

⁵²² Federatie Steinerscholen, *Vlaamse Regering keurt vervangende eindtermen goed*, geraadpleegd op 13 april 2020, <https://www.steinerscholen.be/vlaamse-regering-keurt-vervangende-eindtermen-goed/>

⁵²³ Steinerscholen, *Steinerpedagogie*, geraadpleegd op 13 april 2020, <https://www.steinerscholen.be/het-steineronderwijs/pedagogie/>

⁵²⁴ VRT, *Vlaamse regering wijst eigen eindtermen van 9 steinerscholen af: "Bedreigend voor steineronderwijs"*, geraadpleegd op 13 april 2020, <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/12/21/vlaamse-regering-wijst-eigen-eindtermen-van-9-steinerscholen-af/>

⁵²⁵ Federatie Steinerscholen, *Steinerpedagogie*, geraadpleegd op 14 april 2020, <https://www.steinerscholen.be/het-steineronderwijs/pedagogie/>

8.5.1. Basisonderwijs

Net zoals bij de andere onderwijsverstrekkers dateert het algemene⁵²⁶ leerplan uit 1998, maar zijn als gevolg van vernieuwde eindtermen in 2009 ook de nodige herzieningen doorgevoerd door de Federatie Steinerscholen voor de leergebieden Frans, Nederlands en wereldoriëntatie.⁵²⁷ Deze aangepaste versies werden op 1 juni 2011 in het Vlaams Parlement goedgekeurd.⁵²⁸ Op deze manier sluiten de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van de leerplannen aan bij het eigen pedagogisch project.⁵²⁹

Dit pedagogisch project is gericht op een participatieve aanpak, en krijgt vorm door de ouders en leraren die samen een beleidsverantwoordelijkheid willen opnemen. Iedere steinerschool heeft ook de mogelijkheid om, gebaseerd op de algemene kapstukken die de leerplannen aanreiken, een bepaalde eigenheid te ontwikkelen door te zoeken wat relevant is voor opgroeiende en lerende kinderen in de omgeving.⁵³⁰ Dit engagement van ouders en leerkrachten berust bovendien op een directe samenwerking en interactie met de schoolomgeving. Het schoolbestuur erkent hierin zelf ook een dynamische en lerende rol op te nemen.⁵³¹

De leerplannen van de verschillende leergebieden pogen een aanpak te formuleren die zo dicht mogelijk bij de belevingswereld van het kind aansluit. Heemkunde neemt hierin een belangrijke rol op, als basis tijdens de eerste jaren. De reden hiervoor is te vinden in de ontwikkelingsfasering volgens de steinerpedagogie, die stelt dat de maatschappelijke en socio-culturele omgeving in geen enkele periode zo intensief is als tijdens die eerste schooljaren.⁵³² Zowel natuur- als cultuurfenomenen uit de directe leefwereld krijgen zo een plaats en worden aangewend op een actieve manier, om een reële verbinding met de omgeving aan te gaan:

⁵²⁶ Het leerplan cultuurbeschouwing is hier niet opgenomen. Het vormt een alternatief voor godsdienstleer of niet-confessionele zedenleer. Met dit vak wordt ook voldaan aan het grondwettelijk recht op morele of religieuze opvoeding en is niet gebonden aan eindtermen.

⁵²⁷ Federatie Steinerscholen, *Leerplan basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie*, p. 2, [pdf], geraadpleegd op 28 april 2020, <https://www.steinerscholen.be/wp-content/uploads/2019/07/Leerplan-27-3-19.pdf>

⁵²⁸ De voormalige ontwikkelingsdoelen (voor het kleuteronderwijs) en eindtermen (voor het lager onderwijs) wereldoriëntatie werden met ingang van 1 september 2015 opgesplitst in “wetenschap en techniek” en “mens en maatschappij”. De domeinen uit het vroegere leergebied wereldoriëntatie werden bijgevolg toegewezen door de Federatie Steinerscholen aan één van de nieuwe leergebieden.

⁵²⁹ Federatie Steinerscholen, *Leerplan basisonderwijs Rudolf Steinerpedagogie*, p. 14, [pdf], geraadpleegd op 28 april 2020, <https://www.steinerscholen.be/wp-content/uploads/2019/07/Leerplan-27-3-19.pdf>

⁵³⁰ Idem, p. 13.

⁵³¹ Idem, p. 15.

⁵³² Idem, p. 27.

“Tevens wil het onderricht een tegenwicht bieden voor cultuurfenomenen die op een louter passieve beleving gericht zijn.”⁵³³

Deze actieve benadering van heemkunde zet zich door in het curriculum van het basisonderwijs over de leergebieden heen. Het komt dus niet enkel binnen wereldoriëntatie aan bod, maar ook in lichamelijke opvoeding (LO), muzische vorming (MV) en Nederlands (NE), waar het vooral als middel wordt aangewend.

“LO: Voor de gymnastiek oefeningen worden thema’s uit de heemkunde genomen, het vak dat nu centraal staat in de belevingswereld van het kind.”⁵³⁴

“LO: Enkele voorbeelden: een gezongen ochtendspreuk, kringspellied, ambachtslied bij de arbeidsspelen, springtouwliedjes, liedjes die een activiteit inleiden, liedjes die de jaarfeesten begeleiden, een lied om de dag af te sluiten (...) Het vormgevoel in de muziek wordt aangebracht via de beweging: bijvoorbeeld kinderdansjes, traditionele kringspelletjes, zangspelletjes.”⁵³⁵

“MV: Luisteren naar verhalen en ze op eenvoudige wijze en mits ondersteuning navertellen of kunstzinnig verwerken. (...) verhalen gericht op de uiterlijk realistische werkelijkheid, natuur- en jaarfeestgebonden verhalen, situatiegerichte verhalen aansluitend bij de belevingswereld van het kind en aansluitend bij de thematiek van WO heemkunde.”⁵³⁶

Voor heemkunde is in het leergebied wereldoriëntatie een verticale leerlijn uitgewerkt die bovendien ook vakoverschrijdend en dus horizontaal aan bod komt. Naar de zesde klas toe, wordt de geïntegreerde aanpak meer en meer losgelaten en groeien de verschillende deeldomeinen uit tot een apart vak. Hieruit ontwikkelen zich de vakken aardrijkskunde en geschiedenis.⁵³⁷

In het kleuteronderwijs tekenen zich nog geen concrete en relevante ontwikkelingsdoelen af in het leerplan wereldoriëntatie. Wel, zoals reeds gesteld, wordt de directe natuurlijke en culturele omgeving als middel aangewend in de andere leergebieden.

⁵³³ Idem, p. 111.

⁵³⁴ Idem, p. 92.

⁵³⁵ Idem, p. 106.

⁵³⁶ Idem, p. 155.

⁵³⁷ Idem, p. 218.

Voor het lager onderwijs komen de onderstaande eindtermen als relevant voor immaterieel cultureel erfgoed uit de screening:

“WO 53: kunnen enkele kenmerkende aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten van hun school- of woonomgeving beschrijven.

WO 55: hebben oog voor het element evolutie doordat zij inzien dat de mensen in het verleden en op andere plaatsen op een andere wijze leefden, voelden en dachten dan de mensen hier en nu.

WO 56: zien in dat bepaalde voorwaarden het menselijk handelen mee bepalen, zoals tijd, aardrijkskundige gegevens, ideeën.

WO 57: kunnen zich inleven in situaties die in tijd en plaats verder van hen af staan.

WO 58: zijn bereid dit te doen.

WO 59: tonen interesse in en een gevoel van persoonlijke verbondenheid met het verleden.

WO 60: beseffen dat elke cultuur typische kenmerken bezit, zichtbaar in de leefwijze van de mensen.

WO 66: kunnen hun eigen stad, gemeente of dorp of die waar hun school gelegen is situeren op een kaart en enkele kenmerkende aardrijkskundige en geschiedkundige aspecten ervan beschrijven.

WO 78: brengen respect en begrip op voor de leefomstandigheden en leefwijze van andere mensen en andere volkeren.

WO 81: kunnen eenvoudige, aan hun niveau aangepaste bronnen raadplegen om meer te weten te komen over de natuur en het dagelijkse leven van de mensen in eigen streek, eigen land en elders in de wereld.

WO 83: tonen verwondering, innerlijke betrokkenheid, interesse en respect t.a.v. culturele, maatschappelijke en economische verschijnselen in hun omgeving en op plaatsen die in tijd en ruimte verder van hen afstaan.”⁵³⁸

Ook hier wordt, net zoals bij de eindtermen opgesteld door de overheid, erfgoed niet letterlijk opgenomen, maar is de aandacht ervoor wel geïntegreerd. De aanpak is echter wel verschillend.

⁵³⁸ Idem, p. 227-229.

Waar de overheid de relevante eindtermen verdeelt over de verschillende leergebieden, groepeerde de Federatie Steinerscholen deze allemaal onder het leergebied mens en maatschappij (het vroegere wereldoriëntatie). Bij de andere leergebieden geeft het telkens concreet aan hoe aan deze eindtermen kan worden gewerkt. Het vertrekt daarbij vanuit de directe belevingswereld (heemkunde) van het kind en bouwt dit stelselmatig op tot in het zesde jaar, waar de vakken aardrijkskunde en geschiedenis meer afzonderlijk vorm beginnen te krijgen.

Uit een gesprek met Arnout De Meyere, coördinator van de pedagogische begeleidingsdienst steinerscholen, valt af te leiden dat de kracht van de pedagogie lijkt uit te gaan van een actieve beleving van tradities (zoals de jaarfeesten en lokale ambachten), met daarbij aandacht voor een sterke betrokkenheid van de ouders en andere leden van de gemeenschap. Dit blijkt ook uit de eindtermen zelf, waarin de evenwaardigheid van kennis, vaardigheden en attitudes wordt beklemtoond. De nadruk ligt op het beleven en creëren van cultuur, anders dan in *Cultuur in de Spiegel* wordt vooropgesteld, volgens Arnout De Meyere.

De actieve beleving van cultuuruitingen in zijn diversiteit maakt deel uit van de lespraktijk en de betrokkenheid van de directe omgeving ligt aan de grondslag van deze methodiek. Dit heeft zich echter nog niet vertaald in concrete bewoordingen en specifieke voorbeeldpraktijken naar het bovenliggende leerplankader. Maar de reden hiervoor is net te vinden in de grote afhankelijkheid van de lokale context waarin een steinerschool zit ingebed. Dit leidt tot een verscheidenheid bij de implementatie van de eindtermen die moeilijk valt op te nemen in een algemeen en overkoepelend kader.

De betrokkenheid van de erfgoedgemeenschappen valt in het curriculum niet af te lezen. Het biedt louter een reeks algemene kapstokken waaraan de diverse specifieke lokale contexten kunnen worden opgehangen, steeds met de school als spil, maar met openingen voor non-formele benaderingen. In de curricula van deze lokale contexten, die dus kunnen worden gezien als afzonderlijke pedagogische projecten, is wél de ruimte voorzien voor inbreng van de gemeenschap. Hier lijken de curricula aangevuld te worden en verder vorm te krijgen via een bottom-up proces, waarbij de scholen de gekregen vrijheid benutten, toegespitst op de eigen omgeving.

Deze aanpak heeft weliswaar ook een keerzijde. Als grootste uitdaging wijst Arnout De Meyere naar de verwachtingen die een steinerschool stelt aan leerkrachten. Een leerkracht dient niet enkel over een bekwaamheid te beschikken specifiek voor zijn of haar vakgebied. Er wordt ook een hoge mate van participatie verondersteld, zowel in het schoolbestuur als in de lokale gemeenschap. Uit de analyse van de leerplannen valt af te leiden dat het schoolbestuur, bestaande uit leerkrachten

en ouders, zichzelf ziet als een lerende entiteit en bijgevolg ook een ontwikkelproces doormaakt, samen met de leerlingen. Op deze manier kan wat zij zien als erfgoed binnen hun netwerk, en zodoende willen doorgeven en levend houden, verschillen in tijd en ruimte. Een gegeven dat Arnout De Meyere lijkt te bevestigen. Hij ervaart namelijk een generatieverschil in hoe schoolbesturen omgaan met de lokale context.

Afgetoetst aan het *overall results framework* lijkt de aanpak van de Federatie Steinerscholen tegemoet te komen aan kernindicator 4, over de mate waarin formeel en non-formeel leren wordt aangewend om de transmissie van immaterieel erfgoed te versterken en er respect voor leert op te brengen. Het netwerk gaat uit van een actieve rol van erfgoeddragers en de participatie van de gemeenschappen, groepen en individuen wordt in het proces opgenomen (beoordelingsfactoren 4.1, 4.2 en 4.3). Hoewel de Federatie Steinerscholen voorziet in eigen navormingen voor leerkrachten, ontbreekt het nog aan specifieke begeleiding voor de integratie van cultureel erfgoed (beoordelingsfactor 4.4). Daarnaast komt ook kernindicator 5, gericht op attitudevorming (waarderen, respecteren en reflecteren), duidelijk aan bod in de eindtermen. Hier wordt voldaan aan beoordelingsfactoren 5.1 en 5.2. Tot slot lijkt het, met de integratie van *local content* en het uitgaan van de diversiteit van de lerenden, ook te werken aan beoordelingsfactor 5.3.

8.5.2. Secundair onderwijs

Zoals reeds aangehaald zijn de vernieuwde eindtermen goedgekeurd door de Vlaamse Regering en dient enkel het Vlaams Parlement zich nog uit te spreken (mei 2020), zodat de steinerscholen vanaf 1 september 2020 met hun eigen eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs aan de slag kunnen. Op het moment van schrijven (april 2020) oordeelde de Federatie Steinerscholen dat het niet opportuun was om de eindtermen extern te verspreiden in het kader van een onderzoek. Deze zullen dus hier niet aan bod komen. Wel kon Arnout De Meyere reeds meegeven dat het begrip erfgoed ook hierin niet expliciet is opgenomen, maar dit valt onder de koepelterm 'cultuuruitingen' en zit ingepast in de cultuurtheorie *Cultuur in de Spiegel*. De UNESCO Conventie van 2003 is niet als referentiekader gehanteerd.

In dit hoofdstuk kwamen de onderwijsverstrekkers aan bod. Zij hebben de geboden ruimte van de open eindtermen ingevuld vanuit hun eigen achtergrond, wat leidde tot grote onderlinge verschillen in de benadering van immaterieel cultureel erfgoed. Wat wel grotendeels gelijkloopt is de nadruk op erfgoed als middel en bijgevolg op het nastreven van attitudes. Dit ligt in dezelfde lijn als de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, wat uiteraard logisch is, aangezien de onderwijsverstrekkers deze dienen te volgen.

Maar, behoudens het structureel kader van de overheid, welke andere initiatieven zijn er genomen als flankerend beleid ter ondersteuning van de onderwijsverstrekkers en hun leerplanconcepten op het vlak van immaterieel cultureel erfgoed? En wordt op deze manier tegemoet gekomen aan andere kernindicatoren van het *overall results framework*?

8.6. Flankerende initiatieven

8.6.1. Buurten met erfgoed

Buurten met erfgoed wil het, vaak onbekende, erfgoed in de schoolomgeving hanteren als middel om andere doelen na te streven of bereiken. De insteek van dit project gebeurt dus vanuit het *glocal ethics* perspectief, zoals blijkt uit de beschrijving op de website:

“Als kinderen op zoek gaan naar het verhaal achter het erfgoed, het erfgoed in de eigen omgeving leren zien of de eigen omgeving ‘leren lezen’, kunnen ze dat later ook met andere omgevingen of met de grote wereld. Wereldburger worden begint bij de aandacht voor de eigen omgeving.”⁵³⁹

Het beantwoordt ook op andere vlakken aan de eigenschappen die in een vorig hoofdstuk werden gedestilleerd uit de publicatie *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal*, over erfgoedonderwijs in Vlaanderen. Zo behoren, naast de (g)lokale insteek en aanpak van erfgoed als middel, ook de ervaringsgerichte benadering en het heden en de interesse van de leerling als vertrekpunt, tot de kenmerken. De connectie is echter evident. De publicatie kwam tot stand toen het agentschap Onroerend Erfgoed, als oorspronkelijk⁵⁴⁰ initiatiefnemer, zich terugtrok uit het project, net op het moment dat de testfase was afgerond en het project verder werd uitgerold.

⁵³⁹ Buurten met erfgoed, *Over*, geraadpleegd op 9 april 2020, <http://www.buurtenmeterfgoed.be/nl/over/>

⁵⁴⁰ Toen nog het Vlaams Instituut voor het Onroerend Erfgoed (VIOE). Het VIOE was een zuiver wetenschappelijke Vlaamse instelling. Het deed onderzoek naar de zorg voor onroerend erfgoed met als bijkomende opdracht de resultaten daarvan te ontsluiten naar het grote publiek, onder de vorm van wetenschappelijke en vulgariserende publicaties, maar ook via publiekswerking en educatie.

Hildegarde Van Genechten, lid van de huidige stuurgroep en aanspreekpunt bij FARO over Buurten met erfgoed, geeft aan dat vanuit een borgingsreflex de toenmalige kennis en expertise is verzameld, onder redactie van Jan Van den Bossche, gedetacheerd leerkracht bij het agentschap Onroerend Erfgoed. Als reden voor de uitstap van het agentschap wijst Evelien Oomen, coördinator van het huidig team Communicatie van het agentschap Onroerend Erfgoed en voordien medewerker publiekswerking en erfgoededucatie bij het VIOE, in een gesprek⁵⁴¹ naar de generieke besparingen die de Vlaamse Regering goedkeurde op 17 juli 2015. Daardoor viel het agentschap terug op de kerntaken, namelijk het voeren van beleid, inventariseren, beschermen en beheer en kwam het ook tot een afbouw van de publiekswerking en educatie.

De historiek start in het schooljaar 2012-2013 en 2013-2014 met proefprojecten in het lager onderwijs.⁵⁴² Daphné Maes, consulent van het toenmalige Heemkunde Vlaanderen, stelt dat uit die eerste projecten bleek dat heemkundige kringen vaak de actiefste erfgoedpartners waren die de projecten echt mee uitwerkten en deden slagen. Heemkunde Vlaanderen (later Histories) werd daarom gevraagd toe te treden tot de stuurgroep. Met het pilootproject in het daaropvolgende schooljaar werd het aantal scholen afgebouwd, maar de begeleiding geïntensiveerd en verder op punt gesteld. In Sint-Pieters-Leeuw trachtte het in te pikken op het onderzoeksproject Cultuur in de Spiegel. (cfr. supra). Het vertolkte zo een pioniersrol om een plaats te zoeken voor erfgoededucatie binnen cultuureducatie. In het volgende schooljaar poogde het een sterkere communicatie uit te bouwen, via de website maar ook door het uitgeven van de praktische handleiding *De wereld begint in de schoolbuurt. Draaiboek voor trekkers 'Buurten met erfgoed'*. Vervolgens zette het project sinds 2017 in op vormingen om bijvoorbeeld medewerkers van erfgoedcellen, intergemeentelijke onroerenderfgoeddiensten (IOED) en regionale landschappen op te leiden tot trekkers⁵⁴³ en procesbegeleiders. Tot slot kwam het ook tot de eerste stappen in het secundair onderwijs, met de pilootprojecten⁵⁴⁴ in drie scholen tijdens het schooljaar 2019-2020.⁵⁴⁵ In deze testfase blijft het steunen op de oude eindtermen, maar zal het achteraf in samenspraak met de leerkrachten evalueren in welke mate een herziening nodig is.

⁵⁴¹ In een digitaal gesprek op 21 april 2020.

⁵⁴² Idem, <http://www.buurtenmeterfgoed.be/nl/over/>

⁵⁴³ In 2017 werd een draaiboek voor trekkers uitgegeven, geraadpleegd op 9 april 2020, <https://faro.be/publicaties/de-wereld-begint-de-schoolbuurt-draaiboek-voor-trekkers-buurten-met-erfgoed>

⁵⁴⁴ Voor het secundair onderwijs is er met financiële steun van Cera een halftijds projectmedewerker aangeworven om te piloottrajecten te trekken.

⁵⁴⁵ FARO, *Buurten met erfgoed 2.0 gaat van start*, geraadpleegd op 9 april 2020, <https://faro.be/blogs/laura-staut/buurten-met-erfgoed-20-gaat-van-start>

Het project steunt op een brede gedragenheid en participatie van diverse actoren. Enerzijds worden kinderen, leerkrachten en soms ook (groot)ouders betrokken. Anderzijds fungeren ook de erfgoeddeskundigen uit de buurt als partner. Dit kan gaan over sleutelfiguren in de omgeving, de gemeentelijke cultuur- en/of erfgoeddienst, de heemkundige kring, lokale musea en regionale erfgoedcellen, IOED's, regionale landschappen..⁵⁴⁶

Het VIOE, de voorloper van het agentschap Onroerend Erfgoed, vormde de oorspronkelijke initiatiefnemer van het project. Opvallend, aangezien immaterieel cultureel erfgoed niet tot hun bevoegdheid behoorde. Jan Van den Bossche, gedetacheerd leerkracht en betrokken van bij de opstart, speelde hierin een rol. Als leraar keek hij namelijk naar erfgoededucatie voorbij de bestuurlijke en kunstmatige scheidingen. Evelien Oomen bevestigt dat op deze manier het project, en later ook de publicatie, de traditionele schotten doorbrak. Volgens haar kan je onroerend erfgoed niet voldoende uitleggen zonder er ook roerende goederen en immateriële aspecten zoals verhalen bij te betrekken. Erfgoed dient dus op een geïntegreerde manier benaderd te worden. Langs de andere kant ontstond zo ook de nood aan referentiekaders en een meer specifieke expertise. Volgens Jan Van Den Bossche was het doel van het project niet enkel om kinderen iets bij te brengen over het lokale erfgoed, maar hen ook laten meedenken over het verleden, heden en de toekomst van de eigen omgeving. Daarom knoopte het aan bij het kader van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling (EDO) en op cultureel vlak bij de vier culturele vaardigheden uit Cultuur in de Spiegel. FARO, als steunpunt cultureel erfgoed, leverde deze ondersteuning. Voor immaterieel erfgoed werd tapis plein vzw, als voorloper van de Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE), betrokken bij de eerste gesprekken, maar sloot het niet aan bij de stuurgroep.⁵⁴⁷ Volgens Hildegard Van Genechten was het ook niet haalbaar om elk expertisecentrum afzonderlijk te betrekken.

⁵⁴⁶ Buurten met erfgoed, *Over*, geraadpleegd op 9 april 2020, <http://www.buurtenmeterfgoed.be/nl/over/>

⁵⁴⁷ En werd het in een latere fase, bij de publicatie *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal* (uitgegeven door het agentschap Onroerend Erfgoed) niet geconsulteerd, hoewel immaterieel erfgoed hier wel een aanzienlijk deel van uitmaakt.

Betekent dit dat Buurten met erfgoed tot stand kwam zonder kennis van de UNESCO Conventie uit 2003, over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed? De opname van een (vertaald) citaat van de Conventie in de publicatie, die als handleiding werd uitgegeven in 2016, laat alleszins uitschijnen van niet.⁵⁴⁸ Hildegarde Van Genechten geeft aan dat, hoewel FARO voldoende vertrouwd was met dit UNESCO-kader, de Conventie uit 2003 niet werd gehanteerd als uitgangspunt, maar het wel de werking van het project heeft gestuurd. Bovendien waren met Heemkunde Vlaanderen en LECA (voorgangers van Histories) nog twee door UNESCO geaccrediteerde ngo's betrokken. Met tapis plein vzw aan de gesprekstafel bij de opstart werd, op het vlak van verbinding tussen immaterieel cultureel erfgoed en scholen, ook de eerdere ervaring en expertise van het pilootproject Untouchable⁵⁴⁹ aangewend.⁵⁵⁰

Naast de uitdagingen op het vlak van inhoudelijke afstemming, bood het project ook enkele organisatorische problemen. Volgens Evelien Oomen vormde het verkrijgen van een mandaat om aan Buurten met erfgoed mee te werken een struikelpunt bij de partnerorganisaties. Dit uitte zich voornamelijk op financieel vlak. Het VIOE heeft het project, inclusief de detachering van Jan Van den Bossche, lange tijd volledig alleen gedragen.

Geleidelijk aan breidde het aantal partners uit en wordt *Buurten met erfgoed* in het heden geleid door een stuurgroep, waarvan er een groot deel structureel gesubsidieerd wordt door de Vlaamse Overheid of er, in het geval van CANON Cultuurcel en EDO, zelf onderdeel van uitmaken.⁵⁵¹ Alle leden investeren in de samenwerking door de personeelstijd die ze in de stuurgroep steken of staan zelf in voor de trajectbegeleidingen.

Maar welke finaliteit heeft de stuurgroep voor ogen? Met andere woorden, wat hoopt Buurten met erfgoed te bereiken?

⁵⁴⁸ Agentschap Onroerend Erfgoed, *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal*, p. 26, 2016, [pdf], geraadpleegd op 7 april 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/dieper-dan-shakespeare-hoger-dan-de-kathedraal-erfgoededucatie-in-de-schoolbuurt-handleiding>

⁵⁴⁹ Het pilootproject liep van februari 2006 tot januari 2008. De expositie reisde rond in Vlaanderen met als doel zo veel mogelijk jongeren (het doelpubliek lag tussen 10 en 18 jaar) te informeren, sensibiliseren en activeren over de toekomst van immaterieel cultureel erfgoed, op basis van de recent geratificeerde Conventie uit 2003. De inhoud en methodiek van het project werd ontwikkeld in samenwerking met o.a. de UNESCO-scholen (met steun van het UNESCO Platform Vlaanderen) via workshops en gesprekken. Geraadpleegd op 18 april 2020, <http://www.tapisplein.be/nl/archief/projecten/detail/un-touchable> en <http://www.un-touchable.be/>

⁵⁵⁰ Agentschap Onroerend Erfgoed, *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal*, p. 89, 2016, [pdf], geraadpleegd op 7 april 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/dieper-dan-shakespeare-hoger-dan-de-kathedraal-erfgoededucatie-in-de-schoolbuurt-handleiding>

⁵⁵¹ Voor een volledige lijst van de partners: <http://www.buurtenmeterfgoed.be/nl/partners>

In 2016 gaf het de publicatie *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal* uit, wat fungeerde als beschouwing voor scholen, gemeentebesturen en erfgoeddeskundigen om samen aan de slag te gaan. Hierin formuleerde het agentschap als voorwaarde voor erfgoededucatie:

“Erfgoededucatie verdient beter dan een eenmalige aandacht. Ze legt de relatie tussen erfgoed en cultuur, omgeving, duurzame ontwikkeling, persoonlijkheids- en gemeenschapsvorming en de andere educaties. Dat vraagt om een permanente aanpak, niet om een eenmalige, projectmatige benadering.”⁵⁵²

Hoe zag de stuurgroep deze permanente aanpak? In de publicatie van een jaar later, waarmee een draaiboek werd uitgegeven voor ‘trekkers’ vermeldt Jan Van den Bossche namens de stuurgroep:

“Het gaat niet om een eenmalig event, maar om het bouwen van een blijvende relatie tussen school, erfgoed, buurt en erfgoedpartners. Wereldburger worden begint in de eigen omgeving. Geef kinderen de kans er uitbundig van te proeven.”⁵⁵³

Het project stelt zichzelf dus tot doel om een duurzame band te leggen tussen erfgoed in de schoolomgeving, de school zelf en de lokale erfgoedpartners. Maar hoe gebeurt dit? Waarin schuilt de kracht van Buurten met erfgoed en welke ideeën en mechanismen schuilen erin?

Het doel is om een bepaalde zelfstandigheid te ontwikkelen om deelnemers later op eigen kracht met lokaal erfgoed te laten werken. Daarvoor steunt het op drie profielen. In eerste instantie dient het project, het draaiboek of het erfgoed op zich iemand te interesseren. Deze persoon kan dan dienstdoen als initiatiefnemer. Vervolgens gaat deze persoon op zoek naar een trekker die de organisatorische kant van het traject op zich neemt.⁵⁵⁴

De trekker gaat op zijn of haar beurt op zoek naar een coach of procesbegeleider die het traject met leerkrachten en erfgoedpartners inhoudelijk en vooral methodisch doorloopt. Dat kan zowel iemand uit de eigen omgeving of een externe begeleider zijn. De initiatiefnemer en trekker kunnen dezelfde persoon zijn. Het draaiboek voor trekkers biedt ondersteuning bij de methodiek, maar geeft ruimte om eigen accenten te leggen. Het houdt dus rekening met het feit dat de beginsituatie in iedere buurt anders is. Tot slot gaat de trekker op zoek naar een coach of procesbegeleider, die

⁵⁵² Idem, p. 15-20.

⁵⁵³ p. 5.

⁵⁵⁴ Initiatiefnemer, trekker en coach kunnen dezelfde persoon zijn, wat maakt dat de drie profielen dus, eventueel, verenigbaar zijn in één persoon of actor.

inhoudelijke en methodische ondersteuning aanlevert. Dit kan een erfgoedpartner uit de omgeving zijn, maar ook extern, zoals een pedagogische begeleidingsdienst van de onderwijsverstreckers. Uit de analyse van de werkingsdocumenten en de gesprekken⁵⁵⁵ met Daphné Maes (Histories) en Hildegarde Van Genechten (FARO) als leden van de stuurgroep, blijkt de finaliteit van het project om via een coachingstraject een duurzaam netwerk op te bouwen, gecentreerd rond de (school)buurten. Het doel is om alle partners en alle vormen van erfgoed, of het nu gewest- of gemeenschapsmaterie is, gelijkwaardig proberen mee te nemen. De school functioneert hier dus enerzijds als brug tussen het erfgoed in een gemeente of regio en anderzijds de inwoners ervan. Na de stopzetting van de steun van het agentschap Onroerend Erfgoed was het volgens Jan Van Den Bossche niet langer mogelijk om de gemeenten individueel te begeleiden. Met de (financiële) hulp van Cera⁵⁵⁶ werd daarom besloten om de aanpak te veranderen en meer zelfstandigheid bij de lokale trekkers of erfgoedverenigingen te creëren in deze netwerken. Vanuit deze optiek organiseert de stuurgroep jaarlijks train-de-trainer vormingen.

Om de kracht van Buurten met erfgoed te onderzoeken kan ook het project worden afgetoetst aan het *overall results framework*. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het project reeds zijn vorm kreeg vooraleer het *overall results framework* werd goedgekeurd.

Hoewel het project wel uitgaat van de school, vindt het leren niet per se binnen de schoolmuren of -context plaats. Het formele leren maakt dus plaats voor een vorm van eerder non-formeel leren. Deze benadering speelt in op kernindicator 4, over de mate waarin zowel formeel als non-formeel onderwijs de transmissie van immaterieel erfgoed versterkt en er respect voor leert opbrengen. De betrokkenheid van de erfgoeddragers, vervat in beoordelingsfactor 4.1, wordt met het project aangeboord en als onderdeel van het netwerk kunnen ze hier ook een actieve rol in opnemen. Ook 4.2 en 4.3, waarin respectievelijk de participatie van de gemeenschappen, groepen en individuen (CGI's) en ngo's en erfgoedinstellingen in het proces wordt opgenomen, maken integraal deel uit van de werking van het project. Deze laatste vermeldt naast *educational programmes* ook het aanwenden van *extra-curricular activities*. Aangezien de eindtermen en ontwikkelingsdoelen weinig voorwaarden stellen op het vlak van (immaterieel) cultureel erfgoed, zullen de gestelde doelen zich dus vaak 'buiten het curriculum' bevinden.

⁵⁵⁵ Langs digitale weg. Zie lijst met gesprekken achteraan.

⁵⁵⁶ Cera is een financiële coöperatie die initiatieven neemt en projecten realiseert op het vlak van welvaart en welzijn, <https://www.cera.coop/nl/Particulieren/Over-Cera/Cera-in-een-notendop>

Beoordelingsfactor 4.4 tot slot, verwacht ondersteuning voor leerkrachten door middel van opleidingen en vormingen. De handleiding *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal*, is gericht op leerkrachten om sterker te staan bij het integreren van erfgoed in de buurt.⁵⁵⁷ Maar vermoedelijk dient beoordelingsfactor 4.4 ook ruimer geïnterpreteerd te worden, namelijk de mogelijke integratie in de lerarenopleidingen enerzijds en de na- of bijscholingen voor actieve leerkrachten anderzijds. Het screenen van de ECTS-fiches van de opleidingen aan hogescholen behoort niet tot het doel van dit onderzoek, maar in dit licht kan reeds het recent en gezamenlijk initiatief van Odisee Hogeschool en de onderzoekslijn erfgoededucatie van VIVES Hogeschool in samenwerking met FARO, worden aangehaald.⁵⁵⁸ Ook in het onderzoek naar het aanbod van na- of bijscholingen liggen nog mogelijkheden voor verder onderzoek.

Kernindicator 5, gericht op attitudevorming (waarderen, respecteren en reflecteren), stelt een integratie in *primary and secondary education* voorop. Buurten met erfgoed maakt echter (nog) geen deel uit van het onderwijssysteem, maar steunt op projecten en de *goodwill* van initiatiefnemers. In beoordelingsfactor 5.1 wordt het gebruik van erfgoed als doel en/of als middel vooropgesteld. Uit de gedestilleerde eigenschappen van erfgoededucatie (zie hoofdstuk ...) blijkt dat beide gehanteerd kunnen worden, maar de handleiding *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal* spreekt een voorkeur voor erfgoed als middel uit. Beoordelingsfactoren 5.2 en 5.3, die ook in de eindtermen min of meer aan bod kwamen, handelen over de betrokkenheid bij het erfgoed van de eigen gemeenschap of groep, de integratie van *local content* en het uitgaan van de diversiteit van de lerenden. Een diverse (leerlingen)publiek wordt in de handleiding aangehaald als een pluspunt. En de betrokkenheid en integratie van *local content* spreekt voor zich. Tot slot is er 5.4, die verwachtingen oplegt over de bescherming van *natural and cultural spaces and places of memory whose existence is necessary for expressing ICH*. Het *glocal ethics* perspectief, dat één van de uitgangspunten is van het project en mondiale uitdagingen laat onderzoeken vanuit de eigen omgeving, kan hier vermoedelijk aan worden gekoppeld vanuit Educatie voor Duurzame Ontwikkeling. Het Departement Omgeving fungeert bovendien als partner in de stuurgroep. Over het aandeel van herinneringseducatie kan hier, omwille van de afbakening van het onderzoek, nog geen uitspraak worden gedaan.

⁵⁵⁷ De handleiding is ook gericht op scholen, gemeentebesturen en erfgoedpartners in de omgeving.

⁵⁵⁸ Odisee, *Erfgoed en onderwijs*, geraadpleegd op 10 april 2020, <https://www.odisee.be/nl/erfgoed>

De screening aan de hand van het *overall results framework* vermoedt een denkoefening van de (oorspronkelijke) stuurgroep waarbij de UNESCO Conventie van 2003 en/of de operationele richtlijnen⁵⁵⁹ als inspiratie hebben gediend. Het project, zij het (nog) niet geïntegreerd in de eindtermen of ontwikkelingsdoelen van de overheid, zorgt voor een grote dekkingsgraad van de kernindicatoren 4 en 5.

8.6.2. Het Archief voor Onderwijs

Uit de samenwerking tussen het Vlaams departement voor Onderwijs en Vorming, de CANON Cultuurcel en het Vlaams Instituut voor Archivering⁵⁶⁰ ontsproot Het Archief voor Onderwijs. Welke kansen en ondersteuning biedt deze instelling om immaterieel cultureel erfgoed naar de school te brengen en wat is de rol van de individuele leerkracht hierbij? Daarnaast, blijkt uit de screening van de eindtermen dat deze op het vlak van betrokkenheid van immaterieel erfgoed te vrijblijvend zijn geformuleerd en ook de onderwijsverstrekkers de geboden ruimte voor vrije invulling via hun leerplannen maar weinig aanwenden. Kan de individuele leerkracht hier zelf een rol van betekenis in spelen en gebeurt dit überhaupt?

Het Archief voor Onderwijs fungeert als digitale databank om leerkrachten audiovisueel materieel van de openbare en regionale omroepen en diverse erfgoedinstellingen aan te reiken.⁵⁶¹ In het licht van cultuureducatie heeft het in samenwerking met andere educatieve partners een reeks projecten uitgewerkt. Eén ervan blijkt gestoeld op de cultuurtheorie Cultuur in de spiegel van Barend Van Heusden, om op school te kunnen inzetten op de ontwikkeling van een cultureel bewustzijn.⁵⁶²

In een analyse van het aanbod, zowel voor het basis- als secundair onderwijs, valt een aanzienlijke *content* over cultureel erfgoed op. De instelling heeft namelijk een zoekthema ‘cultureel erfgoed’ uitgewerkt, waar alle relevante fragmenten meteen staan gebundeld. De door de Vlaamse Overheid gehanteerde opdeling tussen roerend en immaterieel erfgoed is hierin nog niet doorgedrongen. Daarnaast levert een zoekopdracht op ‘immaterieel erfgoed’ enkel resultaten op

⁵⁵⁹ Met dien verstande dat het *overall results framework* pas op de voorgrond trad met de operationele richtlijnen van 2018.

⁵⁶⁰ VAAA onderging, na de integratie van Packed en Lukas in 2019, een naamsverandering en heet sinds 11 februari 2020 “meemoo”. Geraadpleegd op 4 april 2020, <https://www.packed.be/nl/nieuws/nieuwe-naam-fusie-organisatie>

⁵⁶¹ Het Archief voor Onderwijs, *Een aanbod op jouw maat*, geraadpleegd op 4 april 2020, <https://onderwijs.hetarchief.be/>

⁵⁶² Idem, <https://onderwijs.hetarchief.be/content/cultuur-de-spiegel>

voor *items* waar de zoektermen in de titel of beknopte omschrijving staan.⁵⁶³ Vaak gaat het om videofragmenten waarin een erkenning wordt toegekend, zoals de Reuzencultuur of het gebruik van paarden bij de ambachtelijke garnalenvangst in Oostduinkerke. Maar er valt wel aan te nemen dat er ook relevante *content* aanwezig is die nog niet als dusdanig is benoemd. Dit geeft een zoekende leerkracht dus geen volledig beeld van het digitaal archief. Een verdere opsplitsing van het thema cultureel erfgoed in een roerend en een immaterieel, of het toekennen van aparte labels bij de *items* zou hier een nuttige aanvulling kunnen betekenen om de toegankelijkheid te vergroten. De sterkte van het Archief voor Onderwijs voor immaterieel cultureel erfgoed ligt in de betrokkenheid van plaatselijke actoren. Zo is het aanbod van regionale zenders en lokale erfgoedcellen geïntegreerd. Op deze manier kan een verbinding tussen het lokale erfgoed en de school of klas worden gecreëerd en vormt het een aanvulling op hand- en werkboeken, die vaak geen oog hebben voor de lokale erfgoedcontexten.⁵⁶⁴

Naast het stimuleren en ontwikkelen van het cultureel bewustzijn van leerlingen door middel van audiovisuele *content*, ondersteunt het bovendien ook de leerkracht met reflectievragen en didactische tips. Zo kan elke leerkracht een zelftest afnemen, waarbij hij of zij op het einde feedback krijgt over de eigen visie en aanpak. Om vervolgens aan de slag te gaan, biedt het *De Cultuurspiegel* aan als hulpmiddel, ontwikkeld door het Onderzoeksteam Cultuur in de Spiegel Vlaanderen.⁵⁶⁵ Hierin komen een aantal belangrijke vragen, antwoorden en uitgewerkte voorbeelden aan bod, om cultuur zeer concreet naar de klaspraktijk te brengen en te leren reflecteren over cultuuruitingen in de samenleving.

Ten derde verwijst het ook naar een praktijkonderzoek binnen vier Vlaamse lerarenopleidingen hoe lerarenopleiders cultuureducatie kunnen integreren in andere lessen.⁵⁶⁶ Een publicatie die in de eerste onderdelen niet meteen toegankelijkheid voor leerkrachten vooropstelt, maar in hoofdstuk vijf een aantal praktische lesideeën zijn uitgewerkt om zelf verder mee aan de slag te gaan.

⁵⁶³ Een zoekopdracht op 'immaterieel erfgoed' bracht twaalf items aan het licht en twee gebundelde thema's over carnaval. Geraadpleegd op 3 april 2020.

⁵⁶⁴ Agentschap Onroerend Erfgoed, *Handleiding: dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal: erfgoededucatie in de schoolbuurt*, p. 7, [pdf], geraadpleegd op 5 april 2020

⁵⁶⁵ Vlaams departement voor Onderwijs en Vorming, *De Cultuurspiegel: jouw gids voor cultuur op school*, 2016, [pdf], geraadpleegd op 5 april 2020, <https://onderwijs.hetarchief.be/sites/onderwijs.hetarchief.be/files/project/downloads/DeCultuurspiegel.pdf>

⁵⁶⁶ ALAERTS, Leen e.a., *Cultuurexpresss: cultuur in elk leergebied en vak, een praktijkonderzoek binnen de lerarenopleiding*, geraadpleegd op 5 april 2020, [pdf], <https://onderwijs.hetarchief.be/sites/onderwijs.hetarchief.be/files/project/downloads/cultuurexpresss.pdf>

Ter conclusie, vormt het Archief voor Onderwijs een nuttige *tool* om erfgoed concreet en aanschouwelijk naar de klaspraktijk te halen en biedt het bovendien een handig reflectiekader aan voor leerkrachten die maar weinig vertrouwd zijn met cultuureducatie. Het heeft daarbij voldoende aandacht voor didactische handvatten en lesideeën en vormt dus een belangrijke schakel om immaterieel cultureel erfgoed en de leerlingen dichter naar elkaar te laten groeien. De individuele leerkracht kan dus hier als brugfiguur dienen. Als kritische bemerking kan namelijk opgemerkt worden dat het hanteren van deze tool niet als verplichting is opgenomen in de eindtermen of andere beleidskaders van de overheid, en dus louter berust op de *goodwill* van de individuele leerkracht om hiermee aan de slag te gaan. Ter illustratie, Het Archief voor Onderwijs telde op 31 december 2019 67.621 gebruikers, waarvan 28% studenten aan de lerarenopleiding en dus nog niet actief zijn in het werkveld.⁵⁶⁷ De Vlaamse Overheid stelde in het schooljaar 2018-2019 echter 154.078 leerkrachten te werk, alleen al in het basis- en secundair onderwijs.⁵⁶⁸ Het zou dus voorbarig zijn om te stellen dat Het Archief voor Onderwijs op een systematische manier cultuur, en meer bepaald (immaterieel) cultureel erfgoed, naar de klas brengt. Maar opvallend, van alle items gericht op het lager onderwijs, was volgens eigen cijfermateriaal het Carnaval van Binche het populairste *item* in 2019.⁵⁶⁹ Dit toont aan dat immaterieel erfgoed wel degelijk leeft onder leerkrachten en er gezocht wordt om het aanschouwelijk te maken binnen de klascontext. Al blijft het gebruik van audiovisueel materieel natuurlijk een eerder passieve werkvorm, waarbij onvoldoende creativiteit en betrokkenheid op attitudinaal vlak van de leerling uitgaat.

De werking van Het Archief voor Onderwijs is niet gericht op (immaterieel) cultureel erfgoed, maar desondanks maakt er wel deel van uit. Kernindicator 4 komt zo goed als niet aan bod. Enkel bij 4.3 kan Het Archief voor Onderwijs geïnterpreteerd worden als *heritage institution* die de transmissie versterkt. Het audiovisueel materiaal is vaak afkomstig van lokale erfgoedcellen of regionale zenders en kan bijgevolg aangewend worden als *local content* om de attitudes in 5.2 en 5.3 te verwerken in de lessen. Zoals reeds als kanttekening gesteld berust dit op echter *goodwill* van de individuele leerkracht en kan dus niet gesproken worden van een volledige integratie in het basis- en secundair onderwijs.

⁵⁶⁷ Het Vlaams Archief voor Onderwijs, *2019: een goed jaar voor het Archief voor Onderwijs*, geraadpleegd op 4 april 2020, <https://onderwijs.hetarchief.be/nieuws/2019-een-goed-jaar-voor-het-archief-voor-onderwijs>

⁵⁶⁸ Vlaamse Overheid, *Vlaams onderwijs in cijfers: 2018-2019*, p. 5, geraadpleegd op 5 april 2020, <https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers>

⁵⁶⁹ Het Vlaams Archief voor Onderwijs, *2019: een goed jaar voor het Archief voor Onderwijs*, geraadpleegd op 4 april 2020, <https://onderwijs.hetarchief.be/nieuws/2019-een-goed-jaar-voor-het-archief-voor-onderwijs>

8.7. Schoolbesturen, scholen, leerkrachten en leerlingen

Na de screening van de eindtermen enerzijds, die door de Vlaamse Overheid binnen het Departement Onderwijs en Vorming (macroniveau) worden uitgewerkt en anderzijds de rol van de onderwijsverstrekkers, die de eindtermen een invulling hebben gegeven vanuit hun eigen maatschappelijke en culturele achtergrond, en dus functioneren als schakel (mesoniveau) om het beleid naar de praktijk te vertalen, komt dit onderzoek terecht bij de school(besturen) en de leerkracht (microniveau).

Het schoolbestuur (of inrichtende macht) is verantwoordelijk voor het goed functioneren van één of meerdere scholen en vormt met andere woorden zo de directe werkgever van het onderwijspersoneel.⁵⁷⁰ Het schoolbestuur verschilt per onderwijsnet. Voor het GO! is dit een scholengroep ingericht door de Vlaamse Gemeenschap, voor scholen binnen het Vrij Onderwijs kan dit bijvoorbeeld een vzw zijn. Op deze manier functioneren ook zij als schakel tussen de onderwijsverstrekkers en de scholen en nemen bijgevolg nog een positie tussen het meso- en het microniveau in. Zoals reeds gesteld, behoort de koppeling van de eindtermen aan bepaalde vakken of vakkenclusters tot de autonome keuze van schoolbesturen.⁵⁷¹ En ook de scholen bezitten de autonomie om via het pedagogisch project, en vaak in overleg met hun schoolbesturen, hier nog een eigen invulling aan te geven. Aangezien bij het succesvol borgen van immaterieel cultureel erfgoed vaak de verbinding moet worden aangegaan met de contextuele erfgoedomgeving, liggen hier nog onderzoeksmogelijkheden voor de toekomst. Iedere school zit namelijk ingebed in een aparte omgeving met diverse vormen van erfgoed in de buurt (cfr. infra).

Op het microniveau bevinden zich het lerarenkorps als geheel en de leerkracht als individu, die het pedagogisch project van de school in de praktijk moeten brengen. Hoe verhoudt het lerarenkorps en de individuele leraar zich tot de hogere niveaus, die, zoals gesteld in dit onderzoek, qua eindtermen en leerplannen weinig invulling gaven op het vlak van immaterieel erfgoed? Hoe gaan zij aan de slag met dit kader en welke rol nemen zij op?

⁵⁷⁰ Vlaamse Overheid, *Inrichtende macht: schoolbestuur of centrumbestuur*, geraadpleegd op 7 april 2020, <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-voorming/organisatie-van-het-onderwijs/structuur/inrichtende-macht-schoolbestuur-of-centrumbestuur>

⁵⁷¹ Idem.

8.7.1. Teacher agency

Een leerkracht heeft de kans om als brugfiguur te functioneren en jongeren en erfgoed dichterbij elkaar te brengen. Hierbij kan een belangrijke opdeling gemaakt worden tussen ‘kunnen’ en ‘willen’ handelen als brugfiguur. Deze insteek raakt aan het begrip *agency*, dat het vermogen van een actor om te handelen in een bepaalde context tracht te omvatten.⁵⁷² *Teacher agency* maakt internationaal al een tijdje deel uit van het sociologisch academisch onderzoek, vaak benaderd vanuit het opzicht kennis, zoals Gert Biesta, Mark Priestley en Sarah Robinson opmerkten:

“The interest in teachers’ discourses and vocabularies has for a long time been studied under the rubric of knowledge, most notably teachers’ professional knowledge.”⁵⁷³

In Vlaanderen staat het onderzoek vanuit deze optiek nog in de kinderschoenen.⁵⁷⁴ Vaak wordt het benaderd in de context van de uitstroom van leerkrachten.⁵⁷⁵ Maar in haar doctoraatsonderzoek aan de Katholieke Universiteit Leuven naar de impact van onderwijsvernieuwingen op leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs, raakte Virginie März het thema reeds aan.⁵⁷⁶

Belangrijk voor dit onderzoek is om te wijzen op het feit dat leerkrachten niet individueel kunnen en/of willen handelen. Ook zij maken als professionals deel uit van een netwerk dat richting en vorm geeft aan hun acties. In een artikel uit 2017 waarin het discours van leerkrachten in functie van hun *agency* aan bod komt, wijzen Gert Biesta, Mark Priestley en Sarah Robinson op:

“Our interest in this paper is on the role of teachers’ talk in their achievement of agency. We are interested, in other words, in how, in what way and to what extent such talk helps or hinders teachers in exerting control over and giving direction to their everyday practices, bearing in mind that such practices are not just the outcome of teachers’ judgements and actions, but are also shaped by the structured and cultures within which teachers work.”⁵⁷⁷

⁵⁷² Stanford, Encyclopedia of Philosophy: ‘Agency’, <https://plato.stanford.edu/entries/agency/>

⁵⁷³ BIESTA, Gert, PRIESTLEY Mark & ROBINSON, Sarah, ‘Talking about education: exploring the significance of teachers’ talk for teacher agency’, in: *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 49, no. 1, 2017, p. 38.

⁵⁷⁴ DE SMET, Daisy, *Waarom verlaten leerkrachten de klas?*, masterscriptie, academiejaar 2018-2019, Universiteit Antwerpen, promotor: prof. dr. Jan Vanhoof.

⁵⁷⁵ Europese Commissie, *Education and Training monitor 2018 – Belgium*, 2018, p.7.

⁵⁷⁶ März, Virginie, *Agency and structure in practices of educational innovation. A description and analysis of implementation practices in primary and secondary schools*, doctoraatsonderzoek voorgelegd in 2014 aan de Katholieke Universiteit Leuven, (promotor: prof. Geert Kelchtermans).

⁵⁷⁷ BIESTA, Gert, PRIESTLEY Mark & ROBINSON, Sarah, ‘Talking about education: exploring the significance of teachers’ talk for teacher agency’, in: *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 49, no. 1, 2017, p. 39.

Ook Virginie März integreert in haar doctoraatsonderzoek de rol van diverse sociale actoren en professionele structuren waarbinnen leerkrachten opereren.⁵⁷⁸ De Vlaamse onderwijscultuur op macroniveau, maar eveneens de afzonderlijke leerkrachten(teams) per school spelen dus een rol in het handelen.

8.7.2. De individuele leerkracht

Kan een Vlaamse leerkracht in de eerste plaats aan de slag met het gekregen kaderwerk van bovenaf op het vlak van immaterieel cultureel erfgoed? In sommige gevallen waren een aantal didactische suggesties opgenomen in de leerplannen, maar vaak ook niet. Beschikt een leraar in Vlaanderen over voldoende cultureel inzicht en bewustzijn om de geboden ruimte voor (immaterieel) erfgoed op een gedegen manier naar de klaspraktijk te brengen? In de tweede plaats berust het ook vaak op *goodwill* van de leerkrachten (cfr. infra). De kernopdracht van een leerkracht bestaat eruit om de eindtermen, via de leerplannen, te bereiken bij zijn of haar leerlingen. Aangezien immaterieel erfgoed vaak niet of onvoldoende is opgenomen, zoals dit onderzoek aantoont, hoeft een leerkracht hieraan ook niet veel tijd te spenderen. Het blijft dus eerder vrijblijvend. Wil de leerkracht vervolgens ook werkelijk aan de slag met het beperkte immaterieel erfgoedkader in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen?

In de eerste plaats komt dus het *kunnen* aan bod. Een belangrijke voorwaarde, aangezien het namelijk de leerkrachten zijn die, bij gebrek aan aandacht hiervoor door enerzijds de overheid en anderzijds de onderwijsverstrekkers, de leerlingen en het immaterieel erfgoed met elkaar in contact brengen. In theorie zou de leerkracht dus moeten functioneren als brugfiguur.

De focus op het nationale niveau (*the national level*) in het kader van het borgen door middel van educatie (*educational programmes*)⁵⁷⁹ dient te liggen op jongeren als prioritaire doelgroep. In haar commentaar en reflectie op de Conventie van 2003 verwijst Janet Blake in dit opzicht -en als toenmalig betrokken deskundige- naar het voorontwerp van de Conventie (preliminary draft) waarin wordt vermeld:⁵⁸⁰

⁵⁷⁸ März, Virginie, *Agency and structure in practices of educational innovation. A description and analysis of implementation practices in primary and secondary schools*, doctoraatsonderzoek voorgelegd in 2014 aan de Katholieke Universiteit Leuven, (promotor: prof. Geert Kelchtermans), geraadpleegd op 15 april 2020, <https://www.kuleuven.be/onderzoek/portaal/#/projecten/3H090264?hl=en&lang=en>

⁵⁷⁹ Maar ook *awareness-raising* en *capacity-building*.

⁵⁸⁰ BLAKE, Janet & LIXINSKI, Lucas, *The 2003 UNESCO Intangible Heritage Convention: a Commentary*, Oxford, 2020, p. 259.

“The experts [tijdens de derde sessie van het Intergovernmental Meeting of Experts] were generally of the opinion that States Parties should endeavour by all appropriate means, to make sure that the intangible cultural heritage is recognized, respected and properly valued and to strengthen public interest in such heritage. They laid stress on the essential role of educating and raising awareness of people generally, and of the young in particular as the priority targets of such programmes.”⁵⁸¹

Naast jongeren werden ook vrouwen, ouderen en minderheden overwogen als primaire begunstigen, maar dit zou volgens de experts een te beperkend effect hebben. Een leerkracht heeft, gezien het formele karakter van het leren dankzij de leerplicht in Vlaanderen, de grootste kansen en reikwijdte om jongeren aan (immaterieel) cultureel erfgoed te introduceren, of de erfgoeddragers reeds aanwezig in de klas hierover bewust te maken. Maar, zoals in de probleemstelling naar voren kwam, kan hij of zij deze brugfunctie werkelijk vervullen?

In het scholenonderzoek naar cultuurparticipatie en -educatie uit 2016 bevestigt onderzoeksgroep CuDOS dat voor het secundair onderwijs filmfragmenten het meest gebruikte cultuurproduct zijn in de klas (zie figuur 11 en het onderdeel over Het Archief voor Onderwijs).⁵⁸² Erfgoed, als doel of als middel, bengelt daarentegen achteraan, 71,6% van de bevroegde leerkrachten gaf namelijk aan nooit erfgoed te gebruiken in de klas. Slechts 17,3% koos hier meermaals voor. Het onderzoek specificeerde niet om welke vorm van erfgoed het ging.

	Niet	Eenmalig	Meermaals	N
Klassieke muziek	75,5%	13,8%	10,7%	795
Niet-klassieke muziek	42,9%	11,7%	45,5%	805
Film (ook korte filmpjes op Youtube, Vimeo, etc.)	17,4%	7,2%	75,3%	820
Fotografie (kunst- of creatieve fotografie)	55,2%	13,4%	31,4%	803
Beeldende kunst (bv. schilderijen, tekeningen, beeldhouwwerken, ...)	46,2%	14,4%	39,4%	808
Literatuur (extra bovenop de verplichte leerstof)	61,2%	13,3%	25,5%	811
Architectuur/design	64,9%	14,0%	21,1%	807
Toegepaste kunst (bv. juwelen, kledij ...)	79,0%	9,7%	11,3%	801
Dans	80,0%	10,2%	9,7%	807
Toneel of theater	65,8%	14,4%	19,9%	806
Erfgoed	71,6%	11,1%	17,3%	796

Figuur 11: Gebruik van culturele elementen in de klas, volgens onderzoek van CuDOS in 2016

⁵⁸¹ 3th Session of the Intergovernmental Meeting of Experts on the Preliminary Draft Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage, UNESCO-hoofdkantoor, Parijs 2-14 juni 2003, (n.9), p.6, par. 25.

⁵⁸² BEUNEN, Sofie, LIEVENS, John & SIONGERS, Jessy, *Cultuur leren smaken: een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*, Onderzoeksgroep CuDOS, verbonden aan de vakgroep sociologie van de Universiteit Gent, 2016, [pdf], p. 84.

Bij het bevragen van de belangrijkste beweegredenen om cultuur te betrekken in de klas duidde slechts 8,3% de bewustmaking van cultureel erfgoed aan als eerste keuze.⁵⁸³ In een ander luik van het scholenonderzoek kwam Onderzoeksgroep CuDOS tot de vaststelling dat 41,5% van de leerkrachten in het secundair onderwijs aangeeft over te weinig informatie te beschikken over cultuureducatie en een kwart van de leerkrachten liet weten dat hun kennis van cultuur en het culturele aanbod te beperkt is om zelf activiteiten te organiseren.⁵⁸⁴ Ook verklaarde 72,9% van de leerkrachten bijvoorbeeld nooit geïnformeerd te worden door erfgoedinstellingen.⁵⁸⁵ Deze resultaten zijn afkomstig uit een onderzoek gericht op het secundair onderwijs. En wat met het basisonderwijs? In een persbericht van FARO gepubliceerd op 18 oktober 2016 in het kader van de lancering van de brochure *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal* valt te lezen:

“Leerkrachten van onze basisscholen gaven eerder aan dat ze het erfgoed in de schoolomgeving onvoldoende kennen en het bijgevolg amper in hun lessen gebruiken.”⁵⁸⁶

In een verder verleden maar vermoedelijk nog steeds relevant, lijstte de grootschalige studie *Erfgoededucatie in het Vlaamse Onderwijs* uit 2007 en onder leiding van Annick Schramme van de Universiteit Antwerpen, als grootste belemmerende factor voor erfgoededucatie op, dat er te weinig leerkrachten zichzelf voldoende onderlegd vinden (9,3%).⁵⁸⁷ Op het niveau van de school haalt het onderzoek het financiële aspect aan als grootste bezwaar. Volgens 27,8% van de scholen is erfgoed te duur. Maar op de tweede plaats geeft 15,8% van de scholen aan niet op de hoogte te zijn van het erfgoed en daardoor niet vaker aan erfgoededucatie te doen. Ook hier blijkt onmacht dus een belangrijke factor.⁵⁸⁸ Zoals eerder aangehaald resulteerden deze bevindingen tot het denktraject ‘Van denken naar doen’, in handen van FARO.⁵⁸⁹

⁵⁸³ Idem, p. 86.

⁵⁸⁴ Idem, p. 90.

⁵⁸⁵ Idem, p. 88.

⁵⁸⁶ FARO, *Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal*, door Hildegarde Van Genechten op 18 oktober 2016, geraadpleegd op 6 april 2020, <https://faro.be/blogs/hildegarde-van-genechten/dieper-dan-shakespeare-hoger-dan-de-kathedraal>

⁵⁸⁷ SCHRAMME, Annick, VAN DER AUWERA, Sigrid & JEURISSEN, Riet, *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog*, 2007, p. 121-122, [pdf], geraadpleegd op 8 april 2020, <https://adoc.tips/erfgoededucatie-in-het-vlaamse-onderwijs.html>

⁵⁸⁸ Idem, p. 121.

⁵⁸⁹ FARO, *Van denken naar doen*, 2008, geraadpleegd op 19 april 2020, https://faro.be/sites/default/files/pdf/pagina/van_denken_naar_doen_oktober2008.pdf

Daarnaast komt ook het tweede aspect hier tot uiting. In hetzelfde onderzoek geeft namelijk een kleine groep aan zich niet te kunnen engageren om erfgoededucatie in de lessen te integreren (7,9%).⁵⁹⁰ Wat overtuigt hen om er al dan niet mee aan de slag te gaan?

Immaterieel erfgoed als inhoud integreren in een les heeft als voordeel dat het vrij concreet kan worden uitgewerkt, maar bij lessen waar het als middel wordt aangewend om andere doelen te bereiken ligt dit veel moeilijker. Het vergt namelijk aanzienlijk meer denkwerk. Daarenboven vindt erfgoededucatie vaak plaats in relatie met de schoolomgeving. Ook het opzetten van zo een *extra-muros* activiteit neemt meer tijd in beslag dan een klassieke les.

En waarom zou een leerkracht die denk- en werktijd investeren in iets waar hij of zij niet (of minder) zal op worden gecontroleerd? Tijd die ook zou kunnen gaan naar remediëring van kennis en vaardigheden m.b.t. andere lesdoelen waar hij, zij, de vakwerkgroep of de school wél kan op worden afgerekend? In het basisonderwijs is het werk van de onderwijsinspectie er immers op gericht om na te gaan hoe de voorwaarden van de overheid worden aangepakt, met andere woorden in welke mate de eindtermen worden bereikt en de ontwikkelingsdoelen worden nagestreefd.⁵⁹¹ Maar hier knelt nu net het schoentje. De Vlaamse Overheid heeft voor immaterieel cultureel erfgoed onvoldoende tot geen ‘dwingende’ voorwaarden verwerkt. Voor het secundair onderwijs vormen de leerplannen van de onderwijsverstrekkers het uitgangspunt van de onderwijsinspectie.⁵⁹² Hier geeft de ontwikkelcommissie voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie zelf aan doelbewust de eindtermen open te hebben geformuleerd voor de eerste graad zodat de scholen ermee aan de slag kunnen, zonder zich af te vragen of de scholen hiertoe wel bereid of in staat waren om deze denkoefeningen te maken. In dit opzicht is het de taak van de onderwijsverstrekkers om de eindtermen meer concreet te maken en voldoende didactische suggesties aan te reiken, wat volgens de bevindingen van dit onderzoek niet altijd is gebeurd.

De hierboven beschreven ‘onwil’ van leerkrachten of scholen mag tot slot niet te letterlijk genomen worden. Vermoedelijk liggen vaak andere factoren, zoals tijdsdruk of een gebrek aan ondersteuning aan de grondslag van deze keuzes. Maar het toont alleszins aan dat de ‘kunnen’ en ‘willen’ vraag op het handelingsniveau van de leerkracht relevant is voor erfgoededucatie.

⁵⁹⁰ SCHRAMME, Annick, VAN DER AUWERA, Sigrid & JEURISSEN, Riet, *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog*, 2007, p. 122, [pdf], geraadpleegd op 8 april 2020, <https://adoc.tips/erfgoededucatie-in-het-vlaamse-onderwijs.html>

⁵⁹¹ Vlaamse Overheid, *Onderwijsinspectie*, geraadpleegd op 6 april 2020, https://www.onderwijskiezer.be/v2/beroepen/beroep_leraar_worden.php

⁵⁹² Idem.

8.7.3. De leerlingen

En wat met de leerlingen? Zijn zij vragende partij om meer in te zetten op erfgoed? Zoals gesteld zijn het de leerkrachten die de leerlingen en het immaterieel erfgoed met elkaar in contact brengen. En dit zelfs vaak voor de eerste keer.

In hun scholenonderzoek naar cultuurparticipatie en -educatie uit 2016 komen Sofie Beunen, Jessy Siongers en John Lievens, van Onderzoeksgroep CuDOS en verbonden aan de Universiteit Gent, tot een aantal relevante vaststellingen. Het luik waarin gepeild wordt naar de cultuurparticipatie buiten schoolverband van leerlingen in het secundair onderwijs, toont aan dat de interesse in erfgoed op een laag pitje staat bij de Vlaamse jeugd.⁵⁹³ Op de vraag wie van de jongeren tijdens de voorbije zes maanden een monument, bezienswaardig gebouw of archeologische site heeft bezocht, antwoordde in het ASO 34,4% positief. In het BSO bedraagt dit slechts 12,5%. Het TSO neemt een tussenpositie in. Voor de eerste graad liggen de cijfers nog lager, met 13,4% voor de A-stroom en 9,4% voor de B-stroom. De cijfers voor een museumbezoek, dat als aparte keuze is opgenomen, liggen in dezelfde lijn.⁵⁹⁴ De opdeling naar onderwijsvorm wijst bovendien op een sociale kloof in cultuurparticipatie bij jongeren. Met het eerder aangehaalde onderzoeksproject 'Meerstemmigheid in erfgoededucatie' trachtten de Universiteit Antwerpen en PXL Education Hasselt hierop in te spelen, door een gedifferentieerder aanbod van erfgoededucatie te ontwikkelen voor alle onderwijsvormen.⁵⁹⁵

Hoewel het onderzoek van CuDOS niet peilt naar de interesse in immaterieel erfgoed en hierover dus geen conclusies kan maken, dient hieruit wel de noodzaak gedestilleerd te worden om erfgoed in het algemeen meer te integreren op school. Want onbekend is onbemind. Hoe kan aan borgen worden toegekomen als de individuen, groepen of gemeenschappen -als eventueel toekomstige of zelfs huidige dragers- het culturele aanbod in de samenleving niet kennen? Wat ze niet kennen kan hen niet prikkelen om er zelf mee aan de slag te gaan. Annick Schramme, die het onderzoeksproject 'Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs' uit 2007 leidde, stelt in een interview ter verduidelijking van de onderzoeksresultaten dat hoe vroeger je kinderen met cultuur in contact brengt, hoe groter de kans dat ze op latere leeftijd ook nog zullen participeren.⁵⁹⁶

⁵⁹³ BEUNEN, Sofie, LIEVENS, John & SIONGERS, Jessy, *Cultuur leren smaken: een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*, Onderzoeksgroep CuDOS verbonden aan de vakgroep sociologie van de Universiteit Gent, 2016, [pdf], p. 23-24.

⁵⁹⁴ Idem, p. 24.

⁵⁹⁵ Inspiratiegids meerstemmig erfgoed: multiperspectiviteit in erfgoededucatie, 2016, p. 6, [pdf], geraadpleegd op 19 april 2020, <https://meerstemmigerfgoed.pxl.be/documenten/Inspiratiegids.pdf>

⁵⁹⁶ De Standaard, 'Scholen vullen erfgoed zeer traditioneel in', 8 februari 2007, red: Geert Van Der Speeten, geraadpleegd op 16 april 2020, <https://www.standaard.be/cnt/g131827fa>

Dit samenbrengen mag echter nooit vanuit dwang gebeuren, maar idealiter fungeert de school als plek waar hun culturele interesses ongedwongen kunnen worden geprikkeld. De individuele leerkracht kan hierbij een mediërende rol opnemen om de kennismaking en interactie met de culturele omgeving te kaderen en faciliteren.

Uit het voorgaande blijkt dus dat individuele leerkrachten een mediërende rol kunnen opnemen om de kennismaking en interactie met (immaterieel) erfgoed te kaderen en faciliteren. Er is echter nog sprake van een bepaalde onbekendheid over immaterieel cultureel erfgoed bij het lerarenkorps. Maar bij wie ligt de verantwoordelijkheid hiervoor? De overheid, de onderwijsverstrekkers, de erfgoedinstellingen, bij de leerkrachten zelf of is er eerder sprake van een gedeelde verantwoordelijkheid?

8.8. Een gemiste kans?

Vooraleer hierop in te gaan, dient als kanttekening opgemerkt te worden dat het werk van CuDOS dateert uit 2016. Maar zoals in het onderdeel over de historiek en groeiende rol van cultuureducatie in het Vlaamse onderwijs aan bod kwam, keurde de Vlaamse Regering het actieplan ‘Cultuur en Onderwijs – Samen voor meer’ en beter pas goed op 14 oktober 2016.⁵⁹⁷ Het stelde daarin een meer geïntegreerde werking rond cultuureducatie voorop. Inhoudelijk vertrok het actieplan van twee speerpunten, enerzijds de theorie Cultuur in de spiegel, als referentiekader voor de geïntegreerde cultuureducatie en anderzijds de investering in de uitbouw van het digitale platform www.cultuurkuur.be, om de samenwerking tussen cultuur en onderwijs te faciliteren. De onderzoeksresultaten van CuDOS, gebaseerd op gegevens van voor 2016, geven dus geen beeld van de nieuw ingeslagen weg sinds 2016. Hier liggen mogelijkheden voor een nieuw onderzoek in de toekomst, dat zal moeten uitwijzen of de gevolgde weg de goede keuze bleek. Maar aangezien het actieplan ‘Cultuur en Onderwijs – Samen voor meer en beter’ echter een werking op middellange tot lange termijn ambieert, kan vermoedelijk en voorlopig onder voorbehoud gesteld worden dat het gewenste effect nog niet volledig kan doorgedrongen zijn in het onderwijs en bij de leerkrachten. Uit de analyse van het actieplan en de leertheorie Cultuur in de Spiegel blijkt echter wel dat (immaterieel) cultureel erfgoed maar weinig is geïntegreerd.

⁵⁹⁷ Vlaamse Overheid, *Cultuur en Onderwijs*, geraadpleegd op 1 maart 2020, <https://www.cultuurenonderwijs.be/>

Zoals reeds gesteld bleken beleidsinitiatieven, projecten en publicaties vaak langs elkaar gelanceerd en niet voldoende overlegd met andere entiteiten. Daarnaast werkte het Vlaams Departement voor Onderwijs en Vorming en de CANON Cultuurcel een reflectiekader voor leerkrachten uit die maar weinig vertrouwd zijn met cultuureducatie (cfr. supra). Om vervolgens aan de slag te gaan, biedt het ook De Cultuurspiegel aan als hulpmiddel.⁵⁹⁸ Hierin komen een aantal belangrijke vragen, antwoorden en uitgewerkte voorbeelden aan bod, om cultuur zeer concreet naar de klaspraktijk te brengen en te leren reflecteren over cultuuruitingen in de samenleving.

In het recente verleden ging het agentschap Onroerend Erfgoed aan de slag met het project Buurten met erfgoed voor het basisonderwijs. Het begaf zich op het domein van immaterieel cultureel erfgoed en publiceerde hierover ook de handleiding Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal, zonder daarbij het expertisecentrum (tapis plein vzw of later WIE) te betrekken. Zo komt de door de Vlaamse Overheid zelf gefinancierde en gecultiveerde expertise vaak onvoldoende tot zijn recht.

Het overleg en de expertisedeling beperken zich vaak tot binnen het eigen beleidsdomein. Het ontbreekt aan een structurele connectie tussen het Departement Onderwijs en Vorming, dat via het AHOVOKS de eindtermen ontwerpt en het Departement Cultuur, Jeugd en Media. En, indien dit in de toekomst vorm zou kunnen krijgen, dan rijst de vraag in welke mate het immaterieel cultureel-erfgoedbeleid, dat wordt opgevolgd door één VTE, als niche aan bod kan komen in het bredere cultureel-erfgoedbeleid?

Op dit vlak liggen alleszins nog vele kansen voor verbetering voor het borgen van immaterieel erfgoed door middel van educatie. Of eerder gezegd, lagen veel kansen. Want het kader voor leerkrachten vertrekt op macroniveau, dus met de eindtermen te voorzien door het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Nu er zich net een hervormingsperiode heeft afgespeeld, blijkt dit dus een gemiste kans. Voor de eindtermen van het secundair onderwijs, waar voor de eerste graad de vernieuwing reeds is geïntroduceerd en die voor de vervolgraden in een verregaande ontwikkelfase zit, heeft het schip reeds de haven verlaten. Een nieuwe kans dient zich wel aan voor het basisonderwijs. Volgens de beleidsnota 2019-2024 van minister van Onderwijs Ben Weyts dienen de nieuw ontwikkelde en reeds lang aangekondigde eindtermen voor het basisonderwijs klaar te zijn tegen 1 september 2023.

⁵⁹⁸ Vlaams Departement voor Onderwijs en Vorming, *De Cultuurspiegel: jouw gids voor cultuur op school*, 2016, [pdf], geraadpleegd op 5 april 2020, <https://onderwijs.hetarchief.be/sites/onderwijs.hetarchief.be/files/project/downloads/DeCultuurspiegel.pdf>

8.8.1. En nieuwe kansen?

Er is nood aan duidelijker kader voor erfgoededucatie, met een concreter karakter voor leerkrachten. Let wel, deze conclusie ijvert niet om de professionele vrijheid van leerkrachten te beperken of in te trekken en te gaan naar een systeem van *scripted instruction*, waar lesgeven gebeurt volgens een vast draaiboek zonder veel persoonlijke inbreng van leerkrachten. Het boek 'Een deliberatie over onderwijsvrijheid', onder redactie van Ilse Geerinck en Ruth Wouters, vermeldt:

*"Hier [in Vlaanderen] heeft elke leraar de vrijheid om autonoom keuzes te maken in bijvoorbeeld de voor die les na te streven lesdoelen, om al dan niet te werken met (delen van) handboeken, of om uitbreidingsoefeningen en remediëringslessen op te zetten en uit te werken. Binnen het pedagogische project van de school zijn leraren vrij in het kiezen van hun werkvormen en leermiddelen, hun didactische aanpak, het opstellen en afnemen van (eind)toetsen, en het bepalen van de criteria en hun normering."*⁵⁹⁹

Zij spreken van een vrije keuze om te werken aan bepaalde lesdoelen. Maar hier wringt net het schoentje. De bewust open en breed geformuleerde eindtermen bieden enerzijds wel als voordeel dat ze specifiek voor elke school(omgeving) kunnen ingezet worden. Maar anderzijds is er te weinig de vraag gesteld of de scholen en leerkrachten wel bereid of in staat waren om deze denkoefeningen te maken. In dit opzicht is het de taak van de onderwijsverstrekkers om de eindtermen meer concreet te maken en voldoende didactische suggesties aan te reiken om de leerkracht te ondersteunen, wat volgens dit onderzoek niet altijd is gebeurd. De resultaten uit 2016 van Onderzoeksgroep CuDOS tonen bijvoorbeeld aan dat leerkrachten onvoldoende op de hoogte zijn over cultuureducatie of, specifiek voor dit onderzoek, de aspecten van immaterieel cultureel erfgoed.

Op de vraag of de uitgeverijen in hun hand- en leerwerkboeken deze hiaten opvullen, met eigen didactische insteken, inspirerende voorbeelden en materiaal op het vlak van immaterieel erfgoed, ligt nog ruimte voor verder onderzoek. En vooral, vanuit welk kader kwamen die insteken, opdrachten en inhouden al dan niet tot stand?

De hand- en leerwerkboeken kunnen in de toekomst zeker ondersteuning bieden. Maar hoe kan het gebrek aan kennis en inzichten over (immaterieel) cultureel erfgoed bij de leerkrachten zelf worden aangepakt? Zoals reeds gesteld dient enig voorbehoud aangetekend te worden. De

⁵⁹⁹ GEERINCK, Ilse & WOUTERS, Ruth, *Een deliberatie over onderwijsvrijheid*, Lannoo Campus, 2018, p. 20.

onderzoekresultaten van CuDOS, zijn gebaseerd op gegevens van voor 2016, en geven dus geen beeld van de nieuw ingeslagen weg sinds 2016 met het actieplan ‘*Cultuur en Onderwijs – Samen voor meer en beter*’. Het gewenste effect -al lijkt de rol van erfgoed beperkt- kan vermoedelijk nog niet volledig doorgedrongen zijn in het onderwijs en bij de leerkrachten. Ook hier ligt dus een verdere onderzoeksmogelijkheid.

Kan het beperkte cultureel bewustzijn en inzicht specifiek voor immaterieel erfgoed aangepakt worden tijdens de opleiding? De kennis en inzichten die een leerkracht tijdens zijn of haar opleiding verwerft, zijn niet degene die hij of zij, tijdens de loopbaan gespreid over enkele tientallen jaren, naar de klas zal brengen. Vanuit een persoonlijke inbreng kan ik stellen dat de leerplannen, en veel van de didactische principes, waarmee ik aan de slag ben gegaan in de lerarenopleiding ondertussen zijn achterhaald of verdwenen. Het verlengen en verdiepen van de lerarenopleiding voor professionele bachelors of academische masters, die nu respectievelijk drie en één of twee academiejaren in beslag nemen, lijkt geen duurzame oplossing. In een onderwijs carrière van ongeveer veertig jaar zullen namelijk nog veel leerplannen, didactische principes en inzichten veranderen.⁶⁰⁰

Is de shift naar cultuureducatie ook doorgedrongen in de lerarenopleidingen? Het actieplan ‘*Cultuur en Onderwijs*’ uit 2016 gaf reeds de aanzet hiertoe en stelde zichzelf tot doel om het Departement Cultuur, Jeugd en Media deel te laten uitmaken van een netwerk cultuureducatie van de lerarenopleiding, dat door Canon Cultuurcel werd opgericht en minimaal drie keer per jaar dient samen te komen om kennis over cultuureducatie, onderzoek en beleid te delen.⁶⁰¹ Een recent praktijkonderzoek binnen vier Vlaamse lerarenopleidingen over hoe lerarenopleiders cultuureducatie kunnen integreren in andere lessen, geeft alleszins al een indicatie in die richting.⁶⁰² Ook de integratie van cultuureducatie en specifiek hoe toekomstige leerkrachten leren omgaan met immaterieel erfgoed vormt een mogelijke onderzoekspiste voor de toekomst.

⁶⁰⁰ Centra voor Leerlingenbegeleiding, *Onderwijskiezer: leraar worden*, geraadpleegd op 6 april 2020, https://www.onderwijskiezer.be/v2/beroepen/beroep_leraar_worden.php

⁶⁰¹ Vlaamse Overheid, *Actieplan cultuur en onderwijs*, p. 11 [pdf], geraadpleegd op 7 april 2020, <https://www.cultuurenonderwijs.be/sites/default/files/Actieplan-cultuur-en-onderwijs-samen-voor-meer-en-beter.pdf>

⁶⁰² ALAERTS, Leen e.a., *Cultuurexpresss: cultuur in elk leergebied en vak, een praktijkonderzoek binnen de lerarenopleiding*, geraadpleegd op 5 april 2020, [pdf], <https://onderwijs.hetarchief.be/sites/onderwijs.hetarchief.be/files/project/downloads/cultuurexpresss.pdf>

En wat met de generaties leerkrachten die zijn gevormd voor de shift naar cultuureducatie? Bieden de inhoudelijke en didactische na- en bijscholingen voldoende steun en inzichten om hiermee aan de slag te gaan? Leren gebeurt niet enkel tijdens afgelijnde sessies waarbij een didactisch of inhoudelijk expert kennis en vaardigheden overdraagt aan een groep. Bovendien laat de diversiteit van immaterieel cultureel erfgoed zich niet vatten in algemene richtsnoeren. De beginsituaties kunnen per gemeente of regio volledig anders zijn en bijgevolg ook de aanpak.

De inzichten dienen zo concreet mogelijk te zijn voor elke specifieke context en ook van onderuit gedragen te worden. De integratie van de individuele leerkracht in een breder sociaal netwerk kan helpen om deze uitdagingen aan te gaan. Door van elkaar te leren kan bovendien ook het eerder aangehaalde probleem van de vaak te beperkte kennis over immaterieel erfgoed bij een individuele leerkracht worden aangepakt. De vraag die hierbij rijst is welke gedaantes dit netwerk kan aannemen? De leerkracht bevindt zich als ‘professional’, reeds in een professioneel netwerk dat zijn of haar handelen vormgeeft (cfr. supra). Op basis van een meta-analyse van de verschillende invullingen van het containerbegrip professionele leergemeenschap, komen Catalina Lomos, Roelande Hofman en Roel Bosker tot een volgende omschrijving⁶⁰³:

“In professionele leergemeenschappen reflecteren leraren gezamenlijk op onderwijskundige thema’s vanuit een gedeelde visie met een wederzijdse verantwoordelijkheid voor het leren van kinderen”⁶⁰⁴

Volgens Wouter Schelfhout, verbonden aan de *School of Education* van de Universiteit Antwerpen, kan dit bovendien worden uitgebreid tot op het niveau van directieteam, en zelfs over de scholen heen in een bepaalde regio.⁶⁰⁵ Binnen dit onderzoek zal dit worden aangeduid als de ‘leergemeenschap van een school’, om de verwarring met het in het Vlaamse onderwijslandschap gangbare begrip scholengemeenschap⁶⁰⁶ te vermijden.

⁶⁰³ LOMOS, C., HOFMAN, R.H., & BOSKER, R.J., ‘Professional communities and student achievement – a meta-analysis’, in: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 22 (2), 2011, p. 121-148.

⁶⁰⁴ VAN KEULEN HANNO e.a., ‘Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding’, in: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 2015, p. 145.

⁶⁰⁵ Uit een powerpoint gegeven door Pamela Bruers (AGSO), An Buckinx (OVSG) en Wouter Schelfhout (UA), *Professionalisering, school- en kwaliteitsontwikkeling via leergemeenschappen: de rol van de scholengemeenschap*, slide 42. Geraadpleegd op 29 april 2020, www.data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=11799

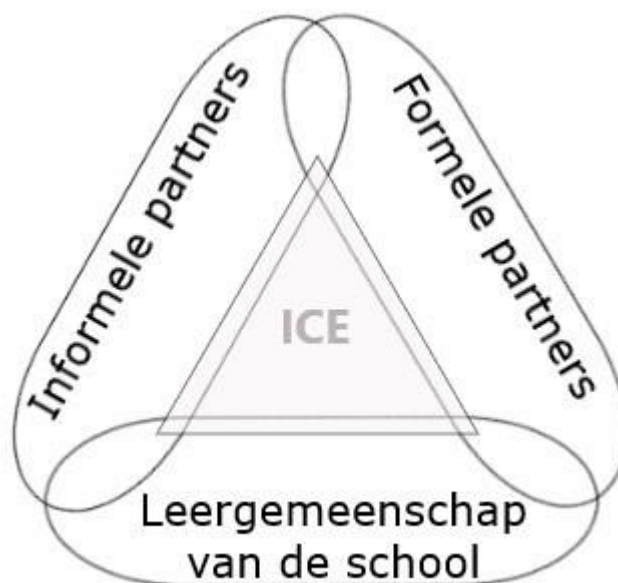
⁶⁰⁶ Een scholengemeenschap is een verzameling van verschillende scholen van hetzelfde onderwijsniveau (basisonderwijs of secundair onderwijs) die samenwerken op diverse vlakken, zoals logistiek of studieaanbod. Geraadpleegd op 30 april 2020, <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/je-school-of-centrum-directie-en-bestuur#Scholengemeenschap>

Deze benadering volstaat weliswaar niet, specifiek voor immaterieel cultureel erfgoed. Het borgen ervan dient namelijk te gebeuren vanuit een contextuele insteek en gedragenheid. De school dient bijgevolg ook te steunen op een aantal plaatselijke erfgoedactoren of partners. Hierin zijn twee groepen te onderscheiden.

De actoren kunnen in de eerste plaats formeel gestructureerd zijn. Tot deze groep van formele partners kunnen bijvoorbeeld erfgoedinstellingen (musea, bibliotheken..) en -verenigingen (schutterskring, heemkundige kring..) gerekend worden. Hier kan de school terecht voor non-formeel leren in het kader van erfgoed. Er zullen zich echter in de schoolomgeving ook potentiële partners bevinden waarbij kansen tot informeel leren aanwezig zijn. Jeugdbewegingen of jeugdhuisen vallen hier bijvoorbeeld onder. Vaak benoemen zij bepaalde uitingen niet als erfgoed of zijn zij zich niet bewust van de waarde ervan. Zowel de (individuele) partners in het kader van non-formeel als informeel leren behoren zelf ook tot een professionele leergemeenschap (of -netwerk), dat hun handelen zal vormgeven.

In de tweede plaats steunt de school ook op eerder informele partners. Dit kunnen individuele of gegroepeerde erfgoeddragers en -beoefenaars zijn, die geen formele structuur hebben aangenomen. De reden hiervoor kan onder andere liggen in de kleinschaligheid van de erfgoedpraktijk. Maar evenzeer kan het gaan om dragers die zich hiervan niet bewust zijn, zoals bijvoorbeeld bij dialecten, verhalen of ambachten het geval kan zijn.

In een poging om de complexiteit van dit netwerk te vatten, is in het kader van dit onderzoek een model uitgewerkt (zie figuur 12). Dit gaat uit van interconnectiviteit, vormgegeven door de onderlinge raakvlakken. Een leerkracht, als deel van de leergemeenschap van de school, kan bijvoorbeeld enerzijds deel uitmaken van de informele partnergroep als hij of zij zelf ook erfgoeddrager of -beoefenaar is. Op deze manier zal hij of zij een brug vormen tussen dit specifieke erfgoed en de school. Anderzijds kan een leerkracht ook betrokken zijn bij één van de formele partners. Dit kan gaan over vrijwillig gidsen in een museum, actief zijn binnen de werking van een heemkundige kring, een functie opnemen in de vzw van een lokaal jeugdhuis of zetelen in de (oud-)leidingsploeg van een jeugdbeweging uit de buurt. Tot slot valt ook een overlap tussen de formele en informele partnergroepen niet uit te sluiten. Een kantwerkster kan zich vanuit haar interesse bijvoorbeeld aansluiten bij een heemkundige kring of bij een ambachtsmuseum om te gidsen.



Figuur 12: Netwerk van een school m.b.t. immaterieel cultureel erfgoed

Als kanttekening dient echter een aantal zaken opgemerkt te worden. Het hierboven uitgewerkte model rust louter op de Vlaamse situatie, dat in de eerste plaats ook uitgaat van een ideaalbeeld. Uit de analyse van het internationaal kader blijkt dat UNESCO-concepten niet altijd eenvoudig hun weg vinden naar het nationale en regionale beleid, zoals de kritiek van Aaron Benavot luidde in 2011. Hoe de situatie eruitziet voor Vlaanderen anno 2020 is nog niet onderzocht. In het verlengde hiervan wordt ook uitgegaan van een connectie tussen de individuele leerkracht en zijn schoolomgeving, die er in werkelijkheid niet altijd (meer) is. Dit was namelijk één van de uitgangspunten van Buurten met erfgoed. Vervolgens steunt dit model ook op het specifieke voorbeeld van een traditioneel levendig middenveld (verenigingen, jeugdbewegingen..) waar Vlaanderen rijk aan is. Deze mogelijkheden zijn in andere landen dikwijls minder aanwezig. Tot slot heerst in de Vlaamse scholen vaak nog niet een open schoolcultuur, die de kansen van de contextuele omgeving probeert aan te grijpen (cfr. infra).⁶⁰⁷

En welke plaats nemen de leerlingen in? Door het niet langer beschouwen van leerlingen als een eindpunt waar kennis, vaardigheden en attitudes wordt opgenomen, maar ze mee te nemen in een gezamenlijk ontwikkelproces, hoeft de school niet als een zuiver professionele actor te worden gezien. Zo kunnen leerlingen deel uitmaken van zowel de formele als informele partnergroep én tot de lerende schoolgemeenschap behoren en zelf mee vormgeven aan het leerproces.⁶⁰⁸

⁶⁰⁷ In dit licht is recent nog een project opgestart in een samenwerking van de KU Leuven en het GO! onderwijs.⁶⁰⁷

⁶⁰⁸ De leerlingen kunnen zo mee het eindpunt van het leerproces bepalen. De doelen dienen met andere woorden niet steeds op voorhand geformuleerd te worden.

Zie: Lewis, T. E., *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. New York: Routledge, 2013.

In elke groep van het netwerk maakt immaterieel cultureel erfgoed maar een klein deel uit van het geheel. Binnen de leergemeenschap van de school zal erfgoed zodoende maar een beperkte plaats innemen. Ook in een erfgoedcel, museum of jeugdhuis draait niet de hele werking -als hieromtrent al enig bewustzijn is- rond immaterieel erfgoed. Zowel de school als de formele en informele partners hebben elk afzonderlijk hun eigen gestelde doelen. Maar elke groep kan zijn eigenheid en doelstellingen behouden. Dit onderzoek toont namelijk aan dat immaterieel cultureel erfgoed niet als een doel op zich wordt geconcipieerd en gehanteerd. Maar dankzij de educatieve (UNESCO-) concepten wereldburgerschap en duurzame ontwikkeling kan het echter als middel worden aangewend om te werken aan doelen die de lokale school overstijgen. Steeds vertrekkend vanuit het eigen kleine (gemeenschappelijke) aandeel kan, samen met de andere partnergroepen, getracht worden het te vatten en tot borgen te komen. Zo kunnen er openingen worden gecreëerd voor participatie in de lokale curriculumvorming (pedagogisch project van de school).

Aangezien dit netwerk kennis en expertise van formele en informele partners poogt te beheren en te optimaliseren, vertoont het sterke aanknopingspunten met de leertheorie *Communities of Practice* (CoP) van Etienne Wenger. Die stelde in 1998 dat:

*“Communities of practice are the locus of “real work.” Their practices are where the formal rests on the informal, where the visible counts on the invisible, where the official meets the everyday.”*⁶⁰⁹

Deze koppeling valt niet meer onder dit onderzoek, maar behoort tot de mogelijkheden voor verdere uitwerking. Wel zal hier geopteerd worden voor de connectie met het educatieve concept ‘brede school’.

8.8.2. Brede school

Het voorgaande model (figuur 12) kan gekoppeld worden aan het theoretisch concept van de ‘brede school’ of *community schools*. Annelies Joos en Veerle Ernalsteen omschrijven het concept, op basis van Vlaamse proefprojecten⁶¹⁰ tussen 2006 en 2009, als volgt:

“Een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren waaronder een of meerdere scholen, die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving in de vrije

⁶⁰⁹ WENGER, Etienne, *Communities of Practice: Learning Meaning and Identity*, Cambridge, 1998, p. 243.

⁶¹⁰ Het Steunpunt GOK volgde gedurende drie opeenvolgende jaren de werking op van 17 proefprojecten Brede School, om het proces en de impact ervan in kaart te brengen en op basis daarvan beleidsaanbevelingen te formuleren.

*tijd en op school met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren. Een kwalitatieve bredeschoolwerking heeft oog voor diversiteit, verbindingen en participatie. De concrete werking hangt af van de lokale context.*⁶¹¹

Om de leer- en leefomgeving te versterken, worden inspanningen verwacht van ouders, de buurt, leerkrachten en diverse partnerorganisaties. Het concept gaat ook uit van een sectoroverschrijdende aanpak. Immaterieel cultureel erfgoed, dat raakt aan verschillende domeinen, kan hier een verbindende rol in opnemen.

Hoewel de ervarings- en omgevingsgerichte werking zich dus lijkt te lenen voor het borgen van lokaal immaterieel cultureel erfgoed, blijft het concept van een brede school vaak nog een eerder theoretisch gegeven. De Vlaamse Regering stelde reeds in 2013, met het ‘Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs’, de beperkte maatschappelijke betrokkenheid van scholen in vraag:

*“De meeste secundaire scholen hebben een zekere traditie op het vlak van maatschappelijke betrokkenheid, maar positioneren zich niet actief in het maatschappelijk gebeuren. Zij blijven te veel op zichzelf gericht. Niet alleen wordt er binnen de scholen te weinig kennis gedeeld en ervaring uitgewisseld, maar ook tussen scholen onderling. Scholen zoeken weinig contact en wisselen weinig kennis en ervaring uit met externe organisaties en de lokale gemeenschap.”*⁶¹²

Waarom dringt het concept dan niet dieper door in het onderwijslandschap? Volgens Marieke Heers ontbreekt het aan onderzoek naar de doeltreffendheid ervan.⁶¹³ De moeilijkheid schuilt net in de specifieke verbindingen die scholen met lokale actoren dienen aan te gaan. Die zijn namelijk verschillend per lokale context, waardoor vergelijkende studies en onderzoeken naar de doeltreffendheid moeilijk te voeren zijn. Maar tegelijkertijd zullen scholen net deze doeltreffendheid moeten aantonen als voorwaarde om voldoende steun en financiering te kunnen ontvangen. Daarnaast wijst Adrie Claassen erop dat het effect van een brede school niet meteen merkbaar zal zijn, waardoor onderzoeken op lange termijn nodig zijn.⁶¹⁴

⁶¹¹ Ernalsteen, Veerle & Joos, Annelies, *Wat is een brede school? Een referentiekader*, 2010, p. 5, [pdf], geraadpleegd op 9 mei 2020, http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/content/4-materiaal/3-materialen/12-wat-is-een-brede-school-een-referentiekader/2010_wat-is-een-brede-school_deel-1.pdf

⁶¹² Vlaams Parlement, *Nota van de Vlaamse Regering: Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs, ingediend op 5 juni 2013*, p. 14, geraadpleegd op 28 april 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1039084>

⁶¹³ HEERS, Marieke, ‘Community Schools: What we know and what we need to know’, in: *Review of Educational Research*, vol 20, nr. 10, 2016, DOI: 10.3102/0034654315627365, p. 23.

⁶¹⁴ CLAASSEN, Adrie et. al, *Variation in community schools and their effects*. Nijmegen, Netherlands: ITS, Stichting Katholieke Radboud Universiteit Nijmegen, 2008, p. 123.

Bovendien stelt Marieke Heers ervoor om niet enkel de effecten op het individuele niveau te meten. Volgens haar halen namelijk niet alle leerlingen op dezelfde manier voordeel uit leren in een brede school. Vanuit dit opzicht pleit ze voor een meetmethode op schoolniveau in toekomstige studies.⁶¹⁵

Hoewel er dus nog een aantal belemmeringen te vinden zijn bij het operationaliseren van het theoretisch concept, legde het Steunpunt Onderwijs Onderzoek⁶¹⁶ (SONO), in de studie uit 2018 naar de verwachtingen die Vlaamse onderwijsbetrokkenen koesteren ten aanzien van de leraar in de 21ste eeuw, wel een aantal interessante raakvlakken bloot. In de eerste plaats zien leraren, naast praktische nascholingen, ook een belangrijke rol weggelegd voor interne ondersteuning in de vorm van sociaal leren onder collega's.⁶¹⁷ Een ander aspect van ondersteuning dat in dit opzicht naar voren komt uit de interviews, is het belang om netwerken te creëren tussen leraren en scholen.⁶¹⁸ Vervolgens merkt het onderzoeksrapport onder leerkrachten ook een verschuiving van een individueel naar een collectief takenpakket op.⁶¹⁹ Verschillende respondenten geven aan dat het lerarenberoep zal evolueren naar een collectief gegeven met gedeelde expertise.⁶²⁰ Tot slot achten alle respondenten het onder andere belangrijk⁶²¹ dat leerkrachten moeten bijdragen aan leren buiten de traditionele klaspraktijk.⁶²²

⁶¹⁵ HEERS, Marieke, 'Community Schools: What we know and what we need to know', in: *Review of Educational Research*, vol 20, nr. 10, 2016, DOI: 10.3102/0034654315627365, p. 24.

⁶¹⁶ Het betrof drie deelstudies met als hoofddoelstelling om (a) de maatschappelijke ontwikkelingen te identificeren die een invloed uitoefenen op de toekomst van het Vlaamse onderwijs, (b) in kaart te brengen welke verwachtingen Vlaamse onderwijsbetrokkenen koesteren ten aanzien van de leraar in de 21ste eeuw, en (c) na te gaan in welke mate Vlaamse leraren bereid zijn om de gestelde verwachtingen te realiseren.

⁶¹⁷ STEUNPUNT ONDERWIJS ONDERZOEK, *De leraar van de 21^e eeuw: Een kwalitatief onderzoek naar de bereidheid van leraren om de verwachtingen van de 21^e eeuw te realiseren*, 2018, [pdf], p. 62.

⁶¹⁸ Idem, *Het onderwijs in de 21^e eeuw: Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen*, 2018, [pdf], p. 44.

⁶¹⁹ Idem, *De leraar van de 21^e eeuw: Uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden*, 2018, [pdf], p. 47.

⁶²⁰ Het onderzoeksrapport vermeldt echter dat een gevolg hiervan kan zijn dat er maatschappelijk naar 'de leraar' meer gekeken zal worden vanuit een deel-van het-geheel perspectief dan als de enige verantwoordelijke voor het leren van leerlingen.

⁶²¹ Alle respondenten gaven aan dat deze actie belangrijk, zeer belangrijk of uitermate belangrijk is in de toekomst.

⁶²² STEUNPUNT ONDERWIJS ONDERZOEK, *Het onderwijs in de 21^e eeuw: Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen*, 2018, [pdf], p. 58.

Ook Yuval Noah Harari stelt zich, in zijn boek *21 Lessons for the 21st Century*, vragen over de huidige rol van het onderwijs en op welke manier het kan omgaan met de maatschappelijke veranderingen in de toekomst.⁶²³ Met de ondertitel van het onderwijshoofdstuk *Education: Change is the only constant* komt hij meteen terzake. Volgens hem ligt de focus van hedendaagse scholen verkeerd op twee vlakken.

In de eerste plaats wordt teveel gesteund op zuivere informatieoverdracht. In het verleden bleek dit zinvol, aangezien informatie vaak zeldzaam was en er het gevaar dreigde van censuur. Dit gegeven is -in Westerse landen- niet altijd meer van toepassing in het heden. De scholen dienen zich bijgevolg meer te richten op het aanleren van vaardigheden om de overvloed aan informatie te verwerken en een eigen mens- en wereldbeeld op te bouwen.⁶²⁴ Naast het proces van informatieoverdracht, schuilt er volgens Harari in de tweede plaats een probleem in de keuze van kennis die wordt aangeleerd en door overheden vooraf wordt bepaald zonder een idee te hebben hoe de wereld er in de toekomst zal uitzien en welke vaardigheden nodig zullen zijn om daarin te functioneren.⁶²⁵ De belangrijkste vaardigheid zal zijn om steeds te kunnen blijven omgaan met deze maatschappelijke veranderingen. Hij hanteert hierbij echter een eerder pessimistische visie over de rol van de huidige generatie leerkrachten door te stellen dat zij zelf deze vaardigheid ontbreken aangezien ze het product zijn van *the old educational system*.⁶²⁶

Aan wat dient het onderwijs van de toekomstige generaties dan te beantwoorden volgens hem?

“By the middle of the twenty-first century, accelerating change plus longer lifespans will make this traditional model obsolete. Life will come apart at the seams, and there will be less and less continuity between different periods of life. ‘Who am I?’ will be a more urgent and complicated question than ever before.”⁶²⁷

Naast een toenemende aandacht voor relevante vaardigheden en attitudes in onderwijscontexten, stelt hij ook het belang van identiteitsvorming voorop, hoe complex die ook zal worden. Hoewel Harari niet verwijst naar een mogelijke verbinding met (immaterieel) cultureel erfgoed, kan deze hier wel worden gelegd. Het begrijpen van het verleden (in eender welke vorm) in het heden verdient een vaste plaats in het onderwijscurriculum en kan helpen in de zoektocht naar

⁶²³ In zijn onderzoek naar de manier waarop Harari deze veranderingen poogt te begrijpen, stelt Paul Phillips dat hij steeds steunt op verbindingen tussen het verleden en heden om zo tot aanbevelingen te komen voor de toekomst; PHILLIPS, Paul, *Truth, Morality and Meaning in History*, 2019, p. 86.

⁶²⁴ HARARI, Yuval Noah, *21 Lessons for the 21st Century*, 2018, p. 226-227.

⁶²⁵ Idem, p. 227.

⁶²⁶ Idem, p. 231.

⁶²⁷ Idem, p. 230.

antwoorden op de identiteitsvraag. Immaterieel cultureel erfgoed ondergaat de maatschappelijke veranderingen niet, maar gaat er in interactie mee en krijgt er vorm door, zoals ook omschreven door artikel 2 uit de UNESCO Conventie van 2003. Een leerlijn erfgoededucatie -zonder vooraf bepaalde inhouden door de overheid, maar vastgehaakt aan transversale thema's zoals burgerschap en duurzaamheid- kan dus ook gezien worden als een leerlijn identiteit. De identiteitsvraag kan zo voor continuïteit zorgen doorheen het veranderend curriculum van de toekomst.

8.9. De Vlaamse canon

De UNESCO Conventie van 2003 erkent het 'identiteitsgevoel' als een sociale constructie. CGI's hebben de mogelijkheid om zich te identificeren met bepaalde cultuuruitingen en kunnen daardoor een belangrijke rol in het borgingsproces spelen.⁶²⁸ Maar moet het identiteitsbesef van jongeren in een bepaalde richting geduwd worden door de overheid? Het aanstellen van een wetenschappelijke commissie -waar de minister van cultuur aangeeft ook zelf in te zullen zetelen- voor het opstellen van een Vlaamse canon zoals bepaald in de beleidsnota cultuur voor 2019-2024, lijkt alleszins haaks te staan op de voorgaande UNESCO bepaling. Maar wat is in de eerste plaats de opzet van zo een canon?

De Vlaamse canon zal bestaan uit het selecteren van een aantal ankerpunten uit het verleden om zo te kunnen behoren tot of functioneren in een gemeenschap. De beleidsnota cultuur van 2019-2024 refereert naar het Nederlandse voorbeeld, dat werkt met 'vensters' waarin personen, gebeurtenissen en cultureel erfgoed zitten vervat.⁶²⁹ De Vlaamse identiteit zal dus worden gekoppeld aan de kennis van cultureel erfgoed in de brede zin -met ook aandacht voor immateriële aspecten- die voor de leerlingen bepaald wordt van bovenaf en vermoedelijk politiek geïnspireerd zal zijn. Erfgoededucatie kan dus ingeschakeld worden om de kansen, maar ook gevaren, van een Vlaamse canon aan te grijpen.

⁶²⁸ ADELL, Nicolas, BENDIX, Regina, BORTOLOTTI, Chiara & TAUSCHEK, Markus, *Between Imagined Communities and Communities of Practice: Participation, Territory and the Making of Heritage*, Göttingen Studies in Cultural Property vol. 8, 2015, p. 10.

⁶²⁹ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Cultuur 2019-2024*, ingediend op 8 november 2020, p. 15, geraadpleegd op 18 april 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>

8.9.1. Politics of identity

Mag het onderwijs gebruikt worden om culturele aspecten op te leggen, bekeken vanuit één dominant perspectief? Een identiteit dient zich eerder te vormen in een ongedwongen context, met aandacht voor culturele verscheidenheid en dus meerstemmigheid in de samenleving. Immaterieel cultureel erfgoed is zo een uiting van deze culturele diversiteit. Met welke reden proberen politici dit te beïnvloeden? De relatie tussen *politics* en *identity* is alleszins niet nieuw. In zijn kritiek op de UNESCO concepten van cultuur plaatst Thomas Hylland Eriksen de doorbraak van *identity politics* rond de laatste eeuwwissel.⁶³⁰ Als oorzaak ziet hij de romantische manier van denken over culturele verschillen en gelijkenissen, die een gevoel van chauvinisme in de hand kan werken en waar UNESCO aan heeft bijgedragen met de in het leven geroepen culturele concepten van voor het jaar 2000.

In zijn onderzoek naar identiteitsconstructie in Europees erfgoed discours wijst Roel During op het feit dat politici cultureel erfgoed vaak in dienst stellen van een streven naar sociale cohesie, en ze om die reden culturele uniformiteit nastreven.⁶³¹ Dit kan op zijn beurt leiden tot identiteitsconcurrentie op de lagere, regionale niveaus. Culturele diversiteit is evenwel geen gevaar voor sociale cohesie.

Deze politieke beïnvloeding van de Vlaamse Regering op culturele identiteiten gaat vervolgens in tegen een aantal Ethische Principes voor het borgen van immaterieel cultureel erfgoed, die werden opgesteld als leidraad voor overheden, organisaties en individuen. In de eerste plaats valt het niet in overeenstemming te brengen met principe 1, waarin wordt gesteld dat CGI's de hoofdrol hebben in het borgen van hun eigen immaterieel cultureel erfgoed. Een participatieve aanpak wordt, met het aanstellen van een wetenschappelijke commissie, alvast niet nagestreefd. Daarnaast lijkt enerzijds ook het recht van CGI's om zelf de waarde van het eigen erfgoed in te schatten zonder externe oordelen (principe 6) en anderzijds het respect voor de culturele diversiteit en identiteiten van CGI's (principe 11) in het gedrang te komen. Tot slot kan ook de vraag gesteld worden of een Vlaamse canon niet tot uitsluiting zal leiden van bepaalde CGI's die er zich minder mee kunnen identificeren? Richard Kurin waarschuwde in 2004 reeds dat een culturele identiteit bijvoorbeeld tot stand kan komen door zich af te zetten van -vaak gepercipieerd als een overwinning op

⁶³⁰ ERIKSEN, Thomas Hylland, 'Between universalism and relativism: A critique of the UNESCO concepts of culture', in: *Culture and Rights: Anthropological Perspectives* (COWAN, Jane, DEMBOUR Marie-Bénédicte & WILSON, Richard eds.), 2001, p. 133-134.

⁶³¹ DURING, Roel (ed.), *Cultural Heritage and Identity Politics*, 2011, p. 17-30.

anderen.⁶³² In dit proces speelt het verleden (via een bewuste selectie van o.a. historische gebeurtenissen of figuren) een rol op de identiteitsvorming vanuit een superioriteitsgevoel en kan het begrip ‘erfgoed’ misbruikt worden door o.a. politici om tot culturele uitsluiting te komen. Dit zou alvast niet in overeenstemming zijn met het huidige ethisch principe van wederzijds respect en appreciatie (principe 3).

8.9.2. Dynamisch karakter

Artikel 2 van de Conventie erkent, naast het identiteitsgevoel, dat immaterieel cultureel erfgoed als iets dynamisch moet worden opgevat. De Operationele Richtlijnen vermelden voor overheden in artikel 170:

“States Parties shall acknowledge the dynamic nature of intangible cultural heritage”⁶³³

Het mechanisme van een canon steunt eerder op een statisch en romantisch beeld van het verleden en wat, zoals Thomas Hylland Eriksen reeds stelde, kan leiden tot chauvinisme. Maar wat wordt nu juist verstaan onder het dynamische aspect van erfgoed? De Nederlandse historicus Willem Frijhoff stelt dat iets maar erfgoed wordt wanneer mensen er erfgoed van willen maken.⁶³⁴ Mensen selecteren bepaalde aspecten van hun leven als waardevol om het daarna door te geven. Maar deze status is het gevolg van een heel proces met diverse invloeden, waardoor erfgoed dus voortdurend aan verandering onderhevig is. Laurajane Smith stelt bovendien -enigszins provocerend- dat àlle erfgoed immaterieel is, aangezien alle vormen ervan draaien rond de niet-tastbare betekenis.⁶³⁵ Vanuit deze opvatting zijn de problemen die zich voordoen tussen immaterieel cultureel erfgoed en de Vlaamse canon ook van toepassing op het bredere begrip erfgoededucatie. Met deze actie dreigt de regering het dynamische proces te bevriezen, zoals Willem Frijhoff beschreef. Mensen -in dit geval leerlingen- moeten zelf ontdekken in relatie met hun omgeving wat voor hen waardevol is om te behouden, door te geven en er vooral over te reflecteren. Dit dient onafhankelijk van de politiek te gebeuren. Wel kan het onderwijs worden

⁶³² KURIN, Richard, ‘Safeguarding Intangible Cultural Heritage in the 2003 UNESCO Convention: a critical appraisal’, in: *Museum International*, no. 221–222, vol. 56, nr. 1–2, 2004, p. 70.

⁶³³ UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI (artikel 170)*, Parijs, 2018, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

⁶³⁴ FRIJHOFF, Willem, ‘Cultureel erfgoed, cultuurbeleid en culturele dynamiek’, in: *Faro Tijdschrift over Cultureel Erfgoed*, jg 1, nr. 1, 2008, p. 6-13, geraadpleegd op 28 april 2020, https://www.dbnl.org/tekst/_far002200801_01/_far002200801_01_0003.php

⁶³⁵ FARO, ‘Van statisch naar dynamisch erfgoed?’ 27 maart 2019, door: Jacqueline Van Leeuwen, geraadpleegd op 18 april 2020, <https://faro.be/blogs/jacqueline-van-leeuwen/van-statisch-naar-dynamisch-erfgoed>

aangewend om bepaalde noodzakelijke vaardigheden en attitudes aan te leren. In dit reflexief proces kan de canon wel een rol spelen. Het is niet de selectie van ankerpunten die de waarde van de canon zal bepalen, maar wél de invulling ervan en de kans tot interactie met andere perspectieven. Hierbij mag het minder ‘fraaie’ verleden niet geschuwd worden, maar bieden ook controversiële aspecten van het verleden mogelijkheden tot het leren kritisch reflecteren (cfr. infra).

8.9.3. Participatie

Naast het opgedrongen identiteitsdiscours, stelt de Vlaamse Regering zoals reeds aangehaald een expertencommissie aan om de Vlaamse canon vorm te geven. Valt dit te rijmen met de Operationele Richtlijnen op het vlak van participatie en meer specifiek educatie?

Volgens artikel 171 van de Operationele Richtlijnen, wordt een actieve betrokkenheid en participatie van gemeenschappen, groepen en individuen (CGI's)⁶³⁶ verwacht van de lidstaten bij het overwegen en implementeren van beleid inzake immaterieel cultureel erfgoed.⁶³⁷ Met het instellen van een expertencommissie verdwijnt de participatie van de erfgoeddragers zelf. Willen zij wel bewaren en doorgeven wat deze experts verlangen? In kernindicator 4, over de betrokkenheid van de individuele dragers, groepen en gemeenschappen, staat vermeld bij 4.1.:

“Practitioners and bearers are involved inclusively in the design and development of ICH education programmes and/or in actively presenting and transmitting their heritage.”⁶³⁸

De top-down aanpak van de Vlaamse regering -en de bijhorende implementatie van de kunstmatige en statische benaderingen over erfgoed-, lijkt dus niet in overeenstemming met kernindicator 4.⁶³⁹ Met het instellen van een canon zijn de mensen dus zelf niet aan zet, maar bepaalt de minister van cultuur samen met een wetenschappelijke selectiecommissie wat tot de canon moet behoren, zoals blijkt uit de beleidsnota cultuur.⁶⁴⁰ De commissie dient volgens hem

⁶³⁶ Hoewel de Conventie uit 2003 *communities, groups and individuals* gebruikt, kiezen bepaalde beoordelingsfactoren of delen van de Operationele Richtlijnen voor *practitioners and bearers*.

⁶³⁷ UNESCO, *Convention Basic Texts: Operational Directives Chapter VI* (artikel 171), Parijs, 2018, https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

⁶³⁸ UNESCO, *Overall Results Framework for the 2003 Convention*, geraadpleegd op 18 april 2020, <https://ich.unesco.org/en/overall-results-framework-00984>

⁶³⁹ Eventueel kan vertrokken worden van het immaterieel cultureel erfgoed op de Inventaris Vlaanderen, dat door erfgoedgemeenschappen naar voren is gebracht. Al zou er ook dan nog steeds instemming moeten zijn van de betrokken erfgoedgemeenschap om het te integreren in de canon.

⁶⁴⁰ Vlaamse Regering, *Beleidsnota Cultuur 2019-2024, ingediend op 8 november 2020*, p. 15, geraadpleegd op 18 april 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>

onafhankelijk en pluralistisch te werk te gaan. Maar hoe dan ook zullen het experts zijn die zullen beslissen wat het gedeelde erfgoed moet zijn. Dit leunt aan bij wat Laurajane Smith als het *Authorized Heritage Discourse* omschreef.⁶⁴¹

Louter bekeken vanuit het beleidsperspectief van immaterieel cultureel erfgoed lijkt (het concept van) de Vlaamse canon voorlopig te ‘botsen’ met een aantal punten die worden vooropgesteld in de operationele richtlijnen en ethische principes van de UNESCO Conventie uit 2003. Het lijkt op beleidsniveau wenselijk om immaterieel cultureel erfgoed en de Vlaamse canon goed op elkaar af te stemmen en bovenal in te passen in grotere beleidsprocessen.

8.9.4. De nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs

Welke moeilijkheden kunnen zich tot slot aandienen bij het inpassen van de Vlaamse canon⁶⁴² in de reeds geconcipeerde eindtermen voor het secundair onderwijs?

Indien verondersteld kan worden dat de Vlaamse canon een lijst van concrete ankerpunten zal bevatten, lijkt dit in de eerste plaats in te gaan tegen de bewuste aanpak van de ontwikkelcommissies om zo breed en open mogelijke eindtermen te construeren. Vervolgens richt het mechanisme van een canon zich voornamelijk op feitenkennis, die territoriaal is geïnspireerd. Daartegenover steunen de nieuwe eindtermen niet per se op reproductie van kennis met betrekking tot erfgoed, maar eerder op vaardigheden en attitudevorming, zoals ook vervat zit in kernindicator 5 van het *overall results framework*. Het respecteren van en reflecteren over erfgoed speelt hierin een belangrijke rol, iets waartoe een canon zich minder lijkt te lenen. Bovendien stelt zich de vraag hoe de Vlaamse canon zal accorderen met andere vaardigheden die van leerlingen worden verwacht? In een verslag van 4 december 2019 stelt de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement namelijk dat de canon zal dienen ter ondersteuning in de realisatie van de eindtermen.⁶⁴³ De gehanteerde transversale burgerschapscompetenties gaan alleszins uit van een meerlagige identiteit (cfr. supra). Indien er niet tegemoet wordt gekomen aan een aantal randvoorwaarden, zoals multiperspectiviteit en meerstemmigheid, lijkt een Vlaamse canon niet eenvoudig in te passen in dit conceptueel kader. En ook in het geval van kritisch denken, dat zit vervat in de sleutelcompetenties burgerschap en historisch bewustzijn, lijkt dit geen evidente zaak. Of mag de canon net wél gebruikt worden als middel om deze vaardigheid aan te scherpen?

⁶⁴¹ SMITH, Laurajane, *The Uses of Heritage*, 2006, p. 44.

⁶⁴² Hoe de Vlaamse canon concreet zal worden ingevuld en geïmplementeerd in het onderwijs hult zich voorlopig nog in onduidelijkheid. Een streefdatum voor de invoering is er nog niet.

⁶⁴³ Vlaams Parlement, *Verslag van de Commissie voor Onderwijs, ingediend op 4 december 2019*, p. 44, geraadpleegd op 20 februari 2020, <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1507579>

8.9.5. Geschiedenisonderwijs

Veel zal dus afhangen van de manier waarop de canon kan of mag aangewend worden bij het leren historisch kritisch denken. Het vak geschiedenis zal vermoedelijk een voorname plaats innemen als kader waarin de geselecteerde ankerpunten aan bod kunnen komen en het zal bijgevolg aan de geschiedenisleerkracht zijn om deze voldoende te contextualiseren en ermee in dialoog te gaan. Dit lijkt neer te komen op een noodzaak tot een diepere -maar niet exclusieve- relatie tussen erfgoededucatie en geschiedenisonderwijs.

Erfgoededucatie laat toe om te reflecteren over sociale veranderingen en continuïteit, om uiteindelijk een beter begrip van de toekomst te verkrijgen. Yuval Noah Harari paste in zijn drie werken⁶⁴⁴ het concept historische bewustheid, dat de complexe band tussen verleden, heden en toekomst poogt te vatten, reeds toe zonder expliciet te verwijzen naar erfgoed. Continuïteit en verandering zijn ook geïntegreerd als structuurbegrippen met betrekking tot tijd in de nieuwe eindtermen (8.1 en 8.6) voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Maar ook hier -nota bene in de sleutelcompetentie historisch bewustzijn- ontbreekt het aan verwijzingen naar het begrip erfgoed. Ondanks deze open -en soms vage- formuleringen in de eindtermen, zijn de mogelijkheden wel degelijk aanwezig. Maar zijn onderwijsverstrekkers en leerkrachten daadwerkelijk in staat om deze complexe inzichten en didactische mogelijkheden te zien, in te schatten en te concretiseren voor hun leerlingenpopulatie? Met de aankomende Vlaamse canon lijkt dit eerder een nood dan een deugd.

Het principe van de canon indachtig, wijzen Antoni Santisteban-Fernández, Neus González-Monfort, Joan Pagès-Blanch namelijk op de mogelijkheid om de controversiële aspecten van erfgoed, zoals politiek misbruik of mythevorming te benutten in het onderwijs, in verbinding met kritische burgerschapseducatie.⁶⁴⁵ Vanuit dit standpunt lijkt bijvoorbeeld het aangaan van een klasdebat over identiteit(en) zeker relevant om het discours van de canon te counteren. Ook de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs bieden kansen voor een kritische reflectie, zoals bijvoorbeeld 8.9:

“De leerlingen illustreren hoe mythevorming rond historische fenomenen historische beeldvorming vervormt.”⁶⁴⁶

⁶⁴⁴ Sapiens: een kleine geschiedenis van de mensheid (2014), Homo deus: een kleine geschiedenis voor de toekomst (2016) en 21 Lessons for the 21st Century (2018).

⁶⁴⁵ SANTISTEBAN-FERNÁNDEZ, Antoni, GONZÁLEZ-MONFORT, Neus & PAGÈS-BLANCH, Joan, ‘Critical Citizenship Education and Heritage Education’, in: *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, 2020, p. 26-42.

⁶⁴⁶ Vlaamse Overheid, *Onderwijsdoelen: Secundair Onderwijs: 1^e graad, A-stroom, Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn*, geraadpleegd op 3 mei 2020.

Tim Winter gaat verder en stelt dat erfgoed ook als een *positive enabler* kan bijdragen tot het begrijpen en oplossen van ruimere maatschappelijke problemen, zoals de relatie tot duurzaamheid, economische ongelijkheid of sociale cohesie.⁶⁴⁷ Deze multi-inzetbaarheid en focus op het heden en niet louter op het verleden, raakt aan de discipline *critical heritage studies*. En aangezien volgens Laurajane Smith, Paul Shackel en Gary Campbell deze academische discipline ontstond als reactie op het eerder vermelde *Authorized Heritage Discourse*, waaraan de Vlaamse canon ook schuldig lijkt te zijn, kan de discipline ook hier het antwoord bieden.⁶⁴⁸ Erfgoed -en de didactische mogelijkheden die erin schuilgaan- blijkt echter in het Vlaams formeel onderwijs nog geen grote vertrouwdheid bij leerkrachten te hebben opgebouwd. Vanuit dit opzicht kan de vraag gesteld worden in welke mate de Vlaamse (geschiedenis)leerkrachten voldoende onderlegd zijn in het kritisch benaderen van erfgoed, binnen of buiten de context van de canon? Erfgoededucatie, opgevat als een eerder didactische discipline, en het academische georiënteerde *critical heritage studies* dienen naar elkaar toe te groeien om de kansen, maar ook gevaren, van een Vlaamse canon aan te grijpen.

Naast deze kruisbestuiving met wetenschappelijke expertise, moet erfgoededucatie zich in de eerste plaats nog dieper zien te wortelen in het Vlaamse geschiedenisonderwijs en mag het zich daarbij niet beperken tot een louter projectmatige aanpak. Het dient zich te ontwikkelen als een doorlopende transversale leerlijn met kapstukken waaraan zowel thema's als duurzaamheid, burgerschap en identiteitsvorming, maar ook vaardigheden zoals historisch bewustzijn, kritisch denken en multiperspectiviteit en attitudes zoals reflecteren en waarderen kunnen worden aan opgehangen. Het is in de constructie van deze leerlijn niet enkel van belang te teren op algemene onderwijskundige expertise, maar het ook voldoende te onderbouwen door het betrekken van inzichten uit de *critical heritage studies*.

⁶⁴⁷ WINTER Tim, *Clarifying the critical in critical heritage studies*, 2013, p. 533.

⁶⁴⁸ SMITH, Laurajane, SHACKEL, Paul & CAMPBELL, Gary, 'Introduction: Class still matters', in: *Heritage, Labour and the Working Classes*, p. 1-16, London: Routledge.

9. Algemene conclusies en aanbevelingen

Dit hoofdstuk bundelt de voornaamste bevindingen en antwoorden op de onderzoeksvragen die doorheen deze studie aan bod kwamen. De hoofdvraag, namelijk de implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003, over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed, in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen, vormt hierbij het uitgangspunt.

België ratificeerde in 2006 de Conventie. De implementatie verloopt via enerzijds de Conventietekst en anderzijds de Operationele Richtlijnen, die op diverse vlakken krijtlijnen uitzetten voor te ontwikkelen beleid. In dit onderzoek werd geopteerd om als afbakening de stand van zaken in Vlaanderen, als deelstaat van België -en als het bevoegde politieke niveau- ook onderworpen aan de Conventie, onder de loep te nemen. Zowel (immaterieel) cultureel erfgoed als onderwijs zijn persoonsgebonden materie. De Vlaamse Gemeenschap staat met andere woorden in voor de implementatie van deze conventie over het borgen van immaterieel cultureel erfgoed op het eigen grondgebied en de verbinding tussen beide beleidsdomeinen.

De brug tussen educatie en immaterieel cultureel erfgoed staat ook hoog op de agenda in de Conventie uit 2003 én in het *Overall Results Framework*, dat als *tool* de ambitie heeft om de impact van de verdragstekst te meten op verschillende niveaus aan de hand van duidelijke doelen, indicatoren en resultaatgerichte controles. De verbinding tussen onderwijs en immaterieel cultureel erfgoed lijkt dus een strategische prioriteit te worden wereldwijd. Met dit onderzoek is niet enkel de stand van zaken geschetst in Vlaanderen, maar wordt ook getracht om tot een aantal aanbevelingen te komen voor de weg vooruit.⁶⁴⁹

Gekoppeld aan de hoofdvraag worden, waar nodig, verbanden gelegd met de in hoofdstuk 4 en 5 geschetste internationale kaders zoals de SDG's, de *key competences for lifelong learning* van de EU of de UNESCO-concepten *lifelong learning*, *global citizenship education (CGED)* en *education for sustainable development (EDO)*.

Vervolgens komen zowel de bevindingen en aanbevelingen met betrekking tot de beleidsdomeinen onderwijs en vorming (OV) en Cultuur, Jeugd, Sport en Media (CJSM) als het immaterieel cultureel-erfgoedveld zelf aan bod. Tot slot zullen ook over de verwevenheid tussen erfgoededucatie en geschiedenisonderwijs een aantal relevante aanbevelingen worden voorgesteld.

⁶⁴⁹ Het aftoetsen van de huidige situatie in Vlaanderen aan een aantal operationele richtlijnen kan ook worden geplaatst in het licht van een nieuw periodiek rapport, dat België eind 2021 dient in te leveren.

9.1. Implementatie van de UNESCO Conventie uit 2003

9.1.1. Op het niveau van de overheid

Algemeen

De Vlaamse Overheid heeft eindtermen ontwikkeld waarin immaterieel cultureel erfgoed een plek heeft gekregen. Maar uit de screening blijkt dat de UNESCO Conventie uit 2003 (artikel 14 en de OR 107a-m) niet als referentiekader is gehanteerd bij de eindtermen van het basisonderwijs of tijdens de vernieuwing van de eindtermen voor het secundair onderwijs. Hoewel de eindtermen bewust open zijn geformuleerd en weinig expliciete verwijzingen bevatten naar het begrip immaterieel cultureel erfgoed, kunnen wel aanknopingspunten gevonden worden. Hierin kan erfgoed vaak benaderd worden als middel om attitudes (respecteren, waarderen en reflecteren) na te streven. Zo kunnen beoordelingsfactoren 5.1, 5.2 en 5.3 van het *overall results framework* aan bod komen, aangezien deze zich lenen voor attitudevorming. Als kanttekening bij de openheid van de eindtermen dient opgemerkt te worden dat de didactische suggestie voor het integreren van *local content* (beoordelingsfactor 5.3) vaak niet is opgenomen, waardoor op dit vlak een vorm van vrijblijvendheid ontstaat.

Aanbevelingen:

- De keuze voor een open kader van eindtermen valt te motiveren. Maar door het niet expliciet opnemen van immaterieel cultureel erfgoed, bestaat het risico dat het bij de vertaling naar leerplandoelen onvoldoende wordt geïntegreerd. Om alle kansen te kunnen zien en ook aan te grijpen, zou het begrip erfgoed en de verschillende vormen ervan meer concreet verwerkt kunnen worden in de inhoud.
- *Local content* kan vanzelfsprekend op dit niveau moeilijk een plaats krijgen in de open eindtermen. Maar om het gevaar van vrijblijvendheid tegen te gaan op de lagere niveaus zou het wenselijk zijn, zeker voor immaterieel cultureel erfgoed, meer aandrang te integreren.
- Uit de screening blijkt dat de eindtermen (o.a. 9.6, 7.12 en 7.13) van de eerste graad in het secundair onderwijs verwijzen naar de drie P's (*planet, profit, people*) over duurzaamheidskwesties. Tijdens de eerste helft van 2018 onderging dit model internationaal echter een herconceptualisering en werd het omgevormd tot een model met vijf P's (*people, planet, prosperity, peace en partnership*). Idealiter worden sleutelcompetenties en eindtermen in de toekomst gekoppeld aan het vernieuwde model.

- Duurzaamheid lijkt in de eindtermen bovendien benaderd te worden vanuit economisch, natuurwetenschappelijk, ruimtelijk en technologisch oogpunt. Maar volgens artikel 170 van de Operationele Richtlijnen is immaterieel cultureel erfgoed een *driver* en *garantie* voor duurzame ontwikkeling. In het conceptueel kader van de eindtermen (de decretale sleutelcompetenties) zou deze opvatting nog kunnen worden geïntegreerd door de verbinding te leggen tussen de sleutelcompetentie inzake duurzaamheid en de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie.

Ontwikkelproces van de eindtermen

Met het grootschalig maatschappelijk debat over de eindtermen (Van LeRensbelang) is gekozen voor een participatief proces. Hierbij kunnen drie kanttekeningen worden gemaakt, specifiek voor immaterieel cultureel erfgoed. In de eerste plaats zijn mensen zich vaak niet bewust dat ze drager of beoefenaar zijn. Het belang hiervan zal in deze resultaten vaak niet tot uiting komen. Door de grootschaligheid van het debat, zijn bovendien de resultaten verwerkt in algemene conclusies, waarbij de lokale en culturele diversiteit en verbinding met de omgeving niet kan worden gevat. Tot slot heeft het maatschappelijk debat gediend als uitgangspunt voor het politiek debat. Gezien de relatie met identiteitsvorming, kan erfgoed in deze fase oneigenlijk gebruikt of misbruikt worden en behoeft zodoende input van relevante expertise en participatie van de erfgoedgemeenschappen.

De belangrijkste stakeholders (VUC, FARO, WIE, het Departement CJM en het domeinnetwerk) geven echter aan niet geraadpleegd te zijn in de kans die zich aanbood met de ontwikkeling van de nieuwe eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Nochtans wordt het consulteren van relevante experts en culturele bemiddelaars wel aangeraden volgens artikel 171 van de Operationele Richtlijnen uit 2018. Als reden voor het niet consulteren wordt binnen het beleidsdomein onderwijs en vorming gewezen op de specifieke eigenheid van het ontwikkelproces van onderwijsdoelen, waar een compromis moet gevonden worden tussen een uitgebreid aantal belanghebbende maatschappelijke actoren, met elk hun eigen achtergrond en dynamiek. Niettemin vloeit op deze manier de door de overheid opgebouwde en gefinancierde expertise op het vlak van (immaterieel) cultureel erfgoed onvoldoende door naar het Vlaamse beleidsdomein onderwijs en vorming.

De individuele dragers, groepen en gemeenschappen van immaterieel cultureel erfgoed lijken op het niveau van de eindtermen onvoldoende betrokken. Het *overall results framework* indachtig, komt dit in de screening tot uiting door het achterwege blijven van kernindicator 4.

Aanbevelingen:

- Tijdens de ontwikkelfase zou het aanbevelingswaardig zijn dat de set eindtermen relevant voor immaterieel cultureel erfgoed, die verspreid kan liggen over verschillende sleutelcompetenties en dus ook ontwikkelcommissies, voorgelegd wordt aan het netwerk cultureel erfgoed in Vlaanderen, om zo tegemoet te komen aan artikel 171 van de Operationele Richtlijnen.
- Gezien de hierboven beschreven specifieke eigenheid van het ontwikkelproces, dient het netwerk immaterieel cultureel erfgoed te acteren als één geheel. Hier zou dus ook een proces van interne afstemming en compromisvorming nodig zijn. Zo kan een dialoog tussen ontwikkelcommissie(s) en experts plaatsvinden.
- De Vlaamse UNESCO Commissie zou in deze dialoog tussen ontwikkelcommissie(s) en experts kunnen optreden als bemiddelaar (cfr. infra).
- Idealiter zou de ontwikkelcommissie deze dialoog aan kunnen gaan met alle relevante achterliggende netwerken en expertise. Het ontwikkelproces kampt echter vaak met tijdsdruk (vanuit politieke insteek). Het inbouwen van een grotere tijds marge zou de gedragenheid kunnen vergroten. Dit geldt ook voor het niveau van de onderwijsverstrekkers (cfr. infra).
- De individuele dragers, groepen en gemeenschappen van immaterieel cultureel erfgoed zijn op het niveau van de eindtermen onvoldoende betrokken. Nochtans wordt dit verondersteld in artikel 171 van de Operationele Richtlijnen.
- Het bevorderen van de participatie van gemeenschappen, groepen en individuen en de aandacht voor verbinding met de lokale context dient ook op een lager niveau te gebeuren. In dit opzicht lijken de bewust open en breed geformuleerde eindtermen zich goed te lenen om eerder regionaal of lokaal ontwikkelde leerlijnen erfgoededucatie aan vast te haken.

De Vlaamse UNESCO Commissie (VUC)

Het lijkt erop dat de rol die de VUC wordt aangemeten door de beleidsdomeinen OV en CJM -maar die het ook zichzelf op papier toeschrijft-, niet beantwoordt aan de situatie in de praktijk. Als mogelijke reden hiervoor kan een capaciteitsgebrek worden aangehaald. De Vlaamse UNESCO Commissie berust namelijk enerzijds op de inzet van ambtelijke afgevaardigden uit de betrokken domeinen, maar anderzijds doet het ook beroep op een groep onafhankelijke en vrijwillige experts. Voorlopig beperkt de VUC de adviesbevoegdheid louter tot de zeer specifieke UNESCO-items, zoals een Vlaamse UNESCO-voordracht of de Vlaamse houding ten aanzien van een UNESCO-initiatief. De opvolging van andere domeinoverschrijdende thema's komt niet consequent aan bod.

Het niet polsen van de VUC bij de ontwikkeling van nieuwe eindtermen kan geplaatst worden binnen dit kader.

UNESCO is niet enkel van belang specifiek voor immaterieel cultureel erfgoed. Het raakt ook aan concepten zoals *lifelong learning*, *education for sustainable development*, *global citizenship education* en aan SDG 4 (en diverse aspecten van de SDG's in het algemeen), die zitten verwerkt in de eindtermen. Maar immaterieel cultureel erfgoed en deze educatieve concepten zijn onderling met elkaar geconnecteerd. Bijgevolg dient hierrond een evenwichtig en samenhangend beleid op lange termijn vorm te krijgen in Vlaanderen. Maar ook in de ontwikkelfase van Visie 2050 en de transitieprioriteiten Samen Leven en Levenslang Leren heeft de VUC geen adviserende rol gehad.

Aanbevelingen:

Vanuit het hierboven geschetste opzicht zullen de educatieve concepten en de samenhang met (immaterieel) cultureel erfgoed aan belang winnen in Vlaanderen. De doorstroming van aan UNESCO-gerelateerde concepten, en de daaraan verbonden expertise, zal in de toekomst een sterkere omkadering nodig te hebben.

- Om aan slagkracht te winnen lijkt enerzijds de uitbouw van het commissiesecretariaat wenselijk.
- Anderzijds blijkt de naam en werking onvoldoende gekend binnen alle geledingen van het beleidsdomein onderwijs en vorming, maar evenzeer in het (immaterieel) cultureel-erfgoedveld. Om een invloed te kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van eindtermen of onderwijsbeleid in het algemeen, zou het aanbevelingswaardig zijn voor de VUC een breder netwerk rond zich aan te leggen en zich bovendien sterker te profileren als adviesverlenend orgaan met relevante expertise op het vlak van onderwijs, wetenschappelijk onderzoek, cultuur en communicatie.

9.1.2. Op het niveau van de onderwijsverstrekkers

De onderwijsverstrekkers hebben vanzelfsprekend de eindtermen te volgen en te integreren in hun leerplannen, maar ze krijgen wel de ruimte om deze op eigen initiatief uit te breiden. Er schuilen echter een aantal gevaren die kunnen optreden bij de vertaling van de eindtermen naar de leerplandoelen, en die vaak onvoldoende worden overdacht.

De bewust open en breed geformuleerde -en vaak zonder expliciete link met erfgoed- eindtermen bieden enerzijds wel als voordeel dat ze voor elke school(omgeving) kunnen ingezet worden. Al kan door de brede formulering de specifieke relatie van erfgoed met de contextuele omgeving en de individuen, groepen en gemeenschappen die er deel van uitmaken, verloren gaan. Zijn de

leerplancommissies bovendien in staat om enerzijds de openingen die de eindtermen hebben gelaten te zien én te benutten op dit vlak? Anderzijds kan ook de vraag worden gesteld of zij zelf voldoende inzicht hebben in het erfgoedbegrip en, eventueel als gevolg hiervan, welke adviserende partners en referentiekaders zij hebben gezocht om de vertaling naar leerplandoelen uit te werken? Dit onderzoek toont een grote verscheidenheid in visie en aanpak aan bij het benaderen en implementeren van (immaterieel) cultureel erfgoed door de onderwijsverstrekkers.

Aanbevelingen:

- De ontwikkeling van een leerplan kampt vaak met tijdsdruk van bovenaf. Het inbouwen van een grotere tijdsruimte zou ook hier de kwaliteit en gedragenheid kunnen vergroten.
- Idealiter dient deze tijd te worden aangewend om de relevante leerplandoelen voor te leggen aan verschillende achterliggende netwerken zoals dat van cultureel erfgoed, dat ook hier zal moeten optreden als één geheel. Op deze manier kan worden onderzocht of de geformuleerde leerplandoelen de openingen die de eindtermen lieten ten volle, evenwichtig en evenwaardig benutten.
- De leerplandoelen voor cultureel erfgoed zouden meer concreet geformuleerd kunnen worden zodat scholen en leerkrachten ermee aan de slag kunnen. Cultureel erfgoed kan namelijk ook als middel worden ingezet en niet iedere vakleerkracht ziet de (transversale) opportuniteiten in de leerplandoelen.
- De professionele vrijheid en creativiteit van leerkrachten mag echter niet beknot worden. De moeilijkheid schuilt in het balanceren tussen openheid en concreetheid. Het voorzien van voldoende didactische suggesties, inspiratiegidsen en duidelijk aangegeven transversale verbanden bij elk leerplandoel, kan helpen om de balans in evenwicht te houden. Idealiter nemen de onderwijsverstrekkers de taak op om hierin te voorzien.
- De leerplandoelen zouden ook hier nog voldoende openingen kunnen laten om regionaal of lokaal ontwikkelde leerlijnen erfgoededucatie aan vast te haken.
- Deze regionale of lokale leerlijnen kunnen niet op het niveau van de onderwijsnetten worden uitgewerkt. In regio's, steden en gemeenten zijn vaak meerdere netten actief. Op deze manier zouden verschillende erfgoedleerlijnen naast elkaar lopen. Het bevorderen van de participatie van gemeenschappen, groepen en individuen en de aandacht voor verbinding met de contextuele omgeving dient op een lager niveau te gebeuren, in samenwerking met steden en gemeenten (cfr. infra).
- Buurten met erfgoed, dat volgens de screening een hoge dekkingsgraad van kernindicatoren 4 en 5 vertoont, zou hier als model kunnen dienen.

9.1.3. Op het niveau van de schoolbesturen, scholen, leerkrachten en leerlingen

Scholen bezitten de autonomie om via het pedagogisch project, en vaak in overleg met hun schoolbesturen, een eigen invulling te geven aan hun werking. Hier liggen opportuniteiten voor het opstellen van regionale of lokale leerlijnen.

Het zijn de leerkrachten die leerlingen met immaterieel cultureel erfgoed o.a. in contact brengen of er een bewustzijn over aanwakkeren. De leerkrachten functioneren dus als brugfiguur. Maar vaak wordt nog te snel voorbijgegaan aan de rol van *teacher agency* in het verhaal van eindtermen en leerplannen. Uit onderzoek blijkt in de eerste plaats dat een leraar in Vlaanderen niet altijd over voldoende cultureel bewustzijn of kennis over het cultureel aanbod beschikt om de geboden ruimte in de open eindtermen of leerplandoelen voor (immaterieel) erfgoed op een gedegen manier naar de klaspraktijk te brengen. In de tweede plaats berust het ook vaak op *goodwill* van de leerkrachten. Immaterieel cultureel erfgoed wordt niet altijd expliciet opgenomen in eindtermen en leerplandoelen, vooral wanneer het als middel kan worden ingezet. Het krijgt hierdoor een vrijblijvend karakter en bijgevolg bestaat de mogelijkheid dat leerkrachten, die zich zoals reeds aangehaald weinig vertrouwd of onderlegd voelen met de materie, de kansen niet (ten volle) gaan benutten. Dit onderzoek wil aantonen dat de *kunnen* en *willen* vraag op het handelingsniveau van de leerkracht relevant is voor erfgoededucatie.

Aanbevelingen:

- Het pedagogisch project van scholen biedt kansen om regionale of lokale leerlijnen aan vast te koppelen.
- Deze leerlijnen bevatten niet per se inhoudelijke doelen of richtlijnen, maar eerder een aanvullende visie op het betrekken van de erfgoedomgeving van de school. Hoe deze visie vorm krijgt in de praktijk is afhankelijk van de partners in de omgeving. De leerlijn dient te passen in het opgelegde kader van leerplandoelen van de onderwijsverstrekker(s).
- Bij het uitwerken kan gesteund worden op het theoretisch concept van de 'brede school', om zo de leer- en leefomgeving te versterken. In een recente studie van het Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO), over de verwachtingen van leerkrachten voor onderwijs in de 21^e eeuw, zijn een aantal raakvlakken te vinden met het concept 'brede school'. De ervarings- en omgevingsgerichte aanpak leent zich tot het borgen van lokaal immaterieel cultureel erfgoed. Het concept kan bovendien verbindingen over de grenzen van scholen leggen in een regio.

- Aan UNESCO geassocieerde scholen (ASPnet) en steinerscholen vertonen in hun visie en aanpak reeds raakvlakken met het concept 'brede school'.
- Idealiter maakt de stad of gemeente deel uit van dit netwerk en kan de praktische uitvoering worden ingebed in bestaande lokale overlegplatforms (LOP's). Hierin zetelen lokale partners, met als doel de gelijke onderwijskansen van jongeren in een regio te bevorderen. Cultuur- en erfgoedbeleving mag zeker niet losgekoppeld worden van het principe van gelijke kansen. Immaterieel cultureel erfgoed wordt bovendien beschouwd als middel en stimulans om te werken aan de SDG's. Deze LOP's kunnen zo ook een rol spelen bij het monitoren van SDG 4.
- De scholen kunnen als spil functioneren in dit netwerk waar actoren zoals ouders, de buurt, leerkrachten en diverse formele en informele partners deel van uitmaken. Binnen een school kan een directielid, secretariaatsmedewerker, opvoeder, coördinator, vrijgemaakte leerkracht of werkgroep de werking aansturen.
- Buurten met erfgoed, dat volgens de screening een hoge dekkingsgraad van kernindicatoren 4 en 5 vertoont, zou hier als model kunnen dienen.
- De integratie van de individuele leerkracht in een breder sociaal netwerk kan helpen om de uitdagingen in de relatie tussen *teacher agency* en immaterieel cultureel erfgoed aan te pakken.

9.2. Het internationale kader

9.2.1. SDG's:

Erfgoed wordt in de SDG's eerder beperkt geïntegreerd en immaterieel cultureel erfgoed komt niet expliciet aan bod. Wel vertolkt cultureel erfgoed twee rollen. Enerzijds stelt SDG 11.4 het leveren van inspanningen voor het beschermen van cultureel erfgoed als een doel. Anderzijds ontstaat in SDG 4 de mogelijkheid om cultureel erfgoed aan te wenden als middel. Op deze manier kwam de koppeling tussen de SDG's uit 2015 en de twaalf jaar eerdere UNESCO Conventie tot stand. Immaterieel cultureel erfgoed wordt beschouwd als hefboom om te werken aan de SDG's en biedt zo mogelijkheden om, binnen educatie en transmissie, ook lokale voorbeelden te linken met globale uitdagingen.

De SDG die in dit onderzoek over immaterieel cultureel erfgoed het meest relevant lijkt, is 4.7, maar het is ook één die moeilijk te meten valt. Het gaat namelijk over de inhoud van schoolcurricula en de mate waarin een duurzame levenswijze en waardering van culturele diversiteit zich heeft ontwikkeld in het hoofd van lerenden. Daarnaast overstijgt het ook het formeel onderwijs en doet

het een beroep op de connectie met de bredere gemeenschap. Vanuit dit opzicht kan SDG 4.7 gezien worden als een overkoepelende doelstelling, waar immaterieel cultureel erfgoed één onderdeel van uitmaakt. De *guidance notes* bij *core indicator* 4 en 5 bevestigen deze inschatting. Al kijken zij verder dan enkel SDG 4 en merken zij ook een link op met SDG 11.4 en SDG 12.8.

Binnen het kader van de SDG's, waarin ook UNESCO-pijlers ESD en GCED zitten verwerkt, is het borgen op zich geen doel, maar wordt immaterieel cultureel erfgoed aangewend als middel of hefboom om deze verbinding tussen de school en de gemeenschappen te versterken en zo een gunstige omgeving te creëren om tot dit borgen te komen. UNESCO poogt deze koppeling tot stand te brengen door gebruik te maken van de concepten *lifelong learning*, ESD en GCED.

9.2.2. UNESCO-concepten:

De UNESCO-concepten *lifelong learning*, *education for sustainable development (EDO)* en *global citizenship education (GCED)* kregen een plaats binnen SDG 4, dat zich richt op educatie. Op deze manier werden ze gaandeweg geïntegreerd in het beleid op verschillende niveaus (VN, EU, OESO, België, Vlaanderen, steden en gemeenten) en fungeerden ze als relevant kader waarbinnen de Vlaamse eindtermen vorm kregen. Als basis voor de zestien decretale sleutelcompetenties dienden de acht Europese sleutelcompetenties die werden ontwikkeld vanuit het UNESCO concept *lifelong learning*. Daarnaast kregen ook de concepten *Education for Sustainable Development (EDO)* en *Global Citizenship Education (GCED)* een plaats in de sleutelcompetenties.

De kracht van deze concepten schuilt in de inzetbaarheid op de diverse aspecten van onderwijs (de leerinhouden, -resultaten en -processen). Zo openen ze kansen om te werken aan basisvaardigheden zoals zin voor samenwerking en kritisch denken, maar ook bij het overbrengen van een reeks attitudes ten aanzien van andere actoren in de samenleving. Ze richten zich dus op maatschappelijke transformatie dankzij onderwijs, zowel formeel als non-formeel en informeel. Het zijn met andere woorden concepten waaraan het succesvol proberen borgen van immaterieel cultureel erfgoed kan gekoppeld worden.

De Vlaamse Overheid heeft bij het opstellen van de uitgangspunten voor de sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie geen expliciete band of suggestie opgenomen voor een koppeling met duurzaamheid of burgerschap. Waar het eerder wel burgerschap en duurzaamheid onderling verbond, volgt het hier dus niet de visie van UNESCO. Die stelt immers dat immaterieel cultureel erfgoed in de onderwijspraktijk kan werken als een hefboom om de relevantie en kwaliteit van *Education for Sustainable Development (ESD)* of *Global Citizenship Education (GCED)* te vergroten.

9.3. Beleid van de Vlaamse Overheid

Erfgoededucatie wordt opgevolgd door het Departement CJM. Ook het sectorale cultureel-erfgoedbeleid, waaronder immaterieel erfgoed, bevindt zich binnen het Departement CJM. Na een interne reorganisatie zijn cultuur- en erfgoededucatie ondergebracht binnen de Afdeling Kennis en Beleid. Immaterieel cultureel erfgoed komt terecht in de Afdeling Waarborgen en Beheren, waar het beleid binnen de specifieke sector wordt opgevolgd door één VTE.

Binnen het beleidsdomein OV is het AHOVOKS bevoegd voor het opstellen van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Het ontbreekt echter aan een structureel beleidsoverschrijdend overleg omtrent immaterieel cultureel erfgoed tussen de domeinen OV en CJSM, waardoor, naast de ontwikkelcommissies, ook de CANON Cultuurcel niet op de hoogte blijkt van de UNESCO Conventie uit 2003. In het verleden verliep dit contact via het ambtelijk overleg cultuureducatie van het Departement CJM (ACCE), waar CANON Cultuurcel op de hoogte werd gehouden van de ontwikkelingen in de sector cultureel erfgoed. Sinds een interne reorganisatie binnen het Departement CJM bestaat ACCE niet meer en heeft het plaats gemaakt voor een intern informeel netwerk van aanspreekpunten omtrent kennis- en informatiedeling.

Zowel het beleidsdomein OV als CJSM geven aan in hun werking te vertrouwen op de Vlaamse UNESCO Commissie als schakel. De rol die de VUC wordt aangemeten beantwoordt echter niet aan de situatie in de praktijk (zie aanbeveling VUC).

Aanbevelingen:

- De Vlaamse Regering heeft met het actieplan uit 2016 een connectie gelegd tussen onderwijs en cultuur, waaruit een aantal versterkende beleidsinitiatieven zijn voortgekomen. Om bij het uitwerken van deze initiatieven, projecten en publicaties alle kansen en specifieke kennis en expertise te benutten, lijkt een structureel beleidsoverschrijdend overlegorgaan wenselijk.
- Hoewel erfgoed deel uitmaakt van het actieplan Cultuur en Onderwijs uit 2016, kan de rol nog sterker worden belicht, met een evenwichtige en gelijkwaardige aandacht voor onroerend, roerend en immaterieel cultureel erfgoed. Deze drie vormen van erfgoed hangen aan elkaar vast, maar zijn binnen het beleid van de Vlaamse Overheid opgedeeld. Cultureel erfgoed is een gemeenschapsmaterie en behoort tot het beleidsdomein CJSM. Onroerend erfgoed is gewestmaterie en valt onder het beleidsdomein Omgeving. Het structureel overleg dient dus enerzijds FARO en WIE en anderzijds Herita te betrekken.

- Door de verkokering binnen de Vlaamse Overheid blijkt de rol die educatie speelt voor het borgen van immaterieel cultureel erfgoed, zoals gesteld in de UNESCO Conventie van 2003, nog onvoldoende binnengesijpeld. Specifiek voor immaterieel cultureel erfgoed kan de verbinding met cultuureducatie verder worden uitgewerkt. Dit lijkt de voorbije jaren nog geen prioriteit geweest.
- Immaterieel cultureel erfgoed is evenwel niet enkel van belang voor onderwijs en vorming, maar het raakt ook aan andere beleidsdomeinen. Om deze connecties te kunnen leggen lijkt een uitbreiding van de beleidswerking rond immaterieel cultureel erfgoed wenselijk.
- De cultuurtheorie Cultuur in de Spiegel (CIS), die als referentiekader is gehanteerd voor de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in Vlaanderen en ook als basis wordt gebruikt door de CANON Cultuurcel, benadert cultuur op een brede manier. CIS bezit aanknopingspunten voor het integreren van immaterieel cultureel erfgoed, maar bij het uitwerken van praktijkvoorbeelden en inspiratiegidsen lag in het verleden de focus vaak op de materiële aspecten van erfgoed. Ook hier dient een meer gelijkwaardige en evenwichtige verdeling nagestreefd te worden.
- Het concept en invulling van de Vlaamse canon zal (vermoedelijk) vorm krijgen in de schoot van het beleidsdomein OV. Het vertoont echter veel raakvlakken en aanknopingspunten waarbij de expertise van het (immaterieel) cultureel-erfgoedveld een meerwaarde kan betekenen. Ook hier lijkt een overleg met het cultureel-erfgoedveld wenselijk.

9.4. Het immaterieel cultureel-erfgoedveld

Het veld in Vlaanderen op het vlak van immaterieel cultureel erfgoed is organisch gegroeid van onderuit en heeft zichzelf gestructureerd per domein. Uit de gesprekken blijkt enerzijds dat deze manier van werken vele voordelen biedt en net een sterkte is in vergelijking met buitenlandse voorbeelden. Het behoort tot de visie om immaterieel cultureel erfgoed niet te groeperen onder één organisatie, maar het te benaderen als een gedeelde opdracht. Anderzijds blijkt het als buitenstaander vaak nog moeilijk om de weg te vinden in het aanbod van het veld en het takenpakket van de actoren. Het proces van interne rolverdeling en afbakening is nog lopende. Zowel FARO als de Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE), nemen een luik m.b.t. immaterieel cultureel erfgoed op. FARO fungeert als steunpunt voor de sector (musea, archiefinstellingen..). Naast de sector, bedient WIE als organisatie die de werking opneemt voor het immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen de erfgoedgemeenschappen en verzorgt het o.m. ook de algemene beeldvorming en communicatie als beheerder van de platformsite.

Aanbevelingen:

- Het netwerk ziet en ervaart de organisch gegroeide werking als een sterkte. Het samenbrengen onder één koepelorganisatie zoals buitenlandse voorbeelden zou de rijkdom en specifieke expertise teniet doen. Bovendien blijkt uit de gesprekken hiervoor weinig draagvlak te vinden.
- Hoewel immaterieel cultureel erfgoed in het veld gedeeld wordt opgenomen door verschillende actoren, dient het netwerk meer als één geheel naar buiten te treden om sterker te staan en een (adviserende) rol te kunnen spelen bij de ontwikkeling van eindtermen.
- Het concept van de Vlaamse canon vertoont veel raakvlakken en aanknopingspunten waarbij de expertise van het (immaterieel) cultureel-erfgoedveld een meerwaarde kan betekenen. Uit de gesprekken blijkt echter een afwachtende houding op een mogelijke betrokkenheid. Idealiter kan ook hier een duidelijk gezamenlijk standpunt en een algemeen kader van aanbevelingen naar buiten worden gebracht.
- De Werkplaats immaterieel erfgoed, die met ingang van het nieuwe Cultureel-erfgoeddecreet (CED) uit 2017, als organisatie de werking voor het immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen opneemt, lijkt logischerwijs de plaats in het veld nog verder af te tasten. Hierbij dient een duidelijke afbakening en afstemming (zowel intern als naar de buitenwereld) met FARO nagestreefd te worden. Waar de opdeling en begripsomschrijving tussen 'steunpunt cultureel erfgoed' en 'organisatie voor het immaterieel cultureel erfgoed' binnen het netwerk goed ingebed zijn, lijkt om begrijpelijke redenen in de brede cultuur- en onderwijssector deze vertrouwdheid nog niet bij alle (mogelijke) partners opgebouwd.
- Het ontwikkelen en aanbieden van een schematisch overzicht van het immaterieel cultureel-erfgoedveld in Vlaanderen kan voor (niet-)professionele buitenstaanders drempelverlagend werken. Vanuit dit opzicht is, in samenwerking met WIE, een eerste poging ondernomen (zie bijlage 7).
- Aangezien immaterieel cultureel erfgoed raakt aan zeer diverse (beleids-)domeinen en het een relatief jonge onderzoekdiscipline betreft, zullen in de toekomst meer opportuniteiten voor verder onderzoek zich aandienen. In dit opzicht lijkt ook het opstellen van een algemeen vademecum een nuttig initiatief. Aan de hand van dit instrument kan het eenvoudiger worden voor toekomstige onderzoekers om in te rollen en een bijdrage te leveren. Bovendien kan op deze manier een nauwere samenwerking met hogescholen en universiteiten worden nagestreefd.

- Deze samenwerking hoeft zich niet te beperken tot de lerarenopleidingen om bijvoorbeeld tot uitgewerkte praktijkvoorbeelden voor (immaterieel) erfgoededucatie te komen. Aanvullend op het algemeen vademecum kan ook een vervolg per domein worden opgesteld.
- Om zelf ook de link met educatie te benadrukken, kan op de platformsite www.immaterieelerfgoed.be een specifiek educatief luik worden aangemaakt en uitgebouwd. Dit kan zich richten op studenten in educatieve bachelor- of masteropleidingen en andere (academische of professionele) opleidingen relevant voor immaterieel cultureel erfgoed. Maar eveneens kunnen ook hier inspiratiegidsen, praktijkvoorbeelden of getuigenissen worden verzameld als aanbod voor de onderwijsverstrekkers, scholen en leerkrachten.
- Ook actieve samenwerkingen of projecten met instanties die een aanzienlijke of relevante groep leerkrachten bereiken kunnen opportuun zijn. Hieronder vallen bijvoorbeeld Het Archief voor Onderwijs, het tijdschrift Klasse, het leermiddelennetwerk Klascement of de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen (VVLG).
- Het Archief voor Onderwijs bezit een collectie aan beeldmateriaal over immaterieel cultureel erfgoed, bruikbaar voor leerkrachten basis- en secundair onderwijs (gebundeld onder het *item* cultureel erfgoed). Hier kan bijvoorbeeld een directe link worden ingebouwd met het educatieve luik op de platformsite www.immaterieelerfgoed.be en vice versa.

9.5. Erfgoededucatie

Erfgoed -en de didactische mogelijkheden die erin schuilgaan- blijkt volgens dit onderzoek, in het Vlaams formeel onderwijs nog geen grote vertrouwdheid bij leerkrachten te hebben opgebouwd. Vanuit dit opzicht kan de vraag gesteld worden in welke mate de Vlaamse (geschiedenis)leerkrachten voldoende onderlegd zijn in het kritisch benaderen van erfgoed? Leren van elkaar in een (professioneel) netwerk alleen kan niet volstaan om dit aan te pakken. Er dienen op dit vlak voldoende relevante inzichten en praktijkvoorbeelden binnen te sijpelen.

- Erfgoededucatie en geschiedenisonderwijs mogen niet naast elkaar bestaan, maar dienen verweven te worden in één brede leerlijn.

- Erfgoededucatie moet zich dieper zien te wortelen in het Vlaamse geschiedenisonderwijs en mag zich daarbij niet beperken tot een louter projectmatige aanpak. Het dient zich hierin te ontwikkelen als een doorlopende transversale leerlijn met kapstukken waaraan zowel thema's als duurzaamheid, burgerschap en identiteitsvorming, maar ook vaardigheden zoals historisch bewustzijn, kritisch denken en multiperspectiviteit en attitudes zoals reflecteren en waarderen kunnen worden aan opgehangen.
- Het is in de constructie van deze leerlijn niet enkel van belang te teren op algemene onderwijskundige expertise, maar het ook voldoende te onderbouwen door het betrekken van inzichten uit de *critical heritage studies* en te stofferen met concreet uitgewerkte praktijkvoorbeelden.

10. Suggesties voor verder onderzoek

- De nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs waren op het moment van dit onderzoek nog in ontwikkeling. In een vervolgonderzoek kunnen ook deze aan een screening onderworpen worden. Hier schuilt de kans om de onderlinge verschillen tussen de onderwijsvormen en studiedomeinen in kaart te brengen.
- Het leren bij immaterieel cultureel erfgoed verloopt vaak ook informeel. Vanuit dit opzicht kan bijvoorbeeld het borgen in jeugdbewegingen of jeugdhuizen worden onderzocht.
- Beoordelingsfactor 4.4 verwacht ondersteuning voor leerkrachten op het vlak van immaterieel erfgoed door middel van opleidingen en vormingen. In een eventueel vervolgonderzoek kan de mogelijke integratie in de lerarenopleidingen enerzijds en in de na- of bijscholingen voor actieve leerkrachten anderzijds aan bod komen.
- Hoe beoordelingsfactor 5.4, over de bescherming van natuurlijke en culturele ruimtes en plaatsen van herinnering, wordt gekoppeld (via educatieve programma's) aan de open eindtermen is hier niet onderzocht. Het aanbod aan herinneringseducatie in Vlaanderen is zeer breed en divers. Hier ligt ruimte voor een geheel nieuw onderzoek, in samenwerking met het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie.
- Een onderzoek vanuit kernindicator 6 van het *overall results framework*, over de integratie van immaterieel erfgoed in het hoger onderwijs (*post-secondary education*), behoort ook tot de mogelijkheden o.a. via het screenen van ECTS-fiches in diverse opleidingen.
- Uitgeverijen ontwikkelen hand- en leerwerkboeken voor leerlingen en leerkrachten. Hoe integreren zij immaterieel erfgoed en in welke mate biedt dit ondersteuning voor leerkrachten? Vanuit welke referentiekaders kwamen deze publicaties tot stand?
- De resultaten van onderzoeksgroep CuDOS, over cultuurparticipatie- en educatie bij Vlaamse jongeren en leerkrachten, zijn gebaseerd op gegevens van voor 2016, en geven dus geen beeld van de nieuw ingeslagen weg sinds het actieplan Cultuur en Onderwijs uit 2016. Ook hier ligt dus een verdere onderzoeksmogelijkheid.
- Het *UNESCO Associated Schools Network (ASPnet)* is sinds de oprichting in 1953 in Vlaanderen aanwezig. Het ontbreekt echter nog aan een onderzoek naar de historiek en de plaats van dit netwerk in het Vlaamse onderwijslandschap.
- Doorheen dit onderzoek bleek dat op het vlak van (immaterieel) erfgoed en cultuureducatie vaak inspiratie werd gehaald (of vertrouwd op kennis) uit Nederland. Een comparatieve studie over het beleid en de praktijk zou de sterktes en zwaktes in kaart kunnen brengen.

Dankwoord

De allerlaatste woorden zijn voor de mensen aan wie ik veel te danken heb. In de eerste plaats professor Marc Jacobs, die me reeds in augustus 2019 op weg zette met een uitgebreid verkennend gesprek. Kort daarna botste ik op de website van FARO op een onderzoeksmogelijkheid in samenwerking met Werkplaats immaterieel erfgoed. Jorijn Neyrinck hielp me verder met het afbakenen en structureren van het onderwerp. Zo kon ik in oktober 2019 een boeiend en relevant onderzoeksvorstel op tafel leggen aan de VUB.

Zowel professor Marc Jacobs als Jorijn Neyrinck hebben me vervolgens doorheen het hele onderzoeksproces begeleid. Ze gaven me hierbij voldoende ruimte om dit alles op eigen tempo in te plannen en te doorgronden, iets waarvoor ik hen, gezien mijn werksituatie, enorm dankbaar ben.

Daarnaast ging ik, na het doornemen van beleidsteksten en de screening van de eindtermen, in de periode maart-mei 2020 op zoek naar mensen met relevante expertise uit de betrokken sectoren, om mijn bevindingen bij af te toetsen. De gesprekken waren steeds verrijkend en leverden nieuwe inzichten op. Uiteindelijk maakten een twintigtal personen uit diverse overheidsinstellingen en allerhande organisaties tijd vrij om me te woord te staan, in wat ook voor hen ongetwijfeld een bijzondere en ongewone periode was. Hen allemaal opsommen lukt hier niet, maar op de volgende pagina's lijstte ik hen op. Ook deze mensen ben ik zeer erkentelijk.

Tot slot, maar wel in het bijzonder, wil ik graag Tineke bedanken die, steeds vanop de achtergrond, me heeft ondersteund. Haar rol is ongetwijfeld van onschatbare waarde geweest tijdens de voorbije maanden.

Joris Van Doorsselaere

Mei 2020

Lijst met focusgesprekken

Deze lijst biedt een overzicht van de gesprekken die gevoerd zijn tijdens het onderzoeksproces, telkens met een indicatie van het tijdstip en de relevantie van de persoon. Ook de terugkoppelgesprekken zijn hierin opgenomen. De gesprekken na 11 maart 2020 vonden plaats langs digitale weg (*e-mail* en *video-calls*) naar aanleiding van de richtlijnen in verband met de corona-problematiek van maart-mei 2020.

Buyck Paul <i>Woordvoerder Vlaamse Federatie Steinerscholen</i>	Op 4 mei 2020
Calis Christophe <i>Onderwijsadviseur Vlaamse overheid</i> <i>AHOVOKS, Afdeling Kwalificaties en Curriculum</i> <i>Sleutelcompetenties burgerschap en duurzaamheid</i>	Op 3 juni 2020
Debrabandere Bart <i>Secretaris Commissie Onderwijs Vlaams Parlement</i>	Op 9 maart 2020
De Geeter Bram <i>Raad Levenslang en Levensbreed Leren bij de VLOR</i>	Op 15 april 2020
De Maertelaere Sven <i>Docent wereldoriëntatie Artevelde Hogeschool</i> <i>Lid van de Algemene Vergadering van FARO</i>	Op 19 en 20 april 2020
De Meyere Arnout <i>Coördinator Pedagogische Begeleidingsdienst</i> <i>Federatie Steinerscholen</i>	Op 21, 29 april en 14, 15 mei 2020
Desloovere Karl <i>Onderwijsadviseur Vlaamse overheid</i> <i>AHOVOKS, Afdeling Kwalificaties en Curriculum</i> <i>Sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en expressie</i>	Op 7 mei 2020
De Regt Annemarie <i>Onderwijskundige, gespecialiseerd in erfgoed</i>	Op 12, 19 en 25 mei 2020
Dhert Stijn <i>Nationaal ASPnet Coördinator Vlaanderen</i> <i>Adviserend lid VUC</i>	Op 8, 23 en 27 april 2020
Doesselaere Elien <i>Adviseur immaterieel erfgoed FARO</i>	Op 18 mei 2020

<p>Dons Walter <i>Pedagogisch adviseur stad Antwerpen en OVSG</i></p>	Op 21 en 28 april 2020
<p>Jacobs Karen <i>Beleidsmedewerker cultuureducatie Departement Cultuur, Jeugd en Media</i></p>	Op 20 april en 4 mei 2020
<p>Jacobs Marc <i>Algemeen directeur van FARO (2009-2019) Hoogleraar kritische erfgoedstudies aan de UA Hoofddocent kritische erfgoedstudies aan de VUB Promotor UNESCO leerstoel immaterieel erfgoed</i></p>	Promotor
<p>Janssenswillen Paul <i>Lerarenopleider in de School of Education aan de UA Projectcoach meerstemmig erfgoed</i></p>	Op 20 april 2020
<p>Neyrinck Jorijn <i>Coördinator Werkplaats immaterieel erfgoed Commissielid VUC Ondervoorzitter Sectorraad Kunsten & Erfgoed SARC</i></p>	Copromotor
<p>Vanraeynest Frea <i>Stafmedewerker Histories</i></p>	Op 11 maart 2020
<p>Lamotte Ruth <i>Beleidsmedewerker Afdeling Horizontaal Beleid Departement Onderwijs en Vorming Commissielid VUC</i></p>	Op 28 april en 25 mei 2020
<p>Maes Daphné <i>Consulent Histories</i></p>	Op 30 maart, 23 en 25 mei 2020
<p>Muyllaert Sophie <i>Beleidsmedewerker immaterieel cultureel erfgoed sinds januari 2018 Departement Cultuur, Jeugd en Media</i></p>	Op 6, 17, 22 en 27 april 2020
<p>Oomen Evelien <i>Medewerker agentschap Onroerend Erfgoed Betrokken bij opstart Buurten met Erfgoed (VIOE)</i></p>	Op 21 april en 15 mei 2020
<p>Snoecx Carl <i>Pedagogisch begeleider KOV Vorming en pedagogische visie</i></p>	Op 2 april 2020
<p>Swillens Viktor <i>Onderzoekseenheid Educatie, Cultuur en Samenleving aan de KU Leuven</i></p>	Op 25 mei 2020

<p>Van Damme Lukas <i>Algemeen secretaris VUC</i> <i>Ook raadgevend lid en lid van het Bureau</i></p>	Op 1 april 2020
<p>Vandenbossche Jan <i>Gedetacheerd leerkracht en auteur van "Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal"</i></p>	Op 28 april 2020
<p>Van Der Linden Hans <i>Voormalig beleidsmedewerker immaterieel cultureel erfgoed</i> <i>Departement Cultuur, Jeugd en Media</i></p>	Op 22 en 23 april
<p>Van Genechten Hildegard <i>Adviseur participatie en educatie bij FARO</i> <i>Aanspreekpunt Buurten met erfgoed</i></p>	Op 17 april en 26 mei 2020
<p>Van Iseghem Katrien <i>Beleidsmedewerker CANON Cultuurcel</i> <i>Departement Onderwijs en Vorming</i></p>	Op 19 mei en 2 juni 2020
<p>Van Leeuwen Jacqueline <i>Adviseur vorming en organisatieontwikkeling FARO</i></p>	Op 18 mei en 25 mei
<p>Van Oost Olga <i>Algemeen directeur van FARO sinds januari 2020</i></p>	Op 27 mei 2020
<p>Verhoeven Anne <i>Teamverantwoordelijke basisonderwijs</i> <i>Dienst Curriculum & Vorming</i> <i>Katholiek Onderwijs Vlaanderen</i></p>	Op 31 maart 2020
<p>Vermeersch Lode <i>Onderzoeksexpert aan het HIVA-KULeuven</i> <i>Betrokken bij de decretale sleutelcompetentie cultureel bewustzijn en culturele expressie</i> <i>Leverde vervolgstudies op Cultuur in de Spiegel, specifiek voor de Vlaamse context</i></p>	Op 8 mei en 26 mei 2020
<p>Warmer Moniek <i>Extern specialist (cultureel) erfgoed SLO Nederland</i> <i>Projectgroep leerplankader kunstzinnige oriëntatie</i></p>	Op 2 april 2020
<p>Zeeman Marieke <i>Onderwijskundige, gespecialiseerd in erfgoed</i></p>	Op 12, 19 en 25 mei 2020

Bibliografie

Literatuur

AHIMBISIBWE, Isaac & RAM, Rati, 'The contribution of millennium development goals towards improvement in major development indicators', 1990–2015, in: *Journal Applied Economics*, vol. 51, (2), 2019, p. 170-180.

ADELL, Nicolas, BENDIX, Regina, BORTOLOTTI, Chiara & TAUSCHEK, Markus, *Between Imagined Communities and Communities of Practice: Participation, Territory and the Making of Heritage*, Göttingen Studies in Cultural Property, vol. 8, 2015, p. 10.

AKAGAWA, Natsuko & SMITH, Laurajane, *Safeguarding Intangible Heritage: Practices and Politics*, Routledge, 2018, 275 p.

AKAZAWA, Takeru, AOKI, Kenichi & NISHIAKI, Yoshiro (ed.), *Dynamics of Learning in Neanderthals and Modern Humans: volume 2 Cognitive and Physical Perspectives*, Springer, 2014, 277 p.

ALAERTS, Leen, CRUL, Koen, GOOSSENS, Katrien, JANS, Lysbeth, LAUWERS, Wim, TINTEL, Kim & VERMEERSCH, Lode, *Cultuurexpresss: cultuur in elk leergebied en vak, een praktijkonderzoek binnen de lerarenopleiding*, 2015, 74 p.

AIKAWA, Noriko, *An Historical Overview of the Preparation of the UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, Museum International, 56 (1-2), 2004, p. 138.

ARAL, Ahmet Erman, *Intangible Cultural Heritage and Education: Critical Examination of the Education in Periodic Reports*, in: *Milli Folklor*, vol. 120, 2018, p. 59-72.

ASPIN, David & CHAPMAN, Judith, 'Lifelong learning: Concepts, theories and values', in: *Proceedings of the 31st Annual Conference of SCUTREA*, 2001, p. 39-40.

BAMFORD, Anne, *Kwaliteit en consistentie: Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, 2007, 199 p.

BALI SWAIN, Ranjula, 'A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals', in: *Handbook of Sustainability Science and Research*, LEAL FILHO, Walter, Cham (ed.): Springer, 2018, p. 341-356.

BENAVOT, Aaron, 'Imagining a Transformed UNESCO with Learning at its Core' In: *International Journal of Educational Development*, 31, 2011, p. 558-561.

BEUNEN, Sofie, LIEVENS, John & SIONGERS, Jessy, *Cultuur leren smaken: een onderzoek bij Vlaamse jongeren naar cultuurparticipatie en cultuureducatie*, Onderzoeksgroep CuDOS verbonden aan de vakgroep sociologie van de Universiteit Gent, 2016, p. 84.

BHATTACHARYA, Ananya, 'Integrating Culture in Planning and Action for Sustainable Development: the Role of ICH NGO's', in: *Volkskunde*, 2014/3, p. 339-347.

BIESTA, Gert, *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, 2011, p. 61-63.

BIESTA, Gert, *The Beautiful Risk of Education*, 2013, p. 127-130.

BIESTA, Gert, PRIESTLEY Mark & ROBINSON, Sarah, 'Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency, in: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 49, nr. 1, 2017, p. 38.

BLAKE, Janet, 'Seven Years of Implementing UNESCO's 2003 Intangible Cultural Heritage Convention: Honeymoon Period or the "Seven-Year Itch"?', in: *International Journal of Cultural Property*, vol 21 (2), 2014, p. 291-304.

BLAKE, Janet, *International Cultural Heritage Law*, Oxford, 2015 p. 187.

BLAKE, Janet, 'Engaging "Communities, Groups and Individuals" in the International Mechanisms of the 2003 Intangible Heritage Convention', in: *International Journal of Cultural Property*, vol 26 (2), 2019, p. 113-137.

BLAKE, Janet & LIXINSKI, Lucas, *The 2003 UNESCO Intangible Heritage Convention: a Commentary*, Oxford, 2020, 576 p.

BOEREN, Ellen, 'Understanding Sustainable Development Goal (SDG) 4 on "Quality Education" from micro, meso and macro Perspectives', in: *International Review of Education* 65, 2019, p. 277-294.

BORTOLOTTI, Chiara, 'Authenticity: A Non-Criterion for Inscription on the lists of UNESCO's Intangible Cultural Heritage Convention', in: *IRCI Meeting on ICH*, Tokyo, 2013, p. 73-79.

BORTOLOTTI, Chiara, DEMGENSKI, Philipp, KARAMPAMPAS, Panas & TOJI, Simone, 'Proving participation: vocational bureaucrats and bureaucratic creativity in the implementation of the UNESCO Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage', in: *Social Anthropology*, vol. 28, nr. 1, 2020 (special section article), p. 66-82.

CLAASSEN, A., KNIPPING, C., KOOPMANS, A. & VIERKE, H., *Variation in community schools and their effects*, Nijmegen, ITS, Stichting Katholieke Radboud Universiteit Nijmegen, 2008, p. 123.

DAGNINO, Francesca Maria, OTT, Michela & POZZI, Francesca, 'Addressing Key Challenges in Intangible Cultural Heritage Education', in: *International Journal of Heritage in the Digital Era*, vol. 4, nummer 2, 2015, p. 193-207.

DE SANTIS, Stefania Anna, 'The Role of Education in the Governance of the Intangible Cultural Heritage as a Common Good', in: *H-ermes Journal of Communication*, vol. 11, 2018, p. 93-109.

DE TROYER, Veerle (ed.), *Erfgoed in de klas: een handboek voor leerkrachten*, 2005, 154 p.

DURING, Roel (ed.), *Cultural Heritage and Identity Politics*, 2011, p. 17-30.

ELFERT, Maren, *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning: an Intellectual History*, 2018, 254 p.

ENGLISH, Leona & CARLSEN, Arne, 'Lifelong Learning and the Sustainable Development Goals: Probing the implications and the effects', in: *International Journal of Education*, 2019/4, p. 205-211.

ERIKSEN, Thomas Hylland, 'Between universalism and relativism: A critique of the UNESCO concepts of culture', in: *Culture and Rights: Anthropological Perspectives*, COWAN, Jane, DEMBOUR Marie-Bénédicte and WILSON, Richard (eds.), 2001, p. 133-134.

ERNALSTEEN, Veerle & JOOS, Annelies, *Wat is een brede school? Een referentiekader*, 2010, p. 5.

FOSTER, Michael Dylan & GILMAN, Lisa, *UNESCO on the Ground: Local Perspectives on Intangible Cultural Heritage*, Indiana University Press, 2015, 189 p.

FRIJHOFF, Willem, 'Cultureel erfgoed, cultuurbeleid en culturele dynamiek', In: *FARO Tijdschrift over Cultureel Erfgoed*, jg 1, nr. 1, 2008, p. 6-13.

FUKUDA-PARR, Sakiko, 'From the Millennium Development Goals to the Sustainable Development Goals: shifts in purpose, concept, and politics of global goal setting for development', in: *Gender & Development*, 2, 2016, p. 1-10.

GEERINCK, Ilse & WOUTERS, Ruth, *Een deliberatie over onderwijsvrijheid*, 2018, p. 20.

GREVER, Maria & VAN BOXTEL, Carla, *Verlangen naar tastbaar verleden: erfgoed, onderwijs en historisch besef*, Hilversum, 2014, 144 p.

GURCAYIR TEKE, Selcan 'Customary Modes, Modern Ways: Formal, Non-Formal Education and Intangible Cultural Heritage', in: *Milli Folklor*, vol 100, 2013, p. 31-39.

HAJER, M., NILSSON, M., RAWORTH, K., BAKKER, P., BERKHOUT, F., DE BOER, Y., ROCKSTRÖM, J., LUDWIG, K. & KOK, M., 'Beyond Cockpit-ism: Four Insights to Enhance the Transformative Potential of the Sustainable Development Goals', in: *Sustainability* 02/vol. 7 iss. 2, 2015, p. 1651-1660.

HARARI, Yuval Noah, *21 Lessons for the 21st Century*, 2018, p. 226-227.

HARRISON, Rodney, *Heritage: Critical Approaches*, Routledge, 2012, 272 p.

HEERS, Marieke, Community Schools: 'What we know and what we need to know', in: *Review of Educational Research*, vol 20, nr. 10, 2016, p. 23.

JACOBS, Marc, 'De geest van de UNESCO-Conventie van 2003: het geheim ontsluitend', in: *Faro - Tijdschrift* jaargang 3, nr. 4, 2010, p. 30-35.

JACOBS, Marc, '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, 3, 2014, p. 265-291.

JACOBS, Marc, NEYRINCK Jorijn & VAN DER ZEIJDEN Albert, 'UNESCO, Brokers and Critical Success (F)Actors in Safeguarding Intangible Cultural Heritage', in: *Volkskunde*, vol 115 (3), 2014, p. 249-256.

JACOBS, Marc, 'Immaterieel cultureel erfgoed borgen: twaalf principes en een gereedschapskist met ethische instrumenten. De geest van de UNESCO-Conventie (2003) met andere woorden', in: *Faro - Tijdschrift over cultureel erfgoed*, 9(1), 2016, p. 41-50.

JACOBS, Marc, 'Glocal Perspectives on Safeguarding. CGIs, ICH, Ethics and Cultural Brokerage.' Glocal Perspectives on Intangible Cultural Heritage: Local Communities, Researchers, States and UNESCO, with the Special Focus on Global and National Perspectives', Center for Glocal Studies (CGS), UESUGI, T. & SHIBA, M. (eds.), Tokyo, Seijo University, 2017, p. 49-71.

JACOBS, Marc, 'Climbing the Priority Ladder: Education and ICH', in: *Intangible Cultural Heritage Courier of Asia and the Pacific*, vol. 34 (expert remarks), 2018 (online geraadpleegd).

JACOBS, Marc e.a., 'Internationale netwerking, duurzame ontwikkeling en evoluerende kaders'. In: *Volkskunde* 120 nr. 2, 2019, p. 179-191.

JACOBS, Marc, 'Article 15: Participation of Communities, Groups and Individuals - CGIs, not just the Community', in: *The 2003 UNESCO Intangible Heritage Convention: a Commentary*, BLAKE, Janet & LIXINSKI, Lucas, Oxford, 2020, p. 273-289.

JANSSENSWILLEN, Paul, LEENEN Silke, MEEUS Wim & VINCKX Els, *Erfgoed toegankelijk maken voor een divers publiek: multiperspectiviteit in het onderwijs*, 2019 (onder review, maar verkregen via prof. Paul Janssenswillen).

JANSSENSWILLEN, Paul, MEEUS, Wil, LISAITÉ, Donata, SMITS, Tom, VINCKX, Els & LEENEN, Silke, 'The Heritage Education Multiperspectivity Matrix: A programme Screening Instrument for Heritage Education Focusing on Multiperspectivity', in: *The International Journal of the Inclusive Museum*, vol. 12 (1), 2018, p. 1-17.

JICKLING, Bob & Sterling, Stephen, *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future*, Palgrave Macmillan, 2017, 161 p.

JONCKHEERE, Rembert, *De invloed van taal en cultuur op ouderbetrokkenheid bij het engagement van Vlaamse ASPnet-scholen*, 12 p, (promotor: Ine Bogaerts), UCLL, 2017.

KAMAU, Macharia, CHASEK, Pamela & O'CONNOR, David, *Transforming Multilateral Diplomacy: The Inside Story of the SDG's*, Routledge, 2018, 429 p.

KLEIN, Stephan, GREVER, Maria & VAN BOXTEL, Carla, 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder: afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, vol. 124, nummer 3, 2011, p. 381-395.

KONO, Toshiyuki (ed.), *Intangible Cultural Heritage and Intellectual Property: Communities, Cultural Diversity and Sustainable Development*, Intersentia, 2009, 416 p.

KURIN, Richard, *Reflections of a Culture Broker. A View from the Smithsonian*. Smithsonian Book, 1997, 336 p.

KURIN, Richard, 'Safeguarding Intangible Cultural Heritage in the 2003 UNESCO Convention: a Critical Appraisal', in: *Museum International*, vol 56, 2004, p. 66-77.

KUUTMA, Kristin, 'The Politics of Scale for Intangible Cultural Heritage: Identification, Ownership and Representation', in: *Politics of Scale: New Directions in Critical Heritage Studies*, Edited by LÄHDESMÄKI, Tuuli, THOMAS, Suzie, & ZHU, Yuije, 2019, p. 156-170.

LEWIS, David & MOSSE David, *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*, Kumarian Press, 2006, 288 p.

LIXINSKI, Lucas, 'Selecting Heritage: The Interplay of Art, Politics and Identity', in: *European Journal of International Law*, vol. 22, nr. 1, 2011, p. 81-100.

MÄRZ, Virginie, *Agency and structure in practices of educational innovation. A description and analysis of implementation practices in primary and secondary schools*, onuitgegeven doctoraatsproefschrift, Katholieke Universiteit Leuven, 2014.

MESKELL, Lynn, 'World Heritage and Wikileaks', in: *Current Anthropology*, vol. 57 (1), 2016, p. 74-75

MESKELL, Lynn, BROWN, Nicholas & LIUZZA, Claudia, 'The Politics of Peril: UNESCO's List of World Heritage in Danger', in: *Journal of Field Archaeology*, nr. 4, 2019, p. 1-17.

NEYRINCK, Jorijn, 'Werk maken van immaterieel cultureel erfgoed. Borgen wat en hoe', in: *FARO-tijdschrift* jaargang 5 (3), 2012, p. 64-85.

NEYRINCK, Jorijn, 'Beyond the Conventional: How to Foster Co-production for Safeguarding ICH?', in: *Volkskunde*, 2014 (3), p. 319-337.

PETRILLO, Per Luigi, *The Legal Protection of the Intangible Cultural Heritage: A Comparative Perspective*, Springer International Publishing, 2019, 266 p.

PETTI, Luigi, TRILLO, Claudia & MAKORE, Busisiwe Ncube, 'Cultural Heritage and Sustainable Development Targets: A Possible Harmonisation? Insights from the European Perspective', in: *Sustainability* 12 (926), 2020, 24 p.

POWER, Colin, *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation and UNESCO*, Springer – Verlag Singapur, 2015, 297 p.

SANTISTEBAN-FERNÁNDEZ, Antoni, GONZÁLEZ-MONFORT, Neus & PAGÈS-BLANCH, Joan, 'Critical Citizenship Education and Heritage Education', in: *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*, 2020, p. 26-42.

SCHMITT, Thomas, 'The UNESCO Concept of Safeguarding Intangible Cultural Heritage: Its Background and Marrakech Roots', in: *International Journal of Heritage Studies*, 14 (2), 2008, p. 95-111.

SCHRAMME, Annick, VAN DER AUWERA, Sigrid & JEURISSEN, Riet, *Erfgoededucatie in het Vlaamse onderwijs: Erfgoed en onderwijs in dialoog*, 2007, 253 p.

SEITEL, Peter, *Safeguarding Traditional Cultures: a Global Assessment*, Smithsonian, 2001.

SHULTZ, Lynette & ELFERT, Maren, *Global Citizenship in ASPnet Schools: An Ethical Framework for Action*, Ottawa, Canada, 2018

SINGH, Madhu, *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning Why Recognition Matters*, Springer International Publishing, 2015, 220 p.

SMITH, Laurajane, *The Uses of Heritage*, 2006, p. 44.

SMITH, Laurajane, SHACKEL, Paul & CAMPBELL, Gary, 'Introduction: Class still matters', in: *Heritage, Labour and the Working Classes*, London: Routledge, p. 1-16.

STEFANO, Michelle L. & DAVIS, Peter, *The Routledge Companion to Intangible Cultural Heritage*, Routledge, 2016, 502 p.

STERLING, Stephen, 'A Commentary on Education and Sustainable Development Goals: A Visit to the Planet Doctor', in: *Journal of Education for Sustainable Development*, vol 10, 2016, p. 208-213.

SWILLENS, Victor & VANTOMME, Floortje, 'Een werkbaar model voor immaterieel erfgoed?', In: *Faro-tijdschrift*, jaargang 12 nr. 2, 2019, p. 58-61.

TROTT Carlie, SAMPLE McMEEKING Laura & WEINBERG Andrea, 'Prefiguring Sustainability through Participatory Action Research Experiences for Undergraduates: Reflections and Recommendations for Student Development', in: *Sustainability*, 10(9), 3332, 2019, p. 13.

UBERTAZZI, Benedetta, 'EU Geographical Indications and Intangible Cultural Heritage', in: *International Review of Intellectual Property and Competition Law*, 8, vol. 48, iss. 5, 2017, p. 562-587.

UNTERHALTER, Elaine, 'The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG 4', in: *Global Policy* vol. 10, special issue article, Londen, 2019, p. 39-51

VAN DER ZEIJDEN, Albert, 'De politiek van immaterieel erfgoed: Een besprekingsartikel', in: *Tijdschrift voor Geschiedenis*, vol 124, 2011, p. 368-379.

VAN HEUSDEN, Barend, *Cultuur in de Spiegel, naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, 2010, Rijksuniversiteit Groningen, p. 6-9.

VAN KEULEN, Hanno, VOOGT, Joke, VAN WESSUM, Loes & CORNELISSEN, Frank, 'Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding', in: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36 (4), 2015, p. 143-160.

VERMEERSCH, Lode & VANDENBROUCKE, Anneloes, *Veldtekening Cultuureducatie: Beschrijvende studie met evaluatieve SWOT-analyse*, HIVA-KULeuven, 2011, 200 p.

VERMEERSCH, Lode, VANDENBROUCKE, Anneloes, DE BACKER, Free, LOMBAERTS, Koen, ELIAS, Willem & GROENEZ, Steven, *Culturele basisvaardigheden: een ontwikkelingslijn op basis van de cultuurtheorie 'Cultuur in de Spiegel'*, 2016, CANON Cultuurcel, p. 5-10.

WENGER, Etienne, FENTON-O'CREEVY, Mark, KUBIAK, Christopher, HUTCHINSON, Steven & WENGER-TRAYNER, Beverly (ed.), *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity and knowledgeability in practice-based Learning*. Abingdon, Routledge, 2015, 182 p.

WENGER, Etienne, *Communities of Practice: Learning Meaning and Identity*, Cambridge, 1998, p. 243.

WERQUIN, Patrick, *Recognising Non-formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, OECD, 2010, 95 p.

WINTER, Tim, *Clarifying the Critical in Critical Heritage Studies*, 2013, p. 533.

WOUTERS, J. & DE MEESTER B., 'The UNESCO Convention on Cultural Diversity and WTO Law: A Case-Study in Fragmentation of International Law', in: *Journal of World Trade*, 42, 2008, p. 205-240.

ZEEMAN, Marieke & DE REGT, Annemarie, *Wijzer met erfgoededucatie*, 2014, 18 p.

Elektronische publicaties

Agentschap Onroerend Erfgoed

- Website: <https://www.onroenderfgoed.be/>
- Dieper dan Shakespeare, hoger dan de kathedraal, 2016, [pdf]
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/dieper-dan-shakespeare-hoger-dan-de-kathedraal-erfgoededucatie-in-de-schoolbuurt-handleiding>

Buurten met erfgoed

- Website: <http://www.buurtenmeterfgoed.be/>
- Draaiboek voor trekkers, 2017, [pdf] http://www.buurtenmeterfgoed.be/websites/buurtenmeterfgoed/assets/uploads/files/downloads/1_Draaiboek_voor_trekkers_Buurten_met_erfgoed.pdf

De Standaard

- 'Scholen vullen erfgoed zeer traditioneel in', 8 februari 2007, red: Geert Van Der Speeten, <https://www.standaard.be/cnt/g131827fa>
- 'Interview met Koen Aerts en Nico Wouters', 26 oktober 2019, https://www.standaard.be/cnt/dmf20191025_04685069
- 'Aalst vs. UNESCO', in: 'opinies', 7 december 2019, door: Marc Jacobs, https://www.standaard.be/cnt/dmf20191206_04755023

Europese Unie (EU)

- Europese Commissie, Key Competences for Lifelong Learning
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC
- Heritage at School: Engagement Pillar, 2018, [pdf]
https://europa.eu/cultural-heritage/sites/eych/files/2-heritage-at-school-10-european-initiatives-factsheet_en.pdf
- Implementation of the Sustainable Development Goals
https://ec.europa.eu/environment/sustainable-development/SDGs/implementation/index_en.htm

- Multi-Stakeholders Platform on the SDG's
https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals/multi-stakeholder-platform-sdgs_en
- Reflection Paper: Towards a Sustainable Europe in 2030, 2019, [pdf]
https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/rp_sustainable_europe_30-01_en_web.pdf
- Sustainable development in the European Union — Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context, 2019, [pdf]
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9940483/KS-02-19-165-EN-N.pdf/1965d8f5-4532-49f9-98ca-5334b0652820>

FARO

- Website: <https://faro.be/>
- Van denken naar doen, 2008, [pdf] https://faro.be/sites/default/files/pdf/pagina/van_denken_naar_doen_oktober2008.pdf
- Van statisch naar dynamisch erfgoed? 27 maart 2019, door: Jacqueline Van Leeuwen
<https://faro.be/blogs/jacqueline-van-leeuwen/van-statisch-naar-dynamisch-erfgoed>

Federale Overheid

- Pathways to Sustainable Development, First Belgian National Voluntary Review on the Implementation of the 2030 Agenda, 2017, [pdf] https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/downloads/first_belgian_nvr.pdf

Federatie Steinerscholen

- Steinerpedagogie:
<https://www.steinerscholen.be/het-steineronderwijs/pedagogie/>
- Eindtermen: <https://www.steinerscholen.be/het-steineronderwijs/eindtermen-en-leerplannen/documentatie/>

Gemeenschapsonderwijs (GO!)

- Leerplannen basisonderwijs: <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao>

- Leerplannen secundair onderwijs: <https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-so>

Herita

- Website: <https://www.herita.be/>

Het Archief voor Onderwijs

- Website: <https://onderwijs.hetarchief.be/>

Histories

- Website: <https://historiesvzw.be/>

Intangible Cultural Heritage Courier of Asia and the Pacific

- 'Learning through Intangible Cultural Heritage for Sustainable Development', volume 22, (Gwang-Jo Kim & Vanessa Achilles, expert remarks)
<https://ichcourier.UNESCO-ichcap.org/article/learning-through-intangible-cultural-heritage-for-sustainable-development/>
- 'Climbing the Priority Ladder: Education and ICH', volume 34, (Marc Jacobs, Expert Remarks)
<https://ichcourier.ichcap.org/article/climbing-the-priority-ladder-education-and-ich/>
- 'Transmitting ICH in the Context of Informal, Non-Formal, and Formal Education', volume 34, (Gaura Mancacaritadipura, Field Report)
<https://ichcourier.UNESCO-ichcap.org/article/transmitting-ich-in-the-context-of-informal-non-formal-and-formal-education/>

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV)

- ZILL: Ordeningskader, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen#!/concept>
- ZILL: Leerinhoud, <https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen#!/leerinhoud>
- ZILL: Bronnenlijst Leerplan ZILL, 2019, [pdf] https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen/files/2019_04_24_Bronnenlijst.pdf
- Leerplannen Secundair Onderwijs (VVKSO)
<http://ond.vvkso-ict.com/lele/leerles.asp>

Kenniscentrum Immaterieel Erfgoed Nederland

- Website: <https://www.immaterieelerfgoed.nl>

Klasse

- ‘Waarom gelijke onderwijskansen nog altijd uitblijven?’, van 22 februari 2018
<https://www.klasse.be/126823/waarom-gelijke-onderwijskansen-nog-altijd-uitblijven/>

Knack

- ‘Opinies’ van 16 augustus 2019
<https://www.knack.be/nieuws/belgie/een-canon-kan-nuttig-zijn-opgesteld-door-historici-artiesten-en-wetenschappers-niet-door-tweetende-politici/article-opinion-1497873.html>

Levuur

- Eindrapport Van LeRensbelang: <https://levuur.be/case/van-lerensbelang/>

Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG)

- Huidige leerplannen: <https://www.ovsg.be/leerplannen>
- Nieuwe leerplannen
<https://www.ovsg.be/leerplannen/secundair-onderwijs/nieuwe-leerplannen>

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO)

- Better Policies for 2030: An OECD Action Plan on the Sustainable Development Goals, 2016, [pdf],
<http://www.oecd.org/sdd/measuring-distance-to-the-sdgs-targets.htm>

Strategische Adviesraad voor Cultuur, Jeugd, Sport en Media (SARC)

- Advies over transitieprioriteiten in het kader van ‘Visie 2050: een langetermijnstrategie voor Vlaanderen’, Verslag van de algemene raad op 16 oktober 2017, [pdf]
https://cjsm.be/sarc/AR/adviezen/20171016_advies_Transitieprioriteiten_Visie_2050.pdf

Steunpunt Onderwijs Onderzoek (SONO)

- De leraar van de 21^e eeuw: Een kwalitatief onderzoek naar de bereidheid van leraren om de verwachtingen van de 21^e eeuw te realiseren, 2018, [pdf], <http://steunpuntsono.be/portfolio/de-leraar-van-de-21ste-eeuw/>

Stichting Leerplan Ontwikkeling Nederland (SLO)

- Website: <https://slo.nl/>

Tapis plein vzw (tot eind 2017)

- Website: <http://www.tapisplein.be/nl>

UNESCO: België

- Conventie Diversiteit Cultuuruitingen, 2005
<https://www.UNESCO.be/nl/cultuur#2005-conventie-diversiteit-cultuuruitingen>
- Vlaamse UNESCO Commissie: memorandum
<https://www.UNESCO.be/nl/artikel/vlaamse-unesco-commissie-stelt-memorandum-voor>

UNESCO: ICH

- Website: <https://ich.UNESCO.org/>
- Accredited NGO's' <https://ich.UNESCO.org/en/accredited-ngos-00331>
- ASPnet Strategy 2014-2021, [pdf] http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/ASPnet-Strategy-2014-2021.pdf
- Basic Texts of the Convention, 2018, [pdf], https://ich.UNESCO.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf
- Belgium: Report Submitted on 15/12/2012 and Examined by the Committee in 2013, <https://ich.UNESCO.org/en/state/belgium-BE?info=periodic-reporting>
- Beyond Commitment: How Countries implement SDG 4, 2019, [pdf] <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000369008>
- Category II centres under the auspices of UNESCO, <https://ich.UNESCO.org/en/category2>
- Clearinghouse Proposals, 2018, [pdf], https://ich.UNESCO.org/doc/src/Call_for_proposals_clearinghouse.pdf
- Decisions of the Intergovernmental Committee: <https://ich.UNESCO.org/en/decisions>

- Guidance notes by indicators 4 & 5: <https://ich.UNESCO.org/en/overall-results-framework-00984#guidance-notes-by-indicators>
- Integrating Intangible Cultural Heritage in Education: Intersectoral Meeting with Education Institutes and Programmes, 2017, [pdf] https://ich.UNESCO.org/doc/src/Meeting_report_EN.pdf
- Integrating Intangible Cultural Heritage in School-Based Education <https://en.UNESCO.org/events/workshop-integrating-intangible-cultural-heritage-school-based-education>
- Kit of the Convention, Parijs, 2009, <https://ich.UNESCO.org/en/kit>
- Living Heritage and Capacity-Building, 2019, [pdf] <https://ich.UNESCO.org/doc/src/45455-EN.pdf>
- Living Heritage and Education, 2019, [pdf], <https://ich.UNESCO.org/doc/src/46212-EN.pdf>
- Periodic Reporting: Submissions and Fortcoming Deadlines for all States Parties <https://ich.UNESCO.org/en/submissions-and-deadlines-00861>
- Raising awareness about and learning with intangible cultural heritage in European Schools <https://ich.UNESCO.org/en/integrating-living-heritage-in-schools-01072>
- Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore http://portal.UNESCO.org/en/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Rethinking Education: Towards a Global Common Good?, 2015, [pdf] <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000232555>
- Safeguarding Intangible Cultural Heritage in Education <https://ich.UNESCO.org/en/education-01017>
- *Schools in Action: Global Citizens for Sustainable Development, a Teachers Guide*, 2016, [pdf], <http://www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ASPnet-teachers-2016.pdf>
- Summary Report: ‘the intersectoral meeting with Education Institutes and Programmes’, met als onderwerp: Integrating Intangible Cultural Heritage in Education, 2017, [pdf], https://ich.UNESCO.org/doc/src/Meeting_report_EN.pdf

UNESCO: SDG4

- Incheon Declaration and Framework for Action, 2015, [pdf] http://uis.UNESCO.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf

- Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030, 2016, [pdf] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>

UNESCO Platform Vlaanderen (UPV)

- Website: <https://www.unesco-vlaanderen.be/>

Vlaams Parlement

- Hoorzitting in het kader van het maatschappelijk debat over de eindtermen op 26 februari 2016
<https://www.vlaamsparlement.be/parlementaire-documenten/gedachtewisselingen-hoorzittingen/1033498>
- Nota van de Vlaamse Regering: Masterplan Hervorming Secundair Onderwijs op 5 juni 2013 (stuk 211, nr.1), <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1039084>

Vlaamse Onderwijsraad (VLOR)

- Advies over de nota 'Visie 2050. Een langetermijnstrategie voor Vlaanderen' van 26 november 2015
<https://www.vlor.be/advies/advies-over-de-nota-visie-2050-een-langetermijnstrategie-voor-vlaanderen>

Vlaamse Overheid

- Beleid van de Vlaamse Overheid voor het borgen van immaterieel cultureel erfgoed, [pdf] <http://kunstenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/140415>
- CANON Cultuurcel: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/canon-cultuurcel>
- Cultureel Erfgoeddecreet 2012 en 2017
<http://www.kunstenenerfgoed.be/beleid/wet-en-regelgeving/cultureel-erfgoeddecreet>
- Cultureel leren en cultuureducatie
<https://cjsm.be/cultuur/themas/cultureel-leren-en-cultuureducatie/samenwerking-onderwijs/historiek>
- Departement Cultuur, Jeugd en Media, *Reflecties*, 2018, [pdf], https://cjsm.be/cultuur/sites/cjsm.cultuur/files/public/181029_reflecties_cjm.pdf

- Departement Onderwijs en Vorming, *De Cultuurspiegel: jouw gids voor cultuur op school*, 2016, [pdf], <https://onderwijs.hetarchief.be/sites/onderwijs.hetarchief.be/files/project/downloads/DeCultuurspiegel.pdf>
- Onderwijsdoelen
<https://onderwijsdoelen.be/>
- Platform voor immaterieel cultureel erfgoed in Vlaanderen
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/platform-voor-immaterieel-cultureel-erfgoed-in-vlaanderen>
- Platformsite: <https://immaterieelerfgoed.be/nl>
- Transitie Levenslang Leren, *Synthetisch Rapport 'leven, leren en werken in 2050* [pdf]
<https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/transitie-levenslang-leren>
- Vizier 2030
<https://do.vlaanderen.be/visienota-vizier-2030-eeen-2030-doelstellingenkader-voor-vlaanderen>
- Vlaams onderwijs in cijfers: 2018-2019
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/vlaams-onderwijs-in-cijfers>

Vlaamse Radio- en Televisieomroeporganisatie (VRT):

- Vlaamse regering wijst eigen eindtermen van 9 steinerscholen af
<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/12/21/vlaamse-regering-wijst-eigen-eindtermen-van-9-steinerscholen-af/>

Vlaamse Regering

- Beleidsnota Cultuur 2019-2024', ingediend op 8 november 2019, [pdf]
<http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1496755>
- Beleidsnota Onderwijs & Vorming 2019-2024', ingediend op 8 november 2019, [pdf]
<https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2019-2024-onderwijs>
- Strategische Visienota Cultureel Erfgoed van 31 maart 2017
http://www.kunstenenerfgoed.be/sites/default/files/uploads/170331_Strategische%20visienota%20cultureel%20erfgoed%20Vlareg%20def.pdf
- Transitie Levenslang Leren
<https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/transitie-levenslang-leren>

- Transitie Samen Leven in 2050
<https://www.vlaanderen.be/vlaamse-regering/visie-2050/samen-leven-2050/de-refleterende-samenleving>

Vlaamse UNESCO Commissie (VUC)

- Website: <https://www.UNESCO.be/>

Verenigde Naties (VN)

- *A Million Voices: The World We Want*, 2013, [pdf]
https://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/UNDG_A-Million-Voices.pdf
- High Level Political Forum on Sustainable Development <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf>
- SDG-Education 2030: Steering Committees
<https://www.sdg4education2030.org/>
- Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015,
https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015, [pdf]
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

Vlaamse Vereniging van Steden en Gemeenten (VVSG)

- Inspiratiegids SDG's in meerjarenplan
<https://www.vvsg.be/kennisitem/vvsg/inspiratiegids-sdgs-in-meerjarenplan>

Werkplaats immaterieel erfgoed (WIE)

- Website: <https://werkplaatsimmaterieelerfgoed.be/>
- beknopt beleidsplan 2019-2023, [pdf]
<https://werkplaatsimmaterieelerfgoed.files.wordpress.com/2019/04/beknopt-beleidsplan-wie.pdf>
- *Naar een methodiek voor participatieve waardering van immaterieel cultureel erfgoed*, 2019, [pdf] https://immaterieelerfgoed.be/files/attachments/.927/ICE_Waarden_WIE_rapport.pdf

Bijlagen

Bijlage 1a: High-level framework met verkorte kernindicatoren (1)

Table 1: High-level framework with brief indicators

Impacts	Intangible cultural heritage is safeguarded by communities, groups and individuals who exercise active and ongoing stewardship over it, thereby contributing to sustainable development for human well-being, dignity and creativity in peaceful and inclusive societies.			
Long-term Outcomes	Continued practice and transmission of intangible cultural heritage ensured.		Diversity of intangible cultural heritage respected.	
Mid-term Outcomes	Effective relationships built among a diversity of communities, groups and individuals and other stakeholders for safeguarding intangible cultural heritage. Dynamic development and implementation of safeguarding measures or plans for specific elements of intangible cultural heritage led by a diversity of communities, groups and individuals.			
Short-term Outcomes	Improved capacities to support the safeguarding of intangible cultural heritage in general. Improved capacities to implement safeguarding measures or plans for specific elements of intangible cultural heritage.			
Thematic Areas	Institutional and human capacities	Transmission and education	Inventorying and research	Policies as well as legal and administrative measures
Core Indicators (brief)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competent bodies support practice and transmission 2. Programmes support strengthening human capacities for safeguarding 3. Training is operated by or addressed to communities and those working in the fields of culture and heritage 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Education, both formal and non-formal, strengthens transmission and promotes respect 5. ICH integrated into primary and secondary education 6. Post-secondary education supports safeguarding and study of ICH 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Inventories reflect the diversity of ICH and contribute to its safeguarding 8. Inventorying process is inclusive, respects diversity, and supports safeguarding by communities and groups 9. Research and documentation contribute to safeguarding 10. Research findings are accessible and utilized 	<ol style="list-style-type: none"> 11. Cultural policies and legal and administrative measures reflect diversity of ICH and are implemented 12. Education policies and legal and administrative measures reflect diversity of ICH and are implemented 13. Policies and legal and administrative measures in fields other than culture and education reflect diversity of ICH and are implemented 14. Policies and legal and administrative measures respect customary rights, practices and expressions

Bron: *Basic Texts of the Convention*, 2018, p. 118, [pdf], https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

Bijlage 1b: High-level framework met verkorte kernindicatoren (2)

	Recognition and awareness of the importance of intangible cultural heritage and its safeguarding ensured.	Engagement and international cooperation for safeguarding enhanced among all stakeholders at all levels.	
Role of intangible cultural heritage and its safeguarding in society	Awareness raising	Engagement of communities, groups and individuals as well as other stakeholders	International engagement
<p>15. Importance of ICH in society widely recognized</p> <p>16. Inclusive plans and programmes recognize the importance of safeguarding ICH and foster self-respect and mutual respect</p>	<p>17. Communities, groups and individuals participate widely in awareness raising</p> <p>18. Media are involved in awareness raising</p> <p>19. Public information measures raise awareness</p> <p>20. Ethical principles respected when raising awareness</p>	<p>21. Engagement for safeguarding ICH enhanced among stakeholders</p> <p>22. Civil society contributes to monitoring safeguarding</p>	<p>23. Committee involves NGOs, public and private bodies, private persons¹</p> <p>24. States Parties cooperate for safeguarding</p> <p>25. States Parties engage in international networking and institutional cooperation</p> <p>26. ICH Fund supports safeguarding and international engagement²</p>

Bron: *Basic Texts of the Convention*, 2018, p. 119, [pdf], https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

Bijlage 2: Thema transmission and education uit het ORF*

Thematic Areas	Core Indicators	Assessment According to the Following
Transmission and education	4. Extent to which both formal and non-formal education strengthen the transmission of ICH and promote respect for ICH	4.1 Practitioners and bearers ⁵ are involved inclusively in the design and development of ICH education programmes and/or in actively presenting and transmitting their heritage.
		4.2 Modes and methods of transmitting ICH that are recognized by communities, groups and individuals are learned and/or strengthened, and included in educational programmes, both formal and non-formal.
		4.3 Educational programmes and/or extra-curricular activities concerning ICH and strengthening its transmission, undertaken by communities, groups, NGOs or heritage institutions, are available and supported.
		4.4 Teacher training programmes and programmes for training providers of non-formal education include approaches to integrating ICH and its safeguarding into education.
	5. Extent to which ICH and its safeguarding are integrated into primary and secondary education, included in the content of relevant disciplines, and used to strengthen teaching and learning about and with ICH and respect for one's own and others' ICH	5.1 ICH, in its diversity, is included in the content of relevant disciplines, as a contribution in its own right and/or as a means of explaining or demonstrating other subjects.
		5.2 School students learn to respect and reflect on the ICH of their own community or group as well as the ICH of others through educational programmes and curricula.
		5.3 The diversity of learners' ICH is reflected through mother tongue or multilingual education and/or the inclusion of 'local content' within the educational curriculum.
		5.4 Educational programmes teach about the protection of natural and cultural spaces and places of memory whose existence is necessary for expressing ICH.
	6. Extent to which post-secondary education supports the practice and transmission of ICH as well as study of its social, cultural and other dimensions	6.1 Post-secondary education institutions offer curricula and degrees (in fields such as music, arts, crafts, technical and vocational education and training, etc.) that strengthen the practice and transmission of ICH.
		6.2 Post-secondary education institutions offer curricula and degrees for the study of ICH and its social, cultural and other dimensions.

*Overall Results Framework

Bron: *Basic Texts of the Convention*, 2018, p. 121, [pdf], https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

Bijlage 3: Sustainable Development Goal 4

(Verzeker gelijke toegang tot kwaliteitsvol onderwijs en bevorder levenslang leren voor iedereen)

4.1 Er tegen 2030 voor zorgen dat alle meisjes en jongens op een vrije, billijke en kwalitatief hoogstaande manier lager en middelbaar onderwijs kunnen afwerken, wat moet kunnen leiden tot relevante en doeltreffende leerresultaten

4.2 Er tegen 2030 voor zorgen dat alle meisjes en jongens in hun vroege kindertijd toegang hebben tot een kwalitatieve ontwikkeling, zorg en opvoeding voorafgaand aan de lagere school zodat ze klaar zijn voor het basisonderwijs

4.3 Tegen 2030 gelijke toegang garanderen voor alle vrouwen en mannen tot betaalbaar en kwaliteitsvol technisch, beroeps- en hoger onderwijs, met inbegrip van de universiteit

4.4 Tegen 2030 het aantal jongeren en volwassenen met relevante vaardigheden, met inbegrip van technische en beroepsvaardigheden, voor tewerkstelling, degelijke jobs en ondernemerschap aanzienlijk opdrijven

4.5 Tegen 2030 genderongelijkheden wegwerken in het onderwijs en zorgen voor gelijke toegang tot alle niveaus inzake onderwijs en beroepsopleiding voor de kwetsbaren, met inbegrip van mensen met een handicap, inheemse bevolkingen en kinderen in kwetsbare situaties

4.6 Er tegen 2030 voor zorgen dat alle jongeren en een groot aantal volwassenen, zowel mannen als vrouwen, geletterd en rekenvaardig zijn

4.7 Er tegen 2030 voor zorgen dat alle leerlingen kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn om duurzame ontwikkeling te bevorderen, onder andere via vorming omtrent duurzame ontwikkeling en duurzame levenswijzen, mensenrechten, gendergelijkheid, de bevordering van een cultuur van vrede en geweldloosheid, wereldburgerschap en de waardering van culturele diversiteit en van de bijdrage van de cultuur tot de duurzame ontwikkeling.

4.a Bouwen en verbeteren van onderwijsfaciliteiten die aandacht hebben voor kinderen, mensen met een beperking en gendergelijkheid en die een veilige, geweldloze, inclusieve en doeltreffende leeromgeving bieden voor iedereen.

4.b Tegen 2020 het aantal studiebeurzen wereldwijd en substantieel verhogen dat beschikbaar is voor ontwikkelingslanden, in het bijzonder de minst ontwikkelde landen, de kleine eilandstaten in ontwikkeling en de Afrikaanse landen, voor toegang tot het hoger onderwijs, met inbegrip van beroepsopleiding en programma's omtrent informatie en communicatietechnologie, techniek, ingenieurswezen en wetenschappen, in ontwikkelde landen en andere ontwikkelingslanden.

4.c Tegen 2030 op aanzienlijke wijze de toevloed verhogen van gekwalificeerde leraren, ook via internationale samenwerking voor lerarenopleidingen in ontwikkelingslanden, in het bijzonder in de minst ontwikkelde landen en de kleine eilandstaten in ontwikkeling.

Bron: <https://unric.org/nl/duurzame-ontwikkelingsdoelstellingen/sdg-4/>

Bijlage 4: Artikel 107 van de OR* uit 2018 (UNESCO Conventie 2003)

(Formal and non-formal education measures)

States Parties shall endeavour, by all appropriate means, to ensure recognition of, respect for and enhancement of intangible cultural heritage through educational and information programmes, as well as capacity-building activities and non-formal means of transmitting knowledge (Article 14(a) of the Convention). States Parties are encouraged, in particular, to implement measures and policies aimed at:

- (a) promoting the role of intangible cultural heritage as an instrument of integration and intercultural dialogue, and promoting multilingual education to include vernacular languages;
- (b) teaching about intangible cultural heritage in school curricula adapted to local specificities, and developing appropriate educational and training material such as books, CDs, videos, documentaries, manuals or brochures;
- (c) enhancing the capacities of teachers to teach about intangible cultural heritage, and developing guides and manuals to this end;
- (d) involving parents and parent associations to suggest themes and modules for teaching intangible cultural heritage in schools;
- (e) involving practitioners and bearers in the development of educational programmes and inviting them to explain their heritage in schools and educational institutions;
- (f) involving youth in collecting and disseminating information about the intangible cultural heritage of their communities;
- (g) acknowledging the value of the non-formal transmission of the knowledge and skills embedded in intangible cultural heritage;
- (h) privileging experience of intangible cultural heritage with practical methods by employing participatory educational methodologies, also in the form of games, hometutoring and apprenticeships;
- (i) developing activities such as summer training, open-days, visits, photo and video contests, cultural heritage itineraries, or school trips to natural spaces and places of memory whose existence is necessary for expressing intangible cultural heritage;
- (j) making full use, where appropriate, of information and communication technologies;
- (k) teaching about intangible cultural heritage in universities and fostering the development of interdisciplinary scientific, technical and artistic studies, as well as research methodologies;
- (l) providing vocational guidance to youth by informing them about the value of intangible cultural heritage for personal and career development;
- (m) training communities, groups or individuals in the management of small businesses dealing with intangible cultural heritage.

*Operationele Richtlijnen

Bron: Basic Texts of the Convention, 2018, p. 50-51, [pdf],

https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2018_version-EN.pdf

Bijlage 5: De zeven doelstellingen inzake onderwijs in Vizier 2030

7	In 2030 participeren alle jonge kinderen (2,5- tot 5-jarigen) aan het kleuteronderwijs.
8	In 2030 verzekert Vlaanderen een gelijke toegang tot basisonderwijs, secundair onderwijs en tot hoger onderwijs en volwassenenonderwijs, en bieden we maximale leerkansen voor elke lerende.
9	In 2030 voorzien we een kwalitatief aanbod en zorgen we voor kwalitatieve infrastructuur, leeromgeving en leerkrachten bij de verschillende onderwijsverstrekkers (in alle onderwijsniveaus).
10	Tegen 2030 bieden opleidingen in alle onderwijsniveaus een solide basis van kennis, vaardigheden en attitudes waardoor lerenden zichzelf kunnen ontplooiën en op een volwaardige manier aan de samenleving kunnen participeren, duurzame ontwikkeling in al haar dimensies kunnen bevorderen en snel nieuwe ontwikkelingen kunnen oppikken. Dat wil zeggen dat het secundaire onderwijs, het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs ook voorbereiden op een duurzame inzetbaarheid op de arbeidsmarkt.
11	Tegen 2030 zijn opleidingen bij opleidingsverstrekkers (buiten onderwijs) gericht op zowel levenslang als levensbreed leren, door een solide basis van kennis, vaardigheden en attitudes aan te bieden waardoor (naast de competenties) ook de wendbaarheid en de maatschappelijke participatie van lerenden bevorderd worden.
12	In 2030 krijgen alle jongeren de kans om minstens kwalitatief secundair onderwijs af te werken, waarbij zij relevante en doeltreffende leerresultaten behalen, en is de ongekwalificeerde uitstroom sterk teruggedrongen.
13	In 2030 volgen drie keer zoveel volwassenen formeel of non-formeel onderwijs of vorming als in 2015.

Bron:

https://do.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Visienota_Vizier_2030_VR201905_0.pdf

Bijlage 6: De zestien decretale sleutelcompetenties

1. Competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid
2. Competenties in het Nederlands
3. Competenties in andere talen
4. Digitale competentie en mediawijsheid
5. Sociaal-relatieve competenties
6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie
7. Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven
8. Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn
9. Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn
10. Competenties inzake duurzaamheid
11. Economische en financiële competenties
12. Juridische competenties
13. Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeemdenken, informatieverwerking en samenwerken
14. Zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid
15. Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties
16. Cultureel bewustzijn en culturele expressie.

Bron: <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

Bijlage 7: Overzicht immaterieel cultureel-erfgoedveld in Vlaanderen

