



Tussen klompen en Kaäba

(Multi)perspectiviteit en de representatie van de 'islamitisch-Arabische' wereld in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes tussen 1984 en 2014

In Nederland worden mensen uit verschillende delen van de wereld met verschillende culturele achtergronden samen in één gezinnetje samen.

- Hoe de Nederlandse bevolking is samengesteld?
- Wat is een multiculturele samenleving?

1. In 2014 is de bevolking van Nederland 17 miljoen.

2. Wat zijn de belangrijkste groepen die het Nederland vormen?

3. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

4. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

5. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

6. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

7. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

8. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

9. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

10. Wat zijn de belangrijkste groepen die de groei Nederlanders in de laatste jaren hebben bijgedragen?

Wat is een multiculturele samenleving?

1. Dit is een vraag die beantwoordt moet je eerst weten wat cultureel is. (Liesbeth van der Wal)

2. Wat wordt bedoeld met cultureel? (Liesbeth van der Wal)

3. Op WOII waren er veel cultureel verschillen met een Egypciër en een Chinese dokter. (Liesbeth van der Wal)

4. Hoe is ook een multiculturele samenleving dat op de kaart te zien. (Liesbeth van der Wal)

5. Hoe is ook een multiculturele samenleving dat op de kaart te zien. (Liesbeth van der Wal)

6. Hoe is ook een multiculturele samenleving dat op de kaart te zien. (Liesbeth van der Wal)

7. Hoe is ook een multiculturele samenleving dat op de kaart te zien. (Liesbeth van der Wal)

8. Hoe is ook een multiculturele samenleving dat op de kaart te zien. (Liesbeth van der Wal)

9. Hoe is ook een multiculturele samenleving dat op de kaart te zien. (Liesbeth van der Wal)

10. Hoe is ook een multiculturele samenleving dat op de kaart te zien. (Liesbeth van der Wal)

Toepassing:

1. Leen de samenvatting.

2. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

3. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

4. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

5. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

6. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

7. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

8. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

9. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

10. Gaat het om welke groepen de samenleving van 2014 is. (Liesbeth van der Wal)

Tussen klompen en Kaäba

(Multi)perspectiviteit en de representatie van de 'islamitisch-Arabische' wereld in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes tussen 1984 en 2014

Jetske Steenstra

Masterthesis Geschiedenis van Nederland in Mondiale Context

Erasmus School of History, Culture, and Communication

29 juli 2016

Studentnummer: 432018

Contact: jetskesteenstra@gmail.com

Begeleider: dr. Robbert-Jan Adriaansen

Tweede lezer: prof. dr. Dick Douwes

Definitieve versie

Voorwoord

In mijn eerste jaar van de bachelor geschiedenis gaf een docent de tip om altijd een onderzoek te doen naar iets wat jij, als onderzoeker, interessant vindt. Na mijn onderwijservaringen vanuit de pabo was dat voor mij het onderwijs. Sindsdien heb ik vooral onderzoek gedaan naar de geschiedenis van het onderwijs. Hoe meer ik onderzocht hoe interessanter het werd. Wetende dat bij de Erasmus Universiteit Rotterdam een hele collectie aan geschiedenismethodes was, schreef ik mij in voor de master Maatschappijgeschiedenis.

In mijn bachelor volgde ik een vak over filmnarratologie en de Nederlandse identiteit. Het begrip ‘*suture*’ fascineerde mij. In het *Handboek filmnarratologie* van Peter Verstraten, docent aan de universiteit Leiden, werd *suture* uitgelegd als de filmkijker die zich identificeert met ‘de drager van de blik’.¹ Kortom, de kijker identificeert zichzelf met de *point of view* van de hoofdpersoon. Als de kijker meeleeft en leert vanuit de *point of view*, hoe is dit dan in het onderwijs? Kan deze manier ook in het onderwijs worden gebruikt om leerlingen meer te laten leren over elkaar en over zichzelf? Mijn thesisbegeleider, Robbert-Jan Adriaansen, kwam met de term ‘multiperspectiviteit’. En met ‘multiperspectiviteit’ begon mijn thesis vorm te krijgen.

Het schrijven van een masterthesis was een hele ervaring. Hoewel ik zeker was dat het mij ging lukken vroeg ik mij af en toe wel af hoe dit ging lukken. Ondanks af en toe een dipje te hebben gehad blijft onderzoek doen iets wat ik geweldig vind en iets wat ik meer wil doen. De keuze om een na de pabo verder te studeren was tenslotte niet om meer ervaring op te doen, maar omdat ik leren het leukst vind. En leerzaam was mijn master. Ik heb veel geleerd over diversiteit, erfgoed, historisch bewustzijn, de maatschappij in het algemeen en hoe ik uit een klein stukje tekst toch veel informatie kan halen.

Zonder hulp had ik dit niet kunnen bereiken. Als eerste wil ik mijn thesisbegeleider, Robbert-Jan Adriaansen, bedanken voor de feedback en de begeleiding. Ten tweede wil ik mijn werkgroepgenoten Evy van Ast, Michelle van Kooten en Tom Rijnberg bedanken voor de steun. In onze groepsapp werd ik gestimuleerd om door te gaan en kon ik makkelijk vragen stellen, discussiëren over bronnen en zinsconstructies. Daarbij werd er genoeg over onzin gekletst om de eenzame uurtjes achter de laptop toch leuk te maken. Als laatste wil ik mijn familie bedanken. Dat gaat vooral om mijn zusje Hanna, die mijn hele thesis heeft nagekeken op spelfouten, en mijn ouders die een jaar lang naar mijn gezwets hebben geluisterd en zonder morren mij alsnog eten hebben gegeven als ik een keer kwam opdagen.

¹ P. Verstraten, *Handboek filmnarratologie* (Nijmegen 2008) 90 – 94.

Inhoud

Voorwoord.....	1
Inhoud.....	2
1. Inleiding.....	4
1.1. Hoofdvraag en deelvragen.....	5
1.2. Theoretische concepten.....	7
1.3. De islamitisch-Arabische wereld & schoolboekenanalyses.....	12
1.3.1. Schoolboekenanalyses.....	12
1.3.2. De islamitisch-Arabische wereld in schoolboeken.....	13
1.3.3. Positionering.....	16
1.4. Bronnen & methode.....	18
1.4.1. Bronnen.....	18
1.4.2. Theorie en methode.....	20
1.4.3. Opzet van het onderzoek.....	23
2. Het schoolboek als <i>layered cake</i>	25
2.1. Aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in de jaren tachtig.....	25
2.2. De islamitisch-Arabische wereld.....	27
2.2.1. Het Oostromeinse Rijk en de Arabieren (<i>Tijdspoor</i>).....	28
2.2.2. Drie steden (<i>Bolwerk</i>).....	29
2.3. De Westerse wereld.....	31
2.3.1. De Kruistochten (<i>Verleden tijd</i>).....	32
2.3.2. Turken en Marokkanen in Nederland (<i>Bolwerk</i>).....	33
2.4. De wereld vanuit verschillende perspectieven.....	34
2.4.1. Het Midden-Oosten, de Arabieren en de supermachten (<i>Verleden tijd</i>).....	34
2.4.2. Bevolking (<i>Driesprong</i>).....	37
2.5. Conclusie.....	39
3. Het schoolboek als <i>salad bowl</i>	41
3.1. Aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in de jaren negentig.....	41
3.2. De islamitisch-Arabische wereld.....	42
3.2.1. Het ontstaan van de islam (<i>Vragen aan de geschiedenis</i>).....	42
3.2.2. Wat maakt de islamitische wereld tot één cultuurgebied? (<i>Terra</i>).....	44
3.3. De westerse wereld.....	46

3.3.1.	Al-Andalous (<i>Memo</i>)	46
3.3.2.	Hoe leven we in Nederland samen? (<i>Terra</i>)	50
3.4.	De wereld vanuit verschillende perspectieven	51
3.4.1.	Gastarbeiders gezocht (<i>Vragen aan de geschiedenis</i>).....	51
3.4.2.	Een conflict om het geloof (<i>Memo</i>)	53
3.4.3.	De islam, godsdienst van stedelingen (<i>Memo</i>).....	55
3.4.4.	Wat zoeken buitenlanders in Nederland? (<i>Wereldwijs</i>).....	57
3.5.	Conclusie	58
4.	Het schoolboek als <i>melting pot</i>	61
4.1.	Aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in de periode na 2000	61
4.2.	De islamitisch-Arabische wereld.....	63
4.2.1.	Een nieuw geloof: de islam (<i>Feniks</i>).....	63
4.2.2.	De Arabische stad (<i>Humboldt</i>).....	66
4.3.	De westerse wereld.....	68
4.3.1.	Jihad versus McWorld (<i>Feniks</i>)	69
4.3.2.	Cultuur (<i>BuiteNLand</i>)	71
4.4.	De wereld vanuit verschillende perspectieven	73
4.4.1.	De Kruistochten (<i>Geschiedeniswerkplaats</i>).....	74
4.4.2.	Het Spaanse en het Ottomaanse wereldrijk (<i>Geschiedeniswerkplaats</i>).....	76
4.4.3.	Afrika en de slavenhandel (<i>Geschiedeniswerkplaats</i>)	78
4.4.4.	Natuurlijke hulpbronnen (<i>Humboldt</i>).....	79
4.5.	Conclusie	82
5.	Conclusie	84
6.	Bijlagen	90
6.1.	Primaire bronnen & informatie	90
6.2.	Analyseschema	97
7.	Literatuurlijst	98
7.1.	Primaire bronnen	98
7.2.	Secundaire literatuur.....	99

1. Inleiding

‘De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen.’²

Sinds 1 augustus 2006 zijn de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs niet meer per vak geformuleerd, maar per leergebied. Enkele kerndoelen in het leergebied ‘Mens en Maatschappij’ worden gekoppeld aan burgerschapsvorming waarvan kerndoel 43 hierboven een voorbeeld is. Bij elk kerndoel zijn verschillende perspectieven, zoals op het gebied van ruimte, tijd en politiek, benoemd om aan te geven dat onderwerpen via verschillende invalshoeken behandeld kunnen worden. Zo wordt gehoopt dat leerlingen inzicht krijgen in de complexe maatschappelijke werkelijkheid.³ In kerndoel 43 wordt geen nadruk gelegd op de Nederlandse cultuur, maar meer op de veranderingen, verschillen en overeenkomsten in alle culturen in Nederland. Het lijkt een tegemoetkoming aan de multiculturele Nederlandse samenleving. Sinds de jaren negentig wordt er immers steeds meer gediscussieerd over de inrichting van deze samenleving. Want hoe moet de Nederlander omgaan met een nationale staat die niet meer homogeen blijkt te zijn?⁴

Volgens Duits geschiedenisdidacticus Jorn Rüsen zorgt globalisering dat de wereld steeds dichter bij elkaar komt. Het veroorzaakt een ‘botsing van beschavingen’, verwijzend naar de ideeën van Amerikaans politicoloog Samuel Huntington over de toekomst van contrasterende cultuurgebieden.⁵ Rüsen stelt dat in een multiculturele samenleving de traditionele historische identiteit onder druk komt te staan. Hij ziet het belang om de identiteit opnieuw te definiëren. Bij de discipline geschiedenis moet daarom het ethnocentrische masternarratief veranderen. Eén van de oplossingen is het gebruik van multiperspectiviteit.⁶ Maar hoe wordt deze term toegepast? Wat is het effect van het gebruik van multiperspectiviteit op de beschreven verhoudingen tussen de westerse wereld en de ‘islamitisch-Arabische’ wereld? In dit onderzoek wordt onderzocht hoe de veranderingen van (multi)perspectiviteit in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes in het voortgezet onderwijs effect hebben op de manier hoe de ‘islamitisch-Arabische’ wereld wordt beschreven.

² H. Noordink, G. Rozing, ‘Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij’: [http://ko.slo.nl/00001/mens_en_maatschappij.pdf/\(23-1-2016\)6](http://ko.slo.nl/00001/mens_en_maatschappij.pdf/(23-1-2016)6).

³ Noordink, Rozing, ‘Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij’, 7.

⁴ M. Grever & K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 15.

⁵ J. Rüsen, ‘How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century’, *History and theory* 43 (2004) 118 – 129.

⁶ Rüsen, ‘How to overcome ethnocentrism’, 118 – 129.

1.1. Hoofdvraag en deelvragen

In dit onderzoek is het gebruik van (multi)perspectiviteit onderzocht om zo te laten zien hoe het beeld van de ‘islamitisch-Arabische’ wereld verandert in de laatste drie decennia met de volgende onderzoeksvraag: hoe verandert het gebruik van (multi)perspectiviteit over de islamitisch-Arabische wereld in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes in het voortgezet onderwijs tussen 1984 en 2014 en hoe is dit te verklaren? Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag wordt in elk hoofdstuk een deelvraag beantwoord. In hoofdstuk twee is de volgende deelvraag beantwoord: in hoeverre wordt in de jaren tachtig gebruik gemaakt van (multi)perspectiviteit in de geschiedenis- en aardrijkskundemethodes en hoe is dit te verklaren? In hoofdstuk drie wordt vervolgens de volgende vraag beantwoord: in hoeverre wordt in de jaren negentig gebruik gemaakt van (multi)perspectiviteit in de geschiedenis- en aardrijkskundemethodes en hoe is dit te verklaren? In het derde hoofdstuk wordt vervolgens de volgende vraag beantwoord: in hoeverre wordt na 2000 gebruik gemaakt van (multi)perspectiviteit in de geschiedenis- en aardrijkskundemethodes en hoe is dit te verklaren? Hieronder worden kort enkele aspecten uit de hoofdvraag uitgelegd. Multiperspectiviteit, relevante literatuur en de methode worden in de rest van het hoofdstuk uitgebreid behandeld.

In elk hoofdstuk is het gebruik van (multi)perspectiviteit in een periode beschreven. In de conclusie worden de drie periodes naast elkaar gelegd, besproken en verklaard. Aangezien er niet wordt uitgegaan van een ontwikkeling wordt in de hoofdvraag gesproken van een ‘verandering’. Op deze manier is het idee dat elke nieuwe toepassing in het onderwijs een vooruitgang is ontweken, maar kan toch besproken worden wat verandert en hoe dit verandert.

In schoolboekonderzoeken zijn geschiedenis, burgerschapsvakken en aardrijkskunde de meest populaire disciplines.⁷ Daarvan wordt geschiedenis het meest onderzocht. Dat wil niet zeggen dat aardrijkskunde niet onderzocht kan worden. Een vergelijking tussen aardrijkskunde- en geschiedenismethodes is in Nederland een logische keuze. Beide disciplines zijn verplicht en worden op iedere school gegeven vanuit standaard methodes. Dit in tegenstelling tot de andere maatschappelijke vakken zoals filosofie, levensbeschouwing of maatschappijleer. Deze vakken worden niet op elke school in hetzelfde jaar gegeven en zijn niet verplicht. De vergelijking tussen de disciplines en periodes wordt versterkt omdat de laatste dertig jaar aardrijkskunde en geschiedenis wel verplicht waren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Bovendien sluiten de twee vakken op elkaar aan. Bij geschiedenis wordt een beeld gegeven van de maatschappij en de wereld in historisch perspectief. Leerlingen krijgen informatie over hoe de maatschappij andere regio's en zichzelf ziet in het heden en hoe de maatschappij zichzelf ziet vanuit het heden tegenover andere tijden. Bij aardrijkskunde wordt er vanuit het hedendaagse perspectief

⁷ F. Pingel, *UNESCO guidebook research and textbook revision* (Parijs 2009, 2e herziene editie) 8.

gekeken naar de maatschappij en de rest van de wereld. Bovendien wordt een groter gedeelte van de wereld besproken en komen meerdere aspecten van een cultuur aan bod. Wat bij geschiedenis in de tijd wordt besproken, wordt bij aardrijkskunde opgevuld met de hedendaagse situatie.

Aangezien het gaat om een verandering tussen 1984 en 2014 is er ook gekozen voor methodes uit verschillende periodes. De periodes bestaan uit 1984 tot 1989, 1994 en 1999 en 2008 en 2014. In deze periodes werden minstens twee methodes per discipline uitgegeven. Op deze manier konden methodes die in dezelfde tijd, dus in dezelfde tijdsgeest en met dezelfde didactische vernieuwingen in het achterhoofd, bestudeerd worden. De periodes zijn voornamelijk gekozen op basis van didactische, maatschappelijke en praktische overwegingen. De tijd tussen de onderzochte periodes moest groot genoeg zijn om zeker te zijn dat methodes mee waren veranderd met de tijdsgeest. In een periode moesten bovendien vier complete methodes, twee aardrijkskundemethodes en twee geschiedenismethodes, te vinden zijn. Een periode met incomplete methodes zou een scheef resultaat kunnen geven.

Naast de praktische redenen waren er maatschappelijke redenen om deze periodes te kiezen. De meeste literatuur over de 'islamitisch-Arabische' wereld in schoolboeken is geschreven over methodes uit de periode 2000 tot 2010. Om bij de onderzoeken aan te sluiten is gekozen om ook methodes uit deze periode te gebruiken. Vaak komt het argument van de terroristische aanslagen in New York (9/11) als keerpunt op van hoe er naar moslims wordt gekeken in de westerse wereld. Om te kijken of dit impact heeft gehad op (multi)perspectiviteit in de aardrijkskunde- en geschiedenismethodes werden deze vergeleken met methodes van voor 2001. Er is nog een periode toegevoegd om veranderingen duidelijker te maken. De jaren negentig is volgens de literatuur het moment waarop het besef van de Nederlandse multiculturele samenleving op kwam.⁸ Daardoor is in dit onderzoek een vergelijking gemaakt met methodes nadat het besef van de multiculturele samenleving doordrong en enkele jaren voordat dit besef tot de hele samenleving doordrong.

Didactisch gezien veranderen in dezelfde periodes de methodes. Deze worden in de hoofdstukken zelf verder uitgelegd. Na 2000 zorgden enkele nieuwe doelen voor een vernieuwde opbouw bij aardrijkskunde en geschiedenis.⁹ De laatste vernieuwing, de nieuwe kerndoelen, werd in 2006 ingevoerd.¹⁰ Vandaar dat de periode van 2008 tot en met 2014 loopt. Na een verkenning van de jaren negentig bleek de didactiek in de tweede helft van de jaren negentig te verschillen met de didactiek bij aardrijkskunde en geschiedenis voor deze periode. Daarom is 1994 tot en met 1999 genomen. Als laatste is een periode genomen om de andere periodes mee te vergelijken. Deze periode

⁸ J. de Bruin, 'Nederland zoals het is, zoals het was', *Kleio* 23 (1997) 16 – 20.

⁹ J. Terwindt, e.a., *Gebieden in perspectief: natuur en samenleving, nabij en veraf* (2003) 16; C. van Boxtel en M. Grever, 'Netherlands: Between disenchantment and high expectations: History education in the Netherlands', 1968 – 2008. In: E. Erdmann & W. Hasberg, *Facing – Mapping – Bridging diversity: Foundation of a European discourse on history education part 2*, 97 - 102.

¹⁰ Noordink, Rozing, 'Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij', 6.

moest niet te ver weg liggen zodat er te veel veranderd kon zijn. Daarom is gekozen voor de periode van 1984 tot en met 1989, vijf tot tien jaar voor didactische veranderingen.

In de methodes wordt vooral gekeken naar besproken hoofdstukken, paragrafen of fragmenten waar de ‘islamitisch-Arabische’ wereld naar voren komt. Deze term is geen gebruikelijke term in de methodes of bij het bespreken van de islamitisch of Arabische geschiedenis. De term is echter wel met zorg gekozen. Eefje Verbeke verduidelijkt dezelfde term in haar masterthesis. Eén van haar redenen is dat de twee termen geen synoniemen zijn. Daardoor kan niet alleen worden gesproken over de Arabische wereld of de islamitische wereld.¹¹ Amerikaans-Palestijns literatuurwetenschapper Edward Said doet hetzelfde in zijn voorwoord uit 2003 in *Orientalism*. Hij benoemt de ‘Arab and Islamic World’, doelende op het Midden-Oosten en Noord-Afrika.¹² Het *Georg Eckert Institute* (GEI), een instituut opgericht voor internationaal onderzoek naar schoolboeken, stelt in hun onderzoek over de islam in schoolboeken dat ‘moslims’, ‘islam’ en ‘Arabieren’ als synoniemen worden gebruikt.¹³ De ‘islamitisch-Arabische’ wereld is in dit onderzoek een term die gebruikt wordt om aan te geven dat het gaat om de regio of bevolking die valt onder de islam of de Arabieren. Ik ben mij bewust van de gemaaktheid van de term. Deze term is nodig om een groep te duiden die in de ene periode ‘de Arabieren’ wordt genoemd en in de andere ‘de moslims’. De term is nodig om de groep (‘moslims’ of ‘Arabieren’) te duiden die veel schrijvers in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes beschrijven. In het onderzoek wordt juist dit geanalyseerd en onderzocht hoe het gebruik van (multi)perspectiviteit het beeld van deze groep verandert.

1.2. Theoretische concepten

Sinds de jaren zeventig is multiperspectiviteit een belangrijk thema in de geschiedenisdidactiek. Pas toen in de jaren negentig steeds meer werd gesproken van de multiculturele samenlevingen in Europa werd multiperspectiviteit belangrijker.¹⁴ Falk Pingel, die als Senior Research Fellow tot 2009 werkzaam was bij het GEI, schrijft in 2009 in *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision* de steeds sterker wordende roep om het gebruik van meerdere perspectieven in schoolboeken. Een schoolboek moet geschreven zijn met begrip voor verschillende culturele tradities zodat niemand buitengesloten wordt. Staten zouden daarom hun nationale perspectief, dat voorheen te vinden was in

¹¹ E. Verbeke, ‘Beeldvorming van de Arabisch-Islamitische wereld in Vlaamse leerboeken geschiedenis van 1979 tot nu: buffer tegen groeiend islamofobisme’, masterscriptie Universiteit Gent (Gent 2008) 26.

¹² E. Said, *Orientalism* (Londen 2003) XV.

¹³ Georg Eckert Institute for International Textbook Research, ‘No Chance of belonging: Islam and Modern Europe remain segregated in European Textbooks’ (2011) <http://www.slideshare.net/whila/islam-in-textbooksshortversion> (19 – 12 – 2015) 9.

¹⁴ R. Stradling, *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers* (2003) <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityEnglish.pdf> (2 – 1 – 2016) 9, 10.

schoolboeken, niet kunnen handhaven.¹⁵ Robert Stradling, Senior Research Fellow van de University of Edinburg, stelt in 2003 dat langzaam de discipline geschiedenis meer multiperspectiviteit krijgt. Het ging van een monocultureel, etnocentrisch en uitsluiting van andere culturen naar inclusief en de aanname dat het nationale narratief gelijk is aan de geschiedenis van de dominante meerderheid binnen een gemeenschap naar een vak waarin er meer aandacht werd besteed aan minderheden.¹⁶

Multiperspectiviteit wordt als begrip en als onderwijsvisie voor geschiedenisdidactiek vaak benoemd. Stradling gebruikt als algemene definitie van multiperspectiviteit bij geschiedenis de volgende: ‘A way of viewing and predisposition to view, historical events, personalities, developments, cultures and societies through drawing on procedures and processes which are fundamental to history as a discipline.’¹⁷ Deze definitie geeft geen duidelijkheid over hoe multiperspectiviteit gebruikt kan worden. Maria Grever en Carla van Boxtel geven in hun boek *Verlangen naar tastbaar verleden* een duidelijkere definitie. Ze leggen uit dat leerlingen met multiperspectiviteit in erfgoedonderwijs leren verschillende perspectieven van personen uit het heden en verleden te herkennen. Ze moeten dit onder woorden kunnen brengen en kunnen contextualiseren.¹⁸

Minder aandacht wordt in de literatuur besteed aan multiperspectiviteit in de aardrijkskundedidactiek. Er wordt weinig onderzoek naar gedaan en er wordt weinig gesproken over multiperspectiviteit in aardrijkskunde, terwijl van Boxtel het gebruik hiervan wel vermeldt.¹⁹ In het basisonderwijs wordt echter wel gebruik gemaakt van ‘multiperspectivisch kijken’. In het boek over aardrijkskundedidactiek in het basisonderwijs *Aardrijkskunde is overal* schrijft pabodocent Jan Karel Verheij dat ‘multiperspectivisch kijken’ als hulpmiddel wordt gebruikt om de eenzijdigheid in aardrijkskunde te verminderen. Leerlingen leren op een andere manier te kijken door het gebruik van meerdere perspectieven. In plaats van de geschiedenis vanuit verschillende perspectieven te bekijken wordt bij aardrijkskunde gebruik gemaakt van economisch, sociaal, politiek, cultureel, individueel, natuur en milieu en het tijdelijke perspectief.²⁰

Bovenstaande definities zijn niet allemaal gericht op aardrijkskunde en geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Toch wil niet zeggen dat deze didactiek niet aanwezig is. Op basis van bovenstaande en andere literatuur is er een beeld te vormen hoe multiperspectiviteit gebruikt kan worden in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. Deze zijn te verdelen in vijf doelen.

Een eerste doel is leerlingen kritisch te leren kijken naar gebeurtenissen, ontwikkelingen of verschijnselen. Geschiedenisdidacticus Bodo von Borries laat zien dat het gebruik van verschillende perspectieven een middel is om theorieën te testen in de geschiedenis. Binnen het onderwijs kan dit

¹⁵ Pingel, *UNESCO guidebook research and textbook revision*, 16 – 21.

¹⁶ Stradling, *Multiperspectivity in history teaching*, 10.

¹⁷ Ibidem, 14.

¹⁸ M. Grever & C. van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2004) 39.

¹⁹ Grever & van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 15.

²⁰ J. K. Verheij, *Aardrijkskunde is overal: een praktisch didactiekboek voor opleiders, studenten en leerkrachten basisonderwijs* (Den Bosch 2002) 18.

ook gebruikt worden.²¹ Sue Bennett, docente bij RMIT university, bespreekt in haar artikel het gebruik van bronnen om in het geschiedenisonderwijs verschillende perspectieven te laten zien. Leerlingen leren kritisch te kijken doordat andere perspectieven een ander inzicht biedt op gebeurtenissen, ontwikkelingen en verschijnselen.²² Een eerste doel kan dus zijn om leerlingen als jonge historici aan de slag te zetten en heeft een didactische waarde vanuit het idee om bepaalde vaardigheden aan te leren. Deze kritische manier van kijken is niet alleen bij geschiedenis te vinden met ‘multiperspectivisch kijken’ is dit bij aardrijkskunde ook mogelijk.

De volgende drie doelen hebben te maken met de leerlingen zelf. Daarvan is het tweede doel het idee dat leerlingen leren om in de huid te kruipen van iemand anders. Leerlingen leren empathisch te zijn naar andere culturen. Sommige gebeurtenissen hebben leerlingen niet allemaal van dezelfde kant meegemaakt. Leerlingen moeten daarom leren om de andere kant van een verhaal ook te begrijpen.²³ Grever en van Boxtel geven aan dat het niet gaat om de identificatie van de leerling met een eigen verhaal, maar juist om een actieve houding van de leerling om zich te verplaatsen in een ander.²⁴ In de huid kruipen van een ander komt ook terug in het idee van het multiperspectiviteit in aardrijkskunde binnen het culturele en individuele perspectief. Leerlingen moeten hier normen en waarden van verschillende culturen leren en de gevoelens en emoties van mensen begrijpen.²⁵

Het derde doel is gericht om elke leerling te betrekken in het gedeelde verleden. Door migratie bestaan er meerdere culturen in Nederland. Al deze culturele groepen hebben een eigen geschiedenis en dus achtergrond. Dat betekent dat in een klas leerlingen zitten die door hun achtergrond een ander verleden hebben. In het rapport van Grever en Kees Ribbins *Nationale identiteit en meervoudig verleden* komt naar voren dat sinds 2000 in Nederland een grotere vraag naar een gedeeld verleden ontstond.²⁶ Een gedeeld verleden is te vergelijken met de ideeën van Amerikaans antropoloog en politicoloog Benedict Anderson. Hij stelt dat onder andere de gedeelde taal en het idee dat iedereen op dezelfde tijd dezelfde kranten leest en dus hetzelfde weet van het land ervoor zorgt dat mensen in een staat zich verbonden voelen.²⁷ Wordt geschiedenis geschreven die voor meerdere groepen mensen herkenbaar is, door middel van bijvoorbeeld multiperspectiviteit, dan kan één geschiedenis aan meerdere groepen mensen gekoppeld worden. Hoewel hier de nadruk ligt op geschiedenis, is hetzelfde mogelijk bij aardrijkskunde. Aardrijkskundemethodes hebben cultuur en migratie als onderwerpen. Deze kunnen alleen de ‘Nederlandse’ cultuur behandelen of dieper ingaan vanuit verschillende

²¹ B. von Borries, ‘Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon’, In: L. Symcox, A. Wilschut, *The national history standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (2009) 290.

²² S. Bennett, ‘The use of multiperspectivity when teaching history in secondary and upper secondary schools: an example of the United Kingdom, Council of Europe’, *Multiperspectivity in teaching and learning history: presentations from seminars and workshops materials* (Cyprus 2004) 45.

²³ Grever & van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 39 – 45.

²⁴ Ibidem, 39 – 45.

²⁵ Verheij, *Aardrijkskunde is overal*, 18.

²⁶ Grever & Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, 15, 27 – 30.

²⁷ B. Anderson, *Imagined Communities* (Londen 2006) 37 – 47.

perspectieven op niet-Nederlandse cultuur en migratie. Dus ook bij aardrijkskunde is gebruik gemaakt van een gedeeld verleden.

Het vierde doel is de aansluiting bij de belevingswereld. Dit doel is minder te vinden binnen de literatuur over multiperspectiviteit. Toch wordt er weldegelijk over gesproken. Binnen het tijdschrift *Kleio*, het vaktijdschrift voor de geschiedenisleraar, wordt sinds 2010 af en toe een artikel geschreven over het gebruik van meerdere perspectieven in het geschiedenisonderwijs. Er wordt geopperd meer aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerling. Dan gaat het niet om het in de huid kruipen van de ander of aansluiting zoeken om een gedeeld verleden te creëren, maar een perspectief zoeken dat aansluiting zoekt bij de culturele achtergrond van de leerling zoals Jaap Batist en Harijn Güven dit in 2011 verwoorden in *Kleio*.²⁸ Een jaar later bespreekt Batist met Wagemakers hun onderzoek waarbij ze hbo-studenten meerdere culturele perspectieven hebben laten toepassen bij geschiedenislessen over de kruistochten.²⁹ Als laatste schrijft Catherine Schuurman in 2012 over haar idee om de Tweede Wereldoorlog vanuit Marokkaans perspectief te bespreken. Ze schrijft dat ze dit vooral deed om enkele Marokkaanse leerlingen, met wie ze normaal moeite had, te betrekken bij de les.³⁰

Het vijfde en laatste doel is het gebruik van multiperspectiviteit om diversiteit te herkennen. Grever en van Boxtel stellen dat door het gebruik van multiperspectiviteit leerlingen verschillende visies op gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen aangeleerd krijgen. Daardoor leren ze ook om cultuurgrenzen te duiden en te kijken naar hun eigen wereld.³¹ Door meerdere perspectieven te gebruiken leren leerlingen dus dat iemand met een andere achtergrond op een andere manier naar iets kan kijken. Daarmee heeft dit doel een verzamelend effect. Er komt gedeeltelijk empathie bij kijken, omdat de leerling zich moet inleven. De leerling leert ook kritisch te kijken naar de eigen achtergrond en het heeft een verbindend effect. Door het verkennen en vergelijken van verschillende perspectieven kan het gevolg zijn dat er een gemeenschappelijkheid ontstaat.³² Verder komt diversiteit naar boven door afwisseling in schaalniveaus.³³ Er wordt een ander perspectief genoemd als een gebeurtenis, ontwikkeling of verschijnsel op niveau van een stad wordt beschreven dan als het op niveau van een continent is beschreven.

Stradling gebruikt in zijn uitleg over multiperspectiviteit soortgelijke doelen. Hij vestigt de aandacht vooral op het verkrijgen van meer inzicht en het gedeelde verleden. De perspectieven worden wel expliciet gelinkt aan de meerderheids- en minderheidsgroepen in plaats van de focus te leggen op diversiteit in het algemeen. Stradling haalt Gita Steiner-Khamsi aan. Zij stelt dat door een minderheid

²⁸ J. Batist & H. Güven, 'Er is meer dan Europa: Betrek culturele achtergrond van leerlingen bij het lesgeven', *Kleio* 52 (2011) 21 – 24.

²⁹ Batist & Wagemakers, 'Hé die les gaat over mij!', 55.

³⁰ C. Schuurman, 'Een gewaagde keuze? Lessen over Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog', *Kleio* 53 (2012) 22.

³¹ Grever & van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 52.

³² *Ibidem*, 43.

³³ *Ibidem*, 15.

of de ‘alien’ in een land als ‘de ander’ te bestempelen deze ‘alien’ ook als een lid van de community benoemt kan worden. ‘Belonging and the feeling of being at home are often created by identifying groups that supposedly should not belong and should not feel at home in the country.’³⁴ Door het gebruik van multiperspectiviteit wordt de focus weggehaald van de dominante groep en krijgen ‘de anderen’ ook een eigen verhaal.

Met woorden zoals ‘de ander’ en ‘aliens’ wordt er verwezen naar het boek *Orientalism* van Said. Said onderzocht de opvatting van het Westen over ‘de Orient’, het Oosten. Hij stelt dat het beeld van het Oosten tegenover het Westen werd neergezet zodat het Westen zich beter konden identificeren. Dit zorgde er wel voor dat het Oosten als ‘de ander’, een homogeen beeld van een vreemde en exotische cultuur, werd neergezet. Het Westen zette een beeld neer van een irrationeel en passievol Oosten tegenover het rationele Westen. Er komt een ‘wij’ tegenover een ‘zij’ te staan.³⁵ In het onderzoek wordt meerdere malen verwezen naar het gebruik van de islamitisch-Arabische wereld als ‘de ander’ in de methodes. In de komende hoofdstukken wordt meerdere malen het gebruik van ‘de ander’ benoemd.

Het gebruik van multiperspectiviteit lijkt zich juist af te zetten tegen deze beweging. Door verschillende perspectieven op te nemen in het geschiedverhaal en daarmee dus ook het woord te geven aan ‘de ander’ wordt ‘de ander’, zoals Steiner-Khamsi stelde, meer ingesloten in plaats van buitengesloten. Daarbij wordt door ‘de ander’ het woord te geven meer aandacht gegeven aan diversiteit. Door het gebruik van verschillende perspectieven valt de homogeniteit van de cultuur weg. Er blijkt op die manier ook diversiteit te zijn binnen ‘de ander’.

De vraag blijft wel hoe deze minderheden worden betrokken. Als docent in digitaal cultureel erfgoed beschrijft Perla Innocenti twee verschillende manieren om de geschiedenis te beschrijven waar meerdere identiteiten in verwerkt zijn. Zij stelt dat culturele identiteiten altijd veranderen en uitwisselbaar zijn. Door identiteiten te beschrijven en grenzen aan te geven worden identiteiten afgebakend en uitwisseling moeilijker gemaakt. Zij noemt dat *cultural diversity*, aangevende dat er dan sprake is van insluiting van verschillende groepen waarbij vooral de verschillen tussen groepen wordt genomen om iedereen in te sluiten. Hiertegenover staat *cultural similarity*. Het idee dat er wordt gezocht naar een gedeelde identiteit en het gedeelde verleden. Daardoor worden identiteiten niet afgebakend, blijft het dynamisch en blijft uitwisseling tussen culturen mogelijk.³⁶

Concepten als ‘de ander’, *cultural diversity* en *cultural similarity* zijn gebruikt om de doelen van multiperspectiviteit te beschrijven, maar ook de veranderingen in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes aan te wijzen. De perspectieven in de methodes zijn geanalyseerd door te kijken naar de focalisatie in de tekst. Met focalisatie wordt het perspectief van de personage in een verhaal

³⁴ G. Steiner-Khamsi, *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition* (Sofia 1994)

³⁵ Said, *Orientalism*, 7, 70.

³⁶ P. Innocenti, *Cultural and heritage networks in an age of migrations* (Dorchester 2015) 16 – 18.

bedoeld. Over dit concept wordt meer verteld onder het kopje van de methodes. Hoe verandert in de laatste dertig jaar de manier hoe de islamitisch-Arabische wereld beschreven? En wanneer wordt gebruik gemaakt van multiperspectiviteit? Welke doelen worden nagestreefd?

1.3. De islamitisch-Arabische wereld & schoolboekenanalyses

1.3.1. Schoolboekenanalyses

Sinds de Eerste Wereldoorlog wordt schoolboekenonderzoek steeds belangrijker. De voorlopers van de Verenigde Naties beseften dat schoolboeken de sleutel waren die voor beïnvloeding van de maatschappij konden zorgen. Zij gingen vanaf dat moment de strijd aan tegen xenofobie en stereotypering. Met de ‘Declaration Regarding the teaching of History’ wordt vanaf 1937 beter gekeken naar de representatie in schoolboeken en kritisch gekeken naar de inhoud.³⁷ Welke ideeën bestaan er over het analyseren van schoolboeken? En welke schoolboeken zijn belangrijk om te analyseren?

Stuart Foster, expert op het gebied van onderwijsgeschiedenis, laat zien dat schoolboeken nog steeds machtige, culturele attributen zijn. Ze worden gebruikt om de ideeën, waarden en kennis van de dominante groep in een gemeenschap over te brengen op de rest van de samenleving.³⁸ Pingel stelt dat schoolboeken niet alleen feiten verspreiden maar ook ideologieën. Politieke trends schemeren niet alleen door in de schoolboeken, maar via dezelfde schoolboeken worden deze trends gelegitimeerd.³⁹ Schoolboeken zijn dus een afspiegeling van de dominante groep in de maatschappij.

Volgens Foster zijn er twee tradities binnen het schoolboekenonderzoek. Onder de eerste traditie, de *conciliatory tradition*, vallen de meeste onderzoeken rond de islam in schoolboeken. Op internationaal niveau wordt in deze traditie gekeken naar de ‘bias and prejudice’.⁴⁰ Docent aan de universiteit van Cyprus Eleftherios Klerides beschrijft de traditie als een onderzoek naar de eerste laag. De onderzoeker kijkt naar het narratief, welke personages en regio’s voorkomen en welke tijd wordt gebruikt.⁴¹ In de volgende paragraaf laat ik zien dat veel onderzoeken gaan over het narratief en de besproken onderwerpen.

Mijn onderzoek valt onder de tweede traditie die Foster beschrijft, de *critical tradition*. Hij legt uit dat het gaat om kritisch kijken naar het perspectief, de inhoud en het discours en te kijken hoe schoolboeken worden beïnvloed door dominante en socio-culturele krachten.⁴² In plaats van alleen de inhoud te bestuderen kijk ik naar het gebruik van perspectieven. Volgens Klerides is dit mogelijk door

³⁷ Pingel, *UNESCO guidebook*, 9, 10.

³⁸ S. Foster, ‘Dominant traditions in international textbook research and revision’, *Education Inquiry* 2 (2011) 5.

³⁹ Pingel, *UNESCO guidebook*, 8.

⁴⁰ Foster, ‘Dominant traditions in international textbook research and revision’, 7 – 9.

⁴¹ E. Klerides, ‘Imagining the textbook: textbooks as discours and genre’, 32.

⁴² Foster, ‘Dominant traditions in international textbook research and revision’, 7 – 9.

de tweede laag van schoolboeken, de woordkeuze en grammatica, te analyseren.⁴³ Binnen dit onderzoek is dat gedaan door de focalisatie te analyseren. Bij de paragraaf over de methode wordt hier meer over verteld.

1.3.2. De islamitisch-Arabische wereld in schoolboeken

Sinds 2000 wordt in Nederland steeds meer wetenschappelijk onderzoek gedaan naar de inhoud van schoolboeken.⁴⁴ De meeste onderzoeken zijn gericht op de representatie van minderheden in de Nederlandse geschiedenismethodes van het voortgezet onderwijs. Er wordt gekeken naar de representatie van ontwikkelingslanden of de ontwikkeling van de multiculturele samenleving. Voor 2000 zijn er echter ook onderzoeken terug te vinden. Zo stelt historicus Evert Janssen Perio in 1983 in *Kleio*, het tijdschrift over geschiedenisdidactiek, dat Turken vooral als figurant worden gebruikt in verhalen binnen het geschiedenisonderwijs.⁴⁵ In *Geografie educatief*, het tijdschrift voor aardrijkskundedidactiek, stellen Remy Wolfs en Henk Donders dat de ‘derde Wereld’ in aardrijkskundemethodes eenzijdig wordt neergezet door alleen te concentreren op de problemen.⁴⁶

In Nederland zijn er geen onderzoeken gepubliceerd over de islamitisch-Arabische wereld in schoolboeken. Sinds 2003 zijn er op internationaal niveau wel onderzoeken gedaan naar de representatie van de islam in voornamelijk aardrijkskunde- en geschiedenismethodes uit het voortgezet onderwijs. Deze onderzoeken zijn gedaan in Duitsland, Oostenrijk, Engeland, Frankrijk, Spanje, Hongarije en Vlaanderen. Tot nu toe zijn de meeste onderzoeken vanuit de eerste traditie van Foster gedaan met een analyse van de onderwerpen, stereotyperingen en het gebruik van ‘de ander’. In de vijf onderzoeken is gebruik gemaakt van een internationale of nationale vergelijking tussen schoolboeken uit de periode tussen 2000 en 2010. Twee onderzoeken vergelijken daarbij schoolboeken uit verschillende periodes. Al deze onderzoeken zijn uitgevoerd tussen 2003 en 2012 en bespreken vooral de periodes eind jaren negentig en de jaren nul. In dit onderzoek ligt de focus bij de islamitisch-Arabische wereld, maar in de meeste onderzoeken die hier worden besproken ligt de nadruk op de islam. De Arabische wereld wordt niet benoemd, als synoniem van de islam gezien of wordt er beschreven dat de islamitische en de Arabische wereld in de schoolboeken als synoniem worden gezien. Alleen Verbeke en in het onderzoek van het GEI wordt het onderscheid tussen de islamitische en de Arabische wereld besproken. Uiteindelijk wordt, net als in de literatuur, in de komende paragraaf de aandacht bij de islam gelegd.

Uit de verschillende onderzoeken blijkt dat met betrekking tot de islam elke keer dezelfde onderwerpen worden besproken in de schoolboeken. Zo bespreekt Nese Ihtiyar de islam in Duitse

⁴³ Klerides, ‘Imagining the textbook’, 33.

⁴⁴ Van Boxtel & Grever, ‘Netherlands: Between disenchantment and high expectations’, 106.

⁴⁵ E. Janssen Perio, ‘De Turkse paradox – een aspect van de leerstofkeuze-problematiek’, *Kleio* 17 (1983) 27 – 31.

⁴⁶ R. Wolfs & H. Donkers, ‘De derde wereld in hedendaagse aardrijkskundemethodes’, *Geografie educatief* 1 (1992) 28 – 34.

aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. Daar wordt duidelijk dat in beiden disciplines vooral de onderwerpen over de oorsprong van de islam, religie (alleen islam of in verband met de drie grote monotheïstische godsdiensten), islam als politieke factor, de cultureel en wetenschappelijke islam, islam in historische context en de islam in Duitsland zelf naar voren komen.⁴⁷ Volgens het GEI dient de islam in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes als ‘*counterpart to the construction of European identity*’.⁴⁸ In de methodes wordt in veel gevallen alleen gesproken van het ontstaan van de islam en het contact tussen Europa en de islam tijdens de Kruistochten. Daarmee wordt het islamitische verhaal verteld als de opkomst en de neergang, omdat Europa de islamitische tegenstander uiteindelijk verslaat bij de Kruistochten. Met de vijand verslagen begint Europa in het verhaal aan hun modernisering zonder hulp van anderen.⁴⁹ De islam wordt tegenover Europa geplaatst, zodat Europa beter gedefinieerd kan worden.

Het gebruik van de islamitische wereld als onderwerp om Europa te definiëren is niet het enige dat in voorgaande onderzoeken wordt geconstateerd. Het GEI laat zien dat de islamitische wereld homogeen is. Grotendeels zijn de vijf zuilen de basis voor elke moslim, waardoor diversiteit verloren gaat. Bovendien wordt de terminologie vaak door elkaar gehaald. Begrippen zoals Arabisch, islamitisch en moslims betekenen hetzelfde.⁵⁰ Een onderzoek over aardrijkskunde in Hongarije laat hetzelfde zien. Zsuzsa M. Császár, doet onderzoek naar geografie en onderwijs in Hongarije en Zuid-Oost Europa, kijkt vooral naar de situatie van minderheden in Hongarije. Zij stelt dat in het secundaire onderwijs de focus vooral ligt bij economische ontwikkelingen, maar weinig aandacht wordt geschonken aan populatie en cultuur. Daardoor geven de aardrijkskundemethodes een incompleet beeld van de islam.⁵¹

Hoewel een incompleet beeld van een cultuur onvermijdbaar is, zorgt een homogeen beeld van de islam ervoor dat leerlingen zich niet bewust zijn van de diversiteit binnen de islamitisch-Arabische wereld. Buiten het verhaal van de islam tegenover Europa worden ‘de moslims’ binnen Europa neergezet als ‘de immigrant’. De gastarbeider wordt beschreven als iemand die de smerige klusjes kwam doen. Een genuanceerder beeld wordt ook gegeven met opmerkingen zoals de buitenlanders die zelfs dokter zijn geworden. Het gebruik van het woordje ‘zelfs’ impliceert echter dat dit niet de normale gang van zaken is.⁵² Het GEI stelt wel dat er boeken zijn die een genuanceerder beeld geven van ‘de buitenlander’.⁵³ De nuance komt echter niet terug in de conclusie van het onderzoek.

⁴⁷ N. Ihtiyar, ‘The Euro-Arab dialogue: an educational bridge Islam in German Textbooks; examples from Geography and History’, *Prospects XXXIII* (2003) 429, 430.

⁴⁸ GEI, ‘No chance of belonging’, 16.

⁴⁹ *Ibidem*, 7, 16, 17.

⁵⁰ *Ibidem*, 8, 9, 10, 13.

⁵¹ Z. M. Császár, ‘The Representation of Islam in the Hungarian Geography Textbooks’, *Review of international geographical education online 2* (zomer 2012) 189.

⁵² Ihtiyar, ‘The Euro-Arab dialogue’, 434.

⁵³ GEI, ‘No chance of belonging’, 15.

De schoolboeken tussen 2000 en 2010 geven dus een homogeen en soms negatief beeld van ‘de buitenlander’ of ‘de moslim’ weer, terwijl het GEI zegt dat er wel nuances te vinden zijn in de boeken. Echter worden de beelden van ‘de buitenlander’ wel nog steeds benoemd. Dit wordt duidelijk aan de hand van het voorbeeld dat in meerdere onderzoeken genoemd wordt over de vrouwen van de islam. Als illustratie bij de beschrijvingen van de moslims worden foto’s gebruikt van vrouwen met een hoofddoek.⁵⁴ De plaatjes impliceren dat islamitische vrouwen altijd een hoofddoek dragen geeft een homogeen beeld van moslims. De homogeniteit zorgt niet alleen dat er maar één soort islam lijkt te bestaan. Het zorgt voor een wij (de Europeanen) versus een zij (de moslims), waarmee verwezen kan worden naar het idee van ‘de ander’ zoals Said het beschrijft.

Het conflict dat uit het ‘wij’ versus ‘zij’ komt is te vinden binnen onderwerpen over Europa, het Midden-Oosten of tussen Europa en de islam in vorm van de Kruistochten. Het GEI laat zien dat via een onderzoek naar terminologie islam vaak verbonden wordt met ‘conflict’. Wanneer het niet gaat over de gewelddadige expansie tijdens het begin van de islam, dan gaat het wel over de conflicten in het Midden-Oosten.⁵⁵ Binnen Europa wordt het geïllustreerd aan de hand van de problemen met de integratie. Mouez Khalfaoui, hoofd islamitisch recht aan de universiteit Tübingen, beschrijft deze bevindingen in zijn onderzoek naar de islamitische geschiedenis in de Oostenrijkse geschiedismethodes in de twintigste eeuw.⁵⁶

In aardrijkskunde- en geschiedismethodes wordt door de keuze van onderwerpen een homogeen beeld gevormd van een verliezende islamitisch-Arabische wereld tegenover het winnende Europa. Wel is het belangrijk om kritisch te kijken naar de onderzoeken. Khalfaoui beschrijft bijvoorbeeld al vooraf zijn aannames over de representatie van de islam. Aan het eind geeft hij aan dat zijn aannames klopten, inclusief de aannames dat sinds 9/11 de beeldvorming negatiever is geworden.⁵⁷ Aangezien hij onderzoek doet naar de ontwikkelingen in de twintigste eeuw is dit een niet relevante conclusie. Een kritische blik blijft dus belangrijk, want de representatie van islam wordt al snel beïnvloed door de maatschappelijke ontwikkelingen, waardoor milder of juist strenger wordt gekeken naar de representatie van de islamitisch-Arabische wereld.

Toch lijkt het tij voor de negatieve beeldvorming rond de islam in schoolboeken te keren. Verbeke laat als enige in haar masterscriptie een ontwikkeling zien in de representatie van de islam in schoolboeken. Zij onderzocht de ontwikkeling van de representatie van de Arabische-islamitische wereld in de Vlaamse geschiedismethodes. Daarmee probeerde ze de vraag te beantwoorden of de leerboeken een buffer kunnen zijn tegenover het groeiende ‘islamofobisme’. Het lijkt erop dat voor 1998 veel methodes moeite hebben met juiste definities zoeken, weinig gebruik maken van diversiteit

⁵⁴ GEI, ‘No chance of belonging’, 14.

⁵⁵ Ibidem, 10, 13.

⁵⁶ M. Khalfaoui, ‘Muslime in der Socialgeschichte Europa im 20. Jahrhundert: Österreichische Geschichtsschulbücher als Fallstudie’ (Fallstudie 2011) <http://www.hikma-online.com/cms/sites/default/files/HIKMA%207%20Art%203.pdf> (18 – 12 – 2015) 49.

⁵⁷ Khalfaoui, ‘Muslime in der Socialgeschichte in Europa im 20. Jahrhundert’, 41.

en veel fouten weergeven. Na 1998 wordt er een meer divers beeld gevormd en stelt ze dat de boeken een kritische blik en historisch bewustzijn aanleren door bijvoorbeeld meerdere perspectieven te tonen in de geschiedenis. Ze geeft als voorbeeld een debat rond Huntingtons ‘botsing der beschavingen’ waarin beiden kanten worden uitgelegd. Daarbij worden ook de definities gegeven van de sji’ieten en soenieten.⁵⁸ Ook het GEI laat zien dat er niet alleen negatief gekeken kan worden naar de beeldvorming van de moslims. Hun algehele conclusie is dat er een overvloed is aan homogeniteit, maar in de beschrijvingen wordt toch enkele malen genoemd dat er meerdere perspectieven zijn gebruikt. Er worden bijvoorbeeld bij de Kruistochten niet alleen gebruik gemaakt van de christelijke kant, maar ook van de Arabische kant.⁵⁹ Het gebruik van meerdere perspectieven lijkt zich in de laatste decennia te hebben ontwikkeld. De vraag is hoe deze verandert en wat er aan verandert.

1.3.3. Positionering

Door verschillende onderzoeken over de islam in schoolboeken in Europa is er al een beeld gevormd van de representatie van de islam in schoolboeken. Dit sluit aan bij de *conciliatory tradition*. Vooral onderwerpen zoals de oorsprong van de islam, de moslim als buitenlander, islam in de multiculturele samenleving en islam en conflict worden gebruikt. Er bestaat een homogeen beeld van een diverse cultuur. Elke moslim is hetzelfde, vroegere expansie kwam voornamelijk door geweld, in de multiculturele samenleving worden de moslims als ‘de ander’ behandeld en ook in de tegenwoordige tijd wordt conflict veel met de islam verbonden. Het narratief van de islam lijkt bovendien te worden gebruikt om het Europese narratief beter uit de verf te laten komen.⁶⁰ Bovendien blijkt dat multiperspectiviteit sinds 2000 steeds meer gepromoot wordt en leraren kijken steeds bewuster naar hoe multiperspectiviteit te gebruiken is.

Hoe kan een onderzoek naar het gebruik van multiperspectiviteit over de islamitisch-Arabische wereld in de Nederlandse aardrijkskunde- en geschiedenismethodes in de onderbouw van het voorgezet onderwijs in de periode tussen 1984 en 2014 hieraan bijdragen? De besproken onderwerpen waar de islam wordt genoemd zijn bekend. Dit onderzoek sluit aan bij de *critical tradition* door een onderzoek te doen naar het gebruik van verschillende perspectieven binnen de onderwerpen, zoals het ontstaan van de islam, de multiculturele samenleving of de Kruistochten. Daarmee gaat het onderzoek dieper in op de representatie van de islamitisch-Arabische wereld in de aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. Pingel beschrijft dit als de didactische analyse. Waar bij de inhoudsanalyse onderzoek wordt gedaan naar de juistheid van de informatie wordt bij de didactische

⁵⁸ Verbeke, ‘Beeldvorming van de Arabisch-Islamitische wereld in Vlaamse leerboeken geschiedenis van 1979 tot nu’, 9, 179, 184.

⁵⁹ GEI, ‘No chance of belonging’, 11, 12.

⁶⁰ Ibidem, 8 – 15.

analyse vooral gekeken naar hoe de kennis wordt overgedragen.⁶¹ Dus het gaat niet meer om het onderwerp of de representatie van het onderwerp zelf, maar hoe het onderwerp wordt overgedragen aan de leerlingen.

Voorgaande onderzoeken leggen de nadruk op aardrijkskunde- en geschiedenismethodes tussen 2000 en 2010. In dit onderzoek wordt niet alleen gekeken vanuit welke onderwerpen de methodes tussen 2008 en 2014 de islamitisch-Arabische wereld neerzetten, maar ook hoe dit gebeurt. Er wordt door het GEI geconstateerd dat er af en toe verschillende perspectieven worden gebruikt.⁶² Zonder vergelijkingen tussen verschillende perioden kan er echter geen beeld worden gevormd of het gebruik van verschillende perspectieven is veranderd ten opzichte van de vorige methodes en wat deze veranderingen in (multi)perspectiviteit voor zorgen. Door drie periodes te pakken, twee voor de onderzochte periode en één grotendeels na de onderzochte periode kan er een nieuw beeld worden gevormd van het gebruik van (multi)perspectiviteit. Is er sprake van een ontwikkeling? Wat is het effect van het gebruik van (multi)perspectiviteit?

Bovendien ontbreekt in Nederland nog een studie naar de islam in schoolboeken en is er nog weinig geschreven over de vergelijking tussen aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. In de bestaande vergelijkingen wordt vooral gekeken naar de besproken onderwerpen en de overeenkomsten tussen de twee disciplines. Door een vergelijking te maken in de tijd, maar ook tussen de disciplines voegt het onderzoek wat toe aan al bestaande ideeën. Er moet echter in het achterhoofd worden gehouden dat dit onderzoek zich focust op Nederland, terwijl in andere onderzoeken methodes uit andere landen zijn bekeken. Dit onderzoek voegt daarmee kennis toe aan een al bestaand idee over de 'islam in schoolboeken' en kan er voorzichtig kritisch worden gekeken naar voorgaande resultaten. Het kan echter ook mogelijk zijn dat de Nederlandse ontwikkeling in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes niet hetzelfde is als in andere landen. Zonder vergelijking tussen verschillende landen is daar nog niets over te zeggen.

Als laatste kan gezegd worden dat dit onderzoek naast de literatuur over het gebruik van multiperspectiviteit in geschiedenisonderwijs een toevoeging kan zijn op hoe multiperspectiviteit wordt gebruikt in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. Is er wat veranderd? Zijn er daarbij verschillen te benoemen tussen de twee disciplines? Sluiten ze bij elkaar aan? Of spreken ze elkaar juist tegen?

⁶¹ Pingel, *UNESCO guidebook*, 31, 32.

⁶² *Ibidem*, 11, 12.

1.4. Bronnen & methode

1.4.1. Bronnen

Onder de hoofdvraag is uitgelegd welke periodes worden gebruikt en wat onder de islamitisch-Arabische wereld wordt verstaan. Hieronder volgt een uitleg over de selectiecriteria van de bronnen die zijn gebruikt in dit onderzoek. Voor het kiezen van de periode zijn didactisch, maatschappelijke en praktische redenen gebruikt. De breukpunten werden uit didactisch en maatschappelijk oogpunt gekozen. De eerste helft van jaren negentig is het eerste breukpunt voor de onderzochte periodes voor en na de tijd dat het besef van de multiculturele samenleving doordrong in de Nederlandse samenleving. Het tweede breukpunt is de periode tussen 2000 en 2006 met de invoering van nieuwe didactiek en de gebeurtenissen rond 9/11.

De praktische redenen zijn de selectiecriteria die gebruikt zijn voor de bronnen. De bedoeling van het onderzoek was om onderzoek te doen door middel van focalisatie. Focalisatie betekent vanuit het perspectief van een personage. Onder het kopje methode wordt hier dieper op in gegaan. Door de focalisatie te analyseren werd het gebruik van (multi)perspectiviteit onderzocht, vergeleken tussen aardrijkskunde- en geschiedenis methodes en tussen de drie periodes om zo te bekijken welke veranderingen naar voren kwamen. De bronnen moesten zo veel mogelijk eenzelfde doelgroep, gebruikersdoel en inhoud hebben zodat de veranderingen van doelgroep, veranderingen van discipline of niveau geen invloed hadden op de perspectieven. De focus wordt tenslotte gelegd op de didactiek en de invloed van de samenleving op de didactiek. De volgende vier selectiecriteria zijn daarom van belang.

Al eerder is aangegeven dat gekozen is voor aardrijkskunde en geschiedenis, omdat deze beide in de onderbouw gegeven worden. Het eerste criterium is de keuze voor methodes uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Beide disciplines worden als basis in de onderbouw gegeven. In de bovenbouw is het een keuzevak. Bovendien wordt dan naar het eindexamen toegewerkt waardoor vooral verdiept wordt in enkele onderwerpen. De kans dat deze onderwerpen niet gaan over de islamitisch-Arabische wereld is veel groter. In de onderbouw wordt een basis gevormd voor elke leerling. Voor aardrijkskunde en geschiedenis worden daarom gestandaardiseerde onderwerpen behandeld. Deze veranderen onder invloed van veranderingen in de maatschappij, maar het doel blijft hetzelfde. De leerling krijgt een basis in aardrijkskunde en in geschiedenis.

Het tweede criterium is het niveau. Er is gekozen voor het algemene niveau en anders voor het niveau havo/vwo. Om zo min mogelijk variabelen over te houden is het belangrijk om elke keer hetzelfde niveau te kiezen. In de jaren tachtig zijn de meeste methodes bedoeld voor iedereen in de onderbouw. Vanaf de jaren negentig worden methodes ingedeeld per niveau. De doelgroep kan daarom mavo zijn of havo/vwo. Er is gekozen voor havo/vwo, omdat deze meestal meer tekst bevatten. Boeken voor de mavo bevatten minder tekst of andere onderwerpen. De niveaus door elkaar

gebruiken is daarom geen optie. Ontbrekende stukken tekst kunnen ervoor zorgen dat een perspectief ontbreekt die in de boeken voor havo/vwo wel naar voren komt. De keuze havo/vwo is gemaakt, omdat de meeste methodes voor dit niveau ontwikkeld worden. Een uitzondering is gemaakt voor enkele methodes waar geen boek voor havo/vwo voor het derde leerjaar bestond. Om toch de meeste tekst te kunnen gebruiken is gekozen om dan het boek voor vwo te gebruiken.

Het derde criterium is dat de methode compleet moet zijn. Het was de bedoeling om de hele islamitisch-Arabische wereld in de methode te kunnen onderzoeken. Het ontbreken van een onderdeel zorgt voor het ontbreken van informatie en dus het ontbreken van een perspectief. Dat betekent dat voor elke methode het informatieboek van de eerste, tweede en derde klas aanwezig moest zijn. Aangezien er wordt gekeken naar het gebruik van perspectieven is het mogelijk om dit in tekst, maar ook in de opdrachten te zien. Daarom is ook gekeken naar de opdrachten. Deze zijn te vinden in de informatieboeken of in aparte werkboeken. Al deze boeken waren in te vinden in de Historische Didactische Collectie van de Erasmus Universiteit Rotterdam of de Koninklijke Bibliotheek.

Het vierde criterium is dat de methodes, twee aardrijkskundemethodes en twee geschiedenismethodes, in een overlappende periode van ongeveer vijf jaar waren gepubliceerd. De bedoeling is dat zo veranderingen in (multi)perspectiviteit te ontdekken en te verklaren zijn. Door elke keer een korte periode te nemen, bestonden de methodes grotendeels uit dezelfde didactische en maatschappelijke invloeden. Dit betekent dat er werd gekozen voor de periode van 1984 tot en met 1989 waarin de aardrijkskundemethodes *Bolwerk* en *Driesprong* en de geschiedenismethodes *Tijdspoor* en *Verleden tijd* werden gepubliceerd. De volgende periode is 1994 tot en met 1999 waarin aardrijkskundemethodes *Wereldwijs* en *Terra* en geschiedenismethodes *Vragen aan de geschiedenis* en *Memo* werden gepubliceerd. De laatste periode, na 2000, heeft een lange tussenperiode doordat het een langere tijd duurde voordat alle didactiek vernieuwd was. Dit wordt in hoofdstuk 3 verder uitgelegd. Bovendien waren veel methodes voor 2008 niet in zijn geheel te vinden. Tussen 2008 en 2014 werden geschiedenismethodes *Feniks* en *Geschiedeniswerkplaats* en aardrijkskundemethodes *Humboldt* en *BuitenLand* gepubliceerd. Een volledige lijst met de gebruikte boeken binnen de methodes en de bekeken hoofdstukken en paragrafen is in bijlage 6.1 te vinden.

Een beperking van deze criteria is dat de kans bestaat dat er gebruik is gemaakt van methodes die afwijken van de norm. Het is geprobeerd te ondervangen door meerdere methodes per periode te bestuderen en uiteindelijk de vier methodes te kiezen die inhoudelijk het meest aansloten bij de onderwijsdoelen van die periode. Een andere beperking was de kans dat de gekozen methode gedrukt was in de juiste periode, maar dat het ging om een herziene versie van een eerdere druk. In de meeste gevallen zijn in dit onderzoek een eerste druk gebruikt of methodes waarin gecontroleerd is of de herziene druk daadwerkelijk een vernieuwde versie was in vergelijking met de vorige druk.

De geanalyseerde fragmenten over de islamitisch-Arabische wereld zijn elke keer via dezelfde manier gezocht. In eerste instantie is in de inhoud gezocht naar onderwerpen zoals de multiculturele samenleving, de islamitische wereld, het ontstaan van de islam of de kruistochten. Onderwerpen waar

door eerder gelezen literatuur bekend was dat hierin de islamitisch-Arabische wereld naar voren kwam. Vervolgens werd in het register naar bijvoorbeeld ‘islam’, ‘Turkije’, ‘moslim’, ‘Arabieren’, ‘Marokko’, ‘Saladin’ en ‘moskee’ gezocht. Deze manier werkte vooral voor de jaren negentig. In de jaren tachtig en in de methodes na 2000 was het ook nodig om de methodes gedeeltelijk door te bladeren. In de jaren tachtig is dit het geval, omdat soms de islamitisch-Arabische wereld kort in enkele alinea’s werden genoemd. Na 2000 komen tekstfragmenten naar voren waar niet expliciet wordt verwezen naar Arabieren, moslims, Turken of Marokkanen, maar waar wel sprake is van de islamitisch-Arabische wereld. Uiteindelijk zijn alle tekstfragmenten, paragrafen en hoofdstukken bekeken waar de islamitisch-Arabische wereld, een individu of een regio werd gebruikt als focalisator, protagonist, antagonist of als voorbeeld. Hoe dit is uitgezocht wordt bij de methode verteld.

Er moet niet vanuit worden gegaan dat dit onderzoek een analyse is van het aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs. De keuze is gemaakt om methodes te onderzoeken en de onderzoeksvraag is daarop aangepast. Leraren kunnen tenslotte zelf informatie toevoegen of weghalen. Het is een analyse van enkele methodes per periode om zo een beeld te vormen van de veranderingen in (multi)perspectiviteit in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. De bedoeling was een beeld te vormen van de manier hoe methodes zijn opgezet en hoe daarin wordt omgegaan met (multi)perspectiviteit. Er dus niet gekeken naar de oplage van de methodes. Het gaat niet om de invloed van de methode op de maatschappij, maar om de inhoud van de methode zelf.

Er zijn veel methodes en veel paragrafen bekeken in dit onderzoek. Er is daarom een keuze gemaakt in de gegeven voorbeelden en de belangrijkste argumenten. Er zijn dus keuzes gemaakt binnen dit onderzoek, die door iemand anders misschien op een andere manier werden gemaakt. Het doel van het onderzoek was niet om de perfecte manier van het gebruik van multiperspectiviteit te onderzoeken, maar om een verkenning te doen van hoe multiperspectiviteit in de laatste drie decennia is gebruikt. Er is gezocht naar een verklaring van de veranderingen en er zijn elke keer enkele voorbeelden genoemd hoe dit in de methodes naar voren komt. Hoe dit begrijpelijk is gemaakt, is in de rest van deze paragraaf te lezen.

1.4.2. Theorie en methode

Er bestaat genoeg literatuur over multiperspectiviteit in het onderwijs. Meestal gaat dit over de beschrijving van een onderwijsvisie waarbij het gaat om het doel, de definitie en een lesvoorbeeld. De theorie wordt gebruikt in didactiek, zoals in verslagen in *Kleio* te zien is, of in lesideeën in het basisonderwijs. Andersom, de multiperspectiviteit herkennen in de didactiek, is nog niet gedaan. Met alleen een abstracte theorie wordt het lastig om perspectieven te herkennen. Want welke perspectieven zijn er mogelijk? En welke worden gebruikt? Van Boxtel en Grever hebben enkele categorieën bedacht, die vallen binnen multiperspectiviteit in het erfgoedonderwijs. Multiperspectiviteit is te

onderzoeken via het gebruik van verschillende bronnen, afwisseling in geografische niveaus, benoemen van verschillende historische personen, gebruik van verschillende narratieve plots en geschiedschrijving.⁶³ Deze is echter voornamelijk gericht op het geschiedenisonderwijs.

Multiperspectiviteit voor het aardrijkskundeonderwijs is, volgens Verheij, mogelijk door te kijken naar een economisch, sociaal, politiek, cultureel, individueel, natuur en milieu of tijdelijk perspectief.⁶⁴

Door deze categorieën kan de onderzoeker zich bewust worden van de verschillende perspectieven, maar is er geen duidelijke *tool* om verschillende perspectieven te ontdekken

Multiperspectiviteit is niet alleen een begrip binnen het onderwijs, het is ook een begrip uit de narratologie. In de narratologie, de studie naar de kenmerken binnen een verhaal, wordt het uitgelegd als de wisseling in *point of view*: ‘the way the representation of the story is influenced by the position, personality and values of the narrator, the characters and, the possibly, other, more hypothetical entities in the storyworld’.⁶⁵ Waar het om gaat is dat er in veel teksten vaak vanuit een bepaald punt wordt gesproken en dat in onderwijsmethodes het *point of view* meestal vanuit de schrijvers komt.

De schrijvers maken als verteller de keuzes in het verhaal. Zij bepalen wat er wordt besproken en welke personages er in voorkomen. Binnen een verhaal kan bijvoorbeeld gesproken worden over de protagonist, de hoofdpersoon, en de antagonist, degene die er tegenover staat.⁶⁶ Er kan vanuit worden gegaan dat de lezer met de hoofdpersoon meekijkt naar het verhaal. In een schoolboek verandert dit vaak en is er niet één protagonist. Daarom moet er dieper op het gebruik van personages en hun *point of view* worden ingegaan.

De Nederlandse literatuurwetenschapper Mieke Bal bespreekt in haar boek *Narratology* het begrip focalisatie: ‘Focalization is the relationship between the ‘vision’, the agent that sees, and that which is seen.’⁶⁷ Er kan met focalisatie letterlijk worden gesproken over het perspectief van het personage. Focalisatie is daarmee in de methodes de operationalisering van multiperspectiviteit. Komen er meerdere focalisaties voor, dan zijn er meerdere perspectieven. In de bijlage is een analyseschema te vinden. Met de hieronder besproken theorieën kan dit analyseschema worden ingevuld.

Met het vinden van de focalisatie stopt de analyse niet. Bal bespreekt verschillende niveaus van focalisatie. Beginnende met de externe verteller. Als de verteller zichzelf niet benoemt in het verhaal is het een externe verteller.⁶⁸ De schrijvers van de methodes zijn geen personages die voorkomen in de tekst en zijn daarmee per definitie de externe vertellers. De verteller hoeft echter niet verbonden te zijn met de focalisatie. Wanneer er geen duidelijke focalisatie vanuit een personage is

⁶³ Grever & van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 25.

⁶⁴ Verheij, *Aardrijkskunde is overal*, 18.

⁶⁵ B. Niederhoff, ‘Point of view’ (2011) In: J.C. Meister, *The living handbook of narratology*, http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Perspective_-_Point_of_View (21-1-2016).

⁶⁶ F. Jannidis, ‘Character’ (2012) In: J.C. Meister, *The living handbook of narratology*, www.lhn.uni-hamburg.de/article/character (5-7-2016).

⁶⁷ M. Bal, *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (Toronto 1999, second edition) 146.

⁶⁸ M. Bal, *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (Londen 2009, third edition) 21.

kan er worden gesproken van een externe focalisatie.⁶⁹ De schrijvers van de methodes zijn dan zelf aan het woord. Als er sprake is van een doorschemering van het wereldbeeld van de schrijvers dan wordt er gesproken van een ‘westerse bril’. Dit is om te laten zien dat door woordkeuze de islamitisch-Arabische wereld afgezwakt of vervormd kan worden.

Met alleen een externe focalisatie zijn er weinig perspectieven mogelijk in een schoolboek. Het verandert met het invoegen van een interne focalisatie. Dat is wanneer de focalisatie plaatsvindt vanuit een personage die genoemd is in de tekst.⁷⁰ Een interne focalisatie is in methodes te herkennen aan het woordgebruik. Een voorbeeld hiervan is: ‘Mohammed zegt’. Dan is de focalisatie vanuit de derde persoon, Mohammed, beschreven. De verwachting is dat hierna iets komt vanuit het perspectief van Mohammed, dat dus een nieuw perspectief is.

De lezer identificeert zich volgens Bal sneller wanneer de focalisatie op een persoonlijk niveau wordt gebruikt.⁷¹ Vanuit de derde persoon spreken is persoonlijker. Het gebruik van de ‘ik-persoon’ maakt het nog persoonlijker. Woorden zoals ‘ik’ en ‘hier’ geven een persoonlijkere sfeer dan het gebruik van de derde persoon.⁷² In een methode wordt via een bronvermelding duidelijk gemaakt wie deze ‘ik-persoon’ is. Het gebruik van de verschillende niveaus van focalisatie zijn dus een toevoeging aan het analyseren van de verschillende perspectieven.

De actoren in de teksten zijn echter niet alleen personages. Vaak wordt gesproken over een land, regio, cultuur of groep mensen zonder dat een persoon wordt genoemd. Binnen de geschiedwetenschap wordt bij geschiedschrijving, net als bij literatuur, van een narratief gesproken. Hetzelfde kan gezegd worden over aardrijkskundemethodes. De Franse filosoof Paul Ricoeur lost dit op door deze actoren quasi-personages te noemen. De groepen, naties of beschavingen worden tenslotte in het narratief neergezet als een personage, omdat deze binnen het narratief als één beschreven kunnen worden.⁷³ Met de theorie van Bal kan gesteld worden dat het gebruik van quasi-personages minder persoonlijk is. Een identificatie met een quasi-personages is daarom minder sterk dan een identificatie met een derde persoon of ik-persoon. Wat hiervan de invloed is op het gebruik van (multi)perspectiviteit in de methodes wordt in de volgende hoofdstukken besproken.

Naast de identificatie met (quasi-)personages is er nog een andere manier om de leerling zich te laten inleven in een perspectief. Elke methode gebruikt opdrachten om de leerlingen actief met de stof bezig te laten zijn. De meeste opdrachten zijn een manier van informatieverwerking. Vanaf de jaren negentig wordt af en toe ook aan de leerling gevraagd zich in te leven. Deze opdrachten zijn meegenomen in de analyse. Het is een manier om de leerlingen mee te nemen in een focalisatie van een andere wereld. Het dwingt de leerling een ander perspectief aan te nemen.

⁶⁹ Bal, *Narratology*, 152.

⁷⁰ Ibidem, 152.

⁷¹ Ibidem, 113.

⁷² Ibidem, 113.

⁷³ K. Simms, *Paul Ricoeur* (Londen 2003) 88.

1.4.3 Opzet van het onderzoek

Ineke Mok, docente en neerlandica die veel onderzoek doet naar beeldvorming in lesmateriaal, stelt dat in haar onderzoek naar ras in aardrijkskundemethodes de ontwikkeling van de multiculturele samenleving in Nederland af te lezen is door chronologisch de aardrijkskundemethodes te bekijken.⁷⁴ Hoe naar een multiculturele samenleving wordt gekeken of hoe deze beleefd wordt heeft daarmee een invloed op welke manier de methodes zijn opgebouwd. Door onderzoek te doen naar het gebruik van perspectieven om de islamitisch-Arabische wereld te beschrijven in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes wordt de ontwikkeling van de multiculturele samenleving in Nederland ook zichtbaar.

Shlomo Swirski schrijft als socioloog en voormalig docent bij verschillende universiteiten in Israël in zijn boek *Politics and education in Israël* over het onderwijs in een multiculturele samenleving. Hij vergelijkt de multiculturele samenleving in de Verenigde Staten en Israël en benoemt verschillende manieren hoe een multiculturele samenleving wordt neergezet. De *Layered cake* is een manier om de multiculturele samenleving te beschrijven waarin elke groep binnen een hiërarchie past. Een nieuwe groep immigranten betekent een nieuwe laag en het hele schoolsysteem houdt alles als de *icing* bij elkaar.⁷⁵ Een tweede manier is de *Salad bowl*. Dit betekent dat een maatschappij bestaat uit verschillende gelijke groepen. Ieder blijft zijn eigen cultuurelementen behouden, maar er bestaat geen hiërarchie.⁷⁶ De derde manier is de *Melting pot* waarin de cultuurelementen van verschillende groepen immigranten bij elkaar worden gevoegd tot een ‘soep’. Deze soep wordt de nieuwe cultuur, waardoor de maatschappij een monocultureel geheel wordt.⁷⁷ Deze drie manieren zijn verschillende perspectieven over hoe de multiculturele samenleving kan worden gezien. Deze worden gebruikt om de veranderingen in de methodes per periode uit te leggen. In elk hoofdstuk wordt dit verder uitgelegd.

In drie hoofdstukken wordt de verandering van het gebruik in multiperspectiviteit beschreven. Deze zijn onderverdeeld in een hoofdstuk over de aardrijkskunde- en geschiedenismethodes tussen 1984 en 1989, een hoofdstuk over de periode 1994 en 1999 en een hoofdstuk over de periode 2008 en 2014. Elk hoofdstuk bestaat uit een paragraaf over context in die periode, een conclusie en drie paragrafen waar de analyses worden besproken.

De drie paragrafen zijn onderverdeeld in ‘de islamitisch-Arabische wereld’, ‘de westerse wereld’ en ‘de wereld vanuit verschillende perspectieven’. In de paragraaf over de islamitisch-Arabische wereld worden paragrafen of hoofdstukken besproken waar het verhaal grotendeels bestaat uit de focalisatie vanuit een personage of quasi-personage uit de islamitisch-Arabische wereld. In de paragraaf over de westerse wereld geldt hetzelfde. Hier is echter de voorwaarde dat er wel een actor

⁷⁴ I. Mok, *In de ban van het ras: aardrijkskunde tussen wetenschap en samenleving 1876 – 1992* (Amsterdam 1999) 347.

⁷⁵ S. Swirski, *Politics and education in Israel: comparisons with the United States* (Londen 1999) xii.

⁷⁶ Swirski, *Politics and education in Israel*, x.

⁷⁷ *Ibidem*, x.

uit de islamitisch-Arabische wereld wordt benoemd, bijvoorbeeld als de antagonist of als een voorbeeld. Bij de derde paragraaf worden paragrafen of hoofdstukken besproken waar gelijkmatig focalisatie uit beide werelden wordt gebruikt om de gebeurtenis, ontwikkeling of verschijnsel uit te leggen.

Focalisatie is niet altijd duidelijk te analyseren. Aan de ene kant maakt dit het moeilijk om een goede indeling te maken, aan de andere kant droeg juist deze indeling bij aan het onderzoek. Een interne focalisator is de duidelijkste manier om een perspectief te achterhalen. Op die manier kon bepaald worden onder welk kopje dit tekstfragment besproken moest worden. Zonder externe focalisator wordt het perspectief minder duidelijk. De volgende manier om een perspectief te achterhalen is via het gebruik van de protagonist. Volgens Bal heeft degene die vaker wordt benoemd of vaker aan het woord is meer impact op de lezer. De lezer trekt naar die persoon toe.⁷⁸ Dat is meestal het geval bij de protagonist. Daarom kan de protagonist gebruikt worden om in te delen in de verschillende paragrafen. Buiten de protagonist kan er ook gekeken worden naar de regio waar het verhaal zich afspeelt. Dus bij geen duidelijke interne focalisator of protagonist kan de regio het kenmerk zijn waarop deze wordt ingedeeld. Meestal is dit wel in combinatie met een protagonist.

Er moet in het achterhoofd worden gehouden dat met deze indeling gebruik wordt gemaakt van een kunstmatige indeling. Op deze manier komt de verandering van het gebruik van multiperspectiviteit met betrekking tot de islamitisch-Arabische wereld naar voren. Door het uitvergroten van veel uitspraken en het bij elkaar leggen van alle informatie ligt veel nadruk op de tegenstellingen, onduidelijkheden en generalisaties die wellicht in de methode zelf niet zichtbaar waren. De indeling in islamitisch-Arabische wereld, westerse wereld en een paragraaf met verschillende perspectieven zorgt dat de lezer inzicht krijgt in deze veranderingen. In de paragrafen over de islamitisch-Arabische wereld en de westerse wereld wordt meestal een tekstfragment besproken met één duidelijk perspectief. In de laatste paragraaf wordt een beeld gegeven van tekstfragmenten waar (multi)perspectiviteit naar voren komt. Meestal is de tekst gesplitst in een interne focalisator uit de islamitisch-Arabische wereld en een interne focalisator uit de westerse wereld. In elk hoofdstuk zijn vaak dezelfde onderwerpen gebruikt. Dat zorgt voor veel herhaling. Toch is hiervoor gekozen. In de drie hoofdstukken is niet alleen in de derde paragraaf, maar ook in de paragrafen 'de islamitisch-Arabische wereld' en 'de westerse wereld' een verandering in focalisatie te zien. Door dezelfde onderwerpen te laten terugkomen en het gebruik van verschillende perspectieven te bespreken is te zien hoe (multi)perspectiviteit verandert in de laatste dertig jaar.

⁷⁸ Bal, *Narratology*, 156, 157.

2. Het schoolboek als *layered cake*

Het gebruik van (multi)perspectiviteit tussen 1984 en 1989

‘Nog belangrijker was het Midden-Oosten door de enorme hoeveelheden olie in de bodem. Olie is voor de moderne industrielanden onmisbaar. Europeanen en Amerikanen hebben daarom veel belang bij hun invloed in dit gebied.’⁷⁹

Zo wordt in geschiedenismethode *Tijdspoor* uitgelegd waarom het belangrijk is om het Midden-Oosten te behandelen. Het Midden-Oosten was voor de westerse wereld belangrijk door de olie. Daarom was de invloed van Amerika en Europa nodig. Het geeft de westerse visie van de schrijvers weer.

Zoals in bovenstaand citaat is te zien is er geen interne focalisatie. Dat is normaal voor methodes uit de jaren tachtig. Door in de tekstfragmenten of paragrafen op zoek te gaan naar focalisatie of een quasi-personage als protagonist kan antwoord worden gegeven op de volgende deelvraag: in hoeverre wordt in de jaren tachtig gebruik gemaakt van (multi)perspectiviteit in de geschiedenis- en aardrijkskundemethodes en hoe is dit te verklaren? Zes paragrafen of tekstfragmenten van aardrijkskundemethodes *Driesprong* en *Bolwerk* en geschiedenismethodes *Verleden tijd* en *Tijdspoor* worden in deze paragraaf beschreven. Deze zijn onderverdeeld in paragrafen uit een islamitisch-Arabisch perspectief, westerse perspectief of perspectieven vanuit de islamitisch-Arabisch en westerse wereld. Op deze manier kan geconcludeerd worden hoe in de jaren tachtig (multi)perspectiviteit wordt gebruikt. Allereerst wordt beschreven wat de ontwikkelingen waren in geschiedenis en aardrijkskunde van de onderbouw van het voortgezet onderwijs van de jaren tachtig.

2.1. Aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in de jaren tachtig

‘In het Nederlandse onderwijsbeleid is van meet af aan getracht aan allochtone leerlingen tegemoet te komen via enkele specifiek op hen gerichte regelingen en instrumenten, zoals het onderwijs in eigen taal en cultuur, het opvangonderwijs en het intercultureel onderwijs.’⁸⁰

⁷⁹ F.R. Jacobs e.a., *Tijdspoor: geschiedenis voor de onderbouw deel 3* (Culemborg 1988) 165.

⁸⁰ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Rapporten aan de Regering: Allochtonenbeleid* ('s-Gravenhage 1989) 162.

Dit citaat komt uit het rapport over het allochtonenbeleid van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid eind jaren tachtig. In de jaren zestig kwamen onder de naam ‘gastarbeiders’ mensen uit landen rond de Middellandse Zee naar Nederland. Dit waren onder andere Turken en Marokkanen. In de loop van de jaren tachtig werd de groep Turken en Marokkanen steeds groter. Zeker in de tweede helft steeg de migratie uit deze landen sterk. Dit werd verklaard door de gezinshereniging en kettingmigratie. De veranderingen in de samenstelling van de Nederlandse bevolking waren wel opgemerkt. Een besef van een multi-etnische samenleving, dus de multiculturele samenleving waar Nederlanders nu bekend mee zijn, was er grotendeels nog niet. De multiculturele ontwikkeling van het aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs en de ontwikkelingen van de Nederlandse multiculturele samenleving lijken in de jaren tachtig nog ver uit elkaar te liggen.⁸¹

Vanuit verschillende instanties, zoals UNESCO in 1974, werd geroepen om onderwijsmateriaal te ontwerpen ‘to impart attitudes, not mere knowledge, into students in order to enable the learners to evaluate information’.⁸² Vanaf de jaren zestig veranderden aardrijkskunde en geschiedenis sterk waarbij vooral de feitelijke kennis wordt losgelaten en de disciplines steeds meer gaan over vaardigheden en thema’s. Deze veranderingen werden veroorzaakt door kritieken op de beide disciplines. De feitelijke weergave van aardrijkskunde zorgde niet voor het leren van verbanden tussen regio’s. Verschijnselen en gebeurtenissen stonden daardoor los van elkaar.⁸³ Aardrijkskundemethodes bestonden in eerste instantie uit een feitelijke weergave van kenmerken van verschillende regio’s. Gedurende de jaren zeventig en tachtig kregen de methodes steeds meer een thematische insteek.⁸⁴

Hetzelfde gebeurde bij het vak geschiedenis. Volgens geschiedenisdidacticus Arie Wilschut was de kritiek op het geschiedenisonderwijs van de jaren zestig niet alleen de feitelijke weergave, het nut van de discipline werd ook niet gezien.⁸⁵ Methodes bevatten naast politieke ook steeds meer culturele, sociale en economische geschiedenis waarbij er meer aandacht wordt besteed aan de geschiedenis van vrouwen, etnische minderheden en de voormalige Nederlandse koloniën. Bovendien werden hoofdstukken over de eigentijdse geschiedenis toegevoegd.⁸⁶

Naast de didactische veranderingen in aardrijkskunde en geschiedenis, wordt er ook gesproken over een ontbreken aan een multi-etnische werkwijze op Nederlandse scholen. In het rapport over het allochtonenbeleid stellen de schrijvers dat docenten vaak in een monoculturele Nederlandse omgeving zijn opgegroeid en daarom niet in staat zijn om het gedrag van ‘allochtone’ leerlingen te interpreteren.⁸⁷ Bovendien blijkt het lesmateriaal in Nederland niet toereikend voor een multi-etnische

⁸¹ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Rapporten aan de regering: Allochtonenbeleid*, 17, 70.

⁸² Pingel, *UNESCO guidebook*, 13.

⁸³ H. Palings, ‘Op zoek naar een geografisch wereldbeeld: Een onderzoek naar het beeld van de wereld in vier Nederlandse aardrijkskundemethodes’ (Masterscriptie UU 2011) 24.

⁸⁴ Palings, ‘Op zoek naar een geografisch wereldbeeld’, 24.

⁸⁵ A. Wilschut, *Beelden van de tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011) 11.

⁸⁶ Van Boxtel en Grever, ‘Netherlands: Between disenchantment and high expectations’, 70.

⁸⁷ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Rapporten aan de regering: Allochtonenbeleid*, 151.

klas. ‘Nederland wordt gepresenteerd als het centrum van een wereld vol stereotypen.’⁸⁸ Volgens Mok werden in de jaren tachtig Turken en Marokkanen kort beschreven wanneer het gaat over de Nederlandse bevolkingssamenstelling en komen de verspreiding, migratie en verscheidenheid van volkeren aan bod. Toch stelt Mok dat Nederland een monocultureel geheel blijft in de methodes. Andere culturen zijn toevoegingen. ‘Het scala aan zienswijzen en levenshoudingen van uiteenlopende groepen migranten en allochtonen is vereenvoudigd tot ‘hun cultuur’.’ Waarmee er een splitsing bestaat tussen ‘onze cultuur’ en ‘hun cultuur’.⁸⁹ Een ‘wij’ en een ‘zij’ komt hier dus naar boven.

Achteraf gezien werd veel kritiek geuit op de inhoud van het onderwijs. Het citaat aan het begin van deze paragraaf laat zien dat er weldegelijk aandacht was voor ‘de allochtoon’. In evaluaties wordt vooral geduurd op de taalachterstand en het schoolverzuim van de ‘allochtone’ leerlingen. Er werd gezorgd voor een tegemoetkoming in lessen in taal en cultuur. Dit was in trek in de jaren zeventig en begin jaren tachtig aangezien de verwachting was dat deze mensen terug zouden keren naar hun eigen land. Vervreemding van hun cultuur zal dan een nadeel zijn.⁹⁰ Met het interculturele onderwijs werd bovendien in het *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* uit 1981 als doel gesteld de cultuur van nieuwe groepen beter te leren kennen. Daarmee werd ‘een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan’ genoemd.⁹¹ Leerlingen van minderheidsgroepen kregen daardoor meer onderwijs over de Nederlandse cultuur, terwijl ‘autochtone’ leerlingen meer onderwijs kregen over minderheden in de Nederlandse samenleving. Hoe dit in zijn werk ging wordt niet genoemd in het beleidsplan en is volgens verschillende schrijvers in *Kleio* nooit duidelijk geworden.⁹²

2.2. De islamitisch-Arabische wereld

In geschiedenismethodes van de jaren tachtig bevatten enkele paragrafen of hoofdstukken waar de islamitisch-Arabische wereld centraal staat. Daarentegen komt dit weinig voor in de aardrijkskundemethodes. Hieronder wordt uitgelegd hoe het perspectief vanuit de islamitisch-Arabische wereld naar voren komt bij het ontstaan van de islam in de geschiedenismethodes *Tijdspoor*. Voor de aardrijkskundemethodes was minder keuze voor een perspectief uit de islamitisch-Arabische wereld. In *Bolwerk* wordt een stuk beschreven over Caïro in een paragraaf over steden. Dit tekstfragment is een voorbeeld van de islamitisch-Arabische wereld als protagonist.

⁸⁸ T.A. van Dijk en R. Redmond, *Schoolvoorbeelden van racisme; de reproductie van racisme in maatschappij-leerboeken* (Amsterdam 1986)

⁸⁹ Mok, *In de ban van het ras* (Amsterdam 1999) 347, 348.

⁹⁰ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Rapporten aan de Regering: Allochtonenbeleid*, 39, 139 - 141.

⁹¹ Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* (1981) 6.

⁹² R. Donk, ‘Intercultureel onderwijs en geschiedenis’, *Kleio* 9 (1990) 3 – 7.

2.2.1. Het Oostromeinse Rijk en de Arabieren (*Tijdspoor*)

In de geschiedenis methode *Tijdspoor* worden ‘de Arabieren’ behandeld samen met het Oost-Romeinse Rijk. Het stuk over de Arabieren wordt ingeleid door eerst het Oost-Romeinse Rijk te bespreken. Daarna zijn er vier bladzijdes die gaan over Mohammed, het ontstaan van de islam en de verspreiding.

De schrijvers schrijven over de rondtrekkende stammen op het Arabische schiereiland waarop het volgende wordt gezegd:

‘De komst van MOHAMMED veranderde dit. Zijn werk bevorderde de eenheid onder de verschillende Arabische stammen.’⁹³

Verhalend wordt geschreven over Mohammed. Met het ontbreken van een interne focalisatie beschrijft de externe verteller over de protagonist Mohammed in de derde persoon. Bovenstaand citaat wordt gevolgd door:

‘Toch had Mohammed niet gestreefd naar eenheid onder de Arabische stammen. Zijn bedoelingen waren andere geweest. Hij voelde zich geroepen een *nieuwe godsdienst* onder de Arabieren te verspreiden.’⁹⁴

Bal stelt dat zonder het gebruik van de focalisatie vanuit de eerste persoon altijd het wereldbeeld van de schrijver doorschemert.⁹⁵ Het was de keuze van de schrijvers om aan te geven dat de verspreiding Mohammeds doel was en dat het creëren van eenheid een bijkomstigheid was.

Hiermee sluiten de schrijvers aan bij de heilsgeschiedenis van de moslims. De geschiedschrijving over het ontstaan van de islam kan grofweg in twee stromingen worden ingedeeld. De ene stroming bespreekt het traditionele verhaal van de moslims. Dit wordt de heilsgeschiedenis genoemd. De geschiedenis begint bij Mohammed en de verspreiding van de islam. De kritiek hierop is dat dit niet het wetenschappelijke verhaal weergeeft. Aan de andere kant wordt het ontstaan van de islam in de context geplaatst. De snelle verspreiding van de islam wordt onder andere verklaard door de instabiliteit bij de grote rijken van die tijd, de Romeinen en Sassaniden.⁹⁶ Er wordt door de schrijvers de keuze gemaakt om de heilsgeschiedenis te benoemen en niet de context. Het lijkt daardoor alsof het standpunt van de islam of Arabieren ingenomen wordt, dus het perspectief vanuit de islamitisch-Arabische wereld.

Aan het einde van de paragraaf wordt de verspreiding van de islam weer genoemd:

‘De veroveringen van de mohammedanen reikten tot in Frankrijk en tot aan Constantinopel. In de oorlog met hun konden de Romeinen uit het Oostromeinse Rijk de

⁹³ F.R. Jacobs, e.a., *Tijdspoor: geschiedenis voor de onderbouw deel 1* (Culemborg 1987) 142.

⁹⁴ Jacobs, *Tijdspoor 1*, 143.

⁹⁵ Bal, *Narratology*, 131.

⁹⁶ J. Berkey, *The formation of islam: religion and society in the Near East, 600 – 1800* (New York 2003) 39 – 51.

Arabieren terugdringen. Hetzelfde gebeurde in Frankrijk, waar de mohammedanen werden teruggedrongen tot achter de Pyreneeën.⁹⁷

Uit dit citaat zijn twee punten te benoemen. Ten eerste is hier geen duidelijke interne focalisator te vinden. Toch is de visie van de schrijvers te achterhalen. Twee keer wordt er gesproken over het terugdringen van de Arabieren of mohammedanen. Hoewel de protagonist het quasi-personage ‘de mohammedanen’ is wordt deze paragraaf toch met een westerse bril beschreven.

Een tweede punt is de afwisseling van Arabieren en mohammedanen. Ondertussen is in de paragraaf uitgelegd dat de godsdienst, verspreid door Mohammed, ‘de islam’ wordt genoemd.⁹⁸ In het begin werd gebruik gemaakt van ‘de Arabieren’ aangevend dat de Arabieren te maken kregen met een nieuwe godsdienst. Later worden de aanhangers van de islam moslims of mohammedanen. In willekeurige volgorde wordt gebruik gemaakt van Arabieren en mohammedanen, zonder een uitleg van de woordkeuze. Later wordt echter wel een uitleg gegeven over de mohammedanen die in Spanje achterbleven. Deze heten de Moren.⁹⁹ Arabieren en mohammedanen lijken afwisselbaar, terwijl Moren uit Spanje wel specifiek benoemt worden. Het geeft een homogeen beeld van de islamitisch-Arabische wereld waarbij de islamitisch-Arabische bevolking op dezelfde plek blijft. Vestigt de bevolking zich in Europa, dan krijgen ze wel een andere naam, daarmee wel verschil makend tussen de bevolking uit de islamitisch-Arabische gebieden en dezelfde bevolking in Europese gebieden.

In deze paragraaf is de protagonist en soms de focalisatie geschreven vanuit de islamitisch-Arabische wereld. De westerse bril is zichtbaar door de onduidelijke afwisseling tussen ‘mohammedanen’ en ‘Arabieren’.

2.2.2. Drie steden (*Bolwerk*)

Aardrijkskundemethode *Bolwerk* bevat elk jaar een andere regio. Leerlingen beginnen in de eerste klas met Europa, dan volgt de wereld en als laatste hebben leerlingen het over Nederland. In het deel over de wereld is een hoofdstuk opgenomen over verstedelijking. Het gaat bijvoorbeeld over de groei van steden, hoofdsteden en sloppenwijken. Er is ook een paragraaf over ‘Drie steden’. Door de steden te benoemen maakt *Bolwerk* gebruik van de afwisseling in schaalniveaus. Van Boxtel stelt dat deze afwisseling ook al een wisseling in perspectief is.¹⁰⁰ In deze paragraaf wordt de leerling meegenomen naar drie verschillende steden; Mexico stad, Cairo en Brasilia. Enkele alinea’s in deze paragraaf gaan over een stuk uit de islamitisch-Arabische wereld waardoor de leerlingen niet alleen informatie krijgen over de Arabieren, maar ook over de stad Caïro.

⁹⁷ Jacobs, *Tijdspoor 1*, 145.

⁹⁸ Ibidem, 143 – 145.

⁹⁹ Ibidem, 145.

¹⁰⁰ Grever & van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 15.

Het stuk is geschreven vanuit een externe verteller. Wel kan er worden gekeken wie of wat als protagonist fungeert in deze tekst. Bal stelt dat in het geval van literatuur degene waar het verhaal mee begint door de lezer onbewust als protagonist wordt gezien.¹⁰¹ Het stuk begint als volgt:

‘Ook Cairo kent de problemen van een snelle verstedelijking.’¹⁰²

Cairo wordt als eerste genoemd. Waarmee dus kan worden aangenomen dat de protagonist in dit stuk quasi-personage Cairo is. Dit geldt ook voor de andere fragmenten in deze paragraaf waar Mexico stad en Brasilia worden benoemd. In deze methode wordt in ieder geval gebruik gemaakt van het beschrijven van een stad uit verschillende werelden. Maar hoe wordt dit dan gedaan?

De drie steden worden ingeleid met de volgende tekst:

‘De steden van ontwikkelingslanden hebben vaak dezelfde problemen. Toch kunnen er van stad tot stad verschillen bestaan.’¹⁰³

Het maakt duidelijk dat de steden aan ontwikkelingseducatie worden gekoppeld. Dat is het project van het Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS) wat in opdracht van Ontwikkelingssamenwerking en Onderwijs en Wetenschap startte in 1983. Het doel was ontwikkelingseducatie te integreren in aardrijkskunde en geschiedenis.¹⁰⁴ Het ging om leerlingen in het kader van de ‘mondiale vorming’ meer te leren over de ‘derde wereld’, dekolonisatie en de verschillen tussen arm en rijk.¹⁰⁵

De indruk die de lezer krijgt van de steden kan verschillen. Elke stad wordt anders geïntroduceerd. Mexico stad is als eerste:

‘Het centrum van Mexico Stad lijkt op dat van een stad in een welvarend land. Brede lanen met plantsoenen, moderne kantoorgebouwen en op enige afstand woonwijken met dure villa’s en grote tuinen. Aan de stadsrand liggen de sloppenwijken met meer dan vier miljoen inwoners.’¹⁰⁶

Hoewel hierna vooral wordt geschreven over de sloppenwijk begint de schrijver met het beschrijven van Mexico Stad dat een welvarende stad ‘lijkt’. Door ‘lijkt’ te gebruiken kan deze stelling wel in twijfel worden getrokken.

Brasilia is de laatste stad die behandeld wordt. De introductie van deze stad is als volgt:

‘Brasilia is de moderne hoofdstad van Brazilië. Hier mogen geen sloppenwijken zijn.’¹⁰⁷

Ook deze stad wordt in eerste instantie geïntroduceerd als een moderne stad. Later schrijft de schrijver wel over de armen die in barakken buiten de stad wonen. Net als het stuk van Mexico Stad

¹⁰¹ Bal, *Narratology*, 148.

¹⁰² F. Oederkerk, *Bolwerk 2* (Groningen 1987) 134.

¹⁰³ Oederkerk, *Bolwerk 2*, 134.

¹⁰⁴ L. Swachten, ‘Ontwikkelingseducatie onder de loep’, *Kleio 5* (1987) 16 – 35.

¹⁰⁵ E. van Muyden, ‘Aardrijkskunde- en geschiedenisboek in ontwikkeling’, *Kleio 7* (1985) 25 – 29.

¹⁰⁶ Oederkerk, *Bolwerk 2*, 134.

¹⁰⁷ *Ibidem*, 134.

ligt ook dit dus op het contrast tussen de rijken en armen. Er wordt gebruik gemaakt van een beschrijving van een moderne binnenstad en de armen- of sloppenwijken aan de randen.

Het tweede fragment gaat over Cairo. Het stuk begint als volgt:

‘Ook Cairo kent de problemen van een snelle verstedelijking. De stad is zo volgebouwd, dat zelfs voor sloppenwijken nauwelijks plaats is.’¹⁰⁸

Een alinea verder komen flatgebouwen ter sprake:

‘Om de woningnood te verminderen hebben de huiseigenaren etages of flatgebouwen laten plaatsen. ... De fundering hierop niet altijd berekend. Elk jaar opnieuw storten in Cairo flatgebouwen in.’¹⁰⁹

In plaats van zoals bij de andere steden kiest de schrijver er bij Cairo voor om direct de nadruk te leggen op de problemen in de stad. De sloppenwijken worden genoemd, later ook wel de nieuwe gebouwen. De nieuwe gebouwen blijken echter net zo ellendig te zijn.¹¹⁰ Er wordt niet geschreven over de moderne bouw waardoor het beeld wordt gevormd van een onderontwikkeld Caïro, terwijl deze toch probeert mee te moderniseren.

In deze paragraaf wordt met het perspectief op schaalniveau gespeeld en is de protagonist voor een gedeelte van de tekst het quasi-personage Caïro. Daardoor is het perspectief vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Doordat wordt gesproken over de armoede in Caïro is er een koppeling met de ontwikkelingseducatie. Caïro is beschreven met een westerse bril.

2.3. De Westerse wereld

In deze paragraaf worden twee paragrafen besproken waar de westerse wereld de focus is, maar waar de islamitisch-Arabische wereld wel een rol speelt. Zoals al eerder vermeld werd vaak vanuit de islamitisch-Arabische wereld in geschiedenismethodes geschreven, terwijl dit bij de aardrijkskundemethodes niet gebeurde. Eén onderwerp, de kruistochten, is bij geschiedenismethode *Verleden tijd* meer vanuit het westerse perspectief. Bij aardrijkskundemethodes *Bolwerk* wordt in het hoofdstuk over de Nederlandse cultuur stilgestaan bij de Turken en Marokkanen in Nederland. Hieronder worden deze twee paragrafen gegeven als voorbeeld van paragrafen waar de focalisatie niet bij de islamitisch-Arabische wereld ligt, maar waar deze wel aanwezig is.

¹⁰⁸ Oederkerk, *Bolwerk 2*, 135.

¹⁰⁹ *Ibidem*, 135.

¹¹⁰ *Ibidem*, 135.

2.3.1. De Kruistochten (*Verleden tijd*)

In de geschiedenismethode *Verleden tijd* wordt na het hoofdstuk over de Arabieren de Kruistochten beschreven. In beide onderzochte geschiedenismethodes wordt veel aandacht besteed aan de Kruistochten. Hier wordt *Verleden tijd* besproken. Vijf bladzijdes worden gebruikt voor een uitleg. Elke keer staat een bepaald onderwerp beschreven zoals ‘De gevolgen’ of ‘De keizer en de barbaren’. In geschiedenismethodes uit de jaren negentig en later worden de Kruistochten vaak gebruikt om meerdere perspectieven te laten zien. Hier is dat niet het geval. Hoewel een gedeelte van de tekst zich grotendeels afspeelt in het Midden-Oosten, is alles in westers perspectief geschreven.

De hele informatieve tekst is geschreven vanuit een externe verteller. Aangezien het eerste kopje getiteld is ‘De Turken’ kan er verwacht worden dat, volgens de regel van Bal, de Turken als eerste een protagonist zijn. Het begin van de tekst laat echter het tegendeel zien:

‘In het voorjaar van 1071 trok één van de grootste Byzantijnse legers aller tijden op naar het oosten. Het leger telde 100.000 man. De keizer zelf voerde het bevel. Het doel was de Turken te onderwerpen.’¹¹¹

Daarmee wordt duidelijk dat het eigenlijk niet gaat om de Turken, maar om het Byzantijnse leger dat tegen de Turken gaat vechten. Het Byzantijnse leger is de protagonist en de Turken fungeren als antagonist. Zij zijn de reden dat er Kruistochten ontstonden, maar daar blijft het bij. Dit bevestigt het idee dat niet vanuit het islamitisch-Arabische perspectief wordt gesproken.

De vraag is hoe uit een tekst, volledig geschreven vanuit de externe verteller, opgemaakt kan worden welk perspectief wordt gebruikt. Er kan worden gekeken naar welke wereld de lezer zich het meeste aangetrokken voelt. Vanuit de theorie van Bal kan een verschil worden gemaakt tussen *round* en *flat* personages. Een rond personage is een personage waarvan veel detail bekend is, waar de lezer ook veel van af weet en dus zich aan getrokken voelt om zich te identificeren met dit personage. Het tegenovergestelde is een *flat* personage waarvan weinig bekend is, meestal stereotypisch weergegeven.¹¹² Hierbij moet een personage vergeleken worden met de westerse of islamitisch-Arabische wereld. Dus van welke wereld krijgt de lezer het meeste mee?

Uit de islamitisch-Arabische wereld wordt vooral over de Turken gesproken, zoals in het vorige citaat al te zien was. Het gaat niet om de Arabieren, maar om de Turken waartegen de Byzantijnen willen vechten. Daarmee wordt direct een tegenstelling gemaakt tussen de Byzantijnen en de Turken. Eén ander persoon uit de islamitisch-Arabische wereld wordt beschreven. Dat is Saladin. Saladin wordt in combinatie met Reinoud van Châtillon beschreven. Deze man was de ‘bruit’ die met zijn rooftochten in het Midden-Oosten zich misdroeg. Saladin neemt hem op een gegeven moment gevangen.

¹¹¹ K.A. Kalkwiek, *Verleden tijd? 1 Leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs* (Amsterdam 1989) 162.

¹¹² Bal, *Narratology*, 114, 115.

Over Saladin wordt met bewondering gesproken:

‘Hij was de machtigste tegenstander die de kruisvaarders ooit hadden gehad.

Samenwerking was nu vereist, maar het pakte anders uit.’¹¹³

Saladin wordt beschreven als een goed persoon, maar wel alleen als de antagonist. Saladin is in deze paragraaf de goede ‘ander’ tegenover de bruut Reinoud. Hij blijft echter een *flat* personage, doordat hij als antagonist wordt beschreven.

Tegenover Saladin, als enige persoon uit de islamitisch-Arabische wereld worden veel andere personen uit de westerse wereld genoemd. Behalve Reinoud wordt ook over de paus gesproken, Godfried van Bouillon, koning Boudewijn IV en andere groepen zoals de boeren, de hospitaalridders en de Tempeliers.¹¹⁴ Het wordt duidelijk dat er gedetailleerder wordt verteld over de westerse wereld waardoor vooral het westerse perspectief naar voren komt.

In deze paragraaf is de focalisatie vanuit de westerse wereld. Het beeld van de islamitisch-Arabische wereld is grotendeels homogeen, alleen Saladin wordt apart benoemd. De islamitisch-Arabische wereld wordt als de positieve ‘ander’ beschreven tegenover het gewelddadige Westen.

2.3.2. Turken en Marokkanen in Nederland (*Bolwerk*)

In het hoofdstuk ‘Nederland: Bevolking’ van *Bolwerk* wordt gesproken over de bevolkingsgroei, migratie en bijvoorbeeld vergrijzing. Twee paragrafen gaan in op immigranten. In ‘Van heinde en verre’ en de paragraaf ‘Turken en Marokkanen in Nederland’ wordt gesproken over de gastarbeiders. In de paragraaf ‘Turken en Marokkanen in Nederland’ wordt vanuit een externe verteller verteld over de Turken en Marokkanen in Nederland. Hierbij is er geen sprake van een ander perspectief. Dit wordt duidelijk aan de hand van het stuk tekst en vooral de vragen die de leerlingen moeten beantwoorden.

In andere hoofdstukken wordt verteld over de reden waarom de gastarbeiders naar Nederland kwamen. Dat had vooral te maken met werkeloosheid in landen rond de Middellandse Zee en genoeg werkplek in westerse landen.¹¹⁵ Er wordt gesproken over het zware werk dat de Nederlanders niet meer wilden doen:

‘Deze vervelende werkzaamheden moesten natuurlijk ook gedaan worden en een van de oplossingen daarvoor was het aantrekken van arbeiders uit andere landen.’¹¹⁶

Daarmee wordt duidelijk gemaakt dat gastarbeiders alleen naar Nederland kwamen voor de zware klussen. Er wordt niet gesproken over de uitwisseling tussen landen vanuit een economische

¹¹³ Kalkwiek, *Verleden tijd 1*, 166.

¹¹⁴ *Ibidem*, 162 – 167.

¹¹⁵ F. Oederkek, *Bolwerk 1* (Groningen 1986) 56.

¹¹⁶ F. Oederkek, *Bolwerk 3* (Groningen 1988) 54.

reden om iedereen werk te gunnen. Door deze reden te noemen wordt de ‘gastarbeider’ gekoppeld aan de minderwaardige klussen die Nederlanders niet meer willen doen.

Extra nadruk wordt op deze klusjes gelegd door de eerste vraag die leerlingen moeten beantwoorden:

‘Nog altijd doen buitenlandse arbeiders in Nederland het zware, eentonige en vuile werk. Noem eens enkele werkzaamheden die veel door gastarbeiders verricht worden.’¹¹⁷

Het geeft een beeld van een groep Turken en Marokkanen, die nog steeds achtergesteld zijn. Door de volgende vraag wordt enige nuance in het verhaal gebracht:

‘In sommige bedrijven werken Turken en Marokkanen in hogere functies. Waarom zullen dat vooral Turken en Marokkanen zijn die al geruime tijd in Nederland verblijven?’¹¹⁸

Deze paragraaf bestaat uit een externe focalisatie. De verteller geeft vooral informatie over de Turken en Marokkanen in Nederland zoals de titel al aangaf. Het gevolg van deze vorm is dat de islamitisch-Arabische wereld alleen wordt bekeken vanuit het westerse perspectief. Er volgt geen diepgang in de bevolking zelf, alleen informatie over de Turken en Marokkanen die nuttig is voor de ‘autochtone’ Nederlandse groep. Vanuit de tekst lijkt de indruk te ontstaan dat de schrijver de Turken en Marokkanen als een aparte groep in Nederland ziet.

2.4. De wereld vanuit verschillende perspectieven

Zoals in de laatste twee paragrafen duidelijk werd is in de jaren tachtig weinig geschreven vanuit een interne focalisatie of vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Daarbij is vooral gebruik gemaakt van quasi-personages. Hierdoor komen weinig verschillende perspectieven naar voren. In deze paragraaf wordt een voorbeeld gebruikt uit *Verleden tijd* waarin vanuit quasi-personages meerdere perspectieven worden gebruikt. Vanuit *Bolwerk* wordt een voorbeeld gegeven van een interne focalisatie vanuit de derde persoon.

2.4.1. Het Midden-Oosten, de Arabieren en de supermachten (*Verleden tijd*)

In vijf thema's wordt in het vierde hoofdstuk van de geschiedenismethode *Verleden tijd* verteld over de supermachten na 1945. De eerste twee thema's gaan over de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie, hierna volgt een stuk over Berlijn, dan Korea en Vietnam. Als laatste wordt het Midden-Oosten behandeld. In zeven pagina's wordt verteld over het Midden-Oosten en hoe in deze regio de Arabieren en de supermachten met elkaar omgaan.

¹¹⁷ Oederkerk, *Bolwerk* 3, 55.

¹¹⁸ *Ibidem*, 55.

In het eerste stuk van de paragraaf worden drie stromingen binnen de islam beschreven. Eerst wordt het Midden-Oosten met een korte geschiedenis ingeleid:

‘Rond 1900 was de Arabische wereld nog uiterst traditioneel. In 800 jaar was er niet veel wezenlijk veranderd. Des te schokkender was de confrontatie met het Westen.’¹¹⁹

Uit deze introductie blijkt dat de Arabische wereld de protagonist is, maar dat wel naar de geschiedenis wordt gekeken met een westerse bril. De schrijvers gaan er van uit dat zonder confrontatie met het Westen de Arabische wereld niet veranderde, met de ‘800 jaar’ terugverwijzende naar het contact tijdens de Kruistochten. Hetzelfde geldt voor het gebruik van het woord ‘traditioneel’. Hier lijkt het idee uit te spreken dat ‘nog uiterst traditioneel’ vooraf gaat aan een verandering, bijvoorbeeld modernisatie. Voor de lezer is de islamitisch-Arabische wereld ‘anders’ en oud.

Drie stromingen die onder invloed van de westerlingen opkwamen worden vervolgens uitgelegd. Het Arabisme, het islam-fundamentalisme en het islamitisch conservatisme. Grotendeels wordt hier gebruik gemaakt van een externe verteller en dus een externe focalisator. Hoewel het gaat over groeperingen binnen het Midden-Oosten is er geen duidelijk perspectief te onderscheiden. Soms komt de interne focalisatie wel naar boven:

‘Islamieten vonden dat de islam de mensen moest samenbinden en niet de natie, zoals dat in Europa het geval was.’¹²⁰

Door ‘islamieten’ te gebruiken wordt een interne focalisatie gebruikt vanuit het quasi-personage ‘islamieten’. Daardoor blijft er wel een homogeen beeld bestaan van de mening van moslims. Het Arabisme, was in tegenstelling tot bovenstaand citaat meer voor westerse technieken en industrialisering:

‘Het Arabisme wees niet de westerse cultuur in haar geheel af, maar alleen de politieke overheersing.’¹²¹

Hiermee wordt in de derde persoon door de schrijvers een mening toegeschreven aan twee groepen mensen. De oorspronkelijke mening van de islamieten komt naar voren en vervolgens wat de mening van de Arabisten was in die tijd. Hoewel de informatie zonder bronvermelding is en daarbij afhankelijk van de keuze van de schrijvers wat wel en niet wordt gezegd over de mening van ‘de islamieten’ of ‘Arabisten’ wordt wel kort ingegaan op hun ideeën. Op dezelfde manier zijn er zulke stukjes verwerkt voor de andere twee stromingen waardoor er een soort perspectief wordt gegeven vanuit de islamitisch-Arabische wereld.

¹¹⁹ K.A. Kalkwiek, *Verleden tijd? 3 Leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs* (Amsterdam 1986) 103.

¹²⁰ Kalkwiek, *Verleden tijd* 3, 103.

¹²¹ *Ibidem*, 103.

Nadat de stromingen zijn uitgelegd wordt weer teruggegrepen op de geschiedenis van de westerse invloed op de Arabische gebieden. In de tekst wordt uitgelegd dat het Osmaanse rijk uit elkaar viel en dat deze regio's opnieuw verdeeld zouden worden:

‘De Arabische nationalistes kwamen bedrogen uit. De grote westerse landen waren van mening dat de Arabieren nog niet rijp waren voor zelfstandigheid. Daarom kwamen de Arabische gebieden in handen van de Volkenbond.’¹²²

De schrijvers geven hier aan dat de Arabische nationalistes ‘bedrogen’ werden, waardoor de mening van de Arabieren wordt gebruikt om de situatie te beschrijven. Aan de andere kant wordt ook de mening van het Westen benoemd. Twee perspectieven van een discussie worden daardoor benoemd.

Andere punten die worden besproken is ‘De kwestie Israël. Als eerste wordt de situatie van de zionisten weergegeven:

‘De zionisten meenden dat vasthouden aan die identiteit de enige manier was om als volk te overleven. Zij streefden naar herstel van de joodse staat Israël in Palestina.’¹²³

In derde persoon geven de schrijvers een stem aan de zionisten als quasi-personage. Hetzelfde wordt gedaan bij de Britten:

‘De Britse houding was onduidelijk. In 1917 beloofde de Britse regering de joden een eigen ‘thuisland’ in Palestina.’¹²⁴

De reden achter het verkrijgen van een joodse staat krijgt kort aandacht. Vervolgens wordt verteld waarom er geen joodse staat kwam:

‘Het verzet in de Arabische wereld tegen de te vormen staat Israël was erg groot. Men wilde geen vierkante centimeter grond afstaan.’¹²⁵

Het wordt duidelijk dat de Arabische wereld zich verzet tegen Israël, maar een reden wordt niet genoemd. In de beschrijving komen wel de aanval van de Arabische legers voor, maar nog steeds geen waarom. In de laatste alinea over Israël wordt vooral uitgelegd hoe Israël zich staande houdt binnen het grotendeels Arabische gebied.

Wat opvalt, is dat bij veel discussies meningen worden genoemd van de westerse wereld en van de islamitisch-Arabische wereld, maar dat in het geval van Israël, vooral de ideeën van de westerse wereld besproken worden. Er volgen echter nog vier pagina's met gebeurtenissen in het Midden-Oosten. Het is niet mogelijk om al deze gebeurtenissen te benoemen, maar er kan nog in worden gegaan op de reactie van Palestina. De schrijvers beschrijven nog enkele gebeurtenissen nadat Israël is ontstaan. Eén van deze gebeurtenissen is de radicalisering van de Palestijnen:

¹²² Kalkwiek, *Verleden tijd* 3, 104.

¹²³ *Ibidem*, 104.

¹²⁴ *Ibidem*, 104.

¹²⁵ *Ibidem*, 104.

‘De oorlog van 1967 had de Palestijnen geleerd dat ze niet te veel moesten vertrouwen op de solidariteit van de Arabische landen en op eigen kracht moesten proberen de stichting van een Palestijnse staat te bereiken.’¹²⁶

Daarmee schrijven de schrijvers van de radicalisering toe aan het idee dat Arabische landen niet zo solidair zijn. Vervolgens wordt gebeurtenis na gebeurtenis genoemd, het ontstaan van de PLO, Yassir Arafat als leider, de terreuractie bij de Olympische spelen waarbij Israëlische sportlieden werden gedood.¹²⁷ Er wordt in detail ingegaan op gebeurtenissen maar zonder interne focalisatie wordt niet duidelijk wat de Palestijnen vinden en waarom deze gebeurtenissen plaatsvinden. Hoewel er dus veel over de islamitisch-Arabische wereld wordt verteld, wordt er weinig vanuit het perspectief van de islamitisch-Arabische wereld beschreven.

In deze paragraaf wordt gebruik gemaakt van verschillende focalisaties en protagonisten vanuit meerdere quasi-personages. Er wordt een homogeen beeld neergezet toch is er meer diversiteit door het gebruik van ‘Arabieren’, ‘islamieten’ en ‘fundamentalisten’. Er zijn meerdere perspectieven. De uitzondering is de ‘kwestie Israël’ waar alleen vanuit westerse perspectief een uitleg wordt gegeven.

2.4.2. Bevolking (*Driesprong*)

Zoals eerder is geschreven verdwijnt langzaam de regionale focus in aardrijkskunde. De methodes zijn ingedeeld vanuit verschillende thema’s. Dat betekent dat er dus geen hoofdstukken zijn over bijvoorbeeld ‘het Midden-Oosten’ of andere regio’s. Wel wordt er geschreven over bijvoorbeeld bevolking, cultuur, klimaat of recreatie. De aardrijkskundemethode *Driesprong* bevat daardoor geen grote stukken over de islamitisch-Arabische wereld, regio of volk. Het is vooral de externe verteller die vertelt over het onderwerp. Toch wordt er af en toe door afwisseling van schaalniveau van perspectief gewisseld.

In een paragraaf over ‘Het bevolkingsprobleem’ wordt het onderwerp geïntroduceerd met een verhaaltje over Mohammed. Vanuit een externe focalisatie wordt verteld over Mohammed die in Rabat woont, maar voor zijn oom naar Casablanca moet.¹²⁸ Uit de tekst wordt duidelijk dat er vanuit de ogen van Mohammed wordt gekeken. Dat blijkt in de eerste alinea uit:

‘Mohammed is van plan om zijn familie in Casablanca te bezoeken.... Hij is niet gewend te reizen.’¹²⁹

¹²⁶ Kalkwiek, *Verleden tijd* 3, 106.

¹²⁷ *Ibidem*, 106.

¹²⁸ H. de Jong, e.a., *Driesprong: Leerboek Aardrijkskunde voor het voortgezet onderwijs deel 2* (Culemborg 1985) 82.

¹²⁹ De Jong, *Driesprong leerboek 2*, 82.

In tekst wordt gewisseld van een externe focalisatie naar een interne focalisatie. Vanuit zijn ogen beschrijft Mohammed de indrukken van zijn reis:

‘Als ze Rabat naderen kijkt Mohammed zijn ogen uit. Wat een lawaai en verkeer en wat een mensen. Zoiets heeft hij nog nooit meegemaakt.’¹³⁰

Dit is één van de weinige keren in methodes in de jaren tachtig waarbij de interne focalisatie zo duidelijk bij één persoon ligt in plaats van de quasi-personages die vaak worden gebruikt. Door Mohammeds beschrijving te gebruiken waarin de ‘stadse’ geluiden naar voren komen, wordt er een contrast gemaakt tussen het rustige platteland en de luide stad. Dit wordt verder benadrukt wanneer Mohammed met de trein moet:

‘Daar is het nog veel erger. Iedereen duwt iedereen opzij en het lukt hem dan ook maar moeilijk in de trein te komen. Zitten? Ho, maar.’¹³¹

Door de ogen van Mohammed wordt nog steeds vooral de drukte waargenomen en dat hij niet kan zitten.

De leerling wordt meegenomen in het leven van Mohammed. De keuze is gemaakt om Mohammeds worsteling met de drukke stad te vertonen. Het is de introductie van de paragraaf over ‘het bevolkingsprobleem’. De rest van de paragraaf is een informatief stuk. Een externe verteller vertelt over de bevolkingsgroei sinds het ontstaan van de mensen tot nu. Uiteindelijk wordt er een ander perspectief getoond dan die van de schrijver. De vraag is of dit daadwerkelijk een ander perspectief is.

Ten eerste is er geen bronvermelding. Het lijkt erop dat het verhaal van Mohammed zelf verzonnen is. Dat zorgt ervoor dat niet duidelijk wordt of iemand van Rabat zich daadwerkelijk zo zou voelen als deze naar Casablanca zou moeten reizen. Ten tweede gaat het vooral over een overvolle trein in Marokko. Marokko zou niet het enige land zijn met deze structuur. Hoewel er gebruik wordt gemaakt van een nieuw perspectief binnen de islamitisch-Arabische wereld, wil het niet zeggen dat dit een inzicht is wat bij deze wereld hoort. Het verhaal had ook verteld kunnen worden in Nederland, India of Mexico.

Vervolgens wordt in het hoofdstuk met het thema ‘bevolking’ dieper ingegaan op de dichtbevolkte gebieden. Dit komt na de paragraaf met het verhaal over Mohammed. In de paragraaf over ‘Overbevolking’ wordt Marokko als voorbeeld genomen:

‘In Marokko bijvoorbeeld wonen er veel mensen in grote steden. Het zijn vooral de jongeren die naar de stad zijn getrokken om er te werken. Omdat de meeste Marokkaanse gezinnen erg groot zijn, zijn er veel jongeren. In het algemeen is dat in de meeste ontwikkelingslanden zo.’¹³²

¹³⁰ De Jong, *Driesprong leerboek 2*, 82.

¹³¹ *Ibidem*, 83.

¹³² *Ibidem*, 84.

Vanuit een externe verteller worden de dichtbevolkte steden in Marokko besproken. Dit wordt gekoppeld aan ‘de meeste ontwikkelingsland’, daardoor verdwijnt de specifieke informatie over Marokko en wordt het een generalisatie van de meeste ontwikkelingslanden. Er kan daardoor getwijfeld worden aan het idee dat deze informatie nuttig is voor de islamitisch-Arabische wereld. De schrijvers geven een beeld van Marokko, maar hetzelfde beeld geldt voor alle ontwikkelingslanden.

In deze paragraaf wordt gebruik gemaakt van verschillende focalisaties waaronder een afwisseling van interne en externe focalisatie en focalisatie vanuit een individu. Er wordt verder een koppeling gemaakt tussen Marokko en ontwikkelingslanden waardoor Marokko zijn eigenheid verliest.

2.5. Conclusie

Aardrijkskunde- en geschiedenismethodes bevatten in de jaren tachtig grotendeels een externe focalisatie. De externe focalisatie ligt bij de schrijvers. Wordt er geschreven vanuit een interne focalisatie dan bestaat deze uit voornamelijk quasi-personages. Zeker vanuit de islamitisch-Arabische wereld is er weinig interne focalisatie en is dit wel het geval dan zijn het quasi-personages zoals ‘de mohammedanen’, ‘Arabieren’ of Turken en Marokkanen wat een homogeen beeld geeft van de islamitisch-Arabische wereld.

Bij aardrijkskunde wordt de meeste informatie van de islamitisch-Arabische wereld gekoppeld aan ontwikkelingseducatie. Weinig is geschreven over moslims of Arabieren, wel over Turken en Marokkanen in de islamitisch-Arabische wereld of als gastarbeiders in Nederland. In Nederland worden ‘ze’ niet gezien als Nederlanders en Turkije of Marokko wordt beschreven als beeldvorming voor een derde wereldland. De nadruk ligt op de verschillen tussen arm en rijk, onderontwikkeldheid en overbevolking.

In tegenstelling tot de aardrijkskundemethodes wordt in geschiedenismethodes meer geschreven over ‘de Arabieren’ of ‘mohammedanen’. Wereldbeelden worden gekoppeld aan deze quasi-personages, soms worden ze verder opgedeeld in de wereldbeelden van groeperingen in de islamitisch-Arabische wereld zoals het Arabisme. In de geschiedenismethodes ligt de nadruk op de geschiedenis van conflicten tussen de westerse wereld en de islamitisch-Arabische wereld. Er wordt minder dan bij aardrijkskunde de focus gelegd op de armoede in de landen. Bij de kruistochten lijkt de islamitisch-Arabische wereld zelfs positiever beschreven. Dat wil niet zeggen dat de wereld niet als een ‘andere’ wordt gezien. Deze is in geschiedenismethodes beschreven als traditioneel, nog niet zo ver ontwikkeld als de westerse wereld.

In de jaren tachtig worden doelen gesteld om de ‘allochtone’ leerlingen genoeg kennis bij te brengen en ‘autochtone’ en ‘allochtone’ leerlingen met elkaars cultuur kennis te laten maken. Daarmee wordt duidelijk dat er twee groepen zijn en de ‘allochtone’ leerlingen als een andere groep worden

gezien. Dat is terug te zien in de methodes. Dit lijkt een afspiegeling van de Nederlandse samenleving in die tijd. Ontwikkelingslanden werden steeds belangrijker, kwamen in de schoolboeken terecht. Verder is duidelijk dat er twee groepen in de samenleving zijn. De ‘autochtone’ en de ‘allochtone’ groep, waarbij de ‘allochtone’ groep nog niet veel over zijn ‘Nederlanderschap’ te zeggen heeft. In de methodes is informatie verwerkt die meer informatie geeft over deze nieuwe groep Nederlanders. De voorbeelden in de paragraaf vanuit de islamitisch-Arabische wereld en de paragraaf met verschillende perspectieven laten zien dat de schrijvers hun beeld van de islamitisch-Arabische wereld gebruiken als beschrijving. In paragrafen over de westerse wereld komt de islamitisch-Arabische wereld vrijwel niet aan bod. Door gebrek aan focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld wordt deze neergezet als ‘de ander’.

De schoolboeken en het narratief vormen nog geen geheel en de westerse wereld lijkt verder gevorderd dan de islamitisch-Arabische wereld. De onderontwikkelde islamitisch-Arabische wereld wordt tegenover de moderne westerse wereld gezet. In de inleiding werd de theorie van de *layered cake* beschreven. Het is een voorbeeld hoe de schoolboeken in de periode 1984 tot en met 1989 kunnen worden gezien. Meerdere groepen van de samenleving worden genoemd, ze worden echter niet gekoppeld en door benoeming van ontwikkelingsniveau ontstaat er een hiërarchie. In de schoolboeken ontstaat het beeld van Nederland als een *layered cake*.

3. Het schoolboek als *salad bowl*

Het gebruik van (multi)perspectiviteit tussen 1994 en 1999

‘De olielanden moderniseren en houden tegelijkertijd vast aan de eigen cultuur.’¹³³

Bovenstaand citaat laat het beeld zien van de schrijvers van de aardrijkskundemethode *Terra*. Olielanden kunnen moderniseren, maar modernisatie staat niet gelijk aan hun eigen cultuur. Een wereldbeeld waarin modernisatie en de westerse wereld samenvalt is dus zo vanzelfsprekend dat een andere cultuur niet gelijk staat aan ‘de modernisatie’. In veel methodes uit de jaren negentig wordt net als in de jaren tachtig geschreven met een westerse bril, maar in tegenstelling tot de jaren tachtig wordt in de jaren negentig de interne focalisatie steeds meer gebruikt. Via de volgende deelvraag wordt gekeken hoe dit de representatie van de islamitisch-Arabische wereld verandert: in hoeverre wordt in de jaren negentig gebruik gemaakt van multiperspectiviteit in de geschiedenis- en aardrijkskundemethodes en hoe is dit te verklaren?

Acht paragrafen uit de twee aardrijkskundemethodes, *Terra* en *Wereldwijs*, en de twee geschiedenismethodes, *Memo* en *Vragen aan de geschiedenis* worden beschreven. Per paragraaf, ‘de islamitisch-Arabische wereld’, ‘de westerse wereld’ en ‘de wereld vanuit verschillende perspectieven’ worden voorbeelden gegeven hoe in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes door interne en externe focalisatie (multi)perspectiviteit wordt gebruikt.

3.1. Aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in de jaren negentig

Werd eind jaren tachtig duidelijk dat er in Nederland van een multiculturele samenleving sprake was, maar dat de bevolking zich hier niet bewust van was, in de jaren negentig komt dit bewustzijn wel op.¹³⁴ Johan de Bruin beschrijft ‘de ontdekking van de multiculturele samenleving’ in zijn artikel in *Kleio*. Volgens hem moest het onderwijs in eigen taal en cultuur en het interculturele onderwijs los worden gelaten. Iedereen moest hetzelfde Nederlandse onderwijs krijgen.¹³⁵ In *Kleio* wordt duidelijk dat methodes zich meer moeten aanpassen aan de multiculturele samenleving. Steeds meer artikelen verschijnen over de multiculturele samenleving en de inhoud van het onderwijs.

Hetzelfde geldt voor aardrijkskunde. In 1995 wordt een hele editie van *Geografie educatief* gewijd aan de multiculturele samenleving en hoe aardrijkskundeleraars hiermee om moeten gaan. Veel onderzoeken worden gedaan waaruit blijkt dat er nog veel stereotypering bestaat in de

¹³³ L. Kunnen, e.a., *Terra: basisvorming, leerboek vwo deel 3* (Groningen 1999) 145.

¹³⁴ Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Rapporten aan de regering: Allochtonenbeleid*, 17, 70.

¹³⁵ J. de Bruin, ‘Nederland zoals het is, zoals het was’, *Kleio* 23 (1997) 16 – 20.

methodes.¹³⁶ Bovendien is het onderliggende beeld een verwijzing naar de ontwikkelingseducatie. ‘de ander’ wordt daardoor vaak verbonden aan de armoede die bij ontwikkelingseducatie wordt verteld. Uitgebreide kritiek hierop moet zorgen dat leraren en schrijvers van methodes bewust zijn van deze koppeling.¹³⁷

Het onderwijs wordt steeds meer georganiseerd vanuit bepaalde kerndoelen met als eerste de opstelling van de kerndoelen van 1993. In 1998 werden nieuwe kerndoelen geformuleerd. Deze kerndoelen werden gebruikt om vakken een richting te geven. De kerndoelen waren op dat moment meer dan honderd doelen. Hoewel er dus veel onderzoek werd gedaan naar hoe vroegere methodes werkten en hoe de multiculturele samenleving hierin hoorde, werd er nog geen duidelijk beleid gevormd over hoe de methodes eruit moesten zien. Dat zorgde ervoor dat methodes op een eigen manier informatie verwerkte. De periode eind jaren negentig, die in dit hoofdstuk onderzocht is, is hier het resultaat van.

3.2. De islamitisch-Arabische wereld

Mohammed, Marokko, Turkije, de Kaäba; allemaal onderwerpen die in de jaren negentig vanuit het perspectief van de islamitisch-Arabische wereld worden besproken. De aardrijkskunde- en geschiedenismethodes verschillen sterk in de opbouw. De geschiedenismethodes bespreken alleen het ontstaan van de islam vanuit het islamitisch-Arabische perspectief, terwijl aardrijkskundemethodes een hoofdstuk hebben over de islamitische wereld of een hoofdstuk over bijvoorbeeld Marokko. Om deze verschillen te laten zien wordt het ontstaan van de islam vanuit *Vragen aan de geschiedenis* besproken en een paragraaf uit het hoofdstuk over de islamitische wereld uit aardrijkskundemethode *Terra*.

3.2.1. Het ontstaan van de islam (*Vragen aan de geschiedenis*)

Het ontstaan van de islam, dat is in de geschiedenismethodes in de jaren negentig het enige onderwerp waarbij het perspectief volledig op de islamitisch-Arabische wereld gericht is. In *Vragen aan de geschiedenis* worden de eerste twee bladzijdes van de paragraaf over de islam gebruikt voor ‘het ontstaan van de islam’. Dit gedeelte bestaat uit een tekst onderverdeeld in twee tussenkopjes over ‘het ontstaan van de islam’ en ‘een machtig rijk’, daarna gaat de paragraaf door op de islam in Nederland. Daar wordt later dieper op in gegaan.

¹³⁶ Van Muyden, ‘Aardrijkskunde- en geschiedenisboek in ontwikkeling’, 25 – 29.

¹³⁷ S. van Donselaar, ‘Intercultureel derde wereldonderwijs en waardenoriëntatie’, *Geografie educatief* 4 (1995) 22 – 26.

Het narratief van het ontstaan van de islam begint bij Mohammed, die wordt beschreven als de Arabische koopman uit Mekka.¹³⁸ Het stuk eindigt met een beschrijving van de bloei van ‘het Arabische rijk’ in de zevende en achtste eeuw. Na dit stuk wordt het volgende geschreven:

‘Aan het Arabische rijk kwam na enkele eeuwen een einde. Maar de islam bleef een belangrijk geloof en is dit tot op de dag van vandaag gebleven.’¹³⁹

Bij andere geschiedenismethodes gebeurt hetzelfde. Er wordt stilgestaan bij Mohammed en het ontstaan van de islam en daarna wordt er weinig aandacht meer besteed tot het heden.¹⁴⁰ Het geeft het idee dat voor de niet-islamitische bevolking alleen het ontstaan belangrijk is en hoe het er nu aan toe gaat.

Het ontstaan van de islam wordt vooral behandeld vanuit een informatieve tekst met externe focalisatie. Eén bron wordt genoemd, een citaat uit de Koran. In het hele stuk komen geen ‘ik’, ‘wij’ of ‘zij’ voor waardoor duidelijk wordt dat het gaat om een externe focalisator. Enkele citaten illustreren hoe de schrijvers van dit stuk de islam zien. Als eerste vertellen de schrijvers over de ontwikkeling van Mohammed als leider:

‘Hij (Mohammed) kreeg al snel zoveel volgelingen, dat hij de leider werd van heel Arabië.’¹⁴¹

Vervolgens wordt er een stuk verteld over de vijf zuilen. Daarvan wordt bijvoorbeeld gezegd: ‘Hij moet zijn geloof belijden, door hardop te zeggen dat Allah de enige god is en Mohammed zijn profeet. Hij moet vijf keer per dag bidden.’¹⁴²

Vervolgens wordt geschreven over het machtige islamitische rijk: ‘Vanuit de diepe overtuiging dat islamitisch bestuur voor iedereen goed was, gingen de Arabieren op veroveringstocht. In de zevende en achtste eeuw na Chr. Groeide het Arabië van Mohammed zo uit tot een wereldrijk. In dit moslimse gebied heerste de islamitische wet.’¹⁴³

De woordkeuze van de schrijvers geven hier een bepaald wereldbeeld aan. Ten eerste wordt de verspreiding van het ‘moslimse wereldrijk’ gezien als een ‘veroveringstocht’. ‘Verovering’ geeft al een bepaalde gedachte weer over hoe een verteller naar het volk kijkt. Het gaat niet om een ‘verspreiding’, maar om een verovering. De schrijvers gaan ervan uit dat de islam zich verspreide vanuit een centraal punt.

Ten tweede, en dit is ook in de andere geschiedenismethodes te vinden, is er een tegenstelling te vinden in de tekst. Mohammed ‘kreeg’ namelijk veel volgelingen, terwijl zij het geloof ‘moeten’

¹³⁸ R. Bakker, e.a., *Vragen aan de geschiedenis: 3 mavo havo vwo* (Groningen 1996) 182.

¹³⁹ Bakker, *Vragen aan de geschiedenis 3*, 182.

¹⁴⁰ *Ibidem*, 182.

¹⁴¹ *Ibidem*, 180.

¹⁴² *Ibidem*, 181.

¹⁴³ *Ibidem*, 181.

belijden. De geschiedenis wordt in verleden tijd beschreven, terwijl de zuilen in tegenwoordige tijd worden beschreven. Er is een logische verklaring voor. De zuilen zijn tenslotte beschreven in de Koran, dus is het normaal deze in tegenwoordige tijd beschrijven. Aan de andere kant worden de zuilen beschreven in het stuk over het ontstaan van de islam. Dit suggereert een idee dat deze zuilen in de laatste 1400 jaar niet veranderd zijn. Dat is hetzelfde als de aanname dat er in 2000 jaar tijd niets is veranderd in het christendom. Hoewel de focalisatie grotendeels vanuit de islamitisch-Arabische wereld is, is de westerse bril van de schrijvers door de woordkeuze duidelijk.

Een derde punt is dat in tegenstelling tot geschiedenismethodes uit de jaren tachtig de focus op het geloof groter is. In plaats van ‘de Arabieren’ wordt er gesproken over ‘moslims’ en ‘het ontstaan van de islam’. In het vorige hoofdstuk is besproken dat er verschillende manieren zijn om de islamitische geschiedenis te beschrijven. Doordat de geschiedenis begint bij Mohammed en verder gaat met een veroveringstocht met een islamitische verspreiding wordt de islamitische geschiedenis in plaats van de Arabische verteld.

In deze paragraaf wordt de verspreiding van de islam vanuit een veroveringstocht beschreven. Bovendien worden ‘moslims’ en ‘Arabieren’ door elkaar gebruikt. Het geeft aan dat er met een westerse bril naar wordt gekeken. De focalisatie is wel vanuit de islamitisch-Arabische wereld.

3.2.2. Wat maakt de islamitische wereld tot één cultuurgebied? (*Terra*)

In de aardrijkskundemethode *Terra* zijn in de kantlijnen opdrachten geformuleerd en in het midden wordt via bronnen informatie gedeeld. Deze bronnen bestaan uit plaatjes, kaarten, stukken tekst en grafieken. De paragraaf ‘Wat maakt de islamitische wereld tot één cultuurgebied’ bestaat uit vier bladzijdes binnen het hoofdstuk ‘De islamitische wereld’. Deze paragraaf geeft antwoord gegeven op de vraag in de titel. Dat is opgedeeld in waarom de islamitische wereld één cultuurgebied is en waarom er verschillen zijn in dit cultuurgebied.

De schrijvers stellen dat de islamitische wereld één cultuurgebied is omdat iedereen dezelfde taal spreekt (Arabisch), iedereen hetzelfde geloof heeft en omdat in het hele gebied hetzelfde droge klimaat is. Het volgende wordt gezegd over de landbouwgebruiken in het droge klimaat:

‘Door de droogte is akkerbouw alleen mogelijk met irrigatie. De manier van landbouw bedrijven van bijvoorbeeld Marokko en Turkije verschilt dan ook niet veel.’¹⁴⁴

Net als in andere methodes zijn er veel informatieve stukken te vinden in *Terra*, wat inhoudt dat het gaat om een externe focalisator. De keuze als voorbeeld om de Turkse en Marokkaanse landbouw te gebruiken geeft toch een focalisatie aan. Door Turkije en Marokko te noemen wordt het stuk gekoppeld aan de Turkse en Marokkaanse migranten in Nederland. Er is een Nederlandse verteller aan

¹⁴⁴ Kunnen, *Terra* 3, 134.

het woord. In plaats van de hele islamitisch-Arabische wereld te beschrijven worden alleen Turken en Marokkanen beschreven, wat het specifiekere maakt. Door alleen te wijzen op de overeenkomst verdwijnt echter de diversiteit weer.

Om het islamitische cultuurgebied goed uit te leggen hebben de schrijvers de keuze gemaakt om de focus te leggen op de islam. Dat wordt duidelijk met de volgende citaten:

‘In de koran staan de openbaringen van Allah aan de profeet Mohammed. De koran is zo belangrijk voor de moslims, omdat de koran voor een groot deel het dagelijks leven van een moslim bepaalt.’¹⁴⁵

Er zijn twee grote godsdienstige stromingen binnen de islam. De grootste stroming is die van de soennieten. Een veel kleiner aantal moslims is sji’iet.’¹⁴⁶

Zoals in iedere godsdienst zijn er binnen de islam streng gelovigen, fundamentalisten, en minder streng gelovigen, de gematigden.’¹⁴⁷

In deze beschrijving komt alleen een externe focalisator voor. De schrijvers gaan ervan uit dat het leven van de moslims bepaald wordt door hun religie. De vraag is of moslims dit zelf ook zo zien. Het geeft een beeld van buitenaf weer zonder bepaalde nuance. Wel wordt diversiteit aangegeven door het benoemen van sji’ieten, soennieten, fundamentalisten en gematigden. Meer is niet geschreven, maar het wordt benoemd.

Een ander punt waarin de externe focalisator duidelijk wordt is de situatie rond Palestina en Israël. Verwijzende naar een informatieve bron wordt in de opdrachten gevraagd naar de reden voor de ligging van Israël en de twee grootste bevolkingsgroepen binnen Israël. De opdrachten kunnen gebruikt worden om de leerling zich te laten inleven aan beiden kanten van de discussie. Het volgende wordt gevraagd:

Regelmatig verlopen de besprekingen tussen Palestijnen en Israël stroef. Welke maatregel neemt Israël? Waarom doet Israël dat?’¹⁴⁸

Hiermee vragen de schrijvers aan de leerlingen om zich in te leven in de situatie van Israël. Er wordt echter niet gevraagd naar de situatie van Palestina. Daardoor krijgen de leerlingen net als in de jaren tachtig uiteindelijk alleen het perspectief van Israël mee.

De meeste stukken in deze paragraaf hebben een externe of interne focalisatie vanuit westers perspectief. Eén bron is geschreven vanuit een ander perspectief. Hatice vertelt onder het kopje ‘Verplichte multiculturele feestdagen in Nederland?’ het volgende:

¹⁴⁵ Kunnen, *Terra* 3, 135.

¹⁴⁶ *Ibidem*, 136.

¹⁴⁷ *Ibidem*, 136.

¹⁴⁸ *Ibidem*, 137.

‘Hatice woont in Nederland en is gelovig moslim, al zegt ze niet vijf maal per dag te bidden.’¹⁴⁹

Als laatste wordt het volgende gezegd:

‘Zij (Hatice) vindt het idee van verplichte multiculturele feestdagen niet handig. Moet elke burger vrij krijgen voor het Suikerfeest?’¹⁵⁰

De schrijvers gebruiken een interne focalisatie vanuit de derde persoon. Door het gebruik van een persoon met een naam wordt het verhaal persoonlijker dan hoe de situatie was beschreven in de jaren tachtig. Aan de andere kant kiezen de schrijver ervoor om een bron te gebruiken van een moslima in Nederland in een hoofdstuk over ‘de islamitische wereld’. Zij beschouwen Hatice dus nog als een persoon in dat gebied in Nederland niet een Nederlander, zoals Hatice zelf zegt. Daar staat tegenover dat ervoor is gekozen om een tekst op te nemen waarin Hatice het idee van multiculturele feestdagen afkeurt.

In deze paragraaf is de focalisatie grotendeels vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Hier wordt dat ‘de islamitische wereld’ genoemd. Het Arabische aspect valt grotendeels weg. Dezelfde onderwerpen, armoede en religie, als in de jaren tachtig worden besproken. De focus op armoede zorgt voor een koppeling met de ontwikkelingseducatie. Door de toevoeging van het onderwerp ‘klimaat’ komt wel een nieuw perspectief naar voren buiten het onderontwikkelde bestaan van de islamitisch-Arabische wereld.

3.3. De westerse wereld

De hoeveelheid informatie over de islamitisch-Arabische wereld is in vergelijking met de jaren tachtig toegenomen. Dat wil niet zeggen dat er altijd een focalisatie is uit de islamitisch-Arabische wereld. Er zijn ook paragrafen waarin de islamitisch-Arabische wereld wel een rol speelt, maar geen duidelijke focalisatie heeft. In deze paragraaf wordt vanuit de aardrijkskundemethode *Terra* een paragraaf vanuit het westerse perspectief over de multiculturele samenleving besproken. Bij de geschiedenis methode *Memo* wordt een paragraaf over Al-Andalous besproken.

3.3.1. Al-Andalous (*Memo*)

In *Memo* is er een paragraaf besteed aan het contact tussen de moslims en de Spanjaarden. De paragraaf bestaat uit een introductie over de slag bij Poitiers, een leertekst over de invloed van de islam in Spanje en een bron van een Franse geschiedschrijver die het heeft over Mohammed.¹⁵¹ Een

¹⁴⁹ Kunnen, *Terra 3*, 134.

¹⁵⁰ Ibidem, 134.

¹⁵¹ C. van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de basisvorming: Handboek 1 havo/vwo* (Den Bosch 1997) 86, 87.

groot deel van de tekst is vanuit een externe focalisator geschreven. Door te kijken naar de protagonist kan er wel een perspectief worden ontleden. De geschiedenis speelt zich af in Spanje, maar de introductie begint als volgt:

‘In het jaar 732 trok een enorm islamitisch leger, volgens sommige geschiedschrijvers uit die tijd wel 350 000 man sterk, de Pyreneeën over.’¹⁵²

Daarmee is het islamitische leger de protagonist in de introductie. Hetzelfde geldt voor de leertekst:

‘Na de dood van Mohammed veroverden zijn aanhangers grote delen van het Midden-Oosten en Noord-Afrika. In 711 zetten ze in Spanje voet op Europese bodem. 21 jaar later stonden de islamitische legers in het zuiden van Frankrijk.’¹⁵³

In beide gevallen wordt er begonnen met het islamitische leger. De paragraaf lijkt dus vooral te gaan over het islamitische leger in Spanje. Het islamitische leger zou als quasi-personage de ‘protagonist’ kunnen zijn.

Verder in het verhaal verandert echter de focalisatie. De tekst bestaat uit een externe focalisator, maar de woordkeuze laat uiteindelijk wel een kleine shift zien in focalisatie. De introductie begint bijvoorbeeld met het islamitische leger dat de Pyreneeën over trekt. Daarna volgt een beschrijving van de slag. Hierin worden beide kanten uitgelegd:

‘Het leger van de moslims bestond voornamelijk uit lichtbewapende ruiters. Hun voornaamste wapen was de pijl en boog. Het leger van Karel Martel bestond vooral uit voetsoldaten.’¹⁵⁴

Dit verandert aan het einde van de introductie. Dan zou Karel Martel de protagonist kunnen zijn. Hij is de eerste die bij naam wordt genoemd, wat het wederom persoonlijker maakt.

‘Karel Martel vuurde zijn manschappen ongelofelijk fanatiek aan. De beslissing kwam toen de islamitische legeraanvoerder sneuvelde. De moslims gaven de moed op. Het leger trok zich terug richting de Pyreneeën.’¹⁵⁵

De focalisatie verandert in dit stuk van een anoniem islamitisch leger naar de fanatieke Karel Martel die wint. De leerling krijgt uiteindelijk meer detail mee vanuit het westerse perspectief dan het islamitisch-Arabische perspectief.

In de leertekst gebeurt hetzelfde. Het begin gaat over Mohammed, de moslims en het leger dat Europa binnen komt. In dezelfde alinea verschuift langzaam de focalisatie toch naar een ander perspectief.

¹⁵² Van Boxtel, *Memo 1*, 86.

¹⁵³ *Ibidem*, 87.

¹⁵⁴ *Ibidem*, 86.

¹⁵⁵ *Ibidem*, 86.

‘Langzaam werd de islam weer teruggedrongen. Pas in 1492 werden de laatste moslims verdreven uit Zuid-Spanje.’¹⁵⁶

De verteller gebruikt woorden zoals terugdringen en verdrijven waardoor er een perspectief zichtbaar wordt. De schrijvers lijken te schrijven vanuit een westers perspectief. De moslims hadden zich immers ook kunnen terugtrekken. De keuze van de schrijvers om 1492 het einde van deze geschiedenis te maken sluit aan bij de theorie van het GEI waarin de ‘*counterpart to the construction of European identity*’ plaatsvindt als de moslims zijn verslagen.

Het tweede gedeelte van de tekst lijkt een ander doel te hebben. Tegenstellingen en confrontaties worden achterwege gelaten. Het gaat vooral om beïnvloeding. Aan de andere kant zijn er ook minder extreme stukken, waaruit duidelijk wordt dat er niet in grote contrasten wordt gesproken. Het volgende citaat laat dit zien:

‘In korte tijd werden christelijke bewoners van Spanje geïslamiseerd: ze namen het islamitisch geloof en Arabische gewoonten en gebruiken over.’¹⁵⁷

Door het gebruik van overnemen, wordt het duidelijk dat het meer om samenwerken ging dan om een volk dat werd bekeerd. Het was meer een overname van cultuurelementen.

Bij de opdrachten komen de Arabische invloeden als laatste vraag aan bod. De schrijvers halen eerst de bron van Franse geschiedschrijver aan. Hij noemt Mohammed de ‘oudste zoon van de duivel’.¹⁵⁸ In het werkboek wordt dan de vraag gesteld:

‘De schrijver denkt negatief over de islam. Welke vier punten zou jij noemen om hem te overtuigen van de positieve gevolgen van de komst van de moslims?’¹⁵⁹

Hoewel er door de schrijvers een (positieve) connectie wordt gelegd tussen de moslims en de westerse wereld gaat dit niet om een nieuw perspectief. Er wordt uiteindelijk niet gesproken over het leven van de moslims in Spanje. Er wordt gesproken over de positieve gevolgen die de moslims hadden op Spanje. Als de leerling zich moet inleven dan gaat dat om de situatie in Spanje en de persoon die ‘de moslims’ verdedigt. Bovendien staan de invloeden in de tekst, dus gaat het meer om informatieverwerking dan om inleving.

Daarmee wordt duidelijk dat de paragraaf over Spanje zorgt voor een nieuw inzicht in de relatie tussen de islamitisch-Arabische wereld en de westerse wereld door niet de nadruk te leggen op strijd, maar samenwerking. Er volgt wel een splitsing tussen de moslim en de Arabier. De moslim of de islam heeft de verovering op zijn geweten. Zij worden dan ook langzaam ‘teruggedrongen’. De Arabische kennis is echter wel welkom en krijgt een positieve aandacht. De splitsing is duidelijk maar er wordt niet bij verteld waarom.

¹⁵⁶ Van Boxtel, *Memo 1*, 87.

¹⁵⁷ Ibidem, 87.

¹⁵⁸ Ibidem, 87.

¹⁵⁹ Ibidem, 79.

De bijbehorende opdrachten ligt meer de focus op de invloeden. Dit blijkt uit de inleiding:
'Christenen en moslims hebben elkaar op leven en dood bevochten. Het is jammer dat er minder aandacht is voor de positieve gevolgen van de contacten tussen beide geloven. In Spanje hebben beide geloven eeuwenlang tegenover elkaar gestaan.'¹⁶⁰

Er wordt hier gesteld dat de christenen en moslims vooral tegenover elkaar staan, terwijl de schrijvers dit jammer vinden en hadden gehoopt dat de moslims en christenen meer begrip voor elkaar hadden gekregen.

In de opdrachten komt dit niet naar voren. De vragen die worden gesteld gaan vrijwel niet over de islamitisch-Arabische wereld zelf, maar meer over uiterlijk. De moslimstad in Spanje wordt besproken, welke steden moslimsteden zijn en welke route de moslims over de bergen hebben gevolgd. Vervolgens krijgen de leerlingen het volgende citaat te lezen:

'De moslims knipten hun snor in het midden bij en lieten de uiteinden groeien. Om niet op joden te lijken die juist het midden van de knevel lieten staan en de zijkantjes afschoren.'¹⁶¹

De leerlingen moeten daarna de vraag beantwoorden.

'Waarom wilden de moslims niet op de joden lijken?'

En.

'Ook tegenwoordig kun je aan kleding en of haardracht van (jonge) mensen zien dat ze tot een bepaalde groep horen. Noem twee groepen die op dit moment 'in' zijn en leg uit waaraan je mensen uit die groep herkent.'¹⁶²

De opdrachten worden gebruikt om de leerling in een bepaalde richting te sturen. Deze keer wordt de leerling gevraagd zich in te leven in kleding en de keuze waarom bepaalde culturen zich zo kleden. Daarbij wordt er weer een tegenstelling tussen joden en moslims gegeven door te vragen waarom moslims niet op joden wilden lijken.

In deze paragraaf is de focalisatie grotendeels westers. Net als in veel andere paragrafen wordt geen onderscheid gemaakt tussen 'moslims' en 'Arabieren'. Toch komt beïnvloeding tussen de islamitisch-Arabische wereld en de westerse wereld ter sprake waardoor er tegenstelling, maar ook een samensmelting tussen twee werelden te zien is. In de opdrachten wordt de islamitisch-Arabische wereld als 'de ander' neergezet door te focussen op het uiterlijk van de moslims.

¹⁶⁰ C. van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de basisvorming: Werkboek 1 havo/vwo* (Den Bosch 1997) 78.

¹⁶¹ Van Boxtel, *Memo wb 1*, 79.

¹⁶² *Ibidem*, 79.

3.3.2. Hoe leven we in Nederland samen? (*Terra*)

‘Is Nederland een smeltkroes van culturen, waarbij verschillende culturen samensmelten tot één nieuwe cultuur?’¹⁶³

Dat is het begin van één van de paragrafen in de aardrijkskundemethode *Terra*. Het is een paragraaf in het hoofdstuk over ‘Veelkleurig Nederland’ en één van de voorbeelden waarin het over Nederland gaat, maar waar de moslims wel een rol spelen.

De paragraaf is hetzelfde opgebouwd als de rest van de methode. Er staan bronnen in het midden en aan de zijanten staan de opdrachten. Deze paragraaf is vooral gericht op termen als integratie, segregatie en discriminatie. Dat is te zien aan de tussenkopjes: ‘Wat is integratie?’, ‘Wat is maatschappelijke segregatie?’ en ‘Welke culturele verschillen zijn er?’.¹⁶⁴ Aan de andere kant worden ook de ‘allochtonen’ benoemd:

‘Onder allochtonen blijven vooral Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen achter.’¹⁶⁵

Turken en Marokkanen zijn dus onderdeel van de groep allochtonen en worden niet als een aparte groep gezien binnen het hoofdstuk over de multiculturele samenleving van *Terra*, in tegenstelling tot de jaren tachtig waar dit in *Bolwerk* wel gebeurde.

De paragraaf bespreekt vooral de Nederlandse samenleving. Alle bronnen zijn Nederlands, alle plaatjes, kaarten en grafieken zijn ook gericht op Nederland. Er is één bron vanuit een ander perspectief: ‘Jamal Derna is hoofd van de wijk Schilderwijk-West van de Woningbouwvereniging ’s Gravenhage.’¹⁶⁶ Hij zegt over de identiteit van de bewoners uit de wijk: ‘Het aantal allochtonen in de wijk stijgt nog steeds. We hebben weinig mogelijkheden om mensen in de Schilderswijk te plaatsen... Ik heb te weinig Nederlandse aanvragers voor woningen in deze wijk.’¹⁶⁷ Het is niet duidelijk waar Jamal vandaan komt. Dit is de enige bron waarbij er mogelijk een ‘niet-Nederlander’ van Marokkaanse of Turkse afkomst aan het woord is. Het blijft echter een verslag over de verhouding tussen allochtonen en autochtonen in de Schilderwijk-West, waarbij het ‘wij’ gebruikt wordt voor de woningbouwvereniging in ’s-Gravenhage.

De bron is wederom gekozen door de schrijvers. Deze keer lijkt Jamal Derna geciteerd te worden, waardoor Jamal de focalisator is. Hierbij is hij wel degene die probeert om een multiculturele samenleving te creëren. Hij is daardoor gedeeltelijk het perspectief van de islamitisch-Arabische wereld. Hoewel dit alleen gaat om zijn naam.

¹⁶³ L. Kunnen, *Terra Basisvorming Leerboek havo vwo Deel 2* (Groningen 1998) 128.

¹⁶⁴ Kunnen, *Terra leerboek 2*, 128 – 130.

¹⁶⁵ *Ibidem*, 128.

¹⁶⁶ *Ibidem*, 131.

¹⁶⁷ *Ibidem*, 131.

Er zijn enkele andere fragmenten waarin er aandacht wordt gegeven aan islamitisch-Arabische mensen. Zo wordt gevraagd of het integratie is als een Marokkaan Nederlands leert, terwijl er even later wordt gevraagd of het discriminatie is als een Turkse jongen een baan niet krijgt:

‘Een Turkse man krijgt een baan niet. Hij heeft niet de vereiste diploma’s. Leg met *Bron 8* uit of er sprake is van discriminatie.’¹⁶⁸

Als omschrijving van discriminatie staat er het volgende:

‘Bij **discriminatie** worden mensen ongelijk behandeld op grond van kenmerken die er niet toe doen. Allochtonen krijgen bijvoorbeeld moeilijker een baan, omdat ze allochtoon zijn.’¹⁶⁹

Het goede antwoord hierbij is dat de Turkse jongen niet gediscrimineerd wordt. Wat opvalt is dat dit het enige voorbeeld van discriminatie is. Verder hebben de schrijvers gekozen voor een situatie waarbij er niet gediscrimineerd wordt. Uiteindelijk wordt er geen voorbeeld gegeven van discriminatie, alleen een reden waarom je een Turkse man wel een baan mag weigeren.

In deze paragraaf wordt multicultureel Nederland beschreven. De islamitisch-Arabische wereld is een onderdeel van dit multiculturele Nederland. Daardoor is er weinig focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Er worden alleen voorbeelden genoemd.

3.4. De wereld vanuit verschillende perspectieven

In de vorige paragrafen werd duidelijk dat binnen een hoofdstuk waar de focalisatie vanuit één wereld kwam toch meerdere soorten focalisatie waren door afwisseling tussen interne en externe focalisatie. In deze paragraaf worden vier voorbeelden gegeven vanuit *Vragen uit de geschiedenis*, *Memo en Wereldwijs* waarin deze afwisseling tussen focalisaties gecombineerd wordt met het gebruik van focalisaties uit de islamitisch-Arabische wereld en de westerse wereld.

3.4.1. Gastarbeiders gezocht (*Vragen aan de geschiedenis*)

Tekst in deze paragraaf is opgedeeld met tussenkopjes en in de tekst zelf zijn tekstfragmenten of bronnen opgenomen. De focalisatie verschuift in de alinea’s meerdere malen. Het eerste stuk onder het eerste tussenkopje gaat over de Nederlandse wederopbouw: ‘Nederland was na de Tweede Wereldoorlog een grote puinhoop.’¹⁷⁰ Er is geen duidelijke focalisator, maar de protagonist is in dit stuk Nederlands. De tekst begint ermee en het verhaal speelt zich in Nederland af. Dit verandert echter

¹⁶⁸ Kunnen, *Terra leerboek 2*, 129.

¹⁶⁹ Ibidem, 128.

¹⁷⁰ Bakker, *Vragen aan de geschiedenis 3*, 176.

halverwege het verhaal door de verandering van regio: ‘De hoge werkloosheid in deze (Mediterraanse) landen had een complexe oorzaak.’ Daarbij verandert de Nederlandse bevolking in de bevolking in Middellandse landen wat te zien is aan het woordgebruik: ‘In deze situatie bood een kans om in Nederland te werken uitkomst: ‘daar werden ‘gouden bergen’ beloofd.’¹⁷¹ Niet alleen worden de oorzaken van de werkloosheid besproken, de schrijver maakt ook gebruik om Nederland als ‘daar’ te beschrijven en niet als ‘hier’. Het is niet aan de focalisatie te zien, maar het woordgebruik zegt genoeg. Eerst wordt het Nederlandse perspectief besproken, daarna het perspectief van de situatie rond de Middellandse zee.

In het volgende stuk wordt beschreven wat er gebeurde als iemand naar Nederland wilde. Er wordt uitgelegd hoe een keuring in Marokko verliep. Daar hoort de bron van Hasan Bel Ghazi bij:

‘De dag waarop ik mij meldde stonden zo’n 500 mensen te wachten op het terrein van het ziekenhuis. In een grote zaal moest ik mij uitkleden voor de aanwezige heren in witte jas. Zelfs mijn onderbroek moest uit. Eén keek in mijn ogen, mijn oren, mijn keel, luisterde naar mijn longen, mijn hart, bekeek en betastte mijn geslachtsorganen... De volgende dag bleek dat vijf van ons niet naar Nederland mochten. Deze begonnen te huilen en wierpen zich op de knieën in de verwachting dat de personeelschef van gedachten zou veranderen. Maar zijn reactie was onverbiddelijk, zakelijk alsof het om vee ging.’¹⁷²

Met deze bron gebeurt iets, wat niet in veel van de andere methodes van de jaren negentig gebeurt. Er wordt gebruik gemaakt van een interne focalisator met benoeming van naam, beroep en afkomst. Daarbij wordt vanuit de eerste persoon gesproken, wat het persoonlijker maakt. In het werkboek wordt daarbij nog de nadruk gelegd op de bron. De leerlingen moeten de bron nog eens lezen en bedenken waarom de reactie van de geweigerde mannen zo heftig was.¹⁷³ Hoewel de leerling voor uitleg wel naar de tekst kan kijken, wat het eigenlijk een informatieverwerkingsopdracht maakt, maakt de heftigheid van de bron juist indruk. De leerling wordt gedwongen om na te denken over hoe graag deze mensen naar Nederland wilden om te werken. De focalisatie verschuift dus niet alleen door de bron zelf, maar de focalisatie van de leerling verschuift mee. De leerling wordt gedwongen om zichzelf te plaatsen in de situatie van deze persoon. Met dit fragment komt het duidelijkste naar voren wat Grever en van Boxtel bedoelen met het ‘in de huid kruipen van een ander’.¹⁷⁴

In het laatste stuk over de gastarbeiders wordt verteld over de werkloosheid in de jaren zeventig. Discriminatie wordt genoemd. Waarna het volgende wordt gezegd:

‘Sommige autochtone Nederlanders voelden zich in hun bestaan bedreigd door die ‘vreemde snuiters’. Eerst was het veel beter voor ons in Nederland. De mensen waren

¹⁷¹ Bakker, *Vragen aan de geschiedenis* 3, 176.

¹⁷² *Ibidem*, 177.

¹⁷³ R. Bakker, e.a., *Vragen aan de geschiedenis: 3 mavo havo vwo Werkboek* (Groningen 1996) 129.

¹⁷⁴ Grever & van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden*, 39 en 40.

veel aardiger... Nu niet meer. ... En soms kan ik me best voorstellen wat de Nederlanders zeggen. Want als ik op straat loop, denk ik ook wel eens: ‘Goh, wat een rare mensen. Waar zullen die vandaan komen?’ Dus ik kan het me wel voorstellen. Maar ze gaan soms te ver met zeggen...’¹⁷⁵

De bron is weer vanuit de eerste persoon beschreven. Het is echter minder duidelijk wie het zegt. Doordat ‘de Nederlanders’ wordt gebruikt alsof een buitenstaander het zegt kan worden aangenomen dat hier een ‘niet-Nederlander’ spreekt. De bron zelf gaat over discriminatie. Ondanks dat de persoon toegeeft dat sommige mensen te ver gaan wordt door de ‘niet-Nederlander’ zelf gezegd dat die het goed begrijpt. Al meerdere malen is in het hoofdstuk uit de jaren negentig geschreven over een fragment waarin discriminatie wordt goedgepraat door ‘de allochtoon’. Door de keuze van de schrijvers ontstaat daardoor de ‘ingeburgerde Nederlander. Deze opmerkingen worden in de jaren negentig normaal gevonden. De vraag blijft wel of dit de mening van ‘de allochtoon’ uit de jaren negentig was of de keuze van de schrijvers om dit beeld van ‘de allochtoon’ te laten zien.

In deze paragraaf wordt de leerling door middel van opdrachten en teksten uitgelokt om vanuit verschillende perspectieven empathisch en kritisch te kijken. Door het gebruik van bronnen is er veel interne focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld.

3.4.2. Een conflict om het geloof (*Memo*)

In *Memo* worden de Kruistochten gebruikt om een gebeurtenis vanuit een westers perspectief en een islamitisch-Arabisch perspectief te belichten. De introductie is een tekst van de islamitische geschiedschrijver Ibn al-Athir over de Franse belegering van Jeruzalem. Er zijn drie bronnen van ‘tijdgenoten’, een apart stuk over Saladin en de informatieve tekst, die het verhaal van de oorsprong van de Kruistochten vertelt.

De leertekst van deze paragraaf begint met: ‘In de zevende eeuw veroverden de Arabieren Palestina.’¹⁷⁶ Dat wordt gevolgd door een beschrijving van Palestina als het heilige land. Vervolgens wordt de alinea afgesloten met het volgende: ‘De moslims lieten de christelijke pelgrims met rust.’¹⁷⁷ Deze alinea geeft dus een uitleg van een redelijk vredelievende situatie waarin elk geloof een ervaring kon krijgen van het Heilige land. Tot de elfde eeuw tolereerde moslims en christenen elkaar.

De volgende alinea gaat over de verandering van deze situatie in de elfde eeuw:

¹⁷⁵ Bakker, *Vragen aan de geschiedenis* 3, 179.

¹⁷⁶ Van Boxtel, *Memo* 1, 83.

¹⁷⁷ *Ibidem*, 83.

‘Vanuit Azië veroverde een islamitische volk, de Seldsjoeken, een groot deel van het Midden-Oosten. Ook Palestina en een flink deel van het Byzantijnse Rijk kwamen in hun macht. Al snel kwamen er pelgrims met verhalen dat ze lastig werden gevallen.’¹⁷⁸

In de vorige alinea (Al-Andalous) was geen duidelijkheid over het verschil tussen Arabieren en moslims, beiden komen voor zonder verdere aanduidingen. In de deze alinea wordt duidelijk dat ‘de Arabieren’ of ‘moslims’ geen eenheid zijn aangezien ‘een islamitische volk, de Seldsjoeken’ het Midden-Oosten veroverde. Aan deze diversiteit wordt voor de rest weinig aandacht aan besteed. Het laat zien dat er verschillende volkeren zijn en dat door de komst van de Seldsjoeken de situatie veranderde.

De alinea geeft een nieuwe periode aan en een reden om op kruistocht te gaan. Het stuk eindigt met:

‘Na zeven Kruistochten kwamen de moslims als overwinnaars uit de strijd. Een gevolg was wel dat er een eeuwenlange vijandschap ontstond tussen moslims en christenen.’¹⁷⁹

De laatste zinnen laten twee dingen zien. Ten eerste wordt er gesproken over moslims in plaats van Seldsjoeken. Uiteindelijk worden de Kruistochten geplaatst als de reden waarom moslims en christenen tegenover elkaar staan. De informatieve tekst kan worden gezien als een tekst waar de schrijvers een westerse bril op hebben. Vooral door de manier hoe de moslims, Seldsjoeken en Arabieren niet verder worden gespecificeerd.

Dat geldt niet voor de andere stukken. Ibn Al-Athir is de schrijver van de bron in de introductie. In de methode is hij een interne focalisator. Hij is echter ook een geschiedschrijver van zijn tijd en dus de externe focalisator van zijn eigen tekst. Hij vertelt over de schade die Franken aanrichtte:

‘De Franken trokken dus naar Jeruzalem, nadat ze Akko tevergeefs hadden belegerd. Veertig dagen hielden ze de stad omsingeld.’¹⁸⁰

Uiteindelijk kwamen de Franken toch binnen. In de introductie wordt naast de bron van Ibn al-Athir nog een stuk extra verteld over het gedrag van de Franken in Jeruzalem.

‘In de Aqsa-moskee doodden de Franken meer dan zeventigduizend moslims. Uit de Rotskoepel roofden de Franken meer dan veertig zilveren luchters.’¹⁸¹

Met een opdracht waarin wordt gevraagd naar de reden waarom de moslims geschokt waren door de gebeurtenissen wordt de aandacht nog eens gevestigd op de moorden van de Franken.¹⁸² De leerlingen

¹⁷⁸ Van Boxtel, *Memo 1*, 83.

¹⁷⁹ *Ibidem*, 83.

¹⁸⁰ *Ibidem*, 82.

¹⁸¹ *Ibidem*, 82.

¹⁸² *Ibidem*, 74.

moeten zich dus inleven in de kant van de moslims. Hoe was de invasie van de kruisvaarders voor hun?

Buiten het islamitische perspectief worden bijvoorbeeld bronnen genoemd zoals Robert de Monnik, die verslag doet van de speech van paus Urbanus en andere tijdsgenoten en een bron van de koning van Sicilië. Als laatste is er nog een klein verhaal over Saladin. Dit is geen primaire bronnen zonder interne focalisatie. Saladin is wel de protagonist. Het volgende wordt over hem verteld:

‘In 1191 werd de stad door de moslims heroverd onder aanvoering van Saladin. Dat ging op een hele andere manier dan in 1099. Vriend en vijand loofden Saladin voor de manier waarop hij zich gedroeg tegenover de verslagen verdedigers. De bewoners van de stad konden zich vrijkopen door een losgeld te betalen.’¹⁸³

Hiermee wordt het menselijke handelen van Saladin tegenover het barbaarse handelen van de Franken gezet. De paragraaf lijkt als doel te hebben om net als in de jaren tachtig vooral ‘onzelf’ als barbaars neer te zetten.

In deze paragraaf worden de moslims tegenover de christenen gezet met het gebruik van meerdere perspectieven. Net als in de jaren tachtig worden de kruistochten gebruikt om de westerse wereld negatief neer te zetten. Tussen de termen ‘Arabieren’ en ‘moslims’ wordt geen onderscheid gemaakt. Met het gebruik van (multi)perspectiviteit wordt nog steeds een tegenstelling neergezet.

3.4.3. De islam, godsdienst van stedelingen (*Memo*)

Deze paragraaf is onderdeel van een hoofdstuk over de geschiedenis van Mali. De titel lijkt te verwijzen naar een paragraaf over de islam. Toch wordt de islam hier als de antagonist gebruikt met de bevolking van West-Afrika als protagonist. Er wordt vooral een contrast gemaakt tussen Afrikaanse religie en de islam. Daarbij wordt er verteld over de voordelen om de islam over te nemen, waarmee direct wordt gesteld dat de bevolking de islam niet kreeg opgedrongen, maar de islam als voorkeur had.

De introductie begint met een verhaal van het personage Tiekoro. Hij beschrijft de Afrikaanse religie als volgt:

‘Moorden, verkrachten, plunderen! Bloed, altijd weer bloed vergieten! De hele geschiedenis van Ségou, een stad aan de oevers van de Niger, was een lang verhaal van moordpartijen en bloedbaden.’¹⁸⁴

Tiekoro stelt daar tegenover:

¹⁸³ Van Boxtel, *Memo 1*, 83.

¹⁸⁴ C. van Boxtel e.a., *Memo Geschiedenis voor de basisvorming: Handboek 2 havo/vwo* (Den Bosch 1998) 98.

‘Er is geen andere god dan Allah, en Mohammed is zijn profeet! Die woorden maakten hem dronken. Hij had slechts één verlangen: Ségou verlaten.’¹⁸⁵

Het is het verhaal van Tiekoro, dus de interne focalisatie is vanuit Tiekoro. Daarmee wordt in de paragraaf een nieuw perspectief gebruikt. Het is geen islamitisch perspectief, maar is wel een perspectief uit Noord-Afrika. In tegenstelling tot andere verhalen over de islam wordt er niet gesproken over een overname of opdringen van de islam, maar degene wil zelf bekeren. Daarmee is het niet alleen een ander perspectief op de islam, maar ook een nieuw beeld. Het gaat niet om verovering en bekering, maar een verspreiding van een religie zonder geweld.

De informatieve tekst vertelt het verhaal van de overwegingen van de inwoners in West-Afrika om de islam over te nemen:

‘De inwoners van West-Afrika wisten al vanaf de achtste eeuw van het bestaan van de islam. Pas in de elfde eeuw drong de islam echt door tot het gebied. Dat gebeurde toen koningen en hun families de nieuwe godsdienst overnamen. Zij zagen grote voordelen in de islam. Door die godsdienst kwamen ze in contact met de Arabische wereld. Dat gaf mogelijkheden voor nieuwe handelscontacten.’¹⁸⁶

‘De islam bracht ook meer eenheid in een gebied waar altijd grote verschillen hadden bestaan tussen bevolkingsgroepen en hun tradities.’¹⁸⁷

‘De overgang tot de islam verliep vaak soepel, doordat geloof tolerant was tegenover oude gewoonten en gebruiken. Voorouderverering en andere godsdienstige gewoonten bleven gewoon naast de islam bestaan.’¹⁸⁸

Bovenstaande citaten laten twee dingen zien. Ten eerste proberen de schrijvers duidelijk te maken dat er in de hogere regionen geen gedwongen overname van de islam was. Ten tweede laat deze paragraaf een duidelijke splitsing zien tussen de Arabische wereld en de islam. De Arabische wereld kan gescheiden worden van de Afrikaanse wereld. Ten derde kan de islam kan als bindende factor dienen.

In deze paragraaf zijn weinig verschillen in perspectief. Toch is het door de focalisatie vanuit Noord-Afrika wel een nieuw perspectief op de islamitisch-Arabische wereld. Waar in de meeste methodes de islamitisch-Arabische wereld vanuit een westerse perspectief wordt bekeken, wordt hier vooral naar de relatie tussen Mali en de islamitisch-Arabische wereld gekeken. Dat betekent dat Europa hier niet in voor komt en de westerse wereld ook niet tegenover de islamitisch-Arabische wereld wordt gezet. De islamitisch-Arabische wereld wordt dus vanuit een andere kant belicht.

¹⁸⁵ Van Boxtel, *Memo 2*, 98.

¹⁸⁶ *Ibidem*, 99.

¹⁸⁷ *Ibidem*, 99.

¹⁸⁸ *Ibidem*, 99.

3.4.4. Wat zoeken buitenlanders in Nederland? (*Wereldwijs*)

In de aardrijkskundemethode *Wereldwijs* wordt in het hoofdstuk over migratie gekeken naar wat buitenlanders in Nederland zoeken. De focus ligt vooral op een Turks gezin in Nederland. In de leertekst van de paragraaf wordt vooral een uitleg gegeven over de migratie naar Nederland met bijvoorbeeld de arbeidsmigratie, gastarbeiders, het begrip ‘allochtoon’ en het contrast tussen het aantal niet-Nederlanders voor 1960 en de periode na 1960.¹⁸⁹ Er wordt gebruik gemaakt van een externe focalisator. Deze verteller geeft vooral een informatief stuk over de komst van niet-Nederlanders naar Nederland zonder een bepaalde cultuur meer aandacht te geven.

In de introductie is dit anders. Er worden twee verhalen verteld. Het verhaal van Ayse en van haar vader Ahmed Korkmuz uit Turkije. In het verhaal van Ayse worden twee belangrijke dingen gezegd in relatie tussen haar en Turkije:

‘Natuurlijk is Ayse wel een op vakantie geweest in Turkije. Daar wonen haar grootouders nog in een klein dorp ergens in het binnenland. Wennen kan ze daar maar moeilijk. Het leven in zo’n dorp is totaal anders dan in Nederland. Soms denkt ze dat de tijd er heeft stilgestaan.’¹⁹⁰

‘Ayse voelt zich meer Nederlands dan Turks. Geen wonder. Ze heeft immers maar enkele maanden in Turkije gewoond.’¹⁹¹

Het eerste stuk laat een externe verteller zien waarbij in derde persoon over Ayse wordt gesproken. In het tweede citaat verschuift deze focalisatie naar een interne focalisatie. Ayse laat zien dat ze zich niet Turks voelt maar Nederlands. Dat illustreert ze bijvoorbeeld met het culturele contrast van het langzame Turkse platteland waar ze als snelle Nederlandse niet aan kan wennen. Aan de ene kant wordt het perspectief van een islamitisch-Arabische kant getoond door Ayse te laten spreken hoe ze zich als ‘allochtoon’ in Nederland voelt. Aan de andere kant wordt de nadruk gelegd op het achtergestelde langzame Turkije, weer teruggrijpende naar het beeld wat is ontstaan door de ontwikkelingseducatie.

Haar vader heeft een ander verhaal dan Ayse. Zijn verhaal geeft een ander contrast aan:

‘In 1969 verhuisde Ahmed Korkmuz, de vader van Ayse, als ‘gastarbeider’ naar Nederland. Zijn landbouwbedrijfje in Turkije leverde te weinig op om er redelijk van te kunnen leven. En er waren geen fabrieken om daar werk te zoeken.’

¹⁸⁹ A. van Doorn, e.a., *Wereldwijs: Aardrijkskunde voor de basisvorming Handboek 1 havo/vwo* (Den Bosch 1998) 71.

¹⁹⁰ Van Doorn, *Wereldwijs 1*, 70.

¹⁹¹ *Ibidem*, 70.

‘Haar vader praat vaak over teruggaan naar Turkije en dat begrijpt Ayse wel. Hij heeft er jaren voor gespaard. Nu vader gepensioneerd is, heeft hij in Nederland niet zo veel meer te zoeken, vindt hij.’¹⁹²

Dit stuk lijkt als interne focalisatie toch Ayse te zijn, omdat Ayse ‘het begrijpt’. Dat geeft het idee dat Ayse over haar vader praat. In tegenstelling tot Ayse verlangt Ahmed wel naar teruggaan naar Turkije. Voor hem was de reden van de komst naar Nederland anders dan voor Ayse. Hoewel er maar één duidelijk islamitisch-Arabische perspectief naar voren komt worden er in deze paragraaf twee verhalen verteld over islamitisch-Arabische mensen in Nederland. Het perspectief van Ayse, die eigenlijk haar hele leven in Nederland heeft gewoond en niets te zoeken heeft in Turkije, tegenover Ahmed die alleen voor werk naar Nederland is gegaan.

In de opdrachten wordt er veel aandacht besteed aan informatieverwerking, maar in de tweede helft wordt om de mening van de leerling gevraagd. Daarbij gaat het vooral om het percentage allochtonen in de Nederlandse samenleving. Leerlingen moeten bijvoorbeeld achterhalen hoeveel leerlingen er op hun school allochtoon zijn en hoeveel leerlingen. De vraag is of het percentage verschilt met het Nederlandse aandeel aan allochtonen. Hierna volgt de volgende vraag:

‘Waarschijnlijk is er een groot verschil in procenten allochtonen tussen leerlingen en leraren. Probeer daar met je groep een verklaring voor te vinden.’¹⁹³

Vervolgens wordt de volgende vraag gesteld:

‘Vind je die verschillen normaal? Waarom wel? Waarom niet?’¹⁹⁴

Hoewel er geen duidelijk punt over de islamitisch-Arabische wereld wordt gemaakt kan deze wel in de discussie verzeild raken. De leerlingen worden aan het nadenken gezet over de verhoudingen in Nederland. Ze moeten zich inleven in de ‘niet-Nederlanders’ en hoe zij opgroeien in Nederland. De leerling wordt gevraagd kritisch na te denken over de situatie vanuit verschillende kanten, aansluitende op de doelen van multiperspectiviteit.

In deze paragraaf wordt multicultureel Nederland behandeld vanuit twee Turks Nederlandse perspectieven. Er is een interne focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld en de leerling wordt aangemoedigd kritische na te denken.

3.5. Conclusie

Sinds de jaren tachtig is de manier van focalisatie veranderd. In alle methodes worden veel meer bronnen gebruikt, daardoor is er meer interne focalisatie en meerdere perspectieven. Door het besef

¹⁹² Van Doorn, *Wereldwijs 1*, 70.

¹⁹³ A. van Doorn, e.a., *Wereldwijs werkboek 1 voor havo/vwo* (Den Bosch 1997) 71.

¹⁹⁴ van Doorn, *Wereldwijs werkboek 1*, 71.

van de multiculturele samenleving, maar ook de kritiek op eerdere methodes zijn er hoofdstukken bijgekomen over de multiculturele samenleving of de islamitische wereld. Door het gebruik van meer interne focalisatie en het toevoegen van hoofdstukken over de islamitisch-Arabische wereld is er veel meer interne focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld.

Bij aardrijkskundemethodes wordt er meer gesproken over ‘de islamitische wereld’, maar de nadruk ligt nog steeds op landen zoals Turkije en Marokko. De interne focalisatie is vanuit verhaaltjes van verschillende personen uit deze landen of van personen afkomstig vanuit deze landen die nu in Nederland wonen. In plaats van een beschrijving van buitenaf zoals in de jaren tachtig krijgen de leerlingen nu het verhaal van islamitisch-Arabische personen zelf te horen. Nog steeds is er wel een focus op onderwerpen zoals armoede en religie waardoor duidelijk wordt dat de invloed van de ontwikkelingseducatie er nog steeds is.

Bij geschiedenismethodes wordt er meer gesproken over ‘moslims’ of ‘Arabieren’. De term ‘mohammedanen’ is uit de methodes verdwenen. Er worden veel meer bronnen gebruikt zodat net als bij aardrijkskundemethodes de interne focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld veel groter is. Namen worden genoemd zodat naast de focalisatie vanuit een quasi-personage ook focalisatie is vanuit het individu. De focus wordt nog steeds veel op conflict gelegd, maar schrijvers geven ook voorbeelden van wederzijds beïnvloeding zoals bij de paragraaf over Al-Andalous.

Net als in de jaren tachtig is het onderscheid tussen Arabieren en moslims niet altijd duidelijk. Dit verschilt niet alleen per methodes, maar ook per paragraaf. De ene keer is het verschil uitgelegd, de andere keer worden de termen door elkaar gebruikt. Dat zorgt ervoor dat er buiten de stukken vanuit één persoon nog steeds grote stukken een homogeen beeld geven over de islamitisch-Arabische wereld. Aan de ene kant wordt door de interne focalisatie bij één persoon dus meer diversiteit gegeven, aan de andere kant is dit er nog niet.

Door bepaalde woordkeuze in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes is de tegenstelling tussen de westerse wereld en islamitisch-Arabische wereld nog duidelijker geworden. Kon in de jaren tachtig vanuit het verhaal de tegenstelling worden opgemaakt, in de jaren negentig wordt deze door de schrijvers benoemd. Dit zorgt ervoor dat nog steeds de islamitisch-Arabische wereld als ‘de ander’ wordt neergezet. ‘de ander’ heeft nu wel een eigen stem. Af en toe is echter te betwijfelen of dit de stem is die door mensen uit de islamitisch-Arabische wereld zou worden gegeven. Meerdere malen gaan bronnen over discriminatie en de acceptatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld hiervan. Bovendien bestaat de bronselectie uit een keuze van de schrijvers. Het perspectief van de islamitisch-Arabische wereld komt naar voren, maar dit er toch door een westerse bril bekeken.

De verschillende perspectieven zorgen echter ook dat er meer wordt aangesloten bij de belevingswereld van verschillende groepen uit de Nederlandse samenleving of er is meer mogelijk om de leerlingen in te laten leven in een ander. Een ander voorbeeld is de paragraaf over de kruistochten. Door het gebruik van verschillende perspectieven leren leerlingen kritisch te kijken naar bronnen en

naar hoe een gebeurtenis wordt gezien. Het gebruik van multiperspectiviteit komt in de jaren negentig dus veel meer naar voren dan de jaren tachtig.

De veranderingen in de methodes maken van de schoolboeken in plaats van een *layered cake* meer een *salad bowl*. In de inleiding is deze theorie beschreven als verschillende groepen binnen de samenleving die zonder beïnvloeding naast elkaar leven. In de schoolboeken gebeurt dit ook. Verschillende groepen in de samenleving krijgen in de schoolboeken aandacht. Aan de ene kant worden alle groepen neergezet als gelijken. Aan de andere kant wordt de aandacht voor de islamitisch-Arabische wereld als 'de ander' in de samenleving meer gericht op de armoede. Hoewel in de jaren negentig door multiperspectiviteit veel is veranderd in de schoolboeken komt toch de hiërarchie van de jaren tachtig naar boven. De *layered cake* is dus niet helemaal verdwenen.

4. Het schoolboek als *melting pot*

Het gebruik van (multi)perspectiviteit tussen 2008 en 2014

‘De OPEC-landen hebben tientallen jaren veel invloed gehad op de wereldeconomie.’¹⁹⁵

In aardrijkskundemethode *Humboldt* wordt informatie gegeven over de olie in het Midden-Oosten. Er wordt uitgelegd wat de OPEC-landen (*Organization of the Petroleum Exporting Countries*) zijn. Daarbij wordt op een specifieke manier verwezen naar de OPEC-landen en dat zij invloed hebben gehad. In de jaren tachtig werd in een paragraaf over het Midden-Oosten olie gebruikt om een uitleg te geven waarom het Midden-Oosten werd behandeld. In de jaren negentig werden de ‘olielanden’ vergeleken met de westerse wereld. Door het specifieke gebruik van de OPEC en de OPEC te gebruiken als protagonist in dit stuk tekst wordt macht toegekend aan de islamitisch-Arabische wereld zonder invloed vanuit de westerse wereld.

Het beeld van de islamitisch-Arabische wereld verandert. Door middel van analyses van de interne en externe focalisatie in de aardrijkskundemethodes *BuiteNLand* en *Humboldt* en geschiedenismethodes *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks* wordt de volgende deelvraag beantwoord: in hoeverre wordt na 2000 gebruik gemaakt van multiperspectiviteit in de geschiedenis- en aardrijkskundemethodes en hoe is dit te verklaren? De acht paragrafen zijn onderverdeeld in een paragraaf over de islamitisch-Arabische wereld, de westerse wereld en een paragraaf waarin verschillende perspectieven vanuit deze twee werelden elkaar afwisselen. Op deze manier kan er een beeld worden gegeven aan de manier hoe (multi)perspectiviteit in de periode tussen 2008 en 2014 werd weergegeven.

4.1. Aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in de periode na 2000

‘Onderwijs in het domein Mens en Maatschappij is erop gericht een kader op te bouwen om die wereld beter te begrijpen.’¹⁹⁶

‘Mens en Maatschappij’ is in de kerndoelen van 2006 het domein waar de disciplines aardrijkskunde en geschiedenis onder vallen. De specifieke leerlijnen die voorheen per vak werden gebruikt vallen hiermee weg. Het curriculum bestaat sinds 2006 uit 58 doelen, die op veel verschillende manieren ingevuld kunnen worden. Het zorgt voor meer vrijheid voor eigen invulling van de lesstof.

¹⁹⁵ A. den Bekker, *Humboldt: aardrijkskunde voor de onderbouw 3 vwo-gym werkbladen* ('s Hertogenbosch 2015) 115.

¹⁹⁶ Onderbouw-VO, *Karakteristieken en kerndoelen van de onderbouw* (Groningen 2006) 14.

Binnen het domein ‘Mens en Maatschappij’ wordt in de kerndoelen uitgelegd dat het de bedoeling is dat leerlingen leren vragen te stellen, zich leren inleven en een verkennende houding aannemen.¹⁹⁷ Veel kerndoelen zijn in verschillende richtingen te gebruiken. Vaak zijn het aardrijkskundige of geschiedkundige vaardigheden. In het onderzoek naar het gebruik van verschillende perspectieven met betrekking tot de relatie tussen de islamitisch-Arabische wereld en de westerse wereld zijn drie kerndoelen van belang.

Kerndoel 43 gaat over de overeenkomsten, verschillen en veranderingen van culturen en levensbeschouwingen en culturen in Nederland, waarbij er ook wordt stilgestaan bij het respect voor andermans leefwijzen en opvattingen. In kerndoel 46 wordt een ander aspect van samenlevingen gepakt over de betekenis achter de verdeling van armoede en welvaart binnen gebieden.¹⁹⁸ Indirect wordt dit kerndoel in verband gebracht met culturen door aan te geven of bepaalde islamitisch-Arabische gebieden in welvaart of in armoede leven. Aan de ene kant gaat het hierbij om een ander ‘aardrijkskundig’ perspectief. Aan de andere kant kan deze categorisering bijdragen aan het (westerse) beeld van een samenleving. Als laatste kan kerndoel 47 in verband worden gebracht met de islamitisch-Arabische wereld. Deze gaat over de invloed die conflicten en actuele spanningen op de wereld kunnen hebben.¹⁹⁹ Vaak wordt teruggegrepen op conflicten in het Midden-Oosten van nu of vroeger. Een manier om dit te doen is het gebruik maken van multiperspectiviteit.

Tussen 2000 en 2006 werd er al veel aandacht besteed aan vernieuwingen binnen de disciplines aardrijkskunde en geschiedenis. In 1998 formuleerde de Adviescommissie geschiedenisonderwijs (‘Commissie-de Wit’) een advies waarin een samenhangend programma gecreëerd moest worden van de basisvorming tot aan de tweede fase. Commissie-De Rooy zal dit uitwerken.²⁰⁰ Het resultaat werd in 2001 gepresenteerd. Een kader van tien tijdvakken kon als *tool* worden gebruikt om leerlingen meer historisch begrip bij te brengen. Namen en gebeurtenissen worden niet genoemd, het gaat vooral om de karakteristieken.²⁰¹ Elk tijdvak bevat enkele kenmerkende aspecten, die het karakter van het tijdvak moet beschrijven.

Naast het gebruik van de kerndoelen en de tijdvakken werd vanaf 2007 gebruik gemaakt van ‘De canon van Nederland’. Debatten rond de nationale identiteit kwamen in de jaren daarvoor op naar aanleiding van de discussie rond de identiteit van immigranten. De Nederlandse identiteit met de nationale waarden en tradities moest weer worden aangeleerd. De Canon was daar het resultaat van. Ondanks veel kritiek werd de Canon toch ingesteld. De bedoeling was dat het als inspiratie zou dienen.²⁰² Hoewel de Canon vrijwel niet wordt gebruikt in het voortgezet onderwijs behoort deze wel bij de discussie die na 2000 gevoerd is over de didactiek in het geschiedenisonderwijs.

¹⁹⁷ Onderbouw-VO, *Kerndoelen*, 14.

¹⁹⁸ *Ibidem*, 14.

¹⁹⁹ *Ibidem*, 14.

²⁰⁰ Wilschut, *Beelden van de tijd*, 31, 32.

²⁰¹ Van Boxtel & Grever, ‘Netherlands: Between disenchantment and high expectations’, 97 – 100.

²⁰² *Ibidem*, 102 – 104.

Net als bij geschiedenis worden bij aardrijkskunde na 2000 veranderingen doorgevoerd. In plaats van een regionale aanpak werd de didactiek steeds meer thematisch.²⁰³ Dat veroorzaakte veel abstractie, daarom komt het Koninklijk Nederlands Aardrijkskunde Gezelschap (KNAG) met een voorstel om de inhoud herkenbaar te houden. Het resultaat is het rapport *Gebieden in perspectief* en wordt verwerkt in de aardrijkskundemethodes.²⁰⁴ Er wordt in het rapport veel belang gehecht aan een oriëntatie op de wereld, maar ook op de Nederlandse samenleving. Een thematische aanpak is echter ook belangrijk. Er wordt gesteld dat door de globalisering van de wereld veel gebieden dichterbij zijn gekomen, maar er wordt ook opgemerkt dat dit zorgt voor vastgelopen perspectieven waar altijd dezelfde kenmerken aan een samenleving worden gegeven. Eén van de voorstellen is daarom om 'jongeren van tenminste één of enkele gebieden de complexe samenhang van verschillende kenmerken te doorgronden, zodat het besef kan groeien dat gemakkelijke, eenzijdige beelden van gebieden in de regel geen recht doen aan de waarheid'.²⁰⁵ Dat is gerealiseerd door in de methodes thematische hoofdstukken te gebruiken. Binnen deze hoofdstukken worden vaak op verschillende schaalniveaus verschillende regio's behandeld.

4.2. De islamitisch-Arabische wereld

Waren in de jaren negentig hoofdstukken toegevoegd aan de methodes om meer informatie te geven over de islamitisch-Arabische wereld. Deze zijn sinds 2000 verdwenen of in de methodes 'geïntegreerd'. De paragraaf over het ontstaan van de islam bestaat nog steeds en wordt verteld vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Er wordt een voorbeeld gegeven vanuit de geschiedenismethode *Feniks*. Vanuit de aardrijkskundemethode *Humboldt* wordt een paragraaf over de Arabische stad beschreven.

4.2.1. Een nieuw geloof: de islam (*Feniks*)

Bij de geschiedenismethodes wordt sinds de komst van de tijdvakken altijd een paragraaf over het ontstaan van de islam behandeld binnen het tijdvak van 'monniken en ridders'. Het is een aparte paragraaf binnen een hoofdstuk over het hofstelsel, Karel de Grote en de verspreiding van het christendom. De verspreiding van de islam wordt evenveel behandeld als de verspreiding van het christendom. Daarmee lijkt het ontstaan van de islam geïntegreerd in het tijdvak in plaats van het aparte hoofdstuk over religie of de multiculturele samenleving waar de islam eerst in verwerkt was.

²⁰³ Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde* (Amsterdam 2009) 22.

²⁰⁴ Palings, 'Op zoek naar een geografisch wereldbeeld', 26.

²⁰⁵ J. Terwindt, e.a., *Gebieden in perspectief: natuur en samenleving, nabij en veraf* (2003) 16.

Onder het eerste kopje ‘een nieuwe godsdienst’ wordt het verhaal verteld van de koopman Mohammed die visioenen kreeg en het nieuwe geloof ging verkondigen.²⁰⁶ Dat maakt duidelijk dat het verhaal van Mohammed centraal staat. Het verhaal van Mohammed wordt dus vanuit een externe verteller verteld waar Mohammed in de derde persoon wordt benoemd. In een tweede stukje wordt de verspreiding van de islam besproken:

‘In de veroverde gebieden keerden de meeste mensen zich tot de islam. Handelaars brachten de islam ook naar gebieden die niet door de Arabieren veroverd werden.’²⁰⁷

Wederom wordt vanuit een externe focalisator verteld over de islam. De schrijvers maken onderscheid tussen verschillende begrippen. In de tekst staat dat de islam verspreid wordt door verovering en door handel. Dat geeft een nuance aan in sommige andere methodes van voor 2000 waar het vooral ging om verovering. Verder is er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen Arabieren en de islam. De Arabieren is het volk, de islam de religie.

In de opdrachten wordt er terug gevallen op de verspreiding van de islam. Veel vragen zijn bedoeld om informatie te verwerken, maar bij enkele wordt aan de leerling een mening gevraagd zoals:

‘De islam was in de Tijd van Monniken en Ridders echter niet de enige godsdienst die met geweld werd verspreid. Welk ander voorbeeld zijn jullie al eerder tegengekomen in dit hoofdstuk?’²⁰⁸

‘Als het optreden van de moslims en dat van die andere verspreiders vergelijkt, wie vinden jullie dan het minst verdraagzaam?’²⁰⁹

Aan de leerlingen wordt gevraagd zich in te leven in beide situaties. Door de vraag worden beide perspectieven tegenover elkaar geplaatst. Dat zorgt net als in de jaren negentig voor een tegenstelling tussen de moslims en christenen.

De leerlingen gaan echter niet onbevooroordeeld de vraag in. De verspreiding van het christendom wordt in een eerdere paragraaf in enkele zinnen beschreven. Eén zin is hierbij bruikbaar:

‘Bij de bekering werd vaak geweld gebruikt.’²¹⁰

Terwijl over de verspreiding van de islam veel meer wordt gezegd. De Jihad wordt bediscussieerd:

‘Het voornaamste doel van de jihad is niet de gedwongen bekering van ongelovigen, maar de uitbreiding of verdediging van de islamitische staat. Ongelovigen die onder

²⁰⁶ R. de Kreek, e.a., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw, leesboek 1 havo/vwo* (Utrecht 2008) 74.

²⁰⁷ De Kreek, *Feniks 1*, 75.

²⁰⁸ R. de Kreek, e.a., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 1 havo/vwo* (Utrecht 2008) 100.

²⁰⁹ De Kreek, *Feniks werkboek 1 havo/vwo*, 101.

²¹⁰ De Kreek, *Feniks 1 havo/vwo*, 73.

islamitische heerschappij worden gebracht, kunnen kiezen; óf hun eigen geloof houden en een speciale belasting betalen óf moslim worden en volledige burgerrechten krijgen.²¹¹

Naast het gebruik van de uitleg over de Jihad wordt in een eerdere opdracht nog meer nadruk gelegd op de veroveringen. In het lesboek staat een kaart met het ‘Arabische Rijk’ in de achtste eeuw. De titel van de kaart is: ‘De verspreiding van de islam.’²¹² In een opdracht wordt het volgende gevraagd:

‘Een beter bijschrift bij dit kaartje zou zijn: De veroveringen van de Arabieren. Leg uit waarom.’²¹³

De schrijvers sturen hiermee de leerling aan om er tocht veroveringen van te maken. Bovendien wordt meer aandacht besteed aan de islamitische verspreiding en moet de leerling alleen een argument vóór deze stelling verzinnen. Alles bij elkaar maakt het beantwoorden van de vraag over de meest verdraagzame verspreiding oneerlijk. De negatieve punten van de verspreiding van de islam zijn groter dan de hele uitleg over de verspreiding van het christendom.

Even terug naar het citaat over de Jihad. Deze is geplaatst in een kader met als titel ‘een professor over de jihad’. De professor is R. Peters, docent aan de UvA en de bron is zijn boek *Jihad in Mediaeval and moderne Islam*, uitgegeven in 1977. De tekst is daardoor een interne focalisatie van R. Peters, een westers perspectief in plaats van het islamitisch-Arabische perspectief van de rest van de tekst. Toch lijkt hier de keuze van de schrijvers ook een rol te spelen. De Jihad kan bovenstaande doelen hebben van gedwongen bekering of uitbreiding. Het kan ook gaan om het beschermen van de eigen community.²¹⁴ Of Jihad als een innerlijk gevecht om als moslim verleidingen te overwinnen.²¹⁵ Net als in andere methodes leggen deze schrijvers ook de nadruk op de ‘Jihad’ als heilige oorlog. In de periode (na 9/11) waar veel gesproken wordt over islamitisch terrorisme sluit de beschreven definitie aan op de ervaring van het Westen. Het westerse perspectief op Jihad, degene waar de meesten via media mee in contact komen, wordt gebruikt zonder de islamitisch geschiedenis te betrekken. De term besproken definitie wordt daardoor anachronistisch.

Een laatste stuk van de paragraaf gaat over de bloei van het Arabische Rijk waarbij er aandacht wordt besteed aan Kalief Harun al Rashid: ‘Het hoogtepunt van de Arabische cultuur werd bereikt onder Kalief Harun al Rashid (786-809).’²¹⁶ Een externe verteller beschrijft onder dit kopje Harun in de derde persoon. In een kader wordt de relatie tussen Karel de Grote en Harun al Rashid besproken:

²¹¹ De Kreek, *Feniks 1 havo/vwo*, 74.

²¹² Ibidem,, 75.

²¹³ De Kreek, *Feniks werkboek 1 havo/vwo*, 101.

²¹⁴ A. Goldschmidt Jr en L. Davidson, *A concise history of the middle east* (2010) 45, 46.

²¹⁵ N. Smart, *Godsdiensten van de wereld* (Kampen 2003) 323.

²¹⁶ De Kreek, *Feniks 1 havo/vwo*, 75.

‘Met Harun, de kalief van de Arabieren, was Karel heel goed bevriend. Van alle vorsten in de wereld waardeerde de kalief hem het meest.’²¹⁷

Het fragment met Karel de Grote komt uit een stuk ‘Leven van Karel de Grote’ geschreven door Einhard. De protagonist is Harun, Einhard is de externe focalisator en de interne focalisator in de methode. Einhard, als Frank, schrijft vanuit het westerse perspectief over Harun. Het is echter een tekst over Karel de Grote en de bron geeft weinig informatie over Harun, behalve de waardering die hij heeft voor Karel. Twee punten kunnen hier benoemd worden. Als eerste wordt in deze paragraaf over de islam met dit fragment een koppeling gemaakt met de westerse wereld. Het tweede punt is de positieve koppeling tussen de twee werelden. Het gaat niet om een tegenstelling, maar om een vriendschap, of deze waar is of niet.

In deze paragraaf wordt een positieve koppeling gemaakt tussen de islamitisch-Arabische wereld. Bovendien wordt er onderscheid gemaakt tussen ‘Arabieren’ en ‘moslims’. Aan de andere kant is er nog steeds sprake van een tegenstelling en wordt de verspreiding van de islam overwegend als ‘verovering’ neergezet.

4.2.2. De Arabische stad (*Humboldt*)

In het tweede deel van de aardrijkskundemethode *Humboldt* gaat één van de hoofdstukken over de stad. Functies van de stad, maar ook een beschrijving van steden uit verschillende culturen, zoals de Europese en de Arabische stad, worden genoemd. Daarmee wordt een klein stuk islamitische wereld geplaatst in thema's die niet direct een connectie hebben met de islamitisch-Arabische wereld.

In de introductie van de paragraaf wordt de leerling aangesproken. De leerling op vakantie in een Arabische stad. De leerling wordt met ‘je’ aangesproken.²¹⁸ Daarmee is de focalisatie van de tekst dus de tweede persoon. Bal stelt dat wanneer een verteller in de tweede persoon staat, het al snel een eerste persoon wordt.²¹⁹ De verteller in de introductie blijkt de bezienswaardigheden op een kaart te hebben aangestreept en vraagt zich het volgende af:

‘Hoe vind ik hier ooit de weg?’ Verdwalend waarschijnlijk. ‘Het lijkt hier wel een doolhof met al die doodlopende straatjes.’ Welkom in de Arabische stad!²²⁰

Bal stelt dat in een verhaal de *point of view* invloed heeft op hoe de lezer naar een onderwerp kijkt. Wanneer de lezer dus door de *point of view* in het verhaal wordt geplaatst kan de lezer dus beïnvloed worden door de mening in het verhaal.²²¹ De leerling wordt meegenomen in de vakantie van de beschreven persoon. De focalisatie is vanuit iemand die een ‘Arabische stad’ niet gewend is en zich

²¹⁷ De Kreek, *Feniks 1 havo/vwo*, 75.

²¹⁸ A. den Bekker, e.a., *Humboldt: aardrijkskunde voor de onderbouw 2hv* ('s Hertogenbosch 2013) 56.

²¹⁹ Bal, *Narratology*, 29.

²²⁰ Den Bekker, *Humboldt 2hv*, 56.

²²¹ Bal, *Narratology*, 76.

afvraagt hoe die hier de weg kan vinden. Er wordt een verschil aangegeven tussen de Arabische steden en de persoon uit de westerse wereld. De stad als quasi-personage zou als ‘de ander’ getypeerd kunnen worden, omdat de stad als vreemd wordt neergezet.

Onder tussenkopje ‘medina’ wordt geschreven:

‘Zoals veel Europese steden een middeleeuwse binnenstad hebben, zo hebben veel Arabische steden een *medina*. Dit deel van de stad is vaak al meer dan duizend jaar oud.’²²²

In dit stukje wordt de Arabische stad met de Europese stad vergeleken. Een Europese binnenstad is middeleeuws, dus ‘oud’. De Arabische binnenstad heet een medina en is meer dan duizend jaar oud. Beide steden hebben dus een oude binnenstad, toch wordt dit op een andere manier benoemd. De Arabische stad wordt door het benoemen van andere termen als een andere stad benoemd, daarmee de nadruk leggende op ‘de ander’.

Onder het laatste kopje van de paragraaf, ‘De huidige Arabische stad’, wordt aangegeven dat de Arabische stad de ‘gelijke’ is van de Europese stad:

‘Net als in Europese steden, is er in de afgelopen eeuw veel veranderd in de Arabische steden. Bijvoorbeeld in Marrakech in Marokko. Marrakech is sterk gegroeid door mensen die van het platteland naar de stad kwamen.’²²³

Er wordt gesproken vanuit een externe focalisatie. De schrijvers vergelijken de Arabische stad met de Europese stad met de conclusie dat beide soorten sterk gegroeid zijn. Daarmee wordt er meer gekeken naar overeenkomsten in plaats van de steden tegengesteld te maken. Dit sluit aan bij de theorie van Innocenti waarin hier dus sprake is van *cultural similarity* en niet *diversity*.²²⁴

In het werkboek van *Humboldt* wordt in eerste instantie ingegaan op de Arabische wereld. De leerling wordt gevraagd de wereldkaart ‘cultuur’ er bij te pakken. De volgende vragen worden hierbij gesteld:

‘De landen waar het Arabisch de officiële landstaal is, worden tot de Arabische wereld gerekend. Wat zijn de acht grootste Arabische landen?’²²⁵

Waardoor de leerling een oriëntatie krijgt op de Arabische wereld. De volgende vraag is:

‘Leg uit of alle islamitische landen Arabisch zijn.’²²⁶

Wat zorgt dat de leerling door de opdracht bewust wordt gemaakt van het verschil tussen Arabisch en islamitisch. In tegenstelling tot de methodes uit de jaren negentig en tachtig wordt hier meer aandacht besteed aan de definitie achter ‘islam’ en ‘Arabisch’.

²²² Den Bekker, *Humboldt 2hv*, 56.

²²³ Ibidem, 57.

²²⁴ Innocenti, *Cultural networks in migrating heritage*, 18.

²²⁵ A. Den Bekker, e.a., *Humboldt: Aardrijkskunde voor de onderbouw 2hv werkboek* ('s Hertogenbosch 2013) 68.

²²⁶ Den Bekker, *Humboldt 2hv werkboek*, 68.

De leerling gaat in de werkboeken nog dieper in op de Arabische stad, waarbij wordt geleerd dat de Arabische stad niet overal gelijk is. De leerling moet de kaarten van Marrakech in de atlas bekijken en een plaatje van een typisch Arabische stad in het boek. De vragen die er bij horen zijn:

‘Welke overeenkomsten zie je tussen het model van de Arabische stad en Marrakech?’²²⁷

En.

‘Welke verschillen zie je tussen het model en Marrakech?’²²⁸

De schrijvers wijzen daardoor ook op het idee dat de typische Arabische stad een verzinsel is en dat een echte Arabische stad niet gelijk is aan wat in de methode is opgeschreven. Er wordt duidelijk gemaakt dat de islamitisch-Arabische wereld geen homogeen geheel is.

Als laatste wordt aan de leerling het volgende gevraagd:

‘Als je de medina vergelijkt met een Vinex-wijk in Nederland, dan zie je onder andere een verschil in functie: wonen en werken zijn in een Vinex-wijk vrijwel helemaal gescheiden, in de medina wordt gewoond en gewerkt. In wat voor soort wijk zou jij het liefste wonen en waarom?’²²⁹

Hoewel in eerste instantie de Europese stad en de Arabische stad van vroeger verschillend wordt neergezet terwijl de nieuwere stukken overeenkomsten lijken te vertonen wordt hier juist een contrast aangegeven. Zonder verdere uitleg dat het hier gaat om twee wijken die in oorsprong en functie niet te vergelijken zijn wordt toch de vraag gesteld. De leerling krijgt het beeld van de ouderwetse Arabische stad tegenover de moderne Europese stad. Wat in tegenstelling tot de rest van de opdrachten het beeld van de achterliggende Arabische stad weer versterkt. Dat wekt het idee dat de Arabische stad nog steeds als ‘de ander’ wordt neergezet. De stad wordt subtiel als achtergesteld neergezet tegenover de moderne Europese stad.

In deze paragraaf is er sprake van een afwisseling in schaalniveau. Deze afwisseling geeft een ander inzicht in de islamitisch-Arabische wereld. Bovendien wordt er gesproken van *cultural similarity* door het gebruik van cultuurelementen uit de westerse en islamitisch-Arabische wereld. Aan de andere kant wordt de Arabische stad echter als ‘de ander’ neergezet door andere bewoordingen te gebruiken.

4.3. De westerse wereld

Zoals in de vorige paragraaf was beschreven zijn de grote toegevoegde hoofdstukken uit de jaren negentig verdwenen. Na 2000 wordt de islamitisch-Arabische wereld meer ‘geïntegreerd’. Dat

²²⁷ Den Bekker, *Humboldt 2hv werkboek*, 69.

²²⁸ Ibidem, 69.

²²⁹ Ibidem, 69.

betekent dat er meer paragrafen zijn waar de islamitisch-Arabische wereld in voorkomt, maar dat betekent ook dat tekstfragmenten kort kunnen zijn. In deze paragraaf wordt een paragraaf van *Feniks* genoemd waar de islamitisch-Arabische wereld niet de protagonist van het stuk is, maar de antagonist. Bij *BuiteNLand* worden af en toe begrippen of situaties duidelijker gemaakt met een voorbeeld vanuit de islamitisch-Arabische wereld.

4.3.1. Jihad versus McWorld (*Feniks*)

Na 9/11 verandert het narratief in de aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. Werd er eerst weinig aandacht besteed aan terrorisme, na 2000 wordt naast een paragraaf ‘multiculturele samenleving’ ook altijd een paragraaf over de spanningen tussen de islamitische en westerse wereld toegevoegd. ‘Jihad versus McWorld’ is hier een voorbeeld van.

Het narratief gaat niet alleen over de islamitische wereld. Het begint bij de val van de muur waarbij de spanningen tussen oost en west verdwijnen en de westerse bedrijven zich verder verspreiden. Daarmee begint het narratief van de moslim-fundamentalisten:

‘Niet iedereen is even blij met de komst van westerse bedrijven. Die boodschap werd het duidelijkst uitgezonden door moslimfundamentalisten als Osama Bin Laden.’²³⁰

Even later wordt verteld:

‘Zij zien de invloed van het westen in hun leefomgeving toenemen en zijn bang voor het zogenaamde neo-imperialisme: opnieuw kolonisatie van hun land, maar nu door westerse bedrijven in plaats van westerse regeringen.’²³¹

De spanningen van deze tijd worden langzaam duidelijk. Vervolgens wordt het volgende gezegd:

‘Veel landen willen de westerse vooruitgang wel aanvaarden, maar laten steeds duidelijker blijken dat het behoud van de eigen cultuur, normen en waarden hoog in het vaandel staat.’²³²

De laatste twee citaten geven het beeld en de mening weer van ‘zij’ en ‘veel landen’. Er kunnen twee dingen uitgehaald worden. Ten eerste is er een interne focalisatie vanuit de derde persoon meervoud en een quasi-personage. Er is echter niet duidelijk wie dit zijn. Is het de Jihad, want di staat tegenover McWorld, de westerse vooruitgang, of zijn het ‘de Arabieren’ of ‘de moslims’. Er schuilt een vage generalisatie achter, die daarbij een tegenstelling weergeeft. Ten tweede benoemen de schrijvers het verschil tussen de ‘westerse vooruitgang’ en behoud van eigen cultuur vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Hier moet echter wel worden gezegd dat het een westerse bril is waar doorheen wordt

²³⁰ De Kreek, *Feniks 3*, 156.

²³¹ Ibidem, 157.

²³² Ibidem, 157.

gekeken. De vooruitgang is westerse en deze wordt net als in de jaren negentig moeilijk gerijmd met elkaar. Deze keer wordt wel de reden van de angst voor de westerse vooruitgang uitgelegd, wat de opmerking meer context geeft.

Twee westerse bronnen worden in het leesboek gebruikt. Deze zijn beiden van Joris Luyendijk uit zijn boek 'Het zijn net mensen. Beelden uit het Midden-Oosten'.

'Maar eenmaal in Syrië zag ik nergens brandende vlaggen, ik hoorde geen enkele 'antiwesterse' slogan, en als ik over politiek begon, las ik in de gezichten van de mensen geen haat maar onderdrukte paniek.'²³³

De twee bronnen zijn een interne focalisatie vanuit dezelfde persoon, van 'Nederlandse afkomst'. Binnen een verhaal over 'McWorld' en 'Jihad' wordt het perspectief van een Nederlander toegevoegd. Joris blijkt positiever over de islamitische wereld. De bron lijkt niet onbewust gekozen. In een wereld waar tegenwoordig veel over terrorisme wordt gepraat en waar veel angst bestaat voor moslims wordt de positieve blik van Joris gebruikt als tegenhanger voor de angst. Het beargumenteert zijn eigen titel 'het zijn net mensen'.

Het blijft niet bij de twee westerse bronnen. Eén bron gaat over het Amerikaanse lot om vrede en vrijheid te verspreiden. De tweede bron is vanuit Muhammad Iqbat beschreven:

'De westerlingen zijn het beeld van de hemel kwijtgeraakt, de zuivere ziel wordt niet geraakt door hebzucht en begeerte.'²³⁴

Aangezien hij is geschreven door Muhammad is het een interne focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Deze lijkt in tegenspraak te zijn met andere bronnen. In plaats van de gematigde toon wordt hier vanuit de islamitisch-Arabische wereld negatief gesproken over de westerlingen. Het is de enige bron vanuit het islamitisch-Arabische perspectief. Wat opvalt is dat de schrijvers gekozen hebben voor een bron uit 1932. Buiten dat het een negatief beeld is, is deze bron ook niet representatief voor de situatie na 2000. Dat zorgt bij de leerlingen voor een negatieve indruk, terwijl.

In deze paragraaf zijn de perspectieven overwegend westers. Er wordt wel gebruik gemaakt van het benoemen van de diversiteit in de islamitisch-Arabische wereld. Nergens wordt ondoordacht over 'Arabieren' of 'moslims' geschreven. Als deze verwijzing ter sprake komt dan gaat het bijvoorbeeld om 'moslimfundamentalisme' of de 'iraanse islamitische staat'.²³⁵ Er is echter wel sprake van enkele generalisaties, maar die worden gemaskeerd door 'ze' te benoemen in plaats van 'Arabieren' of 'moslims' te gebruiken. De Verenigde Staten lijken uiteindelijk negatiever beschreven dan de islamitisch-Arabische wereld.

²³³ De Kreek, *Feniks 3*, 157.

²³⁴ R. De Kreek, e.a., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 3 havo/vwo* (Utrecht 2010) 161.

²³⁵ De Kreek, *Feniks 3*, 156, 157.

4.3.2. Cultuur (*BuiteNLand*)

‘Je eerste nacht op vakantie in Egypte schrik je om vijf uur wakker. Alle moskeeën roepen tegelijk dat het tijd is voor het ochtendgebed.’²³⁶

Eén zin wordt besteed aan het beschrijven van een sfeer. Daarbij wordt duidelijk dat het gaat om iemand (je) die op vakantie is in Egypte. Geen inwoner dus van Egypte. Doordat wordt gesproken over het ‘wakkerschrikken’ door het geroep van moskeeën kan gezegd worden dat het voor deze persoon niet normaal is om hiervan wakker te schrikken. Er kan worden aangenomen dat dit stuk tekst wordt geschreven vanuit een westers perspectief.

Net als in de methode *Humboldt* wordt de leerling in de tekst aangesproken door het gebruik van de tweede persoon. Leerlingen die zich niet bewust zijn van ‘roepende moskieeën’ zouden zich kunnen identificeren met de persoon die het vertelt. Dat wordt versterkt door de volgende grap:

‘Je vader zei, om je te pesten, dat ze in Egypte geen e-mail zouden hebben, ze doen alles per ‘k-mail’.’²³⁷

Naast de identificatie van de westerse leerling met deze tekst, wordt door de grap ook een contrast geschetst van de digitale westerse samenleving en de ‘minder’ digitale islamitische samenleving. Niet specifiek, maar het is toch een tegenstelling.

Hier wordt geen één paragraaf besproken, maar kort één hoofdstuk ‘Cultuur’ van *BuiteNLand*. Veel aardrijkskundemethodes hebben door didactische veranderingen geen apart hoofdstuk meer over de islamitische wereld. De islamitische wereld wordt wel als voorbeeld gebruikt in andere hoofdstukken. Dit kan door één paragraaf de islamitische wereld centraal te zetten, zoals bij *Humboldt* met ‘de Arabische stad’. Het kan ook door veel verschillende voorbeelden te noemen en alle cultuurgebieden te beschrijven in één hoofdstuk, zoals in het hoofdstuk ‘Cultuur’. Het is een ander voorbeeld van hoe het advies uit *gebieden in perspectief* heeft uitgepakt.

De eerste paragrafen wijzen de verschillende cultuurgebieden aan, zoals besproken in het citaat in de inleiding van dit hoofdstuk, dit verdwijnt naar de achtergrond in latere paragrafen. Er wordt minder gesproken over Arabieren of moslims en meer over cultuurkenmerken. Eerst werd de wereld besproken, daarna wordt er overgegaan op de cultuur in Nederland. Twee paragrafen zijn hiervoor gebruikt. Er is één paragraaf over ‘Cultuur in Nederland’. Onderwerpen die hierin besproken worden zijn taal, dialect, godsdienst, de geschiedenis van de Verzuiling en dat door cultuurverandering de regionale verschillen minder duidelijk worden. Er wordt echter niet gesproken over de islam, Arabische talen of andere niet-Nederlandse culturen.²³⁸ De focalisatie is vooral vanuit ‘autochtoon Nederlandse’ mensen.

²³⁶ De Boer, *BuiteNLand 1 havo/vwo*, 56.

²³⁷ Ibidem, 56.

²³⁸ Ibidem, 64, 65.

De volgende paragraaf is getiteld ‘Multicultureel Nederland’. De introductie van deze paragraaf is als volgt:

‘Majid heeft een Marokkaanse moeder die al sinds haar zesde in Nederland woont en een Nederlander getrouwd is. Hij spreekt vloeiend Nederland en Marokkaans. Jikke is Fries. Tot zij op de basisschool kwam, sprak ze geen Nederlands. Wie is hier nu het meest Nederlands?’²³⁹

Vanuit de externe focalisatie vertelt de schrijver in derde persoon over Majid en Jikke. De schrijver maakt duidelijk dat niet alle Nederlanders op dezelfde manier om gaan met de nationale taal. Vervolgens wordt er gevraagd wie het meest Nederlands is. Hiermee wordt ingespeeld op iets wat veel lezers zullen begrijpen. Majids moeder is tenslotte niet Nederlands, wat Majid ‘allochtoon’ maakt. Aan de andere kant is Jikke degene die geen Nederlands kon. Majid komt daardor positiever naar voren.

Onder het kopje ‘samenleven met andere culturen’ wordt weer over Majid gesproken:

‘Majids vriend is Mohamed. Er zijn veel Marokkanen met die naam. Dat komt omdat men in Marokko het oudste kind meestal Mohamed noemt.’²⁴⁰

Mohamed, de vriend van Majid, wordt besproken wat Majids verhaal persoonlijker maakt. Hoe meer de lezer te weten komt over Majid, hoe meer deze gaat meeleven. De persoonlijke insteek verandert echter door de volgende opmerking. Door te benoemen dat veel Marokkanen de naam Mohamed dragen valt de persoonlijke sfeer weg en wordt het meer een generalisatie. Vervolgens wordt geschreven:

‘Mohamed houdt zich aan de jaarlijkse vastenperiode, de ramadan. Daarna viert hij het Suikerfeest.’²⁴¹

Vanuit een externe verteller wordt door het benoemen van het Suikerfeest en de ramadan verwezen naar het moslim zijn. In plaats van het benoemen van ‘de moslim’ wordt met naam en benoeming van tradities de lezer meer meegetrokken in het verhaal, hoe klein het ook is. Het beeld is minder afstandelijk dan vertellen dat de moslims aan de ramadan doen en dat daarna het Suikerfeest volgt. De schrijvers voegen nog één zin toe:

‘Ook nu zijn familie al dertig jaar in Nederland is.’²⁴²

Ze moeten met deze toevoeging een doel hebben. Het is alleen niet duidelijk welke. De nadruk wordt gelegd op het idee dat Mohamed en zijn familie al dertig jaar in Nederland zijn en toch nog deze

²³⁹ De Boer, *BuiteNLand 1 havo/vwo*, 66.

²⁴⁰ *Ibidem*, 67.

²⁴¹ *Ibidem*, 67.

²⁴² *Ibidem*, 67.

traditie voortzetten. Of dit bewonderend wordt neergezet of met een verbaasde ondertoon kan niet worden gezegd.

Terugkomende op het contrast tussen de paragraaf over de Nederlandse cultuur en de paragraaf over multicultureel Nederland. Door de Nederlandse cultuur en multicultureel Nederland op te splitsen komt onbewust de visie van de schrijver naar voren. Er is een cultureel divers Nederland waarbij de oude verschillen worden besproken. De focalisatie is vanuit de westerse wereld. Pas bij de paragraaf over multicultureel Nederland komen verschillende niet-Nederlandse culturen aan bod. De focalisatie is hier wisselend. Er wordt vanuit het westerse, maar ook uit het islamitisch-Arabisch perspectief gesproken. Deze multiculturele wereld wordt dus gesplitst van het culturele diverse Nederland. Het subtiele verschil geeft een beeld waarin de Nederlandse cultuur een statisch, westerse geheel wordt, terwijl multicultureel Nederland wel mag veranderen en mag worden besproken vanaf vernieuwende perspectieven.

Niet alleen in aardrijkskundemethodes wordt deze splitsing gemaakt. Ook in *Geschiedeniswerkplaats* wordt het onderscheid gemaakt. In het hoofdstuk ‘Nederland na de oorlog’ wordt in één paragraaf uitgelegd dat Nederland ontzuilde, er een stijgende welvaart was en daarna weer een economische achteruitgang was. In een aparte paragraaf, ‘Veelkleurig Nederland’, komen pas de gastarbeiders aan bod en wordt de multiculturele samenleving besproken.²⁴³

Met deze splitsing wordt duidelijk dat de opzet van de hoofdstukken lange tijd niet veranderd zijn. Dit kan om twee dingen gaan. Het besef van de multiculturele samenleving kwam pas in de jaren negentig, toen is er een extra paragraaf toegevoegd. De inhoud is wel veranderd, maar de opzet is blijven bestaan. Een tweede optie is een onveranderd wereldbeeld van de schrijvers. De schrijvers (al lange tijd dezelfde) zijn in Nederland opgegroeide autochtone Nederlanders. Voor deze mensen is een Nederlandse cultuur die langzaam veranderde in een multiculturele samenleving normaal.

In deze paragraaf wordt gebruik gemaakt van een interne focalisatie in de derde persoon om voorbeelden te geven. Dat zorgt voor een persoonlijke insteek. Wel is de keuze door de schrijvers gemaakt om cultureel Nederland en multicultureel Nederland te splitsen. Het zijn twee verschillende werelden.

4.4. De wereld vanuit verschillende perspectieven

In de laatste paar jaar is er steeds meer aandacht gekomen voor het gebruik van multiperspectiviteit in methodes. Zeker met een conflict als onderwerp staan beide werelden centraal. De Kruistochten, het Midden-Oosten en 9/11 zijn onderwerpen waarin multiperspectiviteit terug te vinden is. Dit sluit aan bij de ideeën van Bal. Bal stelt dat het narratief altijd subjectief is en de lezer kan hierdoor beïnvloed

²⁴³ T. van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats vwo 3 informatieboek* (Groningen 2015) 127 – 130, 133 – 136.

worden. Volgens Bal is daarom bij het beschrijven van een conflict beter om vanuit elk *point of view* de gebeurtenis te beschrijven.²⁴⁴ Hieronder worden enkele voorbeelden genoemd van paragrafen waarin verschillende perspectieven worden gebruikt. In de jaren negentig was de paragraaf over de Kruistochten de paragraaf met de meeste perspectieven. Door de jaren heen wordt er meer aandacht besteed aan multiperspectiviteit. Bij leraren en pabo's worden de Kruistochten vaak een onderwerp waar gespeeld wordt met multiperspectiviteit.²⁴⁵ De vraag is of dit in de methodes van nu terug te zien.

4.4.1. De Kruistochten (*Geschiedeniswerkplaats*)

In *Geschiedeniswerkplaats* bestaat een groot gedeelte uit informatieve tekst. Er wordt verteld hoe paus Urbanus II iedereen zo ver kreeg mee te gaan, waarom de Kruistochten ontstonden, waarom de kruisvaarders überhaupt zo ver konden komen en hoe de kruisvaarders hun veroverde plekjes weer verloren. In tegenstelling tot de jaren negentig worden bronnen in nieuwere methodes niet meer in gekleurde kaders geplaatst, maar in de informatieve tekst. Dat maakt het moeilijker te zien of het om een informatieve tekst gaat of een bron met de westerse wereld als quasi-personage. Wel worden er meer bronnen gebruikt met andere perspectieven. In de informatieve tekst wordt door paus Urbanus II een reden genoemd om op kruistocht te gaan:

‘De moslims slachten christenen af. De heilige stad Jeruzalem is al in hun handen. Pelgrims worden daar gemolesteerd en afgeperst. De wreedheid van de goddelozen gaat zo ver dat ze de buiken van hun slachtoffers opensnijden omdat ze hopen er goud en zilver te vinden.’²⁴⁶

De informatieve tekst heeft een externe verteller, maar dit stuk is vanuit de interne focalisator Urbanus. Dit is echter alleen zichtbaar door de aanhalingstekens. Het perspectief van Urbanus lijkt gelijk aan het perspectief van de schrijvers, waardoor het extra perspectief wegvalt.

Het islamitische perspectief wordt in het tekstboek verteld vanuit ‘Het verhaal van... Saladin’:

‘Saladin wordt sinds zijn dood als islamitische held vereerd. Ook in Europa kreeg hij een goede naam.’²⁴⁷

In het stuk wordt door de externe verteller in derde persoon over Saladin verteld, maar wordt wel gesteld dat Saladin door twee volkeren vereerd werd. Hier wordt dus van de situatie gebruik gemaakt om in plaats van de conflicten tussen de twee volkeren vooral een gezamenlijke ‘held’ te benadrukken.

²⁴⁴ Bal, *Narratology*, 76, 77.

²⁴⁵ Wagemakers & Batist, ‘‘Hé, die les gaat over mij!’’, 50.

²⁴⁶ T. van der Geugten, e.a., *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 1 informatieboek* (Groningen 2013) 141.

²⁴⁷ Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats 1 informatieboek*, 142.

Het narratief van de jaren negentig waarin door de uitleg van de overname van Jeruzalem en het Byzantijnse Rijk een diverse islamitische wereld werd genoemd is in deze paragraaf niet te vinden. Toch wordt hier ook veel diversiteit gebruikt:

‘Moslims geloven dat Mohammed vanaf de Tempelberg naar de hemel reisde.’²⁴⁸

‘Jeruzalem was in 638 veroverd door Arabische moslims.’²⁴⁹

‘De Byzantijnse keizer had hem (paus Urbanus) gevraagd om steun tegen de Turken. De Turken waren een volk uit Centraal-Azië dat zich had bekeerd tot de islam.’²⁵⁰

‘De grootste kruistocht was de derde, die werd opgezet nadat Jeruzalem in 1187 was veroverd door de Egyptische sultan Saladin.’²⁵¹

De strijd tegen ‘de moslims’ bestaat dus niet meer. Het wordt duidelijk dat ook ‘de moslims’ en divers volk zijn, dat dit niet gelijk gesteld staat aan Arabieren, dat de Turken een ander volk zijn dan de Arabieren, maar ook dat Saladin weer tot een ander volk behoorde. Doordat ‘de moslims’ uit verschillende groepen bestaan kan er ook niet meer worden gesproken over de strijd tussen christenen en moslims. De tegenstelling verdwijnt door het benoemen van diversiteit.

In het werkboek wordt meer gebruik gemaakt van verschillende bronnen. De leerlingen leren in deze paragraaf over vaardigheden zoals de representativiteit van bronnen. Daarbij wordt een hoofdvraag gebruikt:

‘Hoe was de verhouding tussen kruisvaarders en moslims in het gebied ten oosten van de Middellandse Zee?’²⁵²

Drie bronnen worden genoemd en de vraag is welke bronnen gebruikt kunnen worden om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag.

De drie bronnen zijn alle drie vertaald uit Arabische boeken waarin de bronnen beschreven stonden. De eerste gaat over een man die als interne focalisator vertelt over één van zijn dienaren die samen met een zakenvriend ging eten bij een ingeburgerde Frank. De verteller is hierbij de eerste man. Daarna wordt overgegaan in de eerste persoon van de dienaar. Vanuit deze interne focalisatie vertelt de dienaar over de indruk die hij kreeg bij de Frank in huis.²⁵³ Er wordt dus vanuit het perspectief van de islamitisch-Arabische wereld verteld over vriendschappelijk contact met iemand uit de Westerse wereld.

De volgende bron wordt geschreven vanuit de interne focalisatie in eerste persoon meervoud. De verteller kijkt vanuit eigen perspectief, maar in de tekst wordt niet duidelijk wie deze verteller is.

²⁴⁸ Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats 1 informatieboek*, 141.

²⁴⁹ *Ibidem*, 141.

²⁵⁰ *Ibidem*, 142.

²⁵¹ *Ibidem*, 143.

²⁵² T. van der Geugten, e.a., *Geschiedeniswerkplaats havo vwo 1 werkboek* (Groningen 2013) 151.

²⁵³ Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats 1 werkboek*, 152.

De schrijver is volgens de bronvermelding Ibn Juhayr uit Al-Andalous in 1185.²⁵⁴ De leerlingen hebben enkele hoofdstukken gelezen geleerd dat Al-Andalous hetzelfde is als islamitisch Spanje. De leerling zou dus door discussie erachter kunnen komen dat het gedeeltelijk bestaat uit een bron over de islamitisch-Arabische wereld, maar ook uit de Westerse wereld. Als laatste bron wordt een secundaire bron uit Afghanistan gebruikt waarbij het gaat om de verstandhouding tussen de moslims en de christenen op het moment dat de kruisvaardersstaten gevestigd waren.²⁵⁵

Twee dingen kunnen uit deze verschillende focalisaties worden opgemaakt. Ten eerste worden er meerdere perspectieven beschreven, ondanks dat het hoofdstuk grotendeels een westers perspectief heeft. Ten tweede zijn de meeste bronnen over de situatie in het Midden-Oosten. Dat zorgt voor minder tegenstelling tussen moslims en christenen, meer diversiteit en daardoor een groot verschil in het narratief van de Kruistochten. Was het in de jaren negentig nog een strijd tussen christenen en moslims, in *Geschiedeniswerkplaats* wordt juist de nadruk meer gelegd op de gelijkenissen tussen de verschillende volkeren. Met het gebruik van de *cultural similarity* is het conflict, wat normaal bij het onderwerp kruistochten te vinden is, verdwenen.

In deze paragrafen wordt in tegenstelling tot de jaren tachtig en negentig minder tegenstelling gebruikt. De bronnen gaan over de situatie zelf in plaats van de politieke of religieuze meningen. Er wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen ‘moslims’ en ‘Arabieren’ en er wordt gebruik gemaakt van persoonlijke verhalen vanuit primaire bronnen.

4.4.2. Het Spaanse en het Ottomaanse wereldrijk (*Geschiedeniswerkplaats*)

In geschiedenismethode van de jaren negentig werd vaak naar dezelfde (islamitische) onderwerpen verwezen. In het narratief werd in het algemeen over het ontstaan van de islam, Al-Andalous, de Kruistochten en de komst van de arbeiders verteld. In de geschiedenismethodes van na 2000 zijn enkele nieuwe punten in het narratief gekomen. Dit gaat bijvoorbeeld om het Ottomaanse Rijk, maar ook een stuk over Marco Polo en Ibn Buttati. In beide paragrafen worden twee perspectieven gebruikt. Hieronder wordt de paragraaf over het Spaanse en Ottomaanse wereldrijk uitgelicht.

De paragraaf over het Spaanse en Ottomaanse rijk wordt als volgt geïntroduceerd:

‘Omstreeks 1500 werd het Ottomaanse rijk en islamitisch wereldrijk in het oostelijk Middellandse Zeegebied. Spanje werd een christelijk wereldrijk in het westen. In de 16^e eeuw streeden beide rijken om de macht in Europa en maakten de Middellandse Zee onveilig.’²⁵⁶

²⁵⁴ Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats 1 werkboek*, 152.

²⁵⁵ Ibidem, 152.

²⁵⁶ T. van der Geugten, e.a., *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek* (Groningen 2013) 32.

Een nieuwe tegenstelling komt naar boven. De strijd tussen de Ottomaanse en Spaanse supermachten over Europa.

Het stuk bevat geen bronnen, maar laat wel duidelijk twee kanten van het verhaal zien. Het verhaal van de strijd om Europa wordt vooral in één stuk verteld:

‘De Ottomanen wilden met een jihad, een heilige oorlog, hun macht verder naar het westen uitbreiden. In 1532 verschenen ze voor de poorten van Wenen, maar Karel V voorkwam met een grote troepenmacht dat ze die stad innamen. De strijd in Midden-Europa ging daarna nog lang door... Met een enorme vloot kreeg de sultan een groot deel van de oostelijke zeehelft in handen... Met de slag bij Lepanto kwam een eind aan de Ottomaanse opmars over zee.’²⁵⁷

De Ottomanen worden als quasi-personage gebruikt als protagonist in het stuk over de confrontatie tussen de Ottomanen en de Spanjaarden. Voor dit stuk wordt over beide rijken geschreven hoe ze een wereldrijk zijn geworden.²⁵⁸ De lezer krijgt evenveel te weten over het Ottomaanse rijk als over het Spaanse rijk. Daarbij wordt soms gesproken over personen aan beide kanten, bijvoorbeeld Ali Pasha voor het Ottomaanse rijk of Karel V voor het Spaanse rijk.²⁵⁹ Dieper op in gaan door personen te noemen gaat dus gelijk op.

In het werkboek worden twee bronnen genoemd. Bron 1 gaat over Constantinopel na 1453:

‘Na de verovering betrad sultan Mehmed een stad die verwoest was door het beleg en geruïneerd door de plunderingen.’²⁶⁰

Een verteller vertelt in derde persoon over sultan Mehmed. In deze bron wordt nadruk gelegd op de ervaringen vanuit de islamitische wereld door vanuit de ogen van Mehmed het door hem veroverde Constantinopel te bekijken. Het gaat dus om de verovering van Constantinopel en geen val, dat maakt het een stuk positiever.

Ook in de tweede bron wordt gekeken vanuit de ogen van de islamitische wereld:

‘Toen sultan Bayezit II in 1492 hoorde hoe de joden uit Spanje werden verdreven ga hij zijn gouverneurs opdracht ze vriendelijk en hulpvaardig te ontvangen. Hij zei tegen zijn hovelingen: ‘Ze zeggen dat Ferdinand een wijs vorst is, maar hoe kan het dat hij zijn eigen land armer maakt en mijn land rijker.’²⁶¹

In eerste instantie is er een externe verteller. Later wordt wel met de sultan als interne focalisator gezegd dat Ferdinand niet handig regeert als ze de joden eruit willen hebben. Alweer wordt dus vanuit het perspectief van de islamitische wereld gekeken naar het handelen van de Spanjaarden. Daarbij

²⁵⁷ Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek*, 33.

²⁵⁸ *Ibidem*, 33.

²⁵⁹ *Ibidem*, 33.

²⁶⁰ T. van der Geugten, e.a., *Geschiedeniswerkplaats havo vwo 2 werkboek* (Groningen 2013) 33.

²⁶¹ Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats havo vwo 2 werkboek*, 34.

wordt hier heel duidelijk dat er op een negatieve manier met minachting wordt gepraat over de Spanjaarden. De paragraaf heeft meerdere perspectieven en bovendien verhaallijnen die eerder niet voorkwamen in de methodes.

In deze paragraaf wordt vanuit en over het Ottomaanse rijk gesproken. Dat zorgt voor een nieuw perspectief in de islamitisch-Arabische wereld.

4.4.3. Afrika en de slavenhandel (*Geschiedeniswerkplaats*)

Een opvallende paragraaf waar de islamitisch-Arabische wereld wordt genoemd is een paragraaf in *Geschiedeniswerkplaats* over de slavernij. Deze paragraaf komt uit het hoofdstuk ‘Ontdekking en verovering’ wat niet onder één tijdvak valt, maar wel gebeurtenissen zijn uit de Vroegmoderne tijd. Het is weer een voorbeeld waarin de islamitisch-Arabische wereld niet de hoofdpersoon is, maar wel ingesloten wordt in het verhaal.

De paragraaf begint met de volgende introductie:

‘Slavernij was een gewone zaak in Afrika en in de Arabische en Turkse gebieden. Europeanen stichtten handelsposten langs de Afrikaanse westkust om er slaven te kopen. Arabieren deden hetzelfde aan de oostkust.’²⁶²

Daarmee wordt duidelijk dat ten eerste slavernij in dit gebied al begon voordat Europeanen er onderdeel van werden. Ten tweede dat de slavernij zich vooral afspeelt in Arabische en Turkse gebieden, waarbij Europeanen de slaven naar Amerika brachten, maar Arabieren dus de slavenhandel in Afrika zelf leidden. Er is hier duidelijk sprake van een externe verteller, waarbij door gebrek aan personen ook geen duidelijk focalisatie is. Wel worden er enkele betrokken groepen herkenbaar gemaakt.

In het volgende fragment wordt nog meer duidelijk gemaakt over de betrokken groepen:

‘Zwarte slaven werden al ver voor het ontstaan van de islam naar Arabië en Noord-Afrika gebracht. In de oudheid waren er slavenroutes door de Sahara, over de Nijl en langs de Afrikaanse oostkust. Vanaf de 7^e eeuw n.C. namen moslims deze routes over.’²⁶³

Naast de Europeanen en de Arabieren zijn er dus ook nog de ‘zwarte slaven’. Daarbij wordt verteld dat niet alleen de Europeanen pas later bij de slavenhandel betrokken werden, maar dat de moslims hier ook pas later bij kwamen. Hier wordt duidelijk een splitsing gemaakt tussen moslims en Arabieren.

In de hele paragraaf worden alleen landen, groepen en regio’s genoemd, personen worden niet genoemd. Wel wordt er een vergelijking gemaakt met de slavenhandel in de islamitische wereld en deze in Amerika:

²⁶² Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek*, 48.

²⁶³ *Ibidem*, 48.

‘Het lot van slaven in de islamitische wereld was over het algemeen ook minder ellendig dan in Amerika.’²⁶⁴

Door dit citaat wordt er een kleine tegenstelling gemaakt tussen Amerika en de islam. In het narratief van de paragraaf wordt nadruk gelegd op de continuïteit van de slavenhandel en dat het niet bedacht was door moslims of Europeanen.

Het beeld van Amerika wordt veel negatiever neergezet. Vaak wordt in de tekst de schuld naar het onbekende geschoven, maar Amerika krijgt de schuld wel. De schuld wegschuiven gebeurt bijvoorbeeld in het volgende fragment:

‘De meeste slaven in de islamitische wereld waren vrouw.’²⁶⁵

Gevolgd door:

‘Bij overvallen op Afrikaanse dorpen gebeurde het wel dat de mannen en de oudere vrouwen werden gedood, terwijl de meisjes en jonge vrouwen in een grote karavaan naar de slavenmarkten in Arabië of Noord-Afrika werden gebracht.’²⁶⁶

Wie deze overvallen pleegden wordt niet duidelijk. Wel wordt er een slachtofferrol neergezet voor de Afrikaanse dorpen. De overvallers zijn in ieder geval slavenhandelaren. In eerste instantie wordt er gezegd dat de islamitische wereld graag vrouwelijke slaven wilden. Er kan dus worden geïmpliceerd dat de overvallers uit de islamitisch-Arabische wereld kwamen. Toch staat dit er niet. De schuld wordt hier verzwegen.

In deze paragraaf wordt subtiel gebruik gemaakt van de islamitisch-Arabische wereld. De schuld van slavernij wordt echter niet gelegd bij de islamitisch-arabische wereld, maar bij de Verenigde Staten.

4.4.4. Natuurlijke hulpbronnen (*Humboldt*)

BuiteNLand en *Humboldt* bevatten beiden een hoofdstuk over conflict of het Midden-Oosten. Bij het hoofdstuk conflict van *BuiteNLand* wordt in eerste instantie definities besproken van belangrijke termen. Daarna worden er voorbeelden genoemd waarbij het Midden-Oosten ook voorbij komt. Soenieten en Sjiieten worden genoemd zonder dat het conflict alleen lijkt te draaien om religie.²⁶⁷

In *Humboldt* wordt een themahoofdstuk over het Midden-Oosten behandeld. Conflict is een onderwerp binnen het hoofdstuk, maar is niet het hoofdonderwerp. Eén van de paragrafen gaat over natuurlijke hulpbronnen, waarbij conflict in het Midden-Oosten ook wordt behandeld. De paragraaf wordt als volgt geïntroduceerd:

²⁶⁴ Van der Geugten, *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek*, 48.

²⁶⁵ *Ibidem*, 49.

²⁶⁶ *Ibidem*, 49.

²⁶⁷ T. Bloothoofd, e.a., *BuiteNLand 3 vwo* (Groningen 2015) 94 – 102.

‘In 1990 liep een conflict over aardolie tussen Irak en Koeweit hoog op. Op 2 augustus viel Irak Koeweit binnen. Door deze oorlog steeg de prijs van een vat olie van \$ 30 naar \$ 40. Daar waren de olie-importerende landen niet blij mee. In januari 1991 vond de internationale gemeenschap het genoeg.’²⁶⁸

In de introductie wordt al duidelijk dat aardolie een groot onderwerp binnen het conflict is. Daarbij worden er ook meerdere quasi-personages beschreven die te maken hadden met dit conflict, namelijk Koeweit, Irak en ‘de internationale gemeenschap of olie-importerende landen’. In voorgaande methodes werd uitgelegd dat daarom het Midden-Oosten belangrijk was.

In eerste instantie wordt uitgelegd wat het Midden-Oosten is. Het volgende wordt hierover gezegd:

‘De term ‘Midden-Oosten’ is rond het jaar 1900 ontstaan. Hieruit blijkt een Europese kijk op de wereld: een Chinees zou het gebied eerder het ‘Midden-Westen’ noemen.’²⁶⁹

Hiermee wordt er geen perspectief gegeven van het conflict zelf. Wel wordt de leerling ervan bewust gemaakt dat de term ‘Midden-Oosten’ geen term is die objectief is. Het verraadt een Europese kijk op de wereld. Met het bewustmaken van de leerling van de subjectiviteit van deze bewoordingen kan er op een andere manier gekeken worden naar de situatie. Is de leerling zich dus bewust van de subjectiviteit dan kan diegene zelf ook oordelen of er genoeg informatie wordt gegeven of dat ze het nog vanuit een ander perspectief moeten bekijken. Deze didactiek komt niet vaak voor in de schoolboeken.

Doordat in aardrijkskundemethodes nauwelijks nog bronnen worden gebruikt worden er minder duidelijke perspectieven gebruikt. Op drie manieren komen de perspectieven toch naar voren. Ten eerste worden in de tekst verschillende groepen geïntroduceerd die bepaalde belangen hebben. In eerste instantie gaat dat over aardolie. De volgende citaten laten dit zien:

‘Het Midden-Oosten heeft een kleiner aandeel in de wereldwijde olieproductie dan je misschien zou verwachten.’²⁷⁰

Verder wordt er bijvoorbeeld ook over OPEC gesproken, die door het bezit van aardolie hun welvaart kunnen bevorderen. Er wordt uitgelegd wie er bij zitten en een doel gegeven:

‘De OPEC heeft als doel de economische belangen van de deelnemende landen te behartigen. Ze maken onderling afspraken over de hoeveelheid olie die elk land produceert, om op die manier de wereldmarktprijs te beïnvloeden.’²⁷¹

²⁶⁸ A. den Bekker, e.a., *Humboldt: aardrijkskunde voor de onderbouw 3 vwo-gym* ('s Hertogenbosch 2015) 114.

²⁶⁹ Den Bekker, *Humboldt 3*, 114.

²⁷⁰ *Ibidem*, 114.

²⁷¹ *Ibidem*, 115.

De teksten zijn geschreven vanuit het Midden-Oosten en OPEC. Doordat gebruik wordt gemaakt van bijvoorbeeld 'De OPEC heeft als doel' is duidelijk dat de focalisatie vanuit OPEC plaatsvindt. Er worden geen personen genoemd, maar er is wel een islamitisch-Arabische perspectief.

Een tweede manier om meer perspectief te krijgen is het conflict niet alleen vanuit een religieus perspectief te bekijken. De nadruk wordt daarbij niet op het conflict gelegd:

'Aan olie is in het Midden-Oosten voorlopig geen gebrek. Maar in veel landen in de regio wel aan water.'²⁷²

Daarmee worden dus andere discussiepunten in het Midden-Oosten toegevoegd. Niet alleen wordt er over aardolie gediscussieerd, hetzelfde geldt voor water. Nieuwe onderwerpen worden behandeld, zoals is uitgelegd heeft dit te maken met de nieuwe doelstellingen van aardrijkskunde.

De leerling wordt in de opdrachten gevraagd inzicht te creëren over de conflicten in het Midden-Oosten door vragen zoals:

'Leg uit waarom de eenzijdigheid van de export de landen in het Midden-Oosten economisch kwetsbaar maakt.'²⁷³

'Waarom levert de aardolie het Midden-Oosten ook macht op?'²⁷⁴

'Turkije vindt dat het grootste deel van het water uit de Eufraat mag gebruiken, omdat Turkije het meeste water levert aan de rivier. Irak vindt dat bij de verdeling gekeken moet worden naar het oppervlak van het stroomgebied. Welk land heeft volgens jou het beste argument?'²⁷⁵

Deze vragen zorgen ervoor dat leerlingen in plaats van hun eigen perspectief over conflicten in het Midden-Oosten nu ook het andere perspectief kunnen zien. Wat betekent dat daar het perspectief over natuurlijke hulpbronnen waar conflict over ontstaat wordt toegevoegd en hoe landen in het Midden-Oosten hiermee omgaan. De leerling moet zich dus inleven in de situatie van de islamitisch-Arabische wereld en hoe zij omgaan met olie en water in plaats van snappen waarom het Westen zich wil bemoeien met het Midden-Oosten. Dat geeft ten eerste meer discussie over een situatie die voor de leerlingen actueel is. Daarbij zorgt het ervoor dat de leerlingen zich bewust worden van de diversiteit in de islamitisch-Arabische wereld. Niet iedereen is hetzelfde.

In deze paragraaf wordt de leerling in het perspectief van de islamitisch-Arabische wereld geplaatst door de opdrachten in het werkboek. Bovendien wordt door verschillende interne focalisaties vanuit verschillende quasi-personages een onderscheid gemaakt tussen verschillende groepen in de islamitisch-Arabische wereld.

²⁷² Den Bekker, *Humboldt 3*, 115.

²⁷³ A. den Bekker, *Humboldt: aardrijkskunde voor de onderbouw 3 vwo-gym werkbladen* ('s Hertogenbosch 2015) 114.

²⁷⁴ Den Bekker, *Humboldt 3 werkbladen*, 114.

²⁷⁵ *Ibidem*, 146.

4.5. Conclusie

Gezamenlijke kerndoelen, tijdvakken en een thematische aanpak veranderden zowel de opzet van de aardrijkskundemethodes als de geschiedenismethodes. De kerndoelen geven bijvoorbeeld aan dat er meer focus moet zijn op verschillen en overeenkomsten tussen culturen en dat er meer aandacht moet komen voor conflicten in de wereld nu. In beide disciplines wordt in tegenstelling tot de jaren negentig daarom veel meer aandacht besteed aan het Midden-Oosten en terrorisme. De conflicten worden echter op een hele andere manier uitgelegd dan hoe dit werd gedaan in de jaren tachtig. Er wordt dieper ingegaan op het verhaal van de islamitisch-Arabische wereld en de schuld wordt niet alleen in de schoenen geschoven van het Midden-Oosten. De westerse wereld, met name Amerika, speelt een grote, vaak negatieve rol in deze conflicten.

De verschillen tussen aardrijkskunde- en geschiedenismethodes lijken minder sterk te zijn geworden door de gezamenlijke kerndoelen. De veranderingen door het rapport *Gebieden in perspectief* zijn in de aardrijkskundemethodes wel merkbaar. Er wordt vanuit thema's gewerkt en veel gewisseld van regio en schaalniveau. Daardoor worden er verschillende onderdelen van de islamitisch-Arabische wereld behandeld. De focalisatie vanuit de islamitisch-Arabische wereld verdwijnt in vergelijking met de jaren negentig naar de achtergrond. In plaats van hele hoofdstukken worden nu vaker voorbeelden gegeven in kleine tekstfragmenten. Dat zorgt voor een duidelijk verschil met de geschiedenismethodes aangezien hier nog steeds veel met interne focalisatie wordt gewerkt.

Het gebruik van een interne focalisatie vanuit personen is niet veranderd. Daardoor blijft meer diversiteit bestaan binnen de islamitisch-Arabische wereld. Bovendien is het verschil tussen 'de Arabieren' en 'de moslims' nu duidelijk uitgelegd. Wanneer een interne focalisatie vanuit een quasi-personage plaatsvindt dan is dit niet meer vanuit 'de Arabieren', maar vanuit een veel kleinere groep. De islamitisch-Arabische wereld is geen homogene cultuur meer.

Hetzelfde geldt voor de tegenstellingen, die in de jaren negentig nog sterk waren, deze zijn grotendeels verdwenen. Het conflict wat bij geschiedenismethodes vaak werd besproken is nu een onderwerp geworden waar de situatie wordt besproken, er blijken minder twee kanten aan een verhaal te zitten. De focus ligt meer op de cultuur binnen dit conflict dan de politieke discussie. Hetzelfde geldt voor de aardrijkskundemethodes waar de verschillende redenen en factoren binnen een conflict of ontwikkeling beschreven zijn. Daardoor ontstaan er diverse manieren om naar de situatie te kijken, waar op in wordt gespeeld door de leerlingen hier vragen over te laten maken. De tegenstellingen zijn dus ogenschijnlijk weg.

In vergelijking met de jaren tachtig en negentig zijn de schoolboeken weer veranderd. Leken ze eerst vergelijkbaar met hoe de samenleving als *layered cake of salad bowl* beschreven konden worden. Deze gaan nu niet meer op. Er kan een vergelijking gemaakt worden met de schoolboeken als *melting pot*, waarin alle cultuurelementen samen een nieuwe cultuur vormen. Dat is echter niet

zichtbaar in de schoolboeken. De schoolboeken lijken door meer vermeldingen over wederzijdse beïnvloeding, het gebruik van meer diversiteit binnen de islamitisch-Arabische wereld en minder tegenstellingen wel meer op een samensmelting tussen een *melting pot* en een *salad bowl*, terwijl af en toe de *layered cake* ook weer tevoorschijn komt.

5. Conclusie

In dit onderzoek is de volgende onderzoeksvraag beantwoord: hoe verandert het gebruik van (multi)perspectiviteit over de islamitisch-Arabische wereld in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes in het voortgezet onderwijs tussen 1984 en 2014 en hoe is dit te verklaren? In drie hoofdstukken is hier antwoord op gegeven. Eerst werd gekeken naar hoe (multi)perspectiviteit gebruikt werd tussen 1984 en 1989, daarna tussen 1994 en 1999 en als laatste tussen 2008 en 2014. De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat (multi)perspectiviteit op drie manieren verandert.

De eerste verandering is hoe schrijvers spelen met de manier van focalisatie. In de jaren tachtig werd veel externe focalisatie gebruikt. Soms was dit een interne focalisatie, maar de schrijvers weken weinig af van het informatieve verhaal. Halverwege de jaren negentig is een omslagpunt van de didactiek in de methodes. Vanaf dat moment wordt veel gebruik gemaakt van interne focalisatie. Aardrijkskunde- en geschiedenismethodes bevatten veel bronnen waarin door verhaaltjes, krantenstukken, verslagen en interviews vanuit interne focalisaties wordt verteld over de gebeurtenis, verschijnsel of ontwikkeling. Dit betekent dat ogenschijnlijk niet alleen de schrijvers aan het woord zijn, maar dat door het gebruik van meerdere focalisaties meerdere perspectieven worden beschreven. Uiteindelijk ligt de keuze welke perspectieven gebruikt worden alsnog bij de schrijvers.

Na 2000 verandert dit weer gedeeltelijk. Bij geschiedenis worden nog steeds veel bronnen gebruikt, maar bij aardrijkskundemethodes verdwijnen de verhalen en bronnen door veranderingen in de didactiek naar de achtergrond. Dat wil niet zeggen dat er geen interne focalisatie is, het is anders opgebouwd. De grote hoeveelheid brongebruik uit de jaren negentig is verdwenen en de schrijvers focussen zich meer op de theorie achter de gebeurtenis, ontwikkeling of verschijnsel. De tweede helft van de jaren negentig lijken de methodes de meeste interne focalisatie te bevatten. De volgende verandering laat zien dat dit geen verlies is voor het gebruik van multiperspectiviteit.

Een tweede verandering is de benoeming van individuen of groepen. In de jaren tachtig worden er weinig personen genoemd en weinig gebruik gemaakt van de interne focalisatie. Zonder de focalisatie vanuit een individu lag de focalisatie vooral bij quasi-personages of externe focalisatie. Er is een verdeling te maken in geschiedenis met mohammedanen of Arabieren, met af en toe het gebruik van Turken. Bij aardrijkskunde werd vooral verteld over de Turken of Marokkanen. ‘mohammedanen’ en ‘Arabieren’ of ‘Turken’ en ‘Marokkanen’ konden moeiteloos omgewisseld worden. De betekenis veranderde hier niet door. Een vermenging met de westerse wereld en de islamitisch-Arabische wereld was er niet. Hierdoor komt de islamitisch-Arabische wereld als ‘de ander’ sterk naar voren.

Wederom veranderde in de jaren negentig de manier van werken. Met het gebruik van de interne focalisatie kwam de didactiek op om individuen als voorbeeld te nemen. In de velen bronnen die werden gebruikt kwamen daarom persoonlijke verhalen naar voren vanuit de islamitisch-Arabische wereld. Bij aardrijkskunde waren dit vaak verhaaltjes van bijvoorbeeld de situatie in Turkije of juist de

‘Turk’ in Nederland. Bij geschiedenis werden primaire bronnen gebruikt om de verschillende perspectieven bij een gebeurtenis te laten zien.

Dat was een groot verschil met de jaren tachtig, maar er bleef wel een continuïteit in zitten. Nog steeds werd er gesproken over ‘de Arabieren’, maar ‘de mohammedanen’ werden bij geschiedenis ingewisseld voor ‘de moslims’. Bij aardrijkskunde werden voorbeelden gegeven over ‘de islamitische wereld’ of de ‘Turken’ en ‘Marokkanen’. Aan de ene kant werden de schoolboeken persoonlijker. Aan de andere kant bleven bestond de islamitisch-Arabische wereld nog steeds uit grote homogene groepen met dezelfde eigenschappen zoals dezelfde religie, dezelfde taal en de armoede. Door de tegenstelling met de westerse wereld blijft de islamitisch-Arabische wereld als ‘de ander’ bestaan. De interne focalisatie zorgt echter wel dat ‘de ander’ een eigen stem krijgt. De schrijvers maken de keuze om deze stem aan te laten sluiten bij het beeld van de ‘goede, Nederlandse allochtoon’.

Na 2000 blijven de individuen hun verhaal vertellen in aardrijkskunde- en geschiedensismethodes. Hoewel bij aardrijkskunde de interne focalisatie vermindert, verdwijnt echt niet het individuele aspect. Personen worden namelijk nog steeds expliciet genoemd. Het wordt een stuk minder, maar personen worden nog steeds genoemd. Bij geschiedenis verandert het ook, maar op een andere manier. Nog steeds is de interne focalisator een individu. Toch is de keuze gemaakt om andere bronnen te kiezen. De informatie in de bronnen geven minder een tegenstelling weer en laten meer de situatie zien in de tijd zelf. In plaats van de politieke situatie tussen twee groepen wordt gefocust op de culturele of economische situatie door meer de ‘gewone mens’ aan het woord te laten.

Bij beide disciplines verandert het gebruik van quasi-personages. Er komt een duidelijk verschil tussen ‘moslims’ en ‘Arabieren’, waardoor de islamitisch en de Arabische wereld uit elkaar worden getrokken. Bovendien wordt er niet meer gesproken over ‘de moslims’ of ‘de Arabieren’. Het zorgt voor een ander inzicht in de manier hoe de islamitisch-Arabische wereld wordt neergezet volgens voorgaande onderzoeken waarin de islam als homogeen werd neergezet. Groepen binnen de islamitisch of Arabische wereld krijgen een eigen focalisatie. Het is niet meer ‘de moslims vinden’, maar ‘volgens de soennieten’ of ‘moslimfundamentalisten’ of er wordt vanuit de OPEC geschreven. Door de grote(re) diversiteit zijn de tegenstellingen verdwenen. In een onderliggende laag zijn de tegenstellingen er echter nog wel. Door de woordkeuze van de schrijvers, het gebruik van een westerse bril, wordt de islamitisch-Arabische wereld toch elke keer anders verwoord. Dat zorgt voor een niet duidelijk, subtiele ‘ander’.

Een derde manier om naar de veranderingen in focalisatie te kijken is via de onderwerpen. Vaker worden schoolboeken een kind van de tijd genoemd. Besproken onderwerpen veranderen mee met de gebeurtenissen van die tijd. Er zijn veel verschillende onderwerpen besproken in het onderzoek. Daarom wordt vooral naar de meest opvallende en duidelijk veranderingen gekeken zoals gebeurtenissen in het Midden-Oosten, de multiculturele samenleving, 9/11 en ontwikkelingseducatie.

Het wel of niet voorkomen van deze onderwerpen verandert namelijk de focalisatie en daardoor het beeld van de islamitisch-Arabische wereld.

In de jaren tachtig leken de Turken en Marokkanen in Nederland een aparte groep. Dit is te zien in de schoolboeken en zo worden ze beschreven in de literatuur. Dat gaat niet alleen om hoe ze werden beschreven binnen de multiculturele samenleving, maar ook om andere besproken onderwerpen. Het Midden-Oosten was een apart onderwerp waarbij de cultuur als ‘anders’ werd neergezet. Bovendien werd onder het mom van de ontwikkelingseducatie geschreven over de armoede en conflicten binnen de islamitisch-Arabische wereld. Dit kon vanuit hun focalisatie worden gedaan, totdat Israël ter sprake kwam. Meestal ging de focalisatie bij ‘de kwestie Israël’ vanuit de westerse wereld.

In de jaren negentig werd veel minder aandacht gevestigd op de conflicten in het Midden-Oosten. Wel kwamen er hele hoofdstukken bij over de multiculturele samenleving, Marokko, Turkije of de islamitische wereld. Het besef van de multiculturele samenleving lijkt hiervoor te zorgen. De doelen die opgesteld waren binnen het beleid over intercultureel onderwijs lijken dan op zijn plek te vallen. Er wordt tegemoet gekomen aan de wens om de groepen ‘oude’ en ‘nieuwe’ Nederlanders meer van elkaar te laten leren. De toegevoegde onderwerpen geven een kijkje in de herkomst van de ‘nieuwe’ Nederlanders. Het blijft duidelijk dat het om twee groepen gaat. Hier komt het idee van ‘de ander’ weer opzetten aangezien ‘de ander’ nu ook een focalisatie krijgt, maar wel nog duidelijk als ‘anders’ wordt neergezet. Deze westerse manier van kijken wordt versterkt door de invloeden van de ontwikkelingseducatie die nog steeds erin zitten. In de hoofdstukken over de islamitisch-Arabische wereld ligt nog steeds de nadruk op armoede en conflict. Hierdoor wordt ‘de ander’ niet alleen als anders, maar ook als de onderontwikkelde tegenover het ontwikkelde Westen gezet.

De gebeurtenissen van 9/11, de onrust in het Midden-Oosten en de angst voor terrorisme sinds 9/11 zorgen voor nieuwe onderwerpen. De multiculturele samenleving verdwijnt niet uit de schoolboeken, maar de hoofdstukken over het Midden-Oosten zijn terug. Bovendien zijn in geschiedenismethodes de gebeurtenissen van 9/11 toegevoegd. De focus op de Turken en Marokkanen is wel verdwenen. De methodes na 2000 lijken in te springen op een wereld waar tegenstellingen tussen de westerse wereld en de islamitisch-Arabische wereld door de media en angst voor terrorisme steeds groter worden.

De schrijvers kiezen binnen de onderwerpen 9/11 en Midden-Oosten ervoor om juist de tegenstellingen te verminderen zodat er een genuanceerder beeld naar voren komt. Er is een interne focalisatie vanuit beide werelden, maar deze werelden zijn niet meer tweedelig. Door het gebruik van een interne focalisatie vanuit kleinere specifiekere quasi-personages en vanuit de derde persoon kunnen er geen tegenstellingen meer zijn. ‘De moslims’ zijn tenslotte niet meer ‘de moslims’, maar een groep met soennieten, sji’ieten, moslimfundamentalisten, vluchtelingen en andere groepen die niets aan de conflicten kunnen doen. Bovendien wordt in ‘de kwestie Israël’ niet alleen maar Israël belicht. Dit is niet alleen te zien in de hoofdstukken over het Midden-Oosten, maar ook in paragrafen

over de kruistochten waar de tegenstellingen verdwijnen. Hetzelfde geldt voor de westerse wereld waar een scheiding lijkt te zijn ontstaan tussen Europa en Amerika. Net als het Midden-Oosten was de koppeling met Amerika verdwenen in de jaren negentig. Deze is weer terug in de recentere methodes, maar Amerika en Europa lijken niet op één lijn te zitten. In de paragrafen wordt er kritisch gekeken naar het handelen van Amerika.

In de methodes komt de multiculturele samenleving terug, hoewel de grote focus op de Turken en Marokkanen is verdwenen. Er blijkt echter nog steeds een splitsing te zijn tussen de Nederlanders en de 'nieuwe Nederlanders'. Deze splitsing is niet meer te zien in de interne focalisatie. Er is geen 'ander'. De keuze van schrijvers geeft een beeld van de multiculturele samenleving en de Nederlandse samenleving die nog niet één zijn. Door de opzet van de methodes, aardrijkskunde en geschiedenis, is er meestal een paragraaf over de cultuur van Nederland in aardrijkskunde of een paragraaf over de geschiedenis van Nederland na de Tweede Wereldoorlog in geschiedenis. Hoewel in beide paragrafen de multiculturele samenleving in Nederland verwacht kan worden is de multiculturele samenleving altijd een aparte paragraaf. De vraag is of de schrijvers dit onbewust doen, omdat ze de multiculturele samenleving zien als een 'ander' of omdat ze meer aandacht willen geven aan dit onderwerp.

In eerdere onderzoeken naar de islam in schoolboeken kwam naar voren dat in aardrijkskunde- en geschiedenismethodes tussen 2000 en 2010 vaak dezelfde onderwerpen over de islamitisch-Arabische wereld werden besproken. Zoals in het onderzoek van het GEI wordt opgemerkt worden onderwerpen gekozen die relevant zijn voor het land zelf. In methodes, gepubliceerd tussen 2000 en 2010, gaat het om onderwerpen zoals conflict in de kruistochten of het Midden-Oosten, religie, de multiculturele samenleving en de oorsprong van de islam. In dit onderzoek komt naar voren dat de onderwerpen niet veel veranderen tussen 1984 en 2014. Sinds de jaren negentig wordt meer geschreven over de multiculturele samenleving en sinds 2000 komt er meer aandacht in het Midden-Oosten zoals dit ook in de jaren tachtig het geval was.

Het is de verandering in (multi)perspectiviteit die het grootst is. Door een toename in interne focalisatie vanuit het individu en een toename in het heterogene beeld van de islamitisch-Arabische wereld wordt een genuanceerder beeld zichtbaar. Deze nuance is niet terug te vinden in voorgaande onderzoeken aangezien de focus vooral op de koppeling tussen conflict en de islam in het algemeen ligt. Daarbij blijkt in methodes tussen 2008 en 2014 in Nederland veel minder sprake te zijn van homogeniteit. De nuance wordt pas duidelijk na het onderzoeken van meerdere periodes. De nadruk op conflict bestaat nog. Niet alleen wordt er weer aandacht besteed aan het Midden-Oosten, de nadruk op de gewelddadige verspreiding van de islam in geschiedenismethodes lijkt versterkt door de koppeling met de Jihad. De manier hoe met de conflicten wordt omgegaan is echter veranderd. Al eerder is verwezen naar de theorie van Bal waarin ze stelt dat bij het beschrijven van conflict meerdere perspectieven nodig zijn. In de loop van dertig jaar komen steeds vaker meerdere perspectieven naar voren wanneer het gaat om conflict. Dat wordt niet alleen gedaan door een perspectief vanuit de

westerse en de islamitisch-Arabische wereld te tonen, maar ook door dieper in te gaan op dit perspectief. Door gebruik van persoonlijker focalisaties zoals de interne focalisatie vanuit een individu en een heterogeen islamitisch-Arabische wereld door specifiekere quasi-personages wordt het beeld genuanceerder.

Met de veranderingen in focalisatie verandert dus ook de manier hoe multiperspectiviteit gebruikt kan worden. In de inleiding is uitgelegd dat er vijf verschillende manieren van het gebruik van multiperspectiviteit lijken te zijn. Dit kan zijn om kritisch te leren kijken naar een gebeurtenis, ontwikkeling of verschijnsel, omdat de lezer vanuit verschillende perspectieven leert te kijken. Door het gebruik van bronnen vanaf de jaren negentig leert de leerling sindsdien vanuit verschillende perspectieven te kijken. Voor aardrijkskunde veranderde dit doordat deze perspectieven meer in de vragen begonnen terug te komen en minder in de bronnen.

Het kan gaan om het gebruik van verschillende perspectieven zodat de leerling zich kan inleven in een ander, daarmee leren empathisch te zijn naar iemand met een andere achtergrond. Dit kan ook worden omgedraaid door het gebruik van verschillende perspectieven te koppelen aan het aansluiten bij de belevingswereld van een leerling. Sinds de jaren negentig wordt door interne focalisatie vanuit het individu binnen de methodes meer gebruik gemaakt van deze manier. Toch lijkt deze terug te lopen na 2000. De verhaaltjes in aardrijkskundemethodes verdwijnen na 2000 waardoor het perspectief van de ‘gewone bevolking’ verdwijnt.

Al deze verhaallijnen van verschillende perspectieven kunnen helpen bij een koppeling met het Nederlandse narratief, daarmee de identificatie met ‘Nederland’ vergrotend. Hier kan zeker van een ontwikkeling worden gesproken, omdat in de jaren tachtig de Turken en Marokkanen nog apart en als minder ontwikkeld werden neergezet. Daarmee werd aangesloten bij de theorie van de *layered cake*. In de jaren negentig kregen zij veel meer aandacht, hoewel ze nog steeds ‘de ander’ bleven. Door de nadruk op het verschil tussen de groepen en aan de andere kant juist de nadruk op de geïntegreerde allochtoon, maar ook de achtergestelde islamitisch-Arabische wereld leken de schoolboeken meer op een kruising tussen een *layered cake* en een *salad bowl*. Na 2000 leek de islamitisch-Arabische wereld in de methodes te zijn opgenomen, maar is er nog steeds sprake van een subtiel verschil. De *layered cake*, *salad bowl* en de *melting pot* worden een mengeling. De ene keer komt er de hiërarchie nog naar voren, de andere keer de islamitisch-Arabische wereld als ‘de ander’ en weer een andere keer wordt Nederland neergezet als een *melting pot*.

Als laatste is diversiteit een onderdeel van multiperspectiviteit. Het is een wisselwerking. Zonder multiperspectiviteit komt de diversiteit niet duidelijk naar buiten. Eén perspectief, dus een monocultureel beeld laat geen diversiteit zien. Meerdere perspectieven verbreekt de stereotypering en zorgt voor meer diversiteit. Andersom zorgt een grotere diversiteit voor meer perspectieven. Dus multiperspectiviteit laat diversiteit zien en diversiteit zorgt voor meer multiperspectiviteit.

De schrijvers van de aardrijkskunde- en geschiedenismethodes lijken zich aan te passen aan de situatie waar de wereld zich op dat moment in bevindt. Het wordt duidelijk dat ze met de tijdsgeest

en didactiek mee gaan. De vraag blijft wat er van deze ideeën overblijft in de klas. Komt dit inderdaad over en hoe maken de leraren hier gebruik van? Dit zouden vragen zijn voor een vervolgonderzoek. De conclusie is voor nu dat het misschien een tijd heeft geduurd voordat multiperspectiviteit werd gebruikt, ondanks dat er na de Tweede Wereldoorlog al om werd gevraagd, maar dat deze weldegelijk aanwezig is in de aardrijkskunde- en geschiedenismethodes. In de methodes van de laatste dertig jaar zijn de grenzen tussen de westerse wereld en de islamitisch-Arabische wereld zichtbaar, maar door het gebruik van multiperspectiviteit vervagen deze grenzen steeds meer. Stonden de klompen en de Kaäba eerst tegenover elkaar, langzamerhand krijgt ieder een eigen plekje tussen de klompen en Kaäba.

6. Bijlagen

In deze bijlage kunnen alle geanalyseerde methodes die de islamitisch-Arabische wereld bevatten per periode en discipline gevonden worden. De titel en alle auteurs van de methodes zijn weergegeven evenals het drukjaar en de uitgevers. Dat betekent dat enkele methodes ontbreken. In deze delen kwam de islamitisch-Arabische wereld niet voor. In de rest van de delen wel. Informatieboeken en werkboeken zijn apart benoemd. In de laatste kolom zijn alle 81 geanalyseerde paragrafen benoemd. Van de 81 geanalyseerde paragrafen zijn er in dit onderzoek 22 beschreven. De rest van de paragrafen kunnen verschillend zijn, maar zijn qua focalisatie vergelijkbaar.

6.1. Primaire bronnen & informatie

Naam	Schrijvers	Drukjaar	Uitgevers	Onderzochte tekstfragmenten, paragrafen, hoofdstukken
1984 – 1989				
Geschiedenismethodes				
Verleden tijd? 1 Leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs	K.A. Kalkwiek J.W. van Lent G.J. van Setten	1984	Meulenhoff Educatief	H5 De middeleeuwen (1) Thema 2 De Arabieren H6 De middeleeuwen (2) Thema 4 De kruistochten
Verleden tijd? 2 Leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs	K.A. Kalkwiek J.W. van Lent G.J. van Setten	1985	Meulenhoff Educatief	H1 Europa en de rest van de wereld Thema 2 Afrika
Verleden tijd? 3 Leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs	K.A. Kalkwiek J.W. van Lent G.J. van Setten	1986	Meulenhoff Educatief	H4 De supermachten na 1945 Thema 5 Het Midden-Oosten, de Arabieren en de supermachten
Tijdspoor geschiedenis voor de onderbouw 1	J.R. Jacobs	1989	Educaboek	H5 Heren, boeren en monniken

	S.R.S. Postma J.A.J. Teuwen			Basistekst 1: Het Oostromeinse Rijk en de Arabieren
Tijdspoor geschiedenis voor de onderbouw 2	J.R. Jacobs S.R.S. Postma J.A.J. Teuwen	1987	Educaboek	H1 Ploeg, kruist en munt Leestekst: In het spoor van kruisvaarders Basistekst 1: Toenemende welvaart in de 11e, 12de en 13e eeuw
Tijdspoor geschiedenis voor de onderbouw 3	J.R. Jacobs S.R.S. Postma J.A.J. Teuwen	1988	Educaboek	H1: Om vrijheid en vaderland Extrastof 2: Turkije, Europa of Azië H5: Europa, een deel van de wereld Basistekst 3: Het Midden-Oosten
Aardrijkskundemethodes				
Driesprong leerboek aardrijkskunde voor het voortgezet onderwijs deel 2	H. de Jong R. Otter C. Siepman-van der Berg K. van der Veen C. de Vos S. Wenselaar	1985	Educaboek	H4 Bevolking 4.7 Het bevolkingsprobleem H5 Ontwikkelingslanden 5.6.2 De werkgelegenheid op het platteland H6 Cultuur en cultuurverschillen
Driesprong werkboek deel 2	H. de Jong R. Otter C. Siepman – van der Berg K. van der Veen S. Wenselaar	1988	Educaboek	6.3 Verschillende culturen in de samenleving 6.6 Verschillende culturen in Nederland
Bolwerk 1	Fred Oedekekerk	1986	Wolters Noordhoff Groningen	H2 Europa: Bevolking 2.9 Migratie 2.10 Gastarbeid → Geen islamitisch-Arabische wereld
Bolwerk 2	Fred Oedekekerk	1987	Wolters Noordhoff Groningen	H2 Werelddelen: Bevolking 2.2 Verschillende mensen 2.5 Vele werelden 2.14 Eenheid of verscheidenheid → Behalve 2.5 geen islamitisch-Arabische wereld H5 Werelddelen: Verstedelijking 5.4 Drie steden
Bolwerk 3	Fred Oedekekerk	1988	Wolters Noordhoff Groningen	H2 Nederland: Bevolking 2.4 Van heinde en verre 2.11 Turken en Marokkanen in Nederland

1994 – 1999**Geschiedenismethodes**

Memo geschiedenis voor de basisvorming deel 1 handboek havo/vwo	Carla van Boxtel Hans Bulthuis Bert Dijkstra Jessie Jongejans Frank Kerstjens Idzard van Manen Wieke Schrover	1997	Malmberg	H4 Jeruzalem, stad van drie geloven 4.4 Een stad van de islam? 4.5 Een conflict om het geloof 4.7 Al-Andalous
Memo geschiedenis voor de basisvorming deel 1 werkboek havo/vwo	Carla van Boxtel Hans Bulthuis Bert Dijkstra Jessie Jongejans Frank Kerstjens Idzard van Manen Wieke Schrover	1998	Malmberg	
Memo geschiedenis voor de basisvorming deel 2 handboek havo/vwo	Carla van Boxtel Hans Bulthuis Bert Dijkstra Jessie Jongejans Frank Kerstjens Idzard van Manen Wieke Schrover	1998	Malmberg	H5 Mali, een machtige beschaving 5.2 De islam, godsdienst van de stedelingen
Memo geschiedenis voor de basisvorming deel 2 werkboek havo/vwo	Carla van Boxtel Hans Bulthuis Bert Dijkstra Jessie Jongejans Frank Kerstjens Idzard van Manen Wieke Schrover	1998	Malmberg	
Memo geschiedenis voor de basisvorming deel 3 handboek havo/vwo	Carla van Boxtel Hans Bulthuis Bert Dijkstra Jessie Jongejans Frank Kerstjens Wieke Schrover	1999	Malmberg	H5 Nederland, een moderne samenleving 5.2 Een moderne economie 5.4 Culturele veranderingen
Memo geschiedenis voor de basisvorming deel 3 werkboek havo/vwo	Carla van Boxtel Hans Bulthuis Bert Dijkstra Jessie Jongejans	1999	Malmberg	

	Frank Kerstjens Wieke Schrover			
Vragen aan de geschiedenis 3 mavo havo vwo	René Bakker Drea Berghorst Liesbeth Coffeng Alexandra Haijkens Ronald van Kesteren Paul van Leeuwen Michael van der Lubben Joop Toebes Theo van Zon	1996	Wolters-Noordhoff	H6 Nederland immigratieland 6.1 De miljoenste gastarbeider 6.2 Gastarbeiders gezocht 6.3 De islam, tweede godsdienst van Nederland 6.4 Beïnvloeding van twee kanten? 6.5 Wie is beschaafd?
Vragen aan de geschiedenis 3 werkboek mavo havo vwo	René Bakker Drea Berghorst Liesbeth Coffeng Alexandra Haijkens Ronald van Kesteren Paul van Leeuwen Michael van der Lubben Joop Toebes Theo van Zon	1996	Wolters-Noordhoff	
Aardrijkskundemethodes				
Wereldwijd Aardrijkskunde voor de basisvorming handboek 1 havo/vwo	Piet Blankers Ad van Doorn Mari Janssen Rob Klomp Bueters Wout Lentjes Willy van der Luit Jako Schuiringa Martin van de Ven	1998	Malmberg	H3 Bevolking in beweging 3.5 Wat zoeken buitenlanders in Nederland? 3.8 In één oogopslag 3.9 Turkije: Een volk in beweging? 3.10 Turkije: oostwest thuis best? H6 Marokko 6.1 Wegwijs in Marokko 6.3 Marokkanen in beweging 6.4 Marokkanen een wereld van verschil?
Wereldwijd werkboek 1 voor havo/vwo	Ad van Doorn Mari Janssen Wout Lentjes Willy van der Luit Jako Schuiringa Martin van de Ven	1997	Malmberg	
Wereldwijd Aardrijkskunde voor de basisvorming handboek plus 3 vwo	Piet Blankers Ad van Doorn Gerard Hogendoorn	1998	Malmberg	H5 Andere volkeren 5.8 Hoe ander zijn Arabieren?

	Jan Maarten Praamsma Jakob Schuiringa Anneke van Wamel			
Wereldwijs aardrijkskunde voor de basisvorming werkboek 3 voor vwo	Piet Blankers Ad van Doorn Gerard Hogendoorn Jan Maarten Praamsma Jakob Schuiringa Anneke van Wamel	1998	Malmberg	
Terra basisvorming leerboek havo vwo deel 2	Lammert Kunnen Henk Nonnekes Ad Reichard Jocelyn Remmers- Kamp	1998	Wolters-Noordhoff	H6 Nederland, een multiculturele samenleving 6.1 Is Nederland een multiculturele samenleving? 6.2 Waarom verhuizen mensen naar Nederland? H7 Samenleven in Nederland 7.1 Wat zijn culturele verschillen? 7.2 Hoe leven we in Nederland samen?
Terra basisvorming leerboek vwo deel 3	Lammert Kunnen Henk Nonnekes Ad Reichard Jocelyn Remmers- Kamp	1999	Wolters-Noordhoff	H2 De wereld in cultuurgebieden 2.1 Hoe kun je de wereld indelen in cultuurgebieden? H6 De islamitische wereld 6.1 Wat maakt de islamitische wereld tot één cultuurgebied? 6.2 Hoe beoordeel je de manier waarop Arabieren met hun water omgaan? 6.3 Hoe beoordeel je de manier waarop de islamitische wereld met aardolie omgaat? 6.4 Hoe beoordelen Arabieren ruimtelijke segregatie?

2008 – 2014

Geschiedenismethodes

Feniks geschiedenis voor de onderbouw leesboek 1 havo/vwo	Raymond de Kreek René Notenmans Frouke Schrijver Frank Tang Jos Venner Ludwig Verbenne	2008	Thieme Meulenhoff	H4 Geweld en geloof 4.5 Een nieuw geloof: de islam H5 Koningen, kastelen en kruistochten 5.5 De kruistochten
Feniks geschiedenis voor de onderbouw werkboek 1 havo/vwo	Raymond de Kreek René Notenmans	2008	Thieme Meulenhoff	

	Frouke Schrijver Frank Tang Jos Venner Ludwig Verbenne			
Feniks geschiedenis voor de onderbouw leesboek 3 vwo	Cor van der Heijden Idzard van Manen Robert Boonstra	2009	Thieme Meulenhoff	H5 In de ban van de Koude Oorlog 5.5 Het conflict in het Midden-Oosten
Feniks geschiedenis voor de onderbouw werkboek 3 vwo	Cor van der Heijden Idzard van Manen Robert Boonstra	2009	Thieme Meulenhoff	H6 Overvloed en onbehagen 6.3 De multiculturele samenleving 6.5 Jihad versus McWorld
Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 1 informatieboek	Tom van der Geugten Bernadette Hijstek Dik Verkuil	2012	Noordhoff Uitgevers	H5 Monniken en ridders 5.4 De opkomst van de islam 5.5 Moors Spanje
Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 1 werkboek	Fleur Geenen Tom van der Geugten José Ritsema Peter Schroër	2012	Noordhoff Uitgevers	H6 Steden en staten 6.5 De kruistochten 6.6 De wereld van Marco Polo en Ibn Battuda
Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek	Tom van der Geugten Bernadette Hijstek Dik Verkuil	2013	Noordhoff Uitgevers	H2 Ontdekking en verovering 2.1 Het Spaanse- en Ottomaanse wereldrijk 2.6 Afrika en de slavernij
Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 werkboek	Tom van der Geugten José Ritsema Peter Schroër	2014	Noordhoff Uitgevers	
Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 3 informatieboek	Tom van der Geugten José Ritsema Peter Schroër	2014	Noordhoff Uitgevers	H5 Nederland na de oorlog 5.1 Nederland herrijst 5.5 Veelkleurig Nederland
Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 3 werkboek	Tom van der Geugten José Ritsema Peter Schroër			H6 De wereld van nu 6.1 Na de Koude oorlog 6.4 Spanningen in het Midden-Oosten
Aardrijkskundemethodes				
BuiteNLand 1 havo/vwo	Moniek de Boer Adwin Bosschaart Hanne Mennen Henk Nonnekes Fred Oedekekerk Huub Prinsen Jocelyn Remmers	2012	Noordhoff Uitgevers	H1 Bevolking 1.8 Emigratie en immigratie H3 Cultuur 3.2 Wat is cultuur? 3.3 Cultuurgebieden in de wereld 3.4 Cultuurverandering
BuiteNLand 1 havo/vwo werkboek	Moniek de Boer Adwin Bosschaart Hanne Mennen			3.7 Cultuur in Nederland 3.8 Multicultureel Nederland

	Henk Nonnekes Fred Oedeker Huub Prinsen Jocelyn Remmers			
BuiteNLand 3 vwo	Teunus Bloothoofd Moniek de Boer Hanne Mennen Henk Nonnekes Huub Prinsen Jocelyn Remmers	2014	Noordhoff Uitgevers	H4 Conflicten 4.3 Oorzaken van gewapende conflicten
BuiteNLand 3 vwo			Noordhoff Uitgevers	
Humboldt Aardrijkskunde voor de onderbouw 1hv leeropdrachtenboek	Richard Fidom Mark van Heck Marc ter Horst	2012	Malmberg	H3 Europa 3.2 De Europese bevolking
Humboldt Aardrijkskunde voor de onderbouw 1 hv werkbladen	Richard Fidom Mark van Heck Marc ter Horst	2012	Malmberg	
Humboldt Aardrijkskunde voor de onderbouw 2hv leeropdrachtenboek	Adrian den Bekker Richard Fidom Mark van Heck Marc ter Horst Milou de With	2013	Malmberg	H4 Steden 4.3 De Arabische stad
Humboldt Aardrijkskunde voor de onderbouw 2 hv werkbladen	Adrian den Bekker Richard Fidom Mark van Heck Marc ter Horst Milou de With	2013	Malmberg	
Humboldt Aardrijkskunde voor de onderbouw 3 vwo-gym leeropdrachtenboek	Adrian den Bekker Richard Fidom Mark den Heck Marc ter Horst	2014	Malmberg	H2 Cultuur en ruimte 2.2 Grenzen en identiteit 2.3 Botsingen tussen culturen 2.5 De Balkan 2.6 Cultuurgebieden in Nederland
Humboldt Aardrijkskunde voor de onderbouw 3 hv werkbladen	Adrian den Bekker Richard Fidom Mark den Heck Marc ter Horst	2014	Malmberg	H5 Midden-Oosten 5.1 Natuurlijke hulpbronnen 5.2 Cultuur 5.3 Klimaatveranderingen 5.4 Globalisering

6.2. Analyseschema

Hieronder is het analyseschema weergegeven. In de methode is de theorie erachter al beschreven. Hier volgt een korte uitleg. Elke keer werd de methode, de schrijvers en uitgevers benoemd. De kolommen werden per hoofdstuk of paragraaf ingevuld. Er kunnen per geanalyseerde methode dus meer of minder kolommen zijn. Om een beeld te vormen van het verhaal en onderwerp van het fragment werd kort het narratief beschreven. Voor de rest werd de focalisatie benoemd als dat mogelijk was en de protagonist. De vraag was direct of deze focalisator of protagonist afkomstig was uit de islamitisch-Arabische wereld en uit de westerse wereld. Werd er gebruik gemaakt van regio's in plaats van personages dan werd de quasi-personage gebruikt. Als laatste werden apart nog de onderwerpen benoemd om een goed overzicht te creëren en alvast wat citaten opgeschreven.

Methode	Schrijvers	Drukjaar	Uitgever
	Hoofdstuk: Paragraaf:	Hoofdstuk: Paragraaf:	Hoofdstuk: Paragraaf:
Narratief (Samenvatting)			
Focalisatie			
Protagonist			
Islamitisch- Arabische wereld / Westerse wereld?			
Onderwerpen			
Citaten			

7. Literatuurlijst

7.1. Primaire bronnen

- Bakker, R., e.a., *Vragen aan de geschiedenis: 3 mavo havo vwo* (Groningen 1996)
- Bakker, R., e.a., *Vragen aan de geschiedenis: 3 mavo havo vwo Werkboek* (Groningen 1996)
- Bekker, A. den, e.a., *Humboldt: aardrijkskunde voor de onderbouw 2hv* ('s Hertogenbosch 2013)
- Bekker, A. Den, e.a., *Humboldt: Aardrijkskunde voor de onderbouw 2hv werkbladen* ('s Hertogenbosch 2013)
- Bekker, A. den, e.a., *Humboldt: aardrijkskunde voor de onderbouw 3 vwo-gym* ('s Hertogenbosch 2015)
- Bekker, A. den, e.a., *Humboldt: aardrijkskunde voor de onderbouw 3 vwo-gym werkbladen* ('s Hertogenbosch 2015)
- Bloothoofd, T., e.a., *BuiteNLand 3 vwo* (Groningen 2015)
- Boer, M. de, e.a., *BuiteNLand 1 havo/vwo* (Groningen 2012)
- Boxtel, C. van, e.a., *Memo Geschiedenis voor de basisvorming: Handboek 1 havo/vwo* (Den Bosch 1997)
- Boxtel, C. van, e.a., *Memo Geschiedenis voor de basisvorming: Werkboek 1 havo/vwo* (Den Bosch 1997)
- Boxtel, C. van, e.a., *Memo Geschiedenis voor de basisvorming: Handboek 2 havo/vwo* (Den Bosch 1998)
- Doorn, A. van, e.a., *Wereldwijs: Aardrijkskunde voor de basisvorming Handboek 1 havo/vwo* (Den Bosch 1998)
- Doorn, A. van, e.a., *Wereldwijs werkboek 1 voor havo/vwo* (Den Bosch 1997)
- Geugten, T. van der, e.a., *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 1 informatieboek* (Groningen 2013)
- Geugten, T. van der, e.a., *Geschiedeniswerkplaats havo vwo 1 werkboek* (Groningen 2013)
- Geugten, T. van der, e.a., *Geschiedeniswerkplaats havo/vwo 2 informatieboek* (Groningen 2013)
- Geugten, T. van der, e.a., *Geschiedeniswerkplaats vwo 3 informatieboek* (Groningen 2015)
- Jacobs, F.R., e.a., *Tijdspoor: geschiedenis voor de onderbouw deel 1* (Culemborg 1987)
- Jacobs, F.R. e.a., *Tijdspoor: geschiedenis voor de onderbouw deel 3* (Culemborg 1988)
- Jong, H. de, e.a., *Driesprong: Leerboek Aardrijkskunde voor het voortgezet onderwijs deel 2* (Culemborg 1985)
- Kalkwiek, K.A., *Verleden tijd 1: Leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs* (Amsterdam 1989)

- Kalkwiek, K.A. *Verleden tijd 3: Leergang geschiedenis voor de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs* (Amsterdam 1986)
- Kreek, R. de, e.a., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw, leesboek 1 havo/vwo* (Utrecht 2008)
- Kreek, R. de e.a., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 1 havo/vwo* (Utrecht 2008)
- Kreek, R. de, e.a., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw, leesboek 3 havo/vwo* (Utrecht 2010)
- Kreek, R. de, e.a., *Feniks: Geschiedenis voor de onderbouw Werkboek 3 havo/vwo* (Utrecht 2010)
- Kunnen, L., *Terra Basisvorming Leerboek havo vwo Deel 2* (Groningen 1998)
- Kunnen, L., e.a., *Terra: basisvorming, leerboek vwo deel 3* (Groningen 1999)
- Oederkerk, F., *Bolwerk 1* (Groningen 1986)
- Oederkerk, F., *Bolwerk 2* (Groningen 1987)
- Oederkerk, F., *Bolwerk 3* (Groningen 1988)

7.2. Secundaire literatuur

- Anderson, B., *Imagined Communities* (Londen 2006)
- Avermaet, P. van & S. Sierens, 'Van periferie naar kern. Omgaan met diversiteit in het onderwijs' (2012) URL:
http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/van_de_periferie_naar_de_kern_ucsia_boek_bijdrage_pva.pdf (1 - 2 – 2016)
- Bal, M., *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (Toronto 1999, second edition)
- Bal, M., *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (Londen 2009, Third edition)
- Batist, J., en H. Güven, 'Er is meer dan Europa: Betrek culturele achtergrond van leerlingen bij het lesgeven', *Kleio* 52 (2011) 21- 24.
- Bennett, S., 'The use of multiperspectivity when teaching history in secondary and upper secondary schools: an example of the United Kingdom, Council of Europe, *Multiperspectivity in teaching and learning history: presentations from seminars and workshops materials* (Cyprus 2004)
- Berkey, J., *The formation of islam: religion and society in the Near East, 600 – 1800* (New York 2003)
- Bruin, J. de, 'Nederland zoals het is, zoals het was', *Kleio* 23 (1997) 16 – 20.
- Borries, B. von, 'Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon', In: L. Symcox, A. Wilschut, *The national history standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (2009)

- Boxtel, C. van & M. Grever, 'Netherlands: Between disenchantment and high expectations: History education in the Netherlands', 1968 – 2008. In: E. Erdmann & W. Hasberg, *Facing – Mapping – Bridging Diversity: Foundation of a European Discourse on History Education Part 2* (Wochenschau 2011)
- Boxtel, C. van, *Geschiedenis, erfgoed en didactiek* (Amsterdam 2009)
- Carvell, B., 'New approaches in the preparation of history textbooks and teaching materials for secondary and upper-secondary schools', Council of Europe, *Multiperspectivity in teaching and learning history: presentations from seminars and workshops materials* (Cyprus 2004)
- Császár, Z. M., 'The representation of islam in the Hungarian geography textbooks', *Review of international geographical education online* 2 (2012)
- Dijk, T.A. van, R. Redmond, *Schoolvoorbeelden van racisme; de reproductie van racisme in maatschappij-leerboeken* (Amsterdam 1986)
- Donselaar, S. van, 'Intercultureel derde wereldonderwijs en waardenoriëntatie', *Geografie educatief* 4 (1995) 22 – 26
- Donk, R., 'Intercultureel onderwijs en geschiedenis', *Kleio* 9 (1990) 3 – 7
- Foster, S., 'Dominant traditions in international textbook research and revision', *Education Inquiry* 2 (2011)
- Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 'No Chance of belonging: islam and Modern Europe remain segregated in European Textbooks' (25 november 2011), <http://www.slideshare.net/whila/islam-in-textbooksshortversion> (19 – 12 – 2015)
- Georg Eckert Institute for International Textbook Research, <http://www.gei.de/en/the-institute.html> (26-12-2015)
- Goldschmidt Jr., A., L. Davidson, *A concise history of the Middle East* (2010)
- Grever, M. & C. van Boxtel, *Verlangen naar tastbaar verleden: Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum 2004)
- Grever, M. en K. Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007)
- Ihtiyar, N., 'The Euro-Arab dialogue: an educational bridge islam in German Textbooks; examples from Geography and History', *Prospects XXXIII* (2003) 427 – 437.
- Innocenti, P., *Cultural and heritage networks in an age of migrations* (Dorchester 2015)
- Jannidis, F., 'Character' (2012) In: J.C. Meister, *The living handbook of narratology*, www.lhn.uni-hamburg.de/article/character (5-7-2016)
- Janssen Perio, E., 'De Turkse paradox – een aspect van de leerstofkeuze-problematiek', *Kleio* 17 (1983) 27 – 31.
- Khalifaoui, M., 'Muslime in der socialgeschichte Europa im 20. Jahrhundert: Österreichische geschichtsschulbücher als fallstudie' (Fallstudie 2011) <http://www.hikma-online.com/cms/sites/default/files/HIKMA%207%20Art%203.pdf> (18 – 12 – 2015)

- Klerides, E., 'Imagining the textbook: textbooks as discours and genre', *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2.1 (2010) 31-54.
- Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, *Handboek vakdidactiek aardrijkskunde* (Amsterdam 2009)
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* (1981)
- Mok, I., *In de ban van het ras: aardrijkskunde tussen wetenschap en samenleving 1876 – 1992* (Amsterdam 1999)
- Muyden, E. van, 'Aardrijkskunde- en geschiedenis schoolboeken in ontwikkeling', *Kleio* 7 (1985) 25 – 29
- Niederhoff, B., 'Point of view' (2011) In: J.C. Meister, *The living handbook of narratology*, [http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Perspective - Point of View](http://wikis.sub.uni-hamburg.de/lhn/index.php/Perspective_-_Point_of_View) (21-1-2016)
- Noordink, H., G. Rozing, 'Concretisering van de kerndoelen Mens en maatschappij': http://ko.slo.nl/00001/mens_en_maatschappij.pdf/ (23 – 1 – 2016)
- Onderbouw-VO, *Karakteristieken en kerndoelen van de onderbouw* (Groningen 2006)
- Palings, H., 'Op zoek naar een geografisch wereldbeeld: Een onderzoek naar het beeld van de wereld in vier Nederlandse aardrijkskundemethodes' (Masterscriptie UU 2011)
- Pingel, F., *UNESCO guidebook research and textbook revision* (Parijs 2009, 2e herziene editie)
- Ricoeur, P., *Time and Narrative I*, (Chicago/London 1983)
- Rüsen, J., 'How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century', *History and theory* 43 (2004) 118 – 129
- Said, E., *Orientalism* (Londen 2003)
- Schuurman, C., 'Een gewaagde keuze? Lessen over Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog', *Kleio* 53 (2012) 22- 24
- Simms, K., *Paul Ricoeur* (Londen 2003)
- Smart, N., *Godsdiensten van de wereld* (Kampen 2003)
- Steiner-Khamsi, G., *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition* (Sofia 1994)
- Stradling, R., *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers* (2003) <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityEnglish.pdf> (2 – 1 – 2016)
- Swachten, L., 'Ontwikkelingseducatie onder de loep', *Kleio* 5 (1987) 16 – 35
- Swirski, S., *Politics and education in Israel: comparisons with the United States* (Londen 1999)
- Terwindt, J., e.a., *Gebieden in perspectief: natuur en samenleving, nabij en veraf* (2003)
- Verbeke, E., 'Beeldvorming van de Arabisch-islamitische wereld in Vlaamse leerboeken geschiedenis van 1979 tot nu: buffer tegen groeiend islamofobisme?', Masterscriptie Universiteit Gent (Gent 2008)

- Verheij, J. K., *Aardrijkskunde is overall: een praktisch didactiekboek voor opleiders, studenten en leerkrachten basisonderwijs* (Den Bosch 2002)
- Verstraten, P., *Handboek filmnarratoflogie* (Nijmegen 2008)
- Wagemakers, B. & J. Batist, ‘‘Hé, die les gaat over mij!’’: multiperspectiviteit in de geschiedenisles’, *Kleio* 53 (2012) 50 – 54
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Rapporten aan de regering: Allochtonenbeleid* (’s-Gravenhage 1989)
- Wilschut, A., *Beelden van de tijd: De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis* (Assen 2011)
- Wolfs, R. & H. Donkers, ‘De derde wereld in hedendaagse aardrijkskundemethodes’, *Geografie educatief* 1 (1992) 28 – 34.