



EDUCATIEVE BACHELOR SECUNDAIR ONDERWIJS

Bachelorproef

Multiperspectiviteit binnen het vak
geschiedenis

PROMOTER
ELS VINCKX
GESCHIEDENIS

SELIN ORAKCI
GESCHIEDENIS
ACADEMIEJAAR 2020-2021

Voorwoord

Na het schrijven van meer dan 150 pagina's voor je bachelorproef zou je verwachten dat het schrijven van een voorwoord niet zo moeilijk kan zijn. Nu zit ik hier, starend naar mijn scherm, nadenkend over hoe ik mijn gevoelens kan verwoorden in een voorwoord van één A4-pagina. Het afgelopen jaar was voor mij een rollercoaster van gemengde gevoelens en ondanks dat ik momenteel de kers op de taart aan het leggen ben en nog maar enkele dagen verwijderd ben van een diploma, voelt het aan alsof ik morgen weer zal opstaan en een hele dag zal werken aan mijn bachelorproef.

Aan de ene kant ervaar ik een gevoel van opluchting, aan de andere kant ervaar ik een gevoel van overweldiging. Ik kan niet wachten om mijn bachelorproef te delen met de wereld, maar ik zou er ook nog heel graag verder aan gewerkt willen hebben – liefst zonder de stress en vermoeidheid die erbij komt kijken. Waarom? Wel, taarten met slechts één kers erop zijn niet mijn smaak. Ik verlang naar een taart met kersen, aardbeien, bosbessen, frambozen en veel – heel veel – slagroom. In alles wat ik doe probeer ik het beste uit mijzelf te halen en soms mispakt ik mij hierin. Dat is misschien ook de reden waarom ik als kind de trappen per twee treden tegelijk beklom. Soms slaagde ik erin om als snelste boven te geraken, maar vaak viel ik hierdoor van de trap. Ups-and-downs, letterlijk dus. Ook bij het schrijven van deze bachelorproef heb ik me soms mispakt, maar gelukkig was er steeds iemand die haar hand gaf om mij te helpen naar boven te klimmen. Als ik erin geslaagd ben om deze bachelorproef tot een positief einde te brengen, dan heb ik dit te danken aan mijn promotor en voorbeeld als geschiedenisleraar, mevrouw Els Vinckx. Ik wil haar uitdrukkelijk bedanken om mij om elf uur 's nachts te bellen, zodat ik eindelijk zou beginnen met mijn bachelorproef; om mijn mails die ik in de avond stuurde meteen te beantwoorden, zodat ik de volgende dag weer verder kon; om steeds tijd voor mij te maken, ondanks haar drukke agenda en om mij altijd te benaderen met een warme lach, ondanks dat ik niet alle afspraken kon nakomen. Bedankt om te blijven geloven in mijn kunnen en bedankt voor de begeleiding van afgelopen jaar.

Vervolgens wil ik ook in enkele woorden uitdrukken hoe dankbaar ik ben voor mijn stagementor en externe partner, meneer Frederik Sevens. Ondanks de drukte van de stages heb ik toch de kans gekregen om mijn bachelorproef te mogen uittesten. Zonder deze ervaring zou ik er niet in geslaagd zijn om de kwaliteit van mijn ontwerpbundel omhoog te tillen. Het uittesten van mijn ontwerpbundel heeft me veel inzichten gegeven voor de herwerking ervan. Bedankt voor uw flexibiliteit en feedback.

Naast inhoudelijke begeleiding is ook morele begeleiding erg van belang. Zeker wanneer je net zoals ik duizend-en-een gevoelens op een dag kan ervaren. De steun die ik heb gekregen van mijn moeder en vader zijn niet uit te drukken in woorden. Ik weet dat na het indienen van deze bachelorproef zij nog opgeluchter zullen zijn dan ik. Ik kijk er alvast naar uit om hun deze opluchting te kunnen bezorgen. Hierbij wil ik ook mijn dank uiten aan alle vrienden en familie die zelfs vanop een afstand hun steun zijn blijven uiten. Bedankt voor alle berichtjes en telefoontjes. Bedankt om steeds te luisteren naar mijn geschiedenisverhaaltjes. Bedankt om er voor mij te zijn.

En als laatste wil ik nog één iemand bedanken, u. Bedankt om mijn bachelorproef te willen lezen. Ik hoop dat het u veel kennis en inzichten zal geven over multiperspectiviteit binnen het vak geschiedenis. Veel leesplezier.

Selin Orakci
PBLSO Geschiedenis – Project Algemene Vakken
PXL Education
Vilderstraat 5
3500 Hasselt

Inhoudsopgave

VOORWOORD	3
INLEIDING	5
1 VERKENNEND ONDERZOEK	6
1.1 AANLEIDING TOT ONDERZOEK.....	6
1.2 PROBLEEMANALYSE.....	7
1.3 ONDERZOEKSVRAAG.....	9
2 VERDIEPEND ONDERZOEK	11
2.1 DEFINITIE.....	11
2.2 DE ONTWIKKELING VAN HET VLAAMSE GESCHIEDENISONDERWIJS.....	13
2.2.1 <i>Van een nationaal georiënteerd naar een eurocentrisch geschiedenisonderwijs (19^{de} – 20^{ste} eeuw)</i>	13
2.2.2 <i>Het Vlaamse geschiedenisonderwijs tussen 1999 – 2019</i>	14
2.2.3 <i>Modernisering van het Vlaamse secundair onderwijs (2019 – ...)</i>	16
2.2.4 <i>Nieuwe eindtermen historisch bewustzijn</i>	19
2.3 HET VERBAND TUSSEN STANDPLAATSGEBONDENHEID EN MULTIPERSPECTIVITEIT.....	22
2.4 WAAROM EUROCENTRISME PLAATS MAAKT VOOR MULTIPERSPECTIVITEIT IN HET VLAAMS GESCHIEDENISONDERWIJS.....	23
2.4.1 <i>Identiteitsvorming binnen het geschiedenisonderwijs</i>	23
2.4.2 <i>Het problematische karakter van een eurocentrisch geschiedenisonderwijs</i>	27
2.5 MINI-ONDERZOEK: LESSENREEKS OVER DE WERELD VAN DE ISLAM.....	29
2.5.1 <i>Situatieschets</i>	30
2.5.2 <i>Lesontwerp: de wereld van de islam</i>	30
2.5.3 <i>Mijn bevindingen over de lessenreeks over de wereld van de islam</i>	34
2.5.4 <i>Resultaten van de bevraging</i>	36
3 ONTWERP: LESSENREEKS KRUISTOCHTEN	39
3.1 INLEIDING.....	39
3.2 ANALYSE EERSTE VERSIE WERKBUNDEL.....	40
3.2.1 <i>Inleiding van de les</i>	40
3.2.2 <i>Kern van de les</i>	42
3.2.3 <i>Afronding lessenreeks</i>	44
3.2.4 <i>Algemene bevindingen</i>	44
3.3 ONTWERPBUNDEL VERSIE 1.....	45
3.4 HERWERKING WERKBUNDEL.....	61
3.4.1 <i>Inleiding van de les</i>	61
3.4.2 <i>Kern van de les</i>	61
3.4.3 <i>Afronding lessenreeks</i>	63
3.4.4 <i>Koppeling eindtermen</i>	64
3.4.5 <i>Opmerking</i>	65
3.5 ONTWERPBUNDEL: HERWERKTE VERSIE.....	66
BESLUIT	108
LITERATUURLIJST	109
GERAADPLEEGDE WERKEN	112
LIJST MET FIGUREN	113
BIJLAGEN	114
BIJLAGE 1: RESULTATEN VRAGENLIJST LEERLINGEN 3ASO.....	114
BIJLAGE 2: ANTWOORDEN OP DE QUIZ VIA MENTIMETER (LESSENREEKS ISLAM).....	118
BIJLAGE 3: INHOUDSOPGAVE STORIA LIVE 3 ASO (LESSENREEKS ISLAM).....	121
121	
BIJLAGE 4: LES D1 ‘DE WERELD VAN DE ISLAM’ UIT HET LEERWERKBOEK STORIA LIVE 3 ASO (LESSENREEKS ISLAM).....	122
BIJLAGE 5: WERKBLAD MET EXTRA OPDRACHTEN ROND BRONNENONDERZOEK (LESSENREEKS ISLAM).....	131
BIJLAGE 6: WERKBLAD MET EXTRA BRONNEN OVER DE SPANNING TUSSEN PALESTIJNEN EN ISRAËLIETEN (LESSENREEKS ISLAM).....	134
BIJLAGE 7: POWERPOINT (LESSENREEKS ISLAM).....	136
BIJLAGE 8: LESVOORBEREIDINGSFORMULIER (LESSENREEKS ISLAM).....	137
BIJLAGE 9: POWERPOINT (KRUISTOCHTEN, VERSIE 1).....	151
BIJLAGE 10: LESVOORBEREIDINGSFORMULIER (KRUISTOCHTEN, VERSIE 1).....	152

Inleiding

Wanneer er op school een ruzie ontstond tussen twee klasgenoten werd ons als kind altijd verteld om geen partij te kiezen, maar beide kanten van het verhaal een oor te geven. Een eenzijdig verhaal is namelijk een onvolledig verhaal. Waarom wordt dit niet gedaan bij het bestuderen van ruzies die honderden jaren geleden zijn uitgevoerd? Het benaderen van verschillende perspectieven is niet enkel van belang in het dagelijks leven, maar ook bij het voeren van historisch onderzoek. Dit wordt multiperspectiviteit genoemd.

Voor mijn bachelorproef heb ik onderzoek gedaan naar multiperspectiviteit binnen het vak geschiedenis. Mijn onderzoek bestaat uit drie delen. Allereerst heb ik een literatuuronderzoek gedaan naar het onderwerp multiperspectiviteit. Wat zeggen pedagogen en historici erover? En waarom maakt multiperspectiviteit pas sinds dit jaar deel uit van de nieuwe eindtermen geschiedenis? In het eerste deel van mijn bachelorproef vat ik samen wat de literatuur ons vertelt over multiperspectiviteit.

Vervolgens heb ik een mini-onderzoek uitgevoerd in het Agnetencollege te Peer. Hoe verloopt een les over de wereld van de islam in een ASO-klas? En staan de leerlingen er op te wachten om meer les te krijgen over niet-westerse samenlevingen? In het tweede deel van mijn bachelorproef ga ik zelf op zoek naar antwoorden op vragen rond multiperspectiviteit.

Tenslotte heb ik met alle kennis en inzichten die ik doorheen het schooljaar heb opgedaan een lessenreeks rond de kruistochten ontworpen. Multiperspectiviteit staat centraal in deze lessenreeks. Hoe kunnen Vlaamse geschiedenisleraren niet-westerse perspectieven een plaats geven in hun les? En hoe zal deze les dan ervaren worden door de leerlingen? In het derde deel van mijn bachelorproef bespreek ik het ontwerp van mijn werkbundel en blik ik terug op mijn ervaring ervan.

1 Verkennend onderzoek

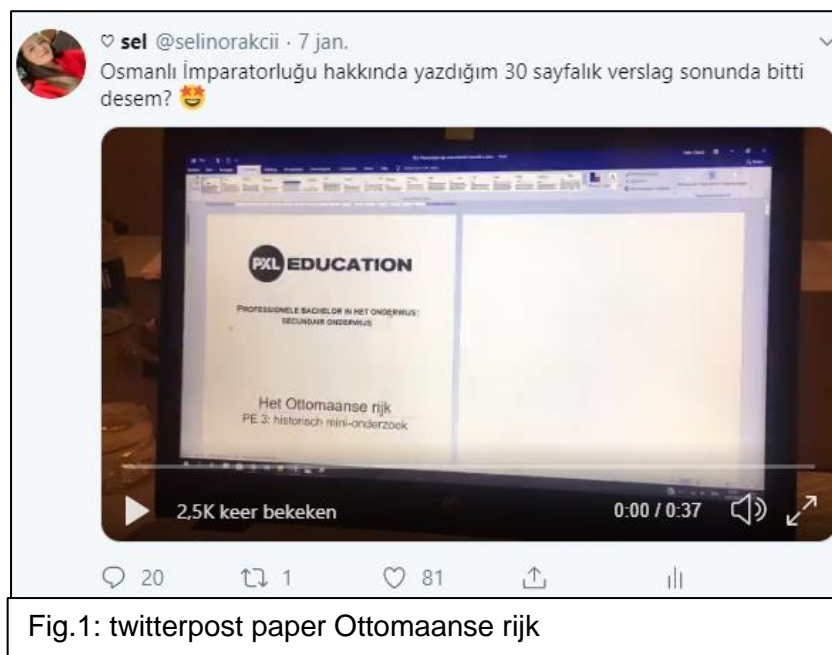
In het verkennend onderzoek van deze bachelorproef wordt allereerst de aanleiding tot onderzoek besproken, een persoonlijke ervaring waarin ik terecht kom te staan voor een praktijkprobleem (paragraaf 1.1). Vervolgens wordt dit praktijkprobleem geanalyseerd (paragraaf 1.2). Deze analyse leidt tot een formulering van de onderzoeksvraag van deze bachelorproef (paragraaf 1.3).

1.1 Aanleiding tot onderzoek

De opstart van dit praktijkonderzoek heeft een aantal redenen. In het kader van mijn opleiding – educatieve bachelor secundair onderwijs – ben ik verplicht een praktijkonderzoek te voeren. Toch is de aanleiding van dit praktijkonderzoek op een andere manier ontstaan.

Voor mijn opleidingsonderdeel geschiedenis 2b heb ik samen met mijn medestudente Kathina Ragos een paper geschreven over het Ottomaanse rijk in de middeleeuwen. Kathina en ik hebben dit onderwerp gekozen omdat het Ottomaanse rijk een deel is van onze culturele geschiedenis. Wij hebben namelijk allebei een migratieachtergrond: Kathina's vader is Grieks en mijn ouders zijn Turks. Het leek ons daarom zeer interessant om ons in dit onderwerp te verdiepen.

In januari 2019 dienden wij onze paper in. Omdat ik zeer trots was op het eindresultaat, poste ik op Twitter een video waarin ik scrol doorheen het document. Als bijschrift had ik het volgende geschreven: "Mijn verslag van 30 pagina's over het Ottomaanse rijk is eindelijk klaar" (zie fig.1: twitterpost paper Ottomaanse rijk).



Na het posten van deze video, kreeg ik meer dan 25 berichtjes van verschillende mensen. Ze vroegen allemaal of ik hun het bestand van mijn paper zou willen doorsturen. Allemaal met eenzelfde reden: ze zijn geïnteresseerd in hun culturele geschiedenis. Ik was aangenaam verrast, want het merendeel van deze mensen ken ik persoonlijk niet. Bovendien studeren ze niet eens geschiedenis, ze wouden het allemaal puur uit eigen interesse lezen. Dit maakte mij erg gelukkig, want ik kreeg het gevoel dat wij iets hebben neergeschreven dat niet enkel gelezen zal worden door onze lector, maar ook door anderen.

Dit gebeuren deed me het volgende realiseren: er zijn veel jongeren met een Turkse migratieachtergrond die zeer geïnteresseerd zijn in de geschiedenis van Turkije, maar tijdens de geschiedenislessen op de middelbare school vaak niet wordt voldaan door leerkrachten.. Ondanks dat het Ottomaanse rijk een zeer belangrijke rol heeft gespeeld in de geschiedenis van de middeleeuwen, geeft niet iedere geschiedenisleraar hier les over. In de huidige eindtermen geschiedenis van de tweede graad staat het volgende: “Eindterm 5: De leerlingen omschrijven fundamentele kenmerken van één niet-westerse samenleving in een bepaalde periode.” (Vlaamse Ministerie van Onderwijs, 1999). Concreet houdt dit in dat er volgens de eindtermen minstens één niet-westerse samenleving bestudeerd moeten worden tijdens de geschiedenislessen in de tweede graad. Dit kunnen de volgende samenlevingen zijn: Inca's, Azteken, Noord-Amerikaanse Indianen, Ottomaanse rijk, Japan, China, India enzovoort. De geschiedenisleraar is in principe vrij in zijn keuze en kan ervoor kiezen om het Ottomaanse rijk niet te behandelen.

Turkse jongeren zijn echter wel erg geïnteresseerd in deze geschiedenis, dit als gevolg van het sterke nationalisme dat heerst onder de Turkse bevolking (Halpin et al, 2018). Inspelen op de leefwereld van jongeren bevordert de leermotivatie. De leerlingen voelen zich meer betrokken in de les, want deze leerstof vormt een deel van hun eigen identiteit. Zelf ben ik ook een studente met een Turkse migratieachtergrond en ik kan deze bevinding alleen maar bevestigen.

Ik besloot dit verhaal te delen met mijn lector van geschiedenis, mevrouw Els Vinckx. Zij vertelde mij dat multiperspectiviteit een nieuwe eindterm zal worden in het geschiedenisonderwijs. Een leerdoel dat nog niet eerder was opgenomen in de eindtermen. Dit neemt met zich mee dat het Ottomaanse rijk – of andere niet-westerse samenlevingen – aan bod zouden kunnen komen in de lessen geschiedenis zonder dat er een heel les aan wordt gewijd. Dit concept sprak mij erg aan. De respons op mijn twitterpost en het gesprek met mevrouw Els Vinckx hebben het onderwerp van mijn bachelorproef bepaald.

1.2 Probleemanalyse

“Een tijdlijn die niet meer van deze tijd is”, zo beschrijft Miguel Heilbron, een van de oprichters van The Black Archives¹, de poster die hij op een ouderavond op de basisschool van zijn dochter zag hangen. De tijdlijn is niet meer van deze tijd, want hij begint met de tijd van jagers en boeren, gevolgd door de tijd van Grieken en Romeinen. Daarna volgen de tijdvakken vroege middeleeuwen, late middeleeuwen, renaissance en Gouden Eeuw. De tijdlijn sluit af met de Verlichting, de industrialisatie, de wereldoorlogen en de tijd van televisie en computer. De tijdlijn is niet meer van deze tijd, want het geeft alleen de Europese geschiedenis weer. Toen de mensen nog jaagden en verzamelden in Europa, ontstonden er in andere delen van de wereld aan het eind van deze periode al steden en beschavingen. De middeleeuwen in Europa was juist een bloeiperiode in de islamitische, Arabische wereld en de Gouden Eeuw was vanuit Afrikaans perspectief eerder zwart (Heilbron, 2019).

Geschiedenis bestaat voor veel mensen uit kennis: weten wat er gebeurd is. Een leerling die vijf minuten voor de toets de zeven tijdsvakken heeft ingeoeffend zou een zeven op zeven kunnen halen op de eerste toets van het jaar. Het resultaat zal mooi staan op het rapport, maar tegen de tijd dat het rapport wordt uitgedeeld zal de kennis op de toets al lang vergeten zijn. Volgens Dick Van Straaten en Arie Wilschut – allebei historicus, lerarenopleider en onderzoeker aan de Hogeschool van Amsterdam – zou geschiedenis niet als memoriseertechniek opgevat moeten worden, maar als echt vak, een denkwijze die je helpt om de wereld beter te begrijpen (Van Straaten & Wilschut, 2018).

¹ Een historisch archief in Amsterdam met duizenden boeken, documenten en objecten rond de geschiedenis van zwarte mensen. Meer informatie: <https://www.theblackarchives.nl/index.html>

Het geschiedenisonderwijs in Vlaanderen krijgt niet alleen kritiek in opiniestukken, geschreven door vaders of historici. Jongeren durven meer dan ooit kritiek te hebben op het systeem. Naar aanleiding van de moord op George Floyd² heeft de Black Lives Matter-beweging³ net zoals vele andere landen op de wereld extra aandacht gekregen in België. Dit zorgde op sociale media voor een heropening van de discussie over het koloniaal verleden van België. Geen Belg zal ontkennen dat Leopold II een massamoordenaar was, maar dat was geen bezwaar om hem van Oostende tot Aarlen met straatnamen en standbeelden te eren (Goossens, 2020). Afgelopen zomer is er veel gesproken over dit onderwerp. Sociale media en opinielijstpagina's stonden vol met verwachtingen: een excuus van de koning, het weghalen van de standbeelden van Leopold II op openbare plaatsen en het koloniaal verleden van België een verplicht lesonderwerp maken. Dat laatste is interessant voor ons verhaal: opnieuw een confrontatie met een tekortkoming in het geschiedenisonderwijs. Enkele kernwoorden als 'Leopold II', 'Congo' en 'school' volstaan voor de zoekbalk op Twitter om tientallen tweets tevoorschijn te halen. Figuur 2 en 3 tonen een beeld over het gesprek dat op Twitter rond ging eind mei, begin juni 2020.



Fig. 2: twitterpost discussie Leopold II lesonderwerp



Fig. 3: twitterpost 2 kritiek geschiedenisonderwijs

² Op 25 mei 2020 is George Floyd, een Afro-Amerikaanse man, gestorven in Minneapolis (VS) nadat de politieagent Derek Chauvin met zijn knie meer dan acht minuten op Floyds nek had geleund, terwijl deze geboeid met zijn buik op straat lag.

³ Een internationale beweging die ontstaan is in de Afro-Amerikaanse gemeenschap in de VS als reactie op politiegeweld tegen Afro-Amerikanen.

Deze tweets geven een representatie van de twee perspectieven van het verhaal: mensen die beweren dat ze onvoldoende of zelfs geen les hebben gehad over de wandaden van Leopold II en mensen die aangeven dat ze wel degelijk (voldoende) les hebben gehad over dit onderwerp. De verklaring zou kunnen liggen in het leeftijdsverschil van de verschillende getuigen, maar uit de tweets kunnen we afleiden dat zelfs leeftijdsgenoten verschillende ervaringen hebben. Het feit dat er anno 2020 een verschil is in wat jongeren leren in de geschiedenislessen is afhankelijk van de leskeuze van de geschiedenisleraar waarvan ze les krijgen. De huidige eindtermen – die in 1997 werden opgesteld – formuleren namelijk het koloniaal verleden van België niet expliciet als minimumdoelstelling. Een geschiedenisleraar zou deze les kunnen koppelen aan eindterm 5: “De leerlingen omschrijven de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830”, maar wordt in principe niet verplicht om het begrip ‘kolonisatie’ aan te leren (Vlaamse Ministerie van Onderwijs, 1999). Stel dat een geschiedenisleraar er toch voor zou kiezen om een aantal geschiedenislessen te wijden aan dit onderwerp, dan nog is hij niet verplicht om de kolonisatie van Congo vanuit verschillende perspectieven te bekijken. Dit voorbeeld leunt aan op een tweede kritiekpunt die we kunnen afleiden uit de tweets en opiniestukken. Lesgeven over het koloniaal verleden van België volstaat namelijk niet om historisch inzicht te verwerven bij leerlingen. Volgens het concept ‘historisch denken⁴’ dat centraal staat in het geschiedenisonderwijs zouden leerlingen de vaardigheid om een onderwerp vanuit verschillende perspectieven te bekijken, moeten aanleren. Zo komen we tot het sleutelbegrip van deze bachelorproef: multiperspectiviteit.

In de voorgaande probleemanalyse worden er drie losstaande voorbeelden gegeven van kritiek op het Vlaamse geschiedenisonderwijs:

- eurocentrisme binnen het geschiedenisonderwijs;
- kennisgericht onderwijs binnen het vak geschiedenis;
- eenzijdigheid in de eindtermen geschiedenis.

Deze kritiekpunten komen samen in eenzelfde probleemstelling: het Vlaamse geschiedenisonderwijs moet moderniseren. Een probleemstelling waaraan wordt gewerkt door de overheid. Na twintig jaar komen er namelijk nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs. Het doel van de nieuwe eindtermen is eenvoudig: minder eindtermen, maar duidelijker en meer up-to-date (Vlaamse Scholierenkoepel, 2018).

1.3 Onderzoeksvraag

Uit het verkennend onderzoek blijkt dat het geschiedenisonderwijs moet moderniseren. Deze modernisering gebeurt via de introductie van nieuwe eindtermen. Een opvallende verandering is de integratie van een nieuwe eindterm: multiperspectiviteit. In deze bachelorproef onderzoek ik hoe de tekortkomingen in het geschiedenisonderwijs opgevuld kunnen worden met een focus op de eindterm multiperspectiviteit. Omdat de aanleiding van deze bachelorproef voortkomt uit een realisatie dat het Turks perspectief in de Vlaamse geschiedenislessen onvoldoende wordt aangehaald, zullen wij in deze bachelorproef ook bestuderen hoe het Turks geschiedenisonderwijs eruit ziet en op welke manier het Turks perspectief in de Vlaamse geschiedenislessen geïntegreerd kan worden.

De centrale vraag van deze bachelorproef is:

“Waarom vormt multiperspectiviteit een belangrijk onderdeel in de nieuwe eindtermen geschiedenis en op welke manier kunnen Vlaamse geschiedenisleraren niet-westerse perspectieven integreren in hun lessen?”

⁴ Het concept ‘historisch denken’ wordt uitbundig besproken in het boek ‘Historisch Denken, basisboek voor de vakdocent’, geschreven door Dick van Straaten (red.), Rien Claassen, Frans Groot, Arno Raven en Arie Wilschut.

Om een zo correct mogelijk antwoord te kunnen formuleren op de onderzoeksvraag bestaat het onderzoek uit vier deelvragen:

- Waarom is multiperspectiviteit essentieel in de nieuwe eindtermen van het Vlaams geschiedenisonderwijs?
- Hoe kunnen Vlaamse geschiedenisleraren multiperspectiviteit integreren in hun lessen?
- Hoe denken leerlingen over lessen waarin ook het niet-westers perspectief een stem krijgt?
- Hoe kan multiperspectiviteit geïntegreerd worden in een lessenreeks over de kruistochten?

2 Verdiepend onderzoek

In het verdiepend onderzoek van deze bachelorproef wordt de essentie van multiperspectiviteit onderzocht. Het onderzoek begint met een analyse van de definitie van multiperspectiviteit. Vervolgens zal de ontwikkeling van het Vlaams geschiedenisonderwijs in kaart worden gebracht en zal er uiteindelijk worden ingezoomd op de nieuwe eindtermen geschiedenis.

2.1 Definitie

Het begrip multiperspectiviteit kan worden gesplitst in de woorden 'multi' en 'perspectief'. Multi is een voorvoegsel dat wordt gebruikt om te tonen dat er meer dan één is. Perspectief is een punt van waaruit iemand naar iets kijkt of waarneemt. Op basis van een woordontleding kan multiperspectiviteit letterlijk worden verklaard als 'meerdere invalshoeken'.

Historicus Robert Stradling heeft in 2003 een studie gedaan rond multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs en op basis van deze studie een handleiding geschreven voor geschiedenisleraren⁵. Om de bredere context van multiperspectiviteit te begrijpen wordt deze studie gebruikt als bron voor een verdieping in dit onderwerp. Karl Peter Fritzsche, een Duitse politicoloog, benadrukt dat multiperspectiviteit een proces is, een strategie van begrijpen, waarin we naast ons eigen perspectief ook rekening houden met het perspectief van een ander (of de perspectieven van anderen). Dat proces houdt in dat we begrijpen dat ook wij een perspectief hebben dat wordt beïnvloed door onze eigen culturele context. Het perspectief dat we hebben reflecteert ons eigen standpunt en interpretatie. Die interpretatie bepaalt op welke manier wij naar een gebeurtenis kijken, wat we wel of niet relevant vinden, maar ook welke vooroordelen we hebben. In dit opzicht is multiperspectiviteit niet enkel een proces of strategie, maar ook een predispositie: het kunnen en willen begrijpen van een situatie vanuit verschillende perspectieven. Om dit te realiseren zijn er twee voorwaarden nodig. Ten eerste, de bereidheid om te aanvaarden dat er andere manieren zijn om naar de wereld te kijken dan die van jezelf en dat deze evenwaardig kunnen zijn aan het eigen perspectief. Ten tweede, de bereidheid om jezelf in de schoenen van een ander te verplaatsen en proberen de wereld te zien volgens dit perspectief en dus het empathisch vermogen te vergroten (Stradling, 2013, pp. 13-14).

Concreet kan multiperspectiviteit in één zin als volgt worden gedefinieerd: het zich losmaken van het eigen perspectief en via verschillende invalshoeken naar zaken kijken door zich in te leven in het perspectief van degenen met wie er in interactie wordt getreden (DIVA, z.j.).⁶ In geschiedenisonderwijs betekent dit dat historische gebeurtenissen vanuit verschillende perspectieven worden bekeken. Een voorbeeld: in een les over de kolonisatie van België de leerlingen in het lijf van een Belgische soldaat laten kruipen en vervolgens dezelfde gebeurtenis door de bril van een Congolese boer bekijken maakt ruimte voor multiperspectiviteit.

Multiperspectiviteit is echter niet enkel een concept dat in verband staat met geschiedenis(onderwijs). Het is een middel om met diversiteit in de wereld om te gaan en heeft een plaats in ons dagdagelijks leven. Ngozi Adichie, een schrijver van Nigeriaanse afkomst,

⁵ De volledige handleiding 'Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers' van Robert Stradling kan via de volgende link geraadpleegd worden: <https://rm.coe.int/1680493c9e>

⁶ DIVA (Diversiteit In Actie) kwam in ontwikkeling dankzij een samenwerking tussen de Specifieke Lerarenopleiding van de Universiteit Gent, het Steunpunt Diversiteit en Leren van de Universiteit Gent, het departement Lerarenopleiding van de Hogeschool Gent en de Specifieke Lerarenopleiding van het PCVO Het Perspectief. Het heeft als doel lerarenopleiders en leraren (in opleiding) op een interactieve manier professionaliseren en inspireren om actief aan de slag te gaan met diversiteit.

vertelt in haar Ted Talk over het gevaar van een eenzijdig verhaal⁷. Zij vertelt over haar eigen jeugd en hoe zij zelf beïnvloed werd door verhalen uit de westerse wereld, maar ook over de mensen in haar leven die een eenzijdig verhaal hadden over haar nationaliteit (Kikkert, 2017).

Een manier om de wereld te ontdekken is door het lezen van boeken. Boeken beïnvloeden de manier waarop iemand naar de wereld kijkt, ervaart en interpreteert. Adichie getuigt dat ze als kind, toen ze op een universiteitscampus in Oost-Nigeria opgroeide, vooral Britse en Amerikaanse boeken las. Wanneer ze zelf verhalen begon te schrijven, waren al haar personages blank, hadden ze blauwe ogen en speelden ze in de sneeuw. Ze aten appels en praatten over het weer. Een verhaallijn dat niet representatief is voor Nigeria. De reden waarom Adichies personages niet donker waren van huidskleur of mango's aten wijst terug op de eenzijdigheid van de boeken die zij als kind las. Uit dit voorbeeld is te concluderen dat de mens, vooral als kind, erg beïnvloedbaar en kwetsbaar is voor verhalen (Iedereen Leest vzw, 2018). Een eerste gevaar van een eenzijdig verhaal is de ontwikkeling van een verkeerd wereldbeeld bij het kind.

Een eenzijdig verhaal wordt echter niet enkel verteld via boeken, maar ook via media en televisie. Adichie vertelt in haar Ted Talk over hoe ze zelf een eenzijdig beeld ontwikkelde over Mexicaanse immigranten in de Verenigde Staten. Het beeld dat ze kreeg via media en televisie beïnvloedde haar vooroordelen over Mexicaanse immigranten en droeg bij tot het voeden van de stereotypering. "Het probleem met stereotypering is niet dat ze onwaar zijn, maar dat ze onvolledig zijn. Ze maken één verhaal tot het enige verhaal", vertelt ze. Door in contact te komen met Mexicaanse immigranten realiseerde Adichie zich dat elk verhaal een ander perspectief heeft en dat de beelden die worden weergegeven op populaire media maar één perspectief tonen (Adichie, 2009). Multiperspectiviteit draagt dus bij tot de ontwikkeling van een breed wereldbeeld bij een persoon.

Een ander probleem met stereotypering is de ontwikkeling van een homogeniserend beeld bij een groep mensen. Dit voelt Adichie aan wanneer ze verhuist naar de Verenigde Staten en samenleeft met haar Amerikaanse kamergenoot. Haar kamergenoot zag Adichie als een stereotype Afrikaanse dame: arm, analfabeet, een vreemde taal sprekend en onwetend van moderne technologie en moderne muziek. Adichie is echter een dochter van een professor-vader en een administrateur-moeder, zij luistert naar Mariah Carey en het Engels is een officiële taal in Nigeria. Deze stereotypering is niet representatief voor het leven van Adichie en vele andere Afrikaanse vrouwen, maar dit weerlegt niet het feit dat er in Afrika armoede is, analfabete mensen bestaan en er op vlak van technologie minder ontwikkelde steden zijn. Het probleem hierbij is dat er een misopvatting heerst over 'dé Afrikaan'. Die bestaat namelijk niet. Binnen Afrika is er veel diversiteit, maar toch wordt dit continent door sommige Westerlingen als één land gezien. Dit bevestigt Adichie ook met haar ervaring op het vliegtuig wanneer ze een oproep hoort over een liefdadigheidswerk voor "India, Afrika en andere landen". Een post op de website afrikareizen.nl verklaart een aantal misvattingen over Afrika, zoals dat Afrika niet één groot land is, maar bestaat uit 54 landen en het niet altijd warm is in Afrika, maar net zoals Nederland verschillende jaargetijden kent. Het feit dat er de nood is om een verklarende post te schrijven over dit soort misvattingen bewijst dat er binnen de westerse bevolking een homogeniserend beeld bestaat over Afrika (Adichie, 2009; Couttenier, Standaert & Van Nieuwenhuysse, p. 25).

Volgens Adichie heeft de westerse literatuur een bijdrage aan deze misopvattingen. Dergelijke opvattingen over Afrika en Afrikanen komen volgens Adichie voort uit een traditie van het

⁷ De Ted Talk 'Het gevaar van een enkel verhaal' van Ngozi Adichie kan via de volgende link geraadpleegd worden:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/up-next?language=nl

afbeelden van Afrika in de westerse literatuur en hebben weinig te maken met de opvatting van Afrika over zichzelf. Ze situeert de oorsprong van deze traditie bij John Locke, voorouder van de invloedrijke Engelse verlichtingsfilosoof John Locke (1632-1704). Nadat hij in 1561 naar West-Afrika was gevaren heeft hij in zijn verslag Afrikanen beschreven als “beesten die geen huizen hebben”. Volgens Locke waren Afrikanen bovendien “mensen zonder hoofd, die hun mond en ogen in hun borst hebben”. Ook de denigrerende taal van de Britse schrijver Rudyard Kipling in zijn gedicht ‘The White Man’s Burden’ wordt erbij gehaald. In 1899 heeft Kipling in dit gedicht openlijk naar niet-Europese rassen verwezen als ‘half duivel en half kind’ (Adichie, 2009).

Een belangrijke nuance bij multiperspectiviteit is dat een perspectief niet altijd in verband staat met een culturele identiteit. Een verhaal kan ook verschillende perspectieven integreren door aandacht te besteden aan verschillen tussen man-vrouw, jong-oud, progressief-conservatief, arm-rijk..., maar tegelijkertijd ook de gelijkenissen te benadrukken om een zo realistisch mogelijk wereldbeeld te creëren. De voorgaande voorbeelden tonen dat jongeren op vele manieren blootgesteld worden aan eenzijdige verhalen. In het geschiedenisonderwijs kunnen leerkrachten hierop inspelen en de nodige kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om te denken volgens de principes van multiperspectiviteit aanleren en inoefenen bij de leerlingen. In wat volgt wordt er ingegaan op het concept van multiperspectiviteit specifiek voor het geschiedenisonderwijs.

2.2 De ontwikkeling van het Vlaamse geschiedenisonderwijs

2.2.1 Van een nationaal georiënteerd naar een eurocentrisch geschiedenisonderwijs (19^{de} – 20^{ste} eeuw)

Geschiedenis bestaat sinds de late 18^{de} eeuw als apart schoolvak. Overheden in de Westerse wereld hechtten groot belang aan het geschiedenisonderwijs, dat in hun ogen moest bijdragen aan nationale identiteitsvorming en nationale cohesie. Toen België in 1830 werd gesticht en geschiedenis als autonoom schoolvak werd opgericht, werd de nadruk dan ook gelegd op het nationaal verleden, cultuur en het eigen volk. Er werd voor het eerst gepleit om niet enkel de oudheid, maar ook de middeleeuwen en de moderne tijd in de lessen te behandelen. Aandacht voor ‘moderne’ geschiedenis zou bijdragen tot een beter begrip van het heden. De inrichting van het geschiedenisonderwijs moest zorgen voor de overdraging van de Belgische nationaliteit aan de burgers en de vorming van de ‘burgers van de toekomst’. Bijgevolg ontstond er een canonisering van het nationale verleden in het geschiedenisonderwijs, zij het wel dat nationale geschiedenis nooit meer dan een derde van het curriculum inpalmdde. De kern van het onderwijssysteem bleef onderwijzen om deugdzaam gedrag en burgerschap te stimuleren. Deze nationalistisch getinte geschiedenisonderwijs kreeg na de Eerste Wereldoorlog internationaal kritiek, maar patriottisme bleef een belangrijke doelstelling in het geschiedenisonderwijs.

In de loop van de negentiende en twintigste eeuw groeide het belang van recentere geschiedenis gestaag, maar het overwicht in het onderwijs bleef liggen in de oudere periodes. Vanaf de jaren 1950 kwam er een verandering in deze visie, mede door de afloop van de Tweede Wereldoorlog. De nationalistische visie maakte plaats voor eurocentrisme. Het geschiedenisonderwijs werd niet meer gebruikt om de leerlingen tot goede burgers op te voeden. Het inzicht dat de exemplarische, opvoedende onderwijsstijl de gruwel van een tweede wereldoorlog niet heeft kunnen voorkomen kwam naar boven. Het aanleren van een kritische houding, ook ten aanzien van de ‘zwarte bladzijden’ van het verleden gold vanaf de jaren 1960 meer dan voorheen. Het geschiedenisonderwijs diende vanaf nu om leerlingen sociaal en ethisch bewustzijn te brengen. De globale en Europese referentiekaders vervingen het traditionele kader. Het (West-)Europees en Westers perspectief kreeg meer waarde en belang in het geschiedenisonderwijs (Couttenier, Standaert & Van Nieuwenhuysse, 2018, p.

12; Osstyn, 2015, p. 6; Van Nieuwenhuysse et al, 2014, p. 47). Het eurocentrisme wordt dieper besproken in paragraaf 2.1.2.

2.2.2 Het Vlaamse geschiedenisonderwijs tussen 1999 – 2019

In de loop van de jaren 1990 werd er vorm gegeven aan een nieuw curriculum voor het vak geschiedenis in Vlaanderen. De jaren voordien weerklonken stemmen steeds luider om een eurocentrisch perspectief te verlaten, onder meer door fenomenen zoals de toenemende postkoloniale migratiestromen na de dekolonisatiegolf van de jaren 1960-1970, intercontinentale migratie in het algemeen en de ontwikkelende globalisering. Het eurocentrische denken zou plaats moeten maken voor het perspectief van 'de ander' (Couttenier, Standaert & Van Nieuwenhuysse, 2018, p. 15).

Tussen 1991 en 2000 voerde de Vlaamse overheid de huidige eindtermen in per vak. Deze eindtermen zijn minimumdoelstellingen die moeten worden behaald door elke leerling om te kunnen overgaan naar de volgende graad. Volgens deze eindtermen moet het vak enerzijds een inleiding bieden in geschiedenis als wetenschappelijk discipline, bijvoorbeeld het aanleren van vaardigheden die nodig zijn bij bronnenonderzoek, zoals kritisch analyseren. Anderzijds wil het vak de leerlingen ook (historisch) vormen. De historische vorming zou gerealiseerd moeten worden aan de hand van de volgende vier functies:

- de ontwikkeling van historisch besef en de historische attitude: het verleden in relatie brengen met het heden en de toekomst;
- culturelere vorming: begrijpen hoe mensen uit Europese en niet-Europese samenlevingen hun werkelijkheid ervaren en er vanuit hun perceptie van die werkelijkheid vorm aan gaven;
- identiteitsvorming: vorming van persoonlijke en sociale identiteiten;
- vorming tot sociale weerbaarheid: meningsvorming en opnemen verantwoordelijkheid (Couttenier, Standaert & Van Nieuwenhuysse, 2018, p. 16).

De einddoelstelling van de zes leerjaren in het secundair onderwijs is 'historisch bewustzijn'. Volgens het leerplan van het VVKSO (nummer: Brussel D/1999/0279/026) wordt dit begrip als volgt gedefinieerd: "het besef dat de historische en hedendaagse werkelijkheid grotendeels het gevolg zijn van processen van verandering en evolutie in de verschillende maatschappelijke domeinen". Er moet doorheen de zes leerjaren progressief worden gewerkt aan deze einddoelstelling. Historisch bewustzijn wordt bereikt via historische vorming, dat berust op de vier functies die in de vorige alinea zijn opgesomd. Deze doelstellingen moeten worden bereikt aan de hand van de drie componenten: kennis en inzicht, vaardigheden en attitudes (VVKSO, 1999, p. 8).

In de eindtermen van de derde graad wordt er één keer specifiek verwezen naar de Belgische (of Vlaamse) geschiedenis. Dit betreft eindterm 5: "De leerlingen analyseren de breuklijnen in de evoluerende Belgische samenleving vanaf 1830" (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2000). Het is dan ook het West-Europees en Westers perspectief dat de bovenhand krijgt binnen het curriculum. Het nationaal georiënteerd geschiedenisonderwijs van de 19^{de} en 20^{ste} eeuw is niet meer van toepassing. De leerinhouden in Vlaamse geschiedenis-handboeken bevestigen dit. De vraag of het perspectief van 'de ander' een plaats heeft gekregen in de eindtermen, die sinds 1999 van toepassing zijn, kan volgens twee standpunten worden beantwoord. In de eindtermen van de tweede en derde graad is er steeds één eindterm die leerkrachten verplicht om minstens één niet-westerse samenleving te bestuderen. Leerkrachten worden dus aangemoedigd om historische gebeurtenissen te kaderen in een bredere, mondiale context. Aan de hand van deze eindterm kan er gesteld worden dat er in de geschiedenislessen in het secundair onderwijs een plaats wordt gegeven aan het perspectief van 'de ander'. Anderzijds kunnen deze lessen – doordat de niet-Westerse samenlevingen apart worden bestudeerd – een 'wij-zij-denken' creëren bij de leerlingen (Couttenier, Standaert

& Van Nieuwenhuyse, 2018, p. 16). Zo komen we al snel bij een vervolgvraag: “Volstaat het bestuderen van een niet-westerse samenleving om te kunnen zeggen dat het perspectief van ‘de ander’ (voldoende) plaats krijgt in het Vlaamse geschiedenisonderwijs?” Volgens de definitie van multiperspectiviteit die eerder in paragraaf 2.1.1 is besproken, volstaat het bestuderen van een niet-westerse samenleving niet om te werken aan deze doelstelling. Multiperspectiviteit is – zoals Karl Peter Fritzsche definieert – een strategie van begrijpen, waarin we naast ons eigen perspectief ook rekening houden met het perspectief van een ander. Een historische gebeurtenis zou dus vanuit verschillende perspectieven in eenzelfde lesthema bestudeerd moeten worden. Een voorbeeld: in een les over de kruistochten het onderwerp benaderen vanuit een westers, christelijk perspectief en een islamitisch perspectief. De leerlingen bestuderen westerse en niet-westerse bronnen en begrijpen dat onze kennis over de geschiedenis bepaald – en beperkt – wordt door de beschikbare bronnen en dat verschillende mensen diezelfde bronnen op geheel andere wijze gebruiken en interpreteren (Vink, 2013, p. 4). De doelstelling om leerlingen de strategie van multiperspectiviteit aan te leren is geïntegreerd in deze geschiedenisles. Echter, wanneer een westerse of niet-westerse samenleving geïsoleerd, vanuit één perspectief wordt bestudeerd, wordt deze doelstelling niet volbracht. Door bijvoorbeeld het bestuderen van het ontstaan van de islam in de tweede graad wordt eindterm 5: “De leerlingen omschrijven enkele kenmerken van één niet-westerse samenleving in een bepaalde periode” (Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2000), wel volbracht, maar deze les heeft geen verband met het concept multiperspectiviteit als dit onderwerp enkel en alleen vanuit een islamitisch perspectief wordt bestudeerd. Door ook een niet-islamitisch perspectief te integreren in het verhaal van het ontstaan van de islam kan er wel aan deze doelstelling gewerkt worden. Het doel van de les is dan niet zozeer om op zoek te gaan naar ‘de waarheid’ over het ontstaan van de islam, maar te beseffen dat alles wat wij weten over de geschiedenis gebaseerd is op bronnen en dat de interpretatie van deze bronnen een grote rol speelt op ons idee over het verleden.

Het begrip ‘multiperspectiviteit’ wordt nergens gebruikt in de eindtermen of leerplannen van de onderwijsnetten die sinds 1999 van kracht zijn. Het begrip ‘standplaatsgebondenheid’ wordt echter wel vermeld. Het vormt volgens de leerplannen een onderdeel van historische kritiek, wat op zijn beurt een onderdeel is van historisch besef (VVKSO, 1999, p.15). In de geschiedenisdidactiek is het bovendien een onmisbaar sleutelbegrip. Standplaatsgebondenheid wijst erop dat ieders denken en handelen bepaald wordt door de positie die zij of hij inneemt ten opzichte van anderen en door zijn persoonlijke ervaringen. De standplaats kan worden beïnvloed door de volgende omstandigheden:

- de persoonlijke omstandigheden, bijvoorbeeld: leeftijd, geslacht, opvoeding, opleiding, godsdienst en persoonlijke ervaringen;
- de sociale positie, bijvoorbeeld: heerser of de geregeerde, rijk of arme, autochtoon of allochtoon;
- de historische situatie waarin iemand leeft, bijvoorbeeld: economische crisis, oorlog, standenmaatschappij.

De rol van standplaatsgebondenheid in de lessen geschiedenis houdt in dat leerlingen proberen te begrijpen hoe ideeën bepaald worden. Dit proberen ze door zich te verplaatsen in de positie van een ander. Door te denken vanuit een verschillend perspectief zouden ze bepaalde keuzes die in het verleden genomen zijn beter kunnen begrijpen (van der Kaap, 2019). Dit is zeker geen eenvoudige opgave. De Nederlandse journalist Ad van Liempt zegt het volgende hierover: “*Bij geschiedschrijving verplaats je je in de geest en omstandigheden van de mensen destijds. Die kunst krijg je bijna niet onder de knie omdat je kennis en opvattingen van vandaag zo in de weg zitten. Dat maakt het ook spannend en interessant*” (Ad van Liempt, 2012). Een uitspraak van de Nederlandse historicus Pieter Cornelis Emmer sluit hier mooi bij aan: “*Eigenlijk is het bestuderen van het verleden een onmogelijke opgave om de simpele reden dat we weten hoe het afliep, waardoor we ons niet meer kunnen verplaatsen*”

in de dilemma's van diegenen die dat niet wisten" (Pieter Cornelis Emmer, 2016). De aandacht naar standplaatsgebondenheid in de geschiedenislessen heeft dan ook niet als doel om leerlingen zich te laten identificeren met historische personen, maar eerder om bepaalde gevoelens en keuzes van deze historische personen te leren kennen en begrijpen. Dit wilt niet zeggen dat er een oordeel geveld moet worden over of een bepaalde keuze 'goed' of 'fout' is. Empathie is niet gelijk aan sympathie. De historische empathie zou hierbij ontwikkeld moeten worden, wat verschillend is dan de emotionele empathie. (van der Kaap, 2019) Alhoewel er in de geschiedeniswereld een discussie is over een eventuele onderscheid in empathie, gaat het er in ons verhaal vooral om dat leerlingen zich distantiëren van hun eigen perspectief om op een neutrale manier terug te blikken op het verleden. Volledig neutraal blijven bij het bestuderen van de geschiedenis is echter heel moeilijk. De twee citaten die eerder in deze alinea besproken zijn, bevestigen dit gegeven. Multiperspectiviteit biedt hier wel een oplossing voor. Door verschillende bronnen en perspectieven te betrekken in het onderzoek naar het verleden toont de onderzoeker een 'eerlijke' attitude tegenover de betrokken schakels. In de paragraaf 2.1.3 wordt er dieper ingegaan op het verband tussen standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit aan de hand van een lesvoorbeeld over de Tweede Wereldoorlog.

2.2.3 Modernisering van het Vlaamse secundair onderwijs (2019 – ...)

Vanaf 1 september 2019 is de hervorming van het Vlaams secundair onderwijs officieel van start gegaan. Zowel de plannings rond de hervorming, als de uitvoering ervan bestaat uit een trapsgewijs traject. De hervorming van het Vlaams secundair onderwijs heeft voor het eerst vorm gekregen met het Masterplan⁸ dat op 4 juni 2013 is goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Hierin worden 9 sterktes en 27 verbeterpunten van het Vlaams secundair onderwijs geschetst, gebaseerd op de resultaten van het rapport 'Kwaliteit en kansen voor elke leerling'⁹, dat in 2009 is opgesteld door commissie-Monard. Dit rapport geeft een eerste visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs. Daarnaast wordt er in het Masterplan een aantal maatregelen opgesomd met betrekking tot de hervorming. De meeste maatregelen uit het Masterplan krijgen concreet vorm met het regeerakkoord 2014-2019. Denk hierbij aan het M-decreet, duaal leren, het actieplan tegen schooluitval, het STEM-actieplan, screenings van studierichtingen, krijtlijnen voor de leerlingenbegeleiding, de Columbus-oriëntatieproef enzovoort. In de jaren 2016-2017 worden de laatste conceptnota's goedgekeurd door de Vlaamse Regering, waarna de hervorming van het Vlaams secundair onderwijs officieel groen licht krijgt in 2018. De hervorming start op 1 september 2019, met het eerste leerjaar van het secundair onderwijs en wordt dan progressief – leerjaar na leerjaar – verder ingevoerd (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

Een andere benaming die wordt gegeven aan de hervorming is 'de modernisering' van het Vlaams secundair onderwijs. Niet voor niets, want de hervorming is er gekomen omdat de eindtermen – die met de huidige hervorming stilaan hun plaats afgeven aan de nieuwe eindtermen – dateren van midden jaren '90 en dus al meer dan 20 jaar oud zijn. Met de modernisering krijgen de eindtermen een *upgrade* zodat ze passen binnen de verwachtingen van de huidige maatschappij. Denk hierbij aan kennis, vaardigheden en attitudes als financiële en administratieve basiskennis, digitale geletterdheid, participatie en actief burgerschap en statistiek en probleemoplossend denken in de eerste graad. Concreet houdt dit in dat de eindtermen onder meer worden aangepast aan nieuwe kennis over of nieuwe toepassingen

⁸ Het volledig Masterplan (2013) is te lezen via de volgende link:

<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Masterplan-hervorming-secundair.pdf>

⁹ Het volledig rapport van commissie-Monard (2009) is te lezen via de volgende link:

<https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/0424-visienota-secundair.pdf>

van bijvoorbeeld wiskunde of economie. Ook 'beroepen van de toekomst', zoals STEM¹⁰, worden extra in de kijker gezet (Willems, 2021).

Niet alleen moet de lat actueler worden gelegd, maar ook hoger. Volgens het PISA-onderzoek¹¹ zouden onze leerlingen – onder meer voor leesvaardigheid en wiskunde – minder sterk beginnen te presteren. Het is veelbeduidend dat dit zowel geldt voor de leerlingen die gemiddeld presteren, als ook voor onze beste leerlingen. De Vlaamse minister van Onderwijs, Ben Weyts, verklaart dat de kwaliteit van het Vlaams onderwijs onder druk staat. Bovendien wijst onderzoek¹² uit dat één op de acht jongeren geen diploma secundair onderwijs behaalt. De modernisering moet een oplossing bieden voor de dalende onderwijskwaliteit en de ongekwalificeerde uitstroom (Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

De eerste twee jaren van de modernisering zijn reeds van start gegaan. In de eerste graad van het secundair onderwijs wordt de kwaliteit van het onderwijs onder meer aangepakt door het aanbieden van een sterke basisvorming en het mogelijk maken van keuze- en niveaudifferentiatie. Met de modernisering wordt de basisvorming in de eerste graad versterkt en moeten alle leerlingen een vooropgesteld niveau behalen. Het doel is dat alle leerlingen – ongeacht hun studierichting – met de nodige bagage hun avontuur in het hoger onderwijs kunnen starten of optimaal kunnen meedraaien op de arbeidsmarkt. Naast het basispakket van 27 uur in het eerste leerjaar van de eerste graad wordt er ook een keuzegedeelte van 5 uur voorzien. Dit leidt tot een betere oriëntatie in de daaropvolgende jaren van het secundair onderwijs. Binnen die keuzegedeelte is er enerzijds ruimte voor uitdaging, anderzijds ruimte voor extra remediëring. Er wordt dus gedifferentieerd op vlak van interesse én niveau. In het tweede leerjaar van de tweede graad zijn de uren als volgt verdeeld: 25 uur basisvorming, 2 uur differentiatie (verdieping en remediëring) en 5 uur basisoptie. De uren basisoptie worden opgevuld naargelang de interesses van de leerlingen. Ze kiezen een studieoptie, bijvoorbeeld klassieke talen of maatschappij en welzijn, en kunnen zich dankzij deze uren beter oriënteren voor hun studiekeuze in de tweede graad. Deze indeling geldt voor de A-stroom. In de B-stroom zijn de uren als volgt verdeeld: 20 uur basisvorming, 2 uur differentiatie en 10 uur basisoptie. Met de herstructurering van de eerste graad zou de Vlaamse onderwijskwaliteit moeten verbeteren en zouden de leerlingen beter georiënteerd moeten worden in hun studiekeuze. Een betere oriëntatie leidt tot een juiste studiekeuze en – hopelijk – minder schooluitval (Beerens & Bulckaert, 2017).

Vanaf september 2021 zal het moderniseringsproces verdergaan met het eerste leerjaar van de tweede graad. In de tweede en derde graad zal de onderwijskwaliteit aangepakt worden aan de hand van nieuwe eindtermen, die meer, ambitieuzer en gedetailleerder zijn. In februari 2021 heeft het Vlaams Parlement de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad goedgekeurd, wat wil zeggen dat in september 2021 de modernisering voort kan zetten in het eerste leerjaar van de tweede graad. De meningen over de nieuwe eindtermen zijn echter verdeeld. Na de goedkeuring van de nieuwe eindtermen heeft het Katholiek Onderwijs Vlaanderen een vernietiging van de eindtermen aangevraagd bij het Grondwettelijk Hof. Zij vinden dat de nieuwe eindtermen te hoog gegrepen en te gedetailleerd zijn waardoor het meer onderwijstijd zal innemen. Hierdoor zouden scholen geen onderwijstijd meer hebben voor een eigen pedagogisch project en zouden de leraren beperkt worden in hun eigen vrijheid. Ook zou er nog amper ruimte zijn om extra remediëring aan te bieden of de leerlingen extra uit

¹⁰ STEM (Science – Technology – Engineering – Mathematics) omvat een waaier aan technologische, technische, exact-wetenschappelijke en wiskundige opleidingen en beroepen (Onderwijskiezer, 2021).

¹¹ PISA (Programme for International Student Assessment) is een driejaarlijkse internationale studie die de leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid test van 15-jarigen in de geïndustrialiseerde landen. De resultaten van het meest recente PISA-onderzoek is te lezen via de volgende link:

https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/PISA2015_persconferentie_6%20dec%202016_PPT.pdf

¹² Dit is één van de 27 verbeterpunten dat vermeld staat in het Masterplan (2013).

dagen. Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen onderbouwt haar standpunt met een rekensom. De nieuwe eindtermen vragen volgens hen op jaarbasis al snel 10 extra lessen wiskunde en 15 extra lessen natuurkunde in de ASO- en TSO-richtingen die gericht zijn op verder studeren. Dit neemt met zich mee dat er geen ruimte meer zou zijn voor keuzevakken. Ook in het TSO en KSO zouden 11 lessen digitale competentie en mediawijsheid en 4 lessen financieel economische competentie moeten worden ingelast. Hierdoor zouden er praktijklessen sneuvelen. Hetzelfde geldt ook voor de BSO-richtingen, waar op jaarbasis onder meer 75 lessen vreemde talen moeten worden ingericht. De focus wordt duidelijk gelegd op meer theorie, minder praktijk. Dit zou volgens minister Ben Weyts de onderwijskwaliteit omhoog moeten tillen. Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen wijst er echter op dat de leerlingen nu van alles een beetje moeten kennen, waardoor er geen ruimte meer is voor diepgang of remediëring. Ze staan open voor ambitieuzere eindtermen, maar de goedgekeurde nieuwe eindtermen zouden te hoog gegrepen zijn. Het Gemeenschapsonderwijs en Stedelijk Onderwijs delen niet de mening van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen en stemmen bijgevolg ook niet mee met de vernietiging van de nieuwe eindtermen. Raymonda Verdyck, afgevaardigd bestuurder van het Gemeenschapsonderwijs, maakt duidelijk de stelling dat zij net klaar staan om de nieuwe eindtermen in te voeren (De Vos, 2021).

Een ander verbeterpunt dat vermeld staat in het Masterplan en aandacht krijgt tijdens het moderniseringsproces is het probleem dat zittenblijven vaak nog als enige mogelijkheid wordt beschouwd om te differentiëren bij substantiële tekorten. Daarnaast slaagt het onderwijssysteem er niet voldoende in om de sociale ongelijkheid terug te dringen. In praktijk komt het nog te vaak voor dat leerlingen op een bepaalde school of studierichting zitten omwille van hun sociale of culturele achtergrond. Ook wordt er aangehaald dat veel studierichtingen niet bieden wat ze beloven. Hierdoor worden leerlingen die verschillende studierichtingen volgen niet in gelijke mate voorbereid op het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. De Vlaamse Regering kon er dan ook niet langs om het onderwijssysteem te herstructureren. De herstructurering van de onderwijsvormen en studierichtingen worden weergegeven in de – ondertussen welbekende – matrix¹³. Deze matrix omvat acht studiedomeinen en gaat uit van 3 finaliteiten. Leerlingen zouden vanaf nu naargelang hun eigen interesse kunnen kiezen voor een bepaalde studiedomein. De finaliteit van een opleiding geeft hierbij duidelijk aan waarop de leerling wordt voorbereid: doorstromen naar het hoger onderwijs, naar de arbeidsmarkt of beide. Dankzij deze herstructurering zou de oriëntering in het secundair onderwijs beter moeten verlopen en zouden de voorheen genoemde problemen rond het zittenblijven en de sociale ongelijkheid moeten worden teruggedrongen (Onderwijs Vlaanderen, 2021). Voor meer informatie rond de inhoud van de matrix wordt er verwezen naar de officiële website van Onderwijs Vlaanderen¹⁴.

Ondanks de meningsverschillen over de modernisering van het Vlaams secundair onderwijs lijkt het erop dat de nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad er wel degelijk aan zitten te komen. Niet alleen de inhoud, maar ook de opstelling en structuur van de eindtermen zullen veranderen. De (binnenkort) oude eindtermen werden geformuleerd in functie van vakken of leergebieden. Daar is verandering in gekomen, want de basis van de nieuwe eindtermen wordt gevormd door de 16 sleutelcompetenties. De onderwijsverstrekkers zijn vrij om te beslissen binnen welke vakken de eindtermen gerealiseerd zullen worden. Voor de modernisering werd er een onderscheid gemaakt tussen ‘vakgebonden’ en ‘vakoverschrijdende’ eindtermen. Omdat de nieuwe eindtermen niet meer per vak zijn opgesteld, valt dat onderscheid weg. De meeste eindtermen moeten op populatieniveau bereikt worden. Voor de eindtermen basisgeletterdheid in de eerste graad wordt er echter

¹³ De uitgebreide matrix voor de tweede en derde graad is te raadplegen via de volgende link: <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/matrix-2de-3de-graad-mededeling-24-maart-2017.pdf>

¹⁴ De website van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl>

specifiek vermeld dat deze door elke individuele leerling moeten worden behaald. Daarnaast zijn er voor het vak Nederlands in de eerste graad uitbreidingsdoelen opgesteld om de sterkere leerlingenpopulatie uit te dagen. Inzake eindtermen die een attitude aangeven, wordt er verwacht van de scholen dat ze kunnen aantonen welke inspanningen zijn genomen om de leerlingen deze eindtermen te laten bereiken. De 16 sleutelcompetenties waarop de nieuwe eindtermen gebaseerd zijn, zijn als volgt geformuleerd (Onderwijs Vlaanderen, z.j.):

1. Lichamelijke en geestelijke gezondheid;
2. Nederlands;
3. Andere talen;
4. Digitale competenties;
5. Sociaal-relatieve competenties;
6. Wiskunde – natuurwetenschappen – technologie – STEM;
7. Burgerschap;
8. Historisch bewustzijn;
9. Ruimtelijk bewustzijn;
10. Duurzaamheid;
11. Economische en financiële competenties;
12. Juridische competenties;
13. Leercompetenties;
14. Zelfbewustzijn;
15. Ondernemingszin;
16. Cultureel bewustzijn.

2.2.4 Nieuwe eindtermen historisch bewustzijn

De vraag is nu in welke mate de modernisering een impact heeft op het vak geschiedenis. De term 'historisch bewustzijn' werd in de oude leerplannen geformuleerd als 'het kerndoel van historische vorming' (VVKSO, 2001) en is nu één van de zestien sleutelcompetenties waarop de nieuwe eindtermen zijn gebaseerd. Het is dan ook vanzelfsprekend dat de eindtermen rond historisch bewustzijn grotendeels gerealiseerd zullen worden binnen het vak geschiedenis. De Vlaamse Overheid probeert duidelijk en specifiek te zijn in de uitleg van de sleutelcompetenties. Zo wordt elke sleutelcompetentie gekoppeld aan bouwstenen. Voor de sleutelcompetentie historisch bewustzijn zijn de vier bouwstenen als volgt geformuleerd:

1. Historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader;
2. Kritisch reflecteren met en over historische bronnen;
3. Tot beargumenteerde beeldvorming komen vanuit verschillende perspectieven;
4. Over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst duiden.

De vier bouwstenen staan in verband met elkaar en vormen samen het fundament waarop het geheel van eindtermen met betrekking tot historisch bewustzijn gebouwd is.

De eerste bouwsteen wijst op het belang van de historische referentiekader. Concreet houdt dit in dat leerlingen historische fenomenen kunnen situeren binnen de drie dimensies van het historisch referentiekader: tijd, ruimte en maatschappelijke domeinen (politiek, sociaal, cultureel en economisch). Historische begrippen als millennium, eeuw, jaar, tijdrekening, chronologie, periode, continuïteit, verandering, evolutie, revolutie en duur worden gekoppeld aan de dimensie tijd. De dimensie ruimte wordt gekoppeld aan de begrippen lokaal, regionaal, globaal, open en gesloten ruimte, stedelijke en rurale ruimte, continentaal en maritiem. Deze begrippen vormen een belangrijk onderdeel van de kennisdoelen om het historisch referentiekader te kunnen toepassen. Binnen deze bouwsteen moeten de leerlingen de verschillende kenmerken van samenlevingen binnen de bestudeerde historische periodes kunnen onderscheiden. De kennis, vaardigheden en attitudes rond het historisch referentiekader laat leerlingen toe een brug te maken tussen micro- en macrogeschiedenis. Het historisch referentiekader is een aspect dat reeds in de oude eindtermen een belangrijke plaats kreeg. Deze bouwsteen blijft dus behouden in de nieuwe eindtermen. Een aspect

waarop in de nieuwe eindtermen meer wordt gehamerd is dat leerlingen moeten inzien dat de historische periodes die zij bestuderen gebaseerd zijn op de westerse historiek. Het is dan ook van belang dat ze leren over het bestaan van andere indelingswijzen en alternatieve referentiekaders. Dit draagt bij tot persoonlijke en sociale identiteitsbouw, wat essentieel is binnen het luik van historisch bewustzijn.

Volgens de tweede bouwsteen moeten leerlingen kritisch kunnen reflecteren met en over historische bronnen. Dit wil zeggen dat leerlingen een historische vraag moeten kunnen stellen en met behulp van aangeboden bronnen deze moeten kunnen beantwoorden. Alles wat wij weten over de geschiedenis is gebaseerd op overblijfselen en verschillende soorten bronnen uit het verleden. Leerlingen moeten een onderscheid kunnen maken tussen de overblijfselen en de verschillende soorten bronnen en inzien dat een verschillende interpretatie kan leiden tot een verschillende versie van een verhaal over de geschiedenis. Dit steunt op het feit dat leerlingen dus kritisch ingesteld moeten zijn. Hierbij gebruiken ze hun kennis, vaardigheden en attitudes over primaire en secundaire bronnen en de bruikbaarheid, waarde, representativiteit en betrouwbaarheid hiervan. Enkel op deze manier wordt het mogelijk een bron te evalueren. Opnieuw is dit een bouwsteen dat reeds aandacht kreeg in de oude eindtermen.

Voor het eerst wordt de meervoudsvorm van het begrip 'perspectief' gebruikt in de eindtermen en leerplannen van het geschiedenisonderwijs. De derde bouwsteen vormt dan ook één van de belangrijkste veranderingen binnen de nieuwe eindtermen van historisch bewustzijn. In de uitleg van de voorgaande twee bouwstenen is reeds vermeld dat leerlingen moeten inzien dat er meerdere mogelijkheden van tijdsindelingen bestaan en dat er een kritische houding moet worden aangenomen bij het bestuderen van bronnen. De derde bouwsteen sluit hier mooi bij aan. Leerlingen moeten verder kunnen gaan dan enkel historische beeldvorming reproduceren. Ze moeten historische beeldvorming kunnen aanvullen, maar ook bestaande historische informatie kunnen evalueren. Hiervoor moeten ze de vaardigheid aanleren om historisch te beargumenteren. Historische argumentatie gebeurt steeds in functie van bewijzen: de historische bronnen. In de derde bouwsteen staat duidelijk aangegeven dat leerlingen vanuit verschillende perspectieven, dus verschillende soorten bronnen, tot die beargumenteerde historische beeldvorming moeten kunnen komen. Concreet houdt dit in dat leerlingen moeten inzien dat een historische gebeurtenis verteld kan worden vanuit verschillende perspectieven. Die verschillende perspectieven worden bepaald door de standplaatsgebondenheid van een populatie of individu. In paragraaf 2.3 wordt dit aspect dieper besproken.

De vierde bouwsteen zet leerlingen aan om te reflecteren over de complexe relatie tussen verleden, heden en toekomst. Allereerst moeten leerlingen begrijpen dat er een verschil bestaat tussen het werkelijk verleden en de geschiedenis. In de vorige bouwstenen is reeds besproken dat historische beeldvorming gevormd wordt via de interpretatie van overblijfselen en bronnen. Dit neemt met zich mee dat een historische gebeurtenis verteld kan worden vanuit verschillende perspectieven. Hierbij moeten leerlingen zich ervan bewust zijn dat bepaalde versies van een verhaal doormiddel van bronnen misbruikt kan worden, bijvoorbeeld voor politieke doeleinden. Er kan ingespeeld worden op stereotyperingen en veralgemeningen om het verleden in een ander daglicht te plaatsen. Leerlingen moeten inzien dat de geschiedenis actueel blijft. Politieke, economische, sociale en culturele gebeurtenissen die vandaag de dag in het nieuws verschijnen, zijn vaak het gevolg van het verleden. Om de relatie tussen het verleden en het heden te begrijpen, moeten leerlingen inzien dat de werkelijkheid te complex is om één alomvattend systeem te vatten. Wanneer de leerlingen erin slagen om tot dit besef te komen, kunnen ze een volgende stap nemen om een brug te maken naar de toekomst. Dit stimuleert de leerlingen om maatschappelijke verantwoordelijkheid op te nemen voor de samenleving van vandaag en morgen door een les te trekken uit hetgeen wat reeds gebeurd is (AHOVOKS, z.j.; Onderwijs Vlaanderen, z.j.).

De eindtermen krijgen een nieuw jasje. Er wordt niet meer gesproken over 'eindtermen geschiedenis', maar over 'eindtermen historisch bewustzijn'. De eindtermen zijn dan ook opgesteld volgens de kenmerken van historisch bewustzijn. De Vlaamse Overheid wil op deze manier een einde maken aan de stereotyperingen die al decennia vasthangen aan het geschiedenisonderwijs. Historici Dick van Straaten en Arie Wilschut maken in een opiniestuk de vaststelling dat leerlingen vaak het nut van de geschiedenislessen niet inzien. Dit opiniestuk is gepubliceerd in het Nederlands dagblad Het Parool, maar ongetwijfeld kunnen Vlaamse geschiedenisleraren deze stelling bevestigen. Leerlingen stellen wel eens de vraag waarom ze iets moeten leren over een samenleving die niet meer bestaat of over mensen die niet meer leven. Het vak geschiedenis wordt vaak ook bestempeld als een vak waarvoor een reeks feiten vanbuiten geleerd moeten worden. Letterlijke definities en data worden vaak door leerlingen ingestudeerd zonder de betekenis ervan daadwerkelijk te begrijpen. Daarnaast krijgt ook het eurocentrisch karakter van het geschiedenisonderwijs de nodige kritiek. In de probleemanalyse van deze bachelorproef (zie paragraaf 1.2) wordt een opiniestuk besproken van een vader van wie de dochter op de lagere school zit. Miguel Heilbron geeft onder meer de kritiek dat de tijdlijn op de poster die in de klas van haar dochter hangt niet meer van deze tijd is. Het is opgebouwd vanuit een eurocentrisch bril. Niet enkel als een kritische vader, maar ook als medeoprichter van The Black Archives, waarvoor hij scholen ondersteunt om zich in te zetten op wereldburgerschap, eist hij dat er meer perspectieven worden geïntegreerd in de geschiedenislessen.

Deze verbeterpunten werden opgenomen door de bevoegde instanties van de hervorming van het Vlaams secundair onderwijs. Met de modernisering moeten deze stereotyperingen teruggedrongen worden. Leerlingen moeten niet alleen een reeks feiten vanbuiten leren, maar ook de vaardigheid ontwikkelen om kritisch te kunnen nadenken vanuit een breed perspectief. Uiteraard hebben ze voor deze vaardigheid wel de nodige kennis over het referentiekader nodig. Daarnaast moet het eurocentrisch geschiedenisonderwijs plaats maken voor een geschiedenisonderwijs waarin multiperspectiviteit centraal staat. Dit houdt in dat het verleden moet worden bekeken vanuit verschillende perspectieven. Eerder in paragraaf 2.2.2 is er de kritiek gegeven dat volgens de oude eindtermen één niet-westerse samenleving moet worden bestudeerd. Die samenleving wordt vaak geïsoleerd bestudeerd, tijdens een aparte geschiedenisles. Ook dit verbeterpunt wordt aangepakt met de modernisering. Bij het bestuderen van een niet-westerse samenleving moet dit bij de leerlingen niet de indruk geven dat het gaat om een heel andere wereld dan Europa. Er moet juist aandacht worden besteed aan de samenhang tussen regionale en internationale fenomenen en het belang van interculturele contacten. Dit maakt het mogelijk dat leerlingen *the bigger picture* van de geschiedenis inzien en samenlevingen niet geïsoleerd van elkaar benaderen. Leerlingen zouden ook niet meer de indruk moeten hebben dat ze enkel iets leren over dingen die al lang voorbij zijn. Ze moeten proberen het verband tussen het heden, het verleden en de toekomst te begrijpen. Dit zal onder andere bijdragen aan hun maatschappelijke verantwoordelijkheid en eigen identiteit.

De sleutelcompetenties vertonen onderling veel samenhang. Zo wordt er tijdens de geschiedenislessen indirect gewerkt aan de sleutelcompetentie burgerschap. Bij historisch bewustzijn worden de accenten vooral gelegd op het bestuderen van gebeurtenissen uit het verleden, in zijn eigen specifieke context. In de eindtermen worden echter wel verbanden gelegd met herinneringseducatie, waarbij er op zoek wordt gegaan naar antwoorden om te leren uit het verleden. Deze eindtermen dragen bij tot de vorming van kritische en geëngageerde burgers. Daarnaast staat historisch bewustzijn ook in verband met ruimtelijk bewustzijn. Een goede geschiedenisles begint steeds met een situering in tijd en ruimte. Het referentiekader vormt een belangrijk onderdeel van de geschiedenisles. Bijgevolg leren leerlingen kaarten lezen, ruimtelijke patronen herkennen enzovoort. Ook wordt er een verband gelegd met cultureel bewustzijn. Leerlingen bestuderen kunst- en cultuuruitingen en duiden ze in relatie tot de maatschappelijke context waarin ze zich manifesteren. Als laatste wordt er ook

een verband gelegd met de sleutelcompetentie Nederlands. Uiteraard vormt taal een belangrijk onderdeel in bronnenonderzoek, maar in de nieuwe eindtermen wordt er vanaf nu expliciet gevraagd om leerlingen bepaalde geselecteerde historische sleutelbegrippen aan te leren. Leerlingen moeten niet alleen leren over de kenmerken van een bepaalde historische periode, maar ook historische sleutelbegrippen zoals 'kolonisatie', 'imperialisme' of de opkomst van politieke stromingen leren. Deze begrippen werden onder meer opgenomen nadat het koloniaal verleden van België media-aandacht kreeg op het internet. In paragraaf 1.2 werden er voorbeelden gegeven van mensen die aangeven dat ze te weinig hebben geleerd over de kolonisatie van Congo. In de nieuwe eindtermen wordt dit een verplicht lesonderwerp (AHOVOKS, z.j.; Onderwijs Vlaanderen, z.j.; De Vos, 2021; van Straaten en Wilschut, 2018).

2.3 Het verband tussen standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit

De Tweede Wereldoorlog is een gevoelig thema, bijgevolg is het erg gunstig om (onbewust) een veroordelende houding aan te nemen bij de bestudering ervan. Omdat de oorzaken, de aanleiding, het verloop, de afloop en de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog ondertussen gekend zijn, wordt het onderwerp al snel benaderd met vooroordelen. Het contrast tussen 'de dader' en 'het slachtoffer' wordt hierbij vaak benadrukt. Wanneer er een dader moet worden aangeduid, zullen al snel 'de Duitsers' met de vinger gewezen worden omwille van onder andere de Holocaust en de nagelaten schade van de oorlog. De miljoenen gestorven joden zijn ongetwijfeld de slachtoffers. Historisch denken vraagt echter wel aandacht aan multiperspectiviteit. De Tweede Wereldoorlog is een historische gebeurtenis waar verschillende partijen bij betrokken zijn en bijgevolg verschillende perspectieven kent. De verschillende perspectieven zouden simpelweg onderverdeeld kunnen worden op basis van nationaliteit: 'de Duitsers', 'de joden', 'de Belgen', 'de Fransen', enzovoort. Echter, bij deze onderverdeling leeft er een gevaar van homogenisering. Niet alle Duitsers deelden namelijk de mening van Hitler. Het zou volgens de principes van historisch denken niet correct zijn om bij het bestuderen van de Tweede Wereldoorlog het perspectief van Hitler te beschouwen als de stem van de Duitsers. Dat neemt met zich mee dat bij multiperspectiviteit niet enkel de verhalen van de verschillende volkeren of culturen in rekening moet worden gebracht, maar er ook aandacht moet worden besteed aan de verschillende perspectieven die beïnvloed worden door hun sociale, economische en politieke achtergrond. Binnen de Duitse bevolking in de twintigste eeuw hebben de nazi-aanhanger hun eigen verhaal, maar ook de soldaten, de burgers, de vrouwen, enzovoort.

Elk verhaal is verbonden met de standplaatsgebondenheid van een groep mensen of een individu. Om de leerlingen het besef van standplaatsgebondenheid bij te brengen, moet het accent niet zozeer gelegd worden op wie de dader of wie het slachtoffer is, maar op de vraag waarom een groep mensen een bepaalde keuze gemaakt zouden kunnen hebben. Bijvoorbeeld: "Waarom deed een Oekraïense man dienst als bewaker in een vernietigingskamp waar joden gevangen en vermoord werden?" Het is geen simpele opgave voor leerlingen om zich te verplaatsen in de tijdsgeest van toen. Een leerling zou meteen de opmerking kunnen geven dat hij of zij nooit van zijn of haar leven als bewaker gewerkt zou hebben in een vernietigingskamp. Dit is een voor de hand liggende opmerking voor iemand die de keuzes van een oorlogsmisdadiger ruim 80 jaar later evalueert. Mensen worden beïnvloed door hun persoonlijke omstandigheden, sociale positie en de historische situatie waarin men leeft. Als 16-jarige, Belgische burger die decennia na de Tweede Wereldoorlog is geboren is het niet vanzelfsprekend om de historische situatie van toen te begrijpen. Het concept van 'een economische malaise', 'een falende regering', 'de vernedering van de Eerste Wereldoorlog' en 'de angst voor het communisme' is te abstract voor vele leerlingen.

Standplaatsgebondenheid vraagt echter om zich vanuit de eigen actuele politieke en maatschappelijke horizon te verplaatsen in de historische situatie van toen. Die poging kan worden vergemakkelijkt door te luisteren naar het verhaal van de ander, zoals het verhaal van John Demjanjuk. Demjanjuk was een Oekraïner die tijdens de Tweede Wereldoorlog een bewaker was in het vernietigingskamp Sobibor. Hij beschrijft zichzelf niet als de dader, maar eerder als het slachtoffer van een hogere macht. Hij zei het volgende tegen de rechters: *“I find it an unbearable injustice that Germany is trying to make me, a prisoner of war, into a war criminal with this trial”*. Demjanjuk werd op 12 mei 2011 veroordeeld als oorlogsmisdadiger en kreeg een gevangenisstraf van vijf jaar. Hij wordt beschuldigd van medeplichtigheid aan de dood van bijna 28 000 mensen. Het is niet aan ons om te oordelen of dit vonnis terecht is of niet. De essentie is om de leerlingen te laten inzien dat een verhaal niet één, maar meerdere versies heeft. Voor een joodse gevangene zou Demjanjuk, net zoals de andere bewakers, een monster kunnen zijn. Zelf geeft Demjanjuk aan dat hij gedwongen gedeporteerd is geweest naar Duitsland om er als werkslaaf gebruikt te worden. Veel bewakers van dergelijke kampen voeren als verdediging aan dat zij zelf de kogel kregen als zij niet meewerkten. Volgens Johannes Houwink ten Cate, een Nederlandse historicus, is er nooit een voorbeeld gevonden van iemand die daadwerkelijk is vermoord omdat hij weigerde mee te werken. De psychologische druk en de constante angst voor dood onder de bewakers is echter niet te onderschatten. De vraag is in welke mate krijgsgevangenen een vrije wil hadden. (van der Kaap, 2019) Een erg complex verhaal waar een klas over kan blijven nadenken en discussiëren. Een concreet zwart-op-wit antwoord geven op een dergelijk ethisch vraagstuk is niet voor de hand liggend, maar als de leerlingen inzien dat een verhaal altijd verschillende versies heeft en dat mensen in het verleden bepaalde keuzes hebben gemaakt omwille van de historische context waarin ze leven, dan wordt er gewerkt aan de leerdoelen multiperspectiviteit en standplaatsgebondenheid.

2.4 Waarom eurocentrisme plaats maakt voor multiperspectiviteit in het Vlaams geschiedenisonderwijs

2.4.1 Identiteitsvorming binnen het geschiedenisonderwijs

In de lerarenopleiding worden leraren in spé overspoeld met termen als ‘identiteit’, ‘diversiteit’, ‘differentiatie’ en ‘gelijkheid’. Niet voor niets uiteraard. Toekomstige leraren moeten worden voorbereid op een klas waar elke leerling een eigen identiteit heeft. De verschillen kunnen zich uiten in karaktertrekken, capaciteiten binnen een bepaald vak, culturele achtergronden, levensbeschouwingen, interesses, gender... en zo veel meer. Diversiteit vraagt van de leraar de nodige kennis en vaardigheid om de juiste didactiek te kunnen toepassen, zodanig dat er gedifferentieerd kan worden. Een klaslokaal van een middelbare school is een afspiegeling van de maatschappij. Bijgevolg leidt een multiculturele samenleving tot multiculturele klassen. Scholen in grote steden hebben soms meer dan dertig nationaliteiten. Er is veel te zeggen en te doen rond multiculturalisme in België. Op school, in de media, in de politiek en zelfs aan de keukentafel thuis wordt er gepraat en gedebatteerd over alles wat met cultuurverschillen te maken heeft. Dit kan gaan over algemene onderwerpen, zoals de vluchtelingen crisis of de gastarbeiders, maar ook over persoonlijke ervaringen. Afgelopen jaren vormden dit soort onderwerpen de centrale thema's in het Belgische publieke debat.

In het woordenboek Van Dale wordt het begrip ‘identiteit’ als volgt gedefinieerd:

- “1. *gelijkheid: je identiteit bewijzen, bewijzen dat je de persoon bent voor wie je je uitgeeft*
2. *eigen karakter van een persoon of groep*”

De definitie uit zich op twee niveaus. De eerste omschrijving verwijst naar iemands persoonlijke identiteit. Denk hierbij aan de gegevens die een overheidsinstelling zou kunnen vragen: naam, adres, telefoonnummer enzovoort. Deze gegevens staan in de meeste gevallen

vast en vormen de basis van wie je bent. Daarnaast wordt persoonlijke identiteit ook in verband gebracht met de persoonlijkheid en het karakter van iemand. Dit is hetgeen dat ons eigen en uniek maakt en wordt beschreven in de tweede omschrijving. Er wordt in de tweede omschrijving ook verwezen naar een groep. Dit duidt op een tweede niveau binnen identiteit. De groepen waartoe iemand behoort vertelt namelijk ook iets over de identiteit van deze persoon. Denk hierbij aan hetgeen dat ons verbindt met anderen: taal, cultuur, locatie, religie, huidskleur, de klasse waartoe je behoort enzovoort. Kort samengevat: identiteit is een breed onderwerp waar iedereen zijn eigen invulling aan geeft. Een antropoloog zal eerder de aspecten van cultuur, taal, etniciteit en familie opsommen wanneer er gevraagd wordt naar iemands identiteit, terwijl een socioloog zal verwijzen naar de groepen, de staat en het type samenleving waartoe een persoon wel of niet behoort. Stel dezelfde vraag aan een historicus en hij zal de sociologische, antropologische en economische aspecten plaatsen in tijd en ruimte en deze bestuderen. Er wordt dan ook een onderscheid gemaakt tussen verschillende soorten identiteiten, zoals bijvoorbeeld persoonlijke identiteit, culturele identiteit, nationale identiteit, sociale identiteit en online identiteit (Over identiteit, z.j.).

Al vanaf onze geboorte hebben we een eigen identiteit. Reeds in de baarmoeder worden een aantal eigenschappen ontwikkeld bij de baby, denk hierbij aan bijvoorbeeld het geslacht van de baby. We behouden echter niet onze hele leven lang de identiteit waarmee we geboren zijn. De Jamaicaanse cultuurtheoreticus en socioloog Stuart Hall stelt dat de mens in een voortdurend veranderingsproces zit, bijgevolg is identiteit een nooit gerealiseerd project en zou het volgens hem gebruikt moeten worden als een werkwoord: identificatie. Een mens kan op verschillende manieren een identiteitsverandering of identiteitsontwikkeling ondergaan: na een geslachtsoperatie, een gesprek met een therapeut, een trauma of gewoonweg omwille van nieuwe interesses, de leeftijd enzovoort. Er wordt ook wel eens gesproken over een 'identiteitsvorming'. Hierbij is de desbetreffende persoon op zoek naar zijn ware ik. Iets wat herkenbaar is bij vele jongeren en dus ook in acht moet worden genomen tijdens het lesgeven. De nationale en culturele identiteit heeft een invloed op hoe jongeren de geschiedenislessen ervaren en draagt bijgevolg ook bij tot hun identiteitsvorming.

Nationale en culturelere identiteit is in tegenstelling tot de definitie van 'nature' geen aangeboren eigenschap bij de mens. Het wordt gevormd door een collectieve identificatie met een natiestaat of een gemeenschap. De mensen die zich identificeren met deze gemeenschap kennen elkaar niet allemaal persoonlijk, maar voelen zich wel met elkaar verbonden omwille van een gemeenschappelijke nationaliteit en/of cultuur. Daarom worden dit soort groepen een 'ingebeelde gemeenschap' genoemd. De collectieve identificatie die een groep mensen met elkaar verbindt, komt voort uit een collectieve herinnering. Het is gewoonlijk dat mensen in het algemeen snel de neiging hebben om in ontmoetingen met 'de ander' een ethnocentrische houding aan te nemen. 'De ander' verwijst in dit voorbeeld naar een individu of een groep mensen waarmee niet eenzelfde nationale of culturele identiteit wordt gedeeld. Een individu of een groep mensen worden hierbij beoordeeld, of misschien zelfs veroordeeld, volgens de normen en waarden van de eigen gemeenschap. Deze gedachtegang leidt er indirect voor dat de eigen identiteit per definitie hoger staat dan andere gemeenschappen of samenlevingen. Dergelijke feiten wijzen erop dat er cultuurverschillen aanwezig zijn in de Belgische maatschappij. We spreken dan ook niet voor niets over een 'multiculturele samenleving'. De vraag is dan ook niet of er cultuurverschillen zijn, maar hoe er met deze cultuurverschillen moet worden omgegaan (Fadil, N., 2014).

2.4.1.1 Het (on)gelijkheidsdenken doorheen de geschiedenis

Siep Stuurman, een Nederlandse politicoloog en bovendien hoogleraar ideeëngeschiedenis aan het Centre for the Humanities van de Universiteit Utrecht, heeft in 2009 het boek 'De uitvinding van de mensheid: een korte wereldgeschiedenis van het denken over gelijkheid en cultuurverschil' geschreven. Stuurman gaat in zijn boek op zoek naar een antwoord op de vraag hoe en onder welke omstandigheden mensen 'de ander' zullen beschouwen als

medemensen of gelijken. Hij bespreekt onder andere de verschillende gelijkheidsideeën die te vinden zijn in de grote wereldgodsdiensten, maar ook voorbeelden uit de Griekse en Chinese filosofie; teksten van geschiedschrijvers in verschillende werelddelen, zoals Herodotus, Ssu-ma Ch'ien en Ibn Khaldun; de nomadische culturen; de Europese kolonisatie in Amerika; de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens; het verlichtingsdenken... krijgen een plaats in zijn boek. De gelijkheidstheorieën worden uitgelegd aan de hand van de voorbeelden uit de geschiedenis.

Zoals eerder aangegeven in de paragraaf 2.4.1: mensen hebben vaak de neiging hun eigen etniciteit een centrale plaats te geven in ontmoetingen met de ander, letterlijk gedefinieerd als 'ethnocentrisme'. Bij een ethnocentrische houding worden andere culturen beoordeeld met de eigen cultuur als norm, waarbij soms zelfs de eigen cultuur als superieur wordt gezien. Siep Stuurman constateert dat dergelijke grenszones, waar mensen van verschillende culturen met elkaar in contact komen, vaak beschouwd worden in termen van cultuurbotsingen, vijandbeelden en ongelijkheidsdenken (Couttenier, Standaert & Van Nieuwenhuysse, 2018, p. 7). Dankzij sociale media kunnen mensen makkelijker dan ooit hun gedachte neerschrijven en deze delen met de hele wereld. De reacties onder een nieuwsartikel op Facebook zijn erg toegankelijk voor dergelijke doeleinden. Voor de één om zijn mening te kunnen uiten, voor de ander om de verschillende meningen te kunnen lezen. Onderwerpen over 'andere' culturen lokken doorgaans opvallend veel reacties. Wanneer het woord 'koning' wordt toegevoegd aan de titel, wordt het alleen maar een interessanter artikel om op te reageren. Op 13 mei 2017 heeft Het Laatste Nieuws een nieuwsartikel gepubliceerd op Facebook. De titel luidt als volgt: "Koning bezoekt moslimfamilie in Evergem voor iftar tijdens ramadan¹⁵". Er werden maar liefst 984 reacties geplaatst onder dit bericht op Facebook. Daarnaast kreeg het bericht 1100 vind-ik-leuks, 478 boze gezichten, 247 hartjes, 47 verbaasde gezichten, 42 lachende gezichten en 19 droevige gezichten. Naast een aantal reacties die sympathie en verdraagzaamheid uitstralen, zijn de termen 'eigen volk', 'echte Belgen', 'westers land' en 'schandelijk' een heel aantal keren neergeschreven. Een deel van de mensen die gereageerd hebben zijn van mening dat koning Filip de 'echte Belgen' moet bezoeken, in plaats van een 'moslimfamilie'. Volgens deze mensen zou het 'eigen volk' op de eerste plaats moeten staan. Uit deze reacties kunnen we afleiden dat de mensen die deze mening delen zichzelf beschouwen als een 'echte Belg' en de moslimfamilie in het artikel als een 'vreemdeling'. Er wordt ook meteen een onderscheid gemaakt tussen 'het westen' en 'de anderen'. Dit berust op het 'the West versus the rest'-denken. Dit opvattingsmodel zal in paragraaf 2.4.3 dieper worden besproken. Er is hierbij sprake van een ongelijkheidsdenken, waarbij de familie in kwestie niet gelijkwaardig wordt beschouwd als een 'echte Belgische familie'. Uiteraard in aanhalingstekens, want wie beslist wat de invulling van een 'echte Belg' is. In dit voorbeeld wordt nogmaals duidelijk dat identiteit een ruim begrip is, waar ieder individu een eigen invulling aan geeft.

Ondanks dat gelijkheid in de maatschappij van de 21^{ste} eeuw een vanzelfsprekend en ingebakken manier van omgang zou moeten zijn, bewijzen opiniestukken, tweets, reacties op nieuwsartikelen en dergelijke het tegenovergestelde. Volgens Stuurman zouden interculturele ontmoetingen juist een kans moeten zijn om het gelijkheidsdenken te bevorderen. William Hardy McNeill, een Canadees wereldhistoricus en hoogleraar geschiedenis aan de Universiteit van Chicago, onderzoekt in zijn boek 'The rise of the West' de wereldgeschiedenis van interculturele contacten. Hij stelt vast dat contacten en botsingen tussen verschillende culturen de belangrijkste dynamische factor zijn in de wereldgeschiedenis. Stuurman sluit zich aan bij McNeills opvatting. Zelf bespreekt Stuurman in zijn boek de verschillende wijzen om cultuurverschillen te overbruggen, aan de hand van voorbeelden uit de geschiedenis. Hij maakt een onderscheid tussen drie theorieën: 1. de gemeenschappelijke mensheid, waarin er een onderverdeling wordt gemaakt tussen universalisme en exclusivisme; 2. de

¹⁵ Voor de reacties op de facebookpost van Het Laatste Nieuws wordt er verwezen naar de volgende link: <https://www.facebook.com/hln.be/posts/10155562814806282>

antropologische wending en 3. de temporale regime, waarin er een onderverdeling wordt gemaakt tussen het lineair perspectief en de cyclische tijdsconceptie.

De theorie van de gemeenschappelijke mensheid gaat ervan uit dat alle mensen een gemeenschappelijke oorsprong hebben. De overtuiging van het universalisme verklaart hierbij dat de ene groep niet superieur is aan de andere groep. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het scheppingsverhaal, waarin wordt uitgelegd dat alle mensen voort zijn gekomen uit dezelfde stamboom van Adam en Eva. De benadering van een gemeenschappelijke mensheid concentreert zich op het feit dat alle mensen één ding gemeen hebben: mens zijn. Cultuurverschillen worden genuanceerd door het concept van de algemene menselijkheid centraal te plaatsen. Aan de andere kant gaan de aanhangers van het exclusivisme ervan uit dat er wel degelijk een verschil bestaat tussen de verschillende groepen, ondanks dat iedereen wel voortvloeit vanuit eenzelfde oorsprong. De heilige oorlogen zijn hier een goed voorbeeld van. De gelovigen beschouwen het scheppingsverhaal als waarheidsgetrouw, maar geloven er ook in dat 'de ander' tot een groep behoort die niet gelijkwaardig is aan de eigen cultuur, religie of een ander element dat een invloed heeft op de identiteit.

Een andere benadering van gelijkheid dat herkenbaar is in de wereldgeschiedenis wordt de antropologische wending genoemd. Deze manier van denken brengt de standplaatsgebondenheid van 'de ander' in rekening. Dit laat toe om de levens- en denkwijze van mensen die niet tot de eigen cultuur behoren in zijn eigen historische context te bekijken. Empathie en ethisch relativisme dringt een ethnocentrisch gedachtegang terug en maakt een overbrugging van cultuurverschillen mogelijk. Als onderbouwing van deze theorie geeft Stuurman in zijn boek voorbeelden van teksten van de Griekse historicus Herodotus (ca. 480-425 v.C.), de Chinese geschiedschrijver Ssu-ma Ch'ien (ca. 145-86 v.C.) en de Noord-Afrikaanse geleerde Ibn Khaldun (1332-1406). Deze schrijvers nemen een antropologisch perspectief aan bij het beschrijven van de steppevolkeren op het Euraziatische continent. De levensstijl van deze 'vreemdelingen' of 'barbaren' worden niet als totaal vreemd of achterlijk beschreven, maar als een zinvolle manier van samenleven, aangepast aan hun eigen persoonlijke leefomstandigheden. De nomadische levensstijl wordt niet beschreven als een fase waaruit de steppenbewoners zich moeten ontwikkelen en tot de uiteindelijke ontwikkeling van een stedelijk-agrarisch cultuur moeten bekomen, maar worden juist als een constante factor in de geschiedenis gezien. De temporale regime is dus cyclisch van aard en niet lineair. Volgens Stuurman is deze manier van denken de eerste stap om cultuurverschillen te kunnen overbruggen.

De Verlichting krijgt een centrale plaats in Stuurmans boek. Terwijl er in deze periode nieuwe vormen van ongelijkheidsdenken opkomen, ontstaat er tegelijkertijd ook het moderne gelijkheidsdiscours, aldus Stuurman. Intellectuelen uit de zeventiende en achttiende eeuw benadrukken het belang van het gebruik van de rede en de filosofie. In de Eeuw van de Rede vormen natuurrecht en cartesianisme een van de belangrijke theorieën in verband met het gelijkheidsdenken. Beide theorieën geloven in een abstract concept van de menselijke natuur. Volgens het natuurrecht geldt voor iedereen dezelfde rechten. Deze rechten zijn aangeboren en onvervreemdbaar. François Poullain De La Barre, een zeventiende-eeuwse cartesiaanse filosoof, concludeert dat geen enkele vorm van ongelijkheid als natuurlijk beschouwd kan worden. Dit geldt zowel voor ongelijkheid tussen mannen en vrouwen, als ook voor ongelijkheid tussen Europese en niet-Europese volkeren. De ongelijkheid die er is, komt volgens de cartesiaans filosoof voort uit historisch gegroeide conventies. In de vroegmoderne tijd komen voorbeelden van ongelijkheidsdenken terug in de Europese kolonisatie van Europa. Er heerst in deze periode een denken volgens het lineair perspectief. Hierbij worden ontwikkelingsstadia in een rij geplaatst. Wie niet volgens de norm van de Europeanen leefde, werd bestempeld als een onontwikkelde samenleving. Volkeren die leefden van jagen en verzamelen, bevonden zich in een lagere ontwikkelingsstadium volgens deze gedachtegang. Er was een superioriteitsgevoel wat ertoe leidde dat de Europeanen zichzelf een taak toe-

eigende om niet-westerse samenlevingen als het ware 'op te voeden' volgens hun eigen maatstaf van normen en waarden. Die normen en waarden komen voort uit het verlichtingsdenken. De Europese bezetting op andere continenten werd dan ook rechtvaardigt met het idee dat de Europeanen een beschavingsmissie te volbrengen hebben. Ook de Belgische kolonisatie van Congo is hier een voorbeeld van. Wel waren er ook in die tijd bekende critici die een antropologisch perspectief hanteerden tegenover deze gedachtegang van een lineair perspectief. Een ander aspect dat terugkomt in de zeventiende en achttiende eeuw zijn de rassen theorieën. Er bestaan verschillende theorieën die mensenrassen in een bepaalde hiërarchische ordening plaatsen. De polygenetische rassen theorieën gaan ervan uit dat de verschillende mensenrassen niet van eenzelfde oorsprong afstammen, terwijl de monogenetische theorieën geloven in een gemeenschappelijke menselijkheid. (Bos, 2010, pp. 71-75; Couttenier, Standaert & Van Nieuwenhuysse, 2018, p. 8).

Uit hetgeen wat geschreven is over identiteitsvorming en de omgang met cultuurverschillen en (on)gelijkheidsdenken doorheen de geschiedenis kunnen de volgende aandachtspunten meegenomen worden voor de invulling van de geschiedenislessen. In de 21^{ste} eeuw is multiculturalisme overal aanwezig. De klassen representeren de maatschappij. Burgerschap vormt een belangrijke link met de sleutelcompetentie historisch bewustzijn. Leerlingen moeten niet enkel een relativiserende houding aannemen bij het bestuderen van de geschiedenis, maar ook in het dagelijks leven, wanneer ze in contact komen met 'de ander'. Om cultuurverschillen te kunnen overbruggen, moeten leerlingen zich kunnen verplaatsen in de standplaatsgebondenheid van de ander. Ze moeten beseffen dat Europa, het westen of de huidige samenleving geen maatstaf is voor de perfecte manier van leven. Ook wanneer het leven in Europa in bijvoorbeeld de middeleeuwen wordt bestudeerd, moet er voorzichtig omgegaan worden met een vergelijking met het heden. Door opmerkingen te maken als "In de middeleeuwen hadden ze *nog* geen televisie", wordt er een indruk gegeven dat de Europeanen in de middeleeuwen nog niet voldoende ontwikkeld waren om een televisie te kunnen maken. De huidige samenleving wordt hierbij als de norm gezien. Geschiedenis is echter cyclisch van aard en dus geen opeenvolging van ontwikkelingsstadia. Etnocentrisme en presentisme zijn valkuilen waar leerlingen makkelijk in kunnen stappen. Deze valkuilen zouden vermeden moeten worden met de juiste geschiedenisdidactiek. Onder andere multiperspectiviteit biedt hier een oplossing voor.

2.4.2 Het problematische karakter van een eurocentrisch geschiedenisonderwijs

Onderzoek¹⁶ naar de inhoud van Vlaamse geschiedenis handboeken bevestigt het eurocentrisch karakter van het geschiedenisonderwijs dat gebaseerd is op de eindtermen die in het jaar 1999 zijn opgesteld. Bij het bestuderen van de leerinhouden in deze geschiedenis handboeken valt op dat er een 'the West versus the Rest'-opvatting naar voren wordt gebracht. 'The West' verwijst hierbij naar een ontwikkelde, geïndustrialiseerde, geurbaniseerde, kapitalistische, seculiere en moderne samenleving. Dit idee wordt toegeëigend aan West-Europa. De Vlaamse geschiedenis handboeken zijn een representatie van dit idee: historische gebeurtenissen worden vaak benaderd vanuit een West-Europese bril; niet-Westerse samenlevingen worden beoordeeld volgens een West-Europese maatstaf;

¹⁶ De vaststellingen in deze paragraaf zijn gebaseerd op divers onderzoek naar Vlaamse geschiedenis handboeken. De Baets (1994) heeft onderzoek gedaan naar de oudere leerboeken die werden gebruikt tot het eind van de jaren. Van Nieuwenhuysse (2014) heeft onderzoek gedaan naar de voorstelling van het Belgisch koloniaal verleden in leerboeken van de jaren 1945-1989. Vanhulle (2015) heeft een narratieve analyse gedaan naar naoorlogse Vlaamse geschiedenis handboeken. Albicher (2004 en 2005) heeft onderzoek gedaan naar de beeldvorming in leerboeken over de middeleeuwse geschiedenis uit het derde jaar en over de valkuilen van het Vlaams geschiedenisonderwijs. Tenslotte wordt ook het werk van Van Nieuwenhuysse (2015 en 2018) gebruikt over de postkoloniale mindset in geschiedenis handboeken.

termen als 'nog' (bijvoorbeeld: "In 1850 was Japan nog een feodale staat"), worden gebruikt bij het beschrijven van een niet-Westerse samenleving, waardoor de desbetreffende samenleving wordt geplaatst in een lagere ontwikkelingsstadia volgens het lineair perspectief en in het derde tot vijfde middelbaar wordt er nauwelijks aandacht besteed aan 'the Rest'-groep. Ook de geschiedenis van Oost-Europa en het Ottomaanse rijk behoort tot deze groep. Karel Van Nieuwenhuysse omschrijft in zijn boek 'Eurocentrisch denken voorbij: interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs' – dat hij samen met Nicolas Standaert en Maarten Couttenier heeft geschreven – multiperspectiviteit als een middel tot intercultureel historisch denken. Eurocentrisme wordt door Van Nieuwenhuysse voorgesteld als een viervoudige problematische karakter in het Vlaams geschiedenisonderwijs.

Allereerst staat eurocentrisme in het licht van de academische discipline geschiedenis, waar leerlingen volgens de verwachtingen van de eindtermen een inleiding op moeten krijgen. Historici moeten in hun onderzoek accuraat zijn, wat met zich meeneemt dat interculturele ontmoetingen, zoals bijvoorbeeld de verspreiding van kennis over de wereld of lange afstandshandel, niet louter door een West-Europese bril moet worden bekeken. Enerzijds omdat het perspectief van 'de ander' een stem moet krijgen, anderzijds omdat West-Europese samenlevingen geen homogene samenlevingen zijn. Ook binnen West-Europa zijn er culturele verschillen, wat kan leiden tot verschillende perspectieven van een verhaal. Leerlingen moeten daarom de correcte houding bij een historisch onderzoek aanleren.

Ten tweede vormt eurocentrisme een hinderpaal voor het behalen van de kerncompetenties omtrent historisch denken. Historisch denken vormde reeds in de ondertussen oude eindtermen het kerndoel, maar werd omwille van het eurocentrisch karakter van het geschiedenisonderwijs onvoldoende behaald. De integratie van een multiperspectieve kijk in de geschiedenislessen op historische gebeurtenissen gaat hand in hand met de ontwikkeling van de vaardigheid tot historisch denken bij leerlingen.

Ten derde heeft het geschiedenisonderwijs een invloed op de identiteitsontwikkeling van de leerlingen. Volgens de Britse geschiedenisdidacticus Chris Husband moet het geschiedenisonderwijs niet enkel een inleiding bieden op de academische discipline geschiedenis, maar ook bijdragen tot de persoonlijke identiteitsontwikkeling en het begrijpen van de geschiedenis, zodat leerlingen zelf een invulling kunnen geven aan het verleden en zichzelf kunnen situeren waar ze in de wereld en het leven staan. Eerder in paragraaf 2.4.1 is besproken dat mensen zich identificeren met historische verhalen, wat leidt tot de zogenaamde 'verbeelde gemeenschappen' met een collectieve herinnering. In een eurocentrisch geschiedenisonderwijs, waarbij deze historische verhalen steeds de geschiedenis van West-Europa vertellen en tekortkomen in niet-West-Europese stemmen, zullen leerlingen beïnvloed worden in hun persoonlijke identiteitsontwikkeling. Enerzijds zullen de leerlingen die zich kunnen identificeren met de geschiedenis van West-Europa de indruk krijgen dat West-Europa zich altijd in het centrum van de wereldgeschiedenis en de menselijke beschaving bevond, waardoor er een gevaar bestaat dat er zich gevoelens van blanke, Westerse superioriteit ontstaat. Dit leidt bijgevolg tot een wij-zij denken waarbij negatieve kenmerken worden toegeschreven aan 'de ander'. Anderzijds kunnen leerlingen die zich niet kunnen identificeren met de geschiedenis van West-Europa een gevoel van vervreemding ervaren. Ze kunnen de indruk krijgen dat er geen belang wordt gehecht aan 'hun' geschiedenis en bijgevolg ook hun cultuur. Het gevolg hiervan kan veranderen van leerling tot leerling: de ene leerling kan een gevoel ontwikkelen dat de eigen geschiedenis en cultuur inferieur, dus minder waardevol, is; de andere leerling kan juist een superioriteitsgevoel ontwikkelen bij de eigen geschiedenis en cultuur. De Canadese geschiedenisdidacticus Peter Seixas stelt vast dat het van belang is de etnisch-culturele achtergronden van leerlingen in acht te nemen in het geschiedenisonderwijs. Seixas' onderzoek wijst uit dat wanneer leerlingen van minderheidsgroepen zich niet helemaal herkennen in de geschiedenis op school, meer waarde en geloofwaardigheid zullen hechten aan de historische verhalen binnen de eigen

gemeenschap. In een extreme vorm kan dit zelfs leiden tot radicaliseringsprocessen bij de leerlingen, omdat ze zich richten tot andere netwerken tijdens hun zoektocht naar de waarheid over hun eigen identiteit.

Tenslotte heeft een eurocentrisch geschiedenisonderwijs een (negatief) invloed op de interculturele dialoog in een multiculturele klasgroep. In de voorgaande alinea's is de problematiek rond het wij-zij denken, stereotypering en homogenisering reeds geschetst. Leerlingen komen ook buiten de schooluren in contact met culturele ontmoetingen en botsingen, zowel online als offline. Facebookberichten, opmerkingen van vrienden, nieuwsartikelen en andere vormen van interactie kunnen hetzij het superioriteitsgevoel, hetzij het gevoel van vervreemding voeden bij leerlingen. Deze gemengde gevoelens in een multiculturele klasgroep kan leiden tot pittige conversaties of juist een kille klassfeer. De taak van de geschiedenisleraar is om dit soort dialogen te stimuleren en elke leerling hierin een stem te geven. De juiste aanpak en begeleiding zal leiden tot een gezond, intercultureel dialoog tussen leerling-leraar en leerlingen onderling. Dit zal bijgevolg de klassfeer positief beïnvloeden (Van Nieuwenhuysse, 2018, pp. 17-30).

2.5 Mini-onderzoek: lessenreeks over de wereld van de islam

Het raadplegen van Google is vaak de eerste stap die genomen wordt om iets te weten te komen over een onderwerp. Bij het intikken van de term 'multiperspectiviteit' blijven de resultaten echter beperkt. Het begrip wordt uitgelegd op enkele websites, maar diepgaande literatuur is niet meteen te vinden. In het algemeen wordt multiperspectiviteit in verband gebracht met onderwerpen als diversiteit, wereldburgerschap en het tegengaan van racisme. Een uitgebreidere zoekmethode, door termen als 'standplaatsgebondenheid' en 'cultuurverschillen' te gebruiken, zorgt voor het vinden van meer informatie over het onderwerp. Er zijn een handje vol literatuurstudies te vinden op het internet over multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs, wat in eerste instantie diepgaandere informatie geeft, maar ook verwijst naar waardevolle studies en boeken over het onderwerp. Literatuur over multiperspectiviteit is dus niet heel toegankelijk, maar bestaat wel. Wat meteen opvalt is dat de meeste internetartikelen over multiperspectiviteit dateren vanaf het jaar 2018. Er kan dus geconcludeerd worden dat multiperspectiviteit vooral de laatste jaren, mede dankzij de modernisering van het secundair onderwijs, in de kijker staat. Dit neemt uiteraard niet weg dat er reeds studies en boeken voor het jaar 2018 bestonden. Er zijn altijd wel critici geweest die het eurocentrisch karakter van het geschiedenisonderwijs veroordelen. Onderzoekers als Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, Karel Van Nieuwenhuysse, Arie Wilschut en Dick van Straaten leren ons via waardevolle opiniestukken, studies en boeken heel wat over (geschiedenis)didactiek met betrekking tot historisch denken, multiperspectiviteit en het omgaan met cultuurverschillen. Hetzij door eigen onderzoek, hetzij door onderzoek dat gedaan is door (buitenlandse) deskundigen. Dergelijke studies vragen onderzoek naar verschillende aspecten: het onderwijssysteem, geschiedenis-handboeken, geschiedenisexamens, bevindingen van leerlingen, ervaringen van leraren enzovoort. Heel wat van deze inzichten zijn reeds gebruikt in de literatuurstudie van deze bachelorproef.

Dit schooljaar heb ik de kans gekregen om binnen mijn derdejaars stage zelf ervaringen op te doen in verband met multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs. In drie ASO-klassen uit het derde middelbaar van het Agnetencollege te Peer zijn de geschiedenislessen van het tweede trimester gestart met een lessenreeks over de wereld van de islam. Ik heb aan elke klas drie lessen over dit lesthema gegeven. In totaal heb ik dus 9 lessen de kans gehad om enerzijds zelf ervaringen op te doen in het lesgeven en anderzijds het gedrag van mijn stageleerlingen te observeren. In wat volgt zal ik op basis van deze lessenreeks mijn eigen ervaringen en inzichten met betrekking tot multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs beschrijven en deze koppelen aan de reeds verworven kennis uit de literatuurstudie. Bovenop mijn eigen ervaringen en inzichten worden ook de meningen van de leerlingen uit de drie

klassen geïntegreerd. Dit zal gebeuren aan de hand van de resultaten op de vragenlijst die elke leerling individueel heeft moeten invullen. De vragenlijst met de exacte resultaten per vraag zijn te raadplegen in bijlage 1.

2.5.1 Situatieschets

Vooraleer ik mijn ervaringen en inzichten met betrekking tot de lessenreeks neerschrijf, schets ik kort hieronder de beginsituatie van de drie klassen. Deze beginsituatie is gebaseerd op de informatie die ik heb gekregen van mijn stagementor, die de leerlingen weliswaar beter kent dan ik.

- Klas 3.5 is een samengestelde klas, bestaande uit de richtingen economie met 4 uur wiskunde, economie met 5 uur wiskunde en Latijn. Over het algemeen is het een vrij sterke klas. Deze klas bestaat uit 21 leerlingen.
- Klas 3.6 is een klas humane wetenschappen. Het niveau van deze klas ligt heel wat lager dan het niveau van klas 3.5. Veel van deze leerlingen hebben het moeilijk met het niveau van ASO, bijgevolg dus ook met het vak geschiedenis. Deze klas bestaat uit 22 leerlingen.
- Klas 3.7 is een samengestelde klas, bestaande uit de richtingen humane wetenschappen en sportwetenschappen. Het niveau in deze klas is behoorlijk goed, op een paar leerlingen na die het niet goed hebben gedaan op de geschiedenisexamens van het eerste trimester. Deze klas bestaat uit 24 leerlingen.

In het beschrijven van mijn eigen bevindingen in verband met de lessenreeks zal ik weinig onderscheid maken tussen de verschillende klassen. Ik heb namelijk geen grote verschillen ervaren tijdens het lesgeven, waardoor mijn bevindingen voor alle drie de klassen over het algemeen overeenstemmen.

De lessenreeks over de wereld van de islam is niet doelgericht ontworpen voor deze bachelorproef. Het leerwerkboek dat werd gebruikt voor deze lessenreeks, *Storia Live 3 ASO*, dateert uit 2014. Dit neemt met zich mee dat de leerdoelen die centraal staan in deze lessenreeks nog niet gebaseerd zijn op de nieuwe eindtermen. In de tweede graad worden de lessen over de wereld van de islam doorgaans gegeven in kader van eindterm 5: "De leerlingen omschrijven fundamentele kenmerken van één niet-westerse samenleving in een bepaalde periode". Het is dan ook eindterm 5 dat centraal staat in het leerwerkboek van *Storia Live* en niet zozeer de nieuwe eindtermen rond multiperspectiviteit. Ondanks dit gegeven, vormen de lessen over de wereld van de islam wel een interessant mini-onderzoek voor deze bachelorproef. De lessen hebben de ruimte gegeven om na te gaan of hetgeen dat geschreven staat in de literatuurstudie herkenbaar is in de klaspraktijk. De literatuur had me reeds overtuigd van de belangen van multiperspectiviteit, waardoor ik door eigen input toch in zekere mate heb gewerkt aan de leerdoelen rond multiperspectiviteit. In de volgende paragraaf geef ik meer informatie over de inhoud van de lessenreeks.

2.5.2 Lesontwerp: de wereld van de islam

De lessenreeks bestaat uit drie lessen. Omwille van de coronamaatregelen zijn de eerste twee lessen gegeven in contactonderwijs, op school. De derde les is online gegeven, via Google Meet. In deze paragraaf zal ik kort de inhoud van mijn lesontwerp toelichten. Raadpleeg de volgende bijlagen voor meer verduidelijking over de toelichting:

- Bijlage 1 bevat de resultaten van de enquête die is afgelegd door de 67 leerlingen uit de drie klassen is ingevuld. Den enquête gaat over de persoonlijke mening van de leerlingen. Ze geven hierin een antwoord op de vraag of ze meer zouden willen leren over niet-westerse samenlevingen in de geschiedenisles.

- Bijlage 2 bevat de resultaten van de quiz op Mentimeter. Deze quiz is gegeven tijdens de motivatiefase van de eerste les. Hiermee kon de voorkennis van de leerlingen getest worden.
- Bijlage 3 bevat de inhoudstabel van het leerwerkboek Storia Live 3 ASO.
- Bijlage 4 bevat de bladzijdes uit les D1 'de wereld van de islam' uit het leerwerkboek Storia Live 3 ASO. Deze bladzijdes vormen de rode draad van de lessenreeks.
- Bijlage 5 bevat een zelfontworpen werkblad met extra opdrachten rond bronnenonderzoek over de vijf pijlers van de islam. Ik heb dit werkblad ontworpen omdat de opdrachten in het leerwerkboek naar mijn gevoel niet voldoende diepgang geven in de leerstof.
- Bijlage 6 bevat een werkblad dat ik heb samengesteld met extra bronnen over de het conflict tussen Palestijnen en Israëlieten. Dit onderwerp wordt niet behandeld in het leerwerkboek, maar wordt wel vernoemd in mijn lesverloop. Dit werkblad wordt ter beschikking gesteld via Smartschool voor de leerlingen die interesse hebben in dit onderwerp.
- Bijlage 7 bevat de PowerPoint die gemaakt is voor deze lessenreeks. In de PowerPoint is onder andere extra informatie te vinden over de les – informatie dat niet in het leerwerkboek of de extra werkbladen vermeld is.
- Bijlage 8 bevat het lesvoorbereidingsformulier van de drie lessen.

Tenslotte heb ik ook een videoles ontworpen voor de derde les. De leerlingen hebben via EdPuzzle¹⁷ de videoles zelfstandig doorlopen. Deze videoles is te raadplegen via de volgende link: <https://edpuzzle.com/assignments/5ffc40e28bef5f421b04048e/watch>.

Het leerwerkboek behandelt in deze les de volgende onderzoeksvragen:

1. Waar en wanneer is de islam ontstaan?
2. Wie is de stichter ervan?
3. Wat zijn de belangrijke kenmerken van deze godsdienst?
4. Hoe verspreiden de volgelingen hun opvattingen?
5. Wat is kenmerkend voor de moslimcultuur?

Les 1: het ontstaan van de islam

De lessenreeks begint met het ontstaan van de islam. Voor de leerlingen was dit de eerste les van het nieuwe jaar. De les is daarom begonnen met een kennismakingsgesprek waarin de leerlingen een wens doen voor het jaar 2021. Vervolgens werd het klasgesprek gekoppeld aan het bestaan van verschillende soorten kalendersystemen. Het kalendersysteem die wij kennen en gebruiken is de gregoriaanse kalender. Volgens de gregoriaanse kalender zitten we momenteel in het jaar 2021, maar dat geldt niet voor de andere kalendersystemen. Ondanks dat de meeste landen over de wereld de gregoriaanse kalender gebruiken, bestaan er ook andere soorten kalenders die van belang zijn voor sommige religies en culturen. De islamitische kalender is hier een voorbeeld van. Er bestaan ook kalenders die worden gebruikt voor politieke doeleinden, zoals de Juche-kalender in Noord-Korea. Het beginpunt van een kalender heeft vaak een belangrijke betekenis voor een bepaalde religie, cultuur of land. De boeddhistische jaartelling begint bijvoorbeeld vanaf de dood van Gautama Boeddha, de stichter van het boeddhisme. De islamitische jaartelling start met de hidjra, de migratie van de islamitische profeet Mohammed en zijn volgelingen van Mekka naar Medina. Deze informatie wordt niet gegeven in het leerwerkboek. Toch heb ik ervoor gekozen om dit onderwerp aan de hand van een klasgesprek te behandelen. Niet omdat ik een inleiding voor mijn les nodig had,

¹⁷ EdPuzzle is een online tool dat gebruikt wordt voor het organiseren van videolessen. De leraar kan op dit platform een video uploaden en vervolgens op bepaalde plaatsen in de video extra commentaar toevoegen of vragen stellen. Leerlingen moeten op hun beurt deze vragen beantwoorden om de videoles verder te kunnen bekijken. De leraar kan deze antwoorden verbeteren. Deze manier van werken biedt ruimte voor zelfstandigheid en differentiatie.

maar omdat ik de leerlingen wil laten inzien dat de kalender die wij kennen een christelijk invloed heeft. Ondanks dat deze kalender ook in islamitische en boeddhistische landen wordt gebruikt, vermindert dit niet het belang van andere kalendersystemen. De islamitische kalender wordt bijvoorbeeld door miljoenen moslims gebruikt voor het uittellen van religieuze feesten. Hetzelfde geldt ook voor de Hebreeuwse kalender. Het jaartal 2021 kan dus vanuit verschillende perspectieven benaderd worden. Als er niet wordt geteld vanaf de geboorte van Jezus, maar bijvoorbeeld vanaf de hidjra, dan zouden we ook kunnen zeggen dat we in het jaar 1442 zitten. Een blikopener voor de leerlingen.

Het klasgesprek over de verschillende kalendersystemen werd vervolgens gekoppeld aan het echte lesonderwerp: de wereld van de islam. De termen 'islamitisch', 'hidjra' en 'profeet Mohammed' zijn reeds gevallen tijdens het klasgesprek, wat de koppeling naar het lesonderwerp versoepelde. Het leerwerkboek start de les met een korte quiz over de islam (zie 'doe de test' op bladzijde 87 in bijlage 4). De quiz bestaat uit vijf basisvragen over deze religie. Om iedereen mee te krijgen in de quiz, heb ik de vragen geïntegreerd in Mentimeter¹⁸. Zo verschenen alle antwoorden van de leerlingen op het bord, wat mij een eerste inzicht gaf over de kennis van de leerlingen over de islam. De resultaten van deze quiz worden verder besproken in paragraaf 2.5.3.

Na de quiz begon de uitvoeringsfase van de les. In het leerwerkboek wordt het ontstaan van de islam verteld aan de hand van een lestekst. Hierin wordt heel oppervlakkig het verhaal van de hidjra, de eerste openbaring van de aartsengel Gabriël en de vijf pijlers van de islam beschreven. Daarnaast wordt er ook gesitueerd in tijd en ruimte. Dit onderdeel van de les heb ik gekruid met een vleugje multiperspectiviteit. Er bestaat namelijk geen één, correct verhaal over het ontstaan van de islam. Er zijn uiteraard een aantal feiten, zoals de waar- en wanneervraag. Er kan met zekerheid gezegd worden dat de islam is ontstaan in de vroege middeleeuwen op het Arabisch schiereiland en dat de profeet Mohammed een belangrijke invloed heeft gehad op de verspreiding van deze religie. Echter, een islamitische geleerde zal het verhaal over hoe de islam is ontstaan anders interpreteren en vertellen dan een atheïstische wetenschapsjournalist. Aan de hand van de PowerPoint heb ik de leerlingen kennis laten maken met verschillende soorten bronnen die gebruikt kunnen worden voor het verhaal achter het ontstaan van de islam: de Koran, de Hadith¹⁹ en literaire werken. Er bestaan bronnen uit de achtste eeuw, maar ook bronnen uit de 21^{ste} eeuw. Sommige bronnen zijn geschreven door geleerden uit de islamwereld en sommigen door geleerden uit de Westerse wereld. Tussen sommige verhalen is er een overeenkomst te vinden, maar er zijn ook heel wat verschillen vast te stellen. Al deze aspecten hebben een invloed op onze interpretatie.

De geschiedenisleraar zou zich de vraag moeten stellen wat belangrijker is: de leerlingen één exacte versie van het verhaal vertellen en van buiten laten leren of de leerlingen laten inzien dat hetgeen wat wij weten over de geschiedenis gebaseerd is op historische bronnen, met als gevolg dat historische gebeurtenissen een verschillende invulling kunnen krijgen naargelang de interpretatie van deze bronnen. Dit neemt niet weg dat leerlingen moeten weten hoe de islam is ontstaan en uitgegroeid tot de tweede grootste religie ter wereld. Het verhaal achter het ontstaan van de islam moet dus zeker verteld worden, maar het stimuleren van een kritische ingesteldheid en het integreren van multiperspectiviteit is wel van nut. Dit is tenslotte wat historisch denken inhoudt en wat de leerplannen dus ook vragen. Ik heb dit onderdeel van de les aangepakt door allereerst te beginnen met een aantal feiten: de geografie van het

¹⁸ Mentimeter is een online tool waarmee interactieve presentaties georganiseerd kunnen worden. Deze tool biedt verschillende interactiemogelijkheden. Eén daarvan is een quiz dat gespeeld kan worden via de smartphone van de leerlingen.

¹⁹ Hadith zijn een verzameling van overleveringen die ons iets vertellen over het leven van profeet Mohammed. Een overlevering kan gaan over iets wat de profeet heeft gezegd, heeft gedaan of heeft goed- of afgekeurd. Voor moslims is dit een belangrijke bron van informatie voor het praktiseren van hun religie.

Arabisch schiereiland, de levenswijze van de Arabische volkeren, de overheersende religies voor de opkomst van de islam enzovoort. Vervolgens heb ik kort geschetst wie Mohammed is, waar hij leefde en hoe zijn leven eruit zag. Hierna heb ik het verhaal vanuit een islamitisch perspectief verteld, aan de hand van een animatiefilmpje. De eerste openbaring van de aartsengel Gabriël vormt een centrale gebeurtenis in het ontstaan van de islam. Zo wist Mohammed namelijk dat hij een profeet is geworden, volgens islamitische bronnen. Steeds heb ik tijdens het vertellen van dit verhaal enkele nuances gelegd. Sommige geleerden beweren bijvoorbeeld dat het verhaal over de aartsengel Gabriël niet klopt en verklaren dat Mohammed waarschijnlijk erg spiritueel was, waardoor hij het zich heeft ingebeeld. Uiteraard zijn dit redeneringen van geleerden die niet als volledig waar of onwaar bestempeld kunnen worden. Op deze manier kunnen wel verschillende perspectieven van het verhaal geïntegreerd worden en dat is de dan ook uiteindelijk het lesdoel. Aan de ene kant moet er voorzichtig omgegaan worden met een ethnocentrische houding, hetzij door enkel het islamitisch perspectief te vertellen, hetzij door deze historische gebeurtenis enkel vanuit een Westers oogpunt te benaderen. Aan de andere kant moet er ook voorzichtig omgegaan worden met de belangen van een religie. Respect vormt hierbij een belangrijk aspect waar ook de leerlingen oog voor moeten hebben. Het verhaal waar meer dan een miljard moslims in geloven mag kritisch benaderd worden, maar er moet ook voorzichtig worden omgegaan met een eventuele beoordelende of veroordelende karakter van de leerlingen. Het kan voor sommige niet-islamitische leerlingen moeilijk te begrijpen zijn dat de aartsengel Gabriël in contact is gekomen met de profeet Mohammed, maar in diezelfde klas kunnen er ook islamitische leerlingen zijn die veel waarde hechten aan dit verhaal. Stel dat een leerling de opmerking maakt dat hij niet kan begrijpen dat er mensen bestaan die geloven in een god, kan dit kwetsend overkomen bij gelovige leerlingen. Dit wil niet zeggen dat interculturele dialogen vermeden moeten worden. Sterker nog, deze dialogen vormen juist een kans om 'de ander' te kunnen begrijpen. Wel is het van belang om de lijn tussen een kritische en een kwetsende opmerking te bewaren. Dit geldt overigens niet enkel voor deze lessenreeks, maar voor elk beladen lesonderwerp.

Les 2: de vijf pijlers van de islam

De tweede les staat in kader van de vijf pijlers van de islam. Het leerwerkboek gebruikt twee verzen uit de Koran om de vijf pijlers van de islam aan te brengen (zie opdracht 2 op bladzijde 89 in bijlage 4). Het is zeker interessant om de leerlingen verzen uit de Koran te laten onderzoeken. Bronnenonderzoek vormt namelijk een belangrijk onderdeel binnen de eindtermen van het geschiedenisonderwijs. De vraag is echter of de opdracht voldoende diepgang biedt. Omdat ik deze opdracht te oppervlakkig vond, heb ik een werkblad ontworpen met extra opdrachten. Dit werkblad (zie bijlage 5) bevat bijkomende bronnen over de vijf pijlers van de islam. Ik heb niet enkel gebruik gemaakt van Koranverzen, maar ook van Hadith. Zo kunnen de leerlingen het verschil tussen deze twee soorten bronnen zelf aanvoelen. Ze moeten namelijk op het werkblad ook aanduiden of de bron gaat om een Koranvers of een Hadith. Het verschil tussen deze twee bronnen is in eerste instantie te zien in de bronvermelding. Koranverzen zullen nooit een auteur hebben. De bronvermelding verwijst altijd naar een hoofdstuk uit de Koran. Volgens de islam zijn de verzen uit de Koran de woorden van Allah. Ze worden dus beschouwd als primaire bronnen. In tegenstelling tot Koranverzen zijn Hadith secundaire bronnen. De bronvermelding zal altijd verwijzen naar een islamitische geleerde die de overlevering heeft geschreven. De leerlingen hebben een aantal islamitische geleerden opgezocht op het internet. Deze geleerden zijn geen tijdsgenoten van profeet Mohammed, wat nogmaals bevestigt dat Hadith secundaire bronnen zijn. Hierdoor kunnen sommige Hadith elkaar tegenspreken. Een tweede manier om het verschil tussen deze twee soorten bronnen te begrijpen, is de inhoud van de bron. Een Hadith gaat vaak over een uitspraak of handeling van de profeet, terwijl een Koranvers rechtstreeks gericht is naar de moslims. Het zijn de woorden van Allah, waardoor de zinnen directer geformuleerd zijn. Dit verschil is echter niet in elke bron te herkennen. Zeker wanneer een deel van de Koranvers of Hadith wordt weggelaten, kan het verschil voor leerlingen niet altijd duidelijk zijn. Dankzij deze

opdracht leren de leerlingen niet enkel de vijf pijlers kennen, maar ontwikkelen ze ook vaardigheden omtrent bronnenonderzoek.

Het leerwerkboek gaat na de opdracht over de vijf pijlers van de islam over naar de betekenis van de stad Jeruzalem voor moslims. Dit is opdracht 3 op bladzijde 90. Jeruzalem is na Mekka en Medina de belangrijkste stad binnen de islam. Deze stad is overigens niet enkel betekenisvorm voor moslims, maar ook voor christenen en joden. Ondanks dat Jeruzalem een erg beladen onderwerp is omwille van de oorlog tussen Palestijnen en Israëlieten, biedt de bespreking van deze stad mogelijkheden om de overeenkomsten tussen de verschillende religies en culturen te bespreken, in plaats van de verschillen. Ik heb dit gedaan aan de hand van een filmpje²⁰ die de sfeer in Jeruzalem in beeld brengt. De spanningen tussen de drie religies valt zeker niet de negeren, maar de beelden geven ook een gevoel van gelijkheid. De drie abrahamitische religies kennen eenzelfde oorsprong, met overeenkomstige normen en waarden. Vanuit het perspectief van het gelijkheidsdenken zou de gemeenschappelijke menselijkheid juist de mensen moeten overtuigen dat de ene zijn identiteit niet boven de ander staat. In praktijk is de situatie echter niet zo makkelijk te verklaren. De spanningen in het Midden-Oosten is een onderwerp waar een aparte lessenreeks over gegeven kan worden. Binnen de geschiedenislessen is hier zelden tijd voor. Het onderwerp kan terugkomen in het zesde middelbaar, maar dat is vooral afhankelijk van de keuze van de leraar. Ik heb mijn tijdsgebrek opgelost door extra bronnen aan te bieden via Smartschool. Dit document is te raadplegen in bijlage 6. Dit document bevat niet alleen artikels, maar ook vlogs en debatten die aantrekkelijk zullen zijn voor leerlingen die interesse hebben in dit onderwerp.

Les 3: het Arabische rijk en de invloed van de moslimcultuur op het Westen

De laatste les gaat over het Arabische rijk dat uitgroeide tot een wereldrijk. Een beschaving dat zichzelf bewees op vlak van politiek, economie en cultuur. De lange afstandshandel zorgde ervoor dat de moslims in contact konden komen met andere culturen. Bijgevolg heeft dit rijk een belangrijke invloed gehad op het Westen. De bibliotheken waren de schatkamers van de kennis die verspreid werd, de paleizen en moskeeën getuigden van een grote beschaving. Dit onderdeel van de les benadrukt het belang van interculturele ontmoetingen in de geschiedenis. Opdracht 5 tot en met 10 op bladzijde 91 tot en met 94 leent er dan ook toe om de leerlingen te laten inzien dat West-Europa zich niet altijd in de centrum van de wereldgeschiedenis en de beschaving bevond. Mijn videoles op EdPuzzle is volledig gebaseerd op de opdrachten van het leerwerkboek. De opdrachten zijn voldoende diepgaand om dit onderdeel te bespreken.

2.5.3 Mijn bevindingen over de lessenreeks over de wereld van de islam

Gezien de opzet van deze bachelorproef is gestart met een anekdote waarin ik vertel dat Turkse jongeren graag meer les zouden willen over de 'eigen' geschiedenis, was het in eerste instantie dan ook de bedoeling om de onderzoeken omtrent multiperspectiviteit uit te testen in een multiculturele klas. Omwille van praktische redenen heb ik niet de kans gekregen om deze lessen te geven in een klas zoals ik het me had ingebeeld. Hierdoor heb ik niet optimaal kunnen onderzoeken of islamitische leerlingen zich daadwerkelijk meer betrokken zullen voelen in lesonderwerpen die dichter bij hun cultuur staan. Wel heeft dit onderzoek mij meer inzichten gegeven over de voorkennis en het gedrag van leerlingen die niet islamitisch zijn. Een kleine wending in dit onderzoek heeft uiteindelijk geleid tot een blikopener voor mijzelf.

Allereerst heb ik door het werken met het leerwerkboek Storia Live 3 ASO zelf ook aangevoeld dat het eurocentrisch karakter van het Vlaams geschiedenisonderwijs te herkennen is in geschiedenisleerboeken. Al bij het omslaan van de eerste pagina valt meteen op dat de inhoudsopgave (zie bijlage 3) voorzien is van een apart hoofdstuk over niet-westerse

²⁰ Het filmpje is te raadplegen via de volgende link: <https://schooltv.nl/video/jeruzalem-de-stad-van-de-godsdiensten/>

samenlevingen. Hoofdstuk D 'niet-westerse samenlevingen' bestaat uit twee lessenreeksen: de wereld van de islam en de geschiedenis van China en de Mongolen. In praktijk zal er echter zelden tijd zijn om daadwerkelijk twee niet-westerse samenlevingen te bestuderen. Afhankelijk van de keuze van de leraar wordt doorgaans één van de twee lessen gegeven om te voldoen aan eindterm 5. Het feit dat deze lessen in een apart hoofdstuk worden gegeven, kan ertoe leiden dat leerlingen de niet-westerse samenlevingen bekijken als een apart stuk geschiedenis dat los staat van het Westen. Dit zal bijgevolg het wij-zij denken kunnen stimuleren. Door de opbouw van de lessen heb ik dit wij-zij denken zelf ook ervaren. Leerlingen kunnen al snel de indruk krijgen dat de geschiedenis van West-Europa even aan de kant wordt geschoven om dan een kijkje te nemen hoe de samenlevingen eruit zien aan andere kant van de wereld. Het lijkt dan alsof het gaat om twee verschillende werelden die geen contact hebben met elkaar. Het invloed van het Arabische rijk op het Westen is een mooi voorbeeld dat gebruikt kan worden om dit denken tegen te gaan. Het vermijden van het wij-zij denken vergt echter wel consequentie in het benadrukken van interculturele contacten doorheen de geschiedenis. Door de contacten met niet-westerse samenlevingen te integreren in lessen over het Westen, hoeft de leraar niet beperkt te blijven tot twee à drie lessen op een schooljaar waarin niet-westerse samenlevingen aan bod komen.

Leerboeken representeren moslims vaak als een homogene gemeenschap wiens leven volledig bepaald wordt door religieuze regels. Ook in het leerwerkboek dat ik heb gebruikt wordt er geen aandacht besteed aan de diversiteit binnen de moslimgemeenschap. Er wordt dan ook vooral aandacht besteed aan de pre-moderne islamwereld, waardoor er een indruk ontstaat dat de islam sindsdien een culturele stilstand kent. Het derde middelbaar concentreert zich uiteraard op de middeleeuwen, maar ook in de volgende jaren wordt er nog maar weinig aandacht besteed aan de moderne islamwereld. Niet alleen in België is dit het geval, maar ook internationaal onderzoek wijst dit uit (Van Nieuwenhuysse, 2018, pp. 25-26). Los van mijn rol als toekomstige leraar, ondervond ik dit probleem zelf ook als leerling in het secundair onderwijs. Als moslim zijnde werd ik heel enthousiast wanneer de titel van het lesonderwerp het woord 'islam' bevatte, maar ik herinner me ook dat mijn verwachtingen onbeantwoord bleven omwille van hoe oppervlakkig deze lessen vaak waren.

Net zoals dat veel mensen vooroordelen hebben, stappen ook leraren de klas binnen met bepaalde verwachtingen. Het is zelfs aangeraden om als leraar na te denken over eventuele valkuilen van de les. De test (zie bladzijde 87 in bijlage 4) waarmee Storia Live de les begint kwam in eerste instantie heel simpel over bij mij. Omdat ik nu eenmaal dit leerwerkboek moest gebruiken voor mijn lessen en het niet de bedoeling is dat ik bij elke opdracht iets verander, heb ik dezelfde vragen behouden voor de quiz. Ik verwachtte dat een ASO-klas heel goed zou scoren op deze quiz. Ik had zelfs verwacht dat de leerlingen de quizvragen te suf zouden vinden. De resultaten van de quiz (zie bijlage 2) verwerpen echter dit vooroordeel. Uit de resultaten kan ik concluderen dat de leerlingen zich wel wat herinneren uit de godsdienstlessen van de eerste graad of misschien wel de lagere school, maar de antwoorden blijven nog erg onzeker. In alle drie de klassen zijn meermaals antwoorden als 'Thora', 'Jood', 'Sabbat' en 'Jeruzalem' gegeven. Het feit dat deze antwoorden meermaals gegeven zijn én in alle drie de klassen, wijst er naar uit dat sommige leerlingen niet veel verschil zien binnen de talrijke religies die worden beschouwd als 'de ander'. Hierdoor worden deze termen snel verward.

Daarnaast zijn er ook een aantal antwoorden als 'halla', 'cora' en 'thoran'. Deze begrippen uiteraard niet, maar lijken wel op de oorspronkelijke begrippen. 'Halla' moest waarschijnlijk 'Allah' zijn en de woorden 'cora' en 'thoran' verschillen niet veel van 'Koran'. Deze leerlingen herinneren zich waarschijnlijk deze begrippen, maar konden net niet op het juiste woord komen waardoor de begrippen ook niet kloppen. Hieruit kan vastgesteld worden dat deze begrippen geen plaats hebben in het dagelijks leven van de leerlingen, waardoor ze het ook niet goed kennen. Deze vaststelling zien we ook terug bij de schrijfwijze van veel antwoorden. Een heel

aantal woorden zijn verkeerd gespeld. Leerlingen hebben bijvoorbeeld 'ramadam' of 'rammadam' geschreven in plaats van 'ramadan'. Ook 'Mohammed' is een aantal keer verkeerd geschreven, zoals 'mohamed' of 'mahammed'. Een andere leerling heeft 'korhaan' geschreven in plaats van 'Koran'. Het is mogelijk dat leerlingen te weinig in aanraking komen met deze begrippen waardoor ze de juiste spellingswijze niet weten. 'Jezus' zal minder snel fout gespeld worden dan 'Mohammed'. Deze naam hebben ze namelijk veel vaker geschreven en gelezen.

Er zijn ook een aantal flauwe antwoorden gegeven, zoals dat 'Islamtopia' de belangrijkste stad voor moslims zou zijn en dat een aanhanger van de islam een 'slaaf' genoemd zou worden. Wanneer ik de leerlingen aansprak op deze antwoorden, gaven ze aan dat ze het voor de grap hebben geschreven. Er kan dus met zekerheid vastgesteld worden dat deze antwoorden niet serieus zijn. Het gaat dan ook om twee antwoorden die niet veel betekenen tussen de 160 antwoorden die ongeveer gegeven zijn op alle vragen in de drie klassen. Uit het gedrag van de leerlingen en de klassfeer kan ik met zekerheid vaststellen dat de meeste leerlingen de quiz serieus hebben genomen. De hoeveel juiste antwoorden vallen overigens niet te negeren. Er zijn een heel aantal leerlingen die goed gescoord hebben op de quiz, maar er moet ook in het achterhoofd gehouden worden dat reeds in de inleiding de woorden 'Mekka', 'Mohammed' en 'moslims' gevallen waren. Dit zou een aantal leerlingen ook geholpen kunnen hebben.

2.5.4 Resultaten van de bevraging

Naast mijn eigen bevindingen wilde ik ook graag de leerlingen een stem geven in dit mini-onderzoek. Staan de leerlingen erop te wachten om meer les te krijgen over niet-westerse samenlevingen? Het antwoord op deze vraag heb ik gemeten aan de hand van een vragenlijst die elke leerling heeft moeten invullen. Er zijn in totaal 67 leerlingen, maar de vragenlijst is 68 keer ingevuld. Dit wil dus zeggen dat één leerling de vragenlijst twee keer heeft ingevuld. Deze foutmarge kan helaas niet gecorrigeerd worden in de resultaten die Google Formulieren berekent. Gezien het slechts om één leerling gaat, zal het de conclusie van de vragenlijst weinig beïnvloeden.

Voor de exacte resultaten van de bevraging wordt er verwezen naar bijlage 1. In deze bijlage zijn de antwoorden van alle leerlingen verwerkt per vraag. De enquête bestaat uit twee delen. Vraag 1 tot en met 7 gaat over de culturele identiteit. Deze vragen geven een zicht op de etnische achtergrond en de geloofsovertuiging van de leerlingen. De culturele identiteit van een leerling kan namelijk invloed hebben op zijn interesse in niet-westerse samenlevingen. 38,2 procent van de leerlingen geven aan dat ze niet gelovig zijn. Dat wil dus zeggen dat meer dan de helft van de leerlingen wel gelovig is. Als er wordt gevraagd in welke religie de leerlingen geloven, staat het christendom op de eerste plaats. Slechts drie leerlingen geloven in de islam, de rest is christen. Naast het christendom en de islam zijn er geen andere religies doorgegeven, behalve één persoon die aangeeft christen te zijn, maar ook interesse te hebben in Wicca, hekserij. De vraag is nu in welke mate religie een rol speelt in het leven van deze leerlingen. Van de 61,8 procent leerlingen die aangeven dat ze gelovig zijn, zijn 42,6 procent ervan niet praktiserend. Slechts één leerling heeft aangeduid wel praktiserend te zijn op regelmatige basis, terwijl 17,6 procent van deze leerlingen aangeeft soms te praktiseren.

Op de vraag "Welke nationaliteit heb je?" hebben 65 leerlingen geantwoord dat ze een Belgische nationaliteit hebben. Eén persoon is Nederlands, één persoon is Pools en één persoon is Turks. Deze vraag kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Nationaliteit heeft namelijk een tweedelige betekenis. Het kan verwijzen naar het land waarvan iemand het staatsburgerschap bezit; het kan ook verwijzen naar het land van herkomst, de etniciteit waartoe iemand behoort. Een leerling die de Belgische staatsburgerschap bezit kan op deze vraag antwoorden dat hij of zij Pools is, omdat dit het land van herkomst is. Andersom kan iemand met een Pools achtergrond op deze vraag ook antwoorden dat hij Belgisch is,

omdat hij een Belgische burger is. De interpretatie van deze vraag heb ik bewust overgelaten aan de leerlingen. Ik wilde niet dat ze te veel gingen nadenken over de vraag, zodat ze meteen het eerste waaraan ze denken, opschrijven. De volgende vragen gaan namelijk over de geboorteplaats van de grootouders en ouders. Deze vragen vertellen ons meer over de culturele achtergrond van de leerlingen. De resultaten zijn dan ook opmerkelijk. Ondanks dat 65 van de 68 leerlingen verklaren Belgisch te zijn, hebben 18 leerlingen minstens één grootouder die geboren is in een ander land. 11 van de 68 leerlingen hebben minstens één ouder die geboren is in een ander land. Nederland staat op de eerste plaats, maar ook Polen, Turkije, Duitsland, Italië, Spanje, Ethiopië, Griekenland, Marokko, Suriname en Congo zijn gegeven als antwoord. Toen ik deze klassen voor het eerst binnenstapte, zag ik klassen met weinig culturele diversiteit. De bevraging bewijst nog maar eens hoe misleidend vooroordelen kunnen zijn. Mijn eerste vooroordeel verwachtte dat de leerlingen heel goed zouden scoren op de quiz, maar ik had de leerlingen verkeerd ingeschat. Mijn tweede vooroordeel zag geen culturele diversiteit tussen de leerlingen, maar opnieuw had ik dit verkeerd ingeschat. Als ik de bevraging opnieuw zou samenstellen, zou ik deze keer ook een vraag toevoegen om te meten in welke mate de leerlingen zich betrokken voelen aan het land waar hun (groot)ouders geboren zijn. Deze vraag kan ik momenteel niet beantwoorden. Ik ga deze ook niet zelf beantwoorden, want mijn vooroordelen hebben het niet goed gedaan tijdens dit mini-onderzoek.

Vraag 8 tot en met 11 meet in welke mate leerlingen contact hebben met de andere cultuur – in dit geval de islam – en in welke mate ze meer willen leren over andere culturen. 33,8 procent van de leerlingen geven duidelijk aan dat ze in hun omgeving geen mensen kennen die moslim zijn. 39,7 procent geeft aan wel 1 of meer moslims te kennen, maar hier geen nauw contact mee te hebben. Dat is een totaal van 73,5 procent van de leerlingen die eigenlijk via hun omgeving geen kennis kunnen opdoen over deze religie. 19,1 procent van de leerlingen hebben met 1 tot 5 moslims nauw contact en 11,8 procent van de leerlingen hebben met meer dan 5 moslims nauw contact. De reden waarom deze vraag deel uitmaakt van de enquête, is omdat omgeving een invloed kan hebben op de kennis die een leerling heeft over een bepaalde religie. Eén leerling die goed scoorde op de quiz zei in de klas dat hij veel moslimvrienden heeft en daarom de vragen goed kan beantwoorden. Het is dan ook niet verbazingwekkend als een leerling die helemaal geen contact heeft met iemand die de islam praktiseert – mits eigen interesse en opzoekwerk – niet zoveel weet over deze religie. Op de vraag “Hoeveel kennis heb je over de moslimcultuur?” geeft de helft van de leerlingen een score van 2 op 5. 14,7 procent van de leerlingen geven een score van 1 op 5 en 25 procent van de leerlingen geven een score van 3 op 5. De scores komen overeen met de resultaten van de quiz.

Divers onderzoek wijst uit dat leerlingen met een migratieachtergrond gemotiveerder en meer betrokken zullen zijn in de les wanneer ze zich kunnen identificeren met het lesonderwerp. Tal van geleerden zijn het erover eens dat de geschiedenis van niet-westerse samenlevingen meer aan bod moet komen in de geschiedenislessen. De vraag is nu hoe de leerlingen hierover denken. Dit onderzoek is uitgevoerd bij slechts 67 leerlingen van eenzelfde school in Noord-Limburg die allemaal in het ASO-onderwijs zitten. Het is dus zeker geen representatie voor België. Het blijft echter wel interessant om de stem van deze leerlingen te horen. Op de vraag of de leerlingen meer zouden willen leren over andere culturen in de geschiedenislessen hebben 29,4 procent van de leerlingen geantwoord dat dit niet nodig is voor hen. 38,2 procent van de leerlingen vinden dat andere culturen wel aan bod mogen komen in de geschiedenislessen, maar dit moet niet meer dan 3 lessen zijn. 29,4 procent van de leerlingen zouden graag 3 tot 6 lessen over andere culturen willen leren. Voor meer dan de helft van de leerlingen zou het dus voldoende moeten zijn met de lessenreeks over de islam, want deze bedroeg 3 lessen. Ze hebben dan ook nog maar over één niet-westerse cultuur geleerd. De islam is niet de enige niet-westerse cultuur waarover les kan gegeven worden. Ik heb dan ook de vraag gesteld aan de leerlingen over welke andere culturen ze meer zouden willen leren

op school. Minder dan de helft van de leerlingen heeft deze vraag beantwoord. Het populairste antwoord was het jodendom, met 8 inzendingen. Boeddhisme staat op de tweede plaats, met 7 inzendingen. Latijns-Amerika is 2 keer als antwoord binnengekomen. Al de andere culturen zijn slechts 1 keer binnengekomen: islam, hindoeïsme, Rusland en de Griekse cultuur. Wat opvalt is dat leerlingen sneller verwijzen naar een religie dan naar een natie of volk wanneer het gaat over een andere cultuur.

Tenslotte hebben de leerlingen bij vraag 7 aangevinkt met welke stellingen ze akkoord gaan. Er zaten een aantal opmerkelijke stellingen tussen, zoals “We leven in België, dus we zouden enkel de geschiedenis van België moeten leren op school”, en “We leven in Europa, dus we zouden enkel de geschiedenis van Europa moeten leren op school”. 10,3 procent van de leerlingen gaan ermee akkoord dat we enkel de geschiedenis van België zouden moeten leren, terwijl 13,2 procent van de leerlingen vindt dat we enkel de geschiedenis van Europa moeten leren op school. Aan de andere kant vindt 70,6 procent van de leerlingen juist dat ze ook over de niet-Belgische en niet-Europese geschiedenis les moeten krijgen, omdat we nu eenmaal leven in een samenleving met verschillende culturen. 66,2 procent van de leerlingen geven aan dat ze het ook belangrijk vinden om over andere culturen te leren op school. Wat opmerkelijk is wel dat ondanks dat meer dan de helft van de leerlingen ermee akkoord gaan meer te willen leren over andere culturen, slechts 27,9 procent van de leerlingen aangeven dat ze meer zouden willen leren over de niet-westerse geschiedenis. De verklaring achter deze tegenstrijdige verhouding zou kunnen zijn dat leerlingen het begrip ‘niet-westers’ associëren met een cultuur dat voor hen ‘vreemd’ of ‘onbelangrijk’ is. Het zou kunnen dat ze met ‘andere culturen’ alsnog de westerse samenleving buiten Europa of de ‘blanke geschiedenis’ bedoelen, zoals bijvoorbeeld de geschiedenis van Noord-Amerika. Ook is het mogelijk dat ze het begrip ‘niet-westers’ associëren met de islam en niet met samenlevingen als China of Latijns-Amerika, waardoor deze stelling minder aangevinkt is Dit is echter geen vaststelling dat gebaseerd is op zekerheden, maar eerder een persoonlijke redenering.

11,8 procent van de leerlingen zijn duidelijk in hun mening dat ze het niet nodig vinden om te leren over andere culturen. Ik heb mijzelf de vraag gesteld hoe het zou kunnen komen dat deze leerlingen vastberaden zijn in hun mening. Het kan zijn dat deze leerlingen geen migratieachtergrond hebben, waardoor ze het ook niet nodig vinden om te leren over iets anders dan de geschiedenis van de eigen cultuur. Het is ook mogelijk dat de leerlingen gewoonweg geen interesse hebben in het vak geschiedenis of in niet-westerse samenlevingen – ongeacht of de leerling wel of geen migratieachtergrond heeft. Wat ook mogelijk is, is dat de leerlingen geen inzicht hebben op hoe de lessen over andere culturen er zouden uitzien, waardoor ze geen verlangen hebben naar het onbekende. Misschien beschouwen leerlingen deze lessen als extra werk dat er bovenop komt, waardoor ze er niet op staan te wachten. De redenering achter deze cijfers kan erg variëren.

3 Ontwerp: lessenreeks kruistochten

3.1 Inleiding

Tijdens het schrijven van mijn literatuuronderzoek heb ik heel wat kennis en inzichten opgedaan rond multiperspectiviteit binnen het vak geschiedenis. Dat multiperspectiviteit motivatie bevorderend werkt bij leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond is verschillende keren naar voren gekomen in studies en onderzoeken. Een conclusie die ik zelf ook kan bevestigen vanuit mijn eigen ervaringen. Los van het feit dat multiperspectiviteit onlosmakelijk verbonden is met historisch denken en een belangrijk onderdeel vormt van de nieuwe eindtermen geschiedenis, stelde ik mij wel de vraag of leerlingen zonder een migratieachtergrond zich betrokken zullen voelen in de lessen rond multiperspectiviteit en of een dergelijk lesaanpak motiverend zal werken bij deze leerlingen. Dankzij het mini-onderzoek over de lessen rond de wereld van de islam had ik reeds een idee over de beginsituatie van de klassen (zie paragraaf 2.5.1).

Volgens de resultaten van de bevraging gaan bijna 71 procent van de drie klassen uit het ASO-onderwijs in het Agnetencollege te Peer ermee akkoord dat er binnen het vak geschiedenis ook ruimte moet worden gemaakt voor de geschiedenis van niet-westerse samenlevingen. Dit wil in principe zeggen dat meer dan de helft van de leerlingen op een gemotiveerde manier in de klas zouden moeten zitten bij deze lessen aangezien ze wel de nut ervan inzien. Maar zoals eerder vermeld: een les over een niet-westerse samenleving volstaat niet om aan de eindtermen rond multiperspectiviteit te werken. De kunst is om een niet-westers perspectief te integreren in een les die doorgaans vanuit een westers oogpunt wordt gegeven, zoals de kruistochten. Als kers op de taart van mijn bachelorproef heb ik een lessenreeks ontworpen over de kruistochten waarin enerzijds multiperspectiviteit geïntegreerd is in de lesinhoud en lesaanpak, maar anderzijds ook rekening is gehouden met de nieuwe eindtermen geschiedenis in het algemeen. Multiperspectiviteit moet namelijk ingeburgerd zijn in het lesgeven – waar mogelijk – en tegelijkertijd moet er ook aandacht worden besteed aan de door de overheid opgestelde doelen.

Voor het ontwerp van mijn werkbundel ben ik als volgt aan de slag gegaan. Allereerst heb ik een lessenreeks van drie lessen ontworpen. Ik heb deze lessen gegeven aan dezelfde drie klassen van het mini-onderzoek, binnen mijn derdejaars stage. Voor mijn ontwerp kreeg ik de volledige vrijheid van mijn stagementor, meneer Frederik Sevens – wie overigens ook mijn externe partner is voor deze bachelorproef. Dit neemt met zich mee dat ik de kans kreeg om opdrachten uit te werken en deze ook uit te testen. Tijdens het uittesten van mijn lessenreeks heb ik zelf aangevoeld waar de sterktes en tekortkomingen liggen in mijn werkbundel. Daarnaast heb ik ook zeer waardevolle feedback gekregen van meneer Frederik Sevens en mevrouw Els Vinckx, mijn promotor. Vervolgens ben ik hiermee aan de slag gegaan om mijn werkbundel aan te passen. Ik kan alvast verklappen dat er heel wat aanpassingen zijn gedaan aan deze werkbundel.

In de volgende paragraaf analyseer ik de eerste versie van mijn werkbundel, de versie die ik in drie lessen heb gegeven en uitgetest. U kunt de werkbundel in zijn originele vorm inkijken vanaf pagina 45. Voor deze lessenreeks heb ik naast een werkbundel, ook een lesvoorbereidingsformulier en PowerPoint ontworpen. Daarnaast bevat mijn lessenreeks ook een spel. Het materiaal dat bij deze spel hoort zal ik tonen bij de bespreking van mijn herwerkte versie, want aan het spel heb ik weinig tot geen veranderingen gemaakt. Raadpleeg bijlage 9 voor de PowerPoint en bijlage 10 voor het lesvoorbereidingsformulier.

3.2 Analyse eerste versie werkbundel

De analyse van de eerste versie van de werkbundel zal verlopen per oefening. Vervolgens zal ik een conclusie maken met de belangrijkste sterktes en tekortkomingen.

3.2.1 Inleiding van de les

Quiz

De les start met een quiz via Mentimeter. De Mentimeter staat niet letterlijk in de werkbundel. Het is een quiz die bestaat uit vijf vragen, met steeds vier antwoordmogelijkheden. De vragen met hun antwoordmogelijkheden zijn op gelijst in de onderstaande tabel.

Quizvragen	Antwoordopties
Wat vind je het leukste om te doen op een vrije dag?	Een film of serie kijken Een documentaire kijken Een boek lezen Gamen
Stel dat je zou moeten kiezen uit de volgende films, welke film zou je kiezen?	Kingdom of Heaven (historische drama) The Wedding Ringer (komedie) Midnight Sun (romantiek / fantasy) Hotel Transylvania (animatie)
Stel dat je zou moeten kiezen uit de volgende boeken, welk boek zou je kiezen?	Kruistochten in spijkerbroek (historisch verhaal) Attack on titan (manga) 13 minuten (thriller, spanning) Liefde van je leven (romantiek)
Stel dat je zou moeten kiezen uit de volgende games, welke game zou je kiezen?	Crusader Kings (strategie) Assassin's Creed Valhalla (actie, avontuur) Planet Coaster (simulatie) Tennis World Tour (sport)

Fig. 4: quizvragen inleiding les kruistochten

Er zijn uiteraard geen juiste of foute antwoorden bij deze quiz. De werkvorm dient als een inleiding op de lessenreeks. De leerlingen duiden steeds via hun gsm aan welke film, boek of game ze het aantrekkelijkst vinden. Er wordt ook steeds een cover van de film, het boek en de game getoond om de leerlingen een idee te geven over de inhoud ervan. Ook staat er tussenhaakjes de genre. Er is steeds één film, één boek en één game die gaat over de kruistochten. De covers hiervan staan ook op de eerste pagina van de werkbundel. Na de quiz wordt de vraag gesteld aan de leerlingen wat deze drie bronnen met elkaar gemeen hebben. De werkbundels zijn nog niet uitgedeeld in deze fase van de les. In elke klas slaagden de leerlingen erin om zijn minst te raden dat het over de middeleeuwen gaat. Enkele leerlingen konden ook raden dat alle drie de bronnen de kruistochten hebben geïntegreerd in hun verhaallijn.

De quiz geeft aan de leraar inzicht over de interesses van de leerlingen. Er waren enkele leerlingen die aangaven de film, het boek of de game te kennen. Bij deze leerlingen wist ik dat ze een sterkere voorkennis hebben dan de rest van de klas. Voor de leraar kan het heel fijn zijn om hier inzicht over te hebben, zeker wanneer het gaat om een nieuwe klas. Ik blik dan ook erg positief terug op dit werkvorm. Het verliep in alle klassen erg vlot en maakte het mogelijk om op een lossere manier de les te beginnen en vervolgens te koppelen aan de kruistochten. Een nadeel is dat het veel tijd in beslag neemt. Hierdoor heb ik ervoor gekozen om de quiz niet op papier uit te schrijven, maar via Mentimeter te organiseren. Alsnog kan ervoor gekozen worden om de quiz over te slaan en meteen over te gaan op de vraag wat de

drie bronnen met elkaar gemeenschappelijk zouden kunnen hebben. Zelf heb ik dit ook gedaan bij één klas omwille van tijdgebrek en ik kan zeker bevestigen dat dit ook werkt.

Na de introductie op de kuistochten wordt er ook ingegaan op de oosterse media en literatuur. Ik haal het voorbeeld van “Uyanis Buyuk Selcuklu” erbij. Deze serie gaat over het Groot-Seltsjoekenrijk dat opgericht werd in het Midden-Oosten en bestond vanaf het jaar 1038 tot het jaar 1157. De serie toont onder andere hoe de Seltjoeken in contact komen met de kruisvaarders. Met dit voorbeeld wordt er aan de leerlingen getoond dat de kruistochten niet enkel een historische waarde hebben binnen de Westerse wereld, maar ook binnen de Oosterse wereld. De leerlingen maken een eerste keer kennis met het ander perspectief. Ik had slechts één Turkse leerling in de klas, maar bij een klas waar meerdere Turkse leerlingen zijn bestaat de kans dat ze de serie zelf ook kijken. Het kan dan interessant zijn om hier op in te spelen doorheen de lessen. Vragen als “Hoe wordt dit aspect getoond in de serie?” of “Is deze gebeurtenis al aan bod gekomen in de serie?” zullen ervoor zorgen dat de leerlingen in kwestie zich meer betrokken zullen voelen in de les. Maar ook in een klas zonder Turkse leerlingen was deze informatie interessant. Ik merk dat leerlingen meteen hun ogen openen wanneer ik iets in het Turks uitspreek. Ze horen iets wat ze niet gewend zijn te horen, waardoor ze meteen ook vragen beginnen te stellen over het desbetreffend onderwerp. Ik ervaarde dit fenomeen ook bij mijn lessen over de wereld van de islam. Ik las de geloofsovertuiging, de shahada, in het Arabisch voor in de klas en alle leerlingen gaven meteen een reactie. Het feit dat alle leerlingen een reactie geven – al is het maar een mond die opengaat of een frons die getrokken wordt – geeft een teken aan de leraar dat iedereen aan het opletten is. Eén leerling vroeg zelfs na de les hoe lang ik heb moeten oefenen om de naam van de serie te kunnen uitspreken. Een tip voor leraren die een vreemde taal machtig zijn: gebruik dit talent om uw les te verrijken, maar geef ook een grens aan wanneer leerlingen beginnen af te dwalen. Leraren die geen vreemde taal machtig zijn kunnen aan een leerling, waarvan ze weten dat hij of zij wel de taal machtig is, vragen om een bepaalde naam uit te spreken.

Oefening 1 en 2

Vervolgens wordt de inleiding gekoppeld aan de vraag of films, leesboeken en games bruikbare bronnen zijn voor historisch onderzoek. De leerlingen denken na over de bruikbaarheid van deze bronnen en komen tot het besef dat deze niet gelijk zijn aan een historische bron of historisch werk. Hierna wordt de koppeling gemaakt naar de term ‘multiperspectiviteit’. Via een onderwijsleergesprek komen de leerlingen zelf tot de conclusie dat er bij historisch onderzoek meerdere perspectieven geraadpleegd moeten worden. Volgens de eindtermen moeten de leerlingen niet letterlijk de term multiperspectiviteit kennen, maar is het meer van belang om de vaardigheid errond te beheersen. Ik heb er toch voor gekozen om de term ook in de werkbundel te vermelden zodat er steeds naar verwezen kan worden in de lessen die zullen volgen. Een fout die ik heb gemaakt in de verbetering van oefening 2 is dat ik de term ‘informatie bronnen’ heb gebruikt, in plaats van historische werken. Een aantal leerlingen gaven bijvoorbeeld Wikipedia als voorbeeld van een bruikbare bron, maar Wikipedia is geen bron, het is een vorm van historisch werk. Ik kreeg deze opmerking van mijn stagementor en heb hierdoor ook de kans gekregen om het aan te passen in de herwerkte versie.

Oefening 3 en 4

Tenslotte heb ik in de inleiding een oefening voorzien waarbij de leerlingen zelf onderzoeksvragen moeten formuleren voor deze les. De opzet van deze oefening is zeer nuttig, want de leerlingen moeten deze vaardigheid aanleren volgens de eindtermen. Echter, ik heb de feedback gekregen om de term ‘historische vraag’ te gebruiken in plaats van ‘onderzoeksvraag’. Het lijkt in detail, maar in werkelijkheid is het wel erg belangrijk om de juiste termen te gebruiken. Zeker ook omdat de term historische vraag heel wat keren terug komt in de formulering van de eindtermen. Daarnaast voelde ik ook zelf aan dat de vraag “Formuleer

nu de historische vragen van deze les” erg breed is. Leerlingen komen niet meteen op een antwoord. Een meer stapsgewijs geformuleerde oefening zou hier een oplossing voor zijn.

3.2.2 Kern van de les

Oefening 5, 6 en 7

Bij het overgaan naar de middenstuk van de lessenreeks, begin ik meteen met de aanleiding van de kruistochten: de oproep van paus Urbanus II om op kruistocht te gaan. Voor deze oefening heb ik pauskleren aangeschaft uit een verkleedwinkel zodat ik in elke klas één paus kon aanduiden. Deze paus hadden we nodig om de toespraak in Clermont in scène te kunnen zetten. De rest van de klas nam de rol van priesters in die aanwezig waren tijdens de kerkvergadering. Deze oefening pakte meteen bij elke klas. Een toespraak die in eerste instantie saai lijkt wordt meteen erg interessant wanneer een klasgenoot in pauskleren het voorleest vooraan in de klas. Ik stelde mij de vraag of de leerlingen hierdoor te afgeleid zouden zijn om de inhoud van de toespraak te begrijpen, maar dat was in geen enkele klas het geval. Ze luisterden juist aandachtiger mee. Daarnaast kunnen de leerlingen ook de sfeer van de kerkvergadering zelf ervaren. Ze kregen de opdracht om na de toespraak in koor ‘Deus Vult!’ te roepen. Het feit dat de toehoorders ervan overtuigd waren dat de kruistochten een missie is die God wil wordt op deze manier ook duidelijk bij de leerlingen. Ik ben tevreden over de invulling van deze oefening, maar ben van mening dat deze oefening later in de les zou moeten komen. De leerlingen weten namelijk in deze fase nog niet wat voorafging aan de kruistochten en hoe de machten in Europa waren verdeeld. Ze krijgen meteen een toespraak te horen waardoor het lijkt dat paus Urbanus II de enige reden is van de kruistochten. Ik heb dus geen logische volgorde aangehouden door eerst de aanleiding en vervolgens de oorzaken te bespreken. Leerlingen moeten bovendien het verschil tussen deze twee structuurbegrippen kennen. Hierdoor is het zeker van nut om ook aandacht te besteden aan deze structuurbegrippen, iets wat ik niet heb gedaan in de eerste versie van mijn werkbundel. Los daarvan was de oefening wel een succes. De leerlingen kregen de opdracht om twee versies van de toespraak van paus Urbanus II te vergelijken met elkaar. Dit verliep in alle klassen vlot.

Oefening 8

Vervolgens hebben we een feitencheck gedaan. Aan de hand van extra bronnen moesten de leerlingen controleren of hetgeen dat paus Urbanus II beweert in zijn toespraak ook daadwerkelijk klopt. Hierbij heb ik zowel een islamitische bron (fragment uit de Koran), als een westerse bron (fragment uit een historisch werk) aangeboden. De twee bronnen vullen elkaar aan en spreken elkaar niet tegen, ondanks dat ze een verschillend perspectief geven over het onderwerp. Westerse en niet-westerse bronnen spreken elkaar dus niet altijd tegen. Leerlingen kunnen een voorgevoel hebben dat wanneer ze bij een oefening twee bronnen met elkaar moeten vergelijken, het automatisch twee bronnen zijn die elkaar tegenspreken. Met deze oefening kunnen ze inzien dat dit niet zozeer het geval is. Het fragment uit de Koran was voor veel leerlingen in eerste instantie ingewikkeld om te begrijpen. Velen lezen enkel het stukje waarin er opgeroepen wordt om te vechten en begrijpen niet meteen de betekenis van de laatste zin, waarin wordt gezegd dat niet-moslims die beschermgeld betalen tolerantie krijgen. Er was één leerling die het fragment actualiseerde en verwees naar de terreurgroepen die beweren te handelen vanuit islamitisch perspectief. Dit zijn momenten waarbij het heel belangrijk is voor de leraar om op een correcte wijze in te grijpen. Wanneer een leerling een veralgemening maakt in de klas waarbij hij of zij zegt dat moslims terroristen zijn kan je als leraar meteen een reflex krijgen om het af te blokken. Deze reactie heeft echter geen nut voor de leerlingen, de les of jezelf. Er mag hier gerust enkele minuten gewijd worden aan de terreurgroepen die regelmatig in de actualiteit verschijnen. Maak de leerling allereerst duidelijk dat je begrijpt waarom hij of zij op deze manier denkt, maar dat het een fout is die snel gemaakt wordt door mensen. Terreurgroepen representeren geen religie, maar tonen enkel de waarden en normen van de individuen zelf. Religie wordt vrijwel altijd gebruikt als dekmantel bij dergelijke feiten. Het zegt iets over de denkwijze en immoraliteit van de terrorist in kwestie,

maar niets over de religie zelf. Een religie zal nooit oproepen tot geweld, maar teksten die bijvoorbeeld in de Koran staan kunnen wel door middel van een verkeerde interpretatie gebruikt worden als verantwoording de immorele daden. Het bestuderen van een fragment uit een Heilig Boek is niet eenvoudig. Het fragment uit de Koran is bijvoorbeeld vertaald vanuit het Arabisch. Een vertaling kan een verkeerde interpretatie geven van de oorspronkelijke boodschap. Daarnaast is er ook nog eens het interpretatievermogen van de lezer zelf. Dit is ook de reden waarom er verschillende stromingen bestaan binnen een religie. Iedereen geeft op zijn of haar eigen manier invulling hieraan. Het is essentieel om met leerlingen hierover in gesprek te gaan.

In een andere klas stelde een leerling de vraag of de oproep van paus Urbanus II de reden is waarom er vandaag de dag moslimhaat aanwezig is in onze samenleving. Het is als leraar van belang om te realiseren dat leerlingen het zeer moeilijk hebben met het inleven in een andere tijdsgeschiedenis. Hierdoor gaan ze dus steeds zelf verbanden proberen te leggen met een fenomeen uit hun eigen leefwereld. Dit wordt ook wel presentisme genoemd: het verleden bestuderen vanuit eigen waarden en normen. Dit is een valkuil waar de leraar op voorbereid zou moeten zijn, door bijvoorbeeld al voor de les na te denken over bepaalde voorbeelden of verklaringen. Een paus uit de middeleeuwen heeft niet dezelfde macht en mentaliteit als een paus uit de 21^{ste} eeuw. Er zou dus geen vergelijking gemaakt moeten worden tussen deze twee. Daarnaast moet er ook voorzichtig worden omgegaan met een bekomen tot een oorzaak-gevolgconclusie. Het is niet te ontkennen dat de kruisvaardermentaliteit nog leeft in sommige groepen, maar dit is niet de enige oorzaak van de islamfobie van vandaag. Voor mij was het van belang om de leerlingen duidelijk te maken dat er niet veralgemeend moet worden bij beide partijen, dus zowel bij christenen als bij moslims. Daarnaast is het ook van belang om de leerlingen te laten inzien dat we bij het bestuderen van de middeleeuwen onze normen en waarden van vandaag de dag aan de kant moeten schuiven. Tegenwoordig zouden we het niet tolerant vinden om extra belastingen te moeten betalen omwille van onze geloofsovertuiging, maar in de middeleeuwen was dit een vorm van tolerantie. Leerlingen kunnen uitgedaagd worden om de oefening eerst zelf te maken, maar een doordacht klasgesprek rond deze oefening is zeker van belang.

Oefening 9

Na een uitgebreid onderzoek naar de toespraak van paus Urbanus II moeten de leerlingen bij oefening 9 via gegeven kaarten Europa in de 10^{de} – 13^{de} eeuw bestuderen. Bij deze oefening wordt er gevraagd naar een situering in tijd en ruimte en bestuderen de leerlingen de machtsverhoudingen in Europa, het Midden-Oosten en Noord-Afrika. Ik heb deze oefening als taak gegeven in de klas. De leerlingen kregen 15 minuten de tijd om zelfstandig oefening 9 in te vullen. De taak werd in het algemeen goed gemaakt. De gemaakte fouten werden de volgende les via een nabespreking omgezet in leerkansen. De essentie van de stellingen oefening is dat de leerlingen inzien dat de christenen niet in eenheid leefden, zo ook de moslims. Daarnaast kunnen ze ook via de kaart zien welke religies in welke gebieden de macht hebben. Het is van nut om erbij te vermelden dat bijvoorbeeld de joden verspreid leefden in Europa en er ook veel christenen waren die verbleven in het Midden-Oosten. Deze volkeren leefden dus niet gescheiden van elkaar. Het inzien van deze verhoudingen leent er toe om te begrijpen hoe de kruistochten tot stand zijn gekomen. Een van de oorzaken van de kruistochten is namelijk dat het Byzantijnse Rijk werd bedreigd door de Turken en dat de Byzantijnse keizer de hulp opriep van de paus. De paus wilde hierbij dan ook zijn eigen macht vergroten en de christenen verenigen in één rijk. Achteraf gezien vind ik dat deze oefening in het begin moet worden gegeven, want de leerlingen moeten eerst begrijpen hoe de situatie eruit zag in deze gebieden om dan te begrijpen waarom paus Urbanus II de christenen opriep tot de kruistochten. Ook vindt er pas in oefening 9 een situering in tijd en ruimte plaats, wat qua structuur niet klopt.

Oefening 10

Bij oefening 10 wordt de verdeeldheid binnen de christen- en islamwereld vastgezet via een schema en lesteksten. In de lestekst ontbreekt het woord 'patriarch'. Het wordt vermeld in de beschrijving van de foto, maar niet in de lestekst zelf. Dit is ook een detail dat aangepast zou moeten worden.

Belevingsspel

Om het verloop van de kruistochten te bestuderen heb ik een belevingsspel ontworpen. De inhoud van dit spel zal ik bespreken in de analyse van de herwerkte versie van de bundel. Voor dit spel heb ik extra materiaal ontwikkeld, zoals een spelkaart en opdrachtkaarten. Ook deze kunt u raadplegen bij de analyse de herwerkte versie vanaf pagina 84.

Nabespreking

Omwille van het tijdgebrek heb ik niet de kans gehad om een deftige nabespreking te houden over het belevingsspel. Om de leerlingen toch de nodige theorie mee te kunnen geven heb ik alles wat ze moeten onthouden het spel gegoten in een tabel. De nabespreking verliep echter rumoerig. Dit omdat de leerlingen tijdens het spel erg los geraakten en hierdoor zich niet meer konden concentreren tijdens de nabespreking. Daarnaast had ik ook maar vijf à tien minuten de tijd hiervoor. De leerlingen moesten niet opschrijven, waardoor ze ook minder aandachtig waren. Ik voelde dan ook aan dat de nabespreking op een andere manier moest gebeuren.

3.2.3 Afronding lessenreeks

De lessenreeks is wordt afgerond met het invullen van een voorgedrukte schema. Zelf heb ik geen tijd meer gehad om dit schema in de klas te laten invullen, maar het kan ook dienen als controle of de leerstof gekend is voor het examen. De verbetering is voor de leerlingen te raadplegen via Smartschool. Hetgeen wat ik persoonlijk mis bij dit schema zijn de historische vragen die in het begin van de lessenreeks zijn geformuleerd. Ik heb duidelijk de opmerking gegeven dat het schema niet alle leerstof samenvat, maar wel een structuur geeft van het verloop van de kruistochten.

3.2.4 Algemene bevindingen

In het algemeen verliepen mijn lessen vlot. De leerlingen werkten mee. Ik voelde echter wel meteen vanaf de eerste les aan dat ik mijn tijd verkeerd heb ingeschat. Omdat ik de werkbundel volledig moest afwerken voor het examen heb ik bepaalde delen ingekort. Zo heb ik bijvoorbeeld maar 25 min. kunnen vrijmaken voor het belevingsspel, waardoor bijna geen enkel groepje het spel heeft kunnen uitspelen. Ook heb ik de antwoorden van de nabespreking van het belevingsspel moeten uitdelen omdat we anders geen tijd meer zouden hebben om de les mooi af te ronden. Dergelijke zaken horen nu eenmaal bij het lesgeven. Ik ken de klas natuurlijk ook niet zo goed, waardoor het inschatten van de tijd moeilijk gaat. Ondanks dat ik deze werkbundel in drie lesuren heb gegeven, bevat het wel zeker voldoende materiaal voor vier lesuren.

Mijn grootste tekortkoming in deze werkbundel was dat ik nog te weinig niet-westerse bronnen over de kruistochten zelf had verwerkt. Het fragment uit de Koran is een niet-westerse bron, maar gaat niet over de kruistochten. In het belevingsspel komt wel één niet-westerse bron over de verovering van Jeruzalem door de christenen aan bod, maar dit is onvoldoende. Ik besefte dus na het uittesten van mijn lessenreeks dat ik mij bij de herwerking van mijn werkbundel vooral moest focussen op het integreren van oefeningen rond bronnenonderzoek.

3.3 Ontwerpbundel versie 1



NAAM: **VERBETERSLEUTEL**

KLAS: /

VAK: GESCHIEDENIS

LERAAR: S. ORAKCI

SCHOOLJAAR: 2020-2021

Inleiding

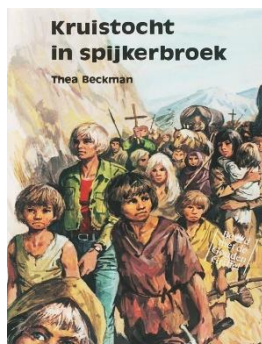
Kruistochten in literatuur en media

Tussen 1096 en 1271 vertrokken honderdduizenden mensen vanuit Europa naar het Midden-Oosten. Dit worden de **kruistochten** genoemd. De kruistochten zijn een populair onderwerp in de literatuur en media. Misschien heb je ooit wel eens iets gehoord over de volgende film, jeugdboek, game of verhaal?

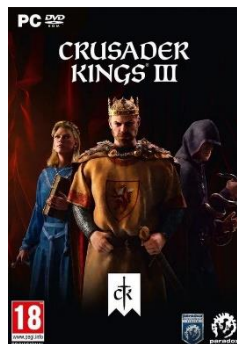
Westerse literatuur en media



Film: "Kingdom of heaven"



Jeugdboek: "Kruistochten in spijkerbroek"



Game: "Crusader Kings III"



Verhaal: "Robin Hood"

Oosterse literatuur en media

De kruistochten zijn niet enkel interessant voor de geschiedenis van de Europeanen. Ook in het Midden-Oosten zijn de kruistochten een welbekend onderwerp. In Turkije bestaan er bijvoorbeeld verschillende series die zich afspelen in de middeleeuwen. Deze series zijn enorm populair en halen hoge kijkcijfers. De serie "Uyanis Büyük Selçuklu" gaat bijvoorbeeld over de Seltsjoeken, een Turks volk uit Centraal-Azië dat het Grote Seltsjoekenrijk stichtte in het Midden-Oosten dat stand hield tot de 13^e eeuw. In de serie wordt er onder andere verteld hoe dit volk in aanraking kwam met de christelijke Byzantijnen en kruisvaarders uit Europa.



Serie: "Uyanis Büyük Selçuklu"

1. Denk je dat films, leesboeken, games en verhalen goede bronnen zijn voor een historisch onderzoek over de kruistochten? Motiveer je antwoord.

Nee. Filmmakers en schrijvers baseren zich wel op historische feiten, maar geven voor meer spanning en sensatie een eigen draai aan de verhaallijn. Het zijn zeker ook geen nutteloze bronnen. Het kan bv. interessant zijn om westerse en niet-westerse films met elkaar te vergelijken

2. Welke bronnen moet je raadplegen voor een volwaardig historisch onderzoek?

Historische bronnen en informatieve bronnen, geschreven door deskundigen. Het is van belang om verschillende soorten bronnen te raadplegen die een verschillend perspectief geven, zodat je kan reflecteren over de gevonden informatie. Films en leesboeken kunnen een interessante aanvulling zijn.



MULTIPERSPECTIVITEIT

Multiperspectiviteit is een belangrijk onderdeel binnen **historisch onderzoek**. Een primaire bron is niet altijd honderd procent correct omdat het geschreven is door een ooggetuige, want de schrijver heeft altijd een eigen perspectief die naar voren komt in de bron. Dit geldt ook zo voor wetenschappelijke geschiedenisboeken. Raadpleeg daarom altijd verschillende soorten bronnen, geschreven door verschillende soorten mensen, zodat je zelf kan **reflecteren** over de gevonden informatie. Een monnik uit de 12^{de} eeuw zal de kruistochten vanuit een andere bril bekijken dan een Arabische schrijver uit de 12^{de} eeuw of een Europese historicus uit de 21^{ste} eeuw.

3. Vooraleer we beginnen met ons onderzoek, moeten we eerst nadenken over wat we willen onderzoeken. Noteer in de kader hieronder enkele vragen en/of onduidelijkheden die je momenteel hebt over de kruistochten.

4. Bespreek klassikaal jullie antwoorden. Formuleer vervolgens de onderzoeksvragen van deze lessenreeks in de vorm van een mindmap.

Wat zijn de kruistochten?

Welke personen waren betrokken in de kruistochten?

Hoe zijn de kruistochten ontstaan?

Wat is er gebeurd tijdens de kruistochten?



Aanleiding kruistochten

Oproep voor de kruistochten

De toespraak van paus Urbanus II in 1095 in Clermont heeft de aanzet gegeven aan duizenden Europeanen om op kruistocht te gaan naar het Midden-Oosten. “Deus vult” (“God wil het”), dat is wat de toehoorders hebben geroepen na het horen van Urbanus’ woorden. Hoe heeft Urbanus duizenden christenen kunnen overtuigen met zijn toespraak?

5. Kies uit de klas één leerling die de toespraak van paus Urbanus II zal naspelen. Beantwoord vervolgens de onderstaande vragen aan de hand van de toespraak.

a. Waar en wanneer vindt de toespraak van paus Urbanus II plaats?

In een kathedraal, in het jaar 1095.

b. Wat moeten de christenen van paus Urbanus II doen?

Het Heilige Land Jeruzalem heroveren



Laten we de toespraak van paus Urbanus II van dichterbij bestuderen.



Er bestaan verschillende overleveringen van de toespraak van paus Urbanus II. Eén daarvan is geschreven door Robert van Reims, een monnik die ooggetuige zou zijn geweest van de toespraak in Clermont.

6. Lees de toespraak van paus Urbanus II volgens Robert van Reims en beantwoord de bijhorende vragen.

Ernstig nieuws heeft ons bereikt vanuit de gebieden rondom Jeruzalem. Een volstrekt goddeloos volk is het land van de christenen binnengevallen. Ze hebben Gods kerken met de grond gelijk gemaakt of voor hun eigen eredienst in bezit genomen. Degenen die ze willen martelen, snijden ze bij de navel open, ze sleuren hen in het rond en geselen hen, waarna ze hen doden terwijl ze met uitpuilende ingewanden op de grond liggen. Hoe kan ik woorden vinden voor de verschrikkelijke verkrachting van de vrouwen? Op wie anders rust de taak om dit te wreken dan op u? Ga op weg naar het Heilig Graf, red dat land en neem de heerschappij er in eigen handen. Want over dat land zegt de Schrift dat het overvloedig van melk en honing. Ga op weg voor de vergeving van uw zonden en wees daarbij verzekerd van de onvergankelijke glorie van het koninkrijk der hemelen.

Bron: Robert van Reims, *Historia Hierosolymitana (Geschiedenis van Jeruzalem)*, ca. 1122

a. Urbanus II gebruikt een spraakmakende taal tijdens zijn toespraak. In de bovenstaande bron zijn enkele woorden gemarkeerd in het geel. Noteer in de tabel hieronder wat Urbanus II bedoelt met deze woorden.

De woorden van Urbanus II	Verwijzing naar
Volstrekt goddeloos volk	De niet-christenen, in dit geval de moslims.
Het land van de christenen	Het Beloofde Land, het land waar het huidige Palestina / Israël ligt (Jeruzalem).
De Schrift	De Bijbel
Land van melk en honing	Land met veel welvaart en rijkdom

b. Paus Urbanus II probeert met zijn toespraak op twee manieren de christenen te overtuigen om op kruistocht te gaan. Welke?

1. **Religieus: de christenen hebben een missie om het Heilige Land te veroveren + alle zondes worden vergeven en de hemel wordt gegarandeerd.**
2. **Economisch: er wordt benadrukt dat er welvaart is in dit land, waardoor het aantrekkelijker wordt om het te veroveren.**

Een tweede versie van de toespraak van Urbanus II is geschreven door Fulcher van Chartres, een schrijver die zelf meeging op kruistocht.

7. Lees de toespraak van paus Urbanus II volgens Fulcher van Chartres en beantwoord de bijhorende vragen.

De Turken hebben veel christenen gedood en gevangen genomen. Ze hebben kerken vernield en het land verwoest. Wat zou het een schande zijn, als een verfoeilijk en duivels ras als dat van de Turken de overhand zou krijgen op een volk dat trouw is aan de almachtige God. Welke verwijten zal de Heer jullie niet maken, als jullie onze christelijke broeders niet te hulp komen! Laat hen die gewoon waren om in privéoorlogjes tegen christenen te vechten, slag leveren tegen de ongelovigen. Laat hen die tot nu toe rovers waren, soldaten worden. Bevrijd het land van dat verdoemde volk. Jeruzalem is de navel van de wereld. De grond is er vruchtbaarder dan elders, een echt paradijs. Christenen doden is afschuwelijk, maar het is geen zonde om het zwaard te trekken tegen de Saracenen. Dat is een rechtvaardige oorlog. Daarenboven zullen de bezittingen van de vijand en hun schatten jullie ten delen vallen.

Bron: Fulcher van Chartres, Historia Hierosolymitana (Geschiedenis van Jeruzalem), ca. 1106

a. Komen de twee versies van Robert van Reims en Fulcher van Chartres met elkaar overeen? Motiveer je antwoord met voorbeelden.

(Tip: wat voor een beeld geven deze teksten over de verschillende partijen?)

Ja, ze komen in grote lijnen overeen met elkaar.

In beide bronnen worden de moslims in het slecht daglicht geplaatst en worden de christenen opgeroepen om te vechten.

b. Moord wordt verafschuld binnen het christendom. Hoe rechtvaardigt Urbanus II zijn oproep om het zwaard te trekken tegen de **Saracenen**²¹?

De Turken / Saracenen worden voorgesteld als een duivels ras. De paus verklaart dat het een heilige oorlog is waardoor het geen zonde is om de vijand te doden. De christenen geloven dat ze op deze manier hun godsdienst beschermen.



Heeft paus Urbanus II gelijk in zijn toespraak? We doen een feitencheck!

8. In welke mate kloppen de volgende stellingen van paus Urbanus II? Doe een feitencheck aan de hand van de onderstaande vragen en de bijhorende bronnen.

Stelling I (versie Robert van Reims, p. 4): “Ernstig nieuws heeft ons bereikt vanuit de gebieden rondom Jeruzalem. Een volstrekt goddeloos volk is het land van de christenen binnengevallen.”

a. In welk jaar heeft paus Urbanus II deze stelling uitgesproken?

In het jaar 1095

b. Bestudeer kaart I op pagina 9. Welk volk heeft de macht in Jeruzalem in de 10^{de} eeuw?

De Seltsjoeken (moslims)

c. Vul de volgende zin verder aan: “Stelling I van paus Urbanus II moet **wel** / niet (*schrapping wat niet past*) genuanceerd worden, want **de moslims woonden al eeuwenlang in deze regio**.”



²¹ De term ‘Saracenen’ werd door schrijvers uit de klassieke oudheid in de 1^e eeuw gebruikt voor een Noord-Arabisch volk. In de loop van de middeleeuwen werd de term uitgebreid naar alle moslims en later alle tegenstanders van de christenen, of ze nu Arabisch, Perzisch of Turks waren.

Stelling 2 (versie Fulcher van Chartes, p. 5): “De Turken hebben veel christenen gedood en gevangen genomen.”

a. Bestudeer bron 1: “Soera Het Berouw, 29:9”. Uit welk boek komt deze tekst?

De Koran

b. Welk perspectief geeft deze bron weer?

Islamitisch perspectief

c. Moeten moslims volgens deze bron alle niet-moslims doden? Verklaar je antwoord. Markeer in bron 1 in het geel de zin die een antwoord geeft op deze vraag.

Neen, niet-moslims die beschermgeld betalen worden met rust gelaten



d. Bestudeer bron 2: “Volkeren van het boek”. Door wie is deze bron geschreven?

Thomas F. Madden, een historicus

e. Welk perspectief geeft deze bron weer?

Wetenschappelijk perspectief

f. Wie zijn de ‘Mensen van het Boek’?

De christenen, joden en moslims zijn de ‘Mensen van het Boek’. Alle drie de religies zijn monotheïstisch en hebben een Heilige Boek.

g. Wat houdt een **dhimmi-status** in?

Christenen en joden die binnen een islamitisch rijk leefden verkregen een dhimmi-status door het betalen van belastingen. In ruil hiervoor kregen ze tolerantie om hun eigen religie te mogen behouden.

Bron 2: “Volkeren van het boek”

Omdat Arabische moslims de islam aanvankelijk als een exclusief Arabisch geloof beschouwden en omdat christenen en joden ‘Mensen van het Boek’ waren (dat wil zeggen, God had hun eigen boeken met goddelijke openbaring gegeven), werd aan overwonnen monotheïsten gewoonlijk de dhimmi-status verleend. Dit hield in dat ze een overeenkomst (dhimma) aanvaardden die hen verplichtte tot het dienen van en schatting (jizja) betalen aan hun moslimgezaghebbers in ruil voor beperkte maar echte tolerantie. Veel Perzische niet-moslims kregen zelfs de dhimmi-status. Toch verkozen vele niet-Arabieren ondanks deze verdraagzaamheid bekering tot de islam.

Naar: Thomas F. Madden, 2018, Kruisvaarders

h. Vul de volgende zin verder aan: “Stelling I van paus Urbanus II moet **wel** / niet (schrap wat niet past)

genuanceerd worden, want **moslims waren voor in de middeleeuwen redelijk tolerant tegenover christenen en joden. Niet-moslims met een dhimmi-status werden met rust gelaten.**



Middeleeuws Europa in kaart

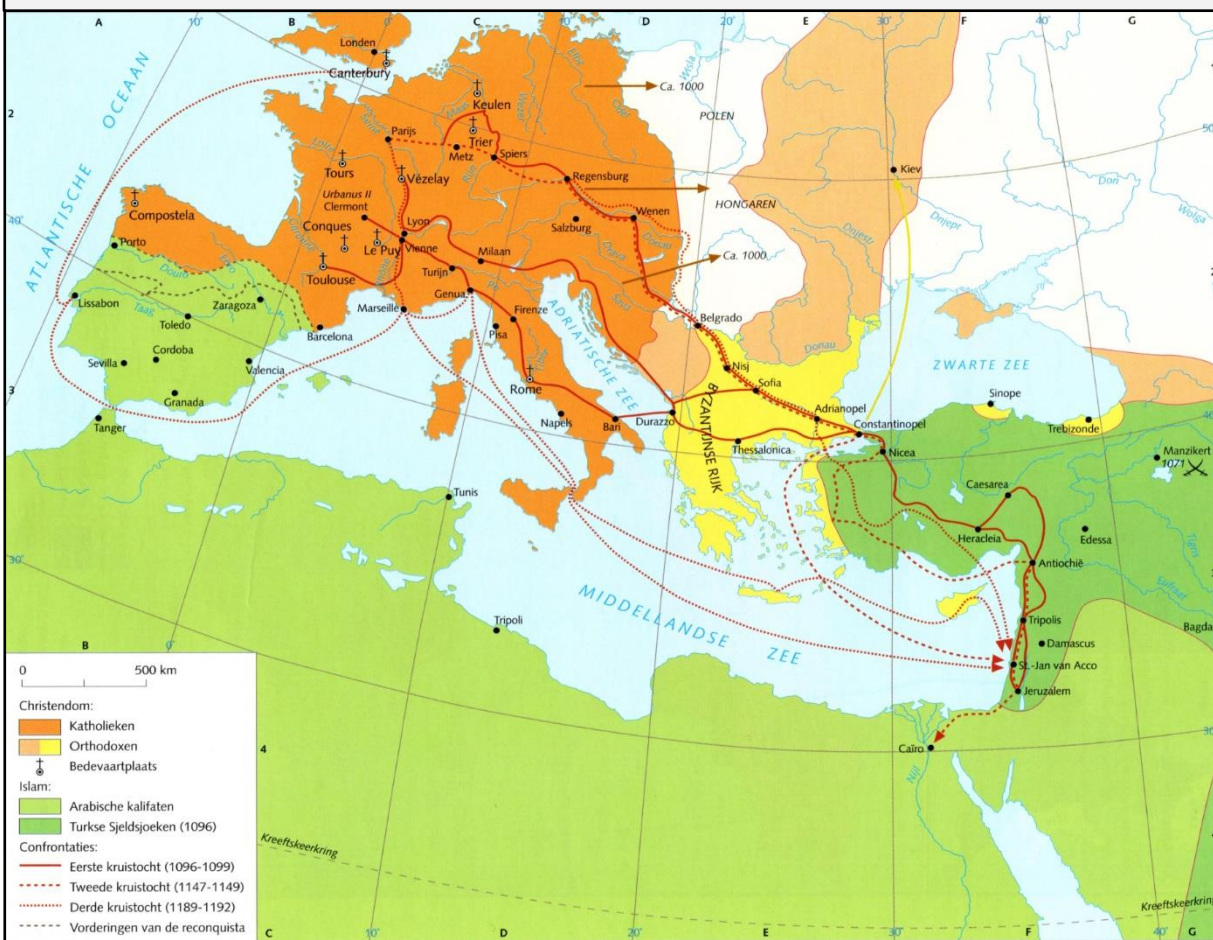
Wie ooit een historische atlas doorbladerd heeft, weet dat elk tijdsperiode een eigen wereldkaart heeft. Landen, (wereld)rijken en grenzen veranderen doorheen de geschiedenis. We nemen de kaarten van middeleeuws Europa erbij. Hoe zag Europa eruit in de 10^{de} – 13^{de} eeuw?

9. Bestudeer de onderstaande kaarten en beantwoord de bijhorende vragen.

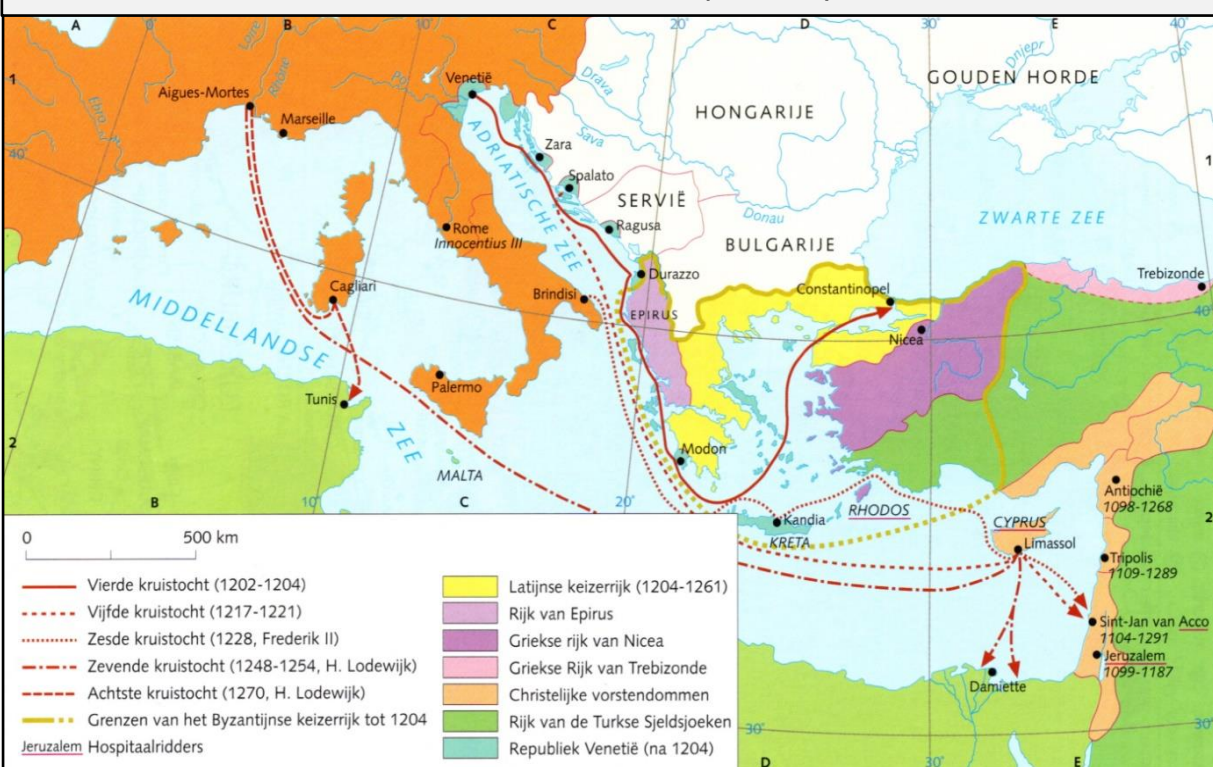
- Kaart 1: De verspreiding van de godsdiensten (10^e – 12^e eeuw)
- Kaart 2: De kruistochten (13^e eeuw)



Kaart 1: De verspreiding van de godsdiensten (10^e – 12^e eeuw)



Kaart 2: De kruistochten (13^e eeuw)



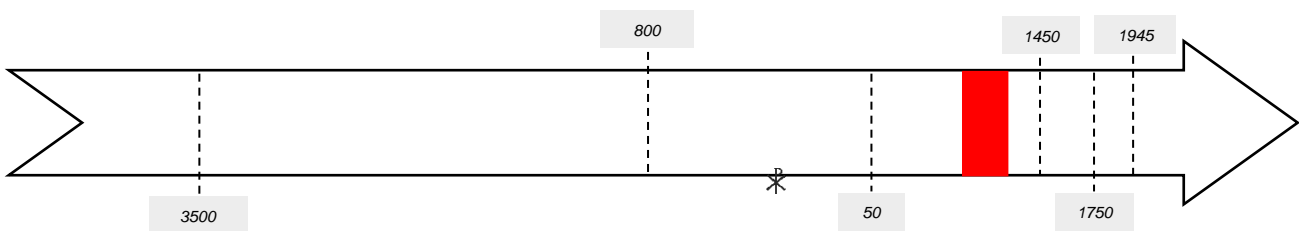
Situering in tijd en ruimte

a. Door welke gebieden hebben de kruisvaarders gereisd? Specifieer je antwoord met het opsommen van landen, continenten en/of windrichtingen. **2 punten**

De kruisvaarders hebben hoofdzakelijk gereisd binnen West-Europa en het Midden-Oosten.

b. In welke periode vonden de kruistochten plaats? Duid deze periode aan op de onderstaande tijdsbalk. Noteer de naam van de historische periodisering erbij. **2 punten**

11^{de} – 13^{de} eeuw, middeleeuwen



Zijn de volgende stellingen juist of fout? Plaats een kruisje in de juiste kolom. Verbeter de stelling indien deze niet klopt. **5 punten**

	Juist	Fout
De christenen leefden in eenheid in het Westen. De moslims leefden in eenheid in het Oosten. Er was geen eenheid binnen de christen- en islamgemeenschap. De christenen waren onderverdeeld tussen katholieken en orthodoxen en de moslims tussen de Seltsjoeken en Arabische kalifaten.		X
In de 10 ^e – 13 ^e eeuw hebben er in totaal drie kruistochten plaatsgevonden. In totaal hebben er acht kruistochten plaatsgevonden.		X
Jeruzalem ligt in het huidige Palestina / Israël. In de 10 ^{de} – 12 ^{de} eeuw was deze stad in handen van de moslims. In de 13 ^{de} eeuw kwam het terug in handen van de christenen.	X	
In de 13 ^e eeuw hebben de Turkse Seltsjoeken volledig Klein-Azië (huidige Turkije) veroverd. Neen, ze hebben land verloren. Er zijn christelijke staten opgericht door de kruisvaarders.		X
In Europa leven in de 10 ^{de} – 12 ^{de} eeuw alleen christenen. Op het Iberisch Schiereiland (huidige Spanje) zijn er Arabische kalifaten gevestigd.		X



Christenen en moslims hebben verschillende keren tegenover elkaar gestaan in de geschiedenis. De **reconquista** is hier een voorbeeld van. Na de opkomst van de islam is het Iberisch schiereiland in handen gekomen van de islamitische Moren. Christenen hebben in een periode van 800 jaar geprobeerd de islamitische Moren van het Iberisch schiereiland te verdrijven en zijn hier uiteindelijk in geslaagd. Er waren echter niet alleen **conflicten** tussen de verschillende religies, maar ook **binnenin de religies**.

10. Welke conflicten waren er in de middeleeuwen binnen het christendom en de islam?

a. Bestudeer kaart I op pagina 9. Welke christelijke en islamitische onderverdelingen bestaan er in de 10^{de} – 12^{de} eeuw? Vul het schema verder aan.



Niet enkel op politiek vlak, maar ook op **religieus vlak** was er in de middeleeuwen geen eenheid in de christen- en islamwereld. Wereldgodsdiensten hebben miljoenen aanhangers. Dit leidt vaak tot een onenigheid, wat op zijn beurt kan leiden tot het ontstaan verschillende **stromingen** binnenin een religie.

b. In de vorige lessen heb je reeds geleerd over het **Oosters Schisma** van 1054. Wat is er op deze datum gebeurd?

De scheuring binnen de christelijke kerk tussen de oosters-orthodoxe kerken aan de ene kant en de Rooms-Katholieke Kerk aan de andere kant.

VERSCHIL ORTHODOXE EN ROOMS-KATHOLIEKE KERK

Het grootste verschil is dat de orthodoxe kerk geen paus heeft, terwijl de paus voor de katholieke kerk oppermachtig is. Daarnaast delen orthodoxen en katholieken niet dezelfde standpunt over bepaalde kerkelijke en religieuze gewoontes. Er zijn meningsverschillen over de verering van beelden, het kerkelijk recht, het vasten... Wist je dat orthodoxen het kruisteken anders vormen? De volgorde is hoofd – borst – rechterschouder – linkerschouder, terwijl katholieken eerst de linkerschouder en dan de rechterschouder aanraken.



Foto: links paus Franciscus, rechts patriarch Bartholomeus I van Constantinopel

VERSCHIL SOENNIETEN EN SJIETEN

Ook binnen de islamwereld zijn er interne verschillen tussen de moslims. Na de dood van profeet Mohammed (632) ontstond er onder de moslims een meningsverschil over wie hen moest leiden. Mohammeds vriend en adviseur Abu Bakr werd als eerste **kalief** gekozen en werd de politieke en religieuze leider van de islam, maar de sjiieten vonden dat de schoonzoon van de profeet, Ali, hem moest opvolgen. Hierdoor ontstonden er binnen de islam onderlinge twisten tussen **soennieten** en **sjiieten**.

c. Ook vandaag de dag bestaat het verschil tussen soennieten en sjiieten nog. Beantwoord de onderstaande vragen aan de hand van kaart 3.

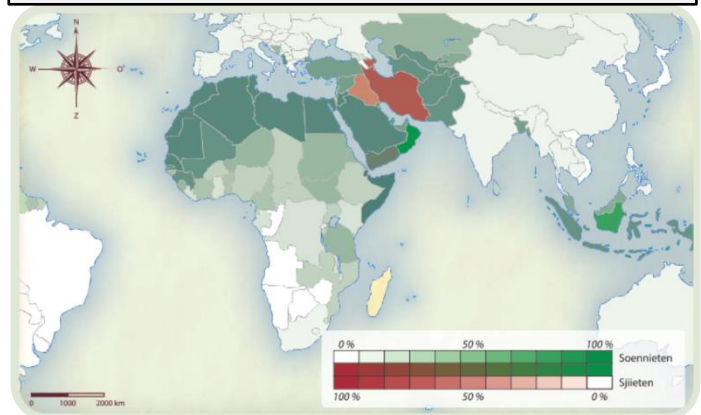
Welke stroming is het populairst?

Soennisme

In welke landen komt het sjiisme het meest voor?

Iran en Irak

Kaart 3: verspreiding soennieten en sjiieten



Verloop kruistochten

Belevingsspel: instructie

Je weet nu ondertussen hoe de kruistochten tot stand zijn gekomen. Ook heb je al de kaart van middeleeuws Europa bestudeerd en heb je gezien dat er verschillende kruistochten hebben plaatsgevonden in een tijdsperiode van 200 jaar.

De vraag is nu: hoe beleefden de kruisvaarders en hun vijanden de kruistochten? Aan de hand van een belevingsspel zal je leren hoe de kruistochten er hebben uitgezien.



Hoe gaan we te werk?

- Je speelt het spel **samen met je buur**.
- Eén persoon neemt de **oranje route (Ridderkruistocht)**, de andere persoon neemt de **groene route (Volkskruistocht)**.
- De **oranje speler begint** met het spel op veld I.
- De oranje speler trekt de eerste kaart uit de oranje set en geeft deze aan zijn / haar **tegenstander** (groene speler). Deze persoon leest eerst de **begeleidende tekst** voor (voorkant) en stelt dan de **opdrachtvragen** (achterkant) aan de oranje speler.
- De oranje speler **beantwoordt** de **vragen**. Indien de vragen **juist** worden beantwoord, **verliest** de oranje speler geen manschappen. Indien de vragen **fout** worden beantwoord, verliest de oranje speler **100 manschappen**. Iedereen start met 800 manschappen het spel.
- Sommige opdrachtkaarten hebben een kaartje met een **extra bron**. Deze bron is een hulpmiddel voor de speler die aan de beurt is.
- Om en om wordt het spel verder gespeeld.
- De punten worden bijgehouden op het **puntenblad**.
- De persoon die het spel eindigt met de **meeste manschappen**, wint.

Belevingsspel: puntenblad

Je begint het spel met **800** manschappen.

Indien je de vragen van een veld **fout** beantwoord, **verlies je 100** manschappen.

Let op: sommige velden bevatten **meerdere vragen**. Om geen manschappen te verliezen, moet je **alle** vragen van één veld juist beantwoorden.

Gebruik de onderstaande tabel om je punten bij te houden.

Puntentelling team oranje

Speelveld	Juist	Fout
Veld 1: Clermont		
Veld 2: Bouillon		
Veld 3: Iberisch Schiereiland		
Veld 4: Rome		
Veld 5: Constantinopel		
Veld 6: Edessa		
Veld 7: Antiochië		
Veld 8: Jeruzalem		

Puntentelling team groen

Speelveld	Juist	Fout
Veld 1: Noordwest-Frankrijk		
Veld 2: Een dorpje nabij Keulen		
Veld 3: Keulen		
Veld 4: Worms		
Veld 5: Metz		
Veld 6: Servië		
Veld 7: Dorylaeum		
Veld 8: Jeruzalem		

Resultaat

Ik heb fouten.

Ik heb dus manschappen verloren.

Ik kom in Jeruzalem aan met manschappen.

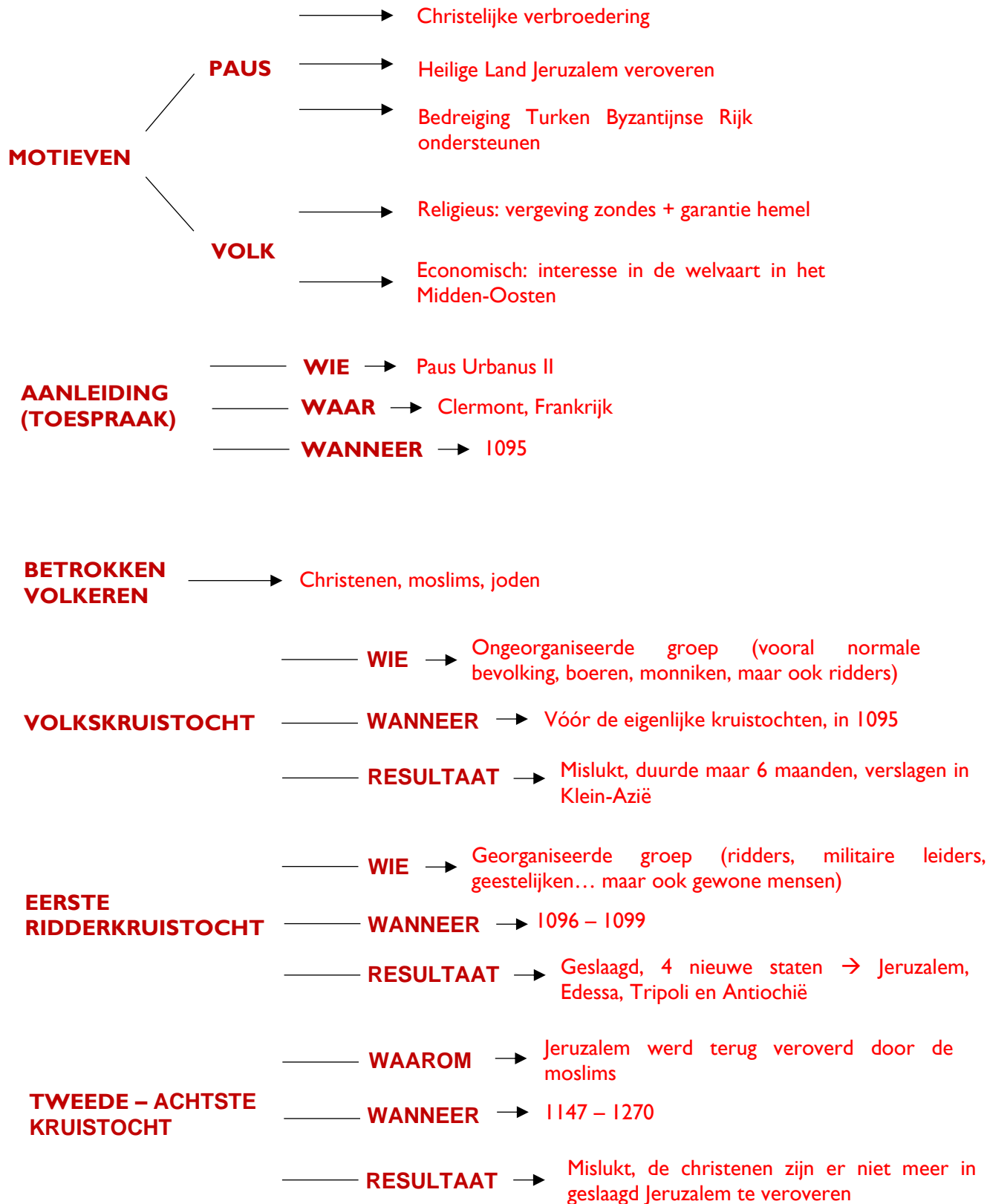
De winnaar is:

Nabespreking belevingsspel

De volgende theorie onthoud je.

VRAAG	ANTWOORD
Wat is het verschil tussen de Volkskruistocht en de Ridderkruistocht?	<p>De Volkskruistocht is de benaming voor een reeks expedities die voorafging aan die van de grote leiders en in Klein-Azië rampzalig afliep. Het bestond voornamelijk uit de arme bevolking. Deze kruistochten waren niet goed georganiseerd.</p> <p>De Eerste Kruistocht vond plaats in 1096 en duurde 3 jaar. Het leger dat bestond uit ridders en leiders werd ook wel de Ridderkruistocht genoemd. Deze kruistochten waren beter georganiseerd. Een van de eerste leiders was Godfried van Bouillon.</p>
Waarom zou een arme boer deelnemen aan de kruistocht?	<p>De paus beloofde dat alle zondes van de kruisvaarders vergeven zullen worden. Bovendien zouden ze een plaats in de hemel garanderen.</p> <p>Het was heel normaal om te luisteren naar wat de heren zeiden. De bevolking wist niet beter en verlangde naar het rijkdom van het Oosten.</p>
Waarom wilde de paus een kruistocht organiseren?	<p>De paus hoopte dat de kruistochten tot christelijke verbroedering zou leiden. De christelijke kerk was namelijk sinds 1054 verdeeld tussen Oost (orthodox) en West (katholiek).</p> <p>De paus wilde het land waar Jezus heeft geleefd en is gestorven heroveren op de moslims.</p> <p>De keizer van het Byzantijnse rijk werd bedreigd door de Turken en riep de paus om hulp.</p>
Hoe keken de niet-christenen uit het Midden-Oosten naar de Europeanen in Europa?	<p>Volgens sommige bronnen beschreven de niet-christenen uit het Midden-Oosten de Europeanen als een onhygiënisch volk. Europa werd bovendien gezien als een donkere regio met weinig welvaart.</p>
Wat is een kruisvaarderstaat?	<p>Een staat in het Midden-Oosten dat veroverd werd door de kruisvaarders. Na de Eerste Kruistocht hebben de kruisvaarders 4 kruisvaarderstaten eraan overgehouden: het koninkrijk Jeruzalem en de vorstendommen Tripoli, Edessa en Antiochië</p>
Hoe komt het dat slechts 10% van de kruisvaarders die vertrokken zijn uit Europa zijn aangekomen in Jeruzalem?	<p>Veel kruisvaarders zijn onderweg gesneuveld, gevangen genomen, gestorven aan hongersnood of hebben zich gevestigd in een kruisvaarderstaat en hebben niet meer hun reis naar Jeruzalem afgewerkt.</p>
Wat houdt de Jodenvervolgging tijdens de kruistochten in?	<p>Er werden een reeks massamoorden gepleegd op de joden door Duitse christenen van de Volkskruistocht in het jaar 1096. Duizenden joden werden gedood, nadat ze niet accepteerden om zich te bekeren tot het christendom.</p>
Wat was het resultaat van de Eerste Kruistocht?	<p>De Eerste Kruistocht was op territoriaal vlak een succes. Jeruzalem en drie andere staten werden veroverd. Er zijn echter heel veel doden gevallen. Zowel niet-christene, (joden en moslims), als christenen.</p>
Waarom hebben er nog 7 kruistochten plaatsgevonden na de Eerste Kruistocht?	<p>Jeruzalem werd na ongeveer 100 jaar terug veroverd door de moslims. Hierna hebben de christenen nog zeven keer geprobeerd Jeruzalem te veroveren, maar zonder succes.</p>

Lesschema



3.4 Herwerking werkbundel

De herwerkte versie van mijn werkbundel bevat twaalf pagina's meer dan het originele. Er is dus wel het een en ander veranderd. De herwerkte versie kunt u raadplegen vanaf pagina 66. Ik zal de veranderingen in mijn werkbundel per oefening beschrijven.

3.4.1 Inleiding van de les

Quiz

De inleiding van mijn lessenreeks heb ik behouden. De quiz was naar mijn gevoel zeker een succes, maar het is niet essentieel voor het lesverloop. Indien er niet voldoende tijd hiervoor is, kan het zeker weggelaten worden.

Oefening 1 en 2

De vraagstelling van deze oefeningen zijn behouden. Wel heb ik in de verbetering van oefening 2 'informatieve bronnen' vervangen met 'historische werken'.

Oefening 3

Deze oefening heb ik ontworpen nadat ik aanvoelde dat het opstellen van historische vragen niet voor elke leerling vanzelfsprekend is. De oefening bestaat uit zes stappen waarbij de leerlingen stap voor stap worden begeleid in het formuleren van historische vragen. Er wordt onder andere aandacht besteed aan foute voorbeelden van historische vragen, vraagwoorden, structuurbegrippen en soorten vragen. Volgens de eindtermen moeten leerlingen structuurbegrippen als oorzaak, gevolg, aanleiding, perspectief en situering in tijd en ruimte kennen. Deze structuurbegrippen sluiten mooi aan bij het formuleren van historische vragen. Daarnaast wordt het verschil tussen oorzaken en aanleiding nog eens herhaald, wat van pas zal komen in het verloop van de lessenreeks. De uiteindelijke historische vragen van de les worden klassikaal geformuleerd in de vorm van een mindmap. Deze mindmap komt terug op het einde van de werkbundel. Wanneer ze deze kunnen verder aanvullen, kennen de leerlingen de leerstof.

Ook heb ik de historische vragen van de les veranderd. De vier historische vragen zijn:

- Hoe is de Eerste Kruistocht tot stand gekomen?
- Welke volkeren waren betrokken in de kruistochten?
- Hoe zijn de kruistochten verlopen en wat was de uiteindelijke resultaat ervan?
- Zijn er overeenkomsten / verschillen tussen het westers en oosters perspectief op de kruistochten?

In de rode kader wordt de leerling geïnformeerd over de structuur van de werkbundel. Ik merkte in de originele versie van de bundel op dat er geen ruimte is voor het vastzetten van leerstof. Hierdoor geraakt de verworven kennis verloren tegen het einde van de les. Daarom heb ik op bepaalde plaatsen in de werkbundel een rode kader bijgevoegd. Het is de bedoeling dat leerlingen noteren op welke historische vragen ze (deels) al een antwoord op kunnen formuleren en noteren dan ook in kernwoorden het antwoord. Op deze manier wordt de leerstof vastgezet en kan er plaats worden gemaakt voor nieuwe leerstof.

3.4.2 Kern van de les

Oefening 4

In plaats van te beginnen met de toespraak van paus Urbanus II heb ik in mijn herwerkte versie ervoor gekozen om te starten met de kaartoefening. Zo krijgen de leerlingen al een beeld over de politieke situatie in Europa en het Midden-Oosten en zullen ze ook makkelijker inzien vanwaar de toespraak van paus Urbanus II vandaan komt.

Oefening 5

Deze oefening is behouden en komt weer achter de kaartoefening. Wel heb ik in de rode informatiekader het verschil tussen een paus en patriarch duidelijker vermeld, dit was niet het geval in de eerste versie van de werkbundel. De eerste rode kader komt na oefening 5. De leerlingen kunnen al een situering in tijd en ruimte doen en een oorzaak geven voor de kruistochten.

Oefening 6

Na de kaartoefening komt de bestuderen van de toespraak van paus Urbanus II. Er is niets veranderd aan de inhoud van deze oefening

Oefening 7

Deze oefening is behouden gebleven.

Oefening 8

De opzet van deze oefening is behouden gebleven, maar ik heb wel een ondersteunende tabel toegevoegd bij vraag a. In de originele versie was dit een open vraag. Een volwaardige bronnenonderzoek vraagt echter meer ondersteuning. Door de twee bronnen via een tabel met elkaar te vergelijken kunnen de leerlingen beter begrijpen waarom de twee versies met elkaar overeenkomen.

Oefening 9

Deze oefening is behouden gebleven.

Oefening 10 en oefening 11

Er bestaan verschillende niet-westerse bronnen waarin Europeanen worden beschreven als onhygiënische mensen, zonder beschaving of cultuur. Sterker nog, Arabieren zagen in de middeleeuwen Europa als een donkere, onontwikkelde plaats. Omdat in de toespraak van paus Urbanus II de Turken worden beschreven als een 'volstrekt goddeloos volk', wilde ik ook een oefening maken over hoe de niet-westerlingen de Europeanen zagen. Om tot deze doelstelling te komen heb ik oefening 10 en 11 ontworpen. In deze oefening bestuderen de leerlingen de niet-westerse perspectief op Europa en vergelijken deze met de toespraak van paus Urbanus II. Zo komen we tot de conclusie dat het Midden-Oosten voor veel Europeanen aantrekken was in de middeleeuwen. In deze regio was namelijk beschaving, cultuur en regio. Vandaag de dag zien we echter een omgekeerde beweging. Europa is voor veel vluchtelingen uit het Midden-Oosten een uitvlucht van de oorlog waarmee ze al jaren kampen. Het is van belang om bij deze oefening op te passen met stereotyperingen. Het Midden-Oosten van vandaag moet zeker niet voorgesteld worden als een onontwikkeld gebied. Wel mag er besproken worden dat er in deze regio oorlog is, waardoor de mensen op zoek gaan naar een beter leven. Na deze oefeningen komt er opnieuw een rode kader om even stil te staan bij de verworven leerstof.

Belevingsspel

Het belevingsspel is iets waar ik persoonlijk erg trots op ben. Het spel wordt per twee gespeeld. Op de spelkaart (zie pagina 97) zijn twee routes getekend: een oranje route en een groene route. De oranje route stelt de Eerste Ridderkruistocht voor. De groene route stelt de Volkskruistocht voor. De leerlingen passeren langs bepaalde steden en landen die een betekenis hebben voor de kruistochten. Belangrijk om te vermelden is dat dit niet de exacte route is die de kruisvaarders hebben afgelegd. De kruisvaarders hebben bijvoorbeeld niet gereisd door het Iberisch schiereiland, maar omdat dit een betekenisvolle plaats is voor de kruistochten gaan de spelers toch langs dit gebied in het spel.

Er is een stapel met oranje opdrachtkaarten en een stapel met groene opdrachtkaarten (zie vanaf pagina 86). Het is steeds de tegenspeler die de opdrachtkaart voorleest. Stel dat de

oranje speler op veld één staat, dan moet de groene speler de oranje opdrachtenkaart trekken en eerst de begeleidingstekst lezen, vervolgens de vraag stellen. Wanneer de oranje speler juist antwoord, gebeurt er niets. Wanneer het antwoord fout is, verliest deze speler 100 manschappen. Iedereen start het spel met 800 manschappen. Er zijn steeds acht velden. Wie alle vragen fout beantwoordt, komt dus in Jeruzalem aan met nul manschappen. De speler met de meeste manschappen wint het spel.

De vragen op de opdrachtkaart zijn erg gevarieerd. Er zijn herhalingsvragen die de leerlingen zelf moeten beantwoorden, vragen waarbij de leerlingen logisch moeten redeneren en vragen met een bron. Bij deze opdrachtkaarten is er ook steeds een extra kaartje met een fragment of afbeelding. Soms is dit een westerse bron, soms een niet-westerse bron. Leerlingen ervaren op deze manier wat de kruisvaarders van de Eerste Kruistocht hebben ervaren tijdens de reis. Het zou ideaal zijn om voor dit spel een lesuur te voorzien, maar indien hier geen tijd voor is kunnen de leerlingen het spel ook een half uur spelen. Niet iedereen zal het spel afkrijgen, maar de leerlingen zullen toch al voldoende gezien hebben voor de nabespreking.

Oefening 12

Ik heb ervoor gekozen om de vorm van de nabespreking van het belevingsspel te veranderen. De inhoud komt grotendeels overeen, maar in plaats van leerlingen vragen te stellen over de inhoud van het spel, heb ik een samenvattende tekst geschreven met ontbrekende woorden die de leerlingen zelf moeten aanvullen. Op deze manier is er niet veel schrijfwerk, maar kunnen de leerlingen wel getest worden op hun kennis. Zo krijgen ze ook meteen een zicht op de belangrijkste punten van de theorie. Na deze oefening volgt er weer een rode kader om de leerstof vast te zetten.

Oefening 13

Tenslotte heb ik een oefening ontworpen rond bronnenonderzoek. Bij het geven van mijn lessen over de kruistochten kreeg ik de terechte opmerking dat er een oefening mist met niet-westerse bronnen die specifiek over de kruistochten gaan. Het fragment uit de Koran en de beschrijving van de Europeanen door Al Mas'udi dateren uit de tijd vóór de kruistochten. In het spel komt één niet-westerse bron voor over de inname van Jeruzalem, maar deze bron staat niet in de werkbundel zelf. Hierdoor vond ik het nodig om een oefening te ontwerpen dat specifiek gaat over redeneren over bronnen. Oefening 13 bestaat uit vier bronnen, twee westerse bronnen en twee niet-westerse bronnen. Via een ondersteunende tabel gaan de leerlingen eerst kritisch nadenken over de bronnen. Vervolgens denken ze na over de vraag of de houding tegenover de kruistochten is veranderd binnen het westers en niet-westers perspectief. Terwijl er in de 20^{ste} eeuw met volle trots werd teruggeblikt op de kruistochten, verschuldigde in 2000 de paus zich voor alle gruweldaden die in zijn naam zijn gepleegd. Dit toont aan dat we kunnen spreken van een verandering. Het islamitisch perspectief vertelt ons al sinds de middeleeuwen dat de kruistochten geen heilige oorlog is, maar een politiek spel voor meer macht. Arabische schrijvers zagen de christenen uit het Midden-Oosten ook als slachtoffers van de kruistochten. Vandaag de dag wordt het nog steeds gezien als een politieke oorlog. Vele islamitische geleerden stellen vast dat hierbij religie wordt gebruikt voor de rechtvaardiging van dergelijke gruweldaden.

De laatste rode kader staat na oefening 13.

3.4.3 Afronding lessenreeks

Als afronding van de lessenreeks heb ik twee lesschema's gemaakt. De eerste lesschema geeft de structuur van de kruistochten weer. De twee lesschema geeft een antwoord vier historische vragen. Deze schema's kunnen in de les worden ingevuld, maar kan ook al controleoefening dienen voor de leerlingen thuis.

3.4.4 Koppeling eindtermen

Deze werkbundel is ontworpen voor de doorstroomrichtingen.

In de onderstaande tabel staat op gelijst aan welke eindtermen de herwerkte versie van de werkbundel voldoet. In de eerste kolom staat de eindterm, in de tweede kolom staat de specificatie van de eindterm.

Eindterm	Specificatie
8.1 De leerlingen onderbouwen een historisch referentiekader door gebruik te maken van structuurbegrippen, scharnierpunten en kenmerken van een periode.	Structuurbegrippen met betrekking tot ruimte: (West-)Europees; westers en niet-westers
8.2 De leerlingen onderscheiden voor de middeleeuwen en vroegmoderne tijd kenmerken van westerse- en niet-westerse samenlevingen, gelijkenissen en verschillen in kenmerken tussen samenlevingen, gelijkenissen en verschillen in kenmerken van samenlevingen uit vorige periodes, evenals kenmerken van interculturele contacten.	Sociaal: (on)gelijkheid, oorlog, geweld en vrede, migratie, wij-zij-denken en burgerrechten Cultureel: mens- en wereldbeelden
8.4 De leerlingen evalueren de presentatie, de context, de betrouwbaarheid, de representativiteit en de bruikbaarheid van historische bronnen in het licht van een historische vraag.	Presentatie van een historische bron: de analyse van de titel, de legende, de schaal, de projectie en de gegeven contextinformatie, de mate en de wijze van bewerken van historische bronnen (synthetiseren, parafraseren, in de context plaatsen, selecteren) Standplaatsgebondenheid, perspectief van de maker of auteur, doelpubliek, onderscheid tussen bronnen en werken van historici, primaire en secundaire bronnen, functie Context, betrouwbaarheid, representativiteit en bruikbaarheid Structuurbegrippen met betrekking tot de betrouwbaarheid, de representativiteit en de bruikbaarheid van een bron zoals argumentatie, interpretatie, (on)beoogd effect, veralgemening, vooroordeel
8.5 De leerlingen onderscheiden informatie in historische bronnen met inbegrip van gelijkenissen en verschillen hierin tussen historische bronnen, in het licht van een historische vraag en rekening houdend met reflectie over bronnen.	Standplaatsgebondenheid, perspectief van de auteur/maker, doelpubliek Evalueren van de betrouwbaarheid, de representativiteit en de bruikbaarheid van historische bronnen.

8.8 De leerlingen lichten betekenissen toe die vandaag gegeven worden aan historische fenomenen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.	Hanteren van meerdere perspectieven (multiperspectiviteit)
--	--

Fig. 5: koppeling eindtermen

3.4.5 Opmerking

Ik schat dat de herwerkte versie van mijn werkbundel ongeveer zes à zeven lesuren aan lesmateriaal bevat. Geschiedenisleraren die lesgeven in het secundair onderwijs zullen meteen opmerken dat dit redelijk veel is. Zeker wanneer je erbij neemt dat in sommige scholen de kruistochten zelfs worden overgeslagen omwille van het tijdgebrek. Allereerst wil ik de opmerking maken dat er bij deze lessenreeks niet alleen aandacht gaat naar het onderwerp kruistochten. Er wordt gewerkt aan heel wat doelstellingen. Denk hierbij aan het formuleren van historische vragen, multiperspectiviteit, kritisch bronnenanalyse... (zie paragraaf 3.3.4). Daarnaast is het ook altijd mogelijk om oefeningen te selecteren uit de werkbundel indien er geen ruimte is voor alles oefeningen. Deze werkbundel is gemaakt ter inspiratie voor andere geschiedenisleraren om aan te tonen dat een lesonderwerp gekoppeld kan worden aan tal van leerdoelen. De focus hoeft niet altijd te liggen op de theorie zelf.

Daarnaast wil ik ook even aangeven dat er zeker nog theoriestukken ontbreken in deze werkbundel. Denk hierbij aan de interculturele contacten tussen de verschillende volkeren, een eindterm die door de doorstroomrichtingen behaald moet worden. De kruistochten vormen een ideaal onderwerp om aan deze eindterm te werken, maar helaas heb ik zelf ook moeten selecteren. Ik wilde me niet zozeer focussen op de hoeveelheid, maar op de kwaliteit, creativiteit en nut van de oefeningen. Hierdoor zullen er zeker nog tekortkomingen gevonden kunnen worden. Een ander aspect dat interessant is om aan te halen in de lessen van de kruistochten is de actualiteit rond terreurgroepen die in naam van een religie handelen. Dit zijn echter geen onderwerpen waar één simpel oefening rond ontworpen kan worden. Als leraar heb je de keuze om zelf een selectie te doen hierin. Mijn selectie is op deze manier gebeurd.

3.5 Ontwerpbundel: herwerkte versie



Inleiding

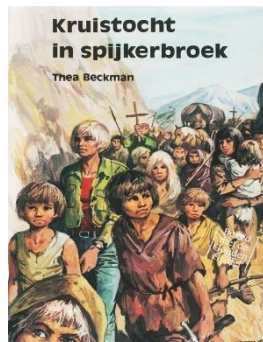
Kruistochten in literatuur en media

Tussen 1096 en 1271 vertrokken honderdduizenden mensen vanuit Europa naar het Midden-Oosten. Dit worden de **kruistochten** genoemd. De kruistochten zijn een populair onderwerp in de literatuur en media. Misschien heb je ooit wel eens iets gehoord over de volgende film, jeugdboek, game of verhaal?

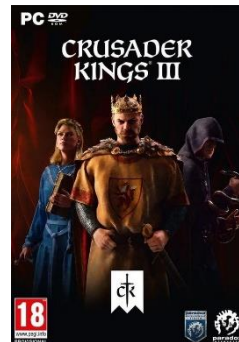
Westerse literatuur en media



Film: "Kingdom of heaven"



Jeugdboek: "Kruistochten in



Game: "Crusader Kings III"



Verhaal: "Robin Hood"

Oosterse literatuur en media

De kruistochten zijn niet enkel interessant voor de geschiedenis van de Europeanen. Ook in het **Midden-Oosten** zijn de kruistochten een welbekend onderwerp. In Turkije bestaan er bijvoorbeeld verschillende series die zich afspelen in de middeleeuwen. Deze series zijn enorm populair en halen hoge kijkcijfers. De serie "Uyanis Büyük Selçuklu" gaat bijvoorbeeld over de **Seltsjoeken**, een Turks volk uit Centraal-Azië dat het Grote Seltsjoekenrijk stichtte in het Midden-Oosten en dat stand hield tot de 13^e eeuw. In de serie wordt er onder andere verteld hoe dit volk **in aanraking** kwam met de **christelijke Byzantijnen en kruisvaarders uit Europa**.



Serie: "Uyanis Büyük Selçuklu"

1. Denk je dat films, leesboeken, games en verhalen goede bronnen zijn voor een historisch onderzoek over de kruistochten? Motiveer je antwoord.

Neen. Filmmakers en schrijvers baseren zich wel op historische feiten, maar geven voor meer spanning en sensatie een eigen draai aan de verhaallijn. Het zijn zeker ook geen nutteloze bronnen. Het kan bv. interessant zijn om westerse en niet-westerse films met elkaar te vergelijken

2. Welke bronnen moet je raadplegen voor een volwaardig historisch onderzoek?

Historische bronnen en historische werken. Het is van belang om verschillende soorten bronnen te raadplegen die een verschillend perspectief geven zodat je kan reflecteren over de gevonden informatie.

MULTIPERSPECTIVITEIT

Multiperspectiviteit is een belangrijk onderdeel binnen **historisch onderzoek**. Een historische bron is niet altijd honderd procent correct, want de schrijver heeft altijd een eigen perspectief die naar voren komt in de bron. Dit geldt ook zo voor historische werken. Raadpleeg daarom altijd verschillende soorten bronnen, geschreven door verschillende soorten mensen, zodat je zelf kan **reflecteren** over de gevonden informatie. Een monnik uit de 12^{de} eeuw zal de kruistochten vanuit een andere bril bekijken dan een Arabische schrijver uit de 12^{de} eeuw of een Europese historicus uit de 21^{ste} eeuw.

Opstellen van historische vragen

3. Een goed historisch onderzoek vraagt correct geformuleerde historische vragen. Neem de onderstaande stappen door om de historische vragen van deze les te formuleren.

STAP 1: Het onderwerp 'kruistochten' is waarschijnlijk nog onbekend voor jou. Welke onduidelijkheden heb je momenteel over dit onderwerp? Noteer in de kader hieronder enkele vragen waar je graag een antwoord op zou willen hebben.

Eigen inbreng van leerlingen

STAP 2: Bij het formuleren van historische vragen moeten we rekeningen houden met een aantal aandachtspunten. Mahir heeft drie historische vragen geformuleerd voor deze les. Zijn dit volgens jou correct geformuleerde historische vragen? Beargumenteer.



Wat zijn de kruistochten?

Dit is wel een / **geen** (schrap wat niet past) goede historische vraag, want de vraag is te breed geformuleerd.

Hebben de kruistochten zich afgespeeld in de 11^{de} – 13^{de} eeuw?

Dit is wel een / **geen** (schrap wat niet past) goede historische vraag, **want er kan enkel met ja of nee op geantwoord worden.**

Wat waren de motieven van de kruisvaarders om deel te nemen aan de Eerste Kruistocht in 1096?

Dit is **wel een** / **geen** (schrap wat niet past) goede historische vraag, **want de vraag is concreet geformuleerd en kan onderzocht worden aan de hand van bronnenonderzoek.**

STAP 3: Een goede historische vraag bevat altijd een **vraagwoord**. Welke vraagwoorden worden er gebruikt om historische vragen te stellen? (Tip: Denk aan de 5W1H-methode die je hebt geleerd in de lessen Nederlands.)

Wie, wat, waar, waarom en hoe

STAP 4: Naast vraagwoorden spelen ook **structuurbegrippen** een belangrijk onderdeel van een historische vraag. Welk structuurbegrip kan je gebruiken voor de volgende vragen?

Waaruit is de situatie voortgekomen?	Oorzaak
Wat heeft uiteindelijk het startschot gegeven?	Aanleiding
Wat is er uit voortgekomen?	Gevolg
Vanuit welk punt wordt er naar gekeken?	Perspectief
Waar en wanneer vond het plaats?	Situering in tijd en ruimte

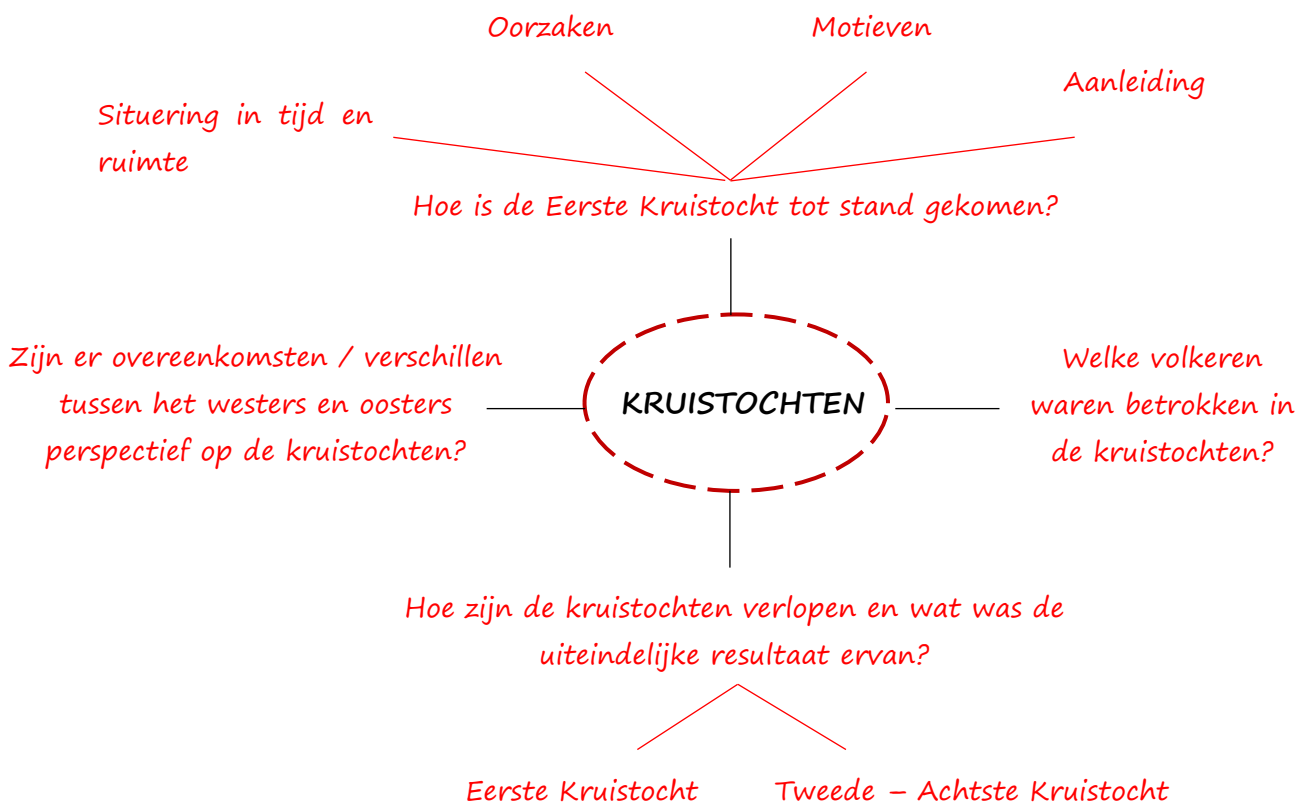
STAP 5: Ook is het nuttig om te bepalen wat het **doel** van de historische vraag is. Raadpleeg de onderstaande tabel voor meer informatie.

	Doel	Mogelijke formuleringen	Toegepast op de kruistochten (vb.)
Beschrijvende vraag	Een gebeurtenis of ontwikkeling in kaart brengen. Bij een beschrijvende vraag gaat het er dus om inzicht te krijgen hoe een historische gebeurtenis of ontwikkeling verliep .	Wat zijn de kenmerken en eigenschappen ? Wie of wat is erbij betrokken ? Hoe ziet het eruit ? Wanneer vond het plaats?	Welke volkeren waren betrokken bij de kruistochten?
Verklarende vraag	Achterhalen wat de oorzaken zijn van een gebeurtenis of ontwikkeling. Vaak begint een verklarende vraag met woorden als waarom of waardoor.	Hoe komt dat? Wat zijn de oorzaken ? Waar is dit een gevolg van?	Wat zijn de oorzaken van de Eerste Kruistocht?
Vergelijkende vraag	De verschillen en/of overeenkomsten tussen twee of meer gebeurtenissen of ontwikkelingen in kaart brengen.	Wat zijn de verschillen tussen...? Wat zijn de overeenkomsten ? In welke opzichten zijn ze anders? Op welke punten lijken ze op elkaar?	Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen de kruisvaarders en de islamitische strijders?
Evaluerende vraag	Een oordeel (mening) geven over een gebeurtenis of ontwikkeling op basis van gegeven of zelfbedachte criteria en dat oordeel onderbouwen met argumenten .	Wat waren de verschillen in oorlogvoering tussen de fronten in het oosten en westen van Europa tijdens de Eerste Wereldoorlog.	Wat zijn de verschillen tussen het westers en oosters perspectief over de kruistochten?

STAP 6: Neem de vragen die je in stap 1 hebt genoteerd erbij en herformuleer de vragen op een correcte manier.

Eigen inbreng van leerlingen

Het is voor ons niet mogelijk om alles over de kruistochten te onderzoeken. Daarom zullen we ons moeten beperken tot enkele historische vragen. Bespreek klassikaal de historische vragen die jullie hebben geformuleerd en selecteer de historische vragen die jullie zullen onderzoeken. Noteer ze in de mindmap hieronder. Indien de hoofdvraag te breed is, noteer je ook de deelvragen.



Tip: Neem bij het studeren de bovenstaande mindmap erbij. Kan je de mindmap verder aanvullen? Proficiat, je kent de leerstof! Lukt het niet zo goed? Kijk de “Even alles op een rijtje”-kaders na.

Oorzaken kruistochten

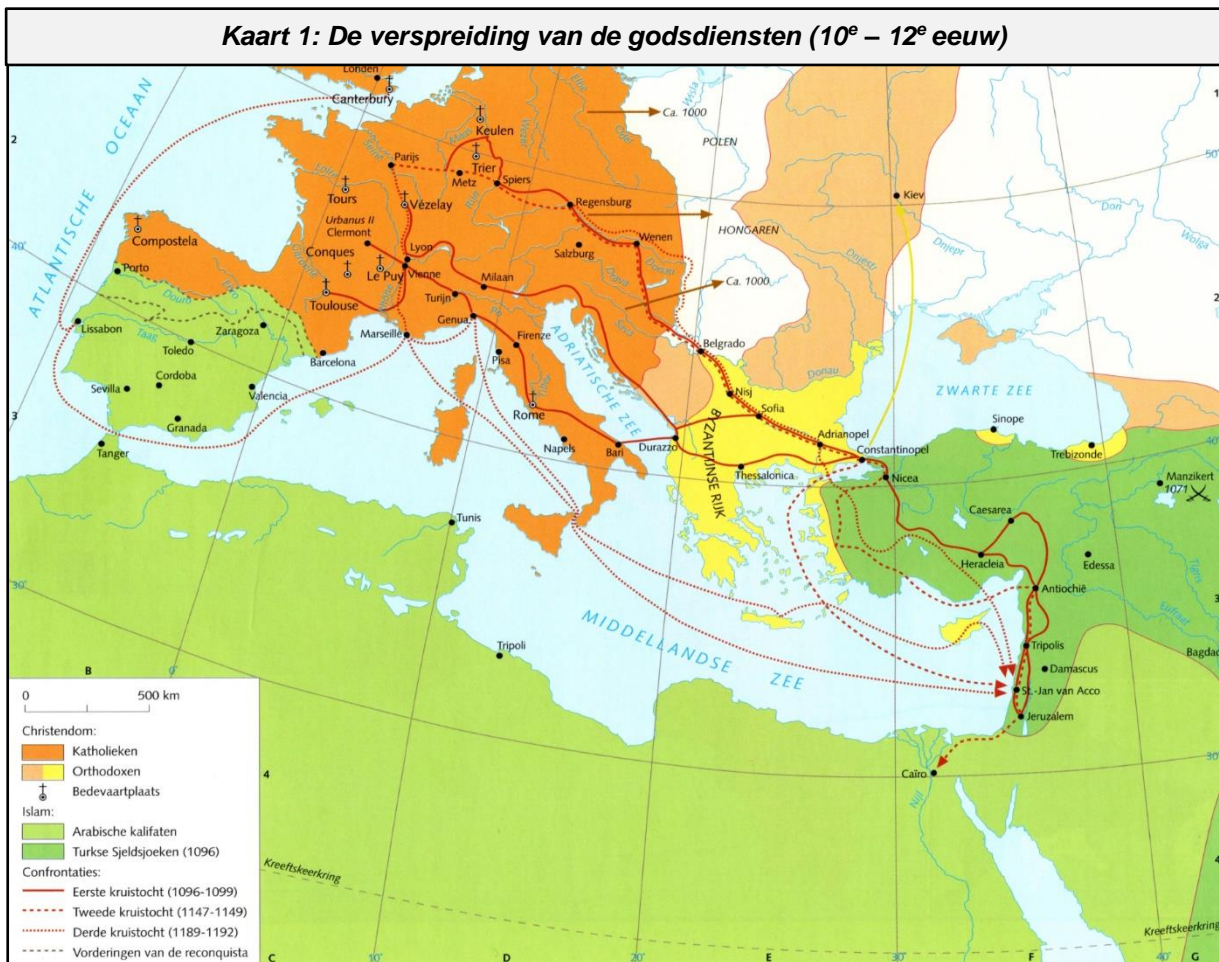
Middeleeuws Europa in kaart

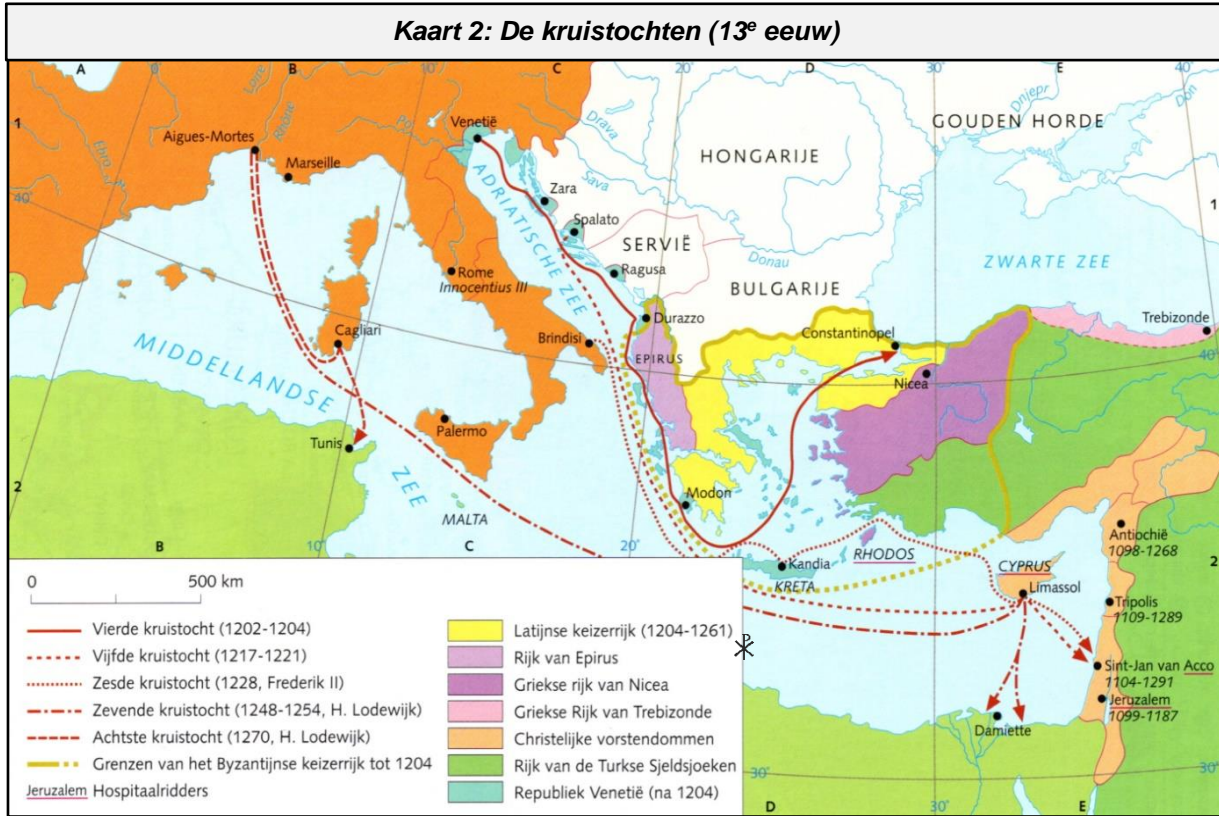
Wie ooit een historische atlas doorbladerd heeft, weet dat elk tijdspanne een eigen wereldkaart heeft. Landen, (wereld)rijken en grenzen veranderen doorheen de geschiedenis. We nemen de kaarten van middeleeuws Europa erbij. Hoe zag Europa eruit in de 10^{de} – 13^{de} eeuw?



4. Bestudeer de onderstaande kaarten en beantwoord de bijhorende vragen.

- Kaart 1: De verspreiding van de godsdiensten (10^e – 12^e eeuw)
- Kaart 2: De kruistochten (13^e eeuw)





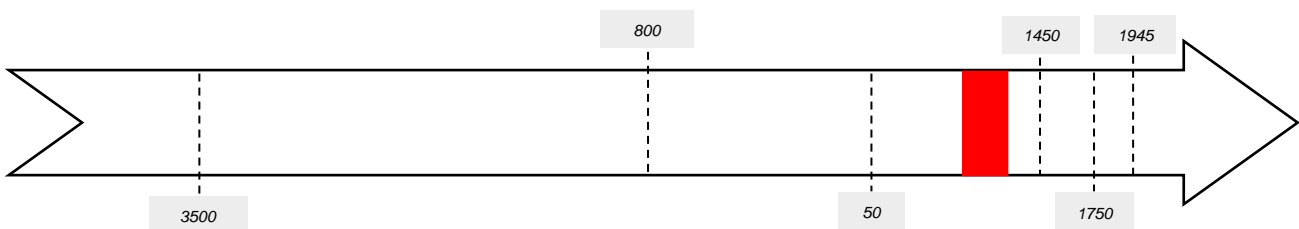
Situering in tijd en ruimte

a. Door welke gebieden hebben de kruisvaarders gereisd? Specifieer je antwoord met het opsommen van landen, continenten en/of windrichtingen.

De kruisvaarders hebben hoofdzakelijk gereisd van West-Europa naar het Midden-Oosten, via Italië en het Byzantijnse Rijk.

b. In welke periode vonden de kruistochten plaats? Duid deze periode aan op de onderstaande tijdsbalk. Noteer de naam van de historische periodisering erbij.

11^{de} – 13^{de} eeuw, middeleeuwen



Zijn de volgende stellingen juist of fout? Plaats een kruisje in de juiste kolom.
Verbeter de stelling indien deze niet klopt.

	Juist	Fout
De christenen leefden in eenheid in het Westen. De moslims leefden in eenheid in het Oosten. Er was geen eenheid binnen de christen- en islamwereld. De christenen waren onderverdeeld tussen katholieken en orthodoxen en de moslims tussen de Seltsjoeken en Arabische kalifaten.		X
In de 11 ^e – 13 ^e eeuw hebben er in totaal drie kruistochten plaatsgevonden. In totaal hebben er acht kruistochten plaatsgevonden.		X
Jeruzalem ligt in het huidige Palestina / Israël. In de 10 ^{de} – 12 ^{de} eeuw was deze stad in handen van de moslims. In de 13 ^{de} eeuw kwam het terug in handen van de christenen.	X	
In de 13 ^e eeuw hebben de Turkse Seltsjoeken volledig Klein-Azië (huidige Turkije) veroverd. Neen, ze hebben zelfs land verloren. Er zijn christelijke staten opgericht door de kruisvaarders.		X
In Europa leven in de 10 ^{de} – 12 ^{de} eeuw alleen christenen. Op het Iberisch Schiereiland (huidige Spanje) zijn er Arabische kalifaten gevestigd.		X

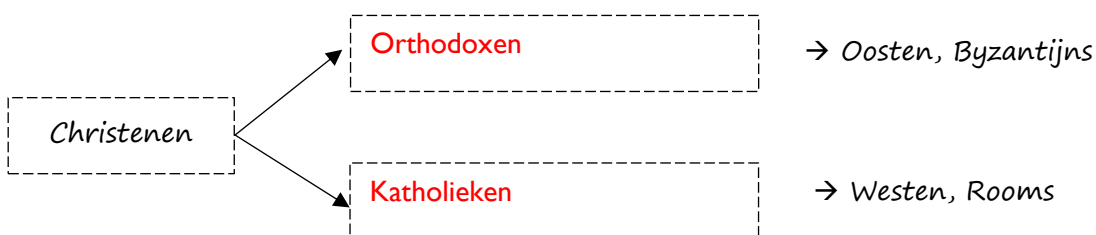
Verdeeldheid binnen de christen- en islamwereld

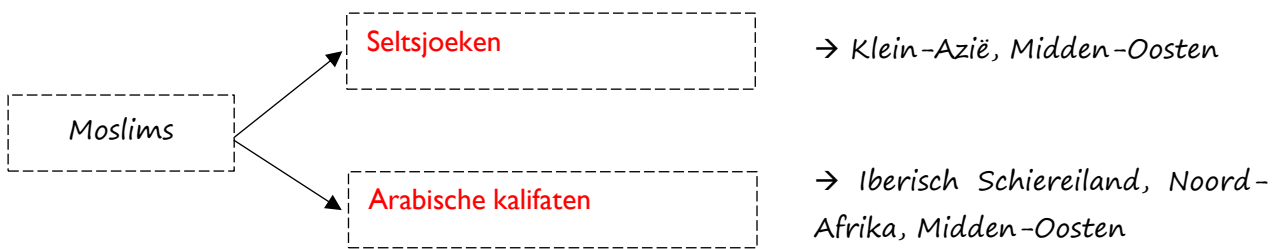


Christenen en moslims hebben verschillende keren tegenover elkaar gestaan in de geschiedenis. De **reconquista** is hier een voorbeeld van. Na de opkomst van de islam is het Iberisch schiereiland in handen gekomen van de islamitische Moren. Christenen hebben in een periode van 800 jaar geprobeerd de islamitische Moren van het Iberisch schiereiland te verdrijven en zijn hier uiteindelijk in geslaagd. Er waren echter niet alleen **conflicten** tussen de verschillende religies, maar ook binnenin de religies.

5. Welke conflicten waren er in de middeleeuwen binnen het christendom en de islam?

a. Bestudeer kaart 1 op pagina 6. Welke christelijke en islamitische onderverdelingen bestaan er in de 10^{de} – 12^{de} eeuw op **politiek vlak**? Vul het schema verder aan.





Niet enkel op politiek vlak, maar ook op **religieus vlak** was er in de middeleeuwen geen eenheid binnen de christen- en islamwereld. Wereldgodsdiensten hebben miljoenen aanhangers. Dit leidt vaak tot een onenigheid, wat op zijn beurt kan leiden tot het ontstaan verschillende **stromingen** binnenin een religie.

b. In de vorige lessen heb je reeds geleerd over het **Oosters Schisma** van 1054. Wat is er op deze datum gebeurd?

De scheuring binnen de christelijke kerk tussen de oosters-orthodoxe kerken aan de ene kant en de Rooms-Katholieke Kerk aan de andere kant.



VERSCHIL ORTHODOXE EN ROOMS-KATHOLIEKE KERK

Het grootste verschil is dat de orthodoxe kerk geen paus heeft, maar een **patriarch**, terwijl de **paus** voor de katholieke kerk oppermachtig is. Daarnaast delen orthodoxen en katholieken niet dezelfde standpunt over bepaalde kerkelijke en religieuze gewoontes. Er zijn meningsverschillen over de verering van beelden, het kerkelijk recht, het vasten...



Foto: links paus Franciscus, rechts patriarch Bartholomeus I van Constantinopel

Wist je dat orthodoxen het kruisteken anders vormen? De volgorde van het orthodoxe kruisteken is hoofd – borst – rechterschouder – linkerschouder, terwijl katholieken eerst de linkerschouder en dan de rechterschouder aanraken.

c. Welke twee grote stromingen bestaan er binnen de islam? Raadpleeg kaart 3 op de volgende pagina.

Soennisme en sjiisme

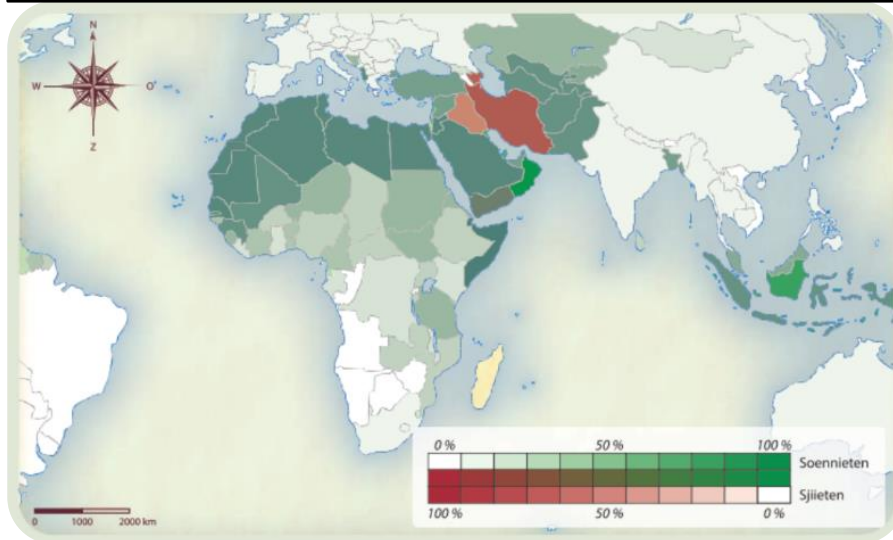
d. Welke stroming is het populairst?

Soennisme

e. In welke landen komt het sjiisme het meest voor?

Iran en Irak

Kaart 3: verspreiding soennieten en sjiieten vandaag



VERSCHIL SOENNIETEN EN SJIETEN



Ook binnen de islamwereld zijn er interne verschillen tussen de moslims. Na de dood van profeet Mohammed (632) ontstond er onder de moslims een meningsverschil over wie hen moest leiden. Mohammeds vriend en adviseur Abu Bakr werd als eerste **kalief** gekozen en werd de politieke en religieuze leider van de islam, maar de sjiieten vonden dat de schoonzoon van de profeet, Ali, hem moest opvolgen. Hierdoor ontstonden er binnen de islam onderlinge twisten tussen **soennieten** en **sjiieten**.

EVEN ALLES OP EEN RIJTJE

Je hebt al heel wat onderzoek gedaan over de kruistochten. Denk nu even na over de historische vragen die we in de eerste les hebben geformuleerd. Noteer hieronder de belangrijkste theorie die je nodig hebt om de historische vragen te kunnen beantwoorden.

Op welke historische vraag kan je al (deels) een antwoord op geven?

Hoe is de Eerste Kruistocht tot stand gekomen? → situering in tijd en ruimte en oorzaken

Noteer de theorie die je onthoudt voor het beantwoorden van de historische vraag.

Situering in tijd en ruimte: 11^{de}-13^{de} eeuw, in Europa en het Midden-Oosten.

Motief paus: De paus wilde de christenen verenigen onder één macht en zijn eigen macht vergroten.

! Ook de moslims leefden verdeeld.

Ooproep voor de kruistochten

De toespraak van paus Urbanus II in 1095 in Clermont heeft de aanzet gegeven aan duizenden Europeanen om op kruistocht te gaan naar het Midden-Oosten. Hoe heeft paus Urbanus II duizenden christenen kunnen overtuigen met zijn toespraak?



6. We gaan de toespraak van dichterbij bekijken door het in scène te zetten.

- Eén leerling uit de klas neemt de rol van paus Urbanus II. Hij of zij leest vooraan in de klas de toespraak voor (versie Robert van Reims).
- De andere leerlingen nemen de rol van priesters die aanwezig waren tijdens het Concilie van Clermont. Zij roepen na de toespraak in koor: “**Deus Vult!**”

a. Waar en wanneer vindt de toespraak van paus Urbanus II plaats?

In een kerkvergadering in Clermont, in het jaar 1095.

b. Wat moeten de christenen van paus Urbanus II doen?

Het Heilige Land Jeruzalem heroveren

c. Wat betekent “Deus Vult!”?

“God wil het”, de toehoorders waren ervan overtuigd dat het hun missie was om Jeruzalem te veroveren.

Laten we de toespraak van paus Urbanus II van dichterbij bestuderen.



Er bestaan **verschillende overleveringen** over de toespraak van paus Urbanus II. Eén daarvan is geschreven door **Robert van Reims**, een monnik die ooggetuige zou zijn geweest van de toespraak in Clermont.

7. Lees de toespraak van paus Urbanus II volgens Robert van Reims en beantwoord de bijhorende vragen.

Ernstig nieuws heeft ons bereikt vanuit de gebieden rondom Jeruzalem. Een **volstrekt goddeloos volk** is **het land van de christenen** binnengevallen. Ze hebben Gods kerken met de grond gelijk gemaakt of voor hun eigen eredienst in bezit genomen. Degenen die ze willen martelen, snijden ze bij de navel open, ze sleuren hen in het rond en geselen hen, waarna ze hen doden terwijl ze met uitpuilende ingewanden op de grond liggen. Hoe kan ik woorden vinden voor de verschrikkelijke verkrachting van de vrouwen? Op wie anders rust de taak om dit te wreken dan op u? Ga op weg naar het Heilig Graf, red dat land en neem de heerschappij er in eigen handen. Want over dat land zegt **de Schrift** dat het overvloedig van **melk en honing**. Ga op weg voor de vergeving van uw zonden en wees daarbij verzekerd van de onvergankelijke glorie van het koninkrijk der hemelen.

Bron: Robert van Reims, *Historia Hierosolymitana (Geschiedenis van Jeruzalem)*, ca. 1122

a. Urbanus II gebruikt spraakmakende taal tijdens zijn toespraak. In de bovenstaande bron zijn enkele woorden gemarkeerd in het geel. Noteer in de tabel hieronder wat Urbanus II bedoelt met deze woorden.

De woorden van Urbanus II	Verwijzing naar
Volstrekt goddeloos volk	De niet-christenen, in dit geval de moslims
Het land van de christenen	Het Beloofde Land, het land waar het huidige Palestina / Israël ligt (Jeruzalem)
De Schrift	De Bijbel
Land van melk en honing	Land met veel welvaart en rijkdom

b. Paus Urbanus II probeert met zijn toespraak op twee manieren de christenen te overtuigen om op kruistocht te gaan. Welke?

1. **Religieus:** de christenen hebben een missie om het Heilige Land te veroveren + alle zondes worden vergeven en de hemel wordt gegarandeerd.
2. **Economisch:** er wordt benadrukt dat er welvaart is in dit land, waardoor het aantrekkelijker wordt om het te veroveren.

Een tweede versie van de toespraak van Urbanus II is geschreven door **Fulcher van Chartres**, een schrijver die zelf meeging op kruistocht.

8. Lees de toespraak van paus Urbanus II volgens Fulcher van Chartes en beantwoord de bijhorende vragen.

De Turken hebben veel christenen gedood en gevangen genomen. Ze hebben kerken vernield en het land verwoest. Wat zou het een schande zijn, als een verfoeilijk en duivels ras als dat van de Turken de overhand zou krijgen op een volk dat trouw is aan de almachtige God. Welke verwijten zal de Heer jullie niet maken, als jullie onze christelijke broeders niet te hulp komen! Laat hen die gewoon waren om in privéoorlogjes tegen christenen te vechten, slag leveren tegen de ongelovigen. Laat hen die tot nu toe rovers waren, soldaten worden. Bevrijd het land van dat verdoemde volk. Jeruzalem is de navel van de wereld. De grond is er vruchtbaarder dan elders, een echt paradijs. Christenen doden is afschuwelijk, maar het is geen zonde om het zwaard te trekken tegen de Saracenen. Dat is een rechtvaardige oorlog. Daarenboven zullen de bezittingen van de vijand en hun schatten jullie ten delen vallen.

Bron: Fulcher van Chartres, Historia Hierosolymitana (Geschiedenis van Jeruzalem), ca. 1106

a. Vergelijk de twee bronnen met elkaar. Komen de twee versies van Robert van Reims en Fulcher van Chartres met elkaar overeen? Vul de tabel verder aan.

	Versie 1: Robert van Reims	Versie 2: Fulcher van Chartres
Welk perspectief geeft de bron weer?	Christelijk perspectief	Christelijk perspectief
Was de auteur ooggetuige van de toespraak?	Waarschijnlijk wel	Onduidelijk, maar hij was wel een tijdsgenoot
In welk jaar is de bron geschreven?	1122, 27 jaar na de toespraak	1106, 11 jaar na de toespraak
Welke overeenkomsten zijn er tussen de twee bronnen?	Beschrijving gruweldaden moslims Beschrijving Jeruzalem als welvend land Christenen worden opgeroepen om Het Heilige Land te veroveren	
Welke verschillen zijn er tussen de twee bronnen?	In de versie van Fulcher van Chartres wordt er specifiek gesproken over 'Turken' en 'Saracenen'	
Conclusie	De twee bronnen komen in grote lijnen wel / niet (<i>schrap wat niet past</i>) met elkaar overeen.	

b. Moord wordt verafschuld binnen het christendom. Hoe rechtvaardigt Urbanus II zijn oproep om het zwaard te trekken tegen de **Saracenen**²²?

De Turken / Saracenen worden voorgesteld als een duivels ras. De paus verklaart dat het een heilige oorlog is waardoor het geen zonde is om de vijand te doden. De christenen geloven dat ze op deze manier hun godsdienst beschermen.



Heeft paus Urbanus II gelijk in zijn toespraak? We doen een feitencheck!

9. In welke mate kloppen de volgende stellingen van paus Urbanus II? Doe een feitencheck aan de hand van de onderstaande vragen en de bijhorende bronnen.

Stelling I (versie Robert van Reims, p. 4): “Ernstig nieuws heeft ons bereikt vanuit de gebieden rondom Jeruzalem. Een volstrekt goddeloos volk is het land van de christenen binnengevallen.”

a. In welk jaar heeft paus Urbanus II deze stelling uitgesproken?

In het jaar 1095

b. Bestudeer kaart 1 op pagina 6. Welk volk heeft de macht in Jeruzalem in de 10^{de} eeuw?

²² De term ‘Saracenen’ werd door schrijvers uit de klassieke oudheid in de 1^e eeuw gebruikt voor een Noord-Arabisch volk. In de loop van de middeleeuwen werd de term uitgebreid naar alle moslims en later alle tegenstanders van de christenen, of ze nu Arabisch, Perzisch of Turks waren.

De Seltsjoeken (moslims)

c. Vul de volgende zin verder aan: “Stelling 1 van paus Urbanus II moet **wel** / niet (*schrap wat niet past*) genuanceerd worden, want

de moslims woonden al eeuwenlang in deze regio.

! Het is wel zo dat de Byzantijnen werden bedreigd door de Turken. De Byzantijnse keizer vroeg hulp aan de paus.



Stelling 2 (versie Fulcher van Chartes, p. 5): “De Turken hebben veel christenen gedood en gevangen genomen.”

a. Bestudeer bron 1: “Soera Het Berouw, 29:9”. Uit welk boek komt deze tekst?

De Koran

b. Welk perspectief geeft deze bron weer?

Islamitisch perspectief

c. Moeten moslims volgens deze bron alle niet-moslims doden? Verklaar je antwoord. Markeer in bron 1 in het geel de zin die een antwoord geeft op deze vraag.

Neen, niet-moslims die beschermgeld betalen worden met rust gelaten

Bron 1: “Soera Het Berouw, 29:9”

قَاتِلُوا الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَا بِالْيَوْمِ الْآخِرِ وَلَا يُحَرِّمُونَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَلَا يَدِينُونَ دِينَ الْحَقِّ مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ حَتَّى يُعْطُوا الْجِزْيَةَ عَنْ يَدٍ وَهُمْ صَاغِرُونَ ٩٢

Vertaling:
 “Vecht tegen degenen die niet in Allah en in de Laatste Dag geloven, noch verbieden wat door Allah en Zijn Boodschapper verboden is; en degenen die de godsdienst van de Waarheid niet erkennen onder de mensen van het Boek, **totdat zij het beschermgeld betalen naar vermogen, terwijl zij onderdanigen zijn**”
 Bron: Soera 29:9

d. Bestudeer bron 2: “Volkeren van het boek”. Door wie is deze bron geschreven?

Thomas F. Madden, een historicus

e. Welk perspectief geeft deze bron weer?

Wetenschappelijk perspectief

f. Wie zijn de 'Mensen van het Boek'?

De christenen, joden en moslims zijn de 'Mensen van het Boek'. Alle drie de religies zijn monotheïstisch en hebben een Heilige Boek.

g. Wat houdt een **dhimmi-status** in?

Christenen en joden die binnen een islamitisch rijk leefden verkregen een dhimmi-status door het betalen van belastingen. In ruil hiervoor kregen ze tolerantie om hun eigen religie te mogen behouden.

h. Vandaag de dag zou het in strijd zijn met de Rechten van de Mens wanneer iemand extra belastingen moet betalen om een religie te mogen beoefenen. Waarom was dit in de middeleeuwen een vorm van tolerantie?

Wanneer we een historisch onderzoek uitvoeren, moeten we ons verplaatsen van de 21-eeuwse waarden en normen naar de tijdgeest in de middeleeuwen. In de middeleeuwen was het heel gewoon om mensen af te slachten omwille van hun religie. De dhimmi-status was dus zeker een vorm van tolerantie.

i. Vul de volgende zin verder aan: "Stelling I van paus Urbanus II moet **wel** / niet (*schrab wat niet past*) genuanceerd worden, want

moslims waren voor in de middeleeuwen redelijk tolerant tegenover christenen en joden.

Bron 2: "Volkeren van het boek"

Omdat Arabische moslims de islam aanvankelijk als een exclusief Arabisch geloof beschouwden en omdat christenen en joden 'Mensen van het Boek' waren (dat wil zeggen, God had hun eigen boeken met goddelijke openbaring gegeven), werd aan overwonnen monotheïsten gewoonlijk de dhimmi-status verleend. Dit hield in dat ze een overeenkomst (dhimma) aanvaardden die hen verplichtte tot het dienen van en schatting (jizja) betalen aan hun moslimgezaghebbers in ruil voor beperkte maar echte tolerantie. Veel Perzische niet-moslims kregen zelfs de dhimmi-status. Toch verkozen vele niet-Arabieren ondanks deze verdraagzaamheid bekeering tot de islam.

Naar: Thomas F. Madden, 2018, Kruisvaarders

Middeleeuws Europa vanuit een Oosters perspectief

De toespraak van paus Urbanus II geeft ons een bepaald beeld over de visie van christenen uit West-Europa over islamitische volkeren uit het Midden-Oosten. Er bestaan echter ook teksten geschreven door islamitische reizigers waarin Europese volkeren worden beschreven. **Al-Mas'udi** is een voorbeeld van zo'n schrijver en historicus. Hij werd geboren in Bagdad in 896. Al in zijn jeugd had hij een buitengewone liefde voor leren. Hij reisde bovendien naar verschillende gebieden om erover te schrijven. In totaal zijn er meer dan twintig verschillende werken aan hem toegeschreven, maar velen hiervan zijn verloren gegaan.



Op de afbeelding rechts zie je het standbeeld van Al-Mas'udi, gelegen in het Natuurhistorisch Museum, te Wenen. Al-Mas'udi wordt ook wel de 'Arabische Herodotus' genoemd.

10. Lees het onderstaande fragment, geschreven in de 10^{de} eeuw door Al-Mas'udi, en beantwoord de bijhorende vragen.

Bron 3: "De Noordelijke Barbaren (ca. 947)"

Wat de mensen van het noordelijke kwadrant betreft, zij zijn degenen voor wie de zon ver van het zenit* is, aangezien zij naar het noorden doordringen, zoals de Slaven, de Franken en de naties die hun burens zijn. De kracht van de zon is onder hen verzwakt, vanwege de afstand tot hen; kilte en vochtigheid overheersen in hun regio's, en sneeuw en ijs volgen elkaar in eindeloze opeenvolging op. De warme humor ontbreekt bij hen; hun lichamen zijn groot, hun aard is grof, hun manieren ruw, hun begrip dof en hun spraakvermogen onduidelijk. Hun kleur is zo extreem wit dat ze blauw lijken; hun huid is fijn en ruw. Ook hun ogen zijn blauw, passend bij hun huidskleur; hun haar is sluijk en roodachtig omwille van de vochtigheid in hun regio. Hun religieuze overtuigingen missen degelijkheid, en dit komt door hun kilheid en hun gebrek aan warmte. Hoe verder ze naar het noorden zijn, hoe dommer, grover en brutaler ze zijn".

Geciteerd in: B. Lewis, 2000, A Middle East Mosaic: Fragments of Life, Letters and History (vertaald uit het Engels)

* Het zenit is het hoogste punt van de hemel gezien vanuit het punt waar de waarnemer staat; het is dus het punt recht boven de waarnemer.

a. Welke volkeren beschrijft Al-Mas'udi in dit fragment?

De mensen die in het noorden leven, zoals de Slaven en Franken. Hij gebruikt niet specifiek de term 'christenen'.

b. Al-Mas'udi beschrijft deze volkeren met een negatieve toon. Wat is volgens hem de reden dat deze volkeren kil, grof en ongemaniert zijn?

Hij brengt de geografische kenmerken van (Noord-)Europa in verband met de innerlijke en uiterlijke kenmerken van de noordelijke volkeren.

11. Beide volkeren beschrijven elkaar op een negatieve manier, barbaars en gruwelijk. Maar hoe wordt de regio en beschaving beschreven? Denk na over de beschrijving van het Midden-Oosten vanuit een westers perspectief en de beschrijving van Europa vanuit een oosters perspectief. Welk beeld had men over Europa en het Midden-Oosten in de middeleeuwen en in welke mate is dat beeld wel of niet veranderd ten opzichte van vandaag? Vul de tabel verder aan. (Tip: denk aan de lessen over de wereld van de islam en gebruik ook deze kennis om de tabel verder aan te vullen.)

MIDDELEEWEN	
Hoe beschrijft paus Urbanus II het Midden-Oosten?	Land van melk en honing
Hoe beschrijft Al-Mas'udi Europa?	Kil, donker, niet beschaafd
Verhouding Europa – Midden-Oosten	Het Midden-Oosten was op vlak van beschaving, cultuur en wetenschap meer ontwikkeld dan Europa.
VANDAAG	
Hoe zou jij vandaag de dag het Midden-Oosten beschrijven?	Oorlog, corrupte regering, minder welvarend
Hoe zou jij vandaag de dag Europa beschrijven?	Vrede, meer welvaart, democratie
Verhouding Europa – Midden-Oosten	Heel wat mensen vluchten van het Midden-Oosten naar het westen voor een beter leven.

12. Conclusie: vul de stelling verder aan.

De verhouding tussen Europa en het Midden-Oosten in de middeleeuwen is **wel** / niet (*schrap wat niet past*) veranderd ten opzichte van vandaag, want

in de middeleeuwen verlangden de Europeanen naar de **beschaving en welvaart** in het Midden-Oosten, terwijl vandaag de dag de mensen in het Midden-Oosten verlangen naar de **vrede** in Europa.

! Oppassen met stereotypering over het Midden-Oosten. Het Midden-Oosten is vandaag de dag niet minder ontwikkeld, maar de mensen kampen daar wel met de gevolgen van oorlogen, waardoor ze verlangen naar een beter, vreedvoller leven.

EVEN ALLES OP EEN RIJTJE

Je hebt al heel wat onderzoek gedaan over de kruistochten. Denk nu even na over de historische vragen die we in de eerste les hebben geformuleerd. Noteer hieronder de belangrijkste theorie die je nodig hebt om de historische vragen te kunnen beantwoorden.

Op welke historische vraag kan je al (deels) een antwoord op geven?

Hoe zijn de kruistochten tot stand gekomen? → motieven en aanleiding

Noteer de theorie die je onthoudt voor het beantwoorden van de historische vraag.

Aanleiding: Toespraak paus Urbanus II die plaatsvond in 1095, Clermont

Motieven paus:

- Het Byzantijnse Rijk werd bedreigd door de Turken. De keizer van het Byzantijnse Rijk riep de hulp in van de paus.
- De paus wou Jeruzalem heroveren.

Motieven gewone mensen:

- Religieus: vergeving zondes + garantie hemel
- Economisch: interesse rijkdom Midden-Oosten

Verloop kruistochten

Belevingsspel: instructie

Je weet nu ondertussen hoe de kruistochten tot stand zijn gekomen. Ook heb je al de kaart van middeleeuws Europa bestudeerd en heb je gezien dat er verschillende kruistochten hebben plaatsgevonden in een tijdsperiode van 200 jaar.

De vraag is nu: hoe beleefden de kruisvaarders en hun vijanden de kruistochten? Aan de hand van een belevingsspel zal je leren hoe de kruistochten er hebben uitgezien.



Hoe gaan we te werk?

- Je speelt het spel **samen met je buur**.
- Eén persoon neemt de **oranje route (Ridderkruistocht)**, de andere persoon neemt de **groene route (Volkskruistocht)**.
- De **oranje speler begint** met het spel op veld I.
- De oranje speler trekt de eerste kaart uit de oranje set en geeft deze aan zijn / haar **tegenstander** (groene speler). Deze persoon leest eerst de **begeleidende tekst** voor (voorkant) en stelt dan de **opdrachtvragen** (achterkant) aan de oranje speler.
- De oranje speler **beantwoordt** de **vragen**. Indien de vragen **juist** worden beantwoord, **verliest** de oranje speler geen manschappen. Indien de vragen **fout** worden beantwoord, verliest de oranje speler **100 manschappen**. Iedereen start met 800 manschappen het spel.
- Sommige opdrachtkaarten hebben een kaartje met een **extra bron**. Deze bron is een hulpmiddel voor de speler die aan de beurt is.
- Om en om wordt het spel verder gespeeld.
- De punten worden bijgehouden op het **puntenblad**.
- De persoon die het spel eindigt met de **meeste manschappen**, wint.

Belevingsspel: puntenblad

Je begint het spel met **800** manschappen.

Indien je de vragen van een veld **fout** beantwoord, **verlies je 100** manschappen.

Let op: sommige velden bevatten **meerdere vragen**. Om geen manschappen te verliezen, moet je **alle** vragen van één veld juist beantwoorden.

Gebruik de onderstaande tabel om je punten bij te houden.

Puntentelling team oranje

Speelveld	Juist	Fout
Veld 1: Clermont		
Veld 2: Bouillon		
Veld 3: Iberisch Schiereiland		
Veld 4: Rome		
Veld 5: Constantinopel		
Veld 6: Edessa		
Veld 7: Antiochië		
Veld 8: Jeruzalem		

Puntentelling team groen

Speelveld	Juist	Fout
Veld 1: Noordwest-Frankrijk		
Veld 2: Een dorpje nabij Keulen		
Veld 3: Keulen		
Veld 4: Worms		
Veld 5: Metz		
Veld 6: Servië		
Veld 7: Dorylaeum		
Veld 8: Jeruzalem		

Resultaat

Ik heb fouten.

Ik heb dus manschappen verloren.

Ik kom in Jeruzalem aan met manschappen.

De winnaar is:

VELD 1: CLERMONT

Je bent een Franse ridder. De reis begint voor jou in Clermont, Frankrijk. In deze stad heeft zonet een belangrijke toespraak plaatsgevonden.

Als het je niet lukt om alle vragen juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 1: Welke paus heeft de christenen opgeroepen tot een kruistocht?

Antwoord: Paus Urbanus II

Vraag 2: In welk jaar vond de toespraak plaats?

Antwoord: In het jaar 1095

Vraag 3: Welke stad moeten de christenen veroveren?

Antwoord: Jeruzalem

Vraag 4: Voor welke godsdiensten is deze stad erg belangrijk?

Antwoord: Christendom, jodendom en islam

VELD 2: BOUILLON

We bevinden ons in het jaar 1096. Je neemt deel aan de Eerste Ridderkruistocht.

De ridderkruistocht wordt geleid door Godfried van Bouillon.

Godfried van Bouillon is de hertog van Neder-Lotharingen. Toen hij hoorde dat hij de Eerste Kruistocht zal leiden, verkocht hij meteen zijn kasteel in Bouillon. Hij had het geld nodig om de kruistocht te kunnen financieren.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen

Vraag 5: Een reis van meer dan 3000 km vraagt een goede voorbereiding. Noem 2 uitgaves die nodig zijn voor een kruistocht.

Antwoord: Eten (voor mensen en dieren), transport, verzorging van dieren, wapenuitrusting...

Extra informatie: De uitgaven voor de kruistochten werden berekend door de kruisvaarderleiders. Volgens deze berekeningen heeft een paard zo'n 11kg voedsel nodig per dag en een mens 900g brood per dag.

VELD 3: IBERISCH SCHIEREILAND

De toespraak van paus Urbanus II werd gehoord in heel Europa. Verschillende legers en groepen verzamelden zich om op reis te gaan naar het Midden-Oosten. Er was zelfs zo veel gehoor naar de oproep van paus Urbanus II, dat hij de Spanjaarden verbood om mee te gaan op kruistocht.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 6: De christenen op het Iberisch Schiereiland hadden een belangrijke taak om hun rijk te verdedigen. Bekijk de spelkaart. Wat hield deze taak in?

Antwoord: Er waren Arabische kalifaten gesticht op het Iberisch Schiereiland. De Spaanse christenen moesten de Arabieren terugdringen en deze gronden heroveren.

Extra informatie: Dit wordt de Reconquista genoemd. Het duurde 800 jaar vooraleer de christenen het Iberisch Schiereiland terug in handen kregen.

VELD 4: ROME

Heb je enig idee welk beeld niet-westerse volkeren hebben over de Europeanen? Er bestaan nochtans verschillende teksten van reizigers die het leven van Europeanen beschrijven.

Ibrahim ibn Yaqub is zo'n reiziger. Tussen 965 en 971 reisde hij door West- en Centraal-Europa en in Italië tot aan Rome. Hij woonde waarschijnlijk in Córdoba (Spanje) en had een joodse achtergrond.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 7: Lees het bijgevoegd fragment dat geschreven is door Ibrahim ibn Yaqub. Welk beeld heeft hij over de Europeanen?

Antwoord: Hij beschrijft de Europeanen als een onhygiënisch volk.

VELD 5: CONSTANTINOPEL

Om Het Heilige Land te bereiken, reizen we door de stad Constantinopel. De reis door Constantinopel verloopt vlot.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 8: Hoe komt het dat de kruisvaarders geen oorlog moesten voeren om door Constantinopel te reizen? Bestudeer de spelkaart.

Antwoord: Constantinopel was in handen van de orthodoxen. Zij werkten samen met de katholieken.

Extra informatie: De keizer van het Byzantijnse Rijk stond achter de kruistochten omdat hij bedreigd werd door de Turken.

VELD 6: EDESSA

Na het bereiken van de stad Constantinopel reizen we verder door in Klein-Azië. Er is goed nieuws gekomen uit het Oosten: de eerste kruisvaarderstaat is een feit! Het leger van Boudewijn I heeft Edessa veroverd.

Nadat Edessa veroverd werd, trokken de kruisvaarders verder naar het Heilige Land. Sommige kruisvaarders hebben ervoor gekozen om in Edessa te blijven.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 9: Waarom zouden sommige kruisvaarders ervoor gekozen hebben om niet verder te reizen naar het Heilige Land, maar te leven in Edessa?

Antwoord: Ze wilden een nieuw leven opbouwen in deze regio. Er was hier meer welvaart en beschaving dan in Europa.

VELD 7: ANTIOCHIË

De reis zet zich voort door Klein-Azië. De steden, voornamelijk nog met een Griekse bevolking, openden hun poorten voor de kruisvaarders. Het doel is nu om Antiochië te veroveren, de tweede grootste stad van Syrië.

Eenmaal aangekomen blijkt dat een Engelse vloot de haven St. Symeon al heeft ingenomen. Het ging echter geen makkelijke klus zijn om deze grote stad te veroveren. Er zijn enkele bemoeilijkheden die tegenwerken.

Als het je niet lukt om alle vragen juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen. Scan de onderstaande QR-code en beantwoord de bijhorende vragen.



Vraag 10: Wanneer de kruisvaarders aankomen in Antiochië, leefde nog slechts de helft van de kruisvaarders die vertrokken uit Europa. Wat was de grootste doodsoorzaak?

Antwoord: Hongersnood, dorst en ziektes

Vraag 11: Is de volgende stelling juist of fout? Motiveer je antwoord. Stelling: "De kruisvaarders hadden een onoverwinnelijke legermacht."

Antwoord: Fout. Het leger van de kruisvaarders was erg uitgedund. Vrijwel alle paarden waren gestorven. Ze bereikten het Heilige Land op ezels en blote voeten.

VELD 8: JERUZALEM

Ondanks dat de moslims steun kregen van een leger van 40 000 Syriërs, slaagden de kruisvaarders er toch in om Antiochië te veroveren. Je reis kan samen met de andere kruisvaarders verder. Het Heilige Land is nabij.

Drie jaar na vertrek kan je eindelijk voet zetten op Het Heilige Land. Slechts 10 procent van de kruisvaarders bereikten de muren van Het Heilige Land. Op 15 juli 1099 was het christelijke koninkrijk Jeruzalem een feit.

Als het je niet lukt om alle vragen juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Lees de bijgevoegde bron en beantwoord de bijhorende vragen.

Vraag 12: Welk perspectief geeft de bron weer?

Antwoord: christelijk perspectief

Vraag 13: Met welke gevoelens beschrijft de auteur het bloedbad in Jeruzalem?

Antwoord: Met trots, het bloedbad was volgens hem een rechtvaardig en schitterend oordeel van God om deze plaats te vullen met het bloed der ongelovigen.

VELD 1: NOORDWEST-FRANKRIJK

Je bent een arme boer en woont in het Heilige Roomse Rijk, nabij de stad Keulen.

De toespraak van paus Urbanus II vond plaats in Clermont (Frankrijk). Hoe kan een arme boer, 500 km verwijderd van Clermont, weten wat de paus eist van de christenen?

Als het je niet lukt om alle vragen juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Bestudeer de bijgevoegde bron en beantwoord de bijhorende vragen.

Vraag 1: Bestudeer de uiterlijke kenmerken van de persoon in de rode kader. Wie zou deze persoon moeten voorstellen?

Antwoord: Een monnik

Vraag 2: Bestudeer de uiterlijke kenmerken van de mensen in de groene kader. Wie zouden deze mensen zijn? Kies uit de volgende opties:

rijke edelen monniken de arme bevolking ridders geleerden

Antwoord: De arme bevolking

Vraag 3: Denk nu na over de hoofdvraag. Hoe werd het woord van paus Urbanus II verspreid?

Antwoord: Monniken en bisschoppen gingen mondelinge het woord van paus Urbanus II verspreiden over heel Europa.

VELD 2: EEN DORPJE NABIJ KEULEN

Het is 20 april 1096. Een man met een lange, bruine kled komt samen met zijn ezel je dorp binnen. Hij heeft een belangrijke boodschap. Al je dorpsgenoten verzamelen op het plein voor je huis. Iedereen luistert aandachtig naar wat deze man te zeggen heeft. De naam van deze man is Peter de Kluisenaar. Hij komt van Noordwest-Frankrijk en reist rond om het woord van paus Urbanus II te verspreiden

Als het je niet lukt om alle vragen juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 4: Waarom zou een arme boer deelnemen aan de kruistochten? Geef één religieus en één sociaaleconomisch motief.

Antwoord: De paus beloofde dat alle zondes van de kruisvaarders vergeven zullen worden en dat ze een plaats zullen garanderen in de hemel (religieus). Het Midden-Oosten was in de middeleeuwen een heel welvarend en ontwikkeld gebied. De kruisvaarders wilden een beter leven (sociaaleconomisch).

VELD 3: KEULEN

Peter de Kluzenaar slaagde erin om heel wat mensen te overtuigen om op kruistocht te gaan. Terwijl er in Clermont een leger van ridders wordt samengesteld en de kruistochten worden voorbereid, vertrek je samen met de groep van Peter de Kluzenaar al op weg naar Het Heilige Land. Op 20 april 1096 vertrekken zo'n 40 000 kruisvaarders vanuit Keulen. De groep bestaat voornamelijk uit boeren, hierdoor krijgt het de naam 'Volkskruistocht'. Er hebben zich echter ook enkele ridders gemengd in de groep. De Volkskruistocht ging vooraf de eigenlijke kruistochten.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 5: Welke van de volgende middelen zouden kruisvaarders uit de Volkskruistocht NIET in bezit gehad hebben? Kies uit de volgende opties:
 een goede voorbereiding voor vertrek
 de nodige kennis over de wegen
 veel moed en geloof in de kruistochten
 voldoende rantsoen (eten) voor de reis
 iemand die de leiding neemt en de weg wijst

Antwoord: De Volkskruistocht had geen goede voorbereiding voor vertrek, de nodige kennis over de wegen en voldoende rantsoen voor de reis.

VELD 4: WORMS

Na een reis van 300 km passeren we langs de stad Worms. We bevinden ons nog steeds binnen het Heilige Roomse Rijk. In deze stad ligt een van de oudste synagogen van Duitsland: de Synagoge van Worms.

Als het je niet lukt om alle vragen juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Bestudeer de bijgevoegde bron en beantwoord de bijhorende vragen.

Vraag 6: Wat is een synagoge?

Antwoord: Het gebedshuis van de joden.

Extra informatie: De eerste joodse gemeente in Worms ontstond waarschijnlijk in de 9^e of 10^e eeuw. De joodse gemeenschap woonde verspreid over Europa. Ze hadden geen eigen stuk land.

VELD 5: METZ

We reizen verder en komen terecht in de stad Metz. De kruisvaarders waarmee je de reis aflegt, zitten vol met haatgevoelens. Niet alleen tegenover de moslims, maar tegen alle 'ongelovigen' en 'vijanden'. Er wonen heel wat joden in deze gebieden. Veel joodse kooplieden hebben vermogens verdiend aan de handel met het oosten. De kruisvaarders hebben wel interesse in deze joodse rijkdom. Dit volk moet niet gespaard blijven. Zij zijn namelijk de oorzaak van de dood van Jezus. De kruisvaarders zijn ervan overtuigd dat dit volk uitgemoord moet worden.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Bestudeer de bijgevoegde bron en beantwoord de bijhorende vraag.

Vraag 7: Sommige christenen doodden de joden zonder pardon, maar de meesten deden eerst nog een poging ze tot het christelijke geloof te bekeren. Wat was de keuze van de meeste joden?

Antwoord: Veel joden kozen eerder voor de dood, dan voor het bekeren tot het christendom.

Extra informatie: Tegenwoordig verklaart de paus dat de joden geen schuld hebben aan de dood van Jezus. In de middeleeuwen waren de christenen er echter van overtuigd dat de joden wél schuldig zijn.

VELD 6: SERVIË

Peter de Kluizenaar heeft geen controle meer over zijn manschappen. De kruisvaarders trekken al plunderend door de steden. De plaatselijke vrouwelijke burgers worden zelfs verkracht.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 8: Denk terug aan de toespraak van paus Urbanus II. Hij beschuldigde de Turken met verschillende dingen. Welke van deze beschuldigingen worden door de kruisvaarders zelf gedaan tijdens de kruistochten? Noem er twee.

Antwoord: Urbanus II beschuldigde de Turken met verkrachting, moord en vernieling van kerken. De kruisvaarders hebben ook veel mensen vermoord, vrouwen verkracht en synagogen verwoest.

VELD 7: DORYLAEUM

De gruweldaden en rooftochten zetten zich voort in Klein-Azië. Er is geen eenheid meer in de groep van Peter de Kluizenaar. Kilij Arslan I, een Seltsjoeke sultan, verrast de kruisvaarders met een regen van pijlen vanuit het bos waarlangs de kruisvaarders reisden. Wie zich wil bekeren tot de islam, wordt gestuurd naar Syrië of Centraal-Azië. De rest wordt vermoord. Slechts enkele duizenden konden met behulp van de Byzantijnen ontsnappen aan de Turken. De Volkskruistocht is officieel verslagen in oktober 1096. Peter de Kluizenaar overleefde de aanval en wachtte op de komst van het eigenlijke ridderleger.

Als het je niet lukt om deze vraag juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Vraag 9: Wat zou een van de oorzaken zijn geweest dat de Volkskruistocht na 6 maanden is verslagen?

Antwoord: De groepen waren onvoorbereid vertrokken naar het Heilige Land.

VELD 8: JERUZALEM

De eigenlijke ridderleger zette de kruistocht voort naar Jeruzalem. De verovering van Jeruzalem ging gepaard met een bloedbad. Op 15 juli 1099 kwam Jeruzalem in handen van de christenen. Het koninkrijk Jeruzalem bleef bestaan tot 1187.

Als het je niet lukt om alle vragen juist te beantwoorden, verlies je 100 manschappen.

Bestudeer de bijgevoegde bron en beantwoord de bijhorende vragen.

Vraag 10: Welk perspectief geeft deze bron weer?

Antwoord: Islamitisch perspectief

Vraag 11: Wat moeten de moslims doen volgens de auteur?

Antwoord: Ze moeten de islam verdedigen en Jeruzalem heroveren.

Vraag 12: Waarom hebben er nog meerdere kruistochten plaatsgevonden na de Eerste Kruistocht?

Antwoord: Omdat de moslims Jeruzalem hebben heroverd.

Bron bij 'Veld 4: Rome' (oranje speler)**BRON: VELD 4 ROME**

“U zult niemand vuiler zien dan zij. Ze zijn een volk van trouweloosheid en gemeen karakter. Ze reinigen of baden zich niet vaker dan een of twee keer per jaar, en dan in koud water, en ze wassen hun kleren niet vanaf het moment dat ze het aantrekken totdat ze in stukken vallen.”

Waarschijnlijk geschreven door Ibrahim ibn Ya'qub

Bron bij 'Veld 8: Jeruzalem' (oranje speler)**BRON: VELD 8 JERUZALEM**

“Sommige van onze soldaten hakten het hoofd van hun vijanden eraf; andere beschoten hen met pijlen zodat ze van de torens vielen; weer andere martelden hen langer door hen in de vlammen te werpen. In de starten van de stad lagen overal stapels hoofden, handen en voeten... In de tempel van Salomo reden mannen tot op hun knieën en teugels in het bloed. Het was echt een rechtvaardig en schitterend oordeel van God om deze plaats te vullen met het bloed der ongelovigen.”

Geciteerd in: C. Hatt, De kruistochten: christenen in oorlog, 1999.

Bron bij 'Veld 1: Zuidwest-Frankrijk' (groene speler)



Bron bij 'Veld 4: Worms' (groene speler)



Bron bij 'Veld 5: Metz (groene speler)**BRON: VELD 5 METZ**

“Ze bonden een touw om zijn nek en trokken hem door de hele stad, door de modder in de straten naar de plek waar ze tot hun afgod bidden. Zijn ziel zat nog in zijn lichaam vast. Ze spraken tot hem: ‘U kunt nog verlost worden. Wilt u zich bekeren?’ Hij gaf een teken met een vinger – hij kon niet meer spreken, omdat hij bijkans stikte – dat betekende: ‘Hak mijn hoofd er maar af’. Toen sneden ze zijn keel door.”, staat er in het Kroniek van Mainz.

Geciteerd in: EAIG (red.), 2018.

Bron bij 'Veld 8: Jeruzalem (groene speler)**BRON: VELD 8 JERUZALEM**

Een anonieme bron zegt:

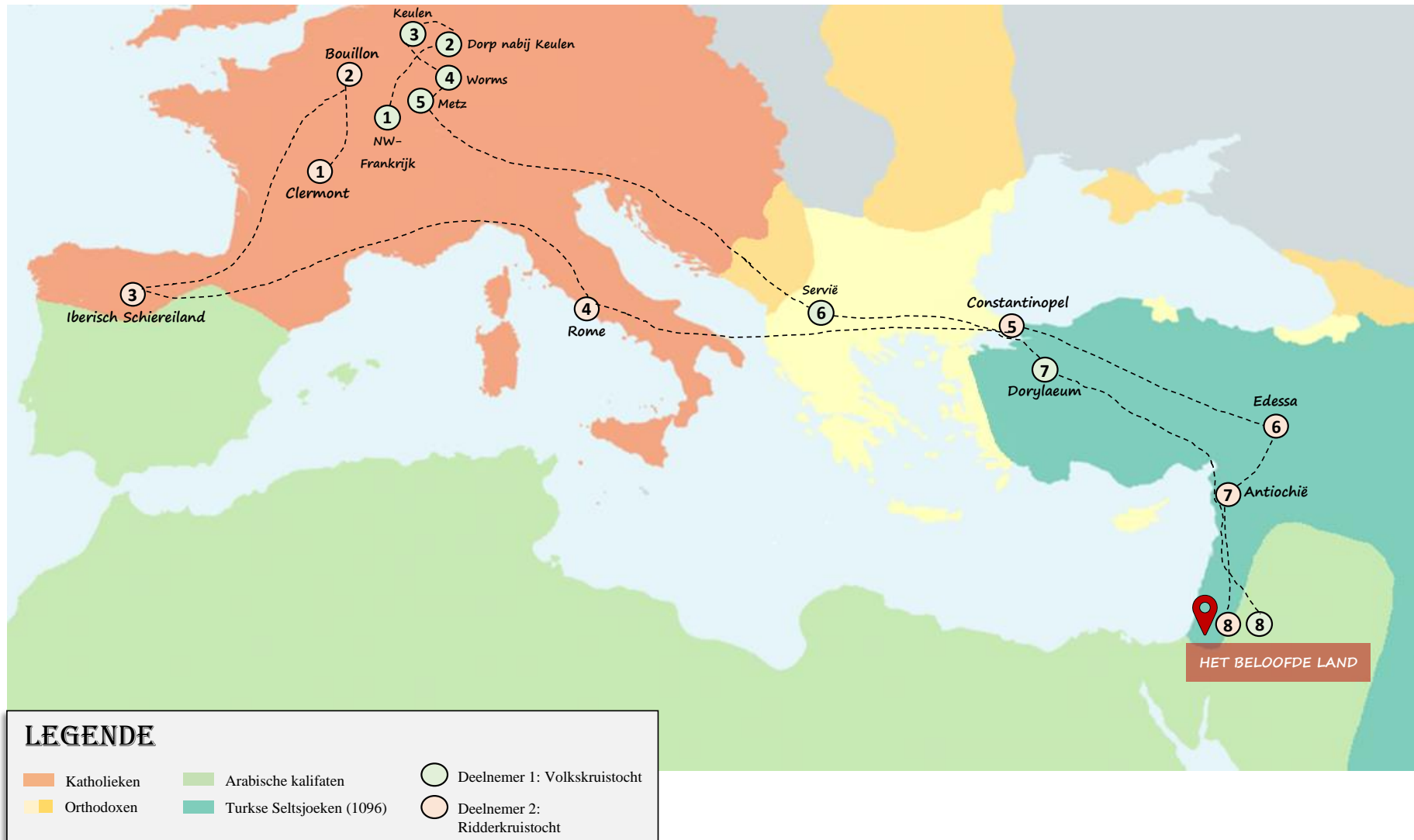
“Hun ongelovigheid gaf de heidenen een vrijbrief om de islam schade toe te brengen. Het zwaard flitst en het bloed wordt vergoten. Hoeveel moslimmannen zijn als buit meegevoerd?

En hoeveel moslimvrouwen zijn van hun eer beroofd? Hoeveel moskeeën hebben ze vervolgens tot kerk gemaakt! Het kruis is neergezet in de mihrab. Varkensbloed vloeit er. Korans zijn verbrand jegens Allah en de islam, om jong en oud te verdedigen? Geef Allah gehoor: wee u! Geef Hem gehoor!

Allah en zijn Profeet beloofden dat wie in Zijn naam de jihad zou voeren, de bezittingen, de vrouwen en het land van hun vijanden zou verwerven.”

Al-Sulami, Verhandeling over de jihad, eind 11^{de} eeuw

(SPEEL)KAART: BELEVINGSSPEL EERSTE KRUISTOCHT (1096 – 1099)



Nabespreking belevingsspel: een samenvatting

12. Wat heb jij onthouden uit het spel? Vul de lestekst verder aan.

Na de toespraak van paus Urbanus II vertrekt een eerste golf van mensen in het voorjaar van 1096 richting het Midden-Oosten. Dit wordt de **Volkskruistocht** genoemd. Een van de personen die de leiding neemt is **Peter de Kluisenaar**. Hij begeleidt een ongeorganiseerde groep **boeren** en ridders naar Het Beloofde Land. Tijdens de reis verliest hij de controle over de kruisvaarders. In Duitsland worden heel wat **joden** gedwongen om zich te bekeren. Als ze hier niet op instemmen, worden ze afgeslacht. In Servië worden verschillende vrouwen **verkracht**. Uiteindelijk kent de Volkskruistocht een einde in Klein-Azië. Ze worden daar verslagen door de **Turken**. De eigenlijke kruistocht, de zogenaamde **Eerste Ridderkruistocht**, begint in de zomer van 1096. De leiding is in handen van een aantal edelen, zoals **Godfried van Bouillon**, en de pauselijke afgevaardigde. De eerste **kruisvaarderstaat** wordt opgericht in Edessa, een stad in het huidige Turkije. Later worden er nog twee andere kruisvaarderstaten opgericht in Antiochië en Tripoli. Na een reis van drie jaar zetten de eerste kruisvaarders voet op Het Heilige Land: **Jeruzalem**. Slechts 10% van de kruisvaarders die vertrokken zijn uit Europa bereiken Het Heilige Land. Dit heeft verschillende redenen:

- een deel van de kruisvaarders is gesneuveld;
- een deel van de kruisvaarders is gestorven door hongersnood, dorst en ziekte;
- een deel van de kruisvaarders hebben zich gevestigd in de kruisvaarderstaten.

Zowel westerse bronnen, als oosterse bronnen getuigen over het **bloedbad** dat gesticht is bij de verovering van Jeruzalem in 1099. De kruisvaarders blikken met gevoelens van **trots** naar de verovering van Jeruzalem. Volgens hen is het de rechtvaardige oordeel van **God**. Na het succes van de Eerste Kruistocht zijn er nog **8** kruistochten georganiseerd, want Jeruzalem werd na ca. 100 jaar heroverd door de **moslims**. Deze kruistochten waren geen succes.

EVEN ALLES OP EEN RIJTJE

Je hebt al heel wat onderzoek gedaan over de kruistochten. Denk nu even na over de historische vragen die we in de eerste les hebben geformuleerd. Noteer hieronder de belangrijkste theorie die je nodig hebt om de historische vragen te kunnen beantwoorden.

Op welke historische vraag kan je al (deels) een antwoord op geven?

Hoe zijn de kruistochten verlopen en wat was de uiteindelijke resultaat ervan?

Zijn er overeenkomsten / verschillen tussen het westers en oosters perspectief op de kruistochten?

Noteer de theorie die je onthoudt voor het beantwoorden van de historische vraag.Verloop:

- Volkskruistocht → Peter de Kluizenaar
- Eerste Ridderkruistocht → Godfried van Bouillon
- Jodenvervolging en andere gruweldaden
- Oprichting kruisvaarderstaten
- Veel hongersnood
- 10% komt aan in Jeruzalem

Resultaat:

- Volkskruistocht → mislukt
- Eerste Ridderkruistocht → succes → Jeruzalem veroverd
- 7 andere kruistochten georganiseerd omdat Jeruzalem terug verloren is gegaan

Perspectieven:

- Westen: trots → bloedbad moslims en joden = rechtvaardiging van God
- Oosten: afschuw gruweldaden

Een blik op de kruistochten door de jaren heen

13. Ook na de middeleeuwen is er nog heel wat geschreven, geschilderd en gemaakt rond de kruistochten. Welk beeld geven de onderstaande bronnen ons over de kruistochten? Bestudeer de vier bronnen en beantwoord de vragen op pagina 25-26.

1. Fragment leerboek en standbeeld



Foto: standbeeld van Godfried van Bouillon, gelegen op het Koningsplein te Brussel, gemaakt in 1848.

In het leerboek "Ons verleden vol roem 1: geschiedenis van ons vaderland", dat uitgebracht is in 1956 en gebruikt werd in het lager onderwijs wordt Godfried van Bouillon beschreven als de absolute held van de kruistochten en de nationale trots van België. Godfried van Bouillon was nochtans helemaal geen Belg.

Op pagina 57 van het leerboek staat het volgende fragment:

"Godfried van Bouillon was de grote held van de eerste kruisvaart. Hij verkocht zijn heerlijkheid van Bouillon om een leger te kunnen uitrusten. Hij was zo buitengewoon dapper en sterk dat al de ridders hem tot aanvoerder kozen. Hij sprong als eerste op de muren te Jeruzalem. Na de inneming van het Heilige Land werd hij er tot Koning aangesteld. Hij sprak: "Ik weiger hier een gouden kroon te dragen, waar onze Zaligmaker (Jezus Christus) een doornen kroon gedragen heeft. Ik aanvaard alleen de titel van 'Verdediger van het Heilig Graf'. Jammer stierf deze dappere held reeds één jaar later. Te Brussel, dichtbij het koninklijk paleis, prijkt het standbeeld van Godfried van Bouillon."

2. Fragment krantenartikel

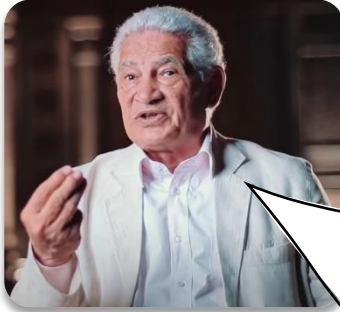
Excuses paus voor 20 eeuwen rooms onrecht

Elke twijfel is volgens Rome misplaatst: de rooms-katholieke kerk vertegenwoordigt op aarde het enige echte geloof. Dat schept verplichtingen. Alle misdaden die sinds de geboorte van Christus uit zijn naam zijn gepleegd, mogen de wereldkerk worden aangerekend. Paus Johannes Paulus II vraagt vergiffenis.

Het is niet eerder vertoond. Komende zondag, in de Sint Pieter in Rome, biedt de paus namens zo'n miljard katholieken zijn verontschuldigen aan voor alle denkbare misstanden van toen en nu. Ketterverbranding, kruistochten, Jodenvervolging, zwijgen tijdens de Shoah, onderdrukking van de vrouw, negeren van misdeelden, de ellende in de Derde Wereld. Niets wordt verzwegen.

Naar: W. Beusekamp, 8 maart 2000, Excuses paus voor 20 eeuwen rooms onrecht, Volkskrant

3. Fragment uit documentaire over de kruistochten van Al Jazeera TV



Qassem Abdu Qassem, het hoofd van het departement geschiedkunde in de universiteit van Zagazig (Egypte) zegt het volgende in een documentaire over de kruistochten, geregisseerd door het Arabische televisienetwerk Al Jazeera: "Geen enkele islamitische historici gebruikte het woord 'kruistochten', want ze realiseerden zich dat het geen christelijke of religieuze oorlog is, ondanks dat de vlag van de kruisvaarders een kruis bevat. In feite, er waren heel wat oosterse christenen die leefden in de regio en islamitische historici beschouwden hen als slachtoffers van de oorlog, net als moslims."

Naar: Al Jazeera, 2016, *Liberation: Acre and the End of the Crusades* | *The Crusades: An Arab Perspective Ep4* [Vertaald uit het Engels]

4. Fragment uit interview met Turkse islamgeleerde Ali Riza Temel

De Turkse – door de staat gerunde – nieuwsagentschap "Anadolu Agency" heeft de Turkse islamgeleerde Ali Riza Temel geïnterviewd voor een project waarbij verschillende Turkse geleerden aan het woord komen om te vertellen over hun eigen vakgebied. Ali is afgestudeerd aan de Izmir High Islamic Institute in Turkije en heeft onder andere gewerkt als prediker en als verantwoordelijke bij het Islam Cultuurcentrum in Brussel. Daarnaast heeft hij ook verschillende boeken over de islam geschreven.

Hieronder een kort fragment uit het interview:

VRAAG: Hoe beoordeelt u de oppositie tegen de islam en Turkije (islamofobie en turkofobie) in de westerse wereld?

ANTWOORD VAN ALI RIZA TEMEL: Er heerst hier een kruisvaardermentaliteit en geest. U kent Mohammed Asad, hij is van joodse afkomst, zijn grootvader was een rabbijn. Hij heeft een boek genaamd "De weg naar Mekka", dat ik aanbeveel het is een boek dat ik erg belangrijk vind. Dit boek bevat zijn belangrijke bevindingen. Hij schrijft in zijn boek: "Europa is een natie gevormd door een kruisvaardergeest", want vóór de kruistochten was er geen eenheid in Europa. Er waren enkele hertogdommen, vorstendommen, enzovoort, maar er was geen echt christelijk rijk. De kruistochten werden onder dat voorwendsel door de paus uitgeroepen om Jeruzalem te redden van de moslims die zij "het vervloekte volk" noemden. Deze verklaring van de paus creëerde een Europese geest tegen de moslims onder de naam Jeruzalem te bevrijden van de moslims. Dit is de geest die Europa verenigt.



Naar: Anadolu Agency, 6 juli 2020, "Turkiyenin yasayan ilim hazineleri - Ali Riza Temel (7)" [Vertaald uit het Turks]

a. Kritisch omgaan met bronnen: vul de onderstaande tabel verder aan.

	1. Fragment leerboek	2. Fragment krantenartikel	3. Fragment uit documentaire over de kruistochten van Al Jazeera Teevee	4. Fragment uit interview Turkse islamgeleerde Ali Riza Temel
Wie is de maker van de bron?	Redactie van het leerboek "Ons verleden vol roem I".	W. Beusekamp, een journalist	Arabische TV-zender Al Jazeera	Turkse nieuwsagentschap Anadolu Agency
Was de maker van de bron ooggetuige of heeft hij de informatie ontleend?	Ontleend	Ontleend	Ontleend	Ontleend
Wat voor een soort bron is het?	Leerboek (onderwijs)	Krantenartikel (actualiteit)	Documentaire (TV)	Interview (actualiteit)
Welk perspectief geeft de bron weer?	Westers (christelijk / Belgisch)	Westers (christelijk)	Oosters (islamitisch)	Oosters (islamitisch / Turks)
Wat is de boodschap?	Godfried van Bouillon is de nationale trots van België.	De paus biedt zijn excuses aan voor alle misdaden die uit zijn naam zijn gepleegd.	Islamitische geleerden beschouwen de kruistochten niet als een heilige oorlog.	Er heerst nog steeds een kruisvaardersmentaliteit in Europa.

<p>Waarom is de bron gemaakt?</p> <p>Doel? Publiek?</p>	<p>Doel: overtuigen</p> <p>Publiek: lagere school leerlingen</p>	<p>Doel: informeren</p> <p>Publiek: gewone volk</p>	<p>Doel: informeren</p> <p>Publiek: mensen die geïnteresseerd zijn in de kruistochten</p>	<p>Doel: informeren</p> <p>Publiek: mensen die geïnteresseerd zijn in geschiedenis</p>
<p>Met welke gevoelens wordt er teruggeblikt naar de kruistochten?</p>	<p>Trots, vaderlandliefde</p>	<p>Schuldgevoel</p>	<p>Beschuldigend t.o.v. kruisvaarders</p>	<p>Beschuldigend t.o.v. kruisvaarders</p>
<p>Is de bron bruikbaar? Waarom wel / waarom niet?</p> <p>Geeft het een antwoord op de historische vraag?</p>	<p>Ja, het geeft ons een beeld over het karakter van het Vlaams onderwijs in de 20^{ste} eeuw.</p>	<p>Ja, het informeert ons over de verontschuldiging van de paus.</p>	<p>Ja, het informeert ons over de het oosters perspectief op de kruistochten.</p>	<p>Ja, het informeert ons over het oosters perspectief op de kruistochten.</p>
<p>Is de bron betrouwbaar? Waarom wel / waarom niet?</p> <p>Vertelt het de waarheid?</p>	<p>Neen, want het boek heeft als doel de geschiedenis van België te verheerlijken.</p>	<p>Ja, het beschrijft de gebeurtenis op een objectieve manier.</p>	<p>Ja, Qassem is een historicus en dus deskundige in zijn vakgebied.</p>	<p>Ja en nee, Ali is een islamgeleerde, maar er wordt specifiek gevraagd naar zijn eigen mening, waardoor de inhoud niet volledig objectief is.</p>

<p>Is de bron representatief? Waarom wel / waarom niet?</p> <p>Geeft het een typerend beeld?</p>	<p>Ja, het onderwijs heeft invloed op de denkwijze van de leerlingen waardoor het leerboek ons een beeld geeft over de nationalistische mentaliteit.</p>	<p>Ja, de paus is de hoogste vertegenwoordiger van de katholieke kerk.</p>	<p>Neen, historici kunnen meningsverschillen hebben met elkaar.</p>	<p>Neen, historici kunnen meningsverschillen hebben met elkaar.</p>
---	--	--	---	---

b. Vergelijk de bronnen die een christelijk perspectief geven over de kruistochten met elkaar (fragment 1 en 2). Beide bronnen brengen een bepaald gevoel naar voren. Vullen de twee bronnen elkaar aan?

Neen, in de 20^{ste} eeuw was er een nationalistische houding in België ten opzichte van de kruistochten. Men was trots op het verleden van de kruistochten.

In 2000 heeft de paus zijn excuses aangeboden, wat wil zeggen dat hij niet trots is op dit deel van de geschiedenis.

c. Vergelijk de bronnen die een islamitisch perspectief geven over de kruistochten met elkaar (fragment 3 en 4). Beide bronnen brengen een bepaald gevoel naar voren. Vullen de twee bronnen elkaar aan?

Ja, beide bronnen houden een beschuldigende houding aan tegenover de kruisvaarders.

d. Tijd voor een conclusie. Vul de onderstaande stellingen verder aan.

Het christelijk perspectief op de kruistochten is doorheen de jaren wel / niet (schrapp wat niet past) veranderd.

Het islamitisch perspectief op de kruistochten is doorheen de jaren wel / niet (schrapp wat niet past) veranderd

EVEN ALLES OP EEN RIJTJE

Je hebt al heel wat onderzoek gedaan over de kruistochten. Denk nu even na over de historische vragen die we in de eerste les hebben geformuleerd. Noteer hieronder de belangrijkste theorie die je nodig hebt om de historische vragen te kunnen beantwoorden.

Op welke historische vraag kan je al (deels) een antwoord op geven?

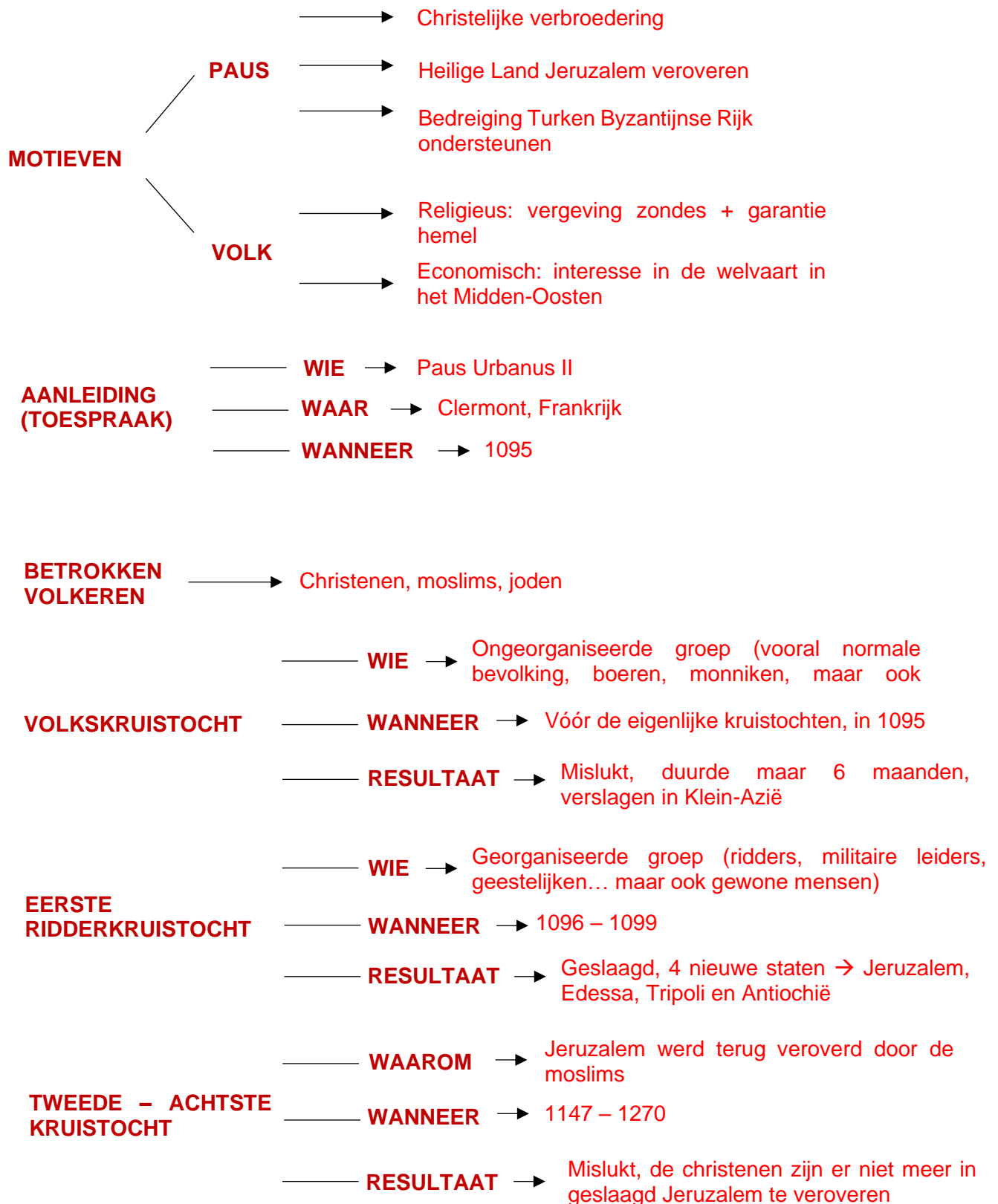
Zijn er overeenkomsten / verschillen tussen het westers en oosters perspectief op de kruistochten?

Noteer de theorie die je onthoudt voor het beantwoorden van de historische vraag.

Perspectieven:

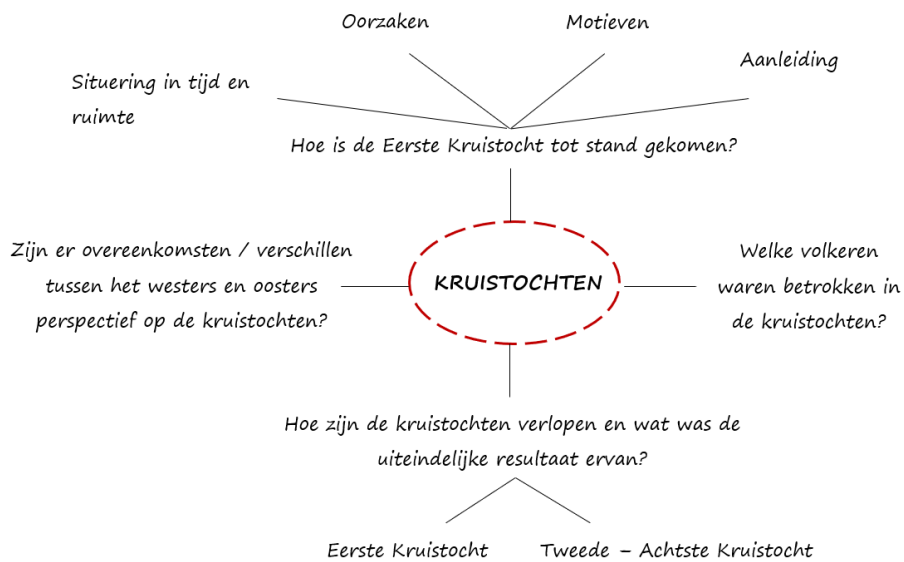
- Westers: verandering doorheen de jaren, de kruistochten worden niet meer verheerlijkt*
- Oosters: zelfde gebleven, de kruistochten worden niet gezien als een religieuze oorlog, maar als een politieke machtsstrijd*

Lesschema: structuur kruistochten



Lesschema: antwoord op de historische vragen

Heb je de leerstof goed ingestudeerd? Probeer de onderstaande mindmap verder aan te vullen. Controleer de “Even alles op een rijtje”-kaders voor de verbetering!



Besluit

In deze bachelorproef onderzochten we de essentie van multiperspectiviteit binnen het vak geschiedenis. De geschiedenis van het Vlaams geschiedenisonderwijs verklaart ons hoe het komt dat multiperspectiviteit nu pas een deel uitmaakt van het curriculum. Het eurocentrisch karakter van het geschiedenisonderwijs heeft een lange tijd multiperspectiviteit in de weg gestaan. Hierdoor werd er enkel aandacht besteed aan de geschiedenis van West-Europa. Als er dan toch een niet-westerse samenleving werd bestudeerd, gebeurde dit via een westers perspectief. Tegenwoordig staat echter historisch denken centraal binnen het geschiedenisonderwijs. Historisch denken staat onlosmakelijk verbonden met multiperspectiviteit, waardoor de essentie hiervan niet ontkend kan worden.

Een kleinschalig mini-onderzoek toont aan dat een groot deel van de leerlingen ermee instemmen meer les te krijgen over niet-westerse samenlevingen. We leven dan ook in een multiculturele samenleving. Deze multiculturaliteit laat zich ook zien in de klaslokalen. Bijgevolg is er meer interesse naar andere culturen en is het ook van belang om hierop in te gaan. Lesgeven over niet-westerse samenlevingen volstaat echter niet om aan multiperspectiviteit te werken. Geschiedenisleraren moeten de gewoonte ontwikkelen om – waar mogelijk – andere perspectieven ook een stem te geven in het bestuderen van historische gebeurtenissen.

In een lesontwerp over de kruistochten hebben we aangetoond hoe dit op een subtiele manier kan gebeuren. Multiperspectiviteit wil niet zeggen dat er enkel een stem moet worden gegeven aan het niet-westers perspectief, maar dat alle perspectieven op een gelijke manier aan bod komen in de lessen.

Literatuurlijst

AHOVOKS. (z.j.). *Sleutelcompetentie historisch bewustzijn* [brochure]. Geraadpleegd op 28 maart 2021, via

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/sites/default/files/atoms/files/Sleutelcompetentie%20Historisch%20bewustzijn.pdf>

Anadolu Ajansi. (2020, 6 juni). *TÜRKİYE'NİN YAŞAYAN İLİM HAZİNELERİ - Ali Rıza Temel* (7). Geraadpleegd op 8 juni 2020, via

<https://www.haberler.com/son-dakika-turkiye-nin-yasayan-ilim-hazineleri-ali-riza-temel-13297678-haberi/>

Bahadur, T. (2016, 11 mei). *The danger of a single story*. Geraadpleegd op 21 december 2020, via <https://onartandaesthetics.com/2016/05/11/the-danger-of-a-single-story/>

Beerens, N. & Bulckaert, W. (2017, 20 mei). *Modernisering secundair: nieuw model voor studierichtingen*. Geraadpleegd op 31 maart 2021, via <https://www.klasse.be/73458/nieuw-model-studieaanbod-secundair/>

Bos, J. (2010). *De universele aantrekkingskracht van het gelijkheidsideaal [Bespreking van: S. Stuurman (2009) De uitvinding van de mensheid: korte wereldgeschiedenis van het denken over gelijkheid en cultuurverschil]*. Geraadpleegd op 7 april 2021, via https://pure.uva.nl/ws/files/938546/88939_krisis_2010_2_13_bos.pdf

Couttenier, M., Standaert, N. & Van Nieuwenhuyse, K. (2018). *Eurocentrisch denken voorbij: interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs*. Leuven: Universitaire Pers.

De Kruistochten [dvd]. (2013). z.pl.: BBC

De Wilde, B. (2017, 5 oktober). "Waarom moeten we dat leren?" Geraadpleegd op 14 december 2020, via <https://www.klasse.be/103277/waarom-leren-tienerbrein-eindtermen/>

De Vos, I. (2021, 11 februari). "Wat betekenen de nieuwe eindtermen voor uw kind? "Modernisering van het secundair onderwijs, maar in een beweging is de lat ook hoger gelegd". Geraadpleegd op 1 april 2021, via <https://www.hln.be/binnenland/wat-betekenen-de-nieuwe-eindtermen-voor-uw-kind-modernisering-van-het-secundair-onderwijs-maar-in-een-beweging-is-de-lat-ook-hoger-gelegd~a7f2ae44/?cb=f97d457f18126fcd569651f83032a77a>

Diversiteit In Actie (Red.). (z.j.). *Multiperspectiviteit*. Geraadpleegd op 20 december 2020, via <https://diversiteitinactie.be/themas/sociaal-cultureel-bewustzijn/professionalisering/multiperspectiviteit>

Everaet, K. (2019, 1 september). *Nieuwe schooljaar zal er voor leerlingen van het eerste middelbaar anders uitzien. Dit verandert er*. Geraadpleegd op 28 maart 2021, via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/08/30/wat-betekent-de-modernisering-van-het-onderwijs-voor-mijn-zoon-o/>

Gedragstaak Kruistochten [pdf]. (z.j.). Geraadpleegd op 10 juni 2021, via <https://associatie.kuleuven.be/schoolofeducation/bijlagen/Gedragstaak%20Kruistochten.pdf>

Getipt: TED-talk over het belang van diverse verhalen. (2018, 16 september). Geraadpleegd op 22 december 2020, via <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/reeks/getipt-ted-talk-over-het-belang-van-diverse-verhalen>

Halpin, J., Werz, M., Makovsky, A. & Hoffman, M. (2018, 11 februari). *Is Turkey experiencing a new nationalism?* Geraadpleegd op 15 december 2020, via <https://www.americanprogress.org/issues/security/reports/2018/02/11/445620/turkey-experiencing-new-nationalism/>

Heilbron, M. (2019, 25 mei). *Het geschiedenisonderwijs is eurocentrisch. Wij willen meer perspectieven toevoegen.* Geraadpleegd op 13 december 2020, via <https://decorrespondent.nl/9535/het-geschiedenisonderwijs-is-eurocentrisch-wij-willen-meer-perspectieven-toevoegen/363713805015-d4d24310>

Het nut van geschiedenis. (z.j.). Geraadpleegd op 28 maart 2020, via <https://www.geschiedenisvandaag.nu/het-nut-van-geschiedenis/>

Historische vragen stellen. (z.j.). Geraadpleegd op 10 juni 2020, via <https://historischlerendenken.kdg.be/deelcomponent/historische-vragen-stellen/>

Is Afrika een land? En andere mythes over Afrika. (2017, 9 oktober). Geraadpleegd op 21 december 2020, via <https://www.afrikareizen.nl/blog/mythes-over-afrika.htm>

Lewis, B. (2000). *A Middle East Mosaic: Fragments of Life, Letters, and History.* New York City: Modern Library.

Liberation: Acre and the End of the Crusades | The Crusades: An Arab Perspective Ep4. (2016). z.pl.: Al Jazeera

Nadil, F. (2014, 10 februari). *Identiteit als werkwoord. Stuart Hall (1932-2014).* Geraadpleegd op 11 april 2021, via <https://www.dewereldmorgen.be/artikel/2014/02/10/identiteit-als-werkwoord-stuart-hall-1932-2014/>

Onderwijs Vlaanderen. (z.j.). *Uitgangspunten Historisch bewustzijn.* Geraadpleegd op 28 maart, via <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4826>

Over identiteit. (z.j.). Geraadpleegd op 10 april 2021, via <https://www.ideal-pmc.nl/zijn/identiteit.html>

Revival: The Muslim Response to the Crusades | The Crusades: An Arab Perspective Ep2. (2016). z.pl.: Al Jazeera

Shock: The First Crusade and the Conquest of Jerusalem | The Crusades: An Arab Perspective Ep1 (2016). z.pl.: Al Jazeera

STEM. (2021). Geraadpleegd op 26 maart 2021, via <https://www.onderwijskiezer.be/v2/extra/stem.php>

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers.* Geraadpleegd op 20 december 2020, via <https://rm.coe.int/1680493c9e>

Sullivan, M. (2017, 10 december). *Why Muslims See the Crusades So Differently from Christians.* Geraadpleegd op 8 juni 2021, via <https://www.history.com/news/why-muslims-see-the-crusades-so-differently-from-christians>

Unification: Saladin and the Fall of Jerusalem | The Crusades: An Arab Perspective Ep3. (2016). z.pl.: Al Jazeera

- Van der Kaap, A. (2019). *Standplaatsgebondenheid*. Geraadpleegd op 23 januari 2021, via <http://histoforum.net/2011/standplaatsgebondenheid.html>
- Van Diemen, A., De Jong, J., Broekhuizen, R. & Van Os, J. (2012, 25 juni). Culturele diversiteit in de geschiedenisles. Geraadpleegd op 13 december 2020, via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/253024>
- Van Nieuwenhuysse et al. (2014). Het heden in het vlaamse geschiedenisonderwijs, bekeken door de bril van geschiedenisexamens. *Hermes*, 55, p.47.
- Van Straaten, K. & Wilschut, A. (2018, 16 november). 'Leerlingen zien nut van huidige geschiedenisles niet'. Geraadpleegd op 14 december 2020, via <https://www.parool.nl/nieuws/leerlingen-zien-nut-van-huidige-geschiedenisles-niet~b2c70711/>
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Den Brok, P. & Wubbels, T. (2004). *Leren omgaan met leerlingen in een multiculturele klas*. Geraadpleegd op 22 december 2020, via https://www.researchgate.net/publication/27695577_Leren_omgaan_met_leerlingen_in_de_multiculturele_klas
- Vink, A. (2013, 18 januari). *Multiperspectiviteit in de geschiedenisles*. Geraadpleegd op 19 december, via <https://docplayer.nl/23971523-Multiperspectiviteit-in-de-geschiedenisles.html>
- Vlaamse Scholierenkoepel. (z.j.). *De nieuwe eindtermen: 5 vragen en antwoorden*. Geraadpleegd op 12 december 2020, via <https://www.scholierenkoepel.be/artikels/de-nieuwe-eindtermen-5-vragen-en-antwoorden#:~:text=De%20eindtermen%20zijn%20minimumdoelen%20die,jaar%20dringend%20aan%20vernieuwing%20toe.>
- VVKSO. (1999). *Leerplan geschiedenis: Tweede graad ASO/KSO*. Geraadpleegd op 12 december 2020, via <http://ond.vvksso-ict.com/leerplannen/doc/Geschiedenis-1999-026.pdf>
- Wubbels, T. (2005, 28 september). Leraar in een multiculturele klas. Geraadpleegd op 22 december 2020, via <https://www.nemokennislink.nl/publicaties/leraar-in-een-multiculturele-klas/>
- Willems, F. (2021, 10 februari). *Nieuwe eindtermen in secundair onderwijs zijn goedgekeurd: wat zijn ze en wat betekenen ze voor uw kind?* Geraadpleegd op 26 maart 2021, via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2021/02/09/duiding-eindtermen/>

Geraadpleegde werken

Bouljhaf, Z. (2018, 13 augustus). *Nationalistisch-georiënteerde gedachtegang onder Turks-Nederlandse jongeren met betrekking tot hun Turkse identiteit*. Geraadpleegd op 15 december 2020, via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/369342>

Commissie Monard. (2009, 20 april). *Kwaliteit en kansen voor elke leerling*. Geraadpleegd op 28 maart 2021, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/0424-visienota-secundair.pdf>

Heylen, K. (2020, 5 juni). *Controverse over standbeelden van Leopold II: waarom is de Belgische koning zo omstreden?* Geraadpleegd op 15 december 2020, via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/06/05/leopold-ii-portret-en-controverse/>

Feyten, F. (2020, 11 juni). *Moeten standbeelden van Leopold II weg? Dit denken Antwerpen, Gent, Oostende, Brussel, Hasselt en Sint-Truiden*. Geraadpleegd op 15 december 2020, via <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/06/11/moeten-beelden-leopold-ii-uit-het-sstraatbeeld-antwerpen-en-gent/>

Osstyn, C. (2015). *Opvattingen over het schoolvak geschiedenis bij leerlingen in het vierde jaar secundair onderwijs: een interviewstudie*. Geraadpleegd op 29 maart 2020, via https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/216/360/RUG01-002216360_2015_0001_AC.pdf

Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde. (2015). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen: overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2015*. Geraadpleegd op 28 maart 2021, via https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/PISA2015_samenvattende_broch_FINAL.pdf

Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde. (2018). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: overzicht van de eerste resultaten van PISA 2018*. Geraadpleegd op 28 maart 2021, via https://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/155/1575373055716-Leesvaardigheid_OverzichteersteresultatienPISA2018.pdf

Lijst met figuren

Figuur 1: twitterpost paper Ottomaanse rijk	p. 8
Figuur 2 en 3: twitterpost kritiek geschiedenisonderwijs	p. 8
Figuur 4: quizvragen inleiding les kruistochten	p. 40
Figuur 5: koppeling eindtermen	p. 65

Bijlagen

Bijlage 1: resultaten vragenlijst leerlingen 3ASO

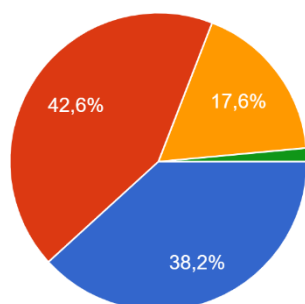
Vraag 1: Ben je gelovig? Zo ja, wat is jouw godsdienst? (*open vraag*)

- Ja, christendom (35x)
- Ja, katholiek christendom (1x)
- Ja, islam (3x)
- Nee, ik ben niet gelovig (25x)
- Op papier christendom (1x)
- Ik ben christelijk, maar ik houd mij ook bezig met Wicca (1x)
- / (1x)

Vraag 2: Ben je praktiserend (Bv.: bidden, naar een gebedshuisgaan enzovoort) (*meerkeuzevraag*)

Ben je praktiserend? (Bv.: bidden, naar een gebedshuis gaan enzovoort)

68 antwoorden



- Ik ben niet gelovig, dus ook niet praktiserend.
- Ik ben gelovig, maar niet praktiserend.
- Ik ben gelovig en ben soms praktiserend.
- Ik ben gelovig en praktiserend.

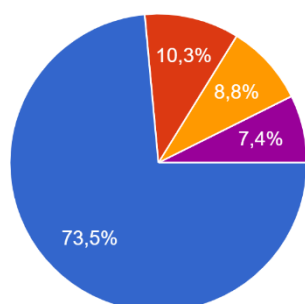
Vraag 3: Welke nationaliteit heb je? (*open vraag*)

- Belg (65x)
- Nederlands (1x)
- Pools (1x)
- Turks (1x)

Vraag 4: Waar zijn jouw grootouders geboren? (*meerkeuzevraag*)

Waar zijn jouw grootouders geboren?

68 antwoorden



- Alle vier mijn grootouders zijn geboren in België.
- Drie van mijn vier grootouders zijn geboren in België.
- Twee van mijn vier grootouders zijn geboren in België.
- Eén van mijn vier grootouders zijn geboren in België.
- Alle vier mijn grootouders zijn geboren in een ander land.

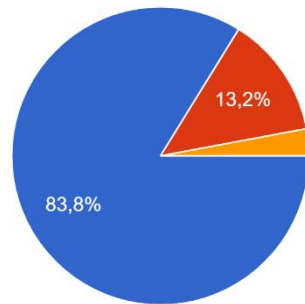
Vraag 5: Indien je grootouder(s) in een ander land zijn geboren, welk land is dit? (optioneel, open vraag)

- Nederland (7x)
- Polen (2x)
- Turkije (2x)
- Duitsland (1x)
- Italië (1x)
- Ethiopië (1x)
- Griekenland en Italië (1x)
- Polen en Spanje (1x)
- Marokko en Suriname (1x)
- Nederland en Congo (1x)

Vraag 6: Waar zijn jouw ouders geboren? (meerkeuzevraag)

Waar zijn jouw ouders geboren?

68 antwoorden



- Allebei mijn ouders zijn geboren in België.
- Eén van mijn ouders is geboren in België.
- Allebei mijn ouders zijn geboren in een ander land.

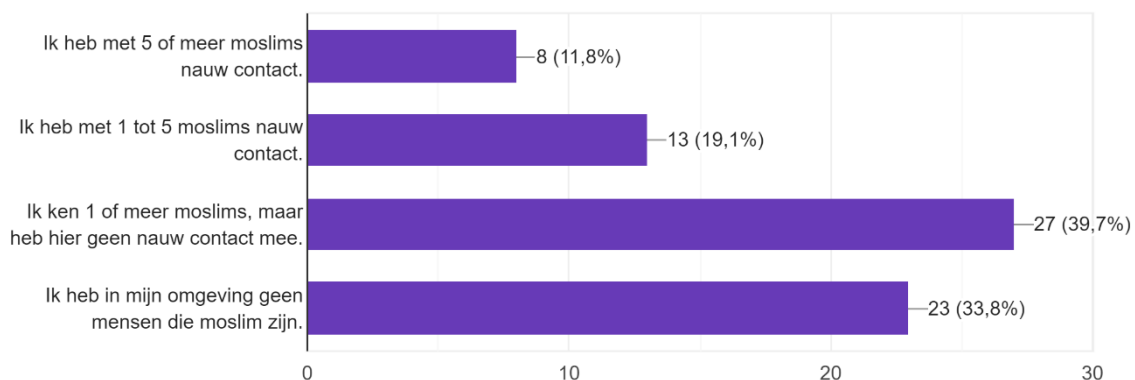
Vraag 7: Indien je ouder(s) in een ander land zijn geboren, welk land is dit? (optioneel, open vraag)

- Duitsland (3x)
- Ethiopië (1x)
- Nederland (1x)
- Polen (3x)
- Suriname (1x)
- Turkije (2x)

Vraag 8: Heb je veel contact met mensen die moslim zijn? (meerkeuzevraag)

Heb je veel contact met mensen die moslim zijn? (Meerdere antwoorden aanvinken mogelijk.)

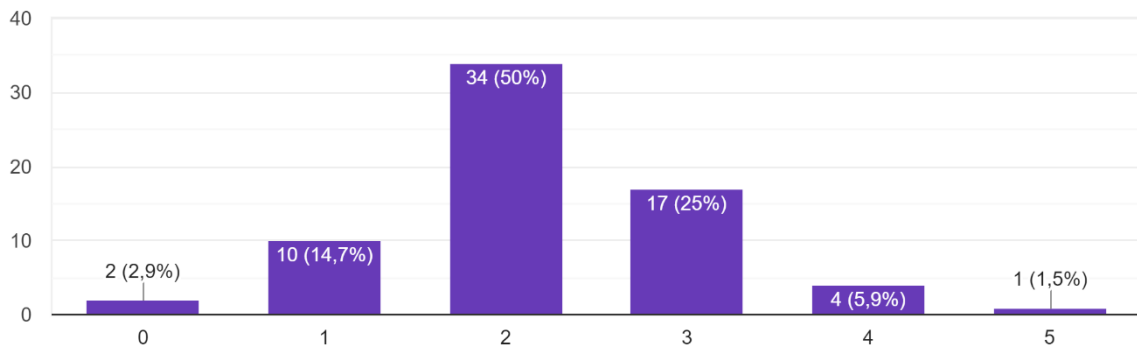
68 antwoorden



Vraag 9: Hoeveel kennis heb je over de moslimcultuur (voor de lessen over het ontstaan van de islam)? (beoordelingsschaal: 0 is niet, 5 is veel)

Hoeveel kennis heb je over de moslimcultuur (vóór de lessen over het ontstaan van de islam)?

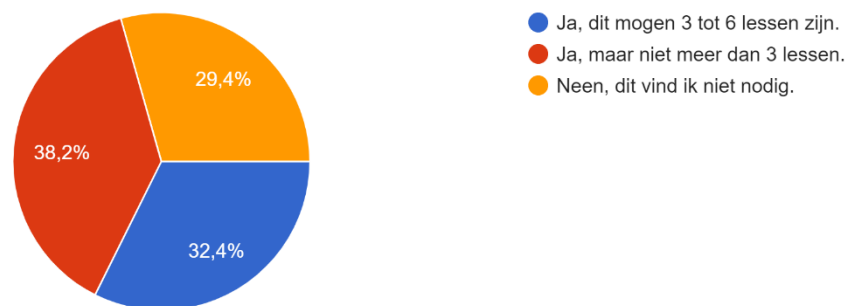
68 antwoorden



Vraag 10: Zou je tijdens de geschiedenisles meer willen leren over andere culturen, zoals bv. de moslimcultuur? (meerkeuzevraag)

Zou je tijdens de geschiedenisles meer willen leren over andere culturen, zoals bv. de moslimcultuur?

68 antwoorden



Vraag 11: Over welke andere culturen zou je meer willen leren op school? (optioneel, open vraag)

Deze vraag is door 28 van de 67 leerlingen beantwoord. Sommige leerlingen hebben meer dan één cultuur geschreven. Er zijn ook vier leerlingen die de vraag hebben beantwoord, maar geen specifieke cultuur hebben geschreven (antwoorden als 'geen idee', 'maakt niet uit'...)

- Jodendom (8x)
- Boeddhisme (7x)
- Islam (1x)
- Hindoeïsme (1x)
- Rusland (Sovjet-Unie) (1x)
- Latijns-Amerika (2x)
- Griekse cultuur (1x)
- Maakt niet uit (1x)
- Geen idee (1x)
- Geen (1x)
- / (1x)

Vraag 12: Met welke stellingen ga je akkoord? Vink aan. (stellingvraag)

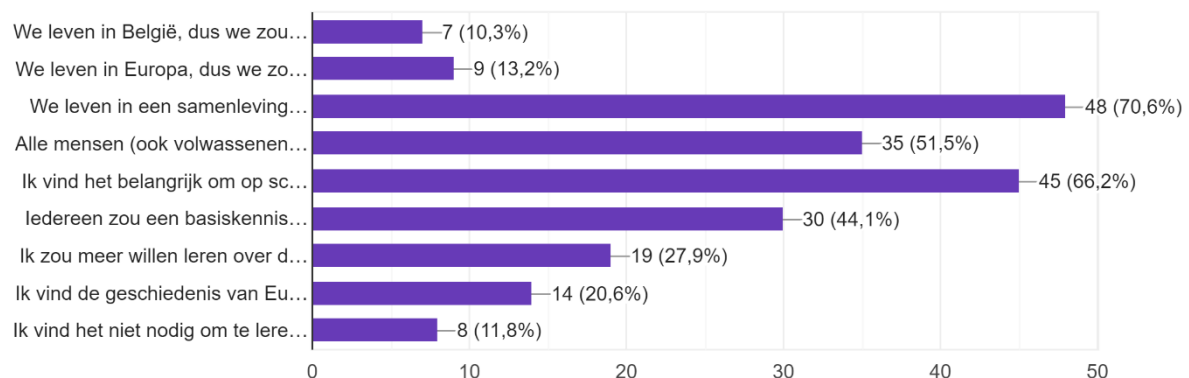
De leerlingen moesten bij deze vraag de stellingen waarmee ze akkoord gaan, aanvinken. Als een stelling bijvoorbeeld de score 7 heeft, wil dit zeggen dat 7 van de 68 leerlingen akkoord gaan met deze stelling. Dit staat gelijk aan 10,3% van het totaal.

De stellingen van boven naar onder:

- We leven in België, dus we zouden enkel de geschiedenis van België moeten leren op school.
- We leven in Europa, dus we zouden enkel de geschiedenis van Europa moeten leren op school.
- We leven in een samenleving met verschillende culturen, dus we zouden naast de geschiedenis van België en Europa ook over de geschiedenis van andere culturen moeten leren.
- Alle mensen (ook volwassenen) moeten moeite doen om iets over elkaars cultuur te leren. Dit vergemakkelijkt het leven in een multiculturele samenleving.
- Ik vind het belangrijk om op school ook iets over andere culturen te leren.
- Iedereen zou een basiskennis moeten hebben over de drie wereldreligies (christendom, islam en jodendom), ongeacht of deze persoon gelovig is of niet.
- Ik zou meer willen leren over de niet-westerse geschiedenis.
- Ik vind de geschiedenis van Europa interessanter dan niet-westerse geschiedenis.
- Ik vind het niet nodig om te leren over andere culturen op school.

Met welke stellingen ga je akkoord? Vink aan. (Meerdere antwoorden aanvinken mogelijk.)

68 antwoorden



Bijlage 2: antwoorden op de quiz via Mentimeter (lessenreeks islam)

Klas 3.5

Vraag 1: Hoe noemt het heilige boek van de islam?

- Sabbat (1x)
- Cora (1x)
- Koran (10x)
- Thora (5x)
- Halla (1x)

Vraag 2: Hoe wordt een volgeling / aanhanger van de islam genoemd?

- Profeet (1x)
- Moslim (8x)
- Islamiet (6x)
- Islamitisch (1x)
- Profewt (1x)

Vraag 3: Hoe wordt de jaarlijkse vastenperiode in de islam genoemd?

- Sabbat (4x)
- Ramadan (7x)
- 40 dagen tijd (1x)
- 40 dagen gedoe (1x)
- Ramadam (1x)
- Vasten (1x)

Vraag 4: Wie is de belangrijkste boodschapper van Allah?

- Mohamed (6x)
- Mohammed (10x)
- De boodschapper van Allah (1x)
- B (1x)

Vraag 5: Wat is de belangrijkste stad voor de islam?

- 🕌 (1x)
- Mekka (13x)
- Istanbul (1x)
- Islamtopia (1x)
- Istanbul (1x)
- Marokko (1x)

Klas 3.6

Vraag 1: Hoe noemt het heilige boek van de islam?

- Koran (15x)
- Thora (2x)
- Toran (2x)
- Tora (1x)

Vraag 2: Hoe wordt een volgeling / aanhanger van de islam genoemd?

- Islamiet (8x)
- Moslim (2x)
- Islamist (1x)
- Profeet (5x)
- Islamiet (1x)
- Moslim (1x)

Vraag 3: Hoe wordt de jaarlijkse vastenperiode in de islam genoemd?

- Rammadam (1x)
- Ramadan (6x)
- Ramadam (2x)
- Suikerfeest (4x)
- Vasten (4x)
- 40 dagen tijd (1x)
- 40 dagen periode (1x)

Vraag 4: Wie is de belangrijkste boodschapper van Allah?

- Mohamed (9x)
- Mohammed (8x)
- Mahammed (1x)
- Profeet (1x)
- Mahamet (1x)

Vraag 5: Wat is de belangrijkste stad voor de islam?

- Jeruzalem (2x)
- Medina (1x)
- Jerusalem (1x)
- Mekka (12x)
- Istanbul (1x)
- Mekkah (1x)

Klas 3.7

Vraag 1: Hoe noemt het heilige boek van de islam?

- Koran (14x)
- Toran (1x)
- Korhaan (1x)
- Koraan (1x)
- Thora (1x)
- Koran (1x)
- Thoran (1x)

Vraag 2: Hoe wordt een volgeling / aanhanger van de islam genoemd?

- Profeet (3x)
- Islamiet (3x)
- Moslim (4x)
- Islam (1x)
- IIsamiet (1x)
- Slaaf (1x)
- Jood (2x)
- Opvolger (1x)
- Islamit (1x)
- Volgelist (1x)
- Moslin (1x)
- [Foutmelding] (1x)

Vraag 3: Hoe wordt de jaarlijkse vastenperiode in de islam genoemd?

- Ramadan (12x)
- Ramadam (6x)
- Halal (1x)
- Sabbat (1x)

Vraag 4: Wie is de belangrijkste boodschapper van Allah?

- Mohammed (9x)
- Mohamed (5x)
- Mohamet (2x)
- Mahamet (1x)
- Mustafa (1x)
- [Foutmelding] (2x)

Vraag 5: Wat is de belangrijkste stad voor de islam?

- Mekka (12x)
- Mekkah (1x)
- Mekke (1x)
- Meka (2x)
- Istanbul (1x)
- Mekha (1x)

Bijlage 3: inhoudsopgave Storia Live 3 ASO (lessenreeks islam)

INHOUD

Inleiding	4	E Bloei van het ancien régime: de middeleeuwen van 900 tot 1450	108
A Over oude en nieuwe dingen	8	E1 De feodaliteit of het leenwezen	109
A1 De middeleeuwen en jij	9	ICT-les* Een tapijt met een verhaal	
ICT-les* De middeleeuwen in de media		E2 De opkomst van de steden	116
A2 De middeleeuwen, het begin van een nieuwe samenleving	12	E3 De Nederlanden (10e-15e eeuw)	122
A3 Even je geheugen opfrissen	16	🔍 De Guldensporenslag (11 juli 1302)	134
ICT-les* Even je geheugen opfrissen		E4 Kerk en christendom	144
		🔍 De kruistochten	156
		VERHAAL: De lans – Dirk Bracke	164
		ICT-les* De Albigenzen of de katharen	
B Opbouw van het ancien régime: de vroege middeleeuwen	24	ICT-les* De kathaarse burchten	
B1 De val van het West-Romeinse Rijk	25	E5 De vorsten strijden om de macht	166
B2 Het Romeinse Rijk houdt stand in het Oosten	29	🔍 De Honderdjarige Oorlog en Jeanne d'Arc	177
B3* De Franken, nieuwe heersers in het westen	35	ICT-les* De Normandiërs veroveren Engeland	
VERHAAL: Doopsel – Dirk Bracke	46	E6 De duistere middeleeuwen?	186
ICT-les* De Vikingen		E7 Romaanse en gotische kunst	196
ICT-les* De samenleving van de Vikingen		ICT-les* Het timpaan van Conques	
🔍 Historisch onderzoek naar de Franken	48	🔍 De Vlaamse primitieven	204
ICT-les* Raadsels rond Karel de Grote		Overzicht E	209
Overzicht B	53	F De middeleeuwen anders bekeken	210
C Socio-economie in het ancien régime (doorlopers)	54	F1* Misdaad en straf (doorloper)	211
C1 De evolutie van de bevolking	55	ICT-les* Misdaad en straf	
🔍 De pest	59	F2 Oorlog en oorlogvoering in de middeleeuwen	214
C2 Landbouw en voedsel	69	ICT-les* Wapens en oorlogvoering doorheen de tijd	
ICT-les* Vernieuwingen in de middeleeuwse landbouw		G Synthese	223
C3 De standensamenleving	78	G1* Beroemde en beruchte middeleeuwers	224
VERHAAL: De lijkenrover – Dirk Bracke	84	ICT-les* Herhalingsoefeningen en synthese	
Overzicht C	86	Woordenlijst	225
D Niet-westerse samenlevingen	87	Mijn persoonlijk woordenboek	229
D1 De wereld van de islam	88		
D2 China en de Mongolen	96		
ICT-les* De Chinese Muur			

* Deze les kan georganiseerd worden als BZW-les (Begeleid Zelfstandig Werken).

Bijlage 4: les D1 'de wereld van de islam' uit het leerwerkboek Storia Live 3 ASO (lessenreeks islam)

D

Niet-westerse samenlevingen

De westerse samenleving situeert men in (West-)Europa. Na de Europese kolonisaties in de nieuwe tijd horen ook Noord-Amerika en Australië bij de westerse wereld. De meeste lessen gaan over de geschiedenis van de westerse wereld. Maar in dit onderdeel dompelen we jullie onder in de wereld van de **islam**.





De blauwe moskee

DOE DE TEST!

Test je kennis over de islam. Noteer het juiste begrip bij de omschrijving.

- 1 Het heilige boek van de islam: de Koran
- 2 Een volgeling van de islam: een moslim
- 3 De jaarlijkse vastenperiode: de ramadan
- 4 De stichter van de islam: de profeet Mohammed
- 5 De belangrijkste stad voor de islam: Mekka

D1



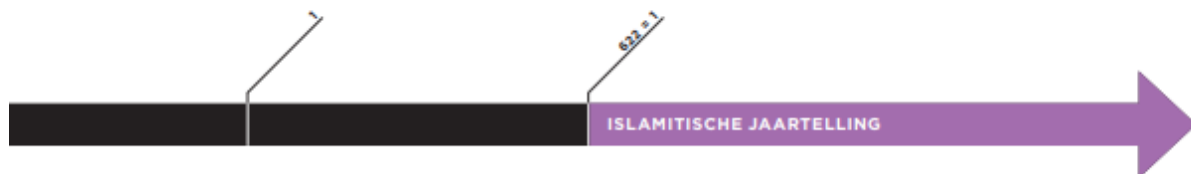
De wereld van de islam

De islam is vandaag een van de drie grote monotheïstische wereldgodsdiensten. Ook bij ons leven heel wat aanhangers van die godsdienst.

Waar en wanneer is de islam ontstaan? Wie is de stichter ervan? Wat zijn belangrijke kenmerken van deze godsdienst? Hoe verspreiden de volgelingen hun opvattingen? Wat is kenmerkend voor de moslimcultuur?



Kaartnr(s). atlas _____



1 De islam

De islam ontstaat in het begin van de 7e eeuw op het Arabische schiereiland. Alles begint bij de Arabier Mohammed (ca. 570-632): in Mekka verkondigt hij het geloof in één God (Allah) en wat de mensen moeten doen om als een goed mens te leven. Bij zijn prediking neemt hij elementen over van het jodendom, het christendom en het meergodendom van de Arabieren. Dat verloopt niet zonder problemen: hij moet in 622 zelfs vluchten van Mekka naar Medina. Die gebeurtenis wordt later het beginpunt van de islamitische jaartelling. Mohammed krijgt in Medina meer en meer aanhangers. In 630 verslaat hij zijn tegenstanders en maakt hij Mekka tot het godsdienstige centrum van de islam.

De Koran is het heilige boek van de moslims. Daarin staat dat Mohammed de tekst krijgt ingegeven door de aartsengel Gabriël. Na de dood van de profeet wordt de tekst opgeschreven. Daarnaast is er ook een grote verzameling uitspraken en overleveringen die aan Mohammed en zijn volgelingen worden toegeschreven. Die verzameling staat bekend als 'de overlevering' (Hadith). Centraal in de islam staat het kennen van God en de totale overgave aan God. Het Arabische woord 'islam' betekent 'overgave' aan God. De volgelingen van de islam worden moslims genoemd. Het woord moslim betekent 'iemand die zich overgeeft' aan God. Mohammed legt vijf verplichtingen op aan zijn volgelingen. Het zijn de zogenaamde vijf pijlers of zuilen van de islam: de geloofsbelijdenis, het dagelijkse rituele gebed, het geven van aalmoezen, de vasten (ramadan) en de bedevaart naar Mekka. Moslims houden hun erediensten in de moskee. De imam is de voorganger in het gebed.

OPDRACHT 1

- Lees de lestekst intensief en onderstreep de kernwoorden.
- Vul deel 1 van het schema op blz. 95 aan.

OPDRACHT 2

"Soera 2, 183. O, jullie gelovigen, het vasten is je voorgeschreven, zoals het degenen die vóór je waren was voorgeschreven, opdat je vroom zult zijn. 185. De maand Ramadan is die, waarin de Koran als een richtsnoer voor de mensen werd neergezonden als duidelijke bewijs van leiding en onderscheid. Wie daarom deze maand beleeft, laat hem daarin vasten. Maar wie ziek of op reis is, een aantal andere dagen..."

"Soera 22, 27. En verkondig de bedevaart aan de mensen. Zij zullen te voet of op magere kamelen van verre tot u komen. 29. Laat hen dan hun vuilheid verwijderen en hun geloften vervullen en een omgang maken om het oude Huis (Kaäba)."

Uit: De Koran

De Koran is oorspronkelijk als voordrachttekst bedoeld. Daarom is hij zo moeilijk uit het Arabisch te vertalen. Een woord kan verschillende betekenissen hebben naargelang van de hoogte van de klemtonen. Een hoofdstuk in de Koran heet een soera.

Welke drie pijlers van de islam ontbreken hier? Raadpleeg de lestekst en omcirkel.

ramadan – bedevaart – rituele gebed – aalmoezen geven – geloofsbelijdenis

OPDRACHT 3

De Kaäba in Mekka tijdens het hoogtepunt van de bedevaart

De Kaäba is een klein gebouw van ca. 12 x 10 x 15 meter in de grote moskee in Mekka. Het is het centrale heiligdom van de islam en staat bekend als 'Huis van Allah'. Als onderdeel van de bedevaart naar Mekka lopen de pelgrims zeven keer rond het gebouw. Moslims bidden ook altijd in de richting van de Kaäba, dus in de richting van Mekka.

- Wat is kenmerkend aan de kleding van de gelovigen?

Ze dragen witte kleding.

- Wat doen zij?

Ze lopen rond het gebouw.



OPDRACHT 4

De koepel van de Rots in Jeruzalem



Na Mekka en Medina is Jeruzalem de derde heilige stad voor de moslims. De beroemde 'Koepel van de Rots' uit het einde van de 7e eeuw is een van de mooiste voorbeelden van de moslimarchitectuur. Op deze plaats zou volgens de overlevering Mohammed een nachtelijke reis naar de hemel gemaakt hebben. Het gebouw is géén moskee, maar een heiligdom. Het achthoekige gebouw is overdekt door een centrale (houten) koepel die aan de buitenzijde bekleed is met verguld koper. De middellijn van de koepel bedraagt meer dan 20 m. Opvallend is de veelkleurigheid van de versiering, zowel aan binnen- als buitenkant.

- Zoek op het internet voor welke godsdiensten Jeruzalem een belangrijke stad is.

Voor jodendom, christendom en islam

- Waarom is de 'Koepel van de Rots' voor moslims belangrijk?

Vanwege de nachtelijke reis van Mohammed naar de hemel

2

De Arabieren stichten een groot wereldrijk

Heel snel bouwen de Arabieren een groot rijk uit. Op het Arabische schiereiland is in theorie alleen de islam nog toegestaan. In de andere veroverde gebieden kunnen sommige groepen zoals christenen en joden redelijk vrij hun geloof beleven, weliswaar als tweederangspersonen en na het betalen van een speciale belasting. Anderen hebben de keuze: zich bekeren of omgebracht worden. Toch krijgen aanhangers van andere godsdiensten vaak ook dezelfde rechten als christenen en joden.

OPDRACHT 5

De evolutie van het Arabische Rijk



Bestudeer aandachtig de kaart en noteer welke gebieden islamitisch geworden zijn

- bij de dood van Mohammed: deel van het Arabisch schiereiland
- tussen 632 en 661: volledig Arabisch schiereiland + Midden-Oosten + NO-Afrika
- tussen 661 en 750: NW-Afrika, Iberisch schiereiland, deel van Azië

OPDRACHT 6

De islamwereld vandaag

Geef vier Afrikaanse en vier Aziatische landen waar de islam de belangrijkste godsdienst is. Raadpleeg eventueel een atlas.

- Afrikaanse landen: persoonlijk antwoord van de leerling
- Aziatische landen: persoonlijk antwoord van de leerling



OPDRACHT 7

Welke van deze hedendaagse moslimlanden zijn (grotendeels) niet-Arabisch?
Raadpleeg het internet. Omcirkel:

Indonesië – Marokko – Tunesië – Turkije – Iran

3**De moslimcultuur beïnvloedt heel sterk het Westen**

Dankzij hun handelsactiviteiten komen de moslims in contact met andere culturen. Zij nemen kennis uit de toenmalige Griekse, Perzische en Indische wereld over en bouwen erop verder. Die wetenschappelijke kennis wordt in het Arabisch vertaald en opgeslagen in talrijke bibliotheken met duizenden handschriften. Veel van die kennis wordt ook in de praktijk toegepast. Op het vlak van de wiskunde nemen zij het Indiase getallensysteem over. Het teken 'nul' noemen de Arabieren 'al-sifr'. In het Italiaans wordt dat vervormd tot 'zefero' en daarvan zijn onze woorden 'cijfer' en 'zero' afkomstig. De moslims zijn ook op andere terreinen van de wetenschap actief: Griekse filosofie, aardrijkskunde, sterrenkunde, natuurkunde, geneeskunde enz.

In de 11e-13e eeuw worden veel Arabische werken en Arabische vertalingen van Griekse werken in het Latijn vertaald, waardoor ze voor het Westen toegankelijk worden. Dat gebeurt vooral in Spanje en Zuid-Italië. De invloed van de Arabische wetenschap op Europa is zeer groot geweest. En we leren nog vele andere zaken via de Arabieren en Turken kennen, zoals katoen ('qatun'), leer, rijst ('ruz'), suiker ('sukkar'), tulpen, koffie, tafeltapijtjes enz.

Prachtige paleizen en moskeeën getuigen van een grote beschaving. Volgens de overlevering verbood Mohammed het afbeelden van mens en dier. Maar er zijn periodes geweest waarin kunstenaars daar geen rekening mee hielden (vooral in Perzië en Indië). Zo zijn er prachtige miniaturen met mensen en dieren bewaard. Kenmerkend voor de islamkunst is het gebruik van meetkundige versieringen en zogenaamde arabesken. Ook de Arabische letterkunde is van hoog niveau. De verhalen van 'duizend-en-een-nacht' behoren vandaag nog altijd tot de meesterwerken van de wereldliteratuur.

OPDRACHT 8

- Lees de lestekst en onderstreep de kernwoorden.
- Vul deel 3 van het schema op blz. 95 aan.

OPDRACHT 9

De bibliotheek van Basra

Uit: Al Hariri, Al-Maqamat

Een verzameling verhalen geschreven rond 1100, handschrift uit 1237 (Bibliothèque Nationale de France).

De bibliotheek was een plaats waar men discussieerde en boeken kopieerde, las en ook becommentarieerde.



- In welk hedendaags land ligt de stad Basra?

In Irak

- Wat ligt er op de planken?

boeken

- Als je je alleen op de afbeelding baseert, kun je dan zeggen dat dit een rijke bibliotheek was? Motiveer je antwoord.

Ja, boeken waren handgeschreven en heel kostbaar.

OPDRACHT 10

Wetenschappelijke kennis



Uit: Perzisch handschrift, 14e eeuw

- Wat doet de geknielde persoon in het donkerblauw?

Hij voelt aan de puls van de andere persoon.

- Welk beroep oefent hij dus uit?

Geneesheer

- Waaraan kun je merken dat dit een Perzische afbeelding is? (Lees hiervoor ook de lestekst over de moslimcultuur.)

Volgens de overlevering verbood Mohammed het afbeelden van mens en dier: er zijn periodes geweest waarin kunstenaars daar geen rekening mee hielden, o.a. in Perzië.

ONWAARSCHIJNLIJK!

Schaak – schaakmat

Het schaakspel is waarschijnlijk in India ontstaan. Via Perzen en Arabieren dringt het spel in de 11e eeuw in Europa door. De huidige vorm van het schaakspel ontstaat in de 15e eeuw. Het woord 'schaken' komt van het Perzische woord 'sjah'; dat koning betekent. De term schaakmat is een vernederlandsing van het Perzische 'sjah mat'. Dat betekent: de koning zit in een hinderlaag (of: de koning is dood). Op deze afbeelding uit een handschrift uit 1282 spelen een christen en een moslim samen schaak. De afbeelding komt uit 'Het boek der spelen' van de Spaanse koning Alfonso X, de wijze (1221-1284).



Wat je na deze les moet kennen en kunnen:

KENNEN

- 1 de begrippen 'islam' en 'moslim' verklaren
- 2 het ontstaan van de islam uitleggen
- 3 het ontstaan van de Koran uitleggen
- 4 de vijf pijlers van de islam opnoemen
- 5 de begindatum van de islamitische tijdrekening kennen
- 6 de vorming van het Arabische Rijk uitleggen
- 7 de bijdrage van de Arabische cultuur aan het Westen aantonen

KUNNEN

- 1 teksten en documenten kritisch lezen
- 2 de evolutie van het Arabische Rijk aan de hand van een kaart uitleggen

Al die onderdeeljes van 'kennen' en 'kunnen' kun je bij het onlinelesmateriaal verder inoefenen. Als je denkt dat je een onderdeelje kent of kunt, zet je daar een kruisje voor.



LES D1 SCHEMA



De wereld van de islam

1 De islam

- Wie? Waar? Wanneer? Mohammed – Arabië – 7e eeuw
- Mohammed tegenstand → vlucht naar Medina (622, = begin islamitische jaartelling) → 632 terugkeer naar Mekka → wordt centrum islam.
- De Koran = heilige boek van de moslims
- Islam betekent: totale overgave aan God
- Vijf pijlers van de islam:
 - 1 geloofsbelijdenis
 - 2 dagelijkse rituele gebed
 - 3 geven van aalmoezen
 - 4 vasten
 - 5 bedevaart naar Mekka

2 De Arabieren stichten een groot wereldrijk

- | | |
|-----------------------|---|
| Eerste helft 7e eeuw: | deel van het Arabische schiereiland |
| Tweede helft 7e eeuw: | hele Arabische schiereiland, NO-Afrika en Midden-Oosten |
| 8e eeuw: | NW-Afrika, Iberische schiereiland, deel van Azië |
- Apart statuut voor niet-moslims in de moslimgebieden → redelijk verdraagzaam

3 De moslimcultuur beïnvloedt heel sterk het Westen

- Moslims nemen kennis over uit de Griekse, Perzische en Indische wereld
- In het Arabisch, vertaald + toegepast in de praktijk
 - Voorbeelden: wiskunde, Griekse filosofie, aardrijkskunde
- 11e-13e eeuw: vertaling Arabische kennis in het Latijn → grote invloed in Europa
- Islamitische kunst
- Bouwkunst: prachtige paleizen en moskeeën
 - Beeldende kunst:
 - Mohammed verbood het afbeelden van mens en dier
 - arabesken
 - Letterkunde: hoog niveau, bv. de verhalen van 'duizend-en-een-nacht'

Bijlage 5: werkblad met extra opdrachten rond bronnenonderzoek (lessenreeks islam)

Geschiedenis: D1 De wereld van de islam

Leerkracht: S. Oracki

NAAM:

EXTRA: D1 De wereld van de islam – pagina 89-90

OPDRACHT 2

1. Maak opdracht 2 op pagina 89.

2. Bestudeer de vijf pijlers van de islam aan de hand van Koranverzen en Hadiths. Vul de tabel op de volgende pagina aan. (gemarkeerde begrippen → zie begrippenlijst p. 3)

- Noteer in de eerste rij de vijf pijlers.
- Noteer in de tweede rij de nummer van de bijhorende bron. Kruis aan of het om een Koranvers of Hadith gaat. Raadpleeg pagina 89-90 in je werkboek als je niet weet wat Koranverzen of Hadiths zijn.
- Noteer in de derde rij de letter van de bijhorende afbeelding.

Zeg: "O mensen, voorwaar, ik ben de Boodschapper van Allah voor jullie allen. (Allah is) Degene aan Wie het Koninkrijk over de hemelen en de aarde behoort, geen god is er dan Hij. Hij doet leven en Hij doet sterven. Geloof daarom in Allah en Zijn Boodschapper, de ongeletterde Profeet, die in Allah en Zijn Woorden gelooft, en volgt hem. Hopelijk zullen jullie Leiding volgen."

Bron: Bukhari

1

*O, jullie die geloven! Als jullie willen overgaan tot het gebed, was (dan eerst) jullie gezichten en jullie handen (en onderarmen) inclusief de ellebogen, wrijf (met natte handen) over jullie hoofden en (was) jullie voeten, inclusief de enkels. En als jullie in toestand van seksuele onreinheid zijn, reinig julliezelf dan (en doe **ghoesl**). Maar als jullie ziek zijn of op reis zijn, of als een van jullie van het toilet gekomen is, of als jullie (intiem) contact hebben gehad met (jullie) vrouwen en geen water (kunnen) vinden, reinig jullie dan met zuivere aarde en wrijf (daarmee) over jullie gezichten en jullie handen (inclusief de polsen). (Want) Allah wil het jullie (absoluut) niet moeilijk maken, maar Hij wil jullie reinigen (van onzuiverheden en zonden), en Zijn gunsten voor jullie vervolmaken (op basis van de islam), opdat jullie (hiervoor) dankbaar zullen zijn.*

Bron: Soera 5, 6

2

*"De Boodschapper van Allah was gewoon om zijn vasten voor het bidden (van het **maghreb gebed**) met verse dadels te verbreken. Als die er niet waren met gedroogde dadels en als die er niet waren met een paar monden vol water."*

Bron: Abu Dawud; Tirmidhi

3

Geschiedenis: D1 De wereld van de islam

Leerkracht: S. Orakci

“De godvruchtigheid bestaat niet daarin, dat gij uw gezicht (bij het gebed) naar het Oosten of het Westen wendt. Godvruchtig is hij die aan God gelooft, aan den jongsten dag en de engelen, en de schrift en de profeten: die van zijn vermogen geeft aan aanverwanten; wezen en armen en de vreemdelingen, en hun die vragen; hij die gevangenen loskoopt, het gebed verricht en aalmoezen geeft; die aangegane verbintenissen nakomt; die geduldig is in tegenspoed, nood en krijgsgevaar; hij is rechtvaardig; hij is godvrezend.”

Bron: Soera 3, 18

4

*“Degene die de **Hadj** verricht om de Teverdenheid van Allah te zoeken en daarin geen geslachtsgemeenschap heeft en geen zondigheid begaat, keert terug (van de Hadj) vrij van alle zonden, net als de dag waarop hij geboren werd.”*

Bron: Sahih Bukharie

5



E أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ
وَأَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ
(asjhadoe 'an la 'ilaha 'illa-llah(oe), wa asjhadoe anna moehammadan rasooloe-llah)
Vertaling: "Ik getuig dat er geen god is behalve Allah en ik getuig dat Mohammed Zijn dienaar en Boodschapper is."

	Pijler 1:	Pijler 2:	Pijler 3:	Pijler 4:	Pijler 5:
Bron	Nr.: Dit is een: <input type="radio"/> Koranvers <input type="radio"/> Hadith	Nr.: Dit is een: <input type="radio"/> Koranvers <input type="radio"/> Hadith	Nr.: Dit is een: <input type="radio"/> Koranvers <input type="radio"/> Hadith	Nr.: Dit is een: <input type="radio"/> Koranvers <input type="radio"/> Hadith	Nr.: Dit is een: <input type="radio"/> Koranvers <input type="radio"/> Hadith
Afbeelding	Letter:	Letter:	Letter:	Letter:	Letter:

Geschiedenis: D1 De wereld van de islam

Leerkracht: S. Orakci



3. Wat voor soort bronnen zijn Hadiths? Voor deze opdracht mag je het internet raadplegen.

a. Zoek de schrijvers van de Hadiths op via je gsm (zie bronvermelding). Door wie zijn deze Hadiths geschreven en in welke eeuw?

.....

.....

.....

.....

b. Waren de schrijvers van deze Hadiths tijdgenoten van de profeet?

.....

.....

c. Hoe kwamen de schrijvers aan de informatie voor de Hadiths?

.....

.....

.....

d. Zijn Hadiths primaire of secundaire bronnen?

.....

4. Hoe wordt een hoofdstuk in de Koran genoemd?

.....

BEGRIPPENLIJST

In sommige Koranverzen en Hadiths staan islamitische begrippen. Raadpleeg de begrippenlijst hieronder voor een verklaring.

Begrip	Verklaring
Ghoesl	De grote rituele wassing die in bepaalde gevallen door moslims verricht wordt (bv. na het hebben van geslachtsgemeenschap, na de menstruatieperiode bij een vrouw en wanneer iemand moslim wordt).
Maghreb gebed	Het avondgebed, na zonsondergang
Hadj	Pelgrimstocht naar Mekka

Bijlage 6: werkblad met extra bronnen over de spanning tussen Palestijnen en Israëlieten (lessenreeks islam)

Leven tussen Palestijnen en Israëlieten

Een woordje vooraf

Ben je benieuwd naar het leven tussen de Palestijnen en Israëlieten? Dan heb ik een aantal links voor je naar interessante filmpjes. De filmpjes zijn ingedeeld volgens moeilijkheidsgraad:

- Eén ster: je hebt geen voorkennis nodig voor deze filmpjes.
- Twee sterren: het is aangeraden om de filmpjes met één ster te bekijken vooraleer je het filmpje met twee sterren bekijkt. Er kunnen begrippen in voorkomen die je niet begrijpt.
- Drie sterren: je moet zeker de filmpjes met één ster bekijken vooraleer je het filmpje met drie sterren kan begrijpen. Dit filmpje duurt wat langer en vraagt meer concentratie.



1. "Hoe werd Israël een staat? | NOS op 3"

In dit filmpje wordt de geschiedenis van de oprichting van de staat Israël in een notendop.

<https://www.youtube.com/watch?v=nZa0KGTdQUw>

2. "De stad die niemand begrijpt: Olaf Koens leidt je rond door Jeruzalem - RTL NIEUWS"

In 4 min. 31 sec. geeft Olaf Koens, een Nederlandse journalist, je een tour doorheen de stad Jeruzalem. Hij bezoekt de drie belangrijke gebouwen van de drie wereldreligies.

https://www.youtube.com/watch?v=p6_6rTjf9cY

3. "Nederzettingen grootste obstakel vrede tussen Israël en Palestijnen"

De conflicten tussen de Israëlieten en Palestijnen komen zo nu en dan in het nieuws. Deze nieuwsuitzending dateert uit 2017. Israël krijgt de steun van de (voormalige) Amerikaanse president Trump om nederzettingen te plaatsen op Palestijns grondgebied.

<https://www.youtube.com/watch?v=Ci2ehhGn6Fc>



4. "RAMADANSPECIAL!! SALAHEDDINE IN PALESTINA – ALQUDS"

Salaheddine is een Nederlandse Youtuber met Marokkaanse roots. Hij bezoekt de stad Jeruzalem (Al-Quds in Arabisch) en spreekt met verschillende Palestijnen in Jeruzalem. Dankzij deze vlog kom je meer te weten over het leven van deze mensen. Jammer genoeg bestaan er geen Nederlandse vloggers die een filmpje hebben waarin ze met joden of christenen in Jeruzalem spreken, maar als je goed Engels kan vind je vast iets op Youtube!

<https://youtu.be/v0APjHH-Gx4>



5. “Kunnen Israëlieten en Palestijnen Het Met Elkaar Eens Zijn? || Creators for Change”

Zowel Palestijnen als Israëlieten verliezen hun dierbaren tijdens de oorlog. In dit filmpje spreken drie Palestijnen en drie Israëlieten met elkaar. Hoe denken ze over elkaar? En wat hebben ze met elkaar gemeen? Het filmpje is in het Engels, maar er is Nederlandse ondertiteling beschikbaar. Probeer tijdens het kijken naar het filmpje de conflicten vanuit het perspectief van de getuigen te bekijken.

https://www.youtube.com/watch?v=_Jj8vne0ca0

Bijlage 7: PowerPoint (lessenreeks islam)

De PowerPoint die ik heb gebruikt voor mijn lessenreeks over de wereld van de islam is te raadplegen via de volgende link:

https://hogeschoolpxl-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/11700996_student_pxl_be/EQdQQKZHI4pNpDvaACK1R2sBfpWSAoYPKE1VX01AjerHaQ?e=rLaXVQ

Bijlage 8: lesvoorbereidingsformulier (lessenreeks islam)

Naam student:	Selin Orakci	Contactpersoon opleidingsinstelling	
Opleidingsonderdeel:	geschiedenis stage	Pedagoog:	Astrid.Geunes@pxl.be
School:	Agnetencollege Peer	Vakdidactics:	John.Aelbrecht@pxl.be
Leervak:	geschiedenis	Contactgegevens stagementor	
Klas (+ aantal lln.):	3.5 (21 lln.) + 3.6 (22 lln.) + 3.7 (24 lln.)	naam:	Frederik Sevens
Optie/Richting:	Economie talen, economie wiskunde, humane wetenschappen, sportwetenschappen → ASO	e-mailadres:	Frederik.Sevens@agnetencollege.be
Periodethema:	De wereld van de islam + feodaliteit	telefoon:	/

Beginsituatie

De lessen in de week van 4 januari zullen doorgaan in contactonderwijs

De lessen in de week van 11 januari zullen online doorgaan via Google Meet.

3.5 is een samengestelde klas (richtingen: economie-4u wiskunde, economie-5u wiskunde en Latijn). Over het algemeen is het een vrij sterke klas. Er zijn 2 leerlingen van economie-5u wiskunde die het eerste trimester wel behoorlijk zwak hebben gepresteerd. De klas bestaat uit 21 lln.

3.6 is een klas humane wetenschappen. Het niveau van deze klas ligt heel wat lager als 3.5. Veel van deze leerlingen hebben het moeilijk met het niveau van ASO (en dus ook geschiedenis). De klas bestaat uit 22 lln.

3.7 is een samengestelde klas (richtingen: humane wetenschappen en sportwetenschappen). Ook hier is het niveau behoorlijk goed op een paar leerlingen na die het niet goed op de examens hebben gedaan. De klas bestaat uit 24 lln.

Einddoelstellingen- te bereiken volgens de documenten van de onderwijskoepel

2 De leerlingen kunnen systematisch verbanden leggen tussen de dimensies tijd, ruimte en socialiteit, tussen de verschillende domeinen binnen de socialiteit, tussen de geschiedenis van onze gewesten en de algemene Europese geschiedenis, de westerse cultuur en de niet-westerse culturen, de eigentijdse levensproblemen en deze van vroeger.

17 De leerlingen zijn nauwkeurig bij het verzamelen, ordenen, analyseren en interpreteren van informatie over de historische en actuele werkelijkheid.

18 De leerlingen geven blijk van een kritische houding bij het gebruik van informatie over de historische en actuele werkelijkheid.

19 De leerlingen beseffen dat de kennis van het verleden niet exact de historische werkelijkheid weergeeft en dat onze historische kennis onvolledig en voorlopig is.

Lesdoelen (genummerd)

Kennis

K1: De leerlingen kunnen de begrippen 'islam' en 'moslim' verklaren.

- K2: De leerlingen kunnen het ontstaan van de islam situeren in tijd en ruimte en de rol van de profeet Mohammed verklaren in het ontstaan van de islam.
 K3: De leerlingen kunnen de vijf pijlers van de islam opnoemen.
 K4: De leerlingen kunnen de begindatum van de islamitische tijdrekeningen benoemen en het begrip 'hidjra' hierbij verklaren.
 K5: De leerlingen kunnen verklaren waarom Jeruzalem een belangrijke stad is voor de drie wereldreligies: christendom, islam en jodendom.
 K6: De leerlingen kunnen de bijdrage van de Arabische cultuur aan het Westen aantonen.
 K7: De leerlingen kunnen de vorming van het Arabische Rijk uitleggen.

Vaardigheden

- V1: De leerlingen kunnen bronnen uit de Koran en Hadiths kritisch lezen.
 V2: De leerlingen kunnen de evolutie van het Arabische Rijk aan de hand van een kaart uitleggen.

Attitudes

- A1: De leerlingen tonen respect voor de geschiedenis en religie van een niet-westerse samenleving.

Leerstofanalyse en verwachte knelpunten

Voorkennis van de leerlingen

Opbouw van het ancien régime: de vroege middeleeuwen:

- Val van het West-Romeinse Rijk
- Het Byzantijnse Rijk
- De Franken

Socio-economie in het ancien régime:

- De evolutie van de bevolking (de pest)
- Landbouw en voedsel
- De standensamenleving

Leerstofanalyse

De wereld van de islam hoort bij onderdeel D: niet-westerse samenleving. Over de islamwereld of het Arabische Rijk hebben de leerlingen geen voorkennis. Het is een nieuw deel.

De les gaat over de volgende onderwerpen: het ontstaan van de islam, de profeet Mohammed, de kenmerken van de islam (5 pijlers), de verspreiding van de islam (o. a. invloed op het Westen) en de moslimcultuur.

Werkvorm(en) & leermiddelen

Mentimeter
 Bronnenonderzoek
 EdPuzzle

Differentiatie (verplicht!)

Er wordt een extra verdiepingsdocument voorzien voor de leerlingen die geïnteresseerd zijn in de conflicten tussen Israëlieten en Palestijnen. Hierin staan links naar interessante filmpjes waarmee de leerlingen meer zicht krijgen op de problematiek. Dit is geen verplichte opdracht. Het is vrijblijvend voor diegene die meer willen weten over dit onderwerp. Het wordt aangeboden omdat dit onderwerp niet wordt besproken in de les, maar wel in verband staat met het lesonderwerp.

Leerlingen die eerder klaar zijn met de videoles, kunnen de nieuwe begrippen inoefenen aan de hand van een digitaal memoryspel.

Evaluatie

Er wordt geen evaluatie op punten gemaakt vanwege de korte stageduur in deze periode.

Het werk van de leerlingen tijdens de online lessen wordt wel gecontroleerd via Edpuzzle. De leraar kan via deze app de antwoorden van de leerlingen op de vragen in het boek bijhouden. Foute antwoorden krijgen geen minpunt, maar wie niet serieus werkt aan zijn opdracht wordt wel gesanctioneerd.

Geraadpleegde literatuur

<https://matadornetwork.com/read/countries-different-new-year/>
https://nl.wikipedia.org/wiki/Kim_Il-sung
https://en.wikipedia.org/wiki/North_Korean_calendar
<https://www.steps.be/zo-vieren-ze-nieuwjaar-in-thailand-met-heel-veel-water/>
<https://en.wikipedia.org/wiki/joc>
<https://en.wikipedia.org/wiki/joc>
<http://irandailyonline.ir/News/127243.html>
https://en.wikipedia.org/wiki/Ab%C5%AB_Lahab
<https://mens-en-samenleving.info.nu/religie/13897-vrouwen-van-de-profeet-mohammed-vz-mh-khadija.html>
<https://isgeschiedenis.nl/nieuws/de-eerste-openbaring-van-mohammed-tijdens-de-waardevolle-nacht#:~:text=Begin%20van%20de%20Koran,tot%20%C3%A9%C3%A9n%20werk%3A%20de%20Koran.>
https://www.beleven.org/verhaal/het_leven_van_mohammed
<https://historiek.net/mohammed-p-570-632/883/#:~:text=De%20profeet%20Mohammed%20wordt,daarom%20ook%20wel%20Mohammedanen%20genoemd.>
https://en.wikipedia.org/wiki/Al-Uzza#/media/File:Relief_of_the_Arabian_goddess_Al-Lat,_Manat_and_al-Uzza_from_Hatra._Iraq_Museum.jpg
https://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_pre-Islamic_Arabia
https://bilgiyelpazesi.com/dinim_islam_islamiyet/peygamberimiz_hz_muhammed_in_hayati_sav/ca_hiliye_doneminin_genel_ozellikleri.asp
<https://duasureayet.com/cahiliye-donemi-islamiyet-oncesi-arap-yarimadasinin-genel-durumu/>
<https://www.samsam.net/godsdiensden/islam/koran>
<https://historiek.net/mohammed-en-het-ontstaan-van-de-islam/51125/>
<https://www.islamstudies.nl/kennis-in-het-kort/orientalisme-westerse-studies-over-de-islam/>
<https://www.historischnieuwsblad.nl/de-schimmige-begintijd-van-de-islam/>
<https://users.ugent.be/~hdeley/bogaert/bogaert5.htm>
<http://nl.noblequran.org/koran/soera-al-araf/ayat-158/>
<https://www.duaile.com/hadis/kelime-i-sehadet/>
<https://quran.com/5>
<https://kuran.diyane.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/596/103-ayet-tefsiri>
<https://www.al-yageen.com/artikelen/het-gebed-2/>
<https://koran.nl/soera-5-al-ma-idah-de-tafel/>
<https://hadithvandedag.nl/bedevaart/hadj-verwijdert-zonden#more-3680>
<http://nl.noblequran.org/koran/soera-al-baqarah/ayat-177/>
<https://kuranfihristi.net/fihrist/zekat>
<https://wetenschap.islaamkennis.nl/2009/10/de-rituelen-van-de-hadj/>
<http://www.soebatie.nl/religie/hadith/Betrouwbaar.htm>
<https://www.yeniasir.com.tr/yasam/2017/12/11/muslimanlarin-ilk-kiblesi-mescid-i-aksa>
<https://isgeschiedenis.nl/nieuws/jeruzalem-door-de-eeuwen-heen#:~:text=Jeruzalem%20als%20hoofdstad.-.Huidige%20status%20van%20Jeruzalem,officieel%20tot%20hoofdstad%20werd%20verklaard.>
<https://npofocus.nl/artikel/7798/waarom-is-jeruzalem-zo-belangrijk-voor-moslims-joden-en-christenen->
<https://www.mo.be/analyse/jeruzalem-ondeelbare-stad-maar-niet-voor-palestijnen>

LESUITWERKING LES 1 (MA 04/01/21)			
Doelstelling n	Tijd	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar • Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase			
	10 min.	<p>De lessen in de eerste week, les 1 en 2, gaan door in contactonderwijs.</p> <p>DIA 1 De leraar stelt zich voor.</p> <p>1. HET NIEUWE JAAR – INLEIDING</p> <p>DIA 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen stellen zich voor. Ze beantwoorden bij het voorstellen de vraag “Wie ben jij en wat is je wens voor 2021?” <p>Hulpvragen voor de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wat wil je bereiken in 2021? - Wat wil je gedaan hebben in 2021? - Wat wil je (materieel) hebben in 2021? - Hoe wil je je voelen in 2021? - Wat wil je wel of niet meenemen naar 2021? - ... <p>De kalender die wij gebruiken is de gregoriaanse kalender. De kalender is vernoemd naar paus Gregorius XIII. Hij heeft deze kalender ingevoerd in 1582. Dat wilt dus zeggen dat tot 1582 er andere kalendervormen werden gebruikt.</p> <p>DIA 3 We nemen er een kaart bij waarin de landen die de gregoriaanse kalender gebruiken, worden geïllustreerd. Bestudeer de kaart, bekijk de legende. Wat kan je afleiden uit de kaart? Wat kan je concluderen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alle landen kennen de gregoriaanse kalender, maar er zijn een aantal landen die naast de gregoriaanse kalender ook een andere kalendervormen kennen. Dit is in sommige landen wegens burgerlijke doeleinden en in andere landen wegens commerciële doeleinden. <p>DIA 4 Een aantal voorbeelden: 1. In Noord-Korea gebruiken ze de Juche-kalender. Ze zitten momenteel in het jaar 110. De jaartelling begint met de geboorte van de oprichter van de Democratische Volksrepubliek Korea, Kim Il-Sung. Deze kalender is drie jaar na de dood van Kim Il-Sung ingevoerd en wordt sindsdien officieel gebruikt. Waarom zou de staat ervoor gekozen hebben om deze jaartelling in te voeren? Welke boodschap geven ze hiermee?</p>	

<p>K4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De Noord-Koreaanse staat ziet Kim Il-Sung als een goddelijke figuur. In Noord-Korea is er een autocratie: alle macht is bij de staatsleider. <p>In Noord-Korea is de Juche-kalender ingevoerd omwille van politieke redenen, maar er bestaan ook andere kalendervormen omwille van religieuze redenen, bijvoorbeeld de boeddhistische jaarkalender en de islamitische jaarkalender.</p> <p>2. Volgens de boeddhistische jaarkalender zitten we in het jaar 2564. De boeddhistische jaartelling begint vanaf de dood van Gautama Boeddha, de stichter van het boeddhisme. In Thailand, waar het merendeel van de bevolking boeddhistisch is, gebruiken ze de gregoriaanse kalender, maar de traditie om in april (het nieuwe jaar volgens de boeddhistische jaartelling) het nieuwe jaar te vieren met een waterfestijn bestaat nog steeds. Het is dus meer een vorm van traditie, dan dat het officieel wordt gebruikt.</p> <p>3. Een ander voorbeeld van een religieuze kalender is de islamitische jaarkalender. De islamitische jaarkalender wordt gebruikt om belangrijke feesten, zoals het Suikerfeest, te kunnen dateren. Deze jaartelling begint met het jaar waarin de hidjra, de migratie van de profeet Mohammed van Mekka naar Medina plaatsvond. Dat was in het jaar 622. In welke tijdvak situeren we het jaar 622?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De middeleeuwen <p>DIA 5</p> <p>Voor de kerstvakantie hebben jullie geleerd over het ancien régime, meer bepaald het begin van de middeleeuwen. Jullie hebben de val van het West-Romeinse Rijk, de Franken, de socio-economie bestudeerd... Dit betreft allemaal de geschiedenis van het Westen (Europa).</p> <p>Het leven in de middeleeuwen speelt zich niet alleen af in Europa. Ondertussen ontwikkelen zich er ook verschillende andere samenlevingen op de wereld. In de periode van de 7^e eeuw wordt er een nieuwe godsdienst geïntroduceerd, namelijk de islam. De islam is momenteel na het christendom de grootste religie op de wereld. De komende lessen gaan we de islamwereld bestuderen en onderzoeken hoe de islam tot stand is gekomen.</p> <p>2. ONDERZOEKSVRAAG</p> <p>DIA 6</p> <p>De leerkracht maakt een koppeling naar de onderzoeksvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waar en wanneer is de islam ontstaan? - Wie is de stichter van de islam? - Wat zijn de belangrijke kenmerken van deze godsdienst? - Hoe verspreiden de volgelingen hun opvattingen? - Wat is kenmerkend voor de moslimcultuur? 	
-----------	--	--

Uitvoeringsfase		
K1	7 min.	<p>3. ACTIVEVOORKENNIS – QUIZ MENTIMETER</p> <p>DIA 7</p> <p>De voorkennis van de leerlingen wordt getest aan de hand van opdracht 'doe de test!' op pagina 87. Deze opdracht is verwerkt in een mentimeter.</p> <p>Link naar quiz: https://www.mentimeter.com/s/4a0f9c3c36937cc5a27e65cfb401dd1b/2a15f8871039</p> <p>De quiz wordt gespeeld via mentimeter. Na elke vraag wordt er een korte klasbespreking gehouden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen spelen de quiz via de gsm. • Na de quiz wordt de opdracht op pagina 87 aangevuld. <p>DIA 8</p> <p>De antwoorden op de quiz worden aangevuld in het werkboek op pagina 87.</p>
K2 + K4 + A1	13 min.	<p>4. HET LEVEN VAN DE PROFEET MOHAMMED</p> <p>DIA 9</p> <p>We beginnen met het zoeken naar een antwoord op de vragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waar en wanneer is de islam ontstaan? - Wie is de stichter van de islam? <p>Deze vragen kunnen we makkelijk met drie woorden beantwoorden. We hebben al bij de bespreking van de islamitische kalender besproken dat de islam rond de 7^e eeuw is ontstaan. Waar is het ontstaan? Wat was de belangrijkste stad voor de islam?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mekka <p>Wie is de 'stichter'?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profeet Mohammed <p>Deze antwoorden volstaan echter niet om een beeld te vormen over hoe de islam is ontstaan. Daarom ga ik de vraag 'hoe' erbij voegen. Hoe is de islam in Mekka, in de 7^e eeuw ontstaan? Deze vraag is veel gesteld, door zowel moslims als niet-moslims. Er bestaan ook verschillende bronnen over.</p> <p>DIA 10</p> <p>De belangrijkste en meest waardevolle bronnen voor de moslims zijn de Koran en de Hadith. De Koran is het heilig boek van de moslims, net zoals de Bijbel het heilig boek is voor de christenen. Hierin staat uitgelegd hoe moslims moeten leven, maar er staan ook verhalen in over profeten uit het jodendom en christendom en uiteraard ook over de profeet Mohammed. De Hadith is een verzamelnaam voor overleveringen (= verhalen en gewoonten die al veel generaties worden doorgegeven) over hoe profeet Mohammed leefde en zijn uitspraken.</p>

	<p>Aan de andere kant bestaan er ook literaire werken die proberen het leven van Mohammed te schetsen. Er bestaan boeken van islamitische geleerden, maar ook Westerse geleerden. Waarom is het van belang om meerdere bronnen te raadplegen en je niet slechts op één bron te baseren?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Belang van multiperspectiviteit: een geschreven bron is altijd gemaakt door een persoon met een bepaalde mening. Deze mening kan er toe leiden dat de tekst op een subtiele manier de lezer kan beïnvloeden tot een bepaalde gedachtegoed. Door verschillende bronnen van verschillende auteurs uit verschillende periodes te lezen, kan je de inhoud vergelijken en een eigen beeld schetsen. Dit zorgt voor een realistischer verhaal. <p>De meeste werken over het ontstaan van de islam en het leven van profeet Mohammed zijn secundaire bronnen. Wat betekent dit?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ze zijn geschreven door mensen uit een andere tijdsperiode. De schrijvers waren geen ooggetuigen. <p>Dit maakt dat het verhaal over het ontstaan van de islam verschillende versies heeft. Er bestaan een aantal feiten, zoals dat Mohammed echt heeft bestaan en dat hij in Mekka leefde, maar er bestaan ook een aantal tegenstrijdigheden. Daarom is het moeilijk om een zwart op wit verhaal te vertellen. Maar het is juist interessant om meer te weten waar moslims in geloven en hoe sommige Westerse geleerden erover denken.</p> <p>Ik ga jullie het verhaal van het ontstaan van de islam vertellen. Luister aandachtig mee zodat je kan volgen.</p> <p>DIA 11</p> <p>Om het verhaal over het ontstaan van de islam te begrijpen gaan we naar het huidige Saoedi-Arabië. Saoedi-Arabië ligt in wat wij nu het Midden-Oosten noemen. Voor de opkomst van de islam, dus voor de 7^e eeuw, bestond het Arabisch schiereiland uit verschillende onafhankelijke staatjes. Er bestonden dus verschillende Arabische stammen. Op de satellietkaart zien we dat dit gebied bestaat uit woestijn. De onafhankelijke staten werden van elkaar gescheiden door woestijngebied. De Arabieren waren een nomadisch volk. Ze trokken veel rond. Hoe zouden de Arabieren onderling van de ene staat naar de andere kunnen reizen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ze gebruikten dieren, zoals kamelen of ezels, als transportmiddel. • Ze reisden in groep. <p>Een karavaan is een groep reizigers die achter elkaar aan rijden om zo van de ene plaats naar de andere te komen. Het vervoer kan per dier of per voertuig gaan. De Arabieren reisden in groep op de kameel om in een ander gebied aan handel te doen. Waarom zouden ze in groep reizen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In groep kunnen ze elkaar beschermen tegen vijanden of natuurrampen. <p>DIA 12</p> <p>Er ontstonden karavaanroutes en op belangrijke punten op deze routes ontstonden handelssteden. Een van deze steden was Mekka. Mekka is een heel belangrijke stad in het verhaal van het ontstaan van de islam. We zoomen in in deze stad.</p>	
--	--	--

	<p>DIA 13</p> <p>Tot ongeveer de 4^e eeuw beoefenden bijna alle inwoners van Arabië religies waarin ze meerdere goden aanbeden. Hoe noemen we zo een religie?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Polytheïsme <p>In het Westen krijgt het christendom, wat een monotheïstische godsdienst is, een belangrijke rol. Ook het jodendom is aanwezig in het Midden-Oosten, maar de Arabieren waren overwegend polytheïstisch. De religieuze overtuigingen en praktijken van de nomadische Arabieren waren verschillend van de gevestigde stammen zoals in Mekka, Wat ze wel gemeenschappelijk hebben is dat ze in meerdere goden geloven. Welke religies waren nog polytheïstisch in de geschiedenis. Kunnen jullie hier voorbeelden van geven? Denk eens aan de lessen van vorig jaar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Grieken en Romeinen geloofden ook in het polytheïsme (3000 v.C. – 500 klassieke oudheid) <p>Hoe vereerden ze hun goden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ze hadden cultussen, ze vereerden hun goden door het aanbidden van beeldjes en bepaalde rituelen. <p>De Arabische volkeren geloofden ook in de bovennatuurlijke krachten van cultussen. Naar Mekka kwamen verschillende Arabische volkeren op bedevaart om deze beelden te vereren. De leiders van Mekka maakten echter misbruik hiervan en haalden hun rijkdom door geld te vragen aan de bedevaarders.</p> <p>DIA 14</p> <p>Een aantal feiten...</p> <p>Mohammed werd geboren in het jaar 571 in Mekka. Hij was tot zijn veertigste een doorsnee man. Hij begint eerst te werken als herdersjongen en wordt later in dienst genomen als koopman door een rijke weduwe vrouw Khadija. Als koopman gaat hij naar Jeruzalem (Israël) om handel te drijven. Daar komt hij in contact met joden en christenen. Wanneer hij terugkeert naar Mekka trouwt hij met zijn bazin Khadija, die 15 jaar ouder is dan hem. Het is bekend dat Mohammed vaak buiten de stad ging om in de bergen te bezinnen. Hij kon zich niet vinden in het polytheïsme in Mekka en keek neer op de socio-economische toestand. Er was veel diefstal, ongelijkheid, slavernij, vrouwen werden slecht behandeld, er wordt zelfs gezegd dat baby's (meisjes) levend werden begraven.</p> <p>Volgens islamitische bronnen toonde in 610 (wanneer Mohammed 40 jaar is) een spirituele verschijning zich op de bergen toen Mohammed aan het bezinnen was. Dit zou de engel Gabriël zijn. Hoe het verhaal verder verloopt volgens islamitische bronnen, gaan we bekijken in een animatiefilmpje over het leven van Mohammed.</p> <p>DIA 15</p> <p>De leraar toont het fragment van de eerste openbaring van de engel Gabriël.</p> <p>Welke taak krijgt Mohammed van de engel Gabriël volgens islamitische bronnen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hij is de Boodschapper van Allah. Hij moet de islam verkondigen en verspreiden. Hij is de profeet. 	
--	--	--

	<p>Hetgeen wat Gabriël aan Mohammed verkondigde, wordt de eerste openbaring genoemd. Alle openbaringen van Gabriël staan in de Koran. De openbaringen van Gabriël aan Mohammed zou 23 jaar geduurd hebben. Steeds werd er een andere vers uit de Koran verkondigd, die Mohammed van buiten moest leren. Vervolgens leerde de metgezellen van Mohammed (= de tijdgenoten van Mohammed die Hem steunden) de verzen van buiten. Ze schreven de verzen op dierenhuiden, stenen... (papier bestond nog niet in Arabië). Na de dood van Mohammed zijn alle verzen gebundeld in één boek: de Koran.</p> <p>DIA 16</p> <p>We gaan even terug naar de dag waarop de eerste openbaring plaatsvond. Mohammed wordt op zijn 40^{ste} jaar profeet en krijgt de taak om mensen te overtuigen voor de islam en zich te bekeren.</p> <p>Eén van de leiders van Mekka was Abu Lahab. Hij was een rijke man, had veel macht en was polytheïstisch. Bovendien was hij de oom van Mohammed. Probeer eens in de huid van Abu Lahab te kruipen. Wat zou de reactie van Abu Lahab zijn wanneer hij merkt dat Mohammed, zijn neef, een nieuwe religie verkondigt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Omdat hij zijn macht niet wil verliezen ziet hij Mohammed en de islam als een bedreiging. Hij is er dus tegen. <p>DIA 17</p> <p>Mohammed heeft de eerste drie jaar in het geheim de islam moeten verkondigen. Dit gebeurde 's nachts, stiekem. Toen Hij vertelde aan de mensen dat Allah geen onderscheid maakt tussen rijken en slaven, dat volgens Allah iedereen gelijk is en vrouwen geen bezit zijn, bekeerden een aantal mensen zich tot de islam. Zeker omdat er veel ongelijkheid was in Mekka. Maar veel aanhangers kreeg Mohammed niet. De leiders van Mekka wilden Mohammed vermoorden omdat hij een bedreiging vormde voor hun macht en rijkdom. Daarom verliet hij de stad waar hij zoveel van hield en migreerde hij naar Medina. Deze migratie wordt de 'Hidjra' genoemd en is het begin van de islamitische jaarkalender.</p> <p>In Medina weet Mohammed wel mensen te overtuigen voor de islam. Na 10 jaar keert hij terug naar Mekka en verovert hij deze stad. Zo ontstaat de islam en de eerste moslims.</p> <p>5. DE VIJF PIJLERS VAN DE ISLAM – BRONNENONDERZOEK (EXTRA WERKBLAD)</p> <p>DIA 18</p> <p>Moslims hebben een aantal regels waaraan ze zich moeten houden. De vijf pijlers van de islam vormen de basis van deze regels. Deze regels staan in de Koran, maar ook in Hadiths. Dankzij deze bronnen weten moslims wat ze moeten doen om een goede moslim te zijn. Nu is het aan jullie om onderzoek te doen. Maak eerst opdracht 2 op pagina 89 in je werkboek. Vervolgens maak je de opdrachten op het extra werkblaadje. Je gaat aan de hand van bronnenonderzoek meer te weten komen over deze pijlers. Voor deze opdrachten mogen jullie per twee werken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen maken opdracht 2 en de extra opdrachten per twee. <p>DIA 19 – DIA 26</p> <p>De opdrachten worden klassikaal verbeterd. Er wordt extra uitleg gegeven bij de pijlers indien er nog vragen zijn.</p>	
--	--	--

<p>K3 + V1 + A1</p>	<p>28 min.</p>	<p>DIA 27 Opdracht 3 op pagina 89 wordt klassikaal gemaakt. Ter ondersteuning wordt er een live stream van Mekka op YouTube geopend. Zo kunnen de leerlingen zien wat pelgrims rond de Kaba doen.</p> <p>Extra informatie voor de leraar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschil met Umrah: de Hadj vindt plaats in de twaalfde maand van de islamitische kalender (periode van Offerfeest). - Ihraam = een staat waarbij bijzondere kleding wordt aangetrokken en bepaalde handelingen, die gewoonlijk wettig zijn, verboden zijn. → De muhrim (de persoon in ihraam staat) wordt geacht twee naadloze witte doeken te dragen. Vrouwen kunnen hun gewone kleding dragen. Voor het aantrekken van de kleding moet de gelovige een bad nemen en met het gelaat naar de qiblah gewend, de talbiya uitspreken. Daarnaast is het gewoonlijk om een gebed van twee raka3aat te verrichten. → Iedereen is gelijk, arm of rijk. - Tawaaf = het doen van een rondgang om de Kaba. → Symbolische betekenis: goddelijke eenheid, alle moslims bidden naar dit centraal punt toe. - Say = het lopen tussen de twee dichtbij Mekka gelegen heuvels, (Safa en Marwah). → Verhaal van Hajar (eerste vrouw van Abraham) en haar zoon → Drinken van Zamzam - Het knippen van haar (vrouwen slechts één lok) → Gebeurt na de say - Tocht naar Mina: woestijnplaats op ongeveer 5km van Mekka → Steniging van de duivel (verhaal Abraham en zijn zoon Ismaël) - De berg Arafat = de berg waar Mohammed een openbaring heeft gekregen en zijn laatste preek deed tijdens zijn zogenaamde 'vaarwel-bedevaart' → Verplicht te bezoeken om Hadj te voltooien.
<p>Afrondingsfase</p>		
	<p>2 min.</p>	<p>De onderzoeksvragen van deze les worden beantwoord aan de hand van de mindmap op dia 28.</p>

LESUITWERKING LES 2 (VR 07/01/21)			
Doelstelling n	Tijd	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar <ul style="list-style-type: none"> • Activiteit leerlingen 	!
Motivatiefase			
	2 min.	Vorige les hebben we geleerd over het ontstaan van de islam in Mekka. Wie was de persoon die de islam ging verkondigen aan de mensen? <ul style="list-style-type: none"> • Profeet Mohammed Deze les gaan we verder onderzoeken hoe de islam, die de profeet Mohammed verkondigde, eruitzag en wat de belangrijke kenmerken ervan zijn.	
Uitvoeringsfase			
K3 + V1 + A1	30 min.	<p>1. DE VIJF PIJLERS VAN DE ISLAM – BRONNENONDERZOEK (EXTRA WERKBLAD) DIA 18</p> <p>Moslims hebben een aantal regels waaraan ze zich moeten houden. De vijf pijlers van de islam vormen de basis van deze regels (vergelijkbaar met de 10 geboden). Deze regels staan in de Koran, maar ook in Hadiths. Dankzij deze bronnen weten moslims wat ze moeten doen om een goede moslim te zijn. Nu is het aan jullie om onderzoek te doen. Maak eerst opdracht 2 op pagina 89 in je werkboek. Vervolgens maak je de opdrachten op het extra werkblaadje. Je gaat aan de hand van bronnenonderzoek meer te weten komen over deze pijlers. Voor deze opdrachten mogen jullie per twee werken.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen maken opdracht 2 en de extra opdrachten per twee. <p>DIA 19 – DIA 26</p> <p>De opdrachten worden klassikaal verbeterd. Er wordt extra uitleg gegeven bij de pijlers indien er nog vragen zijn.</p> <p>2. DE KABA IN MEKKA DIA 27</p> <p>Opdracht 3 op pagina 89 wordt klassikaal gemaakt. Ter ondersteuning wordt er een live stream van Mekka op YouTube geopend. Zo kunnen de leerlingen zien wat pelgrims rond de Kaba doen.</p> <p>Extra informatie voor de leraar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschil met Umrah: de Hadj vindt plaats in de twaalfde maand van de islamitische kalender (periode van Offerfeest). 	

<p>K5</p>	<p>13 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ihraam = een staat waarbij bijzondere kleding wordt aangetrokken en bepaalde handelingen, die gewoonlijk wettig zijn, verboden zijn. → De muhrim (de persoon in ihraam staat) wordt geacht twee naadloze witte doeken te dragen. Vrouwen kunnen hun gewone kleding dragen. Voor het aantrekken van de kleding moet de gelovige een bad nemen en met het gelaat naar de qiblah gewend, de talbiya uitspreken. Daarnaast is het gewoonlijk om een gebed van twee raka3aat te verrichten. → Iedereen is gelijk, arm of rijk. - Tawaaf = het doen van een rondgang om de Kaba. → Symbolische betekenis: goddelijke eenheid, alle moslims bidden naar dit centraal punt toe. - Say = het lopen tussen de twee dichtbij Mekka gelegen heuvels, (Safa en Marwah). → Verhaal van Hajar (eerste vrouw van Abraham) en haar zoon → Drinken van Zamzam - Het knippen van haar (vrouwen slechts één lok) → Gebeurt na de say - Tocht naar Mina: woestijnplaats op ongeveer 5km van Mekka → Steniging van de duivel (verhaal Abraham en zijn zoon Ismaël) - De berg Arafat = de berg waar Mohammed een openbaring heeft gekregen en zijn laatste preek deed tijdens zijn zogenaamde 'vaarwel-bedevaart' → Verplicht te bezoeken om Hadj te voltooien. <p>3. JERUZALEM – 3 RELIGIES</p> <p>DIA 28</p> <p>We hebben gezien dat de islam is ontstaan in Mekka. Deze stad is zo belangrijk dat moslims over de hele wereld bidden in de richting naar de Kaba. Maar dat was niet altijd zo. Toen Mohammed moest vluchten naar Medina hebben moslims 16 maanden gebeden in de richting van de Al-Aqsa moskee. Deze moskee ligt in het huidige Jeruzalem. Dat maakt Jeruzalem ook een belangrijke stad voor de islam. We gaan even inzoomen in deze stad. Jeruzalem ligt net zoals Mekka in het gebied dat we het 'Midden-Oosten' noemen. Volgens joden is Jeruzalem de hoofdstad van Israël. Volgens moslims is Jeruzalem (Al-Quds) de hoofdstad van Palestina. Wie heeft er ooit gehoord over de conflicten tussen de Israëlieten en Palestijnen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De leerlingen geven een antwoord. <p>Het is een heel beladen onderwerp. Een onderwerp dat al meer dan 70 jaar voor oorlog zorgt. Wie geïnteresseerd is in dit onderwerp kan thuis op Smartschool een verdiepingdocument vinden in het vak 'geschiedenis'. In het document staan enkele links naar interessante filmpjes. Je moet er geen vragen bij oplossen of opdrachten rond maken. Het is ook niet verplicht. Er staan korte</p>
-----------	----------------	--

		<p>filmpjes in waarin de situatie wordt uitgelegd, maar ook vlogs van Nederlandse vloggers die deze stad hebben bezocht. Het is heel indrukwekkend om in het lijf van de vlogger te kruipen en te ervaren hoe deze stad georganiseerd is. Aan de ene kant zie je politieagenten die in conflict zijn met burgers, aan de andere kant zie je spelende kinderen en toeristen. Zeker een aanrader dus. We gaan niet in op de conflicten tussen de Israëlieten en Palestijnen, maar we gaan wel kort een kijkje nemen in de culturele diversiteit van deze stad. Beantwoord tijdens het kijken naar het filmpje de vragen bij opdracht 4 op pagina 90.</p> <p>DIA 29 De leraar toont het filmpje.</p> <p>DIA 30 De leerlingen benoemen de drie foto's op dia 30 (Klaagmuur, Rotskoepel en Heiliggraf kerk) en zeggen hierbij tot welke religie het gebouw behoort.</p> <p>DIA 31 Opdracht 4 wordt klassikaal verbeterd.</p>	
Afrondingsfase			
	5 min.	<p>DIA 32 – DIA 33 De leerlingen vullen het lesschema op pagina 95 verder aan. Dit doen ze eerst per twee, vervolgens wordt het klassikaal verbeterd.</p>	

LESUITWERKING LES 3 (MA 11/01/21) → ONLINE			
Doelstelling n	Tijd	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar • Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase			
	5 min.	<p>Deze les gaat online door. De leerlingen zullen de online les volgen via de website Edpuzzle. Hier bekijken ze een op voorhand opgenomen interactief filmpje door de leraar.</p> <p>LINK NAAR DE VIDEOLES: https://edpuzzle.com/assignments/5ffb55ec52fe7c4247ecd7e2/watch</p> <p>De leraar neemt de afwezigheden op en controleert of technisch alles in orde is.</p> <p>1. INSTRUCTIE</p> <ul style="list-style-type: none"> - De leraar deelt via de chat van Google Meet een link naar Edpuzzle. - De leerlingen vullen hun voor- en achternaam in vooraleer ze de videoles openen. - Er wordt meegedeeld dat de leerlingen altijd naar de Google Meet mogen komen als ze met vragen zitten. - De leerlingen bekijken de videoles. Ze moeten de antwoorden noteren in de antwoordkader. De vragen gaan niet op punten, maar de leraar kan de antwoorden wel lezen. Onnozele antwoorden om de videoles zo snel mogelijk af te ronden worden dus niet genegeerd. De leerlingen worden hierop aangesproken indien nodig. - De leerlingen gaan uit de vergadering na de instructie. Er wordt meegedeeld dat de leerlingen 5 min. voor het einde van de les terug naar de Google Meet moeten komen. 	
Uitvoeringsfase			
K6 + K7 + V2	40 min.	<p>2. VIDEOLES – EDPUZZLE</p> <p>De leerlingen maken de online videoles via Edpuzzle. De leraar controleert ondertussen de antwoorden van de leerlingen om te polsen of de leerlingen goed bezit zijn.</p> <p>Leerlingen die met vragen zitten komen terug naar de Google Meet.</p>	
Afrondingsfase			
	5 min.	<p>3. AFRONDING</p> <p>De leerlingen komen 5 min. voor het einde van de les terug naar de Google Meet. Er wordt gepolst of de leerstof is begrepen. De les zou volledig af moeten zijn. Wie de les niet heeft kunnen afronden, moet het afmaken tegen vrijdag.</p>	

Bijlage 9: PowerPoint (kruistochten, versie 1)

De PowerPoint die ik heb gemaakt voor mijn lessenreeks over de kruistochten kunt u raadplegen via de onderstaande link:

https://hogeschoolpxl-my.sharepoint.com/:p:/g/personal/11700996_student_pxl_be/EdxrWLTygwJHrbSjwFHq04B1hR-wOxnX_QDAjuz0TvrwQ?e=e0bN3M

Opmerking:

- Deze PowerPoint behoort tot de eerste versie van de werkbundel. Het is dus niet bruikbaar voor de herwerkte versie.
- De link naar de PowerPoint verloopt op 12 september 2021.

Bijlage 10: Lesvoorbereidingsformulier (kruistochten, versie 1)

Naam student:	Selin Orakci	Contactpersoon opleidingsinstelling	
Opleidingsonderdeel:	Stage geschiedenis jaar 3 Bachelorproef	Pedagoog:	astrid.geunes@pxl.be
School:	Agnetencollege Peer	Vakdidacticus:	els.vinckx@pxl.be
Leervak:	Geschiedenis	Contactgegevens stagementor	
Klas (+ aantal lln.):	3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9	naam:	Frederik Sevens
Optie/Richting:	ASO	e-mailadres:	frederik.sevens@agnetencollege.be
Periodethema:	Kruistochten	telefoon:	/

Beginsituatie

3.5 is een samengestelde klas (richtingen: economie-4u wiskunde, economie-5u wiskunde en Latijn). Over het algemeen is het een vrij sterke klas. Er zijn 2 leerlingen van economie-5u wiskunde die het eerste trimester wel behoorlijk zwak hebben gepresteerd. De klas bestaat uit 21 lln.

3.6 is een klas humane wetenschappen. Het niveau van deze klas ligt heel wat lager als 3.5. Veel van deze leerlingen hebben het moeilijk met het niveau van ASO (en dus ook geschiedenis). De klas bestaat uit 22 lln.

3.7 is een samengestelde klas (richtingen: humane wetenschappen en sportwetenschappen). Ook hier is het niveau behoorlijk goed op een paar leerlingen na die het niet goed op de examens hebben gedaan. De klas bestaat uit 24 lln.

Einddoelstellingen- te bereiken volgens de documenten van de onderwijskoepel

Deze lessen zijn ontworpen in functie van de nieuwe eindtermen. Leerplannummer: D/2021/13.758/024

LPD 4 De leerlingen stellen historische vragen over historische en actuele gebeurtenissen, personen en processen.

LPD 5 De leerlingen onderscheiden de drie dimensies van het historisch referentiekader en bijhorende structuurbegrippen.

LPD 8 De leerlingen situeren gebeurtenissen, personen, processen, kunst- en cultuuruitingen, historische bronnen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd in tijd, ruimte en de maatschappelijke domeinen.

LPD 9 De leerlingen onderscheiden kenmerken van de verschillende maatschappelijke domeinen voor westerse- en niet-westerse samenlevingen uit de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd.

LPD 10 De leerlingen onderscheiden kenmerken van interculturele contacten tussen westerse en niet-westerse samenlevingen in de middeleeuwen en in de vroegmoderne tijd.

LPD 13 De leerlingen vergelijken bestudeerde samenlevingen uit de middeleeuwen en vroegmoderne tijd met samenlevingen uit vroegere en latere periodes.

LPD 21 De leerlingen vergelijken historische bronnen om een historische vraag te beantwoorden, rekening houdend met het redeneren over historische bronnen.

LPD 22 De leerlingen verklaren mogelijke verschillen tussen twee historische bronnen over hetzelfde onderwerp.

LPD 23 De leerlingen suggereren andere historische bronnen waarmee een bestudeerde historische bron kritisch geconfronteerd kan worden in het licht van een historische vraag.

Lesdoelen (genummerd)

Kennis

K1: De leerlingen kunnen in eigen woorden het belang van multiperspectiviteit binnen historisch onderzoek uitleggen.

K2: De leerlingen kunnen de kruistochten situeren in tijd en ruimte.

K3: De leerlingen kunnen in eigen woorden de verdeeldheid binnen de christen- en islamwereld in de middeleeuwen uitleggen.

K4: De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen wat het Oosters Schisma inhoudt.

K5: De leerlingen kunnen in eigen woorden het verschil tussen de Volkskruistocht en de Eerste Ridderkruistocht uitleggen.

K6: De leerlingen kunnen minstens twee motieven geven voor een arme boer uit de middeleeuwen om mee te doen aan de kruistocht.

K7: De leerlingen kunnen minstens twee motieven geven voor de paus om de kruistochten te organiseren.

K8: De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen wat een kruisvaardersstaat is.

K9: De leerlingen kunnen aan de hand van een voorbeeld uitleggen waarom er zoveel doden (christelijk en niet-christelijk kant) zijn gevallen tijdens de kruistochten.

K10: De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen waarom er meer dan één kruistochten zijn plaatsgevonden.

Vaardigheden

V1: De leerlingen kunnen bronnen situeren binnen de structuurbegrippen 'westers' en 'niet-westers'.

V2: De leerlingen kunnen zelf historische onderzoeksvragen opstellen over het onderwerp kruistochten.

V3: De leerlingen een historische bron analyseren aan de hand van gerichte vragen.

V4: De leerlingen kunnen beargumenteren in welke mate twee historische bronnen over de toespraak van paus Urbanus II met elkaar overeen komen of verschillen.

V5: De leerlingen kunnen aan de hand van gegeven bronnen reflecteren over de waarheidsgetrouw van de toespraak van paus Urbanus II.

V6: De leerlingen kunnen een kaart over de kruistochten analyseren aan de hand van gerichte vragen.

Attitudes

A1: De leerlingen proberen in te zien dat de keuzes die in het verleden zijn gemaakt in verband staan met de standplaatsgebondenheid van deze (historische) personen.

A2: De leerlingen proberen zich te verplaatsen van de 21^{ste}-eeuwse waarden en normen naar de tijdgeest in de middeleeuwen.

Leerstofanalyse en verwachte knelpunten

De leerstof is erg uitgebreid waardoor er de mogelijkheid bestaat niet alles afgerond te krijgen. Om dit probleem te voorkomen is de nabespreking op pagina 15 gegeven met de verbetering erbij. De leerlingen zullen niet meer de tijd hebben om het belevingsspel uitgebreid te bespreken en de oefeningen zelf in te vullen.

Werkvorm(en) & leermiddelen

De toespraak van paus Urbanus II is in scène gezet aan de hand van verkleedkieren.

Belevingsspel

Individueel werk en groepswork

Differentiatie (verplicht!)

Het belevingsspel is gespeeld op eigen tempo. De leraar heeft geholpen waar nodig.

Door niet-westerse perspectieven te integreren is er gedifferentieerd op vlak van interesse.

Evaluatie

De leerlingen hebben oefening 11 (pagina 8-10) individueel gemaakt als taak en hebben hier punten op gekregen.

LESUITWERKING LES 1			
Doelstelling n	Tijd	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar • Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase			
V1 V2 K1 K2	25 min.	<p>DIA 1</p> <p>1. INLEIDINGSOEFENING</p> <p>DIA 2</p> <p>De les begint met een inleidingsoefening over films, boeken, games en verhalen over de kruistochten. De oefening start met een klasgesprek via de app Mentimeter. De leerlingen beantwoorden de volgende vragen via Mentimeter:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Wat vind je het leukste om te doen op een vrije dag? <ul style="list-style-type: none"> - Een film of serie kijken - Een documentaire kijken - Een boek lezen - Gamen ➤ Stel dat je zou moeten kiezen uit de volgende films, welke film zou je kiezen? <ul style="list-style-type: none"> - Kingdom of Heaven (historisch drama) - The Wedding Ringer (komedie) - Midnight Sun (romantiek / fantasy) - Hotel Transylvania (animatie) ➤ Stel dat je zou moeten kiezen uit de volgende boeken, welk boek zou je kiezen? <ul style="list-style-type: none"> - Kruistochten in spijkerbroek (historisch verhaal) - Attack on titan (manga, Japanse strip) - 13 minuten (thriller, spanning) - Liefde van je leven (romantiek) ➤ Stel dat je zou moeten kiezen uit de volgende games, welke game zou je kiezen? <ul style="list-style-type: none"> - Crusader Kings (strategie) - Assassin's Creed Valhalla (actie, avontuur) - Planet coaster (simulatie) - Tennis World Tour (sport) 	

	<p>Deze vragen vormen de basis van het klasgesprek. De leerlingen moeten een keuze maken aan de hand van de titel, cover en genre van de film, het boek en de game. Ze moeten dus niet te veel nadenken over de film, het boek of de game zelf, maar spontaan een keuze maken op basis van hun eerste indruk. Bij vraag 2, 3 en 4 staat er steeds één film, boek en game tussen dat gaat over de kruistochten. Dit detail wordt nog NIET vermeld door de leraar tijdens het klasgesprek.</p> <p>DIA 3</p> <p>Uit elke vraag wordt één onderdeel gekozen: de film Kingdom of Heaven, het jeugdboek Kruistocht in spijkerbroek en de game Crusader Kings. Deze drie worden naast elkaar geprojecteerd. De leerlingen moeten op zoek gaan naar het verband tussen deze drie. Het verband is dat ze alle drie de kruistochten hebben geïntegreerd in hun verhaallijn.</p> <p>De volgende bijvragen kunnen gesteld worden door de leraar om de leerlingen in de juiste richting te sturen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lees de titel, zie je overeenkomsten? - Bekijk de cover, wat voor een sfeer geeft de cover van de film, het jeugdboek en de game? - Denk aan de genre, zijn hier overeenkomsten in? - In welke tijd zou het verhaal in de film, het jeugdboek en de game zich afspelen? <p>Achtergrondinformatie voor de leraar over de film, het jeugdboek en de game:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Kingdom of Heaven <ul style="list-style-type: none"> - Amerikaanse film uit 2005 - Historische epos over de kruisvaarderstrijd in de 12^{de} eeuw - Het verhaal gaat over de historische figuur Balian van Ibelin die de derde kruistocht heeft geleid. - Balian, een wapensmid wonend in een afgelegen dorp in Frankrijk verliest zijn vrouw aan zelfmoord. Zijn biologische vader, Baron Godfrey van Ibelin, zoekt Balian op en nodigt hem uit om op kruistocht te gaan, met de intentie dat Balian hem zal opvolgen. Balian weigert, maar nadat hij een priester vermoord gaat hij toch mee omdat hij 1. anders zelf gedood zou worden en 2. hoopt op vergeving voor zichzelf en zijn vrouw. In Messina (Sicilië) wordt Balian geridderd door zijn vader die op het punt staat te sterven. Godfrey beveelt Balian om de koning van Jeruzalem te dienen en de armen bij te staan. - Niet alles klopt in de film, Balian van Ibelin is bv. in de realiteit geboren in Jeruzalem - Bron: Wikipedia ➤ Kruistocht in spijkerbroek <ul style="list-style-type: none"> - Geschreven in 1973, jeugdboek - Het verhaal gaat over Dolf, een 16-jarige jongen die zich als vrijwilliger aanbiedt bij een experiment met een tijdmachine. Hij wil in de middeleeuwen een riddertoernooi in het Franse Montigny bijwonen, maar door een foutieve berekening komt hij terecht bij de stad Speyer (Spiers) in Duitsland. Omdat hij niet meer terug geflitst kan worden sluit hij zich aan bij de Kinderkruistocht (1212). De herdersjongen Nicolaas leidt de groep. Hij zou door God zijn uitverkoren voor deze missie. Ze trekken naar Genua (Italië). Dolf helpt de groep met zijn 21^{ste} -eeuwse kennis. - Bron: Wikipedia 	
--	---	--

		<p>➤ Crusader Kings III - Uitgegeven in 2012 - Het spel is een dynastiesimulator, waarbij de speler een middeleeuwse, meestal Europese dynastie tussen 769 en 1453 bestuurt. Door het strategisch gebruikmaken van onder andere huwelijken en moordpogingen dient de speler de macht en invloed van zijn dynastie te vergroten. In het spel komen ook ridders, boerenopstanden, pelgrimstochten, plunderende Vikingen... voor. - Bron: Wikipedia en bol.com</p> <p>DIA 4 De film, het jeugdboek en de game hebben met elkaar gemeenschappelijk dat ze alle drie afspelen in de middeleeuwen, tijdens de kruistochten. In het jaar 1096 vertrokken zo'n 100 000 Europeanen naar het Heilige Land in het Midden-Oosten. Dit worden de kruistochten genoemd. Volgens historici zijn er in totaal zo'n 9 kruistochten geweest, in een tijdsperiode van bijna 200 jaar.</p> <p>DIA 5 Misschien denk je dat je nog nooit iets over de kruistochten hebt gehoord, maar deze historische is geïntegreerd in heel wat films, boeken en games. Een verhaal dat de meesten wel kennen is Robin Hood. Ook het verhaal van Robin Hood heeft een verband met de kruistochten.</p> <p>De leraar stelt de leerlingen enkele gerichte vragen over dit verhaal, zodat het verband met de kruistochten verduidelijkt wordt.</p> <p>Waarvoor staat Robin Hood bekend? Wat doet hij?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Robin Hood steelt van de rijken en verdeelt dit over de armen. <p>Robin Hood is geen modern verhaal, maar een middeleeuwse, Engels volksverhaal. Bijgevolg speelt het verhaal zich dus ook af in de middeleeuwen, in Engeland. Wie waren de rijken in de middeleeuwen? Denk aan de voorbije lessen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De adel, edelen, grootgrondbezitters... <p>DIA 6 Robin Hood woont samen met zijn vrienden in het woud. Daar beleeft hij heel wat avonturen. Hij werd gezien als een volksheld omdat hij zonder geweld goudstukken nam van de rijken, om deze dan te verdelen onder de armen. Robin Hood had verschillende vijanden. Wie was de vijand van Robin Hood?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Sheriff van Nottingham <p>De Sheriff probeerde Robin Hood gevangen te nemen en uit te leveren aan prins Jan Zonderland. De broer van Jan Zonderland, Richard van Leeuwenhart was de koning van Engeland. Omdat hij op kruistocht was naar het Midden-Oosten, nam Jan Zonderland de leiding over. Het verhaal van Robin Hood ziet er in grote zo uit.</p>	
--	--	--	--

	<p>Zo zien we dat de kruistochten ook voorkomen in een verhaal dat je als kind verschillende keren hebt gelezen of gehoord.</p> <p>DIA 7 De kruistochten komen niet alleen voor in Westerse literatuur en media, maar ook in de Oosterse literatuur en media. Een erg populaire serie dat momenteel hoge kijkcijfers haalt op de Turkse TV is de serie “Uyanis Büyük Selcuklu”. Deze serie vertelt het verhaal van de Seltsjoeken, een Turks volk uit Centraal-Azië dat het Grote Seltsjoekenrijk stichtte in het Midden-Oosten dat stand hield tot de 13^{de} eeuw. Met wie zouden de Seltjoeken in contact gekomen zijn in de 11^{de}-12^{de} eeuw?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Met de kruisvaarders, want zij zijn vertrokken in die periode op kruistocht naar het Midden-Oosten. <p>In de serie kan je zien hoe de Turken in contact komen met de christenen en hoe de kruistochten eruit zagen voor de Turken.</p> <p>DIA 8 Je voelt het misschien al aan: de kruistochten vormen een belangrijk onderdeel in de geschiedenis. Niet alleen voor de geschiedenis van de Europeanen, maar ook voor geschiedenis van de Turken en andere volkeren in het Midden-Oosten. Wij gaan het deze les en de komende lessen hebben over de kruistochten.</p> <p>2. AANDACHTSPUNTEN BIJ HISTORISCH ONDERZOEK Er wordt klassikaal nagedacht over de aandachtspunten van historisch onderzoek.</p> <p>DIA 9 WB oefening 1, pagina 2 Denk je dat deze films, leesboeken en games goede bronnen zijn voor een historisch onderzoek over de kruistochten?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neen. Filmmakers en schrijvers baseren zich wel op historische feiten, maar geven ook vaak hun eigen draai aan de verhaallijn. Er worden namen, gebeurtenissen... veranderd voor meer spanning en sensatie in de film, het boek of de game. <p>WB oefening 2, pagina 2 Welke bronnen moet je raadplegen voor een volwaardig historisch onderzoek?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historische bronnen en informatieve bronnen, geschreven door deskundigen. Het is van belang om verschillende soorten bronnen te raadplegen die een verschillend perspectief geven, zodat je kan reflecteren over de gevonden informatie. Films en leesboeken kunnen een interessante aanvulling zijn. <p>DIA 10 Films en romans zijn zeker geen waardeloze bronnen. Het kan juist interessant zijn om bv. de film Kingdom of Heaven te kijken, omdat je een meer visueel beeld krijgt over het verleden. Het is wel belangrijk dat je in je achterhoofd houdt dat niet alles klopt, maar het kan ook juist een leuke test zijn om de fouten in de film te zoeken. Daarnaast geven films ook een beeld over hoe mensen denken over de kruistochten. Kijk maar eens naar een westerse film en dan naar een oosterse film. Dergelijke bronnen kunnen handig zijn om de verschillende perspectieven naast elkaar te leggen.</p>	
--	--	--

		<p>Bij het onderzoeken van een historische gebeurtenis is het belangrijk om verschillende soorten bronnen en perspectieven een plaats te geven in je onderzoek. Schrijvers en geleerden hebben namelijk altijd een eigen mening. Hierdoor kunnen ze hun eigen standpunt in de spotlight zetten, waardoor je als lezer (onbewust) beïnvloed kan worden. Multiperspectiviteit vormt een belangrijk onderdeel van historisch onderzoek. Raadpleeg daarom altijd verschillende soorten bronnen, geschreven door verschillende soorten mensen, zodat je zelf kan reflecteren over de gevonden informatie. Een monnik uit de 12^{de} eeuw zal de kruistochten vanuit een andere bril bekijken dan een Arabische schrijver uit de 12^{de} eeuw of een Europese historicus uit de 21^{ste} eeuw.</p> <p>3. ONDERZOEKSVRAGEN DIA 11 WB oefening 3, pagina 3 De leerlingen denken na over onderzoeksvragen over de kruistochten en noteren dit in de kader bij oefening 3.</p> <p>WB oefening 4, pagina 3 De onderzoeksvragen worden klassikaal besproken. Vervolgens worden de volgende onderzoeksvragen geselecteerd en genoteerd in de mindmap bij oefening 4.</p> <p>De onderzoeksvragen van deze lessenreeks: - Wat zijn de kruistochten? - Welke personen waren betrokken in de kruistochten? - Hoe zijn de kruistochten ontstaan? - Wat is er gebeurd tijdens de kruistochten? - Wat zijn de gevolgen van de kruistochten?</p>	
<i>Uitvoeringsfase</i>			
<p>V3 V4 V5</p>	<p>25 min.</p>	<p>4. TOESPRAAK URBANUS II DIA 12 De man die 100 000 Europeanen heeft overtuigd om een reis van 4 000 km af te leggen is paus Urbanus II. Het is zijn toespraak die het startschot was voor de kruistochten. Hoe heeft Urbanus II al deze mensen kunnen overtuigen? We gaan de toespraak van dichterbij bekijken.</p> <p>Er wordt één vrijwilliger uit de klas gekozen die paus Urbanus II zal naspelen. Hij of zij krijgt verkleedkleden (lange witte jurk, kraag, mijter en kruis) en leest de toespraak vooraan in de klas luidop voor. Vooraleer de toespraak begint, krijgen de leerlingen de vragen te horen die ze moeten kunnen beantwoorden na de toespraak: - Waar en wanneer vindt de toespraak van paus Urbanus II plaats? - Wat moeten de christenen volgens paus Urbanus II doen?</p>	<p> </p>

	<p>De rest van de klas krijgt de opdracht om na de toespraak “Deus Vult” te roepen. Na de toespraak wordt de betekenis hiervan gekaderd.</p> <p>DIA 13</p> <ul style="list-style-type: none"> • De gekozen leerling leest de toespraak voor. • De rest van de klas roept “Deus Vult” na de toespraak. <p>De aanwezigen bij de toespraak van paus Urbanus II waren zo overtuigd dat ze volgens bronnen allen te samen “God wil het” riepen. Ze waren ervan overtuigd dat de heilige oorlog iets was wat God hen beval. Hierdoor waren ze erg gemotiveerd.</p> <p>DIA 14 WB oefening 5, pagina 4</p> <p>Waar en wanneer vindt de toespraak van paus Urbanus II plaats?</p> <ul style="list-style-type: none"> • In een kathedraal, in het jaar 1095. <p>Wat moeten de christenen volgens paus Urbanus II doen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het Heilige Land Jeruzalem heroveren. <p>DIA 15 WB oefening 6, pagina 4</p> <p>Urbanus II gebruikt erg spraakmakende taal in zijn toespraak. Naar wat verwijst hij met de volgende begrippen / zinnen?</p> <p>Volstrekt goddeloos volk?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De niet-christenen, in dit geval de moslims. <p>Het valt op dat Urbanus II niet het begrip ‘moslims’ gebruikt. Hij verwijst steeds naar een volk, maar niet naar een religie. Volgens sommige bronnen zou een doorsnee European in de middeleeuwen niet weten wat de islam is. De islam is dan ook opgekomen vanaf de 7de eeuw op het Arabisch Schiereiland. De Europeanen hadden hierdoor geen weet over deze religie en zagen het niet per se als vijandig. Urbanus II gebruikt termen als ‘goddeloos volk’ waardoor de christenen ervan overtuigd worden dat dit een slecht volk is.</p> <p>Het land van de christenen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Het Beloofde Land, het land vaar het huidige Palestina / Israël ligt (Jeruzalem). <p>Hierbij wordt er een koppeling gemaakt naar de actualiteit. Er wordt gevraagd of de leerlingen weten wat er zich momenteel afspeelt in Palestina / Israël. Er wordt een korte duiding gegeven over de problematiek. Vervolgens wordt er een koppeling gemaakt dat deze stad nog steeds heel heilig en belangrijk is voor de drie monotheïstische religies.</p>	
--	--	--

		<p>De Schrift?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Bijbel. <p>Land van melk en honing?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Land met veel welvaart en rijkdom. <p>Op welke manier probeert Urbanus II de christenen te overtuigen om op kruistocht te gaan?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Religieus: de christenen hebben een missie om het Heilige Land te veroveren + alle zondes worden vergeven en de hemel wordt gegarandeerd. 2. Economisch: er wordt benadrukt dat er welvaart is in het Beloofde Land, waardoor het aantrekkelijker wordt om het te veroveren. <p>Vandaag de dag komen er heel wat mensen uit verre gebieden naar Europa voor een beter leven. In de middeleeuwen was er een omgekeerde gedachtegang bij de Europeanen. De meeste mensen die in Europa leefden waren erg arm, woonden heel klein enzovoort. Het Midden-Oosten werd gezien als het land van melk en honing. De Arabieren waren ook veel verder qua beschaving, waardoor er een groot verschil was met Europa. Hierdoor was het voor de arme christenen extra aantrekkelijk om deel te nemen aan de kruistochten.</p>	
<i>Afrondingsfase</i>			
		<p>Volgende les gaan we verder met het bestuderen van wat de aanleiding is geweest tot de kruistochten.</p> <p>De les wordt afgerond.</p>	

(Digitaal) bordschema



Wat zijn de **kruistochten**?

Wat is er **gebeurd** tijdens de kruistochten?

Welke **personen** waren betrokken in de kruistochten?

Wat zijn de **gevolgen** van de kruistochten?

Hoe zijn de kruistochten **ontstaan**?

LESUITWERKING LES 2

Doelstelling n	Tijd	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar • Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase			
	5 min.	<p>1. HERHALING Dia 18</p> <p>De leerstof van vorige les wordt herhaald aan de hand van de onderzoeksvragen en het bordschema.</p> <p>Vorige les zijn we begonnen met het onderzoeken van wat de kruistochten zijn. We hebben samen de onderzoeksvragen opgesteld. Enkele onderzoeksvragen kunnen we al deels beantwoorden. Wie kan mij vertellen wat de heilige missie was van de kruisvaarders?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 100 000 Europeanen vertrokken naar het Midden-Oosten om het Heilige Land (Jeruzalem) te veroveren (op de moslims). <p>De christenen vormden een belangrijke partij in de kruistochten. Wie waren hun tegenstanders? Welk volk woonde er nog in Het Heilige Land?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De moslims (zij hadden de macht in handen) • De joden (zij woonden ook in deze gebieden) <p>Hoe zijn de kruistochten ontstaan? Wie heeft de christenen overtuigd om op kruistocht te gaan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paus Urbanus II, hij heeft een toespraak gehouden in Clermont in het jaar 1095. <p>Vandaag gaan we verder met het onderzoeken van de toespraak van paus Urbanus II.</p>	
Uitvoeringsfase			
V5 V6 K2	5 min.	<p>2. VERSIE 2 TOESPRAAK PAUS URBANUS II DIA 19 WB oefening 7, pagina 5</p> <p>Vorige les hebben we één versie van de toespraak van paus Urbanus II besproken. Er bestaan echter meerdere versies van deze toespraak. De eerste versie is geschreven door Robert de monnik, een monnik die ooggetuige was van de toespraak. De tweede versie, de versie die we nu gaan bespreken, is geschreven door Fulcher van Chartres, een schrijver die zelf meegegaan is op kruistocht.</p> <p>De leraar overloopt op voorhand de vragen waarop de leerlingen een antwoord moeten zoeken.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Komt deze versie van de toespraak overeen met de versie van Robert de monnik? - Moord wordt verafschuwd binnen het christendom. Hoe rechtvaardigt Urbanus II zijn oproep om het zwaard te trekken tegen de Saracenen? 	

	<p>20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> De toespraak wordt vooraan in de klas luidop voorgelezen door de leerling die vorige les de rol van de paus innam. <p>DIA 20 De opdracht wordt na de toespraak klassikaal verbeterd.</p> <p>3. FEITENCHECK WB oefening 8, pagina 6 DIA 21 Paus Urbanus II heeft met zijn toespraak heel wat christenen in Europa overtuigd om op kruistocht te gaan, maar klopt het ook wat hij allemaal zegt? We gaan eens bestuderen in welke mate Urbanus II gelijk heeft in zijn toespraak. We onderzoeken twee stellingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stelling 1: “Ernstig nieuws heeft ons bereikt vanuit de gebieden rondom Jeruzalem. Een volstrekt goddeloos volk is het land van de christenen binnengevallen”. - Stelling 2 “De Turken hebben veel christenen gedood en gevangen genomen”. <p>DIA 22 De eerste stelling wordt klassikaal gemaakt.</p> <p>In welke mate heeft paus Urbanus II gelijk in stelling 1? We doen een feitencheck. In welk jaar heeft paus Urbanus II deze stelling uitgesproken? (Denk aan het jaar waarin de toespraak plaatsvond.)</p> <ul style="list-style-type: none"> In het jaar 1095. <p>Urbanus II zegt in 1095 dat de Seltsjoeken / Saracenen / moslims het land van de christenen zijn binnengevallen. We nemen er een kaart bij om te controleren of dit klopt.</p> <p>DIA 23 Wat geeft deze kaart weer?</p> <ul style="list-style-type: none"> De verspreiding van de godsdiensten in de 10^{de} – 12^{de} eeuw. <p>Welk volk heeft de macht over Jeruzalem in de 10de eeuw?</p> <ul style="list-style-type: none"> De Turkse Seltsjoeken (moslims) <p>Volgens deze kaart hadden de Seltsjoeken reeds in de 10de eeuw de macht in Jeruzalem en omstreken.</p> <p>DIA 24 Wanneer we er een tijdlijn bijnemen die de geschiedenis van Jeruzalem visualiseert, zien we dat Jeruzalem reeds in 638 na Christus in handen kwam van de moslims.</p>	
--	----------------	--	--

	<p>DIA 25 Moet deze stelling van Urbanus II wel of niet genuanceerd worden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wel, want Jeruzalem en de gebieden errond waren al 400 jaar in handen van de moslims. <p>Het klopt dat Jeruzalem voor de islamitische bezetting in handen was van de christenen / Byzantijnen, maar wanneer Urbanus II zijn toespraak houdt, is het al 400 jaar in handen van de moslims. Het is dus niet volledig correct dat hij nu pas zegt dat de moslims deze gebieden veroveren. Wel is het zo dat de Byzantijnen rond Constantinopel bedreigd worden door de Seltsjoeken. Er kan dus ook niet gezegd worden dat Urbanus II volledig ongelijk heeft. Daarom nuanceren we deze stelling.</p> <p>DIA 26 Indien er voldoende tijd is, maken de leerlingen de feitencheck van stelling 2 per twee. Indien hier geen tijd voor is, wordt het klassikaal gemaakt.</p> <p>In welke mate heeft paus Urbanus II gelijk in stelling 2? We doen een feitencheck.</p> <p>DIA 27 + 28 We nemen bron 1 "Soera Het Berouw, 29:9" erbij. Uit welk boek komt deze bron?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Koran <p>Dit kunnen we weten aan de hand van het woordje "soera". In les D1 "Opkomst van de islam" hebben jullie geleerd dat een soera een hoofdstuk uit de Koran is. Wanneer er wordt verwezen naar een vers uit de Koran, zal er altijd in de bronvermelding "soera" staan met een verwijzing naar het hoofdstuk (nummer 29) en de regel in het hoofdstuk (nummer 9).</p> <p>Welk perspectief geeft deze bron dan weer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Islamitisch perspectief <p>De soera wordt luidop voorgelezen door een leerling.</p> <p>DIA 29 + 30 + 31 Moeten moslims volgens deze bron alle niet-moslims doden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Neen, in de laatste zin staat er dat de niet-moslims die een beschermgeld betalen met rust moeten worden gelaten. <p>De laatste zin wordt gemarkeerd.</p> <p>DIA 32</p>	
--	--	--

	<p>We nemen er een tweede bron bij.</p> <p>DIA 33</p> <ul style="list-style-type: none"> • De bron wordt luidop voorgelezen door een leerling. <p>DIA 34</p> <p>Door wie is deze bron geschreven?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thomas F. Madden, een historicus <p>Welk perspectief geeft deze bron weer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wetenschappelijk perspectief <p>Een historicus gaat altijd proberen een zo objectief mogelijke tekst te schrijven. Toch kunnen ook historici een bepaalde mening extra benadrukken. Thomas F. Het feit dat Thomas F. Madden geen islamitische historicus is, is wel interessant. Zo kunnen we ook de vaststelling vanuit een ander perspectief lezen.</p> <p>Thomas F. Madden spreekt over de “Mensen van het Boek”. Wie bedoelt hij hiermee?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De christenen, joden en moslims. Alle drie de religies zijn monotheïstisch en hebben een Heilige Boek. <p>DIA 35</p> <p>Thomas F. Madden spreekt over de “dhimmi-status”. Wat houdt dit in?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Christenen en joden die binnen een islamitisch rijk leefden verkregen een dhimmi-status door het betalen van belastingen. In ruil hiervoor kregen ze tolerantie om hun eigen religie te mogen behouden. <p>Moet deze stelling van Urbanus II wel of niet genuanceerd worden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wel, want moslims waren redelijk tolerant tegenover christenen en joden. Niet-moslims met een dhimmi-status werden met rust gelaten. <p>Vandaag de dag zouden we het niet oké vinden om een extra belasting te betalen om onze religie te mogen beleven. Je moet de middeleeuwen dan ook niet bekijken vanuit 21ste-eeuwse waarden en normen. In de middeleeuwen was het heel gewoon om mensen te vermoorden omwille van hun religie. De christenen hebben bijvoorbeeld duizenden joden vermoord omwille van religieuze redenen. De moslims waren voor in deze tijd redelijk tolerant. Verschillende bronnen bevestigen zelfs dat de christenen en joden in vrede konden leven onder islamitisch bewind. Ze werden namelijk gezien als de ‘Mensen van het Boek’, waardoor de moslims vele toleranter waren.</p>	
--	---	--

<p>V6 K3 K4</p>	<p>20 min.</p>	<p>4. MIDDELEEUWS EUROPA IN KAART WB oefening 9, pagina 9 DIA 37 + DIA 38</p> <p>De kaarten voor deze oefening worden getoond. Bekijk de routes die de kruisvaarders hebben afgelegd. Door welke gebieden hebben ze gereisd?</p> <ul style="list-style-type: none"> • De kruisvaarders hebben hoofdzakelijk gereisd binnen West-Europa en het Midden-Oosten. <p>Op de kaart kunnen jullie verschillende routes aflezen. Wanneer je de legende bestudeerd, merk je op dat men spreekt over meerdere kruistochten. Er hebben in totaal 8 kruistochten plaatsgevonden gedurende een periode van 200 jaar. Elke kruistocht heeft een begin- en einddatum. Elke kruistocht heeft ook een eigen doel. Wanneer je verder kijkt zie je echter ook dat eenzelfde kruistocht meerdere routes bevat. Dit komt doordat er verschillende groepen met kruisvaarders bestonden die elk een eigen route aflegde, vooral tijdens de Eerste Kruistocht. Verwar deze lijnen dus zeker niet.</p> <p>DIA 39 De situering in tijd en ruimte wordt ingevuld bij oefening 9, p. 10.</p> <p>DIA 40 - DIA 45 De leerlingen maken de stellingenopdracht bij oefening 9 aan de hand van de kaarten.</p> <p>De stellingenopdracht wordt klassikaal verbeterd. Bij elke stelling wordt er verwezen naar de kaart om de leerlingen de leerstof duidelijk te maken. Er wordt meer uitleg gegeven waar nodig.</p> <p>DIA 46 Christenen en moslims hebben gedurende de geschiedenis verschillende keren tegenover elkaar gestaan. Een voorbeeld hiervan is de Reconquista. De christenen en moslims kwam tegenover elkaar te staan op het Iberisch Schiereiland, met heel wat veldslagen als gevolg. In de middeleeuwen waren er echter niet enkel twisten tussen de christenen en moslims, maar ook binnenin de christen- en islamwereld. Dit heb je al op de kaarten kunnen waarnemen. Welk onderscheid werd er gemaakt bij de christenen? Welk onderscheid werd er gemaakt bij de moslims?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Christenen: orthodoxen en katholieken • Moslims: Turkse Seltsjoeken en Arabische kalifaten <p>! Op de kaart wordt er gesproken over ‘Seltsjoeken’ en ‘Arabische kalifaten’. Dit wijst op een politieke verdeling.</p> <p>Er is echter ook een religieuze verdeling. Een religie met miljoenen aanhangers zal nooit de eenheid kunnen bewaren, want iedereen heeft wel een eigen interpretatie van een religieus aspect. Bijgevolg ontstaan er verschillende stromingen binnen een religie. Welke stromingen bestaan er binnen het christendom en de islam?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Christenen: orthodoxen en katholieken 	
-------------------------	----------------	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> Islam: soennieten en sjiieten <p>DIA 47 De verdeling onder de christenen is officieel gebeurd in 1054, met het Oosters Schisma. Wat hield dit in?</p> <ul style="list-style-type: none"> De scheuring binnen de christelijke kerk tussen de oosters-orthodoxe kerken aan de ene kant en de Rooms-Katholieke Kerk aan de andere kant. <p>Ook vandaag de dag wordt er een onderscheid gemaakt tussen katholieken en orthodoxen. Deze verschillen kan je in verschillende aspecten terugzien. Denk maar aan de paus bijvoorbeeld, de orthodoxe kerk erkent de paus niet als oppermachtige. Daarnaast zijn er nog andere meningsverschillen over bv. de doop, het kruisteken enzovoort.</p> <p>DIA 48 Na de dood van profeet Mohammed is er een onenigheid ontstaan over wie hem moet opvolgen. Aboe Bakr, een trouwe vriend van de profeet, werd uiteindelijk de eerste kalifaat, maar een groep was hier niet mee akkoord. Zij vonden dat de schoonzoon van profeet Mohammed, Ali, hem moest opvolgen. Deze groep noemde zich de "sjiieten". Zo ontstond er een verdeling tussen soennieten en sjiieten.</p> <p>Bestudeer de kaart. Welke stroming is het populairst?</p> <ul style="list-style-type: none"> Soennisme <p>In welke landen komt het sjiisme het meest voor?</p> <ul style="list-style-type: none"> Iran en Irak <p>De reden waarom het belangrijk is om in te zien dat er verdeling was in de islamwereld, is omdat dit een grote impact heeft gehad op het resultaat van de kruistochten. De kruisvaarders zijn er in geslaagd om Jeruzalem te veroveren tijdens de Eerste Kruistocht. Een belangrijke reden daarvan was het feit dat de moslims te druk bezig waren met elkaar te bestrijden, waardoor ze zwakker waren opgesteld tegenover de christenen.</p>	
Afrondingsfase		
	De les wordt afgerond.	

(Digitaal) bordschema

<p>Wat zijn de kruistochten?</p>	<p>11^{de} – 13^{de} eeuw heilige oorlog Jeruzalem heroveren</p>
<p>Welke personen waren betrokken in de kruistochten?</p>	<p>christenen → komen in contact met moslims en joden</p>
<p>Hoe zijn de kruistochten ontstaan?</p>	<p>1095, Clermont: toespraak paus Urbanus</p>
<p>Wat is er gebeurd tijdens de kruistochten?</p>	<p>/</p>
<p>Wat zijn de gevolgen van de kruistochten?</p>	<p>/</p>



LESUITWERKING LES 3			
Doelstelling n	Tijd	Activiteit leraar Vragen, bijvragen leraar • Activiteit leerlingen	!
Motivatiefase			
	10 min.	<p>1. INSTRUCTIE BELEVINGSSPEL WB pagina 13 – 14</p> <p>De leerlingen zullen deze les een belevingsspel spelen. Tijdens het belevingsspel zullen ze in aanraking komen met gebeurtenissen die kruisvaarders hebben ervaren tijdens hun reis naar het Midden-Oosten. De leraar geeft de instructie van het spel.</p> <p>Instructie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Je speelt het spel samen met je buur. ➤ Eén persoon neemt de oranje route (Ridderkruistocht), de andere persoon neemt de groene route (Volkskruistocht). ➤ De oranje speler begint met het spel op veld 1. ➤ De oranje speler trekt de eerste kaart uit de oranje set en geeft deze aan zijn / haar tegenstander (groene speler). Deze persoon leest eerst de begeleidende tekst voor (voorkant) en stelt dan de opdrachtvragen (achterkant) aan de oranje speler. ➤ De oranje speler beantwoordt de vragen. Indien de vragen juist worden beantwoord, verliest de oranje speler geen manschappen. Indien de vragen fout worden beantwoord, verliest de oranje speler 100 manschappen. Iedereen start met 800 manschappen het spel. ➤ Sommige opdrachtkaarten hebben een kaartje met een extra bron. Deze bron is een hulpmiddel voor de speler die aan de beurt is. ➤ Om en om wordt het spel verder gespeeld. ➤ De punten worden bijgehouden op het puntenblad. ➤ De persoon die het spel eindigt met de meeste manschappen, wint. <p>De nodige materiaal wordt uitgedeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Spelkaart - 1 set oranje opdrachtkaarten - 1 set groene opdrachtkaarten - pionnen - instructie spel + puntenblad 	

<i>Uitvoeringsfase</i>		
K5 K6 K7 K8 K9 K10 A1 A2	30 min. 8 min.	<p>2. BELEVINGSSPEL WB pagina 13 – 14</p> <p>De leerlingen spelen per twee het spel. De leraar loopt rond voor eventuele vragen.</p> <p>3. NABESPREKING WB pagina 15 – 16</p> <p>Het spel wordt besproken aan de hand van de tabel op pagina 15. De leraar pikt enkele vragen eruit die de leerlingen proberen te beantwoorden. Dit is de leerstof die de leerlingen moeten onthouden uit het spel.</p> <p>Pagina 15-16 wordt uitgedeeld.</p>
<i>Afrondingsfase</i>		
	2 min.	<p>4. LESSCHEMA WB pagina 15 – 16</p> <p>Indien er nog tijd over is, krijgen de leerlingen de tijd om het lesschema op pagina 16 aan te vullen. De verbetering zal gegeven worden via Smartschool.</p>

(Digitaal) bordschema

