

katholieke hogeschool  
associatie KU Leuven



Studiegebied onderwijs  
Beernegemstraat 10  
8700 Tielt

## **KUNST ALS HEFBOOM VOOR HERINNERINGSEDUCTIE:**

### **'OORLOG IN EEN SPEELGOEDKOFFER'**

*Hoe kunnen we, via het beschouwen van oorlogsfotografie waarbij kinderen centraal staan, een genuanceerde mening over oorlog en spel bewerkstelligen bij jonge kinderen?*

**Promotor:**

Mevr. M; Defreyne

**Mentoren:**

Mevr. C. De Meyere

Mevr. T. Ghesquiere

**SCRIPTIE**

aangeboden tot het verkrijgen van de graad van

bachelor in het onderwijs: lager onderwijs

door **Meulebrouck Sandrine, Polet Lotte en**

**Vandendriessche Maïke**

Academiejaar 2014 – 2015

### **Copyright by VIVES campus Tielt**

Zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van zowel de promotor(en) als de auteur(s) is overnemen, kopiëren, gebruiken of realiseren van deze uitgave of gedeelten ervan verboden. Voor aanvragen tot, of informatie i.v.m. het overnemen en/of gebruik en/of realisatie van gedeelten uit deze publicatie, kunt u zich wenden tot VIVES, Beernegemstraat 10, 8700 Tielt. Telefoonnummer: 051/400240 of via e-mail: [info.tielt@vives.be](mailto:info.tielt@vives.be).

Voorafgaande schriftelijke toestemming van de promotor(en) is eveneens vereist voor het aanwenden van de in dit afstudeerwerk beschreven (originele) methoden en materiaal en voor de inzending van deze publicatie ter deelname aan wetenschappelijke prijzen of wedstrijden.

## Dankwoord

Een bachelorproef komt niet zomaar tot stand. Vaak is ze het resultaat van hard werken en studeren. In ons geval was dit niet anders. Wij namen in februari de uitdaging om samen een bachelorproef te schrijven enthousiast aan. Het werd voor ons een semester van samen bouwen aan een project, van doorzetten en van vallen en opstaan. Tijdens het schrijfproces van dit eindwerk konden wij steeds rekenen op de steun en de hulp van zeer veel mensen. Daarom willen wij hen nu van harte bedanken.

In de eerste plaats zouden wij onze ouders, familieleden en vrienden willen bedanken. Zij stonden gedurende deze bacheloropleiding steeds voor ons klaar. Hun onvoorwaardelijke steun en vertrouwen bij elke keuze die wij maakten, zorgden ervoor dat wij steeds gemotiveerd bleven om onze dromen na te jagen. Daarom willen wij hen nu van harte bedanken voor alles wat zijn voor ons hebben gedaan en nog steeds doen.

Daarnaast zouden wij ook graag onze mentoren, Chantal De Meyere en Trui Ghesquiere, willen bedanken. Zij maakten lestijd voor ons project vrij zodat we ons ontwerp in al zijn facetten konden uittesten en bijsturen. Tijdens de experimenteerweken schonken zij ons het vertrouwen om op onze eigen manier de kinderen met Marie op ontdekkingsstocht naar 1914 – 1918 mee te nemen.

Vervolgens zouden wij ook de mentorcoach, Nico Van Poucke, willen bedanken. Hij hielp ons in de zoektocht naar een onderzoeksvraag en maakte ons meteen enthousiast om met het thema 'oorlog en spel' aan de slag te gaan.

Ten slotte zouden wij ook nog een woord van dank willen richten aan onze promotor, Mireille Defreyne. Zij was steeds bereid om momenten voor ons vrij te maken om tips, feedback en correcties mee te geven. Haar behulpzaamheid en geloof in ons project vanaf de start van dit semester zorgden ervoor dat wij nu deze bachelorproef aan u kunnen voorstellen.

## Inhoudstafel

<b>1</b>	<b>Inleiding .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Oriëntatie op het thema.....</b>	<b>8</b>
2.1	Herinneringseducatie .....	8
2.1.1	Definitie .....	8
2.1.2	Drie pijlers van herinneringseducatie.....	10
2.1.3	Tien tips voor goede herinneringseducatie.....	12
2.1.4	Herinneringseducatie versus vredeseducatie .....	16
2.2	Kunst.....	19
2.2.1	Wat is kunst? .....	19
2.2.2	Kunsteducatie .....	20
2.2.3	Muzische opvoeding in de basisschool .....	21
2.3	De Eerste Wereldoorlog .....	34
2.3.1	Oorzaken en aanleiding van de Eerste Wereldoorlog.....	34
2.3.2	De hoogtepunten van de oorlog .....	36
2.3.3	Tielt tijdens de Eerste Wereldoorlog.....	38
<b>3</b>	<b>Ontwikkelen van een onderzoeksvraag.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>Experimenteerweken .....</b>	<b>42</b>
4.1	Teletijdmachine .....	42
4.2	Marie .....	43
4.3	Ik verklaar de oorlog aan... ..	45
4.4	Zoeken naar bondgenoten .....	45
4.5	Bedenken van een aanvalsplan .....	46
4.6	Speelgoed maken .....	47
4.7	Stratego .....	48
4.8	Oorlog op het land: camouflage.....	49
4.9	Oorlog op zee: zeeslag.....	50
4.10	Oorlog in de lucht: vliegeniers.....	51
4.11	Virtuele wandeling doorheen Thielt.....	52
4.12	Ontwikkelen van een prentenboek.....	53
4.13	De onderhandeltafel .....	54
4.14	Wapenstilstand.....	55
4.15	Oorlogsgames.....	56

4.16	Kind van de Westhoek.....	58
4.17	Oorlog en spel (terugblik op volledig project).....	59
<b>5</b>	<b>Besluit .....</b>	<b>61</b>
<b>6</b>	<b>Bibliografie .....</b>	<b>63</b>
<b>7</b>	<b>Bijlagen .....</b>	<b>i</b>
7.1	Bijlage 1: Illustratiemateriaal gebruikt in deze scriptie .....	i
7.2	Bijlage 2: Praktijkanalyse .....	iv
7.3	Bijlage 3: Plan van aanpak .....	vii

## 1 Inleiding

Aan het einde van een bacheloropleiding dien je een bachelorproef te schrijven. Als derdejaarsstudenten kregen wij vier verschillende thema's aangereikt, waaruit wij een keuze moesten maken. Wij besloten om ons in dit laatste semester in het onderwerp 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie' te verdiepen. Het leek ons een uitdaging om het verhaal van de Grote Oorlog via diverse kunstvormen bij jonge kinderen aan te brengen. Door de vele herdenkingsplechtigheden van 100 jaar Eerste Wereldoorlog, is dit thema momenteel zeer actueel. Deze eerder genoemde redenen vormden voor ons een stimulans om door middel van vernieuwende werkvormen met het thema aan de slag te gaan.

Om ons op het thema 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie' te oriënteren, dienden we een literatuurstudie uit te voeren. We schreven daarom een gefundeerde visietekst die op allerlei bronnen steunde. Het grote onderwerp splitsten wij in drie deelthema's op, namelijk herinneringseducatie, kunst en de Eerste Wereldoorlog.

Herinneringseducatie was voor ons een nieuw begrip. Daarom besloten wij om eerst een passende definitie op te zoeken en na te gaan op welke fundamenteen deze educatie steunde. Vervolgens werd de link naar de praktijk gelegd. Dit deden we door concrete tips te verzamelen. Hierbij vormden de Toetsteen '14 – '18 en de didactische handvaten een belangrijke leidraad.

Het begrip kunst omvat heel wat deelthema's. Opnieuw zochten wij naar een ruime definitie die deze volledige lading dekte. We ontdekten dat iedereen een andere kijk op kunst heeft, waardoor dit onderwerp vaak persoonlijk wordt ingevuld. Doorheen onze bacheloropleiding maakten we kennis met de muzische domeinen die binnen het basisonderwijs worden gehanteerd. Om de link naar de klaspraktijk concreter in te vullen, besloten we om de verschillende kunstvormen via deze domeinen te ontleden. We maakten telkens een algemene schets over het muzisch domein om vervolgens de kunstvormen naar de Eerste Wereldoorlog toe te specificeren.

Tot slot verdiepten wij ons in de geschiedenis omtrent de Eerste Wereldoorlog. We beschikten al over enige achtergrondkennis, maar wilden dit nog uitbreiden. De oorzaken, de aanleiding en de hoogtepunten van deze oorlog werden onder de loep genomen. Aangezien onze bachelorproef in Tielt werd uitgevoerd, onderzochten we ook de rol van deze stad tijdens de Grote Oorlog.

Nadat we achtergrondinformatie over het thema verzamelden, namen we de tijd om samen te zitten met de mentoren van het tweede leerjaar en de mentorcoach. Via deze communicatie leerden we de behoeftes van de school kennen. Ze gaven aan dat de leerlingen tijdens spelsituaties vaak in conflict met elkaar komen. Ook de invloed van nieuwe media, zoals computergames, beïnvloedde het spelgedrag van de leerlingen. Onze mentoren gaven aan dat zij vermoedden dat de leerlingen door allerhande spelsituaties het verschil tussen realiteit en fantasie soms uit het oog verliezen. Deze behoeftes stuurden ons in de richting om een project over het inzicht 'oorlog en spel' op te starten.

De wisselwerking tussen onze kennisontwikkeling en de praktijkanalyse leverde volgende onderzoeksvraag op: *'Hoe kunnen we, via oorlogsfotografie waarbij kinderen centraal staan, een genuanceerde mening over oorlog en spel bewerkstelligen bij jonge kinderen?'*.

Om antwoorden op onze onderzoeksvraag te vinden, zetten we een specifieke onderzoeksmethode op. Gedurende de twee experimenteerweken werkten we met de leerlingen aan een doorlopend project omtrent het inzicht 'oorlog en spel'. De centrale figuur, Marie, neemt de kinderen mee naar 1914-1918. Daar beleven ze allerhande activiteiten die werken aan een genuanceerde mening over dit thema. We besloten om de twee klassen, waar dit kon, in kleinere groepen op te delen, zodat we dezelfde opdrachten via verschillende methodieken konden aanbieden. Door deze manier van werken ontdekten we welke werkwijze het meest aan onze onderzoeksvraag bijdroeg.

De verschillende experimenten werden volgens onze ondervindingen bijgestuurd en tot good practices omgevormd. Deze werden in een handleiding voor de leerkracht gebundeld. De koffer van Marie, die tijdens de experimenteerweken werd gehanteerd, wordt ook aangeboden. Hierin zijn alle gebruikte media terug te vinden.

## 2 Oriëntatie op het thema

In functie van onze bachelorproef kozen wij als thema 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'. Dit thema bestaat uit twee grote onderdelen, namelijk kunst en herinneringseducatie. In de visietekst, die hierop volgt, wordt dieper op beide aspecten ingegaan. Door de actuele belangstelling voor de herdenking van de Eerste Wereldoorlog focussen wij ons, binnen herinneringseducatie, op dit onderwerp. Daarom hebben we de Grote Oorlog als derde en laatste onderdeel opgenomen in onze visietekst.

### 2.1 Herinneringseducatie

Tijdens onze literatuurstudie gingen we eerst op zoek naar relevante bronnen omtrent herinneringseducatie. Hierbij focusten we ons niet enkel op nationale bronnen, maar namen we er ook internationale bronnen bij om onze horizon te verruimen. Een eerste belangrijke stap was het vinden van een definitie die een ruime lading dekt. De definitie van het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (2015), het BCH, werd ontleed zodat we zelf een goede basis opbouwden voor ons verder onderzoek. We bespraken ook de toetssteen waarin we de drie pijlers van herinneringseducatie terugvonden. Vervolgens behandelden we tien tips die het BCH meegeeft om hiermee aan de slag te gaan in de praktijk. Ten slotte maakten we een vergelijking tussen herinneringseducatie en vredeseducatie.

#### 2.1.1 Definitie

Het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie (2015) werd in 2008 opgericht door de toenmalige minister van Onderwijs, Frank Vandembroucke. Het BCH bestaat uit de pedagogische verantwoordelijken van een aantal belangrijke actoren op het vlak van herinneringseducatie, de pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende onderwijsnetten en het Ministerie van Onderwijs en Vorming. Hun doel is om transparante en kwaliteitsvolle herinneringseducatie aan schoolteams aan te bieden. De toetssteen is als instrument ontwikkeld om de kwaliteit van herinneringseducatie te stimuleren. Hun definitie van herinneringseducatie is hieronder te lezen. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

*"Herinneringseducatie is werken aan een houding van actief respect in de huidige maatschappij vanuit de collectieve herinnering aan menselijk leed dat veroorzaakt is door menselijke gedragingen als oorlog, intolerantie of uitbuiting en dat niet vergeten mag worden."* (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Om deze definitie kritisch te kunnen analyseren, raadpleegden we ook verschillende internationale bronnen. Discovery Education Europe (2015) en Historic Royal Palaces (2014) geloven dat herinneringseducatie kan helpen om de gemeenschap begrip bij te brengen over de gebeurtenissen zodat ze samen een krachtige en betekenisvolle 'nooit meer' uitspreken. (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

Discovery Education Europe (2015) is een organisatie die gespecialiseerd is in informatieve media. Hun bedoeling is om studenten binnen de lerarenopleiding te engageren en te inspireren tot levenslang leren, terwijl Historic Royal Palaces (2014) de focus eerder op het levendig houden van de verhalen achter de historische gebouwen in Londen. Beide organisaties leggen hun klemtonen anders waardoor zij een verschillend idee hebben over herinneringseducatie. Discovery Education Europe richt zich tot pedagogen en leerkrachten, terwijl Historic Royal Palaces zich tot een breed



publiek richt. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

Wanneer we de definitie van het BCH ontleden, is het werken aan een houding van actief respect een eerste belangrijk aspect. Hieronder verstaan wij het respectvol en met waardering omgaan met anderen, ongeacht hun afkomst, huidskleur, levensbeschouwing, seksuele geaardheid .... We moeten bewust omgaan met respect en ons engageren tegen elke vorm van respectloosheid in de huidige maatschappij. Het Centrum voor Gelijke Kansen (2012) geeft aan dat het zowel belangrijk als interessant is om de afstand tussen jezelf en de ander te overbruggen. Door met een open kijk naar de ander toe te stappen, krijg je inzicht in hun waarden en normen en zo bouw je een respectvolle houding op tegenover anderen. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014) (Centrum voor Gelijke van Kansen en voor Racismebestrijding, 2012)

Het volgende aspect dat wij toelichten, is de collectieve herinnering. Dit is een verzameling herinneringen die gedeeld wordt door verschillende maatschappelijke groepen. Er wordt met andere woorden teruggedacht aan gebeurtenissen uit het verleden. Zo heeft de Eerste Wereldoorlog een grote invloed gehad op diverse gemeenschappen. Het was immers geen geïsoleerde gebeurtenis. Mensen van over de hele wereld ondervonden hiervan de gevolgen. Ook vandaag zijn er nog gevolgen merkbaar in onze maatschappij, zowel voor volwassenen als voor kinderen. Denk maar aan de vele initiatieven omtrent de herdenking van WOI. Zeker tijdens de jaren 2014-2018 is dit zeer nadrukkelijk aanwezig in onze samenleving, dit doordat het precies 100 jaar geleden plaatsvond. Jaarlijks herdenken we op 11 november de wapenstilstand. Veel kinderen kennen de betekenis van 11 november niet meer, waardoor die dag als vakantie wordt gezien. Het bijbrengen van de betekenis kan een taak zijn binnen herinneringseducatie. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

Ten slotte focussen we ons op oorlog, intolerantie en uitbuiting aangezien dit de drie kernthema's binnen herinneringseducatie zijn. Hieronder vallen onderwerpen als Wereldoorlog 1, Wereldoorlog 2, de moord op Martin Luther King, racistische moorden, zoals op de redactie van Charlie Hebdo .... Dit zijn allemaal gebeurtenissen waardoor menselijk leed wordt veroorzaakt. De oorzaak van dit lijden vinden we terug bij de mens en zijn gedragingen. Deze drie kernthema's kunnen soms vergaande fysieke en/of mentale gevolgen hebben. Mensen reageren verschillend op de impact van oorlog, intolerantie of uitbuiting: sommigen zullen actief reageren door enerzijds zelf het leed te veroorzaken of door anderzijds zich ertegen te verzetten, anderen nemen een passieve houding en laten het onrecht gewoon gebeuren. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

Het West-Vlaams provinciale netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek (2008-2013) geeft ons echter een andere definitie voor herinneringseducatie. Deze werkgroep bestaat uit deskundigen van de onderwijssector, educatieve centra, pedagogische sector .... Samen werkten zij een visie uit met betrekking tot herinneringseducatie en vredeseducatie, dit met het oog op het uitwerken van educatieve projecten rond de Eerste Wereldoorlog. Hun doel was het oorlogsgegeven van de Westhoek omvormen naar een vredesboodschap, waardoor herinneringseducatie wordt gezien als een opstap om de doelen van vredeseducatie te bereiken. Hieronder lichten we hun definitie even toe. (West-Vlaamse provinciale netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek, 2008-2013)

*“Herinneringseducatie vertrekt vanuit de geschiedenis van de Eerste Wereldoorlog, enerzijds vanuit concrete menselijke verhalen (getoetst aan de historische kritiek), anderzijds vanuit sites en musea uit de Westhoek, waarbij verbindingen worden gelegd naar begrippen als ‘oorlog’ en ‘vrede’ om actuele conflicten (en hun oplossingen) in een (duidbare) context te plaatsen. Er wordt bijgebracht wat zich heeft afgespeeld tijdens de vier jaren van oorlog in deze regio, maar ook hoe mensen, streekbewoners, politici, bezoekers met de gevolgen daarvan zijn omgegaan sinds het einde van de oorlog, tot op heden. Op die manier wordt een link gelegd tussen heden en verleden, kan men op een actuele en kritische wijze betekenis geven aan het verleden. Bij **vredeseducatie** worden inzicht, kennis, vaardigheden en attitudes aangereikt waarmee men in de maatschappij actief kan meewerken aan het maken van meer vrede.”* (West-Vlaamse provinciale netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek, 2008-2013)

De definitie van het netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek is opgebouwd rond Wereldoorlog 1. Ze vertrekken vanuit de geschiedenis om zo een vredesboodschap aan te bieden waarmee je aan de slag kan gaan in het heden. Zij zien herinneringseducatie als een opstap naar vredeseducatie terwijl het BCH (2015) deze twee begrippen in elkaar laat overvloeien. (West-Vlaamse provinciale netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek, 2008-2013) (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

### 2.1.2 Drie pijlers van herinneringseducatie

In zijn toetssteen stelt het BCH (2015) drie grote pijlers voorop: kennis en inzicht, empathie en betrokkenheid en reflectie en actie. Deze pijlers kan je zien als de hoofddoelstellingen van herinneringseducatie. Om de toetssteen kritisch te bekijken, raadpleegden we internationale bronnen. Discovery Education Europe (2015) en Historic Royal Palaces (2014) haalden deze klemtonen aan, maar verwezen er niet expliciet naar in hun visie.

Hieronder worden de drie pijlers, die het BCH vooropstelt, apart toegelicht, maar in de praktijk zal je ze nooit strikt gescheiden kunnen aanbieden. Het comité raadt aan om elke pijler even sterk in te zetten om zo tot kwaliteitsvolle herinneringseducatie te komen.

#### 2.1.2.1 Kennis en inzicht

Elke periode is anders en uniek doordat elke historische context tot stand komt door de wisselwerking tussen de economische, politieke, sociale en culturele domeinen. Om inzicht te krijgen in de verschillende historische contexten raadpleeg je best meerdere betrouwbare bronnen vanuit meerdere standpunten die je samen met de doelgroep kan bekijken en lezen. Door zowel Duitse, Belgische als Amerikaanse ... bronnen te gebruiken, verkrijg je een genuanceerdere kijk op de historische gebeurtenissen. Dit vormt een belangrijk startpunt. De vergelijking die je maakt, zorgt ervoor dat je de historische personages en de historische realiteit kan begrijpen. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Sven Tetzlaff van de Körber-Stiftung (2014) geeft aan dat het belangrijk is om via verhalen uit dagboeken, postkaarten ... toenadering tot elkaar te zoeken. Het doel hierbij is niet om aan een Europese geschiedenis te bouwen die voor elk land en elke persoon gelijk is, maar wel om meer over elkaar te weten te komen. Op die manier ontstaat meer onderling begrip voor elkaars waarden en normen. (Tetzlaff, 2014)

“Die verschiedenen nationalen Erinnerungskulturen sollten einander offen gegenübergestellt werden und durch Quellen aus der Alltagsgeschichte – Tagebücher, Feldpostbriefe, Familienalben – ergänzt

worden. Ziel ist dabei ausdrücklich nicht, ein einheitliches Geschichtsbild für Europa zu entwickeln. Sondern es geht darum, verschiedene Erzählungen miteinander in Beziehung zu setzen, um mehr übereinander zu lernen." (Tetzlaff, 2014)

In elke historische context spelen zich bepaalde processen en mechanismen af. Deze zijn niet éénmalig, maar duiken ook in andere situaties op. Voorbeelden hierbij zijn propaganda, racisme, machtsmisbruik, extremisme, uitsluiting .... Die processen en mechanismen komen ook vandaag nog voor in onze maatschappij. Ze worden bepaald door de context waarin ze voorkomen. Wie inzicht verwerft in die mechanismen kan andere vormen van collectief geweld verklaren. Actuele processen vertonen vaak gelijkenissen met mechanismen uit het verleden. Door de gewijzigde contexten zullen deze processen onvermijdelijk ook van elkaar verschillen. Hierdoor herhaalt het verleden zich nooit op dezelfde manier. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

Wanneer we in het basisonderwijs met herinneringseducatie aan de slag gaan, moeten we rekening houden met de voorkennis van de leerlingen. De meeste jongere kinderen hebben een beperktere voorkennis over het thema herinneringseducatie. We mogen er echter niet van uitgaan dat ze een blanco blad zijn. Vanuit de reeds aanwezige kennis vertrek je om deze verder uit te bouwen aan de hand van meerdere standpunten. Geef niet alleen kennis mee, maar biedt ook inzichten aan. Deze inzichten moet je in een ruimere historische context kaderen. Zo zullen de kinderen gemakkelijk de link tussen het heden en verleden leggen waardoor hun betrokkenheid wordt verhoogd.

### ***2.1.2.2 Empathie en betrokkenheid***

Herinneringseducatie beoogt de ontwikkeling van historische empathie. Dit helpt mensen om zich meer bewust te worden van de geschiedenis en van zichzelf, maar ook om zich voor te bereiden op een actieve deelname in de samenleving. Het innemen van een historisch perspectief impliceert drie belangrijke zaken. Ten eerste het erkennen dat de waarden, opvattingen, geloofsovertuigingen en intenties van historische figuren kunnen verschillen van die van de onderzoeker. Ten tweede het erkennen dat individuen en groepen er verschillende waarden, opvattingen en geloofsovertuigingen op na houden, afhankelijk van de historische context. Ten slotte moet je bereid zijn om acties en gebeurtenissen te verklaren vanuit de waarden, opvattingen en geloofsovertuigingen van de historische personages. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

Een essentiële factor is het gebruik van primaire bronnen waarin individuen aan het woord komen. Zo worden de historische personages als mensen voorgesteld. Om onverschilligheid en afstandelijkheid te vermijden, heb je inzicht nodig in de dromen, ideeën, gevoelens en plannen van anderen en dus ook van historische personages. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

Als leerkracht moet je rekening houden met het inlevingsvermogen van kinderen. Jonge kinderen zullen zich gemakkelijker identificeren met kinderen van hun leeftijd dan met oudere personen. Dit geldt ook bij historische personages. Door tijdens deze lessen met figuren van hun leeftijd te werken, zullen ze sneller betrokken raken. De betrokkenheid zorgt ervoor dat ze een empathische houding ontwikkelen en dat ze kunnen reflecteren over de historische gebeurtenissen. Dit identificeren houdt echter een gevaar in. Wanneer kinderen zich vereenzelvigen met een bepaald personage zal hun

betrokkenheid verhoogd worden. Dit kan echter te ver gaan en hun fantasie zal het voor een stuk overnemen. De lijn tussen de werkelijkheid en fantasie vervaagt.

### **2.1.2.3 Reflectie en actie**

In een derde fase wordt gewerkt aan reflectie en actie. Bij het reflecteren is het de bedoeling dat de bestudeerde historische context wordt overstegen en vervolgens aan de slag wordt gegaan met de ontdekte mechanismen. Daarbij kunnen de volgende reflectievragen worden gesteld: "Kunnen we deze mechanismen ook in andere historische of actuele contexten terugvinden?", "Waartoe kunnen deze mechanismen vandaag leiden?" en "Wat kan ik nu concreet met mijn verworven inzichten aanvangen?". (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

We mogen niet vergeten dat herinneringseducatie 'actief respect' nastreeft. De maatschappelijke doelstelling van herinneringseducatie wordt omschreven als het voorbereiden van jongeren op actief burgerschap in de samenleving. In een ideale situatie streeft herinneringseducatie naar het vormen van kritische en geëngageerde burgers; burgers die bereid zijn om tolerantie en solidariteit uit te dragen, om individueel of collectief actie te ondernemen, bijvoorbeeld wanneer zichzelf of anderen geconfronteerd worden met onrecht en respectloosheid. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Discovery Education Europe Ltd., 2015) (Historic Royal Palaces, 2014)

*"To prevent things like this from happening. To make people think twice before resorting to violence to resolve issues."* (Historic Royal Palaces, 2014)

Zoals bovenstaand citaat ons aangeeft, is het van belang om te reflecteren over de historische gebeurtenissen. Zo zullen ze er dieper over nadenken en blijft de verwerking niet oppervlakkig. Het doel is om actief aan de slag te gaan met de verworven inzichten en zo op te komen tegen onrecht in hun leefomgeving.

### **2.1.3 Tien tips voor goede herinneringseducatie**

We weten nu wat herinneringseducatie is en waar de klemtonen liggen. De vraag die wij ons nu stellen is hoe we hiermee concreet aan de slag kunnen in de klas. Zowel het BCH (2015) als het West-Vlaams provinciale netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek (2008-2013) bieden tien tips aan die je kan gebruiken als kwaliteitscriteria voor educatieve projecten. Deze criteria dienen als tips om je project naar een hoger niveau te tillen. Hieronder worden de verschillende tips van het BCH toegelicht. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Om dit naar onze praktijk te vertalen, maken we gebruik van het boek 'Puzzelen aan een uitdagende leeromgeving' aangereikt door pedagogen Audrey Deleu en Delphine Wante (2011). Zij spreken van didactische handvaten die ervoor zorgen dat er een krachtige leeromgeving kan worden gecreërd. Een gewichtig didactisch handvat is het 'doelgericht leren'. Je gaat altijd aan herinneringseducatie doen met een doel voor ogen. Dit moet je ook duidelijk communiceren aan de leerlingen. Zo weten ze vooraf wat er van hen wordt verwacht. (Deleu & Wante, 2011)

#### **2.1.3.1 Duurzaam leren**

Herinneringseducatie hoeft niet alleen tijdens de lessen plaats te vinden, er zijn tegenwoordig erg veel mogelijkheden om hiermee aan de slag te gaan: tentoonstellingen, theaterstukken, gegendste wandelingen .... Deze bieden een meerwaarde als ze worden geïntegreerd in een langdurig traject waarin ook aandacht is voor voorbereiding en naverwerking. Een eenmalig bezoek aan een

herinneringsplek zal namelijk niet zoveel indruk nalaten bij de leerlingen. Door de uitstappen en lessen in een ruimer traject te kaderen, wordt de kans om duurzaam aan waarden en attitudes te werken verhoogd. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Aan duurzaam leren koppelen we de didactisch handvaten 'activiteit-kennisconstructie' en 'integratie'. Leren is een actief proces en meer activiteit zorgt voor meer leren. Door met al je zintuigen actief de omgeving te ontdekken, zal je zelf je kennis opbouwen. De nieuwe kennis en vaardigheden die ze actief opgebouwd hebben door middel van gegidste wandelingen, tentoonstellingen ... moet verbonden worden met voorkennis zodat de leerstof betekenis krijgt. Kinderen zijn immers geen blanco blad als ze binnentreden in de klas.

### **2.1.3.2 Vakoverschrijdend werken**

Herinneringseducatie leent zich uitstekend tot vakoverschrijdend werken. Een thema als de Grote Oorlog kan je ook in lessen muzische vorming, lichamelijke opvoeding, sociale vaardigheden ... integreren. Tijdens de lessen wereldoriëntatie is het mogelijk om de nodige kennis over de historische context aan te bieden, maar werken aan 'actief respect' leunt ook aan bij de eindtermen van heel wat andere leergebieden. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Door vakoverschrijdend te werken, krijg je de kans om deze thematiek vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Dit kan heel verrijkend zijn voor zowel de leerlingen als de leerkracht en kan hen nieuwe inzichten bieden. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Volgens Deleu en Wante (2011) kan je vakoverschrijdend werken zien als totaliteitsonderwijs. Vandaag is het onderwijs in aparte vakken opgedeeld, maar een kind zal echter niet kennismaken met de wereld via vakken. Alles vertoont voor hem een samenhang. Bij totaliteitsonderwijs vertrek je dan ook vanuit deze ervaringen en zal de leerstof niet in vakken zijn geordend. Het is belangrijk dat de leraar de kansen tussen de leerdomeinen of vakgebieden aangrijpt. Daarvoor moet je durven loskomen van de strakke structuur die vaak vervat zit in handleidingen en methodes. (Deleu & Wante, 2011)

### **2.1.3.3 Creatief met diversiteit**

De inhoud goed afstemmen op de doelgroep is van onschatbare waarde. Elke leerling heeft een andere achtergrond. 'Hoe breng je herinneringseducatie over aan mensen met een recente migratiegeschiedenis?' is een veel voorkomende vraag. In Vlaanderen groeit bijna tien procent van de leerlingen op in een gezin met een niet-Vlaamse etnisch-culturele achtergrond. In multiculturele groepen hebben niet alle leden hetzelfde referentiekader. Hierdoor kunnen er diverse en tegenstrijdige gevoeligheden opduiken: een thema als de Grote Oorlog kan soms te confronterend zijn voor leerlingen die zelf traumatische ervaringen met oorlog of vervolging hebben. Creativiteit en flexibiliteit zijn in deze context dus essentieel. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Het is belangrijk om bij aanvang van het thema de beginsituatie van de doelgroep te achterhalen. Hierbij wordt zowel aandacht geschonken aan de cognitieve eigenschappen van de groep, als aan het emotionele kader. Welke ervaringen dragen ze met zich mee? Voelen zij de wereldoorlogen aan als 'hun' geschiedenis? Wat weten ze er al over en wat willen ze nog weten? Zoek daarom als leerkracht verschillende invalshoeken die aansluiten bij hun leefwereld. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Doordat het onderwijs steeds multicultureler is geworden, koppelen wij het didactisch handvat 'individualiseren' aan deze tip. Binnen herinneringseducatie kan je ook differentiëren, afhankelijk van de samenstelling van je doelgroep. Zo zal je steeds rekening moeten houden met de levensbeschouwing, afkomst, sociale achtergrond ... van iedere individuele leerling. Het is immers niet de bedoeling dat je een gevoelige snaar raakt of dat je de overtuigingen bij de kinderen afbreekt. (Deleu & Wante, 2011)

#### **2.1.3.4 Referentiekaders toen en nu**

De houding van mensen wordt bepaald door de kennis en standpunten die zij op dat moment hebben: hun referentiekader. Herinneringseducatie maakt het mogelijk om leerlingen inzicht te doen krijgen in tijdsdocumenten, beeldvorming, interpretatie, de rol van media .... Hierbij is het belangrijk dat er rekening wordt gehouden met de leefwereld van de leerlingen. Ze zullen niet met alle historische concepten of begrippen vertrouwd zijn. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Het is voor leerlingen dus niet evident om zich in een andere tijdsgeschiedenis te verplaatsen. Heel wat concepten als voedselbonnen, obussen, loopgraven ... zeggen hen niets. Met behulp van lokale musea of heemkundige kringen kan je voorwerpen naar de klas brengen. Voorwerpen spelen immers een belangrijke rol in het historisch bewustzijn. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Daar de leerlingen niet meer vertrouwd zijn met zaken uit de Eerste Wereldoorlog is het belangrijk om concrete voorwerpen in de klas te brengen. Om die reden halen we het didactisch handvat 'concreet-aanschouwelijk werken' aan. Volgens Deleu en Wante (2011) is het belangrijk om op het concrete, zintuiglijke denkniveau te starten. Door met authentieke bronnen aan de slag te gaan, kunnen de leerlingen kennismaken met de nog voor hen onbekende begrippen. Eens de basis gelegd is, kan je geleid overgaan naar het abstracte denkniveau. Op dit niveau kunnen de leerlingen de abstracte begrippen zelf afleiden, hanteren, toepassen .... (Deleu & Wante, 2011)

#### **2.1.3.5 Hoopvolle verhalen**

Mensen over de hele wereld voeren reeds heel de geschiedenis oorlog, maar mensen sluiten ook al heel de geschiedenis vrede. Indien binnen herinneringseducatie ook aandacht wordt geschonken aan de hoopvolle verhalen, levert dit een grote meerwaarde op. Solidariteit, waardigheid en vriendschap, die we hierbij terugvinden, zijn waarden die zelfs een oorlog niet kunnen uitroeien. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (1948) is een cruciale mijlpaal in de geschiedenis. Het is een referentiekader voor het beoordelen en veroordelen van huidige vormen van onrecht in de maatschappij. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Het didactisch handvat 'sfeer en klasklimaat' kan aan de hoopvolle verhalen worden gelinkt. Als leerkracht moet je erover waken dat de leerlingen zich veilig voelen binnen de klas. Het kan immers niet je bedoeling zijn dat de leerlingen met schrik aan een les over de Grote Oorlog starten omdat ze angstig zijn om weer geconfronteerd te worden met gruwelijke beelden. Door aandacht te schenken aan de hoopvolle verhalen zal je een sfeer van solidariteit opbouwen zowel tussen de leerlingen onderling als tussen de leerlingen en de leerkracht. (Deleu & Wante, 2011)



### *2.1.3.6 Over slachtoffers, daders, redders en omstanders*

Heel vaak wordt geschiedenis vanuit het standpunt van de slachtoffers bekeken. Tegenwoordig wordt ook steeds meer aandacht geschonken aan het perspectief van daders, redders en omstanders. Het blootleggen van hun beweegredenen is zeer belangrijk voor de maatschappelijke relevantie van herinneringseducatie. Er bestaat veel minder lesmateriaal over daders, redders en omstanders, waardoor het niet zo evident is om deze standpunten in het licht te plaatsen. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

### *2.1.3.7 De kracht van de beleving*

Historische empathie is nodig om mensen het verleden begrijpelijker te maken voor het brede publiek. Een belangrijke stap hierbij is het hanteren van primaire bronnen waarbij individuen hun verhaal brengen. Denk hierbij aan dagboeken, getuigenissen, verhalen, kunstwerken, .... Deze bronnen geven ons inzicht in de dromen, gevoelens en ideeën van de historische personages. Bij het brengen van verhalen moet je erop letten dat je niet moraliserend werkt en dat je het verhaal vanuit verschillende invalshoeken brengt. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Volgende methodieken worden gebruikt om de beleving te versterken, indien ze op een zinvolle manier worden geïntegreerd. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

- Ooggetuigen uitnodigen
  - Literatuur en poëzie
  - Kunst
  - Historische speelfilms
  - Bezoek aan een herinneringsplek ('lieu de mémoire')
  - Re-enactment ('herbeleven' van historische situaties)
  - Serious games (integratie van digitale media)
- (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Door bovenstaande methodieken aan te bieden, lokken we exploratie uit bij de kinderen. Bij het didactisch handvat 'interactief leren' moet je echter aandacht besteden aan wat de kinderen al kunnen en wat ze nodig hebben om één stapje verder te gaan. De interactie zelf gebeurt dan in relatie met de leraar of door samenwerking met de leerlingen. (Deleu & Wante, 2011)

### *2.1.3.8 Zoek het niet te ver*

Kinderen komen via allerlei kanalen in contact met oorlog en geweld. Vaak denken ze dat dit een ver-van-hun-bedshow is, maar oorlog en geweld kunnen echter ook in hun buurt voorkomen. Daarom is het belangrijk om hierop in te spelen. Door in de omgeving op zoek te gaan naar sporen uit het verleden die wijzen op bijvoorbeeld oorlogsvoering tijdens de Eerste Wereldoorlog, kunnen we de leerlingen er attent op maken dat oorlog en geweld nog steeds aanwezig zijn in de wereld. Dit kunnen monumenten, gebouwen, littekens in het landschap ... zijn. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Wanneer we met de kinderen op zoek gaan naar sporen uit het verleden, mogen we zeker geen moeilijke woorden als xenofobie, ontmenselijking ... gebruiken. Dit zorgt immers voor een grotere afstand tussen de leerlingen en de gebeurtenissen. Het is dus beter om eenvoudig te starten en later die geschiedenis als groter mechanisme te schetsen. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Bij deze tip plaatsen we het handvat 'werkelijkheidsnabij onderwijs'. In een uitdagend leerklimaat zorgen we er best voor dat wat er geleerd wordt op school zo goed mogelijk aansluit bij wat kinderen kennen en meemaken in het dagelijkse leven. Op die manier gaan leerlingen spontaner het geleerde in de klas buiten de schoolmuren toepassen. Dit geldt ook omgekeerd: als de oefeningen aansluiten bij realistische situaties gaan leerlingen deze ook als zinvol ervaren en meer uitgedaagd worden om te leren. Als de leerling betrokken is, leert hij erg gretig doordat hij automatisch informatie opneemt. (Deleu & Wante, 2011)

### **2.1.3.9 Emoties en naverwerking**

Alle herinneringen die we hebben, roepen bepaalde emoties bij ons op. Iedereen gaat anders om met deze herinneringen. De ene reageert met boosheid, de ander met angst en nog een ander weet niet hoe hij zich moet gedragen. Het is belangrijk om al die gevoelens een plaats te geven, zodat de leerlingen op hun eigen manier het verwerkingsproces kunnen doormaken. Dit wordt bereikt door vooraf de verwachtingen van de groep te bespreken en achteraf een gepaste verwerking aan te bieden. Toch moet je het emotionele niveau proberen te overstijgen om zo een denkproces en een bewustwording in gang te zetten. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Het komt de sfeer en het klasklimaat ten goede wanneer leerlingen gepast weten om te gaan met hun gevoelens. Kinderen kunnen namelijk pas betrokken zijn in een klas waar de sfeer goed is en waar ze een goede relatie met de leerkracht hebben. Wanneer de leerlingen zich goed voelen en er een positieve sfeer in de klas heerst, zullen de leerlingen aandachtiger zijn tijdens de lessen. Belangrijk hierbij is de individuele aandacht voor de leerling, zijn welbevinden, de positieve interactie met de leraar en met de medeleerlingen .... (Deleu & Wante, 2011)

### **2.1.3.10 Niet moraliseren, maar activeren**

Door meermaals te spreken over historisch gedachtegoed, ontwikkelen de leerlingen een respectvolle attitude. Wanneer je in de klas aan die attitude werkt, mag je geen conclusies opdringen. Indien je dit wel doet, dreigt het gevaar dat de leerlingen afhaken. Het is belangrijk dat de doelgroep zelf actief op zoek gaat naar de historische kennis en deze koppelt aan de reeds aanwezige inzichten. Op deze manier wordt alles op een zinvolle manier aan elkaar gelinkt en krijgt alles een diepere betekenis. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015)

Aan de laatste tip van het BCH (2015) koppelen we het didactisch handvat 'integratie'. De leerlingen zullen immers zelf actie op zoek gaan naar nieuwe kennis en vaardigheden en verbinden deze zelf met hun reeds aanwezige kennis. (Deleu & Wante, 2011)

## **2.1.4 Herinneringseducatie versus vredeseducatie**

Herinneringseducatie en vredeseducatie zijn twee begrippen die nauw bij elkaar aansluiten. We gaan eerst op zoek naar een passende definitie, oervolgens de raakvlakken en de verschillen tussen beide vormen van educatie definitie.

Een eerste belangrijke bron was het Vlaams Vredesinstituut. Deze instelling werd in 2004 gesticht op initiatief van enkele leden van de subcommissie Wapenhandel. Dit instituut bestaat uit een Raad van Bestuur, een Wetenschappelijke Raad en een Wetenschappelijk Secretariaat. Hun grootste missie is het werken aan een meer vreedevolle samenleving, niet alleen in Vlaanderen, maar ook wereldwijd. De organisatie wil vredesvraagstukken analyseren, mensen informeren over debatten en de nodige maatregelen om vrede en geweldpreventie te bevorderen. (Vlaams Vredesinstituut, 2011)



Het Vlaams Vredesinstituut (2011) vermeldt dat vredeseducatie op verschillende manieren kan worden omschreven, er is dus geen sluitende definitie. Volgens het instituut is er wel een rode draad doorheen de verschillende omschrijvingen terug te vinden: mensen kunnen leren van het verleden en van zichzelf, ze zijn dus niet het willoze object van historische wetmatigheden. Conflicten hoeven niet steeds te escaleren, tot er uiteindelijk geweld wordt gebruikt. We staan, als mens, niet machteloos tegenover oorlogen, want vijandbeelden worden door de mens zelf gemaakt en kunnen dus ook door de mens zelf worden afgebroken. Hier beginnen we best zo vroeg mogelijk mee door jonge kinderen te leren dat conflicten ook zonder geweld kunnen worden opgelost en dat sommige conflictsituaties uit de hand kunnen lopen, maar dat we deze escalatie wel kunnen vermijden. (Vlaams Vredesinstituut, 2011)

Wanneer we de definitie van vredeseducatie van het Vlaams Vredesinstituut met deze van herinneringseducatie van het BCH (2015) vergelijken, ontdekken we dat beide instellingen hetzelfde doel voor ogen hebben, namelijk het leren uit conflicten om herhaling in de toekomst te kunnen vermijden. Herinneringseducatie focust zich echter alleen op ingrijpende gebeurtenissen uit het verleden, terwijl vredeseducatie ook belang hecht aan hedendaagse conflicten, zoals de oorlog in Syrië, ISIS, de oorlog in Oekraïne, .... Doordat deze conflictsituaties nog steeds actueel zijn, kunnen ze nog niet behandeld worden binnen herinneringseducatie. (Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie, 2015) (Vlaams Vredesinstituut, 2011)

Aangzien we ons niet enkel willen toespitsen op het Vlaams Vredesinstituut, vermelden we ook de visie van Reardon (1988), oprichter en directeur van het 'Peace Education Center' in Michigan, en Harris (2012), hoogleraar aan the University of Wisconsin-Milwaukee en de auteur van het boek 'Peace Education'.

Reardon (1988) omschrijft het doel van vredesopvoeding als: 'the transmission of knowledge about the requirements of, the obstacles to and the possibilities for achieving and maintaining peace, training in skills for interpreting the knowledge, and the development of reflective and participatory capacities for applying the knowledge to overcoming problems and achieving possibilities'. (Reardon, 1988)

Ian Harris (2012) definieert vredesopvoeding als volgt: 'Teaching encounters that draw out from people their desires for peace and provide them with nonviolent alternatives for managing conflicts, as well as the skills for critical analysis of the structural arrangements that legitimate and produce injustice and inequality'. (Harris & Morrison, 2012)

De definitie van Harris (2012) is veel breder dan deze van Reardon (1988). Vredeseducatie gaat volgens Reardon over geweld en geweldloosheid, terwijl Harris onrechtvaardigheid en gelijkheid nog toevoegt. We merken ook een verschil tussen de gelegde klemtonen van beide bronnen. Waar Reardon de nadruk legt op het oplossen van problemen, beklemtoont Harris de analyse van structurele regelingen. Kavadias, Stouthuysen en De Maeyer (2008), medewerkers bij het Vlaams Vredesinstituut, geven in hun publicatie 'Over grote en kleine vrede' aan dat er talloze definities over vredeseducatie te vinden zijn, die zich ergens tussen de omschrijving van Reardon en die van Harris bevinden. Volgens Kavadias, Stouthuysen en De Maeyer hebben deze uiteenlopende invullingen van de term 'vredesopvoeding' te maken met de onbepaaldheid van het begrip vrede. Vrede is immers een term die niet valt te definiëren zonder in discussies verwickeld te raken. Wie vrede definieert als

'de afwezigheid van oorlog', zal anders tegen de zaak aankijken dan wie vrede omschrijft als 'de afwezigheid van structureel geweld'. (Kavadias, Stouthuysen, & De Maeyer, 2008)

### *Conclusie*

Herinneringseducatie gaat uit van een houding van actief respect. Hierbij vinden wij het belangrijk om de stap te zetten naar de andere kant van het verhaal. Op deze manier creëren we een genuanceerde kijk op de gebeurtenissen. Aangezien het moeilijk is om nog ooggetuigen te vinden, maken we gebruik van authentieke bronnen, zoals dagboeken, brieven, kranten, postkaarten .... Aangezien deze gekleurd of gecensureerd kunnen zijn, moeten we die met een kritische blik bekijken.

Herinneringseducatie gaat ervan uit dat kennis en inzicht moet bijgebracht worden, zodat je er dieper kan op ingaan. Er is een zekere basiskennis over het onderwerp nodig om aan herinneringseducatie te kunnen doen. We moeten rekening houden met de beginsituatie van de doelgroep, namelijk de eerste graad van het lager onderwijs. De oorlog komt niet voor in hun dagelijks leven, waardoor dit vaak gezien wordt als een ver-van-hun-bedshow. Toch moeten wij op zoek gaan naar raakvlakken met hun leefwereld, om zo de oorlog tastbaarder te maken. Door deze manier van werken wordt de betrokkenheid bij de kinderen verhoogt en zullen ze zich beter kunnen inleven in de verschillende betrokkenen. Eens je kennis hebt over het onderwerp en je je erbij betrokken voelt, zal je diepgaander kunnen reflecteren over de gebeurtenissen van toen en over de gevolgen die nu nog voelbaar zijn. Door de reflectie naar het heden blijf je raakvlakken creëren met de leefwereld van de kinderen. Hierdoor zullen zij ook bewust en respectvol in actie komen tegen verschillende conflicten in hun eigen wereld en in de 'grote mensen wereld'.

## 2.2 Kunst

In dit hoofdstuk gaan we op zoek naar een antwoord op de vraag 'Wat is kunst?'. Vervolgens maken we de link naar het onderwijs en bespreken we wat kunsteducatie inhoudt. Ten slotte bespreken we kunst in al zijn facetten. Omdat dit een heel ruim begrip is, werd dit opgesplitst in de gekende muzische domeinen van het basisonderwijs.

### 2.2.1 Wat is kunst?

Kunst is een zeer breed begrip. Daarom gingen we op zoek naar een definitie die de volledige lading dekt. Bij Cultuurnetwerk (2014) is een beschrijving te vinden die het mogelijk maakt om er een eigen interpretatie aan te geven. Hun definitie biedt nog voldoende ruimte om deze nog verder aan te vullen volgens eigen overtuigingen. Hieronder citeren wij de definitie van Cultuurnetwerk (2014).

*"Het is niet mogelijk een determinerende definitie te geven, omdat kunst een sociologisch, psychologisch én historisch gebonden begrip is. En dus continu in beweging. Kunst is in die zin een verzamelbegrip voor het totaal aan kunstuitingen, zoals dat gegroeid is vanuit historische en culturele tradities."* (Cultuurnetwerk, 2014)

Aangezien dit slechts één van de vele definities van kunst is, raadpleegden we ook andere bronnen om zo een onderbouwde achtergrondkennis te verkrijgen. Hoving (2014) haalt in zijn boek verschillende definities van kunst aan, zoals de Romeinse, de Victoriaanse, de hedendaagse .... Hij vermeldt dan ook dat de definitie van kunst aan verandering onderhevig geweest is. Zodra zich een vernieuwend kunstenaar aandient, moest de heersende definitie weer worden bijgesteld. Vandaag is dat niet anders. (Hoving, 2014)

Het begrip kunst is breed te interpreteren, daar iedereen er een andere kijk op heeft. Wat voor de ene kunst is, zal voor de ander eerder kitsch zijn. Het doel van een kunstenaar is om zowel de geest als de zintuigen van de toeschouwers te prikkelen. Zo probeert hij hen mee te krijgen in zijn verhaal en zijn kijk op de wereld. (Cultuurnetwerk, 2014) (Hoving, 2014)

Kunst is een middel om gevoelens, dromen, gedachten, ervaringen ... te uiten. Dit is cultuurgebonden. Zo zal een Belgische kunstenaar de Eerste Wereldoorlog op een andere manier weergeven dan een kunstenaar uit het neutrale Nederland, aangezien de zwaarte van de impact verschilt. Hedendaagse kunstenaars die rond het thema oorlog werken, zullen deze op een nog andere manier in beeld brengen. Dit duidt opnieuw hoe een onderwerp op een brede manier kan worden geïnterpreteerd. (Cultuurnetwerk, 2014) (Hoving, 2014)

Volgens recensente Serdijn (2003) kan kunst pas kunst worden genoemd wanneer zowel de kunstenaar als de toeschouwer het eens zijn over deze benaming. Het werk moet ook al een hele tijd gezien worden als kunst. Indien niet wordt voldaan aan deze voorwaarden, kan er een conflict ontstaan over het werk en het etiket 'kunst'. (Serdijn, 2003)

Kunst kan je dus als een enorm breed begrip zien. Wat de ene als kunst beschouwt, zal de ander eerder zien als een ordinair voorwerp. De kunstenaar maakt kunst zodat mensen er naar kijken, of ze het nu bestempelen als kunst of niet. Zelf verwerkt hij zijn emoties via zijn kunst. Hiermee wil hij de zintuigen van de toeschouwers prikkelen. Bij hen echter zullen de werken misschien andere emoties oproepen dan die van de kunstenaar. In de klaspraktijk is dit niet anders. Leerlingen willen dat er

gekeken wordt naar hun product en vaak leggen ze er veel emotie in. Ze kijken vanuit hun eigen gevoelswereld naar de kunstuitingen van anderen.

### 2.2.2 Kunsteducatie

Na de korte verkenning van het begrip kunst spitsen we ons toe op de educatieve functie ervan. Net als bij kunst zochten we eerst een definitie omtrent kunsteducatie om een afbakening te creëren. Het Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (2015) omschrijft kunsteducatie als volgt.

*“Kunsteducatie is het doelbewust leren over en door middel van kunst via gerichte instructie, zowel binnen- als buitenschools. Deze kent drie aspecten die al dan niet gezamenlijk voorkomen: productie, receptie en reflectie.”* (Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, 2015)

Kunsteducatie omvat de volgende aspecten: beeldende kunst, muziek, theater, dans, film, literatuur, poëzie en architectuur. Hierbij beperken we ons niet tot de traditionele kunstvormen, maar worden ook actuele en toegepaste vormen geïntegreerd. Cross-overs tussen de verschillende disciplines is mogelijk. Deze disciplines worden in het basisonderwijs onderverdeeld in 5 muzische domeinen, namelijk beeldopvoeding, muzikale opvoeding, bewegingsopvoeding, mediaopvoeding en muzisch taalgebruik. Deze domeinen lenen zich er ook toe om vakoverschrijdend te werken. (Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, 2015)

Kunstonderwijs kent drie facetten. Een eerste facet is productie. Dit betreft het zelf produceren of uitvoeren van kunst. De leerling leert artistieke technieken en expressievormen beheersen en een creatief proces doorlopen. Een tweede facet is de receptie. Al onze zintuigen worden daarbij ingezet om kunstproducties te beschouwen. Een laatste aspect van kunsteducatie is reflectie. Dit gaat over het nadenken en bespreken van de betekenis van kunst. De leerling leert een esthetisch oordeel vormen. Ook de sociaal en historische context worden bijgebracht. In al deze facetten doet de leerling inzicht en kennis op over kunst. (Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst, 2015)

De Braekeleer (2010), leidinggevende bij kunstorganisatie Wisper, geeft aan dat er binnen kunsteducatie drie missies zijn. De eerste missie is gericht op de kunst op zich. Daarmee bedoelt De Braekeleer dat kunst in die mate belangrijk en zinvol is, zodat je mensen er gewoon mee moet laten kennis maken. Je biedt hen ook mogelijkheden aan om zich hierin te verdiepen. Binnen deze missie is kunst het doel zelf van de educatie. Een tweede missie is persoonsgericht. Door mensen met kunst in contact te brengen, kan je hen als persoon ontwikkelingskansen bieden. In tegenstelling tot de eerste missie is kunst hier dus een middel en geen doel, het wordt dus ingezet om educatieve doelen te bereiken die buiten het domein van de kunst bevinden. Het biedt kansen om vakoverschrijdend te werken. Een laatste, volgens De Braekeleer, is maatschappelijk gericht. Kunsteducatie heeft hier een maatschappijvormende bedoeling. Zo zullen wij in deze bachelorproef kunst gebruiken als hefboom om de Eerste Wereldoorlog toegankelijker te maken voor onze doelgroep. Ook hier is kunst een middel en geen doel. Van Ransbeek (1996), projectmedewerker bij de kunsteducatieve organisatie De Veerman, sprak ook nog over een vierde missie, namelijk: het aanleren van allerlei werkvormen en attitudes. Net zoals bij de tweede en derde missie is kunst hier een middel. (De Braekeleer, 2010) (Van Ransbeek, 1996)

Wanneer je met kunsteducatie aan de slag gaat in de klas moet je rekening houden met de drie facetten: productie, receptie en reflectie. Niet alleen het creatieproces moet in het licht geplaatst worden, maar er moet ook plaats zijn voor het beschouwen van en het reflecteren over kunst. Je mag kunst dus niet enkel als doel zien. Het kan ook een middel vormen om de persoonlijkheid verder te ontwikkelen. In functie van onze bachelorproef zullen wij kunst als middel inzetten om een zwaar thema, zoals de Eerste Wereldoorlog, toegankelijker te maken.

### **2.2.3 Muzische opvoeding in de basisschool**

In functie van het praktijkonderzoek binnen deze bachelorproef, maken we een opsplitsing volgens de muzische domeinen die in de basisschool worden gehanteerd. Bij muzische opvoeding brengen we een muzische grondhouding tot ontwikkeling bij de kinderen. We helpen ze muzische of kunstzinnige expressievormen te ontdekken waarmee ze ervaringen en gevoelens kunnen uitdrukken. De kinderen leren ook de expressies van anderen te begrijpen of aan te voelen en ook te waarderen.

Om zich te uiten of om de expressies van anderen te verstaan en te waarderen, dienen de kinderen verschillende muzische expressievormen te exploreren, te leren kennen en te beheersen. Hierbij onderscheiden we zes vormen: beeldopvoeding, muzikale opvoeding, bewegingsexpressie, dramatisch spel, mediaopvoeding en muzisch taalgebruik. Mensen gebruiken één of meerdere vormen om hun verbeelding, gevoelens en gedachten op een eigen wijze uit te drukken. (VVKBaO, Leerplan muzische opvoeding, 1999)

De verschillende muzische expressievormen worden hieronder verder uitgediept, aan de hand van de leerplannen van het VVKBaO. We kozen bewust voor deze bronnen, aangezien deze een leidraad vormen voor het onderwijs. Iedere vorm wordt ook geïllustreerd met één of meerdere concrete voorbeelden omtrent de Eerste Wereldoorlog.

Muzische opvoeding kan je zien als een concretisering van kunsteducatie in de basisschool. Beiden leggen nadruk op de verschillende expressiemogelijkheden en beperken zich niet tot het beeldende alleen. Tijdens de muzische lessen vinden we dezelfde drie aspecten van kunsteducatie terug. Er is steeds aandacht voor beschouwen, creëren en reflecteren. Voordien was het steeds belangrijk om een eindproduct af te leveren aan het einde van de les. Kunst wordt steeds vaker gebruikt als middel om inhoud toegankelijker te maken. Daarbij blijft de leerkracht niet alleen binnen de muzische domeinen maar wordt kunst ook gebruikt in andere vakken.

#### **2.2.3.1 Beeldopvoeding**

Dagelijks worden we met foto's, affiches, schilderijen, beeldhouwwerken en dergelijke meer geconfronteerd die onze aandacht trekken en ons informeren. Door hun belangrijke communicatieve invloed wordt vaak gezegd dat beelden voor zichzelf spreken. Door haar universeel karakter zal die beeldtaal in de toekomst nog aan belang winnen. (VVKBaO, Deelleerplan beeldopvoeding, 1999)

Het deelleerplan beeldopvoeding van het VVKBaO (1999) geeft aan dat er internationale ontwikkelingen zijn binnen het onderwijs die ervoor pleiten om beeldtaal aan te leren in de basisschool en de kinderen ermee te leren omgaan. In de eerste plaats ligt de nadruk op het begrijpen en interpreteren van beelden en van de taal die ze spreken. In de tweede plaats moet het kritisch bekijken van de beelden aandacht krijgen. Dit kunnen zowel kunstbeelden als bewegende

beelden zijn. Vanuit deze invalshoek vormt beeldopvoeding een basis voor mediaopvoeding. (VVKBaO, Deelleerplan beeldopvoeding, 1999)

Tijdens de lessen is er ook veel aandacht voor de reeds aanwezige beeldtaal die kinderen hanteren. Door inhouden, beeldaspecten, materialen en technieken aan te bieden en te verwerken, kunnen we de kinderen de beeldtaal beter leren hanteren en verder ontwikkelen. Om dit doel te bereiken, worden vooral traditionele middelen zoals potlood, vetkrijt, verf, kwast en klei gebruikt. Naast deze traditionele middelen komen ook moderne middelen, zoals een fototoestel, een computer en een videocamera hiervoor in aanmerking. (VVKBaO, Deelleerplan beeldopvoeding, 1999)

Zowel tijdens het beschouwen als het creëren wordt rond beeldaspecten gewerkt. Vorm en kleur zijn de belangrijkste beeldaspecten die ervoor zorgen dat beelden te zien zijn. Daarnaast zijn er ook nog de aspecten licht, ruimte, lijn, compositie en textuur. Dankzij de beeldaspecten kunnen inhouden vorm krijgen. Samen met materialen en technieken zijn dit middelen om een bepaalde inhoud of een bepaald doel te realiseren. (VVKBaO, Deelleerplan beeldopvoeding, 1999)

Het deelleerplan beeldopvoeding van het VVKBaO (1999) beklemtoont de integratie van beeldopvoeding in alle leerdomeinen en activiteiten op de basisschool. Beelden hebben daarin een belangrijke functie: via beeldopvoeding moeten kinderen een aantal houdingen en vaardigheden verwerven die de totale persoonlijkheidsontwikkeling ondersteunen. De kinderen leren eveneens de beeldsymboliek begrijpen en worden ze gevoelig gemaakt voor het mysterie in beelden. (VVKBaO, Deelleerplan beeldopvoeding, 1999)

Tijdens de Eerste Wereldoorlog kregen kunstenaars door hun ervaringen, al dan niet aan het front, een andere kijk op zichzelf en de mensheid. Jacobs (2013) schrijft dat de **avant-garde** een nieuwe generatie kunstenaars was die experimenteerde met nieuwe kunstvormen die door hun voorgangers werden afgewezen. De avant-garde bloeide al voor 1914, maar door de Eerste Wereldoorlog kon deze volledig verder ontwikkelen. Hieronder vallen kunststromingen als het expressionisme, kubisme, dadaïsme .... (Jacobs, 2013)

Wilder (2008) omschrijft het **expressionisme** als een kunststroming die zich vooral in de jaren 1905 tot 1940 manifesteerde. De kunstenaars probeerden hun gevoelens en ervaringen uit te drukken in hun werken. Hierdoor werd de werkelijkheid vaak vervormd. (Wilder, 2008)

In Duitsland waren twee expressionistische groepen: Die Brücke en Der Blaue Reiter. Leinz (1987) heeft zich in deze twee groepen verdiept. In zijn werk 'Moderne kunst zien en begrijpen' omschrijft hij deze groepen en illustreert ze met passende kunstwerken. Hieronder hebben wij zijn beschrijvingen getoetst aan de recentere bron, geschreven door Wilder (2008). Hieruit konden wij vaststellen dat de essentie hetzelfde was, hoewel de taal in het boek van Wilder toegankelijker en beknopter was. Niettemin hebben wij beide bronnen geanalyseerd om onze visietekst vorm te geven. (Leinz, 1987) (Wilder, 2008)

In 1905 werd Die Brücke door Ernst Ludwig Kirchner, Erich Heckel, Karl Schmidt-Rottluff, Fritz Beyl en andere gelijkgestemde kunstenaars opgericht. Kirchner (1906) was de leider van de beweging en schreef de volgende tekst op een houtsnede: "Wij geloven in ontwikkeling en in een generatie die zowel creatief als waarderend is; wij roepen alle jonge mensen bijeen en, als jonge mensen die de toekomst voor zich hebben, willen vrijheid bewerkstelligen voor onze handen en levens en ingaan

tegen de gevestigde orde. Iedereen hoort bij ons die op directe en onmiskenbare wijze alles van zich afzet dat hem of haar ervan weerhoudt creatief te zijn." De naam Die Brücke betekent dus brug naar de toekomst. De tekst van Kirchner kan als een oproep aan de jongere generatie worden gezien om zich van de tot ballast geworden academische en morele tradities te bevrijden. Toen de oorlog in 1914 uitbarstte, meldden veel Duitse expressionisten zich aan in de hoop de wereld te kunnen hervormen. (Kirchner, 1906) (Leinz, 1987) (Wilder, 2008)

Hoewel de leden van Die Brücke geen anti- of pro-oorlogskunst maakten, is de dreiging van de oorlog wel in hun werken te zien. In het werk 'Rode huizen' van Erich Heckel lijkt het alsof de huizen en het landschap worden bedreigd door een apocalyptische storm. Naarmate de Eerste Wereldoorlog dichterbij kwam, werden de kleuren die Heckel in zijn werken gebruikte steeds donkerder. Nadat de oorlog in 1914 uitbrak, meldde Heckel zich aan bij het leger en werd hij hospik in België. Daar schilderde hij 'Corpus Christi in Brugge'. In dit werk hangen onheilspellende wolken boven de vervormde architectuur, terwijl het geringe aantal mensen in de geelgroene straat zich in een hallucinatie lijken bevinden. (Leinz, 1987) (Wilder, 2008)



Afbeelding 1: Corpus Christi in Brugge - Erich Heckel

Franz Marc en Wassily Kandinsky waren de leiders van de groep Der Blaue Reiter. Deze groep is de spirituele en positieve variant van het expressionisme. Ook buiten Duitsland waren expressionistische kunstenaars actief, zoals Gustav Klimt, Egon Schiele en Oskar Kokoschka. (Leinz, 1987) (Wilder, 2008)

Een volgende kunststroming die tot de avant-garde behoort, is het **kubisme**. Hiervoor raadpleegden we opnieuw Leinz (1987). Hierin staat te lezen dat Georges Braque en Pablo Picasso de oprichters van het kubisme zijn. De kunstenaars braken de realiteit uiteen in geometrische vormen, meestal kubussen. Deze werden vervolgens herschikt op een plat vlak met nauwelijks of geen perspectief. Niet enkel het hoofdonderwerp werd gefragmenteerd, maar ook de achtergrond. Het onderwerp en de achtergrond werden vaak in elkaar vermengd, zodat de fysieke werkelijkheden op elkaar inwerken. Hierdoor zie je het object vanuit meerdere standpunten tegelijk, hoewel je het object meestal niet herkent. In het kubisme staat dus enkel de vorm centraal en spelen gevoelens en ervaringen dus geen rol. (Leinz, 1987)

Lanchner (1998) heeft haar boek gebaseerd op het leven en werk van Fernand Léger, die eveneens een kubistische schilder was. Aangezien zijn werk duidelijk verschilt van Picasso en Braque, kozen we ervoor om tevens Léger op te nemen in onze bespreking. In tegenstelling tot de oprichters van het kubisme gebruikte hij meer kleuren, gebogen lijnen en driedimensionale vormen, zoals bijvoorbeeld



cilinders. Zijn stijl ontwikkelde zich tijdens de Eerste Wereldoorlog, waar hij in het leger het mens leerde waarderen. Tijdens zijn legerdienst bracht hij voornamelijk de loopgravenoorlog in beeld. Terwijl hij van een gasvergiftiging herstelde, tekende en schilderde hij alles wat hij om zich heen zag. Hij had het gevoel dat de kunst voorbij ging aan de gewone mens, dat het iets voor intellectuelen was geworden. Daarom wilde hij het kubisme toegankelijk maken voor het gewone volk. Hij liet het dagelijkse leven zien en verheerlijkte het machinetijdperk. Dit deed hij omdat hij hoopte dat zijn werken de omstandigheden voor de arbeidersklasse zou verbeteren. Zijn observaties van kaartspelende soldaten in de oorlog inspireerden hem tot zijn werk 'De kaartspelers'. De soldaten wekken de illusie dat ze gehandicapte robots zijn die in een machine kaarten. Dit was als compliment aan de soldaten bedoeld. Hij wilde hiermee aangeven dat de mannen even efficiënt waren als machines. (Lanchner, 1998)



Afbeelding 2: De kaartspelers - Fernand Léger

In het boek van Wilder (2008) wordt aangegeven dat er tijdens de Eerste Wereldoorlog veel kunstenaars naar het neutrale Zwitserland vluchtten. Daar ontstond het **dadaïsme**. De dadabeweging was gespecialiseerd in antiekunst en was een opstand tegen alles dat tot de oorlog had geleid. Dadaïsten dachten dat ze de wereld konden veranderen door er de draak mee te steken. De Eerste Wereldoorlog toonde hen in elk geval dat er iets moest gebeuren. De naïviteit van de kunstenaars en de antiekunst waren verfrissend, ze bliezen alle vastgeroeste ideeën weg en maakten ruimte voor nieuwe. (Wilder, 2008)

Kunst was een industrie geworden en daarmee een van de pijlers van het sociale systeem dat tot de Eerste Wereldoorlog had geleid. De antiekunst van dada probeerde de kunst te bevrijden van het commerciële juk en oude normen en regels. (Wilder, 2008)

Een van de belangrijkste aspecten van het dadaïsme is het toeval. Het werd één van hun wapens in hun antiekunstarsenaal, want in het leven leidt het toeval tot gebeurtenissen. Dit was de achterliggende gedachte van hun kunst. (Wilder, 2008)

De kunstwerken van Hans Arp zijn in bepaalde opzichten een soort tegengif voor de oorlog. Ze laten zien dat diverse vormen en objecten zichzelf kunnen blijven en zich toch met elkaar vermengen. Ze tonen een bevredigend gevoel van harmonie. Je hebt het gevoel erin te zweven zonder dat je je identiteit verliest. (Wilder, 2008)

Na de Eerste Wereldoorlog stichtten Hans Arp en Max Ernst een dada-groep in Keulen. Door Hans Arp verspreidde het dadaïsme zich ook naar Parijs en Berlijn. Een paar jaar later sloten Arp en Ernst zich aan bij de nieuwe surrealistische beweging van André Bretons, doch verdween het dadaïsme kort hierna van het toneel. (Wilder, 2008)



Op de website van Cobra (2013) vonden we informatie over een tentoonstelling over oorlog en avant-garde kunstenaars. Daar ontdekten we dat **camouflage** eigenlijk ook een kunstvorm is. Kunstenaars die tijdens de oorlog leefden, werden vaak als camouflage schilders ingezet. Oorlogsschepen, kanonnen en ander materieel werden van verhullende patronen en kleuren voorzien. De patronen vertoonden een zekere overeenkomst met sommige kubistische schilderijen, wat ook Pablo Picasso niet ontging toen hij op een nacht een gecamoufleerde vrachtwagen over de Boulevard Raspail in Parijs zag passeren. (Cobra, 2013)



Afbeelding 3: Duitse fauvistische helm

Kammelar (2007) legt de nadruk meer op **beeldhouwwerken** binnen de avant-garde. Daarom vonden we het zeer zinvol om ook hier aandacht aan te besteden. Beeldhouwer Wilhelm Lehmbruck verliet hals over kop Frankrijk toen de Eerste Wereldoorlog uitbrak. In Duitsland meldde hij zich aan voor de militaire dienst. Op het slagveld zag hij veel verminkten en gewonden lijden. Hierdoor kreeg hij zware depressieve buien. Na een jaar werd hij naar Straatsburg overgeplaatst. Daar deed hij dienst als oorlogsschilder. Toch verdween zijn depressiviteit niet. Na vijf maanden werd hij van zijn militaire dienst vrijgesteld. Tijdens de verdere duur van de oorlog woonde hij samen met zijn vrouw in Zürich. In 1919 maakte hij zelf een eind aan zijn leven. (Kammelar, 2007)

In 1916 schiep hij zijn beroemdste en meest indrukwekkende beeld, *Der Gestürzte*. Dit is een beeld van een stervende soldaat. Het laat een naakte, magere man zien, voorovergevallen op handen en knieën. Hij heeft een gebroken zwaard in zijn hand. Door de vereenvoudigde lichaamsvormen is de zeggingskracht van het beeld enorm. Het is de ultieme verbeelding van verslagenheid en zinloosheid van oorlogsgeweld. (Kammelar, 2007)



Afbeelding 4: *Der Gestürzte* - Wilhelm Lehmbruck

Tijdens de Eerste Wereldoorlog waren ook andere beeldhouwers zoals George Minne, Jacques de Lalaing, William Goscombe John en vele anderen actief. (Hoozee, Rowan, & Stewart, 2002)

Soldaten, krijgsgevangenen, burgers en geïnterneerden maakten eveneens kunst, voornamelijk **Trench Art** of loopgravenkunst. Deze kunstvorm bestaat uit elk voorwerp dat door eender wie gemaakt werd uit eender welk materiaal, voor zover beiden in tijd en ruimte verbonden zijn met een gewapend conflict of zijn gevolg. In het boek van Saunders (2004) wordt de nadruk gelegd op kunst die tijdens de oorlog werd gemaakt. Op deze manier wordt duidelijk dat niet alleen kunstenaars kunst kunnen maken, maar ook de 'gewone' mens. (Saunders, 2004)

Trench Art uit de Eerste Wereldoorlog omvat voorwerpen die gemaakt werden uit gerecycleerd oorlogsmateriaal, zoals hulzen van granaten, kogels, handgranaten, granaatscherven, scheeps- en vliegtuigonderdelen .... Commercieel gemaakte voorwerpen zoals helmen, sigarettendoosjes en wapens die op een kunstzinnige manier werden gepersonifieerd worden tevens als loopgravenkunst beschouwd. Tijdens de Eerste Wereldoorlog werd ook kunst gemaakt uit grondstoffen die makkelijk te verkrijgen waren, zoals hout, been, steen .... Door de betekenis en waarde die de makers aan deze voorwerpen hechtten, de omstandigheden waarin ze werden gemaakt en hun kracht om herinneringen uit het verleden op te roepen, is loopgravenkunst belangrijk. (Saunders, 2004)

De kunstvoorwerpen werden om verschillende praktische redenen gemaakt. De makers konden deze verkopen, ruilen, of houden voor persoonlijk gebruik. Ze konden ook een diepere spirituele betekenis bezitten die te maken had met religieuze overtuigingen, verdriet en rouw, opluchting of schuldgevoelens omdat hij/zij de oorlog had overleefd in tegenstelling tot zovele andere soldaten. Trench Art is dus meer dan een stille getuige van de oorlog, het zit vol symboliek voor zowel de maker als de familieleden. (Saunders, 2004)

Tijdens de Eerste Wereldoorlog werd enorm veel **propagandakunst** gemaakt met als doel politieke macht te verwerven. Affiches, pamfletten, kranten en posters moesten de bevolking ervan overtuigen dat de oorlog 'een goede zaak' was. Propaganda berust echter maar zelden op waarheden, aangezien heel wat spot verwerkt werd in de posters en affiches. Om deze reden raadpleegden we opnieuw bronnen van beide oorlogspartijen. Chielens (2012), conservator van het In Flanders Fields Museum, beschrijft propaganda vanuit de visie van de geallieerden. Daartegenover staat het ZDF (2014), een Duitse zender die schrijft vanuit een Duits geïnspireerde insteek. Naast deze twee verschillende visies raadpleegden we ook het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). Deze organisatie bundelt beide visies tot een algemener beeld op oorlogspropaganda. Hieronder worden de drie bronnen met elkaar vergeleken en worden de gelijkenissen eruit gefilterd. (Chielens, 2012) (ZDF, 2014) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014)

De propaganda misleidde, naast de burgers die naar het front trokken, ook vele kunstenaars. Zij lieten zich meeslepen in de patriottische houding van Europa. De overheid stelde bepaalde kunstenaars aan als 'oorlogskunstenaars, die de taak kregen om informatie en propaganda vorm te geven, maar ook om de gebeurtenissen op het slagveld in beeld te brengen. (Chielens, 2012) (ZDF, 2014) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014)

Van Damme (2013) haalt ook **spotprenten** aan die tijdens de Eerste Wereldoorlog werden gebruikt. Deze prenten bieden een humoristische kijk op actuele gebeurtenissen en op de vijand. De bedoeling van deze populaire en toegankelijke prenten was om anderen te overtuigen van hun eigen visie op de oorlogssituatie en op de vijand. Hierdoor motiveerden en mobiliseerden ze hun eigen volk om de wapens op te nemen tegen de vijand. Wat deze spotprenten interessant en bruikbaar maakt, is dat

ze duidelijk weergeven welk beeld de verschillende partijen over elkaar hadden. Spotprenten zijn voor zowel kinderen als volwassenen toegankelijk om informatie uit te halen. (Van Damme, Vriend over vijand - De grote Oorlog in spotprenten, 2013) (Van Damme, WOI-spotprenten als historisch bronnenmateriaal, 2013)

De karikaturisten verbloemden de nederlagen van hun vaderland, maar verheerlijkten dan wel de overwinningen. Deze manipulatie van het volk gebeurde doelbewust, in opdracht van de regering. De patriottistische houding werd op die manier aangewakkerd bij de bevolking. Naast het gebruik als propaganda werd ook openlijk commentaar gegeven op de actuele gebeurtenissen. (Van Damme, Vriend over vijand - De grote Oorlog in spotprenten, 2013) (Van Damme, WOI-spotprenten als historisch bronnenmateriaal, 2013)

Door het subjectief karakter van een spotprent bestaan er twijfels over de bruikbaarheid ervan als historische bron. De interpretatie van deze bron kan immers eenzijdig of op een verkeerde manier gebeuren. Beide partijen maakten spotprenten over de ander, waardoor het een verrijking is om de beide kanten van het verhaal te bekijken. Hierdoor is het cruciaal om de prenten steeds in een bredere historische context te beschouwen. (Van Damme, Vriend over vijand - De grote Oorlog in spotprenten, 2013) (Van Damme, WOI-spotprenten als historisch bronnenmateriaal, 2013)

Louis Raemaekers was één van de bekendste en invloedrijkste politieke tekenaars uit de Eerste Wereldoorlog. In opdracht van de Britten tekende hij spotprenten die de hele wereld rondgingen. Doordat hij het standpunt van de zwakkeren in het licht plaatste, speelde hij in op de emoties van de toeschouwers, wat hun betrokkenheid vergrootte. (Louis Raemaekers, 2014) (Van Damme, Vriend over vijand - De grote Oorlog in spotprenten, 2013)

### *2.2.3.2 Muzikale opvoeding*

Het deelleerplan muzikale opvoeding (1999) stelt dat een kind zijn innerlijke leven leert verrijken via een actieve omgang met klank en muziek. Op deze manier krijgt het zicht op zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Bovendien leert het kind zich zo te oriënteren in de wereld rondom zich. Daarbij verkent hij zijn wereld en probeert hij zijn plaats in die wereld te bepalen. (VVKBaO, Deelleerplan muzikale opvoeding, 1999)

Ten eerste zal muzikale opvoeding kinderen stimuleren om de expressieve waarde van klank en muziek te verkennen via hun eigen muzikale mogelijkheden. Vervolgens worden de kinderen aangespoord om de mogelijkheden van klank en muziek als muzikale communicatiemiddelen te exploreren. Ten slotte wordt het verkennen van klank en muziek in de wereld aangemoedigd. (VVKBaO, Deelleerplan muzikale opvoeding, 1999)

De Last Post Association (2015) verzorgt iedere dag even voor acht uur de **Last Postplechtigheid**. Op dat moment houdt het dagelijks leven even halt onder de Menenpoort in Ieper. Door deze plechtigheid keren de bezoekers even terug naar 1914 - 1918 om de gesneuvelde soldaten te eren en te gedenken. Als herdenkingsplaats werd de Menenpoort gekozen, aangezien vele soldaten hierlangs naar het front vertrokken. Velen keerden echter nooit meer terug. (Last Post Association, 2015)

De Last Post is oorspronkelijk het klaraengeschal dat in het Britse en andere legers het einde van de werkdag aankondigde. In de context van de Last Postplechtigheid staat het voor een definitief vaarwel aan de gesneuvelden. (Last Post Association, 2015)

Gelijkaardig is de **Reveille**, die traditioneel gespeeld werd bij het aanvangen van de dag om de troepen wakker te maken en hen tot de plicht riep. In de context van de Last Postplechtigheid symboliseert de Reveille niet enkel het terugkeren naar het dagelijkse leven na de ceremonie, maar verwijst eveneens naar de verrijzenis of het 'eeuwig leven' van de gesneuvelden. (Last Post Association, 2015)

The Fame of Tipperary Group (2014) is een organisatie die ontstond rond het lied **It's a long way to Tipperary** dat in 1912 werd geschreven door de Engelsman Jack Judge. Zijn grootouders waren afkomstig uit County Tipperary, in Ierland, hoewel hij er nog nooit zelf was geweest. Het lied werd in de Eerste Wereldoorlog beroemd, omdat het voor elke soldaat het verlangen om terug naar huis te gaan symboliseerde. Eerst werd het lied vertolkt door Ierse soldaten, maar later werd het overgenomen door zowel de Russen als de Fransen. (The Fame of Tipperary Group, 2014)

### *2.2.3.3 Bewegingsexpressie*

Het deelleerplan bewegingsexpressie (1999) legt de nadruk op het ervaren en beleven van wat je met je lichaam kunt en durft in tijd en ruimte, al dan niet in relatie met anderen. Wie zich expressief bewegend uit, gaat met een zekere dynamiek creatief om met zijn lichaam. (VVKBaO, Deelleerplan bewegingsexpressie, 1999)

Om te beginnen kunnen we met ons lichaam een bepaalde houding aannemen om iets uit te drukken: een ervaring, een idee, een gevoel of een overtuiging. Vervolgens kunnen we ook met bewegingen iets tot uitdrukking brengen: iets wat ons raakt of waarbij we ons betrokken voelen. (VVKBaO, Deelleerplan bewegingsexpressie, 1999)

In april 2014 bracht het English National Ballet (2013) een dans uit, geïnspireerd op de honderdste verjaardag van de Eerste Wereldoorlog. Deze balletvoorstelling kreeg de titel **'Lest we forget'** en bestaat uit drie grote delen: 'Dust', 'Second Breath' en 'No Man's Land'. (English National Ballet, 2013)

Het eerste deel, 'Dust', is gebaseerd op twee aspecten uit de oorlog. Enerzijds het concept van de vele soldaten, zowel jonge als oude mannen, die verdwenen in de loopgraven. Anderzijds komt ook de sociale verschuiving die de vrouwen meemaakten tijdens de Eerste Wereldoorlog aan bod. Zij wisten dat ze hun vaders, echtgenoten en zonen moesten loslaten en konden verliezen in de grote oorlogsmachine, maar het waren ook vrouwen die wapens produceerden in fabrieken om de vaders, echtgenoten en zonen van de vijand te doden. (English National Ballet, 2013)

Binnen het tweede deel, 'Second Breath', wordt vooral de nadruk gelegd op het aantal dansers. Er worden slechts 20 balletdansers gebruikt, maar zij verwijzen naar de miljoenen mensen die stierven in de Eerste Wereldoorlog. (English National Ballet, 2013)

Het laatste deel, 'No Man's Land', belicht de materiële zaken die de soldaten verbonden aan hun vrouwen aan het thuisfront. De vrouwen namen immers de rol van hun man over in de fabriek, want ze produceerden wapens, uniformen, munitie .... Deze objecten vormden tijdens de Eerste Wereldoorlog haast het enige contact tussen man en vrouw. (English National Ballet, 2013)

### *2.2.3.4 Dramatisch spel*

De oorsprong van dramatisch spel ligt volgens het deelleerplan dramatisch spel (1999) bij het spontaan spelen van jonge kinderen. Zij halen hun spelimpulsen uit hun eigen leef- en belevingswereld. Bij meer gestructureerde spelvormen ligt dit anders: hier gelden immers vastgelegde regels en structuren. (VVKBaO, Deelleerplan dramatisch spel, 1999)

Kinderen willen greep krijgen op de wereld rondom hen door erin te handelen. Door te spelen hebben kinderen controle over hun directe omgeving, dit is zowel de realistische wereld als de fictieve wereld. Dagelijkse situaties worden herschapen en zo doen de kinderen ervaringen op die hen in staat stellen hun wereld beter te begrijpen. Kinderen gebruiken spontaan hun lichaam om over de wereld te spreken. (VVKBaO, Deelleerplan dramatisch spel, 1999)

Dramatisch spel schept bovendien een veilige wereld voor de kinderen: ze lopen er geen risico's. Als iets niet meteen lukt, kunnen ze een nieuwe expressievorm proberen, een ander spelverhaal bedenken of hun spel bijsturen. Op deze manier leren ze uit hun fouten en doen ze al spelend verschillende succeservaringen op. (VVKBaO, Deelleerplan dramatisch spel, 1999)

De **spektakelmusical '14-18'**, onder regie van Frank Van Laecke, ging in het voorjaar van 2014 in première en werd op 11 november 2014 symbolisch afgesloten. Deze Studio 100-productie (2014) vertelt het verhaal van Jan, Kamiel, Fons en Albert. De vier boezemvrienden worden opgeroepen om het Vaderland te dienen en worden zo meegesleept in het naïeve verhaal dat 'die oorlog' toch niet lang zou duren. De oorlog loopt echter aan beide kanten van het front vast en de vrienden beseffen dat ze toch niet vóór Kerstmis thuis zullen zijn. Tegen deze gruwelijke achtergrond hoopt Jan zijn vrouw en zijn pasgeboren zoon terug te kunnen omhelzen, verlangt Albert naar zijn vele liefjes aan het thuisfront, zoekt Kamiel wanhopig een manier om aan de oorlogssituatie te ontsnappen en laat Fons zijn oog vallen op een knappe verpleegster. (Studio 100, 2014)

Het publiek wordt ook meegesleurd in het verhaal over de Grote Oorlog. Hun ervaringen worden vergroot doordat de tribune kan bewegen. Bij intieme scènes wordt letterlijk ingezoomd, bij grootse, spectaculaire scènes neemt de toeschouwer wat afstand om het geheel beter te kunnen overschouwen. (Studio 100, 2014)

### *2.2.3.5 Mediaopvoeding*

Media is vandaag niet meer weg te denken uit onze maatschappij. Smartphones, gsm, tablets, computer, tv ... maken deel uit van ons dagelijks leven. Daarom werd het leerplan mediaopvoeding (2010) opgemaakt door het VVKBaO. Volgens het hen is het belangrijk dat er op de basisschool aan mediaopvoeding en de bijhorende competenties wordt gewerkt. (VVKBaO, Leerplan mediaopvoeding, 2012)

Ieder kind is uniek, maar niet iedereen krijgt dezelfde kansen, zo ook op het gebied van media. Thuis wordt niet altijd de kans geboden om in contact te komen met media. Daarom moet een degelijke mediaopvoeding worden voorzien op school. Die opvoeding beoogt niet alleen dat de kinderen de mediataal begrijpen, maar dat ze die ook spreken. De leerlingen bezitten dan wel basisvaardigheden, maar deze en bijhorende attitudes moeten worden ingezet zodat ze zinvol en creatief kunnen omgaan met media. Communicatie is daarbij een element dat zeker niet mag ontbreken. Hieruit kan je drie belangrijke kernpunten onderscheiden, namelijk: mediageletterdheid, mediawijsheid en technische en instrumentele competenties. (VVKBaO, Leerplan mediaopvoeding, 2012)

Onder 'mediageletterdheid' omvat het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot de taal van de media en de vele toepassingen ervan in de multimediale wereld waarin de kinderen leven. Dit heeft als doel die wereld te leren kennen, te begrijpen en te gebruiken. Daarbij gaan we op zoek naar antwoorden op vragen zoals: Welke media ontdek ik in mijn omgeving? Welke mogelijkheden bieden die verschillende media? Hoe beïnvloeden ze elkaar? Welke zijn de mechanismen van de verschillende media? Wat betekent zenden en ontvangen? Welke media liggen mij het best en waarom? Dit betekent niet dat er alleen gewerkt wordt aan kennis en vaardigheden. Als leerkracht richt je mediaopvoeding op de interesses van de kinderen in de verschillende media en probeer je die toe te passen en staande te houden. Door je op die media te richten, leren de kinderen de mediataal beheersen. Vervolgens worden relevante begrippen gebruikt door de leerlingen om te communiceren. (VVKBaO, Leerplan mediaopvoeding, 2012)

'Mediawijsheid' is het verwerven van de kennis, vaardigheden en attitudes die bijdragen tot de ontwikkeling van een waardebewuste en alerte houding tegenover media en het gebruik ervan door de leerlingen en door anderen. Zo worden ze zich bewust van zowel hun eigen, als van andermans manier van omgaan met media. Ze leren elkaars waarden en normen kennen en ontwikkelen ook hun eigen waarden-en normenbesef. (VVKBaO, Leerplan mediaopvoeding, 2012)

Wanneer je werkt aan de 'technische en instrumentele competenties', werk je aan het omgaan met de verschillende media. Dat houdt in dat de leerlingen een aantal elementaire technische principes begrijpen en dat ze een aantal eenvoudige technische handelingen kunnen uitvoeren. Op die manier leren de kinderen op een efficiënte, veilige en zorgzame manier omgaan met de beschikbare technieken en middelen. (VVKBaO, Leerplan mediaopvoeding, 2012)

Wanneer de leerlingen de mediaopvoeding krijgen die wordt beoogd, gaat voor hen een wereld aan mogelijkheden open. Zo kunnen ze bijvoorbeeld via verschillende kanalen en op een efficiënte manier hun boodschap de wereld insturen. Ze zijn dan niet alleen zender, maar ook ontvanger. Als de mediataal wordt geëxploreerd, zullen de kinderen de mogelijkheden ervan inzien. Ze nemen een respectvolle houding aan en worden aangespoord om zich actief naar anderen toe uit te drukken. (VVKBaO, Leerplan mediaopvoeding, 2012)

In functie van deze bachelorproef werd de fototentoonstelling 'Oorlog in beeld' bezocht. Daarbij worden de werken van verschillende fotografen uitgelicht door Magnumfotograaf Carl De Keyzer en auteur David Van Reybrouck (2014). De werken van Léon Gimpel spraken ons meteen aan, doordat de oorlogsbeleving door kinderen centraal stond. Aangezien we zelf weinig over de fotograaf wisten, zochten we zijn verhaal op. Dit bracht ons bij Newman (2014) en O'Hagan (2014), die beiden enkele aspecten uit het leven en werk van Gimpel in de juiste context plaatsten. Aangezien de twee bronnen elkaar aanvulden, hebben we deze dan ook naast elkaar gehanteerd. We raadpleegden ook het archief van het Parijse Musée d'Orsay (2008), aangezien hier al werken van Gimpel tentoongesteld werden. Zij boden ons informatie aan over zijn ontwikkeling als kunstenaar. Hierbij werd zijn passie voor de autochrome en de kleurenfotografie onder de aandacht gebracht.

Léon Gimpel raakte in 1915 bevriend met enkele Parijse kinderen, die op straat dagelijks oorlogssituaties naspeelden. Hij kreeg het idee om deze spelende kinderen in beeld te brengen, aangezien zij het ernstige aspect van de verwoestende oorlog als een spelletje zagen. De foto's die hij maakte, beelden onschuld uit, maar zijn tegelijkertijd verontrustend. (Newman, 2014) (O'Hagan, 2014) (De Keyzer & Van Reybrouck, 2014)





Afbeelding 5: War Games – Léon Gimpel

Léon Gimpel werd geboren in een Joodse familie in 1873. Nadat zijn familie was gevlucht naar Parijs, werkte de 27-jarige Gimpel als fotograaf. Tot voor de oorlog was hij vooral bekend voor zijn werken waarin hij een geest gaf aan zijn modellen. Dit deed hij door zijn modellen op een danige manier te belichten dat het leek alsof de geest van zijn onderwerpen naast hen zat. Hij was erg gefascineerd door de autochromen en ging hiermee enthousiast aan de slag. Samen met Fernand Monpillard zette hij het onderzoek van de gebroeders Lumière verder. Hij paste de uitvindingen aan en slaagde er in om een instant kleurfoto te maken. (Newman, 2014) (O'Hagan, 2014) (Musée d'Orsay, 2008)

Tijdens het bezoek aan de fototentoonstelling 'Oorlog in beeld' verkenden we vervolgens ook de werken van Jean Baptiste Tournassoud en Fernand Cuville. Op hun eigen manier legden zij de oorlog vast op beeld. Bij enkele werken uit hun collectie zien we ook kinderen als centrale figuren. In tegenstelling tot Gimpel, die zijn focus voornamelijk op de oorlogsbeleving van straatkinderen legt, verbreden deze fotografen hun blik ook naar de oorlogsbeleving door volwassenen. Hieronder volgt een korte beschrijving van de fotografen Tournassoud en Cuville. (De Keyzer & Van Reybrouck, 2014)

Jean-Baptiste Tournassoud was een Franse beroepsmilitair en een pionier van de fotografie in het leger. Hij was bevriend met de familie Lumière en op die manier al van in het begin betrokken bij de ontwikkeling van de autochrome. Deze fotograaf had oog voor kleur. Dit komt vooral tot uiting in zijn beelden van kleurrijke uniformen aan het begin van de oorlog en in de foto's van de Afrikaanse soldaten. Tournassoud hield ervan tableaux vast te leggen die hij zelf met veel aandacht voor licht en compositie opzette. In 1920 kreeg hij de onderscheiding van officier van het Légion d'honneur. Kort daarop verliet hij het leger, om zich tot zijn dood aan de fotografie toe te wijden, onder andere als befaamd dierenfotograaf. (De Keyzer & Van Reybrouck, 2014) (Association of the Friends of Jean-Baptiste Tournassoud, 2015)

Fernand Cuville werkte tijdens de oorlog als legerfotograaf voor de Section photographique de l'armée. Hij fotografeerde vooral aan het Franse en Belgische front. In zijn beelden toonde hij dat het leven al dan niet verder ging aan het thuisfront. Er werd een bepaalde afstand gecreëerd van de verschrikkelijke werkelijkheid van de vernielende oorlog. Zo werden spelende kinderen niet meer enkel schattig afgebeeld, maar eerder tragisch in het decor van de Grote Oorlog. (De Keyzer & Van Reybrouck, 2014) (AWM, 2015)

### 2.2.3.6 Muzisch taalgebruik

Het deelleerplan muzisch taalgebruik (1999) omschrijft de muzische of kunstzinnige taal als de taal van het speelse. De taalgebruiker verlaat even het pad van het algemeen taalgebruik en gaat origineel om met woorden en begrippen. Woordspelingen en humor worden eveneens bewust toegevoegd. In muzisch taalgebruik volg je andere denkwegen, je haalt immers ongebruikelijke

associaties met de werkelijkheid aan en laat je verbeelding aan het woord. (VVKBaO, Deelleerplan muzisch taalgebruik, 1999)

In poëzie treedt die kunstzinnige invulling van taal op de voorgrond. De dichter geeft zijn eigen originele blik weer op de werkelijkheid, waardoor een samenspel wordt gecreëerd tussen betekenis, beeldtaal en beeldspraak wat ervoor zorgt dat het onzegbare omgezet wordt in taal. Dat leidt tot herkenning en identificatie vanuit de eigen leef- en belevingswereld en stimuleert zowel de ervaringstaal als de belevingstaal. (VVKBaO, Deelleerplan muzisch taalgebruik, 1999)

In de basisschool maken de kinderen kennis met verschillende gedichten als bron van plezier. De werkelijkheid wordt even op z'n kop gezet en zo wordt het gewone bijzonder. Binnen muzisch taalgebruik wordt hoofdzakelijk de kinderlijke fantasie en de eigen creativiteit aangesproken. Ook de poëtische en literaire gevoeligheid bij de kinderen wordt verder ontwikkeld. (VVKBaO, Deelleerplan muzisch taalgebruik, 1999)

*"In Flanders fields the poppies blow. Between the crosses, row on row. That mark our place; and in the sky. The larks, still bravely singing, fly. Scarce heard amid the guns below."* (McCrae, 1915)

Bovenstaande regel is afkomstig van het wereldberoemde gedicht **'In Flanders Fields'** van John McCrae (1915). Granfield (1999) wijdde een volledig boek aan dit beroemde gedicht en de maker ervan. Bij elke regel van het gedicht werd een passend kunstwerk voorzien. Dit maakt het boek ook zeer toegankelijk voor jonge kinderen. Naast het gedicht is er ook plaats voorzien voor de nodige achtergrondinformatie over John McCrae en de situatie waarin het gedicht tot stand kwam. (Granfield, 1999)

McCrae was een Canadese legerarts die de verwondingen verzorgde van de soldaten bij de Tweede Slag om Ieper in 1915. De dood van één van zijn beste vrienden, luitenant Helmer, inspireerde McCrae tot het schrijven van 'In Flanders Fields'. Het is een gedicht dat een aangrijpend beeld van de oorlog geeft: een beeld van verlies, liefde en continuïteit. In 1918 stierf McCrae. Net zoals zoveel andere slachtoffers van de Eerste Wereldoorlog zal hij voor eeuwig slapen, daar waar de papavers groeien. Tot op vandaag wordt zijn bekende gedicht voorgedragen op herinneringsplechtigheden overal ter wereld. McCrae had dit gedicht oorspronkelijk geschreven met als doel het overbrengen van een vredesboodschap. Doordat dit gedicht zeer vaak wordt geassocieerd met de oorlog, enerzijds doordat dit tijdens de Eerste Wereldoorlog werd geschreven, anderzijds door de koppeling aan de herdenkingsplechtigheden. Dit gedicht wordt dus eerder gezien als een oorlogsgedicht dan als een vredesgedicht. (Granfield, 1999)

Door de geschiedenis heen is de rode klaproos steeds het symbool van 'leven' geweest. Na het verschijnen van McCrae's gedicht 'In Flanders Fields' werd deze het wereldwijde symbool van de herinnering aan de Eerste Wereldoorlog. De klaproos is een sterke bloem die op de omgewoelde slagvelden in heel West-Europa en op de haastig gemaakte graven groeide. Tijdens de oorlog werd het dragen van klaprozen ter ere van de gesneuvelden op posters aangeprezen. Nog ieder jaar worden er miljoenen zijden, plastic, papieren en vilten klaprozen gemaakt om de soldaten uit de Eerste Wereldoorlog, en alle oorlogen daarna, te gedenken. (Granfield, 1999)



### *Conclusie*

Kunst is een zéér ruim begrip. Daarom is het ook belangrijk om dit met een brede kijk te benaderen. Je moet openstaan voor de verschillende expressievormen die in de basisschool tot uiting komen in de gekende muzische domeinen. Voor ons is het een prioriteit om aandacht te besteden aan al deze muzische domeinen. Door je niet op één domein toe te spitsen, kan je alle leerlingen triggeren, hoewel ze niet allemaal geïnteresseerd zijn in dezelfde expressievormen. De ene uit zich liever door middel van muziek, terwijl de ander zich liever uit via drama.

Doorheen de muzische vorming mag je de aspecten van kunsteducatie niet uit het oog verliezen. Je kan namelijk kunst beschouwen, creëren en erover reflecteren. Dit leert ons dat kunst geen doel op zich hoeft te zijn, maar ook een middel kan zijn om een zwaarder thema, zoals de Grote Oorlog, in de klas te brengen.

Wanneer we ons toespitsen op kunst in verband met de Eerste Wereldoorlog moeten we dit met een brede blik benaderen. Zo werd kunst geproduceerd zowel door gewone mensen als door kunstenaars uit verschillende stromingen. Aan beide kanten van het front werd ook kunst gemaakt. Dit biedt mogelijkheden om de standpunten te vergelijken.

## 2.3 De Eerste Wereldoorlog

Een eeuw geleden vond de Eerste Wereldoorlog plaats. Deze ingrijpende gebeurtenis veranderde het leven van miljarden mensen. Naar aanleiding van de herdenkingen omtrent 100 jaar Grote Oorlog focussen wij hierop binnen herinneringseducatie. Als eerste worden de oorzaken en aanleiding van de Eerste Wereldoorlog besproken. Het schot van Sarajevo vormt hierin een belangrijk scharnierpunt. Ten tweede worden enkele hoogtepunten van deze historische gebeurtenis opgelijst. Tot slot wordt de situatie in Tielt tijdens de Eerste Wereldoorlog toegelicht. De stad speelde een belangrijke rol bij de beslissingen over de voortgang van de oorlog. Door de Heemkundige kring 'Roede van Tielt' (2015) konden wij ons verdiepen in de rol van de stad tijdens de oorlog.

Om onze tekst vorm te geven, hebben wij ons gebaseerd op de syllabus Wero 3: tijd van Callens en De Meyere (2013-2014). Deze bron was een goede leidraad om het thema van de Grote Oorlog af te bakenen. Het gaf ons een duidelijk beeld van de leerinhouden die in de basisschool worden aangeboden. Westwell (2014) en Wiest (2014) zijn twee recentere bronnen die alle aspecten van de Grote Oorlog schetsen. Wiest (2014) bracht de oorlog dag per dag in beeld. Dit zorgde voor een mooi overzicht van het verloop van de oorlog aan beide fronten. Deze publicatie zorgde voor een overzicht van het verloop van de oorlog aan beide fronten, hoewel het ontbreken van een gestructureerd tijds kader een knelpunt van dit werk vormt. Het boek van Westwell (2014) bevat evenwel het tijds kader dat bij Wiest (2014) ontbrak, waardoor we beide uitgaven hebben gebruikt om een volledig beeld te krijgen. Westwell (2014) structureerde zijn werk volgens het verloop van de oorlog. Zo konden we de exacte data achterhalen en dit ter vergelijking naast het boek van Wiest (2014) leggen.

Natuurlijk kon Sophie De Schaepdrijver (2014), historica, hoogleraar aan The Pennsylvania State University en internationaal gerenommeerd voor haar werk rond de sociale en culturele geschiedenis van de Eerste Wereldoorlog, niet ontbreken in dit onderdeel. Onze bevindingen werden steeds getoetst aan haar boek 'De Grote Oorlog'. Op deze manier bouwden we een gefundeerde visie op, waarmee we naar de praktijk kunnen stappen.

### 2.3.1 Oorzaken en aanleiding van de Eerste Wereldoorlog

Callens en De Meyere (2013-2014) stellen dat een oorlog niet zomaar uit de lucht komt vallen. Het idee bestaat vaak al in het hoofd van de mensen nog voor het eerste schot wordt gelost. Volgens ons liggen twee ideologieën aan de basis van het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog, met name nationalisme en imperialisme. Hoewel deze stromingen reeds in de negentiende eeuw ontstonden uit de naweeën van de Franse Revolutie, hadden ze toch een wezenlijke invloed op de Grote Oorlog. Om die reden hebben we ervoor gekozen om dieper in te gaan op deze beide stromingen. Daarnaast lichten we de verschillende oorzaken en de directe aanleiding, met name het schot van Sarajevo, toe. Tot slot bespreken we de verschillende bondgenootschappen die gesmeed werden tussen de verschillende machten in het eerste decennium van de twintigste eeuw. (Callens & De Meyere, 2013-2014)

#### 2.3.1.1 De periode voorafgaand aan de Eerste Wereldoorlog

Zowel nationalisme als imperialisme zijn te linken aan de Eerste Wereldoorlog. **Nationalisme** verwijst naar een groep mensen die het gevoel hebben dat ze samen horen, dit door gemeenschappelijke kenmerken. Dit gevoel wordt naar de buitenwereld toe geuit door middel van een volkslied, een vlag, hun gewoontes, hun taal .... Dit alles kan leiden tot een superioriteitsgevoel: het ene land waant zich

groter en beter dan de anderen. Wij maakten de bedenking dat het nationalisme niet noodzakelijk hoeft te leiden tot een oorlog. Een land moet zich echt als één volk en één natie voelen vooraleer een superioriteitsgevoel kan ontstaan en een oorlog kan ontlokt worden. Het is niet omdat een land een vlag, een volkslied ... heeft, dat dit tot oorlogsvoering zal leiden. In de Eerste Wereldoorlog vinden we bij Duitsland, Oostenrijk-Hongarije, Frankrijk, Groot-Brittannië ... nationalistische gevoelens terug. Alle naties waren trots op hun eigen identiteit en wilden deze aan de buitenwereld tonen. Dit leidde ertoe dat de naties zich wilden identificeren met geografisch gebied. Dus zal een natie overgaan tot imperialisme. (Wesseling, 1993) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

**Imperialisme** is het proces waarbij een land macht wil verkrijgen door enerzijds grondgebied te veroveren en anderzijds door hun ideologie op te dringen aan de lokale bevolking. Historicus Wesseling (1993) vermeldt in zijn boek 'Oorlog lost nooit iets op' dat binnen Europa enkele machtspolitieke ontwikkelingen plaatsvonden. Het opkomende Duitsland werkte aan een 'Weltpolitik' en daardoor voelde grootmacht Groot-Brittannië zich bedreigt. Net als Frankrijk was het bang voor een Duitse politieke en economische heerschappij in Europa. (Wesseling, 1993) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

In het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw was Groot-Brittannië het machtigste rijk van de wereld, mede dankzij zijn vele kolonies. Op het Europese vasteland was Frankrijk lange tijd de belangrijkste staat geweest, maar nu wilde Duitsland zijn deel opeisen. Frankrijk was machtig omdat het vele kolonies in Afrika bezat. In tegenstelling tot Frankrijk werd Duitsland invloedrijk door de grote metaalindustrie. Metaal was immers onmisbaar voor de fabricatie van machines, het uitbouwen van het spoorwegnet en de wapenindustrie. Hiervoor waren heel wat grondstoffen nodig. Deze konden ze vinden in het Franse gebied Elzas-Lotharingen. Om deze reden wou Duitsland dit gebied in zijn bezit krijgen. Zo kwam het, in 1870, tot een conflict tussen beide landen. (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

Ook in Oost-Europa waren er strubbelingen aan de gang. Het Turkse Rijk stond op instorten. Zo zagen Rusland, Servië, Bulgarije en Oostenrijk-Hongarije hun kans om delen van dat rijk te veroveren. Om die reden ontstond er onenigheid tussen drie keizers: de Duitse Wilhelm II, de Russische tsaar Nicolaas II en Oostenrijker Franz Joseph. De Balkan, met een doorgang naar de Middellandse Zee, werd een gegeerd gebied. Oostenrijk-Hongarije wist steeds meer gebied te veroveren. Dit tot ongenoegen van Servië die daar de macht wilde. Zij werden gesteund door Rusland om de toegang tot de zee te heroveren. De Balkan leek opeens weer een kruisvat. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

### ***2.3.1.2 Het schot van Sarajevo stak de hele wereld in brand***

Heel wat oorzaken hebben tot de Eerste Wereldoorlog geleid. Het schot van Sarajevo vormde de directe aanleiding tot de Eerste Wereldoorlog.

Op 28 juni 1914 brachten de Oostenrijkse Franz Ferdinand en zijn vrouw een bezoek aan de Bosnische hoofdstad Sarajevo. Dit bezoek had als officieel doel de rust in de Balkan terug te laten keren, maar het illustreerde ook de Oostenrijkse dominantie over Servië. Een radicale Bosnische Serviër, Gavrilo Princip, vuurde die bewuste dag het dodelijk schot af. De kroonprins en zijn vrouw overleefden het niet. Daarmee startte Princip een keten van gebeurtenissen die uiteindelijk zouden

uitmonden in de Eerste Wereldoorlog. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

### 2.3.1.3 Het zoeken naar bondgenoten

Oostenrijk-Hongarije nam weerwraak voor de moord op hun kroonprins door de oorlog te verklaren aan Servië. Beide landen kregen steun van bondgenoten. Zo werd Oostenrijk-Hongarije door Duitsland gesteund, terwijl Servië bijval kreeg van de Fransen en de Russen. Door het vormen van bondgenootschappen groeide de strijd uit tot een wereldoorlog. Hierdoor kwamen twee kampen kwamen tegenover elkaar te staan: de centrale mogendheden en de geallieerden. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)



Afbeelding 6: Bondgenoten tijdens de Eerste Wereldoorlog

Op afbeelding 6 zien we de verdeling van de bondgenootschappen in Europa, volgens Ross (2005). Deze kaart schetst de diverse allianties op een overzichtelijke wijze. De Centralen, aangeduid in het blauw, bestonden uit onder andere het Duitse Rijk, Oostenrijk-Hongarije, Bulgarije.... De geallieerden, gemarkeerd in rood, bestonden uit Frankrijk, Rusland, Groot-Brittannië, Italië, Servië.... Zwitserland, Nederland en België waren, op het moment dat de Eerste Wereldoorlog uitbrak, neutraal gebied. Deze landen werden in het groen aangeduid. (Ross, 2005)

Naast de soldaten uit eigen land werden de kolonies aangesproken om extra mankracht te leveren. Zo vochten mensen over de hele wereld mee en werd het echt een wereldoorlog. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

### 2.3.2 De hoogtepunten van de oorlog

Het spreekt voor zich dat we niet de volledige oorlog in detail kunnen oplist. Callens en De Meyere gaven ons een kort overzicht van de oorlog, dat we konden aanwenden om de oorlog beknopt weer te geven. Deze informatie werd steeds getoetst aan het werk van De Schaepdrijver

(2014, Westwell (2014) en Wiest (2014)). Hieronder volgt een kort overzicht van de hoogtepunten uit de Eerste Wereldoorlog.

In 1893, 23 jaar na de oorlog tussen Frankrijk en Duitsland, gingen de Fransen een bondgenootschap aan met Rusland. Dit deed de alarmbel rinkelen bij de Duitse graaf Alfred von Schlieffen. Hij was zich bewust van de gevaren van een tweefrontenoorlog, waardoor hij Frankrijk als een directe dreiging bij een eventueel conflict beschouwde. Vanuit die angst ontwikkelde hij een plan dat later naar hem vernoemd werd: het Schlieffen-plan. Het doel van dit plan was om Frankrijk op een snelle manier uit te schakelen, zodat het Duitse leger zich kon focussen op het Oostelijk Front met Rusland. De graaf wilde Frankrijk onschadelijk maken via een zwaaibeweging doorheen het neutrale België en Nederland. Helaas kon Alfred von Schlieffen het plan zelf niet uitvoeren. Mits wat aanpassingen werd het plan uitgevoerd door zijn opvolger, Helmuth von Moltke. Zijn grootste aanpassing was dat er niet aangevallen werd via het neutrale Nederland, maar enkel via België. Hij was namelijk van mening dat Groot-Brittannië zich niet zou mengen omdat de Nederlandse neutraliteit werd bewaard. Het aantal manschappen werd op bepaalde plaatsen eveneens aangepast: de verdediging van Elzas-Lotharingen werd opgeschroefd en werden er minder soldaten ingezet voor de inval. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

Het Duitse leger stootte onverwacht op zeer heftig verzet van de Belgische troepen en het Britse expeditieleger. Na een bloedige slag aan de IJzer werden de Duitse legers in ons land tot stilstand gebracht. Hendrik Geeraert kreeg de opdracht om het sluiscomplex De Ganzenpoot in Nieuwpoort meermaals te openen. Dit vond een eerste maal plaats tijdens de nacht van 29 op 30 oktober 1914. Door deze acties werd de IJzervlakte onder water gezet. Wat een snelle bewegingsoorlog moest worden, onttaarde in een trage loopgravenoorlog. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

Tijdens de Eerste Wereldoorlog werd voornamelijk op twee fronten gevochten: het Westelijke Front en het Oostelijke Front. Het Westfront liep van de Belgische kust tot aan de Zwitserse grens en bestond uit een net van loopgraven en bunkers. De soldaten groeven zich in zodat ze bescherming hadden tegen hun vijand. De loopgraven waren in zigzagvorm gebouwd om de impact van granaatinslagen en flankvuur in te perken. Door middel van zandzakken werd voorkomen dat het gangenstelsel instortte. Verbeterde militaire technologie, vooral prikkeldraad, machinegeweren en zware artillerie maakte een frontale aanval vrijwel onmogelijk. Dit ingewikkelde stelsel bestond vaak uit meerdere loopgraven die enkele honderden meters van elkaar verwijderd lagen. Om toch van de ene naar de andere te kunnen manoeuvreren, werden ze met elkaar verbonden via verbindingsloopgraven. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

Het Oostelijk Front strekte zich uit van de Baltische Zee tot aan de Zwarte Zee. Von Schlieffen ging ervan uit dat het Russische leger een hele tijd nodig had om zich te mobiliseren. Dit zorgde ervoor dat hij zijn focus eerst op het Westelijke Front richtte, om zich pas daarna te concentreren op het oosten. Tsaar Nicolaas II kon zijn enorme legers echter sneller op de been brengen dan gedacht. Doordat de verwachtingen binnen het Von Schlieffenplan niet ingelost werden, kwamen de Centralen in een tweefrontenoorlog terecht. In november 1917 begon de Russische revolutie en Tsaar Nicolaas II werd afgezet. De nieuwe bolsjewistische Russische leider, Lenin, sloot een wapenstilstand met de Centralen waardoor de Duitse nachtmerrie van de tweefrontenoorlog

eindelijk over was. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

Wachelder (2014) wijdde zijn werk aan de rol van Amerika tijdens de oorlog. Om die reden raadpleegden wij zijn artikel om onze eigen visietekst te verrijken. Hieruit maakten wij op dat de Verenigde Staten in 1917 op het oorlogstoneel verschenen. Tot 1917 was het land neutraal gebleven. Doordat heel wat Amerikaanse schepen, waaronder de Lusitania, zonken door toedoen van Duitse U-boten, besloot Amerika zijn neutraliteit op te geven. Vanaf dat moment sloten ze zich aan bij de geallieerden. Op die manier kregen ze heel wat financiële en materiële steun van Amerika. Een bijkomende reden van de participatie van Amerika was dat ze met Europa een grote afzetmarkt dreigden te verliezen. Het land leverde immers wapens en dergelijke aan de geallieerden. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (Wachelder, 2014) (De Schaepdrijver, 2014)

Op 11 november 1918 werd om 11 uur, na meer dan een maand onderhandelen, een wapenstilstand gesloten. Dit gebeurde in een treinwagon, in de Franse stad Compiègne. Het betekent echter niet dat de wapens meteen werden neergelegd. Het duurde een tijd vooraleer het nieuws het ganse front bereikte. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

Een reeks verdragen zette de verschillende wapenstilstanden om in een vrede waarvan alle betrokkenen hoopten dat deze zou standhouden. Eén van de belangrijkste verdragen was het Verdrag van Versailles. Dit werd op 28 juni 1919 ondertekend door Duitsland en de verschillende geallieerde en geassocieerde mogendheden in de oorlog. Ten eerste moest Duitsland heel wat land afstaan aan anderen. Zo werd Eupen-Malmédy afgestaan aan België en Elzas-Lotharingen aan Frankrijk. Ten tweede werd het Duitse leger beperkt tot maximaal 100 000 man. Tenslotte moest Duitsland ook nog herstelbetalingen doen, zowel in geld als in natura. (Westwell, 2014) (Wiest, 2014) (Callens & De Meyere, 2013-2014) (De Schaepdrijver, 2014)

### 2.3.3 Tielt tijdens de Eerste Wereldoorlog

In functie van onze bachelorproef, die in Tielt wordt uitgevoerd, gingen wij op zoek naar informatie over de rol van de stad tijdens de oorlog. Al snel kwamen we bij de heemkundige kring 'Roede van Tielt' terecht, die een belevingsruimte in het teken van Tielt als Duits hoofdkwartier hebben ingericht. In de stadsbibliotheek vonden we het boek van Vandermeulen (2008), hierin waren dezelfde klemtonen te vinden als in de belevingsruimte. Beide bronnen werden gehanteerd om onze achtergrondkennis te verruimen.

In 1914 verscheen de stad onvoorzien op het wereldtoneel. In de vroege ochtend van 14 oktober 1914 bezetten de Duitse troepen Tielt, waar ze er tijdelijk hun militair hoofdkwartier vestigden, met de bedoeling het later te verplaatsen naar Poperinge. Toen de wedloop naar de zee in het water van de IJzer en de Ieperlee stokte, bleef het hoofdkwartier in Tielt, tot het bittere einde: 14 oktober 1918. (Heemkundige kring 'Roede van Tielt', 2015) (Vandermeulen, 2008)

Tijdens die vier jaar werden snode plannen gesmeed en uitgevoerd. De wereld werd met verstomming geslagen toen de Duitsers op 22 april 1915 in Tielt beslisten gas als oorlogswapen in te zetten. In Tielt werd de moderne oorlogsvoering geboren. (Heemkundige kring 'Roede van Tielt', 2015) (Vandermeulen, 2008)



Intussen waren de hoogste Duitse adel en de militaire leiding al in Tielt op bezoek geweest. De stad werd omgevormd tot een militair hoofdkwartier: het A.O.K. IV of Armees Ober Kommando Vierde Duitse Leger. Dit was het leger dat het front in België voor zijn rekening nam. Opperbevelhebber Hertog Albrecht von Württemberg zou op 1 maart 1917 opgevolgd worden door infanteriegeneraal Ridder Friedrich Sixt von Arnim. Naast het A.O.K. IV kreeg de stad ook de supervisie van het burgerlijk bestuur van bezet België ten westen van de Schelde. Meteen kreeg alles wat in Tielt werd beslist internationale nieuwswaarde. (Heemkundige kring 'Roede van Tielt', 2015) (Vandermeulen, 2008)

Om die reden ontmantelde de bezetter het sociaaleconomische weefsel van de stad en werd Tielt heringericht als militaire vestiging. Er waren ongeveer 5 500 militairen op ongeveer 12 200 inwoners. De gehele stedelijke infrastructuur stond ten dienste van het militaire hoofdkwartier en zorgde voor de dagelijkse opvang van de 3 500 tot 5 000 frontsoldaten. Fabrieken werden ontmanteld en de handel viel compleet stil. De bewegingsvrijheid van de bevolking werd enorm beperkt ofwel onmogelijk gemaakt. Onvoorzien huiszoekingen, fouilleringen, opeisingen, gedwongen arbeid, deportatie en gevangenschap, censuur en boetes kwamen dagelijks voor. Telefoon was verboden en persoonlijke briefwisseling werd nagelezen. De hele stad was omringd door prikkeldraad en er waren bewaakte doorgangen. De bebouwde kom mocht niet verlaten worden zonder geschreven toelating. Mensen werden verplicht hun lichten te dempen en vanaf 20 uur, soms reeds vanaf 17u30, tot 8 uur 's morgens mocht niemand zich op straat begeven. Velen leden honger. (Heemkundige kring 'Roede van Tielt', 2015) (Vandermeulen, 2008)

Kortom, de Duitsers ontwikkelden in Tielt een gettosysteem dat ze een paar decennia later massaal zouden toepassen in het Nazisysteem. De termen 'totalitair' en 'dictatuur', die toen nog niet bestonden, beschrijven accuraat de activiteiten die de Duitsers hier ontplooiden. (Heemkundige kring 'Roede van Tielt', 2015) (Vandermeulen, 2008)

### *Conclusie*

Honderd jaar geleden brak de Grote Oorlog uit, maar dit betekent echter niet dat de oorlog zomaar werd ontketend. Heel wat zaken lagen aan de oorzaak van deze oorlog, waaronder nationalistische en imperialistische ideologieën. Alle naties en volkeren hadden reeds plannen om oorlog te voeren, het was enkel wachten op het spreekwoordelijke schot in de kruidkamer. Dit kwam er, ironisch genoeg, door het schot van Sarajevo, dat een hele keten aan gebeurtenissen in gang zette. Vier jaar lang werd er om macht gestreden, maar een oorlog kent geen echte winnaars. Ieder land had immers grote verliezen geleden. Niet enkel de soldaten aan het front gaven hun leven, maar de mensen aan het thuisfront verloren hun zoon, man, vader .... Steden, het sociale leven, de economie ... moesten terug worden opgebouwd.

We mogen niet vergeten dat bij de oorlog ook kinderen waren betrokken. Zij zagen met hun eigen ogen alle gruwel en hadden geen kans om dit te ontvluchten. Welke impact hebben deze gebeurtenissen op een kind? Vandaag worden kinderen hier ook nog mee geconfronteerd, zij het op een andere manier. Ze zien bijvoorbeeld beelden over de herdenking, ze leren erover in de klas, hun oma en opa vertellen over vroeger .... Door de media komen kinderen evenzeer in aanraking met oorlogen in Syrië, Oekraïne .... Wij stellen ons de volgende vragen: Heeft dit dezelfde impact op die kinderen als op kinderen die de oorlog hebben meegemaakt? Welke beelden zijn verantwoord om te tonen en welke worden beter voor kinderen afgeschermd?

### 3 Ontwikkelen van een onderzoeksvraag

Om onze opgedane achtergrondkennis te koppelen aan de klaspraktijk, voerden we een praktijkanalyse uit op vrije basisschool Heilig-Hart in Tielt. We namen de tijd om samen met de mentoren en de mentorcoach samen te zitten om de praktijksituatie, zoals we deze bij aanvang van het onderzoek aantreffen, in kaart te brengen. Door deze analyse kregen we zicht op de behoeftes en probleemsituaties van de school binnen het thema van onze bachelorproef.

Tijdens een eerste overleg werd het thema 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie' aan de mentoren en de mentorcoach toegelicht. Doordat dit thema vorig jaar reeds door andere derdejaarsstudenten werd uitgevoerd, maar in een andere afdeling, wist de coach wat het thema inhield. De mentoren gaven aan dat zij zelf enkel rond de periode van 11 november rond wapenstilstand en de oorlog werkten. Ze meldden ons ook dat ze het een interessante uitdaging vonden om herinneringseducatie hiervan los te koppelen. Vervolgens werd tijdens het gesprek ingezoomd op de specifieke behoeftes en probleemsituaties op school. Al gauw kwamen we terecht bij de alledaagse conflictsituaties op de speelplaats. Heel vaak komen kinderen tijdens hun spel in conflict met elkaar. Deze conflicten draaien rond spelregels, iemand die niet mag meedoen ....

De media kwam eveneens aan bod in het gesprek. Sommige kinderen zien wrede beelden zoals onthoofdingen door IS, oorlog in Syrië ... via het nieuws en de kranten. Daardoor ontstaat de angst dat dit geweld dichterbij kan komen. Deze gewelddadigheden vinden we ook terug in games en films die steeds levensechter lijken. Bij ons rees hierbij de vraag op of er ook grenzen moeten worden getrokken binnen deze thematiek. Wat is immers nog verantwoord om te tonen aan deze jonge kinderen en wat niet? Wordt agressiviteit gestimuleerd door het spelen van gewelddadige spelletjes? ...

Met deze input trokken we een week later terug naar de school om de leerlingen te leren kennen. Via een dobbelspel onderzochten we de interesses op vlak van spel bij onze doelgroep, het tweede leerjaar. Daarbij zochten we een antwoord op de volgende vragen: Wat speel je thuis? Wat speel je op de speelplaats? Wat speel je in de jeugdbeweging? Wat spelen jongens/meisjes alleen? Welke spelletjes speel je alleen/ in groep? Zijn er ook spelletjes die je niet mag spelen? De kinderen gaven tijdens het dobbelspel zelf aan dat er soms ook ruzie wordt gemaakt tijdens een spelsituatie. Ze beseffen dat vechten niet mag, maar laten zich hierdoor toch vaak meeslepen.

Hierbij zijn twee grote thema's te onderscheiden, namelijk conflicthantering en het inzicht in oorlog en spel. Aangezien er reeds heel wat materiaal in functie van conflicthantering werd ontwikkeld, verwijzen wij graag naar die materialen indien u hierrond wilt werken. Tijdens onze bachelorproef zullen wij ons focussen op het andere thema 'inzicht in oorlog en spel'.

Via de inbreng van zowel de mentoren, als de mentorcoach, als de leerlingen zelf, kwamen wij tot volgende invalshoeken: Is oorlog een spel? Is vreedzaam oorlog spelen verantwoord? Houden kinderen in hun film- of gamekeuze rekening met de leeftijdsgrens? Welke invloed ondervinden kinderen van geweld in hun directe leefomgeving en de wereld? ....

Wij beseffen dat het onmogelijk is om al deze invalshoeken binnen dit kort tijdsbestek te behandelen. Enkele invalshoeken werden samengebracht onder één onderzoeksvraag. Deze kwam tot stand vanuit onze visietekst en de praktijkanalyse. In dit onderzoeksboek zoeken wij een



Bachelorproef 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'  
Meulebrouck Sandrine, Polet Lotte en Vandendriessche Maïke

antwoord op volgende onderzoeksvraag: *'Hoe kunnen we, via het beschouwen van oorlogsfotografie waarbij kinderen centraal staan, een genuanceerde mening over oorlog en spel bewerkstelligen bij jonge kinderen?'*

Deze onderzoeksvraag zullen we tijdens de experimenteerweek concretiseren. Via diverse activiteiten willen we nagaan welke opvattingen er leven bij jonge kinderen omtrent het inzicht oorlog en spel. Wat vinden de kinderen aanvaardbaar om te spelen binnen de oorlogscontext en waar trekken zij de grens?

## 4 Experimenteerweken

In het kader van onze onderzoeksvraag *'Hoe kunnen we, via het beschouwen van oorlogsfotografie waarbij kinderen centraal staan, een genuanceerde mening over oorlog en spel bewerkstelligen bij jonge kinderen?'*, ontwikkelden wij diverse activiteiten met een speelse wenk. Onze bedoeling is om ervaringen aan te bieden, waarbij de opvattingen van de leerlingen over oorlog en spel centraal staan.

We besloten om de activiteiten over de twee experimenteerweken te spreiden, zodat we onze rode draad, het verhaal van Marie, verder konden opbouwen. Verder werd de keuze gemaakt om de diverse experimenten meermaals op verschillende manieren aan te bieden. Zo konden we achteraf onderzoeken welke werkwijze de grootste bijdrage levert aan ons onderzoek.

Hieronder beschrijven we onze experimenten en motiveren we onze gemaakte keuzes. Vervolgens blikken we terug op het verloop van de activiteiten zodat we de beste werkwijze in onze handleiding kunnen aanbieden.

### 4.1 Teletijdmachine

#### 4.1.1 Beschrijving

De keuze om gebruik te maken van een teletijdmachine werd bewust gemaakt. Dit omwille van het feit dat dit duidelijkheid schept voor de kinderen. Bij het begin van elke experimenteedag gaan we allemaal door de teletijdmachine en keren we 100 jaar terug in de tijd. Na de activiteiten wordt de teletijdmachine opnieuw gehanteerd en belanden de kinderen terug in 2015. Dit werd geïllustreerd doordat we de machine twee poorten gaven. De ene poort gaat naar de oorlog en de andere naar het jaar 2015.



Afbeelding 7: Teletijdmachine

### 4.1.2 Evaluatie

Toen we de teletijdmachine introduceerden, merkten we dat de leerlingen nieuwsgierig waren. Ze vroegen zich af wat het precies was en waarvoor het diende. Na het kaderen van de teletijdmachine liepen de leerlingen enthousiast door de poort om 100 jaar terug in de tijd te keren. Door een context te schetsen, konden de leerlingen goed plaatsen in welke tijd ze zich bevonden. Dit versterkte hun inleving in het thema van de Grote Oorlog. Zo begonnen enkele leerlingen al spontaan met 'geweertjes' te schieten toen ze door de teletijdmachine kwamen.

Tijdens de eerste dag stelden we de teletijdmachine buiten op. Hierdoor ving hij veel wind, waardoor de machine omviel. Spontaan volgden enkele reacties van de leerlingen of ze nog wel zouden kunnen terugkeren naar 2015. Door het omvallen liep de teletijdmachine schade op. Het was dus nodig om deze te herstellen en te verstevigen in functie van de andere experimenteedagen.

## 4.2 Marie

### 4.2.1 Beschrijving

Als rode draad doorheen de experimenteerweken kozen we ervoor om een personage uit de Grote Oorlog tot leven te wekken. We vonden dat er meer kracht lag binnen een vertolking van een persoon dan binnen het werken met een dagboek. Dagboekfragmenten worden vaak gehanteerd, waardoor onze keuze voor een personage nog sterker werd. We besloten om met een meisje te werken, aangezien oorlog zeer vaak aan jongens wordt gekoppeld.

Wanneer de leerlingen aankomen in het jaar 1915 wacht Marie hen telkens op. Zij is een kind uit de Eerste Wereldoorlog dat haar ervaringen met behulp van allerlei voorwerpen uit haar koffer aan de leerlingen vertelt. Aan de hand van deze materialen wordt haar verhaal geïllustreerd en worden de activiteiten bij de leerlingen geïntroduceerd. Elke experimenteedag stimuleert Marie de motivatie bij de kinderen om aan de slag te gaan met het inzicht 'oorlog en spel'.



Afbeelding 8: Marie met koffer

In de koffer van Marie zitten foto's van spelende kinderen tijdens de oorlog. Via deze foto's staan we met de kinderen even stil bij het inzicht 'oorlog en spel'. De leerlingen mogen steeds vrij reageren op de gebruikte fotografie, waarna wij de kinderen verder laten nadenken door open vragen te stellen. Deze vragen handelen over wat wel en wat niet mag tijdens een spelsituatie met de oorlog als onderwerp. Met andere woorden, waar trekken jonge kinderen zelf de grens?

Als slot van elke experimenteedag wordt een korte terugblik op de activiteiten georganiseerd. Deze reflectie staat altijd in het teken van het inzicht 'oorlog en spel'. De verschillende terugblikmomenten worden steeds met diverse werkvormen ingevuld, zodat het niet enkel bij een vraaggesprek blijft. Zo spelen de leerlingen ook een actieve rol. We kozen ervoor om altijd gezamenlijk de dag af te sluiten, zodat we allemaal samen afscheid kunnen nemen van Marie.

#### 4.2.2 Evaluatie

De leerlingen waren gemotiveerd om Marie te leren kennen en haar elke experimenteedag opnieuw te ontmoeten. De meeste kinderen wisten dat Marie door juf Maike wordt gespeeld, maar toch gingen ze volledig in deze fantasiewereld op. Doorheen de activiteiten en ook tijdens de speeltijd merkten we dat de leerlingen oprecht met Marie begaan waren. Ze waren nieuwsgierig naar haar verhaal en wilden haar ook hun wereld laten zien. De kinderen aanvaardden Marie al zeer vlug als één van hen, als een speelkameraadje. Op het einde van elke dag waren de kinderen dan ook zeer benieuwd wanneer Marie terug zou komen.

Omdat de kinderen Marie zo vlug in hun hart sloten, waren ze ook bezorgd om haar. Zo vertelde Marie dat ze, net zoals haar papa, in de oorlog wilde vechten. Kinderen gaven spontaan aan dat meisjes eigenlijk niet in de oorlog thuishoren. Toen we hier verder op ingingen, kwamen enkele leerlingen tot het besluit dat meisjes tijdens de oorlog wel een rol speelden als verpleegster. Daarna werd hun eerste stelling aangepast en kwamen ze tot het besluit dat kinderen niet horen te vechten in een oorlog. Ze zouden immers hun vrienden en familie kunnen verliezen tijdens een gevecht. De papa's die meevochten werden als echte helden, die de oorlog zouden redden, beschouwd.

De mentoren vonden het gebruik van Marie als centraal figuur erg aantrekkelijk. Ze vonden het verhaal logisch en gestructureerd opgebouwd. Alle hoogtepunten uit de Eerste Wereldoorlog kwamen chronologisch aan bod en werden steeds aan de verschillende foto's gelinkt. Door deze opbouw werd ook gewerkt aan het inzicht in de evolutie van de Grote Oorlog, iets wat de mentoren wel op prijs konden stellen.

Rond de periode van 11 november, werkten beide mentoren reeds rond dit thema. Dit deden ze aan de hand van het tijdschrift 'Zonnekind'. Hierin werd met dagboekfragmenten en brieven gewerkt. Het viel hen op dat de leerlingen toen vooral gemotiveerd waren door de speelse lay-out van het tijdschrift en minder door de dagboekfragmenten en brieven. Doorheen de experimenteerweken voelden de mentoren aan dat de leerlingen steeds naar de momenten met Marie uitkeken. Ze gaven aan dat de leerlingen duidelijk sterker worden aangesproken met een echt personage dan met dagboekfragmenten.

## 4.3 Ik verklaar de oorlog aan...

### 4.3.1 Beschrijving

Het schot van Sarajevo vormde de directe aanleiding voor de Eerste Wereldoorlog. Oostenrijk-Hongarije verklaarde de oorlog aan Servië. Op een speelse manier wilden we de leerlingen duidelijk maken dat een oorlog met een oorlogsverklaring begint. Aangezien het spel 'Ik verklaar de oorlog aan...' een gekend spel is bij kinderen, gebruikten we dit spel om vervolgens rond het inzicht 'oorlog en spel' te werken. We vonden het namelijk belangrijk dat de kinderen van in het begin inzagen dat de oorlog geen spelletje was, ook al is dit een vaak gekozen spelthema.

### 4.3.2 Evaluatie

Tijdens het uitvoeren van de activiteit, kregen we vrij vlug een spontane reactie. Een leerling vroeg zich af of we tijdens de oorlog wel mochten spelen. Tijdens het verder uitdiepen van deze vraag, maakten de leerlingen een vergelijking tussen oorlog en spel. Wanneer je een spel speelt, kan je tot conflictsituaties komen, maar er breekt daarom niet meteen een oorlog uit. De Grote Oorlog is immers niet begonnen als een spel, maar wel als reactie op de moord op de kroonprins.

Al bij onze eerste activiteit bleek dat de kinderen al heel wat kennis over de Eerste Wereldoorlog hadden. Ondanks deze kennis waren ze toch gemotiveerd en geïnteresseerd in ons project. Ze kenden de grote verhaallijnen van de oorlog al, maar waren benieuwd naar onze invulling omdat het op een andere manier werd gebracht.

## 4.4 Zoeken naar bondgenoten

### 4.4.1 Beschrijving

Na de oorlogsverklaring van Oostenrijk-Hongarije aan Servië zochten beide landen naar bondgenoten. Dit deden ze om een sterk leger te verzamelen, zodat ze meer kans maakten op de overwinning. Het zoeken naar bondgenoten illustreerden we door de klassen in twee groepen op te splitsen. Elke groep moest, via samenwerkingsspelen, landen verzamelen. De verschillende landen moesten tijdens de Grote Oorlog ook samenwerken met bondgenoten om sterker tegenover de vijand te staan. Wanneer de klas goed had samengewerkt, konden ze een bondgenoot verdienen om op de blinde kaart van Europa in 1914 te bevestigen. Nadat ze al hun bondgenoten hadden verzameld, werden beide groepen rond de aangevulde kaart herenigd. Door de samenwerkende bondgenoten in hetzelfde kleur te markeren, werden de Centralen en de Geallieerden visueel voorgesteld.

Bij deze activiteit hanteerden we een foto van Léon Gimpel waarop een groep kinderen te zien zijn. Op de voorgrond ontvangt één van de kinderen een medaille. Op de achtergrond is de Franse vlag duidelijk te zien, waaruit we kunnen besluiten dat de kinderen het Franse leger vormen.

### 4.4.2 Evaluatie

Door het hanteren van een blinde kaart van Europa uit 1914 konden de leerlingen de verschillende bondgenoten goed visualiseren. Het was voor ons niet zo belangrijk dat ze wisten hoe de beide bondgenootschappen werden genoemd, maar wel dat ze inzagen dat er twee grote groepen waren. De leerlingen konden via de twee kleuren ook duidelijk afleiden dat de groep van de Centralen tussen de Geallieerden lag en dat ze dus langs twee fronten konden worden aangevallen. Wat ons verbaasde is het feit dat een aantal leerlingen enkele landen herkenden en konden benoemen.

Tijdens de verschillende samenwerkingsspelletjes merkten we dat het voor de leerlingen niet altijd evident was om met de volledige klas samen te werken. Bij een stroevere samenwerking werd de link gelegd naar de Eerste Wereldoorlog, want ook tussen bondgenoten kon er wrevel ontstaan. De leerlingen verwoordden vervolgens dat het inderdaad niet altijd even gemakkelijk is om samen te werken of te spelen zonder ruzie te maken. Binnen het aanbod samenwerkingsspelen werd variatie aangebracht. Dit zorgde ervoor dat elke leerling zijn talent eens kon aanspreken en dat er minder kans was tot afleiding.

Bij het beschouwen van de foto van Gimpel boden we twee variaties aan. De ene groep bekeek de foto eerst globaal en zoomde vervolgens in op detail via kijkertjes. De andere groep onderzocht de foto eerst met de kijkertjes alvorens het globale plaatje te beschouwen. Bij de eerste groep gaf iemand na de globale beschouwing aan dat 'die mannen' elkaar een medaille gaven tijdens de oorlog. Pas bij het bestuderen van de foto in detail ontdekten de leerlingen zelf dat het om kinderen ging. Vervolgens verkenden zij de foto verder vanuit de invalshoek 'oorlog'. De tweede groep ontdekte pas veel later dat het om een oorlogsfoto ging. Dit kwam doordat hun eerste detailopname inzoomde op de zelfgemaakte muziekinstrumenten en dat de link vervolgens met een fanfare werd gelegd.

Op de foto waren ook enkele zelfgemaakte wapens te zien. Spontaan kregen wij de vraag of dit echte wapens waren. De kinderen gaven, tijdens het daaropvolgend vraaggesprek, zelf aan dat je niet met echte wapens mag spelen aangezien dit zeer gevaarlijk is. Wanneer het echter met een speelgoedwapen of met de vingers is, mag dit enkel wanneer het geweer niet te echt lijkt. Met speelgoedwapens kan je immers niemand doden en dus is het niet gevaarlijk.

Bij het inzoomen op de medaille werd de link met de bondgenoten tamelijk snel gelegd. De leerlingen vertelden dat je een medaille verdient wanneer je iets goed doet of wanneer je bij een groep hoort.

## 4.5 Bedenken van een aanvalsplan

### 4.5.1 Beschrijving

In de Grote Oorlog stonden twee grote bondgenootschappen tegenover elkaar, namelijk de Centralen en de Geallieerden. Om elkaar aan te vallen, moesten ze elk een strategie bedenken om de ander te slim af te zijn. Er werd in de eerste plaats gedacht aan de aanval, maar ook de verdediging van de eigen hoofdstad speelde een belangrijke rol. Om dit te duiden kozen wij voor een loopspel waarbij de leerlingen blokjes moesten stelen bij de andere partij. Het was de bedoeling dat de leerlingen een strategie bedachten waarbij ze oog hadden voor zowel de aanval als voor de verdediging.

Het loopspel werd een tweede keer gespeeld, maar de opstelling werd gewijzigd. Eén groep werd verdeeld en stelde zijn kamp aan de buitenkant van het speelveld op. De andere groep nam in het midden van het speelveld plaats. Door deze manier van werken, simuleerden we de situatie van 1914. De Centrale Mogendheden werden immers door de Geallieerden omringd. Ze moesten dus op twee fronten vechten.

Omdat dit spel niet echt haalbaar was voor een groep van 44 leerlingen, besloten we om de groep in twee te splitsen en een lichte variatie aan te bieden. Zo kreeg de ene groep weinig regels opgelegd en moesten ze bijgevolg zelf tot inzicht komen. De andere groep werd van in het begin sterker gestuurd door duidelijke afspraken te maken. Beide groepen kregen ook bij deze activiteit een foto te zien van Fernand Cuville. Het tijdstip waarop deze foto werd getoond verschilde.

#### 4.5.2 Evaluatie

Al zeer snel konden we concluderen dat de kinderen nood hadden aan regels. Zonder concrete afspraken ontstond er al gauw ruzie en werd de tegenpartij beschuldigd dat er werd vals gespeeld. Dit voorval grepen wij aan als een kans om te reflecteren over de Eerste Wereldoorlog. De leerlingen vertelden dat er in de oorlog eigenlijk ook geen echte regels waren en dat er vaak vals werd gespeeld om meer kans te maken op de overwinning.

Wanneer het loopspel in drie groepen werd herhaald, maakten we meteen duidelijke afspraken. De leerlingen kregen extra tijd om samen een strategie te bedenken alvorens te starten. Op het einde kregen de leerlingen de kans om hun ervaringen te uiten. Ze ondervonden zelf dat de middelste groep, de Centralen, de meeste moeilijkheden ondervond om zijn kamp te verdedigen. De kinderen legden zelf de link met de eerder behandelde kaart van Europa en de tweefrontenoorlog.

Bij het werken met de foto van Cuville merkten we op dat de groep die voor de activiteit de foto beschouwde, er sneller aan dacht om een strategie te bedenken. De andere groep ging meteen aan de slag zonder op voorhand over een plan na te denken. Nadat deze laatste groep de foto had besproken, kwamen zij zelf tot het inzicht om een strategie te bedenken voor het volgend spel.

## 4.6 Speelgoed maken

### 4.6.1 Beschrijving

Kinderen in de Grote Oorlog hadden vaak geen speelgoed. Daarom maakte ze er zelf met vindmateriaal. In de werken van Léon Gimpel zien we vaak zelfgemaakte wapens en ander oorlogsspeelgoed terugkomen. Wij wilden onderzoeken welke invloed deze foto's hebben op jonge kinderen wanneer wij hen zelf de opdracht gaven om speelgoed te maken.

Om dit verschil te ontdekken, boden we deze activiteit tweemaal aan. De eerste keer mochten de leerlingen vrij speelgoed maken en werd de foto maar op het einde getoond. De tweede groep startte met het beschouwen van de foto en kreeg daarna dezelfde beeldopdracht. Wij vermoedden dat de groep leerlingen die de foto voor de beeldactiviteit zagen, meer zou worden beïnvloed. We verwachtten dat zij meer oorlogsspeelgoed zouden maken.

### 4.6.2 Evaluatie

Tegen onze verwachtingen in had het tonen van de foto, voor of na de beeldactiviteit, weinig invloed op de kinderen. Beide groepen maakten voornamelijk geautomatiseerd speelgoed, zoals boten, robots .... Er was slechts één leerling die een kanon had gemaakt. Hij volgde de activiteit bij de tweede groep, die de foto voor de beeldactiviteit beschouwde. Tijdens het voorstellen van zijn speelgoed, begon hij spontaan te schieten.

De leerlingen begonnen allemaal enthousiast aan de opdracht. Gedurende de gehele activiteit waren ze geconcentreerd en nauwkeurig aan het werk. Doordat er zeer veel boten werden geknutseld, vroegen wij ons af of het wero-thema een invloed had. Toen we dit bij de mentoren navroegen,



gaven zij aan dat ook zij geen enkel idee hadden vanwaar dit kwam. Het wero-thema handelde immers niet over boten. Het enige aanknopingspunt dat we konden vinden, is de schoolreis naar Plopsaland. De Studio 100-figuur 'Wickie de Viking' is momenteel erg populair en kan eventueel een inspiratiebron hebben gevormd.

Bij de beschouwingsfase met de foto's gaven de leerlingen aan dat de afgebeelde kinderen zelf wapens hadden gemaakt. Ze vertelden dat die kinderen waarschijnlijk door de echte soldaten werden beïnvloed. Zij zagen de grote mensen als voorbeeld en wilden daarom zelf wapens hebben om mee te spelen. Omdat echte geweren te gevaarlijk zijn, maakten ze er zelf.

Vervolgens toonden we de foto van Cuville waarop een meisje te zien is dat met haar pop naast echte wapens speelt. Tijdens de bespreking kregen we ineens de reactie: "Juf, ik vind dat eng, want er staan echte wapens naast dat meisje.". Deze uitspraak bleef ons bij, omdat de meeste reacties vaak oppervlakkig bleven, maar zij gaf extra gevoel aan haar spontane reactie.

Bij het werken met de foto's van de verschillende fotografen leggen de leerlingen zelf linken met Marie. Ze proberen zelf extra betekenis aan de foto te geven door Marie te betrekken. Zo vroegen ze vaak waar zij op de foto stond en of de echte wapens afkomstig waren van haar papa. Tijdens die momenten merk je dat de leerlingen zeer betrokken zijn met de centrale figuur.

## 4.7 Stratego

### 4.7.1 Beschrijving

Tijdens het ontwikkelen van activiteiten over het inzicht 'oorlog en spel', dachten we meteen aan het gezelschapsspel Stratego. In dit spel is het de bedoeling dat je probeert de tegenstander te verslaan door zelf je manschappen strategisch op te stellen. Wie als eerste de maarschalk van de tegenpartij kan verslaan, wint het spel. Wij waren van mening dat het leuker is om zelf een pion te spelen en zo Stratego tot leven te wekken. Deze keuze maakten wij zodat alle leerlingen actieve rol konden opnemen.

De verschillende rangen bij Stratego verwijzen naar de militaire graden van de landmacht. Deze graden kan je duidelijk in de uniformen herkennen. Om dit visueel duidelijk te maken voor de leerlingen, zorgden we voor een afbeelding met de verschillende uniformen. Deze activiteit werd vervolgens nog door een passende foto van Gimpel geïllustreerd. Hierop zijn straatkinderen uit Parijs te zien die met zelfgemaakte wapens ten aanval trekken tegen de vijand.

### 4.7.2 Evaluatie

Na de eerste spelronde, bij de eerste groep, bleek dat niet elke leerling de werking met de verschillende rangen verstond. De afbeelding van de uniformen schiep duidelijkheid en inzicht in deze militaire graden, waardoor het spel veel vlotter verliep. Wanneer het spel na de speeltijd aan de tweede groep werd aangeboden, werd Stratego meteen uitgelegd met behulp van de uniformen. Deze groep leerlingen had vanaf het begin een beter inzicht in het rangensysteem. Toen de leerlingen door hadden dat de maarschalk de belangrijkste persoon was, ontstond er ruzie. Iedereen wilde deze rol opnemen. Dit werd even klassikaal besproken en de leerlingen concludeerden dat je in het echte leger laag begint en daarna jezelf moet bewijzen voor je een hogere rang kan verdienen.

Stratego werd meerdere malen met dezelfde groep gespeeld, maar de leerlingen kregen de kans om hun eigen inbreng in het spel te verwerken. Zo vroegen sommige leerlingen spontaan "Marie, ga je

aftellen en daarna ten aanval roepen?" of "Mogen de jongens eens tegen meisjes spelen?". Alvorens het spel startte, stonden enkele leerlingen spontaan klaar met een 'geweertje'. Tijdens het spel zelf leefden enkele kinderen zich sterk in hun rol in. Zo liepen enkele spionnen zeer geheimzinnig rond en 'ontploften' enkele landmijnen wanneer ze werden getikt. Enkel de maarschalk bleef goed verstopt, waardoor het voor de tegenstanders moeilijk werd om hem te ontmaskeren.

Wanneer de foto van Léon Gimpel werd beschouwd, gaven de leerlingen aan dat oorlogje spelen wel mag, onder bepaalde voorwaarden. Wanneer de gebruikte speelgoedwapens te echt lijken of iemand pijn kunnen doen, mag je geen oorlogje spelen. Toen we vertelden dat de foto tijdens de oorlog gemaakt werd, reageerden de leerlingen verrast. Ze vonden het zeer gevaarlijk om tijdens de Eerste Wereldoorlog zelf oorlogje op straat te spelen. De echte soldaten konden je immers als een vijand aanzien en dan riskeerde je je eigen leven. De echte oorlog was geen spel.

## 4.8 Oorlog op het land: camouflage

### 4.8.1 Beschrijving

Oorlog werd op verschillende vlakken gevoerd: zowel op land, op zee als in de lucht. Tijdens deze activiteit werd gefocust op de landmacht, meer bepaald op camouflage. Het was immers belangrijk dat de soldaten niet zichtbaar waren voor de vijand.

Daarbij maakten wij gebruik van een soort zoektocht voor de leerlingen. Er werd met een foto van Jean-Baptiste Tournassaud, waarbij enkele spelende kinderen in een bomkrater spelen, gestart. Ze doen net alsof ze in de loopgraven vechten. Hierbij stelden we kijkvragen om zo reacties bij de leerlingen uit te lokken en tot het concept van camouflage te komen.

Om het effect van camouflage in de bruine loopgraven te duiden, speelden we verstoppertje met voorwerpen. In een eerste fase kreeg de helft van de groep een felgekleurd voorwerp om te verstoppertje terwijl de anderen hun ogen sloten. Op het afgesproken teken deden de leerlingen hun ogen open en werden de felgekleurde voorwerpen vanop een afstand gezocht. Daarna werden twee soldaten het veld opgestuurd om dichterbij te zoeken. In een tweede fase werd het verstoppertje herhaald, maar met voorwerpen in aardetinten. Hierdoor konden de leerlingen de voorwerpen beter verstoppertje in het zoekgebied. Dit alles leidde tot een klasgesprek rond het effect van camouflage.

### 4.8.2 Evaluatie

De leerlingen hadden de opzet van de opdracht vrij snel door. Tijdens het gesprek gaven zij aan dat camouflage ervoor zorgt dat iets of iemand moeilijker terug te vinden is. De kinderen koppelden de kleuren bruin en groen meteen aan camouflage, wat even voor verwarring zorgde. Hierbij stelden we de leerlingen voor volgende casus: 'Hoe kunnen we iemand camoufleren in een weiland vol kleurrijke bloemen?' De leerlingen concludeerden dat groene en bruine tinten hier niet echt voor camouflage zouden zorgen, maar dat we ons aan de achtergrondkleur moeten aanpassen.

Deze activiteit startten we op de speelplaats, aangezien de speeltoestellen in een bruine omgeving waren gevestigd. Dit werd echter door de spelende kleuters, die de verstopte voorwerpen uit hun schuilplaats haalden, verstoord. Hierop reageerden enkele leerlingen spontaan dat het niet eerlijk was en dat ze alles moesten laten liggen. Dit moment grepen wij aan om een link met de Grote Oorlog te leggen. Onder de soldaten waren immers ook spionnen en 'landverraders' aanwezig.

Bij het bespreken van de foto kregen we een spontane reactie dat oorlog spelen vandaag niet mag, noch met zelfgemaakte wapens, noch met je eigen vingers. Ook in oorlogstijd mag je geen oorlogje spelen omdat het veel te gevaarlijk is. De echte soldaten kunnen je immers als de vijand aanzien en je vervolgens doodschieten of verwonden.

## 4.9 Oorlog op zee: zeeslag

### 4.9.1 Beschrijving

De soldaten hadden zich in loopgraven ingegraven om zo weerstand te bieden tegen vijandelijke aanvallen. Hierdoor stagneerde de beweeglijkheid van de oorlog. De Centrale Mogendheden waren door de Geallieerden omringd, waardoor zij in eerste instantie van binnenlandse mankrachten, voedsel- en wapentoevoer afhankelijk waren. Na verloop van tijd raakten de binnenlandse bronnen uitgeput en werden beide partijen afhankelijk van overzeese import.

Om de buitenlandse import van de vijand te boycotten en om de landgrenzen beter te verdedigen, werd het oorlogsgebied met de zee uitgebreid. Zo ontstond een ware zeeslag, waarbij de beide partijen elkaar te slim af probeerden te zijn door hun oorlogsvloten aan nieuwe evoluties te onderwerpen. De Duitse troepen specialiseerden zich in de ontwikkeling van duikboten, namelijk de U-boot. Ook camouflageschepen deden hun intrede.

Om deze oorlogsvoering te simuleren, namen wij het gezelschapsspel Zeeslag als uitgangspunt. Via creatieve brainstormtechnieken borrelde bij ons het idee op om dit spel in een grote versie te gieten. Op de speelplaats tekenden we twee speelvelden die door een groot doek van elkaar werden gescheiden. Vervolgens namen enkele leerlingen de rol van oorlogsbboot op zich en gingen op het speelveld liggen. Nu was het de bedoeling dat ze schepen van de tegenpartij met een bal probeerden te raken en die zo te laten zinken. We koppelden hieraan een gesprek over grenzen bij zeeslag. Mag je immers schepen van de vijand laten zinken, ook wanneer er onschuldige burgers aan boord zitten?

### 4.9.2 Evaluatie

Tijdens het uitvoeren van dit experiment ondervonden we dat het spel, zoals wij het oorspronkelijk hadden uitgewerkt, voor de leerlingen te moeilijk was. Om de moeilijkheid van het spel exact te bepalen, speelden we het met de tweede groep op dezelfde manier. We ontdekten dat de leerlingen zich moeilijk in de rol van een boot konden inleven. Daarom vervingen wij, bij de laatste groep, de boten door kruisjes. Door deze aanpassing verliep het spel vlotter en was het voor de kinderen duidelijker wanneer een schip zonk.

Door het beschouwen van de diverse oorlogsschepen kwamen de leerlingen zelf tot inzicht welke boot er het snelst zou zinken. Hun criteria lagen vooral bij de grootte en de zichtbaarheid van het schip. Zo werden het camouflageschip en de U-boot vaak aangegeven als moeilijkst te spotten schip. Daarom kozen sommigen ervoor om deze schepen het meest aantal vakjes te geven. Op die manier moet je ze vaker raken vooraleer ze zinken. Anderen maakten de keuze om het minst aantal vakjes aan deze schepen toe te wijzen. Zo werd het moeilijker om deze schepen op het speelveld te ontdekken.

Na het spelen werd opnieuw tijd vrijgemaakt om de ervaringen te bespreken. Zoals al vaker aangegeven, vermeldden de kinderen opnieuw dat oorlogje spelen in oorlogstijd niet mag, maar in het heden vormt dit geen probleem. Het gevaar van de oorlog was toen dichterbij hen dan nu. Bij

het inzoomen op de zeeslag zelf deed een leerling volgende opvallende uitspraak: "Oorlog is een spelletje voor grote mensen, maar dan met wapens, niet met een bal." Dit is één uiting die ons zeker zal bijblijven.

Deze experimenteedag werkten we met een doorschuifstelsel. Op deze manier leerden de leerlingen de oorlogsvoering op het land, op de zee en in de lucht kennen. We merkten duidelijk dat de kinderen de 'Razzle Dazzle' pas als camouflage-schip bestempelden wanneer zij de camouflage-activiteit reeds hadden gedaan.

## 4.10 Oorlog in de lucht: vliegeniers

### 4.10.1 Beschrijving

Naast de oorlogsvoering op land en op zee, werd het luchtruim ook voor oorlogsvoering opengesteld. Bij het begin van de Eerste Wereldoorlog waren de luchtwapens nog volop in ontwikkeling. Al snel evolueerden de vliegmachines tot echte oorlogsvliegtuigen.

Deze oorlogsvoering wilden wij door middel van bewegingsexpressie in ons project betrekken. Met deze activiteit onderzochten we de reacties van kinderen wanneer zij zelf een vliegenier in de Grote Oorlog worden. We verwachtten dat de leerlingen zich zullen afvragen of ze ook mogen schieten en bommen mogen laten vallen wanneer zij zich in de tijd van de oorlog inleven.

Tijdens deze activiteit hanteerden we een foto van Gimpel. Hierop staan kinderen, die de rol van vliegenier of soldaat opnemen, afgebeeld. Ze staan opgesteld om een vijandelijk vliegtuig neer te halen. Met deze foto wilden we reacties bij de leerlingen uitlokken over het feit of je zomaar op de vijand mag schieten.

### 4.10.2 Evaluatie

Bij het introduceren van verschillende vliegmachines uit de Eerste Wereldoorlog, herkenden enkele leerlingen de vliegtuigen. De beschrijving van deze machines zorgde ervoor dat de kinderen tijdens het expressiemoment verschillende interpretaties lieten zien. Zo werd de Rode Baron soms uitgebeeld door de armen als vleugels te strekken, terwijl anderen de nadruk op de propeller legden.

Na het eerste vrije bewegingsmoment vroegen de leerlingen spontaan of ze bommen op de vijand mochten laten vallen en of ze op elkaar mochten schieten. Deze uitspraak lokte meteen enkele reacties uit van de andere kinderen. De meerderheid was het eens dat je enkel mag schieten op de vijand als je zelf wordt aangevallen. Als eerste beginnen schieten mocht volgens hen niet. Daarop werd de bedenking gemaakt dat wanneer niemand als eerste mag schieten, er geen oorlog zou zijn. Enkele leerlingen legden bij deze reactie de link met de kerstbestanden uit 1914. Een leerling vertelde letterlijk: "De soldaten hebben op Kerstmis de oorlog even op pauze gezet, maar de officieren waren hier niet blij mee en hebben de oorlog opnieuw gestart. Op Wapenstilstand hebben de officieren samen beslist om de oorlog te stoppen." In deze uitspraak viel ons het taalgebruik uit de nieuwe media op. Tijdens de evaluatie van de experimenteedag, bespraken wij deze bijzondere uitspraak. We vonden het opvallend dat de leerlingen de oorlog niet als spel bestempelen, maar toch hanteren zij een 'pauzeknop' om de kerstbestanden te verwoorden.

Wanneer de leerlingen de foto beschouwden, deed een leerling volgende opvallende uitspraak: "Ik vind die foto gemeen. Als die kinderen nu al oorlogje spelen, wat moet er dan later van hen worden?" Toen we om meer verduidelijking vroegen, vertelde ze dat ze bang was dat deze kinderen in de toekomst echte soldaten zouden worden en in een echte oorlog zouden meevechten.

## 4.11 Virtuele wandeling doorheen Thielt

### 4.11.1 Beschrijving

Tielt was tijdens de Eerste Wereldoorlog een bezette stad. Het Vierde Duitse leger, onder leiding van hertog Albrecht von Württemberg, had zich hier gevestigd. De stad was een strategische plek, aangezien deze ver genoeg van het front was verwijderd. De aanwezigheid van een station had ook veel voordelen bij het transporteren van soldaten en goederen naar het oorlogsfront. Belangrijke Duitse beslissingen, zoals de eerste gasaanval, werden in Tielt genomen.

De meeste leerlingen uit onze stageschool wonen in Tielt. Daarom vonden wij het belangrijk om hen de geschiedenis van de bezette stad Tielt mee te geven. Aanvankelijk wilden we op stap gaan door de stad en bij de belangrijkste gebouwen stil staan. Door tijdsgebrek en de weersomstandigheden zou dit echter niet haalbaar zijn. In samenspraak met onze promotor kwamen we op het idee om een virtuele wandeling door de stad aan te bieden. De stukjes die we oorspronkelijk zouden wandelen, werden door een filmfragment, met Marie in de hoofdrol, vervangen.

Onze wandeling werd met oude postkaarten van enkele belangrijke plaatsen in Tielt ingekleed. Nadat we een stukje wandelden, boden we een postkaart aan. Hierbij werd het gebouw met een recente foto vergeleken. Daarna werd de essentiële informatie over de geschiedenis van de stad aangeboden. De gebruikte postkaarten werden aan een stadsplan van Tielt gelinkt. Met deze deelopdracht werkten we aan de ontluikende kaartvaardigheid bij de leerlingen.

### 4.11.2 Evaluatie

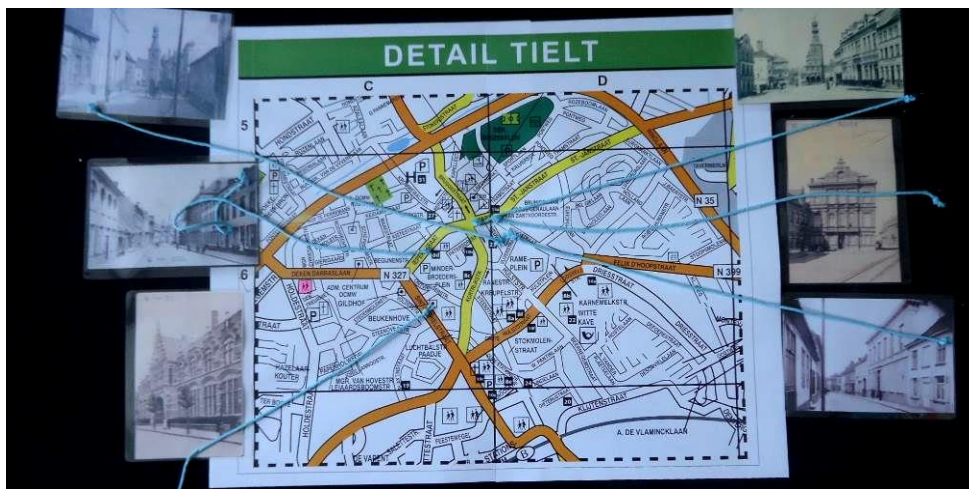
De keuze om een virtuele wandeling aan te bieden heeft ons aangenaam verrast. We merkten dat de motivatie bij de leerlingen groot was en dat we onze vooropgestelde doelen vlot bereikten. In het klaslokaal was de afleiding beperkter, waardoor de leerlingen zich beter op de wandeling konden concentreren. De meegegeven informatie was duidelijk voor de leerlingen. Op straat moet je vaak boven de wind uit spreken en moet je de verkeersveiligheid in acht nemen. Het is niet onze bedoeling om alle leerwandelingen in een virtuele versie te gieten, maar in deze context bood de integratie van media een meerwaarde.

Marie vormde, door de filmpjes bij de wandeling, opnieuw de rode draad. Dit stimuleerde de nieuwsgierigheid en de motivatie bij de leerlingen. Sommigen hadden snel door dat de filmpjes in het heden werden opgenomen. Ze merkten op dat er in het filmfragment geen soldaten voor het huis van de hertog stonden, maar wel op de oude postkaarten. Door de sepia-tinten dachten enkele andere kinderen dat de fragmenten toch echt uit de tijd van de oorlog kwamen.

Doorheen het experiment ontdekten we dat het beter is om de leerlingen ter plaatste te laten wandelen. Op deze manier kan iedereen de filmfragmenten goed zien en vermijd je dat iedereen voor het digitaal bord blijft staan. De begeleider moet, afhankelijk van de klasgroep, de leerlingen dan wel meer stimuleren om met Marie mee te stappen.

Op elke stopplaats werd de essentiële informatie aangeboden. We ontdekten dat de hoeveelheid informatie goed op het niveau van de leerlingen was afgestemd. Bij het vergelijken van de postkaarten met de recentere foto's viel ons op dat de leerlingen enorm gedetailleerd keken. De kaarten werden ook steeds aan Marie en haar grootouders gelinkt.

Wanneer we de postkaarten op het stadsplan situeerden, alvorens de virtuele wandeling aan te bieden, merkten we dat dit zeer vlot ging. De leerlingen hadden met enkele herkenningpunten genoeg om de bijhorende plek aan te duiden. Als het stadsplan pas na de wandeling werd aangeboden, ontdekten we dat de kinderen voornamelijk informatie gaven en niet meer naar de herkenningplaatsen keken. Hierdoor ondervonden zij meer moeite om de postkaarten op de kaart te situeren.



Afbeelding 9: Kaart Tielt met postkaarten

## 4.12 Ontwikkelen van een prentenboek

### 4.12.1 Beschrijving

Als verwerking van de virtuele wandeling, kregen de leerlingen de opdracht om een prentenboek te maken. Dit boek moest aan volgende drie eisen voldoen: de foto's in een logische volgorde leggen, een hoofdpersonage gebruiken en de oorlog integreren. Als hulp kregen ze een pakketje postkaarten van Tielt aangeboden. Samen met de verkregen informatie gingen ze hiermee aan de slag.

### 4.12.2 Evaluatie

Na de start van deze activiteit bemerkten we dat het niveau te hoog lag. De leerlingen hadden nood aan meer sturing en wisten niet goed hoe ze eraan moesten beginnen. Zelfs na enkele concrete tips van de begeleider bleven de leerlingen vast zitten. Het idee om de informatie op een creatieve manier te verwerken was goed, maar zelf een prentenboek ontwikkelen lukte niet zonder bijkomende sturing.

In samenspraak met de mentoren concludeerden we dat het beter zou zijn om naast de postkaarten ook tekst aan te bieden. De leerlingen kunnen hiermee aan de slag gaan en zelf alles volgens hun eigen fantasie aanvullen. Door deze manier van werken, krijgen de leerlingen meer sturing aangeboden en wordt de opdracht meer afgebakend. Binnen de activiteit krijgen de kinderen toch nog voldoende ruimte aangereikt om hun eigen creativiteit te integreren.



Indien we de kans krijgen om deze activiteit nog eens te geven, willen we dit graag als volgt aanpakken. De leerlingen zouden in groep de postkaarten, samen met een bijhorende zin, op A5-formaat krijgen. Vervolgens krijgen ze de kans om hun eigen creativiteit en fantasie te gebruiken om de gegevens aan te vullen. Dit kunnen ze doen door het verhaal uitgebreider te maken of door zaken op de postkaarten te tekenen.

## 4.13 De onderhandeltafel

### 4.13.1 Beschrijving

De oorlog eindigde niet zomaar. De verschillende landen moesten tot een consensus komen. Dit deden ze door in een treinwagon te Compiègne samen te komen. Daar onderhandelden ze over de maatregelen die zouden worden getroffen om een volgende wereldoorlog proberen te voorkomen.

Wij daagden de leerlingen uit om zelf een vredesvoorstel in te dienen. Door deze opdrachten wilden we duiden dat er goed werd onderhandeld alvorens de Wapenstilstand werd ondertekend. Ze moesten de oorlogvoerende landen ervan proberen te overtuigen om vrede met elkaar te sluiten. Dit illustreerden we door de kaart van de eerste experimenteedag opnieuw te gebruiken. Landen die werden overtuigd om vrede te sluiten, werden van de kaart verwijderd. Zo kregen deze landen een neutrale witte kleur.

### 4.13.2 Evaluatie

Doorheen de opdracht bemerkten we dat de leerlingen meer sturing nodig hadden in het bedenken van een vredesvoorstel. De voorstellen die ze deden bleven eerder oppervlakkig. Door onze stimulerende ingrepen kwamen ze toch tot diepgaandere voorstellen. We legden onder andere de link met conflictsituaties op de speelplaats. De leerlingen vonden een hand geven na een erge ruzie op de speelplaats voldoende, maar beseften dat je met deze handeling geen oorlog kon oplossen. Een leerling kwam met het voorstel om naast elkaar de hand te reiken ook bij de wederopbouw van de steden te helpen. Zo werd een handdruk ook in echte daden omgezet en betekende je iets voor elkaar. Het vernietigen van de wapens werd daarna ook als voorstel ingediend. Volgens de leerlingen was dit een concrete actie waarmee we een volgende oorlog konden vermijden. Wanneer er geen wapens zijn, kan je immers geen oorlog voeren.

Om te duiden dat de wereldvrede een kettingreactie was, hanteerden we opnieuw de kaart van de bondgenoten die we op de eerste experimenteedag introduceerden. Het viel één leerling meteen op dat Rusland reeds was verwijderd. We haalden Rusland bewust eerder van de kaart omdat zij in 1917, wegens interne conflicten, met de oorlogsvoering stopten. Vervolgens namen we de andere bondgenoten om beurt van de kaart waardoor ze een neutrale witte kleur kregen. Hierbij ontstond verwarring bij de leerlingen. Ze begrepen niet waarom de gele bondgenoten, de Geallieerden, ook werden verwijderd. Zij beschouwden de gele groep als vrienden die enkel vrede moesten sluiten met de groene landen. Deze opmerking kwam er aangezien de leerlingen redeneren vanuit het standpunt van België. Als reactie zoomden wij op het standpunt van de groene landen in. We duidden dat zij ook vrede sloten met de gele landen, de Geallieerden. Door deze vergelijking konden de leerlingen beter plaatsen dat beide partijen met elkaar vrede sloten en dus wit werden. Hierbij maakte een leerling de opmerking dat beide groepen blauw moesten worden, aangezien ze tot één grote vriendengroep samensmolten. De leerling maakte deze redenering omdat hij de vergelijking met het mengen van kleuren maakte.



## 4.14 Wapenstilstand

### 4.14.1 Beschrijving

De Wapenstilstand werd in Compiègne ondertekend. Van hieruit werd de vredesboodschap naar het front doorgegeven. Langzaamaan sloten steeds meer landen vrede met elkaar en doofde de oorlogsvoering uit. We wilden deze kettingreactie visualiseren door zelf een passend spel te ontwikkelen. De verschillende zaken, die tijdens een brainstorm naar voor kwamen, werden tot een vredesspel samengesmolten.

De leerlingen werden in twee groepen verdeeld. Elke groep representeerde een bondgenoot. Om dit te visualiseren kreeg elk groepslid een sjaaltje, in de kleur van hun bondgenootschap, in zijn broek. Het was de bedoeling dat ze een blokje bij de tegenpartij veroverden om zo het grootste aantal te verzamelen. Elke groep had ook vier verdedigers. Zij konden de vijand uitschakelen door het sjaaltje af te nemen. Wie eraan was, moest het blokje van de tegenpartij teruggeven en keerde met het sjaaltje in de lucht terug naar zijn eigen team alvorens hij opnieuw mocht aanvallen.

In een volgende fase werd een derde groep toegevoegd. Zij waren de vredebrengers en moesten de anderen ervan proberen te overtuigen om ook vrede te sluiten. Binnen een afgebakend gebied mochten zij sjaaltjes van beide partijen afnemen. Ze gaven elkaar de hand en wandelden samen naar het kamp van de vredebrengers. Daar kregen ze een wit lint rond de arm en werden zo een vredesgezinde. Het spel eindigde als iedereen vrede met elkaar had gesloten.

Een foto van Gimpel visualiseerde de Wapenstilstand. Op de foto waren enkele kinderen onder een zelfgemaakte 'Arc de Triomphe' te zien. We beschouwden de foto op drie verschillende manieren om zo uit te zoeken welke manier het meeste effect had. Een eerste groep gebruikte kijkwijzers om de foto via details te ontdekken. Een tweede groep verkende de details via puzzelstukken. Deze werden later tot één geheel samengevoegd. De laatste groep verkende de foto door middel van een tableau vivant. Bij deze werkvorm werd ook extra op gevoelens ingezoomd.

### 4.14.2 Evaluatie

Door de weersomstandigheden waren wij genoodzaakt om ons spel binnen te spelen. Hierdoor werden we met plaatsgebrek geconfronteerd. De ruimte was te klein voor de groepsgrootte en voor het spelverloop. Dit creëerde een grote chaos tijdens een eerste speelfase. De leerlingen liepen recht op elkaar af en verloren zelf ook het overzicht. Snel besloten we om het spel stil te leggen en het 'vriendjessysteem' in te voeren. Dit hield in dat de leerlingen duo's vormden en om beurt een blokje bij de tegenpartij mochten veroveren. Het andere vriendje mocht pas vertrekken wanneer hij werd aangetikt. Deze beslissing zorgde ervoor dat slechts de helft van de leerlingen om beurt over en weer liepen. In een volgende fase, wanneer de vredebrengers op het toneel verschenen, zaide het systeem verwarring. Wanneer het vriendje een vredebrenger werd, wisten de leerlingen even niet wat ze moesten doen. Deze verwarring kon door de begeleiders in het kamp worden opgevangen, waardoor het spel zonder onderbreking kon verder gaan.

De opbouw van het spel was zeer gecompliceerd. Daarom maakten we bewust de keuze om het spel in stapjes aan te brengen. De moeilijkste spelonderdelen werden gedemonstreerd. Deze gemaakte keuzes zorgden ervoor dat de leerlingen de spelregels heel snel begrepen.

De gemaakte afspraken en de afbakening van het terrein garandeerden de veiligheid tijdens het spel. De leerlingen kenden de grenzen waaraan ze zich moesten houden. Hierdoor werden de grootste conflicten vermeden. Zo besloten we om de leerlingen te laten snelwandelen in plaats van te laten lopen. Dit werd gekaderd door de vergelijking met de modder in de loopgraven te maken. Dit verhoogde de inleving van de leerlingen en zorgde ervoor dat ze duidelijk wisten wat snelwandelen precies inhield.

Het was interessant om te zien hoe de leerlingen zich in het spel inleefden. Bij de aanvang van het spel stonden enkele leerlingen klaar om aan te vallen. De vredebrengers scandeerden op hun beurt een vredesboodschap om zo anderen ervan te overtuigen vrede te sluiten.

Na het spel verkenden we de foto van Léon Gimpel. Zoals eerder aangegeven, deden we dit op drie manieren. De beschouwingwijze met de kijkwijzers miste deze keer zijn effect. De leerlingen vertelden gewoon wat ze zagen, maar gingen hier zonder bijkomende sturing niet verder op in. Bij de puzzelactiviteit keken de kinderen gerichter, ondanks het feit dat niet iedereen evenveel over zijn stukje kon zeggen. We ondervonden dat de tableau vivant de beste manier was om deze foto te verwerken. Omdat de leerlingen de volledige foto zelf moesten nabouwen, werden alle details goed bekeken. De leerlingen moesten de gezichtsuitdrukkingen van de kinderen op de foto nabootsen. Hierdoor konden we met deze werkvorm ook over de gevoelens reflecteren. In onze handleiding zullen we deze laatste werkvorm aanbieden.

## 4.15 Oorlogsgames

### 4.15.1 Beschrijving

Marie komt tijdens deze laatste experimenteerdag naar 2015. Ze is benieuwd naar de leefwereld van de kinderen. We wilden graag op 'oorlogje spelen' via digitale media inzoomen. Kinderen komen immers steeds vaker via computergames, televisie ... met oorlog en geweld in contact.

Via een gamefragment, dat we kindvriendelijker maakten, wilden we de leerlingen inzicht rond 'hedendaags oorlogje spelen' bijbrengen. Via diverse beschouwingsactiviteiten, gericht op de zintuigen zien en horen, onderzochten we hoe de leerlingen reageren op videogames waarin ze zelf moeten schieten.

De eerste groep kreeg enkel het geluid van een gamefragment te horen, waarbij ze zelf de beelden moesten tekenen. Bij een andere groep werkten we net andersom. Zij kregen enkel de beelden te zien en vormden de bijhorende tunes met bodysounds en kleine instrumenten. Een laatste groep leerlingen kreeg eerst een screenshot van het gamefragment aangeboden en moest deze zo gedetailleerd mogelijk beschrijven. Hierbij werd ook op de gevoelens en verwachtingen ingespeeld.

### 4.15.2 Evaluatie

De activiteit rond oorlogsgames werd op drie verschillende manieren opgebouwd. Door deze manier van werken wilden we verscheidene reacties bij de kinderen uitlokken. Onze verwachting, dat ondanks de diversiteit van de opdrachten de reacties grotendeels hetzelfde zouden zijn, kwam uit. We merkten wel dat sommige werkwijzen controversiëlere meningen opwekten.

De opzet van de eerste versie was het prikkelen van de auditieve zintuigen om zo het visuele element te stimuleren. Dit deden we door een geluidsfragment uit een oorlogsgame aan te bieden. De reacties van de leerlingen bleven eerder luchtig, dit doordat ze geen beelden hadden gezien. Hun

antwoorden bleven hangen bij voorbeelden van spelletjes die ze al dan niet mogen spelen. De verwerkingsvorm met de iPads verhoogde meteen de motivatie en betrokkenheid bij de leerlingen. Via de applicatie 'Doodle Draw' mochten ze een passende tekening bij het geluidsfragment maken. Het viel meteen op dat de leerlingen de details uit de geluidsopname, zoals een gebroken raam, verbeeldden. Ze schonken ook aandacht aan een passende omgeving. Deze opdracht lokte nieuwe reacties bij de kinderen uit. Zo gaven ze aan dat er een leeftijdsgrens op een game staat. Deze wordt door de meeste leerlingen gevolgd, maar enkelen zien een hoge leeftijdsaanduiding als een uitdaging omdat alles dan spannender is.

Bij de tweede versie werd het opzet omgewisseld. Nu prikkelden we eerst de visuele zintuigen en stimuleerden we het auditieve via een verwerkingsopdracht. Meteen vielen de reacties van de leerlingen op. Deze waren veel controversiëler dan tijdens vorige activiteiten. Bij het beschouwen van het gamefragment, zonder geluid, begonnen de meeste leerlingen meteen te lachen. Eén leerling gaf al snel aan dat ze het lachen afkeurde. Ze vertelde dat ze het erg vond dat zo'n game worden gemaakt, want je wordt zo veel gewelddadiger en de kans om zelf te gaan vechten is groter. Hierop reageerde iemand dat het eng is om te weten dat er, ook nu nog, echte mensen tijdens de oorlog sterven, terwijl jij soldaten in het computerspel vermoordt, maar zelf niet kan sterven. In een spel heb je immers meerdere levens en kan je de verschillende levels telkens opnieuw spelen. In de oorlog was dit anders, want daar had je maar één leven.

Het verwerkingsmoment bij deze versie was te moeilijk. De kinderen hadden moeite met het produceren van 'oorlogsgeluiden'. Eén groepje maakte wel gebruik van meer regelmaat en ritmiek om zo de marcherende soldaten te illustreren. Tijdens de bespreking verwoordden de leerlingen zelf dat ze het moeilijk vonden om geluiden te maken. Een enkele leerling vond het jammer dat hij geen opdracht op de iPad mocht uitvoeren.

Een laatste versie was geïnspireerd op de 'Kunstzaken' uit het tv-programma 'Man bijt Hond'. Het programma liet kinderen een schilderij vanuit hun eigen belevingswereld beschrijven. Wij boden de leerlingen een screenshot uit het gamefragment aan. Hun beschrijvingen werden met een iPad gefilmd. Doordat de leerlingen al wisten dat we met moderne media aan de slag zouden gaan, waren ze zeer gemotiveerd. In tegenstelling tot de eerste groep, die de opdracht zeer serieus tot een goed einde bracht, vormde de videocamera van de iPad bij deze leerlingen een te grote afleiding. Enkele leerlingen vonden het maken van een 'selfie' veel interessanter dan de opdracht zelf, waardoor de resultaten van een lagere kwaliteit waren.

De leerlingen beschreven het screenshot als een echte foto uit de oorlog. Niemand legde hierbij de link met een videogame tot het fragment werd getoond. Tegen onze verwachtingen in, gingen de leerlingen tijdens de bespreking niet meer dieper op de echtheid van zo'n game in. De leeftijdsaanduiding kwam ook opnieuw ter sprake. Sommige leerlingen vertelden dat ze al spelletjes vanaf negen jaar mochten spelen, aangezien ze zelf bijna die leeftijd hadden bereikt. Spelletjes voor ouderen bestempelden zij als te moeilijk.

We concludeerden na deze activiteit dat de iPad zowel stimulerend als afleidend kan werken. Bij de eerste versie was de applicatie beperkter, waardoor de leerlingen geconcentreerder aan het werk gingen. In onze handleiding zullen we daarom de eerste versie aanbieden, maar deze aanvullen met het volledig gamefragment. Dit om diepgaandere en controversiëlere reacties bij de leerlingen uit te lokken.

## 4.16 Kind van de Westhoek

### 4.16.1 Beschrijving

In de Westhoek groeien vandaag heel wat kinderen tussen de overblijfselen van de Grote Oorlog op. De verscheidene oorlogsmonumenten en begraafplaatsen maken vaak deel uit van hun speelterrein. Wouter Sinaeve (2012) maakte een fotoverhaal over het opgroeien in een streek waar de oorlog nooit ver weg is. Wij hanteerden zijn verhaal om onze activiteit vorm te geven.

Bij deze activiteit onderzochten we de meningen van de leerlingen omtrent deze speelomgeving uit de Westhoek. Een eerste keer werd het tikspel tussen kegels gespeeld. Toen we het spel een tweede maal speelden, werden er grafmonumenten aan de kegels bevestigd. Zo simuleerden we een oorlogsbegraafplaats uit de Westhoek. Vervolgens zochten we een antwoord op de vraag of zij het aanvaardbaar vinden dat er kinderen tussen de herinneringen aan de Eerste Wereldoorlog spelen. Tenslotte werd ook even bij de functie van het levendig houden van deze herinneringen stilgestaan.

De meeste oorlogsbegraafplaatsen zijn in de Westhoek gevestigd. Elk grafmonument herdenkt een gesneuvelde soldaat uit Wereldoorlog I. De leerlingen kregen de opdracht om, via een identiteitskaart, zelf het verhaal van een oud-strijder te reproduceren. Bij vorige creatieve schrijfopdrachten hadden de leerlingen steeds nood aan extra sturing. Om deze reden kozen we ervoor een sjabloon aan te bieden waarin de leerlingen enkele keuzemogelijkheden voorgeschoteld kregen. Hoewel deze opdracht meer gesloten is, creëerden wij toch nog ruimte voor de creativiteit en de fantasie van de leerlingen.

### 4.16.2 Evaluatie

We opteerden opnieuw om twee verschillende versies van deze activiteit aan te bieden. Wat sterk opviel, was het verschil in inleving bij de kinderen. Wanneer de grafmonumenten pas tijdens het hernemen van het tikspel werden geïntroduceerd, verplaatsten de leerlingen zich in een oorlogssituatie. Wie werd aangetikt, riep toen spontaan dat hij was gesneuveld en dramatiseerde dit gevoel. Indien de grafmonumenten al vanaf het eerste tikspel op de kegels hingen, was deze inleving in mindere mate aanwezig.

Ondanks de lichte variaties die we in de activiteit aanbrachten, was er weinig verschil tussen de meningen en reacties van de groepen op te merken. Alle groepjes gaven, tegen onze verwachtingen in, tamelijk gelijklopende antwoorden en reacties. De meeste kinderen gaven aan dat spelen op een begraafplaats niet mag worden geduld, aangezien een kerkhof een plaats is waar mensen hun verdriet uiten en voor hun overledenen bidden. Sommigen vertelden dat een begraafplaats wel de ideale plek om te spelen is, daar er zeer veel ruimte om te lopen is. Daarop kwam de reactie dat de gestorven mensen hier rusten en dat we deze rust niet mogen verstoren.

Aansluitend werd het herdenken van de Grote Oorlog besproken. Hierbij bleven de antwoorden eerder oppervlakkig. Volgens de meeste leerlingen was het belangrijk om de soldaten te herdenken, omdat ze tijdens de oorlog hebben gevochten. Een leerling gaf haar antwoord meer inhoud door de oorlogssoldaten te beschrijven als mensen die de wereld probeerden te redden. Dit was voor hen de belangrijkste reden om de Eerste Wereldoorlog te blijven herdenken.

Als slot van de activiteit kregen de leerlingen een identiteitskaart aangereikt. Het was de bedoeling dat ze deze met informatie, die ze op de grafmonumenten vonden, aanvulden. De leerlingen gingen

meteen enthousiast aan de slag. Sommige foto's van de grafmonumenten waren minder scherp, waardoor de leesbaarheid niet optimaal was. Dit compenseerden we door aantrekkelijke identiteitskaarten met meerkeuzeantwoorden aan te bieden. De leerlingen konden volgens eigen creativiteit de hiaten op hun paspoort aanvullen, waardoor de motivatie voor de opdracht niet daalde.

## 4.17 Oorlog en spel (terugblik op volledig project)

### 4.17.1 Beschrijving

Als kunstvorm voor dit project kozen we voor fotografie. De verschillende foto's van Gimpel, Cuville en Tournassoud tonen kinderen die de oorlog naspelen. Met deze foto's gingen we aan de slag om het volledige project te evalueren. We toetsten het effect van onze onderzoeksvraag aan de reacties van de leerlingen om zo na te gaan wat we hadden bereikt.

Aan de hand van diverse werkvormen wilden we onderzoeken of de meningen van de kinderen na dit project zijn veranderd. Deze activiteit werd opnieuw op drie verschillende manieren aangeboden, namelijk een dobbelspel, een schrijfgesprek en een waw- en zapronde. We stonden stil bij de activiteiten die bij de foto's werden aangeboden, hoe de leerlingen de diverse opdrachten beleefden en hoe zij nu over het thema 'oorlog en spel' denken.

De leerlingen maakten als verwerking gebods- en verbodsbordjes omtrent het thema 'oorlog en spel'. Door gebruik te maken van deze werkvorm wilden we zicht krijgen op de verscheidene visies van de leerlingen. Door deze methodiek kunnen ze hun meningen visualiseren en blijft het niet enkel bij mondelinge overdracht.

### 4.17.2 Evaluatie

Voor de terugblik op het volledige project gebruikten we opnieuw drie verschillende werkvormen. De eerste groep reflecteerde door middel van een dobbelspel. Elke leerling vertelde iets over de foto die hij rolde. We kregen bij deze werkvorm vaak dezelfde antwoorden. De leerlingen inspireerden zich namelijk vaak op de antwoorden van anderen.

De tweede groep reflecteerde aan de hand van een schrijfgesprek. Op de tafels lagen de gehanteerde foto's, papier en schrijfgerei. Elke leerling ging bij een foto zitten en schreef er in stilte zijn eigen mening bij. Tijdens deze activiteit stonden we vooral stil bij wat de leerlingen dachten over en hoe ze zich voelden bij de foto. Via een doorschuifstelsel kregen de leerlingen de kans om over elke foto iets te schrijven. Doordat dit in stilte gebeurde en de leerlingen individueel werkten, kregen we veel verscheidene antwoorden. Alle leerlingen, ook de stillere, kregen nu de kans om zelf bij de foto's en het thema 'oorlog en spel' stil te staan.

Een laatste groep werkte met de waw- en zapbordjes. Bij elke foto staken ze een bordje omhoog. De begeleider vroeg hen steeds om hun keuze voor 'waw' of 'zap' te argumenteren. Omdat de leerlingen steeds even de tijd kregen om zelfstandig bij hun antwoord stil te staan, waren deze gevarieerder dan bij de eerste reflectieronde met de dobbelsteen.

Het thema 'oorlog en spel' werd in alle sessies verwerkt door gebods- en verbodsbordjes te maken. De leerlingen visualiseerden hun mening over wat wel en niet mag binnen 'oorlog en spel' op een bordje. Dit ging bij alle drie de activiteiten zeer vlot, toch bemerkten we dat het concentratieniveau na het schrijfgesprek veel hoger lag. Doordat zij tijdens deze sessie reeds diepgaand over de foto's

hadden nagedacht, ondervonden zij minder moeite om gegronde gebods- en verbodsbordjes te produceren. We kozen er bewust voor om de leerlingen deze opdracht individueel te laten maken, omdat ze zo hun eigen mening niet door anderen laten beïnvloeden. Zo vermeden we dat de visie van meer timide leerlingen door die van een leidersfiguur werd verdrongen. De resultaten werden steeds klassikaal besproken. Uit deze gesprekken konden we steeds besluiten dat de meeste leerlingen een regel rond het spelen met wapens opstelden. We vermoeden dat de foto's van Gimpel een invloed op de mening van de leerlingen uitoefenden. In zijn werken zagen we vaak speelgoedwapens terugkeren.

Na het uittesten van deze drie werkvormen, besloten we dat de tweede werkvorm, het schrijfgesprek, in de handleiding zal worden aangeboden. Dit omdat alle kinderen hierbij de kans kregen om individueel bij de foto's stil te staan. Iedereen kon zo zijn eigen mening opbouwen en argumenteren.

### *Conclusie*

Doorheen de experimenteerweken vormden de foto's van Gimpel, Cuville en Tournassoud een leidraad om een genuanceerde mening over het inzicht 'oorlog en spel' bij de leerlingen te bewerkstelligen. We ontdekten dat deze fotografie een meerwaarde bij de activiteiten betekende. De leerlingen spiegelde zich aan de kinderen op de diverse foto's, waardoor ze diepgaander reflecteerden.

De Eerste Wereldoorlog was voor de leerlingen oorspronkelijk een eerder vaag gegeven. Ze beschikten reeds over enige voorkennis, maar de oorlog zelf leek voor hen veraf. De foto's zorgden ervoor dat het verhaal van de Grote Oorlog tastbaarder voor hen werd. Dit zorgde vaak voor harde confrontaties met de werkelijkheid. Ze schrikten ervan dat de jonge kinderen op de foto's zelf de oorlog naspeelden, terwijl de Eerste Wereldoorlog bezig was. Dit bestempelden ze als een gevaarlijk gegeven. Een leerling gaf meermaals aan dat ze het gemeen vond dat die kinderen nu al oorlog spelen. Ze was namelijk van mening dat de kans dat ze later zelf oorlog zullen voeren zeer groot is.

We hebben tijdens de experimenteerweken zeer veel succeservaringen beleefd. Dit gaf ons steeds motivatie om de verschillende activiteiten bij te sturen en nieuwe experimenten te ontwerpen. Indien we nogmaals de kans zouden krijgen om ons project uit te voeren, zouden we dit zeker opnieuw op deze manier doen.

## 5 Besluit

Tijdens ons laatste semester van deze bacheloropleiding Lager Onderwijs werkten wij aan volgende onderzoeksvraag: *'Hoe kunnen we, via oorlogsfotografie waarbij kinderen centraal staan, een genuanceerde mening over het inzicht 'oorlog en spel' bewerkstelligen bij jonge kinderen?'*. In deze eindconclusie bieden wij een samenvatting van de belangrijkste besluiten uit onze scriptie aan.

In onze kennisontwikkeling werd het begrip 'herinneringseducatie' onder de loep genomen. We ontdekten dat het belangrijk is om binnen deze vorm van educatie actief met de kinderen aan de slag te gaan om zo een respectvolle houding te kunnen opbouwen. Dit wordt vanuit de collectieve herinnering aan menselijk leed, veroorzaakt door menselijke gedragingen, gedaan. Deze educatie wordt aangeboden zodat deze collectieve herinnering levendig wordt gehouden.

Het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie reikte ons de drie pijlers, waarop herinneringseducatie is gefundeerd, aan. Een eerste pijler omvat kennis en inzicht. Wie inzicht in de verschillende mechanismen wilt krijgen, moet eerst de noodzakelijke basiskennis verwerven. Een volgend fundament handelt over empathie en betrokkenheid. De historische empathie kan helpen om zich op een actieve deelname in de samenleving voor te bereiden en om zich meer van de geschiedenis en zichzelf bewust te worden. Een laatste pijler is die van de reflectie en de actie. Concreet betekent dit dat de bestudeerde historische context wordt overstegen en er vervolgens aan de slag wordt gegaan met de ontdekte mechanismen.

We verdiepten ons ook in het begrip 'kunst'. Al gauw ontdekten we dat hier zeer veel verschillende definities over bestaan, aangezien kunst een zeer ruim begrip is. Kunst is persoonlijk, historisch en psychologisch gebonden, waardoor iedereen een eigen invulling aan dit begrip geeft. Ook in het basisonderwijs is dit niet anders. Zij benaderen de verschillende kunstuitingen vanuit de muzische domeinen, namelijk beeldopvoeding, muzikale opvoeding, bewegingsexpressie, dramatisch spel, mediaopvoeding en muzisch taalgebruik. Binnen ons project benaderden we onze onderzoeksvraag zoveel mogelijk vanuit deze domeinen.

Onze achtergrondkennis over de Eerste Wereldoorlog werd ook bijgeschaafd. Honderd jaar geleden startte deze oorlog met het schot van Sarajevo. Naast deze directe aanleiding, lagen ook diverse oorzaken, zoals het onderling geschil over Elzas-Lotharingen tussen Duitsland en Frankrijk, aan het ontketenen van dit grote conflict. Na vier jaar strijden kwam er met de Wapenstilstand op 11 november 1918 een eind aan deze gruwelijke feiten. De gevolgen van deze oorlog waren op verschillende facetten voelbaar. Tijdens ons onderzoek focusten wij ons vooral op de oorlogsbeleving bij de jonge kinderen aan het thuisfront.

Aangezien we via kunstvormen aan de pijlers van herinneringseducatie over de Eerste Wereldoorlog wilden werken, opteerden we voor de fotografie van Léon Gimpel, Fernand Cuville en Jean-Baptiste Tournassoud. Zij brachten het verhaal van de Grote Oorlog door kinderogen in beeld. Op hun fotografiewerken zien we telkens kinderen die de oorlog volgens hun eigen fantasiewereld naspelen. Wij kozen bewust voor hun kunstuitingen, aangezien de leerlingen zich konden spiegelen aan de afgebeelde kinderen. Dit zorgt voor een verhoging van de betrokkenheid en de historische empathie.

Gedurende de experimenteerweken werd de fotografie van Gimpel, Cuville en Tournassoud, waar mogelijk, ingezet om antwoorden op onze onderzoeksvraag te vinden. Het beschouwen van de foto's



hielp de leerlingen bij de reflectie over het inzicht 'oorlog en spel'. Vaak werden deze foto's na een speelse activiteit aangeboden. Deze manier van werken zorgde ervoor dat de leerlingen eerst zelf actief met het thema aan de slag gingen alvorens erover te reflecteren. Hierdoor konden de leerlingen hun eigen ervaringen in de terugblik verwerken. Doorheen het project ontdekten we dat de leerlingen hun mening omtrent het inzicht 'oorlog en spel' door uitspraken van anderen en door de beleefde activiteiten telkens bijstuurden. Sommige eerder extreme uitspraken werden zo tot een genuanceerdere mening omgevormd.

Wij hebben het werken met de fotografie als meerwaarde tijdens onze experimenten ervaren. Doordat de leerlingen via foto's met kinderen uit de Eerste Wereldoorlog werden geconfronteerd, keken ze anders naar de diverse situaties. Tijdens de spelsituaties stonden de leerlingen niet altijd bij de grenzen omtrent 'oorlog en spel' stil. De foto's verruimden hun blik waardoor de linken tussen beiden sneller werden gelegd. Ze concludeerden dat de echte oorlog geen spel was, maar dat wij wel oorlogje mogen spelen indien we duidelijke afspraken over het spel en de gebruikte media maken.

We merkten dat de gebruikte foto's de leerlingen soms lieten schrikken. Ze werden als het ware met hun neus op de feiten gedrukt. Ineens was de oorlog voor hen niet meer een ver-van-hun-bedshow, maar ook iets tastbaars dat echt was gebeurd. Enerzijds had je de kinderen die de Grote Oorlog naspeelden. Dit werd voornamelijk aan de echte soldaten gelinkt. Anderzijds had je ook het spelen naast de gevaarlijke wapens uit de oorlog. Dit choqueeerde de leerlingen omdat ze inzagen dat de veiligheid tijdens vrij spel in de Eerste Wereldoorlog niet was gewaarborgd.

Na afloop van ons onderzoek, blikken wij met een voldaan gevoel terug op onze experimenten. Het was voor ons een boeiende periode waarin we op een vernieuwende en muzische manier de Grote Oorlog behandelden. De betrokkenheid van de leerlingen stimuleerde ons steeds om dieper op het inzicht 'oorlog en spel' in te gaan. Op het einde van ons project ontdekten we dat elke leerling een eigen genuanceerde mening omtrent dit onderwerp had ontwikkeld. Het ontwerpen van dit project als onderwerp van onze bachelorproef vormde voor ons een hoogtepunt doorheen deze opleiding.

## 6 Bibliografie

- Association of the Friends of Jean-Baptiste Tournassoud. (2015). *Biography*. Opgeroepen op 04 08, 2015, van Jean-Baptiste Tournassoud: [http://tournassoud.org/?page\\_id=120](http://tournassoud.org/?page_id=120)
- AWM. (2015). *Castelnau, Cuville and the French photographic tradition*. Opgeroepen op 04 08, 2015, van Australian War Memorial: <https://www.awm.gov.au/exhibitions/captured/french/tradition.asp>
- Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie. (2015). *Toetssteen herinneringseducatie: Een handleiding voor kwalitatieve projecten rond herinneringseducatie*. (S. Schepers, & M. Vanlerberghe, Red.) Brussel: Vlaamse Overheid.
- Boey, L., Chlarie, M., De Muynck, J., Finet, D., & Jost, I. (2014, september). Thema: herinneringseducatie. *Sint-Canisiusblad*, 112(1).
- Bossuyt, T. (2003, april - juni). De Veerman - een brede kijk op kunsteducatie. *Dialogo - webtijdschrift voor (een) agogiek in dialoog*, 2(3).
- Callens, A., & De Meyere, E. (2013-2014). *Wero 3: Tijd 3*. Tielt: VIVES.
- Castrycx, G. (2010, maart). *Herinneringseducatie in het Vlaamse onderwijs: een pleidooi voor holocaustherdenking, geschiedenisonderwijs en vredesopvoeding?* (Vol. 14). Brugge: Die Keure.
- Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding. (2012). *Veruiterlijkingen*. Opgeroepen op 02 26, 2015, van Diversiteit: <http://veruiterlijkingen.diversiteit.be/>
- Chielens, W. (2012). *Het droommuseum van Dré*. Veurne: Uitgeverij Hannibal.
- Cobra. (2013, februari 2). *Oorlog en avant-garde*. Opgeroepen op februari 22, 2015, van Cobra: <http://cobra.be/cm/cobra/kunst/1.1793008>
- Cultuurnetwerk. (2014). *Kunst*. Opgehaald van cultuurnetwerk.nl: <http://www.cultuurnetwerk.nl/indexdef.htm#kunst>
- De Braekeleer, J. (2010). "Zijn de belachelijke spelletjes van de actieve kunsteducatie besmettelijk?". *Vorming*, 16(1).
- De Eerste Wereldoorlog in foto's*. (2014). Lisse: Rebo Productions b.v.
- de Groot, I., & van der Leij, L. (2013). *Kunst Meester!* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- De Keyzer, C., & Van Reybrouck, D. (2014). *Album 14-18*. Veurne: Uitgeverij Kannibaal.
- De Schaepdrijver, S. (2014). *De Groote Oorlog*. Houtekiet: Atlas Contact.
- Deleu, A., & Wante, D. (2011). *Puzzelen aan een uitdagende leeromgeving*. Mechelen: Uitgeverij Plantyn.

Bachelorproef 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'  
Meulebrouck Sandrine, Polet Lotte en Vandendriessche Maike

Discovery Education Europe Ltd. (2014). *The importance of remembering*. London: Discovery Education.

Discovery Education Europe Ltd. (2015). *Remembrance*. Opgeroepen op 02 12, 2015, van Discovery Education: [www.DiscoveryEducationUK.co.uk/remembrance](http://www.DiscoveryEducationUK.co.uk/remembrance)

English National Ballet. (2013). *Lest we forget*. Opgehaald van English National Ballet: <http://www.ballet.org.uk/whats-on/lest-we-forget/>

English National Ballet. (2014, 03 24). *Lest we forget: Trailer*. Opgehaald van YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=DQEyxF319c>

Granfield, L. (1999). *In Flanders Fields - John McCrae's gedicht over de Eerste Wereldoorlog*. Antwerpen: Uitgeverij C. de Vries-Bouwers.

Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2012). *Peace Education*. Jefferson: McFarland.

Heemkundige kring 'Roede van Tielt'. (2015, 02 11). Belevingsruimte 'Tielt in de Eerste Wereldoorlog'. Tielt.

Historic Royal Palaces. (2014). *Why Remember? Should we remember conflicts and wars?* London: Historic Royal Palaces.

Hoozee, R., Rowan, E., & Stewart, C. (2002). *Kunst in ballingschap : Vlaanderen, Wales en de Eerste Wereldoorlog*. Gent: Museum voor Schone Kunsten.

Hoving, T. (2014). *Kunst voor dummies*. Amersfoort: BBNC.

Jacobs, P. (2013, november 23). *Op het front van de kunst*. Opgeroepen op februari 22, 2015, van De Standaard: [http://www.standaard.be/cnt/dmf20131120\\_00848199](http://www.standaard.be/cnt/dmf20131120_00848199)

Kammelar, R. (2007). *Kunstenars en burgers in Duitsland tijdens de Eerste Wereldoorlog*. Opgeroepen op februari 24, 2015, van Wereldoorlog1418: <http://www.wereldoorlog1418.nl/berlijn/deel-09-kunstenars/>

Kavadias, D., Stouthuysen, P., & De Maeyer, S. (2008). *Over kleine en grote vrede: Vredesopvoeding in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.

Kirchner, E. (1906). *Houtsnede*. Dresden: Die Brücke.

Lanchner, C. (1998). *Fernand Léger*. New York: The Museum of Modern Art.

Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst. (2015). *Wat is cultuuronderwijs?* Opgehaald van Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst: <http://www.lkca.nl/cultuuronderwijs/wat-is-cultuuronderwijs#ke>

Last Post Association. (2015). *Symboliek*. Opgeroepen op 02 18, 2015, van Last Post Association: <http://www.lastpost.be/nl/last-post/symboliek>

Leinz, G. (1987). *Moderne kunst zien en begrijpen*. Maarssenbroek: Uitgeverij Trendboek BV.

Bachelorproef 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'  
Meulebrouck Sandrine, Polet Lotte en Vandendriessche Maike

Louis Raemaekers. (2014, november). *Projectinfo*. Opgeroepen op 02 24, 2015, van Louis Raemaekers: <http://louisraemaekers.com/info>

McCrae, J. (1915). *In Flanders Fields*. Ieper.

Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2015, 02 02). *Herinneringseducatie*. Opgehaald van KlasCement:  
<http://www.klascement.net/herinneringseducatie/focus/%22Herinneringseducatie%22>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Oorlogspropaganda*. Opgeroepen op 02 23, 2015, van Duitsland Instituut:  
<http://duitslandinstituut.nl/naslagwerk/40/oorlogspropaganda>

Monsma, D. (2009). *Kwaliteit kunsteducatie op Hollandse basisscholen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Musée d'Orsay. (2008). *Léon Gimpel (1873-1948), the audacious work of a photographer*. Opgehaald van Musée d'Orsay - Archive: [http://www.musee-orsay.fr/en/events/exhibitions/archives/exhibitions-archives/browse/6/article/leon-gimpel-7824.html?S&print=1&no\\_cache=1](http://www.musee-orsay.fr/en/events/exhibitions/archives/exhibitions-archives/browse/6/article/leon-gimpel-7824.html?S&print=1&no_cache=1)

Newman, C. (2014, september 27). *Léon Gimpel's 1915 photographs of children's war games in Paris*. Opgeroepen op 02 23, 2015, van The Telegraph:  
<http://www.telegraph.co.uk/culture/11116762/Leon-Gimpels-1915-photographs-of-childrens-war-games-in-Paris.html>

O'Hagan, S. (2014, juli 6). *War games: the strange story of Léon Gimpel and the Parisian street kids*. Opgeroepen op 02 23, 2015, van The Guardian:  
<http://www.theguardian.com/artanddesign/photography-blog/2014/jul/10/leon-gimpel-rencontre-arles-photography-exhibition>

Reardon, B. (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.

Ross, S. (2005). *Atlas van conflicten: De Eerste Wereldoorlog*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.

Saunders, J. N. (2004). *Loopgravenkunst*. Brugge: In Flanders Field Museum in samenwerking met Uitgeverij Van de Wiele.

Serdijn, D. (2003). *Samen kunst kijken*. Utrecht: Het spectrum B.V.

Smith, F. (2009, 01 28). *Why Arts Education Is Crucial, and Who's Doing It Best*. Opgehaald van Edutopia: <http://www.edutopia.org/arts-music-curriculum-child-development>

Studio 100. (2014). *Over 1418*. Opgeroepen op 02 18, 2015, van 1418.nu: <http://1418.nu/verhaal.php>

Tetzlaff, S. (2014, 11 13). *Den Ersten Weltkrieg durch die Augen der Anderen sehen*. Opgehaald van Körber-Stiftung: <http://www.koerber-stiftung.de/bildung/schwerpunkt-erinnerung-schafft-zukunft/news-details-sp-erinnerung-schafft-zukunft/artikel/den-ersten-weltkrieg-durch-die-augen-der-anderen-sehen.html>

Bachelorproef 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'  
Meulebrouck Sandrine, Polet Lotte en Vandendriessche Maike

The City of London Corporation. (2014, 04 02). *English National Ballet - Lest we forget*. Opgeroepen op 02 18, 2015, van Barbican: <http://www.barbican.org.uk/theatre/event-detail.asp?id=15060&pg=5500>

The Fame of Tipperary Group. (2014). *It's a long way tot Tipperary - The story of the famous song*. Opgeroepen op 02 20, 2015, van Tipperaryfame: <http://homepage.tinet.ie/~tipperaryfame/longway1.htm>

Van Damme, P. (2013). *Vriend over vijand - De grote Oorlog in spotprenten*. Tielt: Lannoo.

Van Damme, P. (2013, 05 06). *WOI-spotprenten als historisch bronnenmateriaal*. Opgeroepen op 02 23, 2015, van Historiek.net: <http://historiek.net/woi-spotprenten-als-historisch-bronnenmateriaal/22341/>

Van Hecke, M., Appeltans, L., De Boeck, K., Timmerman, H., Declercq, D., Hennebel, D., et al. (2013-2014). Oorlog en vrede: het prikkelt nog! *Breedbeeld*, 15-43.

Van Ransbeeck, A. (1996). *Leren leren met Muzische Vorming: Gids voor basisonderwijs*. Diegem: De Kluwer.

Vandermeulen, J. (2008). *Thielt 1914-1918 Strategische hoogte voor hertogen en prinses. Een wandelroute*. Tielt: Heemkundige Kring 'De Roede van Tielt'.

Vanlerberghe, M. (2013). *Toetssteen '14-'18*. Sint-Andries: Provinciehuis Boeverbos.

Verdyck, W. (2008, juni). Herinneringseducatie: leren over vroeger geeft inzicht in vandaag en greep op de toekomst. *Imago: tijdschrift voor het gemeentelijk onderwijs*, 7(4), 16-18.

Verplancke, M. (2010-2011). Herinneringseducatie: werken aan een houding van actief respect. *School- en klaspraktijk*, 52(209), 2-10.

Vlaams Vredesinstituut. (2011, 11). *Honderd jaar Eerste Wereldoorlog in het teken van vrede*. Brussel: Vlaams Vredesinstituut.

VVKBaO. (1999). *Deelleerplan beeldopvoeding*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Deelleerplan bewegingsexpressie*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Deelleerplan dramatisch spel*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Deelleerplan muzikale opvoeding*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Deelleerplan muzisch taalgebruik*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (1999). *Leerplan muzische opvoeding*. Brussel: CRKLKO.

VVKBaO. (2012). *Leerplan mediaopvoeding*. Brussel: DOKO vzw.

Wachelder, T. (2014, 8 6). *Waarom hielp Amerika in de Eerste Wereldoorlog?* Opgehaald van Historiën: <http://www.historien.nl/amerika-in-de-eerste-wereldoorlog/>

Bachelorproef 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'  
Meulebrouck Sandrine, Polet Lotte en Vandendriessche Maïke

Wesseling, H. (1993). *Oorlog lost nooit iets op - Opstellen over Europese geschiedenis*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.

West-Vlaamse provinciale netwerk Oorlog en Vrede in de Westhoek. (2008-2013). *Oorlog en Vrede in de Westhoek - Beleidsnota*. Sint-Andries: Provinciehuis Boeverbos.

Westwell, I. (2014). *De Eerste Wereldoorlog dag na dag*. Aartselaar: Zuidnederlandse Uitgeverij N.V.

Wiest, A. (2014). *De complete geschiedenis van de Eerste Wereldoorlog*. Aartselaar: Zuidnederlandse Uitgeverij N.V.




Wilder, B. J. (2008). *Kunstgeschiedenis voor dummies*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

Willmott, H. (2004). *Eerste Wereldoorlog*. Tielt: Lannoo.

ZDF. (2014). *Propaganda im Krieg*. Opgeroepen op 02 23, 2015, van 1914.zdf:  
<http://1914.zdf.de/#/weltkrieg/propaganda-im-krieg>

## 7 Bijlagen

### 7.1 Bijlage 1: Illustratiemateriaal gebruikt in deze scriptie

Afbeelding	Bron
<p data-bbox="180 450 767 517"><b>Afbeelding 1: Corpus Christi in Brugge - Erich Heckel</b></p> 	<p data-bbox="802 450 1406 483">© Erich Heckel</p> <p data-bbox="802 517 1406 551"><b>Corpus Christi in Brugge</b></p> <p data-bbox="802 584 1406 618">1914, Brugge</p> <p data-bbox="802 651 1406 685">(Städtisches Museum, Mülheim an der Ruhr)</p>
<p data-bbox="180 1155 767 1189"><b>Afbeelding 2: De kaartspelers - Fernand Léger</b></p> 	<p data-bbox="802 1155 1406 1189">© Fernand Léger</p> <p data-bbox="802 1223 1406 1256"><b>De kaartspelers</b></p> <p data-bbox="802 1290 1406 1323">1917</p> <p data-bbox="802 1357 1406 1391">(Rijksmuseum Kröller-Müller, Otterloo)</p>
<p data-bbox="180 1588 767 1621"><b>Afbeelding 3: Duitse fauvistische helm</b></p> 	<p data-bbox="802 1588 1406 1621">Cobra. (2013, februari 2). <i>Oorlog en avant-garde</i>. Opgeroepen op februari 22, 2015, van Cobra: <a href="http://cobra.be/cm/cobra/kunst/1.1793008">http://cobra.be/cm/cobra/kunst/1.1793008</a></p>



**Afbeelding 4: Der Gestürzte - Wilhelm  
Lehmbruck**



© Wilhelm Lehmbruck

**Der Gestürzte**

1915-1916

(Lehmbruck-Museum Duisburg)

**Afbeelding 5: War Games – Léon Gimpel**



© Léon Gimpel

**Een kanon wordt in stelling gebracht. Vliegenier  
'Pépète' maakt zich klaar om de achtervolging  
op de Taube in te zetten**

Parijs, 19 september 1915

(Société française de photographie)

**Afbeelding 6: Bondgenoten tijdens de Eerste  
Wereldoorlog**



Ross, S. (2005). *Atlas van conflicten: De Eerste  
Wereldoorlog*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.

**Afbeelding 7: Teletijdmachine**



© Sandrine Meulebrouck, Lotte Polet en Maïke  
Vandendriessche

**Teletijdmachine**

1. Poort naar de tijd van de oorlog
2. Poort naar de tijd van nu

Tielt, april 2015

**Afbeelding 8: Marie met koffer**

© Sandrine Meulebrouck, Lotte Polet en Maïke



Vandendriessche

**Marie met koffer**

Tielt, april 2015

**Afbeelding 9: Kaart Tielt met postkaarten**



© Sandrine Meulebrouck, Lotte Polet en Maïke Vandendriessche

**Kaart Tielt met postkaarten**

Tielt, mei 2015

## 7.2 Bijlage 2: Praktijkanalyse

### Praktische informatie

Thema bachelorproef	Kunst als hefboom voor herinneringseducatie
Naam school/organisatie	VB Heilig Hart (Scholengroep Nieuwland)
Straat en nummer	Mgr. Vanhovestraat 6
Postcode en plaats	8700 Tielt
Naam directie	Luc Alvoet
Contactpersoon bachelorproef	Nico Van Poucke
Contactgegevens (e-mail en/of telefoon)	<a href="mailto:nico.vanpoucke@kbo-tielt.be">nico.vanpoucke@kbo-tielt.be</a> 0474/29.58.63.
Namen mentoren	Trui Ghesquiere Chantal De Meyere
Contactgegevens mentoren	<a href="mailto:trui.ghesquiere@kbo-tielt.be">trui.ghesquiere@kbo-tielt.be</a> <a href="mailto:chantal.demeyere@kbo-tielt.be">chantal.demeyere@kbo-tielt.be</a>
Leeftijd kinderen (eventueel klassen) experimenteerstage	2 klassen van het tweede leerjaar.
Aantal kinderen per klas/groep	- 22 kinderen per klas = 44 leerlingen in het totaal. - Klasoverschrijdend werken

### Achtergrondinformatie

<u>Schets van de behoefte van de school/organisatie</u>  <i>Noteer zo nauwkeurig mogelijk de <b>behoefes</b> die de school/organisatie ervaart. Waar heeft de school <b>nood</b> aan? Wat is het <b>specifieke probleem</b>?</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Sociale vorming: leerlingen komen vaak in conflict tijdens spelsituaties → conflicthantering?</li><li>- Sociale vorming: pesten.</li><li>- Invloed van media → bedreigende beelden in de actualiteit (IS, Syrië, .... → Derde Wereldoorlog?)</li><li>- Invloed van media → levensechte games die heel toegankelijk zijn voor de leerlingen → gevechtssituaties worden als een spel gezien.</li></ul>
--	--

<p><u>Achtergrondinformatie thema</u></p> <p>Welke <b>initiatieven</b> zijn er al op school/in de organisatie omtrent het thema?</p> <p>Is het thema <b>bekend</b> op school/in de organisatie?</p> <p>Zijn omtrent dit thema <b>navormingen</b> gegeven?</p> <p>Zijn er <b>leerkrachten</b> die hieromtrent <b>initiatief</b> hebben genomen?</p> <p>Je kan ook bijkomende vragen stellen. Bijv. voor kunst als hefboom voor herinneringseducatie zal het belangrijk zijn om te weten wat er <b>in de buurt allemaal rond herinneringseducatie</b> gebeurt.</p>	<p><b>Initiatieven op school zelf:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Er werden op school nog geen specifieke initiatieven georganiseerd rond de Eerste Wereldoorlog.</li><li>- Rond 11 november werd er stilgestaan bij de betekenis van die dag → basis = Zonnekind.</li><li>- In het eerste leerjaar werd er ook nog niet gewerkt rond dit thema.</li><li>- Op school is er geen leerkracht die specifiek geïnteresseerd is in dit onderwerp. → De hr. Nico Van Poucke was vorig jaar al begeleider van een bachelorproef met hetzelfde thema!</li></ul> <p><b>Extra informatie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Om de lessen wereldoriëntatie uit te werken baseren de leerkrachten zich op de handleiding Mundo.</li><li>- Op de school zijn meerdere ruimtes beschikbaar om activiteiten in uit te werken. Zo kunnen we gebruik maken van beide klassen, de eetzaal (vanaf 14u), een zitruimte op de speelplaats en de link (= een vergaderzaal).</li><li>- Ons project zal elke namiddag gepland worden. In de eerste ontwerpweek zullen we ook de woensdag aanwezig zijn op school.</li></ul> <p><b>Initiatieven rond herinneringseducatie in de buurt:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- In Huis Mulle de Terschueren werd een belevingsruimte opgericht rond de stad Tielt tijdens WOI.</li><li>- Er werd een documentatiefilm gemaakt 'Thielt 1914-1918'.</li><li>- Vanuit het stadsbestuur wordt een interactieve wandeling met smartphone aangeboden. Deze wandeling brengt je langs verschillende belangrijke plaatsen in de stad.</li><li>- Op 18 april wordt ook het Woordfront georganiseerd. Met dit initiatief wil de stad de eerste gasaanval en zijn slachtoffers herdenken. Vanuit 4 straten vertrekken telkens 1.150 mensen die naar de markt toe marcheren. Dit doen ze op bepaalde muziek en tegelijkertijd beelden ze een bepaalde emotie uit. De gescandeerde woorden en de vier groepen monden uit op de grote markt in een 'woord'-apothecose.</li></ul>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Op 11 november wordt er een plechtigheid gehouden aan het Oorlogsmonument in de Kortrijkstraat. Daarbij zijn ook Poolse soldaten aanwezig. Van het Oorlogsmonument wordt een tocht gehouden tot aan de Stanislaspoort. Daar worden de Poolse oud-strijders geëerd voor de bevrijding van de stad. → Dit is een herdenking voor zowel WOI als WOII.</li></ul>
<p><u>Mogelijkheden die je zelf ziet</u></p> <p><i>Ontdek je vanuit je kennismaking met de school/organisatie <b>belangrijke invalshoeken</b> die je verder kan gebruiken in je project?</i></p>	<p><b>Belangrijke invalshoeken:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Spelen vroeger en nu → Oorlogsgames kan je op pauze zetten, maar de oorlog niet.</li><li>- Angst voor geweld bij sommige door de actualiteit.</li><li>- Speelgoed van vroeger en nu → Vroeger werd speelgoed vaak zelfgemaakt, nu gaat men gewoon naar de winkel om iets te kopen. Hierdoor hebben kinderen vaak minder respect voor het materiaal. Als iets stuk is zullen ze sneller geneigd zijn om iets nieuw te kopen in plaats van het zelf te herstellen.</li><li>- Oorlogssituaties naspelen als verwerking van de oorlog.</li><li>- Tijdens spelsituaties ontstaan vaak conflicten. → conflicthantering.</li></ul>

### 7.3 Bijlage 3: Plan van aanpak

#### Plan van aanpak Bachelorproef 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'

##### Onderzoeksvraag:

*"Hoe kunnen we, via het beschouwen van oorlogsfotografie waarbij kinderen centraal staan, een genuanceerde mening over oorlog en spel bewerkstelligen bij jonge kinderen?"*

##### Kunstvorm:

Wij kozen als kunstvorm voor de oorlogsfoto's van Léon Gimpel, Fernand Cuville en Jean-Baptiste Tournassoud. Deze keuzen maakten wij bewust omdat deze de Grote Oorlog verbeelden met kinderen als centrale personages. Op die manier kunnen de leerlingen zich spiegelen aan de spelende kinderen.

Ontwerp	Verantwoording	Verantwoordelijke	Start (datum)	Afwerken (datum)	Benodigde materialen / kostprijs	EVALUATIE	BIJSTURING
<b>Experimenteerdag 1</b>							
<b>Teletijd-machine</b>	- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.	Sandrine en Lotte	24/04/2015	24/04/2015	- Teletijdmachine	- De leerlingen waren nieuwsgierig. - Door de kadering, konden leerlingen goed situeren in welke tijd we waren. - Heeft versteviging nodig.	- /
<b>Kennismaken met Marie</b>	- Het personage zorgt ervoor dat de kinderen zich kunnen spiegelen. - Een meisje omdat oorlog vaak aan jongens gekoppeld wordt. - Zorgt voor stimulatie om aan de slag te gaan.	Maïke	24/04/2015	24/04/2015	- Koffer - Kledij	- Leerlingen gaan volledig op in het verhaal van Marie. - Ze willen Marie telkens opnieuw ontmoeten. (Ze zijn nieuwsgierig wanneer ze terugkomt.) - Ze zijn heel begaan met Marie, ze zijn bezorgd om haar. (Meisjes horen niet in de oorlog, ...etc.) - Leerlingen zijn nieuwsgierig naar	- Wanneer de inleiding buiten plaats vindt, luider praten (zeker bij wind).

						de voorwerpen in de koffer. - Rol van Marie wordt goed vertolkt, goede inleving.	
<b>Ik verklaar de oorlog aan...</b>	- Leerlingen duidelijk maken dat de oorlog met oorlogsverklaring begint. - Inzicht aanbrengen dat oorlog geen spel is.	Sandrine, Lotte en Maike	24/04/2015	24/04/2015	- Bal - Krijt	- Spontane reactie of oorlog wel gespeeld mag worden. - Leidde tot een vergelijking tussen oorlog en spel.	- /
<b>Bondgenoten</b>	- Via samenwerkingsspelen aantonen dat landen steun zochten bij elkaar bij het begin van de oorlog. - Centralen en geallieerden elk hun eigen kleur zodat beide groepen visueel voorgesteld werden. - Dit alles werd op een kaart van Europa geplaatst zodat de ligging ook weer visueel voorgesteld werd.	Sandrine, Lotte en Maike	24/04/2015	24/04/2015	- Wereldkaart 'Europa in 1914' - Landen voor op de kaart - Opdrachten-fiches - Foto Gimpel - Kijkwijzers - Materiaal voor de opdrachten (zie fiches)	- Goede visualisatie van beide groepen. - Gaven aan dat de Centralen aangevallen werden van twee kanten door de visualisatie op de kaart. - Sommige spelen verliepen stroef waarbij link werd gelegd naar de oorlog. - Bij een globale beschouwing zagen de leerlingen pas later dat het om kinderen ging. - Bij de gedetailleerde kijk, focusten ze op de muziekinstrumenten. - Door in te gaan op medaille werd snel de link gelegd naar de bondgenoten. - Spontane vraag of het echte wapens waren. → gaven zelf aan dat je niet met echte wapens	Algemeen - Twee activiteiten samensmelten tot één definitieve versie. - Timing beter verdelen. - Bij het beschouwen van de foto is het beter om eerst met de kijkwijzers te werken en dan pas algemeen.  Samenwerkingsopdrachten - Mijneveld: moeilijker maken



						mag spelen. Met een speelgoedwapen/vinger mag het wel, zolang het niet te echt lijkt.	door meerdere leerlingen te blinddoeken. - Mijneveld: mijnen een functie geven (biep biep laten zeggen)
<b>Plannen maken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Een loopspel waarbij men blokjes van andere groep moest stelen. → Leerlingen bedenken een strategie waarbij ze rekening houden met aanval én verdediging.</li> <li>- Bij een tweede keer spelen werd een derde groep gemaakt in het midden om de positie en moeilijkheden van Centralen te illustreren.</li> <li>- Ene groep krijgt meer regels dan andere groep om te zien hoe ze reageren.</li> </ul>	Sandrine, Lotte en Maïke	24/04/2015	24/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blokjes</li> <li>- Hoepels</li> <li>- Foto Cuville</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen hadden nood aan regels anders kwam er ruzie.</li> <li>- Link gemaakt naar de oorlog: Werd er daar niet vals gespeeld?</li> <li>- Bij het spelen met drie groepen, gaven ze zelf aan dat de Centralen de moeilijkste positie hadden. → Legden zelf de link met de kaart.</li> <li>- Groep die de foto voor het spel zag, maakte vanzelf een plan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Beter om al vanaf het begin regels in te voeren (conflicten vermijden).</li> <li>- Afsluiten met de foto (leerlingen leggen eenvoudiger de link met plannen maken).</li> </ul>
<b>Terugblik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenteerdag samen afsluiten.</li> <li>- Terugblikken op de activiteiten.</li> </ul>	Maïke	24/04/2015	24/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foto's Gimpel en Cuville</li> <li>- Koffer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terugblik was ok, maar de volgende keer moeten we hiervoor meer tijd vrijmaken.</li> <li>- Leerlingen kijken uit om Marie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meer tijd voorzien de volgende keer.</li> </ul>

Bachelorproef 'Kunst als hefboom voor herinneringseducatie'  
 Meulebrouck Sandrine, Polet Lotte en Vandendriessche Maïke

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verwoorden van ervaringen.</li> <li>- Afscheid nemen van Marie.</li> </ul>					terug te zien.	
<b>Teletijd-machine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.</li> </ul>	Sandrine en Lotte	24/04/2015	24/04/2015	- Teletijdmachine	- De leerlingen verwoordden dat ze opnieuw in 2015 zijn.	- Teletijdmachine verstevigen
<b>Experimenteerdag 2</b>							
<b>Teletijd-machine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.</li> </ul>	Sandrine en Lotte	27/04/2015	27/04/2015	- Teletijdmachine	- Door de kadering, konden leerlingen goed situeren in welke tijd we waren.	- /
<b>Verhaal Marie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het personage zorgt ervoor dat de kinderen zich kunnen spiegelen.</li> <li>- Een meisje omdat oorlog vaak aan jongens gekoppeld wordt.</li> <li>- Zorgt voor stimulatie om aan de slag te gaan.</li> </ul>	Maïke	27/04/2015	27/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koffer</li> <li>- Kledij</li> <li>- Zelfgemaakt vliegtuigje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen gaan volledig op in het verhaal van Marie.</li> <li>- Ze willen Marie telkens opnieuw ontmoeten. (Ze zijn nieuwsgierig wanneer ze terugkomt.)</li> <li>- Ze zijn heel begaan met Marie, ze zijn bezorgd om haar. (Meisjes horen niet in de oorlog, ...etc.)</li> <li>- Leerlingen zijn nieuwsgierig naar de voorwerpen in de koffer.</li> <li>- Rol van Marie wordt goed vertolkt, goede inleving.</li> <li>- Mentoren gaven aan dat het tot leven wekken van een personage veel beter werkt dan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wanneer de inleiding buiten plaats vindt, luider praten (zeker bij wind).</li> </ul>

						dagboekfragmenten.	
<b>Speelgoed maken</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen laten inzien dat kinderen uit de oorlog zelf hun speelgoed maakten.</li> <li>- We tonen de foto eens vooraf en eens achteraf om te zien of dit verschil geeft in het speelgoed dat ze maken.</li> </ul>	Sandrine en Lotte	27/04/2015	27/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kosteloos materiaal</li> <li>- Vloeibare lijm</li> <li>- Lijmpistool</li> <li>- Plakband</li> <li>- Knutselschort</li> <li>- Krantenpapier</li> <li>- Foto's Gimpel en Cuville</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het tijdstip van het tonen van de foto had geen invloed op het speelgoed. (Slechts één leerling maakte een kanon waar hij spontaan mee schoot.)</li> <li>- Enthousiaste, geconcentreerde leerlingen tijdens het werken.</li> <li>- Leerlingen zagen dat de kinderen zelfgemaakte wapens hadden. Dit hadden ze van de volwassenen gezien.</li> <li>- Bij het bekijken van de foto's betrokken de leerlingen Marie er telkens bij.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Foto tonen voor de knutselactiviteit. (Wij hadden slechts één leerling die hierdoor werd beïnvloed, maar dit kan verschillen naargelang de groep).</li> </ul>
<b>Stratego</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levensgrote versie zodat leerlingen een actieve rol hadden.</li> <li>- Via foto's van uniformen + het spel inzicht geven in de rangen van de landmacht.</li> </ul>	Maïke	27/04/2015	27/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaarten met rangen op. (twee kleuren)</li> <li>- Foto's van Léon Gimpel</li> <li>- Foto's met uniformen.</li> <li>- Doosjes</li> <li>- Fluitje</li> <li>- Krijt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De foto van uniformen zorgde voor inzicht in de rangen.</li> <li>- Spontane reacties zoals: "Marie, ga je aftellen en daarna ten aanval roepen?" of "Mogen de jongens eens tegen meisjes spelen?".</li> <li>- Sommigen stonden aan het begin klaar met hun 'geweer'.</li> <li>- Sterke inleving in hun rang in het leger.</li> <li>- Oorlog spelen mag onder bepaalde voorwaarden.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Eerst uniformen tonen, zodat de leerlingen het rangensysteem beter begrijpen.</li> <li>- Wanneer dit spel buiten wordt gespeeld moeten er doosjes</li> </ul>

							voorzien worden met een deksel (bescherming tegen de wind).
<b>Terugblik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenteerdag samen afsluiten.</li> <li>- Terugblikken op de activiteiten.</li> <li>- Verwoorden van ervaringen.</li> <li>- Afscheid nemen van Marie.</li> </ul>	Maïke	27/04/2015	27/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koffer</li> <li>- Zelfgemaakt speelgoed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen kijken uit om Marie terug te zien.</li> <li>- Tijdens het toonmoment met het speelgoed beginnen de leerlingen spontaan te spelen.</li> <li>- Teletijdmachine viel om, leerlingen waren bezorgd dat ze niet meer konden terugkeren.</li> </ul>	- /
<b>Teletijd-machine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.</li> </ul>	Sandrine en Lotte	27/04/2015	27/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teletijdmachine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De leerlingen verwoordden dat ze opnieuw in 2015 zijn.</li> </ul>	- /
<b>Experimenteerdag 3</b>							
<b>Teletijd-machine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.</li> </ul>	Sandrine en Lotte	28/04/2015	28/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teletijdmachine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Door de kadering, konden leerlingen goed situeren in welke tijd we waren.</li> </ul>	- /
<b>Verhaal Marie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het personage zorgt ervoor dat de kinderen zich kunnen spiegelen.</li> <li>- Een meisje omdat oorlog vaak aan jongens gekoppeld wordt.</li> <li>- Zorgt voor stimulatie om</li> </ul>	Maïke	28/04/2015	28/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koffer</li> <li>- Kledij</li> <li>- Soldaatjes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen gaan volledig op in het verhaal van Marie.</li> <li>- Ze willen Marie telkens opnieuw ontmoeten. (Ze zijn nieuwsgierig wanneer ze terugkomt.)</li> <li>- Ze zijn heel begaan met Marie, ze zijn bezorgd om haar. (Meisjes</li> </ul>	- /

	aan de slag te gaan.					horen niet in de oorlog, ...etc.)	
						- Leerlingen zijn nieuwsgierig naar de voorwerpen in de koffer.	
						- Rol van Marie wordt goed vertolkt, goede inleving.	
<b>Oorlog op het land: camouflage</b>	- De oorlog werd gevoerd zowel op het land, als op de zee, als in de lucht. - Belang van camouflage tijdens de oorlog duiden.	Sandrine	28/04/2015	28/04/2015	- Foto Tournassoud - Voorwerpen om te verstoppen (felle kleuren en aardetinten)	- De leerlingen hadden snel door wat camouflage precies inhoudt. - Ze dachten eerst dat camouflage enkel bruine en groene tinten waren. → Door hier verder op in te gaan, wisten ze dat ze zich aan de achtergrondkleur moeten aanpassen. - Kleuters verstoorden de activiteit. → link gemaakt naar verraders in de oorlog. - Reacties zoals: oorlog spelen vandaag de dag mag niet, maar ook niet tijdens tijden van oorlog. De echte soldaten kunnen je als vijand zien en doodschieten.	- Drie activiteiten samensmelten tot één definitieve versie. - Camouflagefoto's Liu Bolin toevoegen.
<b>Oorlog op zee: zeeslag</b>	- De oorlog werd gevoerd zowel op het land, als op de zee, als in de lucht. - Zeeslag simuleren door het gezelschapsspel in het groot uit te werken. - Verschillende oorlogsboten bespreken	Lotte	28/04/2015	28/04/2015	- Groot doek - Foto's oorlogsboten - Krijt - Bal - Waslijn	- Inleven in boten was te moeilijk voor de leerlingen. Werken met kruisjes was duidelijker. - Zelf tot inzicht komen welke boten er het snelst tot zinken kunnen worden gebracht. → Diverse interpretaties (aantal vakjes per boot).	- Drie activiteiten samensmelten tot één definitieve versie. - De leerlingen als boten vervangen door kruisjes op de grond met krijt.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>om zo het aantal vakjes per schip toe te kennen.</li> <li>- Nagaan of we zomaar vijandelijke schepen mogen laten zinken.</li> </ul>					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uitspraak tijdens bespreking: "Oorlog is een spelletje voor grote mensen, maar dan met wapens, niet met een bal."</li> <li>- Wanneer de leerlingen bij het doorschuifstelsel van de camouflage-activiteit kwamen, merkten we duidelijk dat ze de Razzle Dazzle (camouflageschip) beter konden benoemen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deze activiteit, bij voorkeur, na de camouflage-activiteit geven.</li> </ul>
<b>Oorlog in de lucht: vliegeniers</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De oorlog werd gevoerd zowel op het land, als op de zee, als in de lucht.</li> <li>- Via bewegingsexpressie het inlevingsvermogen versterken.</li> <li>- Nagaan of we zomaar bommen mogen laten vallen op de vijand.</li> </ul>	Maïke	28/04/2015	28/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foto Gimpel</li> <li>- Foto's</li> <li>- Kleine kaartjes</li> <li>- vliegmachines</li> <li>- vliegmachines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen kenden de vliegtuigen.</li> <li>- Verschillende interpretaties van de vliegmachines tijdens het expressiemoment.</li> <li>- Ze vroegen spontaan of ze op de vijand mochten schieten en of ze bommen mochten laten vallen.</li> <li>- Ze gaven aan dat je enkel mag schieten als je zelf aangevallen wordt.</li> <li>- Als er niemand als eerste mag schieten, is er geen oorlog.</li> <li>- Link met kerstbestanden: soldaten hebben zelf de oorlog op 'pauze' gezet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Drie activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Best eerst de vliegtuigen samen nabootsen, daarna pas individueel (leerlingen inspireren elkaar, zo heeft iedereen ideeën voor het individueel moment).</li> </ul>
<b>Terugblik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenteedag samen afsluiten.</li> <li>- Terugblikken op de activiteiten.</li> </ul>	Maïke	28/04/2015	28/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koffer</li> <li>- Soldaatjes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen kijken uit om Marie terug te zien (zeker nu ze een eindje weg zal zijn).</li> <li>- Leerlingen spelen spontaan met</li> </ul>	- /

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verwoorden van ervaringen.</li> <li>- Afscheid nemen van Marie.</li> </ul>					<ul style="list-style-type: none"> <li>de soldaatjes (schieten, vechten ...).</li> <li>- Leerlingen giechelen als ze de houding moeten overnemen (emoties worden niet overgenomen).</li> <li>- Bij de vervolgreactie beginnen leerlingen spontaan te schieten, te vechten, te duelleren ....</li> </ul>	
<b>Teletijd-machine</b>	- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.	Sandrine en Lotte	28/04/2015	28/04/2015	- Teletijdmachine	- De leerlingen verwoordden dat ze opnieuw in 2015 zijn.	- Teletijdmachine in orde brengen voor de tweede experimenteerweek.
<b>Experimenteerdag 4</b>							
<b>Teletijd-machine</b>	- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.	Sandrine en Lotte	18/05/2015	18/05/2015	- Teletijdmachine	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Door de kadering, konden leerlingen goed situeren in welke tijd we waren.</li> <li>- Leerlingen vragen in welke tijd we precies zitten om zo in te schatten of de oorlog nog lang zal duren.</li> </ul>	- Versteving was ok.
<b>Verhaal Marie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Het personage zorgt ervoor dat de kinderen zich kunnen spiegelen.</li> <li>- Een meisje omdat oorlog vaak aan jongens gekoppeld wordt.</li> <li>- Zorgt voor stimulatie om</li> </ul>	Maïke	18/05/2015	18/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koffer</li> <li>- Kledij</li> <li>- Postkaarten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen gaan volledig op in het verhaal van Marie.</li> <li>- Ze willen Marie telkens opnieuw ontmoeten. (Ze zijn nieuwsgierig wanneer ze terugkomt.)</li> <li>- Ze zijn heel begaan met Marie, ze zijn bezorgd om haar. (Meisjes</li> </ul>	- /



						aan de slag te gaan.		horen niet in de oorlog, ...etc.)
								<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen zijn nieuwsgierig naar de voorwerpen in de koffer.</li> <li>- Rol van Marie wordt goed vertolkt, goede inleving.</li> <li>- Leerlingen zijn blij dat Marie terug is en zijn nieuwsgierig hoe het met haar en haar vader gaat.</li> </ul>
<b>Virtuele wandeling doorheen Thielt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen laten kennismaken met de rol van Thielt tijdens de Grote Oorlog.</li> <li>- Keuze voor virtuele wandeling aangezien er geen tijd beschikbaar is om de wandeling zelf volledig te doen.</li> <li>- Media op een vernieuwende manier betrekken.</li> <li>- Ontluikende kaartvaardigheid stimuleren.</li> </ul>	Sandrine, Lotte en Maïke	18/05/2015	18/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Virtuele wandeling (PowerPoint)</li> <li>- Postkaarten</li> <li>- Kaart van Thielt</li> <li>- Touwtjes + tape</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rode draad met Marie was zeer goed.</li> <li>- Beter om ter plaatse te wandelen dan door de klas, maar dan heb je meer stimulatie nodig (leerlingen vergeten soms mee te wandelen).</li> <li>- Bij het vergelijken van de foto's kijken de leerlingen echt naar details.</li> <li>- Sommige leerlingen hebben door dat de filmpjes in het heden gemaakt zijn, anderen leggen linken met de oorlog.</li> <li>- Virtuele wandeling was goed. Kan dienen als regenplan en de korte wandelstukjes zorgden ervoor dat de motivatie niet daalde.</li> <li>- Vijf stopplekken was goed.</li> <li>- Het geven van beperkte informatie was een goede keuze.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Kaart eerst aanbieden, daarna overgaan tot de virtuele wandeling.</li> </ul>	

						<p>Leerlingen bleven aandachtig en kregen op hun niveau belangrijkste info mee.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beter om te starten met de kaart en dan pas de virtuele wandeling aanbieden.</li> <li>- Kaart was groot en duidelijk genoeg.</li> <li>- Leerlingen zoeken linken tussen de postkaarten en de grootouders van Marie.</li> </ul>	
<p><b>Ontwikkelen van een prentenboek</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kennis over Tielt + oorlog en spel verwerken door middel van een prentenboek.</li> <li>- Zelf een logisch verhaal verzinnen bij historische postkaarten.</li> </ul>	<p>Sandrine, Lotte en Maike</p>	<p>18/05/2015</p>	<p>18/05/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schrijfgerei</li> <li>- Witte A4-bladen</li> <li>- Eventueel stiften en kleurpotloden</li> <li>- Nietjesmachine</li> <li>- Postkaarten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activiteit was te moeilijk voor het tweede leerjaar.</li> <li>- Leerlingen hadden meer nood aan sturing, opdracht was te vrij.</li> <li>- Idee was zeer leuk, maar bij het uitvoeren werkte de opdracht niet echt. Leerlingen wisten niet hoe ze eraan moesten beginnen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Meer sturing aanbieden bij het prentenboek om de opdracht toegankelijker te maken. Eventueel door de postkaarten op A4 af te drukken en een zin tekst erbij aan te bieden. Leerlingen vullen de kaart en de tekst met hun</li> </ul>

							eigen fantasie aan, maar krijgen een leidraad aangeboden. - Activiteit aanpassen aan het niveau tweede leerjaar.
<b>Terugblik</b>	- Experimenteerdag samen afsluiten. - Terugblikken op de activiteiten. - Verwoorden van ervaringen. - Afscheid nemen van Marie.	Maïke	18/05/2015	18/05/2015	- Koffer - Prentenboeken	- Leerlingen kijken uit om Marie terug te zien. - Leerlingen vragen of Marie ook eens naar hun tijd wil komen. - Laurens vertelt dat hij naar de IJzertoren is geweest en in de loopgraven heeft gewandeld. Hij mocht er van zijn papa niet in spelen omdat het allemaal echt was.	- /
<b>Teletijd-machine</b>	- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.	Sandrine en Lotte	18/05/2015	18/05/2015	- Teletijdmachine	- De leerlingen verwoordden dat ze opnieuw in 2015 zijn.	- /
<b>Experimenteerdag 5</b>							
<b>Teletijd-machine</b>	- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.	Sandrine en Lotte	19/05/2015	19/05/2015	- Teletijdmachine	- Door de kadering, konden leerlingen goed situeren in welke tijd we waren.	- /
<b>Verhaal</b>	- Het personage zorgt	Maïke	19/05/2015	19/05/2015	- Koffer	- Leerlingen gaan volledig op in	- /

<b>Marie</b>	ervoor dat de kinderen zich kunnen spiegelen. - Een meisje omdat oorlog vaak aan jongens gekoppeld wordt. - Zorgt voor stimulatie om aan de slag te gaan.		- Kledij - Radio - Geluids-fragment	het verhaal van Marie. - Ze willen Marie telkens opnieuw ontmoeten. (Ze zijn nieuwsgierig wanneer ze terugkomt.) - Ze zijn heel begaan met Marie, ze zijn bezorgd om haar. (Meisjes horen niet in de oorlog, ...etc.) - Leerlingen zijn nieuwsgierig naar de voorwerpen in de koffer. - Rol van Marie wordt goed vertolkt, goede inleving. - Leerlingen betrekken Marie ook tijdens hun spel op de speelplaats en bij het oplossen van conflicten. - Het radiofragment sprak aan.
<b>Onderhandel tafel</b>	- De leerlingen laten inziend dat er voor het einde van de oorlog onderhandelt werd over vredesakkoorden. - De kinderen zelf een vredesvoorstel laten opstellen en presenteren. - Inzien dat de	Sandrine, Lotte en Maike 19/05/2015 19/05/2015	- Blad - Potloden - Kaart 'Europa in 1914' - Landen voor op de kaart	- Leerlingen hadden meer sturing nodig. Ze bleven hangen bij de voorbeelden die reeds waren gegeven. - Ze hadden meer moeite om hun vredesvoorstellen met de oorlog te verbinden. De diepgang ontbrak wat. - Door linken te leggen met conflicten op de speelplaats, - Linken met de eigen leefwereld leggen, zodat de leerlingen diepgaandere voorstellen kunnen maken. - Meer sturing aanbieden door eventueel een

	wereldvrede een kettingreactie was.					kwamen de leerlingen tot diepgaandere antwoorden. - Kaart was duidelijk. - Leerlingen gaven eerst aan dat de gele landen (de Geallieerden) mochten blijven hangen, omdat de anderen vrienden werden van ons. Na duiding dat de gele landen ook vrienden werden van de Centralen, begrepen ze waarom beide kleuren van de kaart werden verwijderd. Hierbij maakte een leerling de opmerking dat beide groepen blauw moesten worden omdat ze samen één groep werden (kleuren met elkaar mengen).	contract op te stellen waarop de leerlingen enkele voorstellen kunnen beoordelen en deze met hun eigen ideeën kunnen aanvullen.
<b>Wapen- stilstand</b>	- De leerlingen laten inzien dat er niet meteen overall wapenstilstand was. Het is niet omdat het akkoord om 11u getekend werd, dat er overall precies op dat uur met vechten werd gestopt. - Nadenken over winnaars en verliezers van de	Sandrine, Lotte en Maike	19/05/2015	19/05/2015	- Witte linten - Groene en gele sjaltjes - Krijt - Blokjes - Fluitje - Kegels - Foto Gimpel - Kijkwijzers - Foto Gimpel in puzzelstukjes	- Het is beter om dit spel buiten te spelen, aangezien je de ruimte echt nodig hebt. Wij gebruikten de eetzaal als noodplan. - Het was goed dat het spel in stapjes werd aangebracht. - Het demonstreren van de verschillende spelonderdelen zorgde voor duidelijkheid. - Door de beperkte speelruimte,	- Het spel indien mogelijk buiten spelen. In een eerder kleine zaal is er plaatsgebrek. - Spel in stapjes aanbrengen en spelonderdelen demonstreren is een must. - Drie terugblikken

<p>oorlog. Waren er wel winnaars?</p>	<p>- Fototoestel</p>	<p>voerden we het vriendjessysteem in. Hierdoor liepen slechts de helft van de leerlingen om beurt hen en weer. Bij het invoeren van de vredebrengers, zorgde dit voor verwarring.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- De afbakening van het speelterrein was zeer goed.</li><li>- Bij het spelen in drie groepen mochten de leerlingen niet meer lopen, maar enkel snelwandelen. Dit zorgde ervoor dat het spel rustiger verliep.</li><li>- Goede afspraken maken goede vrienden.</li><li>- Bij de aanvang van het spel stonden enkele leerlingen klaar om aan te vallen. Ze kruipen spontaan in de rol van 'oorlogje spelen' en uitten dit.</li><li>- De vredebrengers wilden allen vrede en begonnen spontaan te scanderen om zo de anderen ervan te overtuigen vrede te sluiten.</li><li>- Leerlingen geven aan dat ze in de echte oorlog allemaal vrede</li></ul>	<p>samensmelten tot één definitieve versie met een tableau vivant als werkvorm.</p>
---------------------------------------	----------------------	--	---

						<p>willen, maar in een spel                  verkiezen enkelen de                  oorlogsvoering omdat het niet                  echt is en omdat het spel zo                  bleef duren..</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De activiteit met de kijkwijzers                      miste zijn effect. De kinderen                      hadden nood aan extra                      begeleiding om diepgaander te                      reflecteren.</li> <li>- Bij de puzzelactiviteit keken de                      kinderen gerichter, ondanks het                      feit dat niet iedereen evenveel                      over zijn stukje kon vertellen.</li> <li>- De foto verwerken via een                      tableau vivant werkte het best.                      De leerlingen bekeken de foto's                      zeer gedetailleerd aangezien ze                      hem zelf moesten nabootsen.                      De bijhorende gevoelens                      werden ook overgenomen.</li> </ul>	
<b>Terugblik</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenteerdag                      samen afsluiten.</li> <li>- Terugblikken op de                      activiteiten.</li> <li>- Verwoorden van                      ervaringen.</li> <li>- Afscheid nemen van                      Marie.</li> </ul>	Maike	19/05/2015	19/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Koffer</li> <li>- Papieren                      duiven</li> <li>- Touw</li> <li>- Takken</li> <li>- Zandzakken</li> <li>- Potloden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- We kozen ervoor om de                      vredesduiven op voorhand te                      produceren om zo tijdwinst te                      creëren. De mentoren gaven                      aan dat we de leerlingen nog                      meer konden betrekken door                      hen zelf de knipjes in de                      vleugels en de staart te geven.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen meer                      betrekken door hen                      zelf de knipjes in de                      vleugels en de                      staart te geven.</li> <li>- Meer tijd voorzien                      om klassikaal                      enkele vredes-</li> </ul>



						Op deze manier kregen ze meer het gevoel dat ze zelf de duif hadden gemaakt.	boodschappen te bespreken.
						- Wanneer de duifjes in de vredesboom werden gehangen, creëerden we een mooi visueel effect.	
						- De leerlingen noteerden een mooie en diepgaande vredesboodschappen.	
<b>Teletijd-machine</b>	- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden.	Sandrine en Lotte	19/05/2015	19/05/2015	- Teletijdmachine	- De leerlingen verwoordden dat ze opnieuw in 2015 zijn.	- /
<b>Experimenteerdag 6</b>							
<b>Teletijd-machine (Marie in 2015)</b>	- Schept duidelijkheid in welke tijd we ons bevinden. - Marie komt naar 2015 om de nieuwe media te leren kennen.	Maike	21/05/2015	21/05/2015	- Teletijdmachine	- Door de kadering, konden leerlingen goed situeren in welke tijd we waren. - De leerlingen verwoordden dat Marie nu in 2015 is.	-
<b>Verhaal Marie</b>	- Het personage zorgt ervoor dat de kinderen zich kunnen spiegelen. - Een meisje omdat oorlog vaak aan jongens gekoppeld wordt. - Zorgt voor stimulatie om aan de slag te gaan.	Maike	21/05/2015	21/05/2015	- Koffer - Kledij	- Leerlingen gaan volledig op in het verhaal van Marie. - Ze willen Marie telkens opnieuw ontmoeten. (Ze zijn nieuwsgierig wanneer ze terugkomt.) - Ze zijn heel begaan met Marie, ze zijn bezorgd om haar. (Meisjes horen niet in de oorlog, ...etc.)	- /

						<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leerlingen zijn nieuwsgierig naar de voorwerpen in de koffer.</li> <li>- Rol van Marie wordt goed vertolkt, goede inleving.</li> <li>- Leerlingen willen Marie meteen meenemen op een ontdekkingsreis doorheen 2015.</li> </ul>	
<b>Oorlogs- games</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stilstaan bij het geweld in computergames. Mag dit 'oorlogje spelen' wel?</li> <li>- Diverse verwerkingsmogelijkheid en aanbieden zodat de kinderen elk hun eigen talent kunnen aanspreken.</li> </ul>	Maïke	21/05/2015	21/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computers</li> <li>- Fragment (beeld en geluid)</li> <li>- Tablets</li> <li>- muziekinstrumenten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wanneer er enkel met het geluidsfragment wordt gewerkt, blijven de reacties eerder oppervlakkig.</li> <li>- Het tekenen van een scene, passend bij de geluiden, was een goede verwerkingsvorm. De kinderen waren geboeid door de iPads en maakte tekeningen die pasten bij bepaalde details van het geluidsfragment.</li> <li>- Het bekijken van het gamefragment, zonder geluid, lokte zeer veel diepgaande reacties uit.</li> <li>- Het maken van de geluiden bij het beeldfragment was te moeilijk voor de leerlingen. Het bedenken van passende muziek lukte niet echt. Eén groepje maakte wel gebruik van zeer veel regelmaat en ritmiek om het</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Drie activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- De activiteit met het luisterfragment als uitgangspunt nemen en aanvullen met het volledig gamefragment om meer reactie uit te lokken.</li> </ul>

leger en het marcheren te illustreren.

- Een laatste versie van de activiteit lukte ook minder goed dan aanvankelijk gedacht. Het beschrijven van een screenshot voor de camera zorgde voor te veel afleiding. Een aantal leerlingen namen de opdracht serieus, maar anderen vonden het spelen met selfies interessanter dan de eigenlijke opdracht. Hierdoor miste de activiteit zijn effect.
- De leerlingen gaven aan dat de soldaat op het screenshot echt was en dat deze foto genomen was tijdens een oorlog. Toen het screenshot met het gamefragment werd geduid, legden de leerlingen zelf echter geen link met de echtheid van spelletjes.
- Leerlingen verteldenn dat zij oorlogsspelletjes mogen spelen voor hun leeftijd, bij sommigen was dit nog beperkter tot games zonder schieten of bloed.
- De leeftijdsaanduiding van de

						<p>spelletjes wordt in het algemeen gevolgd. Sommigen mogen al spelletjes spelen van 9+ omdat ze zelf bijna die leeftijd hebben bereikt. Anderen negeren toch de leeftijdsgrens omdat die spelletjes spannender en 'cool' zijn.</p> <p>- Eén leerling gaf aan dat ze het erg vond dat zo'n spelletjes worden gemaakt. Ze vertelde dat je door het spelen van oorlogsspelletjes zelf gewelddadiger kan worden.</p>	
<p><b>Kind van de Westhoek</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vandaag groeien kinderen op tussen herdenkingsmonumenten van Wereldoorlog 1.</li> <li>- Stilstaan bij het belang van herdenken.</li> <li>- Nadenken of een begraafplaats of monumenten deel uit maken van speelgebied.</li> <li>- Met de kennis die ze opdeden tijdens het project het leven van een soldaat schetsen.</li> </ul>	Sandrine	21/05/2015	21/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kegels</li> <li>- Foto's grafmonumenten</li> <li>- Tape</li> <li>- Boek 'Kind van de Westhoek' – Wouter Sinaeve</li> <li>- Identiteitskaart en</li> <li>- Schrijfgerief</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Er waren weinig verschillen op te merken tussen de verschillende versies van de activiteit.</li> <li>- De inleving van de kinderen in een oorlogssituatie was veel sterker wanneer de grafmonumenten pas bij een tweede spelfase werden geïntroduceerd.</li> <li>- Leerlingen vertelden dat je niet op begraafplaatsen mag spelen, ondanks het feit dat dit ideale speelruimtes zijn om te lopen.</li> <li>- Zij vinden het belangrijk dat we de Eerste Wereldoorlog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Twee activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Om de inleving te verhogen is het beter om de grafmonumenten pas bij de tweede spelfase te introduceren.</li> <li>Door samen de graven op de kegels te hangen, kunnen de</li> </ul>

						<p>herdenken omdat er veel soldaten sneuvelden die de wereld probeerden te redden.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De identiteitskaart was goed gestructureerd. Er was ruimte voor structuur en voor de eigen creativiteit van de leerlingen.</li> <li>- De leesbaarheid van de opschriften van de grafmonumenten was minder. Dit compenseerden we door de fantasie van de leerlingen een plaats te geven op het paspoort.</li> </ul>	<p>leerlingen het concept van een kerkhof beter plaatsen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Speelterrein iets groter maken.</li> </ul>
<p><b>Oorlog en spel (Terugblik op volledig project)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Via de reeds gehanteerde foto's terugblikken op de activiteiten met oorlog en spel als thema.</li> <li>- Nagaan hoe de kinderen nu kijken naar de foto's.</li> <li>- Affiche maken ter verwerking van het project rond 'oorlog en spel'.</li> <li>- Polsen wat we bereikt hebben met de leerlingen.</li> </ul>	Lotte	21/05/2015	21/05/2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foto's</li> <li>- Schrijfgerief (potloden en balpennen)</li> <li>- Viltstiften</li> <li>- Papier</li> <li>- Dobbelsteen (met kleine foto's)</li> <li>- Waw- en zap-bordjes</li> <li>- Gebods- en verbodsbordjes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bij de terugblik met de dobbelsteen kregen we veel dezelfde antwoorden. De leerlingen lieten zich inspireren door reeds gegeven antwoorden.</li> <li>- Het dobbelspel was minder vernieuwend en duurde te lang.</li> <li>- Met het schrijfgesprek bereikten we, tegen onze verwachtingen in, de meeste en mooiste resultaten. Iedere leerling, ook de stillere, kreeg de kans om zijn eigen mening op papier neer te schrijven.</li> <li>- Tijdens het schrijfgesprek werd ook ingezoomd op gevoelens. Dit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Drie activiteiten samensmelten tot één definitieve versie.</li> <li>- Terugblik met het schrijfgesprek als definitieve versie in de handleiding aanbieden. De andere manieren als variaties aanreiken.</li> </ul>

						<p>kon doordat de activiteit zeer rustig en in stilte verliep. Zo kon iedereen geconcentreerd werken.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De werkwijze met de waw- en zapbordjes lukte goed. De leerlingen kregen telkens de kans om hun keuze te verantwoorden en durfden hun keuze te argumenteren vanuit hun eigen mening en visie.</li> <li>- De verwerkingsvorm met de gebods- en verbodsbordjes werkte ook zeer goed. De leerlingen maakten alleen enkele bordjes en stonden stil bij wat wel en wat niet mag. Binnen deze opdracht werd structuur aangeboden, maar was de opdracht nog open genoeg om zelf een inbreng te doen. Hierdoor verkregen we veel verschillende resultaten.</li> <li>- Wanneer de verwerkingsvorm na het schrijfgesprek volgde, waren de antwoorden diepgaander.</li> </ul>	
<b>Afscheid van Marie (Marie terug naar</b>	- We nemen definitief afscheid van Marie.	Maïke	21/05/2015	21/05/2015	- Koffer - Teletijdmachine - Spelconsole	- De leerlingen verwoordden dat Marie opnieuw in de tijd van de oorlog is.	- /

<b>1915, terug naar de oorlog)</b>							
<b>Reflecteren op het project</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimenteerstage samen afsluiten.</li> <li>- Reflectie over de activiteiten/ het project.</li> <li>- Verwoorden van ervaringen.</li> <li>- Afsluit van ons project.</li> </ul>	Sandrine en Lotte	21/05/2015	21/05/2015	- /	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alle leerlingen vonden het leuk dat er met een centrale figuur, Marie, werd gewerkt.</li> <li>- De leerlingen gaven aan dat ze het project erg leerrijk vonden.</li> <li>- Doordat de leerinhoud via spelletjes werd aangebracht, vonden de leerlingen het een leuk project.</li> <li>- Sommige activiteiten werden verschillend aangeboden. De leerlingen konden het feit dat ze niet allemaal dezelfde activiteiten uitvoerden moeilijk plaatsen.</li> <li>- Alle spullen expliciet uit de koffer halen en hierover kort iets vertellen. De leerlingen waren benieuwd welke verhalen er achter de overige spullen zaten.</li> </ul>	- /





