

Multiperspectiviteit in schoolmethoden geschiedenis: Hoe de tekst kan bijdragen

In het geschiedenisonderwijs leeft de wens om een grotere diversiteit aan perspectieven op het verleden zichtbaar te maken. In dit artikel onderzoeken we hoe de tekst in schoolmethoden geschiedenis kan bijdragen aan het creëren van multiperspectiviteit. Uit tekstwetenschappelijk onderzoek is bekend dat de formulering van tekstinhoud identificatie en empathie met personages kan bevorderen of juist tegenhouden. We analyseren in hoeverre en hoe in edities van twee veelgebruikte schoolmethoden voor bovenbouw vwo uit 2012 en 2018/2019 met tekstuele middelen multiperspectiviteit wordt gecreëerd. Onze analyse laat zien dat de methoden onderling enigszins verschillen in de mate waarin multiperspectiviteit zichtbaar wordt in de teksten. Deze verschillen zijn subtiel, maar wel systematisch. In dit artikel bespreken we de verschillen en hun effect op de perspectivering vanuit een tekstwetenschappelijk perspectief. Onze bijdrage eindigt met aanbevelingen voor methodenschrijvers en docenten om taalgebruik en reflectie op taalgebruik in te zetten als instrumenten om multiperspectiviteit in de mens- en maatschappijvakken te versterken.

Kim van Gool (Communicatieadviseur Gemeente Midden-Groningen)

Ninke Stukker (Center for Language and Cognition Groningen, Rijksuniversiteit Groningen)

Tim Huijgen (Department of Teacher Education, Rijksuniversiteit Groningen)

Kernwoorden: multiperspectiviteit, taalgebruik, secundair onderwijs, analyse lesmethode, geschiedenis

Inleiding

In een multiculturele en democratische samenleving is het belangrijk dat leerlingen een meerstemmig perspectief krijgen aangereikt bij het schoolvak geschiedenis (Barton & Levstik, 2004; Stradling, 2003;

Wansink et al., 2018). In Nederland is dit doel bijvoorbeeld terug te zien in de recent verschenen conceptkerndoelen voor het domein mens en maatschappij waarbij leerlingen moeten ‘leren andere perspectieven te herkennen en ermee om te gaan’

voor het begrijpen van de wereld om hen heen (SLO, 2024, p.12). Ook in het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw van het vwo is het interpreteren van verschillende perspectieven op het verleden (en heden) een belangrijk doel. Leerlingen moeten bijvoorbeeld menselijk gedrag kunnen verklaren 'vanuit de identiteit van individuen en groepen die in die tijd en/of op die plaats leefden en hierbij rekening houden met verschillende factoren die de standplaatsgebondenheid van mensen of een groep bepalen (Bijvoorbeeld: waardesystemen, politieke, sociaaleconomische en culturele oriëntatie, kennis, gender, karakter, toevallige factoren)' (College voor Toetsen en Examens, 2023, p. 9).

Multiperspectiviteit wordt gedefinieerd als een subjectieve waarneming, waarbij vanuit verschillende oogpunten wordt gekeken naar een bepaalde context om het verleden te begrijpen (Van Boxtel & Van Drie, 2018; Van Nieuwenhuysse, 2018; Wansink et al., 2018). Multiperspectiviteit is niet alleen belangrijk voor het aanleren van historisch besef binnen het schoolvak geschiedenis, maar helpt mogelijk radicalisering voorkomen en bevordert intercultureel begrip (Van Nieuwenhuysse, 2019). Ook kan multiperspectiviteit bijdragen aan begrip voor elkaar in 'divided societies', zoals Noord-Ierland (McCully, 2012). Multiperspectiviteit helpt leerlingen ook bij het omgaan met controversiële of 'gevoelige' historische onderwerpen (Goldberg & Savenije, 2018).

Een belangrijke bron van kennis voor leerlingen zijn de geschiedenismethoden die in de les worden gebruikt (Van der Kaap & Visser, 2016). Sommige onderzoeken laten zien dat de inhoud van een schoolboek, meer nog dan de voorgeschreven eindtermen, bepaalt wat een leerling moet kennen en kunnen (Surma & Delnoij, 2018). Het valt daarom te verwachten dat schoolmethoden een belangrijke bijdrage leveren aan het creëren van multiperspectiviteit. Schoolmethoden geven echter vaak een eenzijdig beeld van historische onderwerpen, zoals het koloniale verleden en de Arabisch-islamitische cultuur (Heilbron, 2019; Riley et al., 2012; Weiner, 2014). Bovendien is er weinig aandacht voor wereldgeschiedenis waarin bijvoorbeeld niet-westerse perspectieven meer centraal staan (Huijgen et al., 2016). Uit recent onderzoek van Houwen (2023) en Kropman (2021) blijkt dat in schoolmethoden en in geschiedenislessen weinig aandacht is voor verschillende perspectieven. De perspectieven die behandeld worden in schoolboeken zijn vooral wit, westerse en mannelijk. In schoolmethoden krijgen we een inkijk in het leven van Lodewijk de XIV, Willem van Oranje en Napoleon, maar zien bijvoorbeeld niet wat minderheden hebben meegemaakt op dat moment.

Vakdidactici hebben multiperspectiviteit tot dusver vooral op inhoudelijk niveau in kaart gebracht, bijvoorbeeld met aandacht voor de aard van de bron (bijvoorbeeld: welke ooggetuigen er zijn),

sociale categorieën van historische actoren (rijk/arm, man/vrouw etc.), geografisch niveau (speelt het zich af in Europa, Azië etc.), narratieve plots (voortgang/neergang) en soorten opvattingen over de geschiedenis (koloniale/politieke geschiedenis etc.) (Grever, 2011; Kropman et al., 2019; Wansink et al., 2018). Maar ook de manier *waarop* informatie over historische personen en groepen personen wordt gepresenteerd draagt bij aan het creëren van multiperspectiviteit. Kropman et al. (2020; zie ook Houwen & Kropman, 2019) verkennen in dit kader het gebruik van verteltechnieken en metaforen.

In dit artikel bestuderen wij de constructie van multiperspectiviteit in teksten vanuit een tekstwetenschappelijke benadering. Ons startpunt is het begrip ‘perspectivering’; het verschijnsel dat informatie in een tekst kan worden gepresenteerd vanuit een specifiek persoonlijk gezichtspunt. Een perspectiefanalyse geeft antwoord op vragen als: wie is er op deze plaats in de tekst aan het woord? Wie voelt, denkt of zegt dit? Door wiens ogen kijken we nu naar de weergegeven wereld? (Stukker & Verhagen, 2019). We richten ons daarmee specifiek op het empathie-aspect van perspectivering en multiperspectiviteit: de mate waarin de tekstuele presentatie leerlingen uitnodigt om zich in te leven in specifieke individu-gebonden perspectieven. We brengen niet alleen in kaart welke perspectieven in de tekst aan de orde komen, maar ook *hoe* dat

gebeurt. We bespreken en demonstreren hoe niet alleen ‘literaire’ middelen als metaforen en verteltechnieken, maar juist ook alledaagse woorden zoals werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden die een oordeel weergeven, subjectieve perspectieven kunnen aanbrengen in teksten. In de tekstwetenschap is veel onderzoek gedaan naar de manier waarop woordkeuzes, zinsbouw en andere formuleringskeuzes bijdragen aan een geperspectiverde tekstinterpretatie. Vergelijk hoe in het onderstaande tekstfragment wordt verwezen naar Columbus (verwijzende uitdrukkingen zijn vetgedrukt) en naar de inheemse bewoners van Amerika (vet en cursief gedrukt).

(1) De ontdekkingsreiziger **Columbus** was in opdracht van het Spaanse koningspaar vanaf de Canarische eilanden naar het westen gevaren en had in vijf weken land bereikt. **Columbus** had het boek van Marco Polo bij zich. Daaruit had **hij** afgeleid dat niet ver ten westen van de Canarische eilanden Japan lag. Maar het eiland waar hij aan land ging, leek niet op de beschrijvingen van Marco Polo. Er woonden ***naakte mensen*** en de natuur was heel anders. Toch geloofde **Columbus** dat hij de westelijke route naar Indië had ontdekt. Hierdoor staan ***de oorspronkelijke bewoners*** bekend als ***indianen*** en zijn het Caribisch gebied en de landen eromheen West-Indië of de West

genoemd. (*Geschiedeniswerkplaats* (2018, p.68)

Bij het lezen van dit fragment zien we Columbus voor ons als een mens van vlees en bloed waarmee we ons kunnen identificeren, terwijl de inheemse bevolking wat abstract blijft. Niet alleen de tekstinhoud draagt daaraan bij (over Columbus wordt in dit fragment meer verteld dan over de inheemse bevolking) maar ook de gekozen formuleringen. Formuleren in de tekst kunnen de lezer uitnodigen om het perspectief van een tekstpersonage in te nemen. Talige uitdrukkingen van perspectief laten de lezer reconstrueren wat een tekstpersonage denkt, voelt of wil (Sanders & Hoeken, 2015). In het tekstfragment hebben we een aantal voorbeelden onderstreept. De cognitiewerkwoorden *afleiden*, *geloven* en *ontdekken* bijvoorbeeld verwijzen naar mentale activiteiten. Deze zijn niet zichtbaar in de feitelijke werkelijkheid. Ze hebben zich (althans, zo wil de schrijver ons doen geloven) afgespeeld in het hoofd van Columbus. Door deze mentale activiteiten te benoemen in de tekst worden we uitgenodigd om ons te verplaatsen in Columbus' subjectieve perspectief (Fagel et al., 2012). *Leek* kan ook zo worden begrepen. Het is een koppelwerkwoord dat aangeeft hoe de werkelijkheid zich voordoet in de subjectieve perceptie van een persoon. *Heel anders* is een oordeel dat moet worden toegeschreven aan Columbus. Oordelende uitdrukkingen zoals de het bijvoeglijke

naamwoord *anders* en de intensiveerder *heel* roepen in de tekstinterpretatie de aanwezigheid van een oordelende instantie op; ook dat versterkt de aanwezigheid van een subjectief perspectief in de tekst (Gray & Biber, 2014; over intensiverende uitdrukkingen zie Van Mulken & Schellens, 2012). Hoe meer van dit soort perspectiefmarkeringen de tekst bevat, hoe sterker het perspectief van het belevende tekstpersonage voor de lezer voelbaar is (Sanders & Hoeken, 2015; Stukker & Verhagen, 2019). In het resultatenhoofdstuk bespreken we de in ons onderzoek geanalyseerde perspectiefuitdrukkingen in meer detail.

Het vermogen om je te verplaatsen in het perspectief van een ander is diep geworteld in de menselijke cognitie. Deze zogenaamde sociale cognitie stelt mensen in staat om een ander te zien als een mens met intenties, gedachten en gevoelens zoals zichzelf (Tomasello, 2008). Uit tekstwetenschappelijk onderzoek is bekend dat perspectiefmarkeringen bijdragen aan de mate waarin lezers zich identificeren met een personage in de tekst (Green, 2006; Slater & Rouner, 2002) of empathie ervaren (Hoeken & Sinkeldam, 2013). Met perspectiefmarkeringen blijkt een tekst zelfs de emoties en opvattingen van lezers te kunnen beïnvloeden (De Graaf et al., 2012). Door perspectiverende stijl in kaart te brengen analyseren we in dit artikel niet alleen *welke* perspectieven in de tekst

voor de lezer ‘inleefbaar’ worden gemaakt, maar ook *hoe* dat gebeurt.

De vragen die in ons onderzoek centraal staan luiden: in hoeverre is er sprake van multiperspectiviteit in schoolmethoden geschiedenis? Welke historische perspectieven worden zichtbaar en invoelbaar gemaakt in teksten van schoolmethoden voor geschiedenis en in hoeverre is perspectivering evenwichtig verdeeld over sociale categorieën die van belang zijn voor het ontstaan van multiperspectiviteit? In dit artikel rapporteren we onze bevindingen voor ‘regionale afkomst’. Aan de hand van tekstwetenschappelijke en cognitief-psychologische inzichten leggen we uit hoe perspectivering in tekst ontstaat en creëren we handvatten om multiperspectiviteit (of het ontbreken ervan) in tekst in kaart te brengen. Bij wijze van gevalsstudie analyseren we twee veelgebruikte methoden voor vwo. We laten zien dat de methoden onderling iets verschillen in de mate waarin en de manier waarop multiperspectiviteit in de tekst vorm krijgt. We analyseerden van elke methode twee opeenvolgende edities om na te gaan of er ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Dat blijkt niet het geval.

Methode

We selecteerden twee veelgebruikte methodes voor bovenbouw vwo: *Feniks* (edities 2012 en 2019) van uitgeverij Thieme-Meulenhoff en *Geschiedeniswerkplaats* (edities 2012 en 2018) van uitgeverij

Noordhoff. Volgens de spaarzame informatie die beschikbaar is over marktaandeelen zijn deze methoden, samen met *Sprekend Verleden* en *Memo*, de meest gebruikte methoden in het vwo-geschiedenisonderwijs (Van der Kaap, 2014). Vwo is een van de drie leerniveaus in het secundaire onderwijs in Nederland (12-18 jaar), duurt zes jaar en geeft bij succesvolle afronding toegang tot de universiteit. In het vwo-geschiedenisonderwijs zijn methodeteksten vaak het langst en het meest uitgebreid. Onze inschatting was dat dit type teksten het rijkste materiaal zou opleveren voor een eerste verkenning van perspectiverende tekststrategieën in schoolmethoden voor het geschiedenisonderwijs. Binnen deze vier methoden selecteerden we de tijdvakken ‘Regenten en vorsten’ (Tijdvak 6, 1600-1700) en ‘Pruiken en revoluties’ (Tijdvak 7, 1700-1800), omdat deze periodes relatief veel thema’s omvatten die kunnen worden aangemerkt als gevoelige geschiedenis, zoals de ‘Gouden Eeuw’, kolonialisme en slavernij.

De methodes (*Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks*) volgen beiden een chronologische opbouw in tijdvakken en maken gebruik van de kenmerkende aspecten voor het ordenen van de leerstof. De leerstof binnen het vwo-eindexamenprogramma geschiedenis in Nederland is namelijk opgebouwd in tien tijdvakken en 49 ‘kenmerkende aspecten’. Deze aspecten geven de belangrijkste gebeurtenissen in een tijdvak weer waarbij leerlingen bij een

kenmerkend aspect een passend voorbeeld (gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel, handeling, gedachtegang) moeten kunnen geven ter verduidelijking. Een voorbeeld van een kenmerkend aspect uit Tijdvak 6 is bijvoorbeeld 'de bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek'. Een voorbeeld uit Tijdvak 7 is de 'uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme'. Verder dienen leerlingen uit te leggen hoe kennis van een tijdvak de oriëntatie op de hedendaagse werkelijkheid beïnvloedt en dat de betekenis die aan tijdvakken wordt toegekend mede afhangt van tijd, plaats en omstandigheden waarin mensen zich met het verleden bezighouden (College voor Toetsen en Examens, 2023).

In de analyse zijn naast de hoofdtekst ook inleidende tekstdelen en bronnen meegenomen. In totaal hebben we 129 boekpagina's geanalyseerd die als volgt over de schoolmethoden waren verdeeld:

Geschiedeniswerkplaats 2012 (32 pagina's), *Geschiedeniswerkplaats* 2018 (28 pagina's), *Feniks* 2012 (47 pagina's) en *Feniks* 2019 (22 pagina's). We analyseerden alle tekstuele verwijzingen naar personen in de tekst. Doordat de hoeveelheid woorden per methode en jaargang kan verschillen gaan we in de rapportage en interpretatie van de resultaten uit van de

relatieve verschillen. Daarbij rekenen we de absolute aantallen om naar percentages van de totale aantallen voorkomens per methode. Omdat ons onderzoek zich richt op perspectiverende tekststrategieën is beeldmateriaal buiten beschouwing gebleven.

We onderzochten hoe perspectivering is verdeeld over verwijzingen naar tekstpersonages die in het hedendaags maatschappelijk discours op grond van regionale of etnische afkomst als 'dominant' worden gezien (zoals 'Het Westen') of juist als een minderheidsgroep (niet-westers). We zijn ons bewust van de standplaatsgebondenheid van dit onderscheid en de eurocentrische gevoelswaarde ervan. Het onderscheid weerspiegelt niet onze persoonlijke overtuigingen of een norm die we in het onderwijs zouden willen versterken. In ons onderzoek hebben we geprobeerd aan te sluiten bij de maatschappelijk gangbare definitie van sociale categorieën, omdat juist die een aanknopingspunt bieden voor toepassen van het concept multiperspectiviteit in de klas. Het onderzoek werd uitgevoerd in het kader van de afstudeerscriptie voor de Masteropleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen (Rijksuniversiteit Groningen) van de eerste auteur (Van Gool, 2022). Het scriptieonderzoek bracht de variabelen regionale afkomst, gender en sociaal-economische status in kaart. In dit artikel rapporteren we de bevindingen voor regionale afkomst; een

variabele die in discussies over multiperspectiviteit en in tekstboekanalyses vaak centraal staat (Huijgen et al., 2016).

Het uitgangspunt van de analyse was dat multiperspectiviteit met het oog op regionale afkomst in de teksten sterker aanwezig is naarmate er *minder* verschil is in het aantal keren dat westerse en niet-westerse perspectieven tekstueel worden uitgewerkt. Voor regionale afkomst onderscheidden we de volgende categorieën: West-Europees, westerse immigranten in de Verenigde Staten, Oost-Europees, niet-westers en andere afkomsten. Deze laatste categorie omvatte verwijzingen naar personages uit andere regio's, maar ook verwijzingen naar personages waarvan de regionale afkomst niet vastgesteld kon worden. In de onderzochte teksten kwamen verwijzingen naar de categorieën 'westerse immigranten in de VS' en 'Oost-Europees' zeer weinig voor. In de onderstaande analyse hebben we de voorkomens uit deze categorieën daarom ondergebracht in de restcategorie.

Perspectief definieerden we als: de zichtbare aanwezigheid van een specifiek persoonlijk gezichtspunt in de tekst, dat betrekking heeft op de gevoelens, overtuigingen of oordelen van een specifiek individu. Aanwezigheid van perspectivering in de tekst stelden we vast door na te gaan hoe vaak elke tekstuele verwijzing naar personages of groepen personen uit de onderscheiden categorieën gepaard ging

met een van de volgende veel voorkomende uitdrukkingen van perspectief: mentale en communicatieve werkwoorden, oordelende uitdrukkingen (*stance*) en agentieve uitdrukkingen. Deze perspectiefuitdrukkingen zijn uitgebreid onderzocht in de taal- en tekstwetenschappen. Definities, werking en effecten van elk van deze uitdrukkingen bespreken we in het resultatenhoofdstuk. Zo brengen we ze direct in verband met de manier waarop ze worden gebruikt in de schoolmethoden. Elke talige verwijzing naar een persoon of groep personen is geteld en gecategoriseerd naar afkomst. Naar eenzelfde persoon kan in een tekst meerdere keren worden verwezen. Elke verwijzing is geanalyseerd en opgenomen in de tellingen, aangezien elke verwijzing op zichzelf bijdraagt aan het ontstaan of uitblijven van perspectivering. Vervolgens hebben we in kaart gebracht of een verwijzing gepaard ging met een, of eventueel meer talige perspectiefuitdrukkingen. In overeenstemming met de in de inleiding besproken tekstwetenschappelijke inzichten namen we aan dat elk gebruik van een perspectiefuitdrukking het effect heeft dat het mentale perspectief van het bijbehorende tekstpersonage wordt opgeroepen.

In de resultatensectie beschrijven we deze uitdrukkingen van perspectief in meer detail. De analyse werd uitgevoerd door de eerste auteur. In tekstanalytisch onderzoek bestaat altijd het risico dat de resultaten worden beïnvloed door

subjectieve vertekening. Om dit te voorkomen analyseerde de tweede auteur 20 procent van het materiaal (ca. 26 pagina's) dubbel. Verschillen werden besproken tot consensus werd bereikt. Het analysemodel werd aangescherpt naar aanleiding van deze besprekingen.

Resultaten

Tabel 1 *Verdeling van Personen over Regio's*

	West-Europees	Niet-westers	Anders	Totaal
GW2012	926 (81%)	118 (10,3%)	99 (8,7%)	1143 (100%)
F2012	1245 (83,8%)	97 (7,2%)	143 (9,6%)	1485 (100%)
GW2018	941 (77,6%)	93 (8,5%)	179 (14,8%)	1213 (100%)
F2019	622 (81,0%)	69 (9,0%)	77 (10,0%)	768 (100%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*.

In alle methoden heeft het overgrote merendeel van de persoonsverwijzingen betrekking op West-Europese personen. Rond de 10% van de persoonsverwijzingen betreffen niet-westerse regio's. *Geschiedeniswerkplaats* verwijst in de 2018-editie in verhouding wat minder vaak naar niet-westerse personen, *Feniks* juist wat meer, maar de verschillen zijn dermate subtiel dat we hier geen betekenisvolle interpretatie aan kunnen geven. We bespreken hieronder hoe de perspectiefuitdrukkingen zijn verdeeld over de West-Europese en niet-westerse personages. In de tabellen vermelden we voor de volledigheid

Verdeling regionale perspectieven in de methoden

We hebben de perspectiefuitdrukkingen in kaart gebracht door alle tekstuele verwijzingen naar personen te analyseren. Tabel 1 laat zien hoe vaak er in de onderzochte samples werd verwezen naar personen van resp. een West-Europese, niet-westerse en een andere afkomst.

telkens ook de categorie 'anders', maar wegens het heterogene karakter van deze categorie interpreteren we deze niet. Onder deze categorie vallen bijvoorbeeld verwijzingen naar een perspectief dat niet onduidelijk toe te wijzen valt aan één regio, bijvoorbeeld 'miljoenen mensen' of 'in deze tijd dacht men'.

Perspectivering met mentale en communicatieve werkwoorden

Mentale en communicatieve werkwoorden en werkwoordelijke uitdrukkingen geven perspectief aan personen die worden genoemd in de tekst (Lagerwerf e.a.,

2011). Door aan te geven dat de tekstpersonages communiceren, denken en emoties voelen krijgen we immers een inkijkje in hun binnenwereld:

- (1) In 1514 keerde de Spaanse priester **Bartolomé de las Casas** terug uit de Spaanse kolonie Hispaniola (Haïti en Dominicaanse Republiek). Hij had daar gezien hoe de **indiaanse slaven** in groten getale stierven door ziektes en door slavenarbeid. Hij was zo diep onder de indruk dat hij zich de rest van zijn leven inzette voor de rechten van **indianen**. (*Geschiedeniswerkplaats* (2012, p.117))

In tekstfragment (2) zien we hoe aan Bartolomé de las Casas (in de tekstfragmenten duiden dikgedrukte verwijzingen personages van ‘West-Europese’ afkomst aan) de mentale activiteiten van ‘zien’ en ‘onder de indruk zijn’ worden toegeschreven. Als lezer word je zo meegenomen in de belevingswereld van een West-Europees personage. Van de genoemde ‘indiaanse slaven’ of ‘indianen’ (verwijzingen naar niet-westerse personages zijn vet en cursief weergegeven) daarentegen worden geen mentale of communicatieve activiteiten beschreven. Andere uitdrukkingen van perspectief zijn eveneens afwezig. Hierdoor blijft de mogelijkheid om zich te identificeren met de ‘indianen’ uit.

In lijn met dit voorbeeld zijn het in de geanalyseerde steekproeven uit de

methoden vooral de West-Europese personen in de tekst die communiceren, denken, voelen en waarnemen – zie Tabel 2. Dat verbaast natuurlijk niet, want we zagen al dat de overgrote meerderheid van de in de geanalyseerde methoden aangehaalde personen afkomstig is uit deze regio. Interessanter wordt het als we de aantallen mentale en communicatieve processen in verband brengen met het aantal keren dat er een persoon uit de betreffende regio wordt genoemd in de teksten. Dan zien we in de eerste plaats dat het aantal malen dat een persoonsverwijzing gepaard gaat met een mentaal of communicatief werkwoord - wat betekent dat de betreffende persoon in de tekst een mentaal of communicatief proces uitvoert of ondergaat - in alle methoden rond de 7% ligt. De methoden verschillen onderling echter wél in de manier waarop de mentale en communicatieve gebeurtenissen zijn verdeeld over regionale afkomsten. In *Feniks* communiceren, denken, voelen en zien/horen personen uit niet-westerse regio's in verhouding ongeveer even vaak als West-Europese personen in de tekst (2012) of zelfs wat vaker (2019).

Een voorbeeld van een personage uit een niet-westerse regio die met een cognitief werkwoord mentale activiteit krijgt toegerekend, is te zien in fragment (3).

- (2) In Groot-Brittannië werd **Olaudah Equiano** een belangrijke woordvoerder van de abolitionisten. Hij

was als kind ontvoerd uit Afrika en kwam als slaaf in Amerika terecht. (...) Bij de slavenhandel vraagt hij zich af: 'Heeft u dit geleerd van uw God, die tegen u zegt: "Behandel alle mensen zo zoals uzelf zou willen dat u wordt behandeld?' (Feniks, (2019, p.148)

In *Geschiedeniswerkplaats* communice-

ren, denken, voelen en zien/horen personen uit niet-westerse regio's in verhouding minder vaak dan West-Europese personen in de tekst. Dit is het geval in zowel de editie uit 2012 als die uit 2018: rond 8% van de West-Europese personen voert een mentale of communicatieve activiteit uit tegen 2,5% (2012) en 0% (2018) van de niet-westerse personen.

Tabel 2 Verdeling van Mentale en Communicatieve Werkwoorden over Regio's

	West-Europees	Niet-westers	Anders	Totaal
GW2012	73 (7,9%)	3 (2,5%)	5 (5%)	81 (7,1%)
F2012	99 (8,0%)	5 (5,2%)	7 (4,9%)	111 (7,5%)
GW2018	78 (8,3%)	0 (0%)	8 (4,5%)	86 (7,0%)
F2019	41 (6,6%)	7 (10,1%)	4 (5,2%)	52 (6,8%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*. Absolute aantallen, en tussen haken: het percentage van het totale aantal aangehaalde personages (zie Tabel 1) in de regiocategorieën dat een mentale of communicatieve activiteit verricht.

Perspectivering met stance

Woorden en uitdrukkingen die een subjectief oordeel weergeven worden in de tekstwetenschap uitdrukkingen van *stance* of modaliteit genoemd (Vis et al., 2012). *Stance* vertaalt zich letterlijk als de subjectieve 'houding' van een tekstpersonage ten opzichte van de situatie die in de zin wordt beschreven. Deze houdingen of perspectieven kunnen positief (4) of negatief (5) zijn.

(3) De strijd tegen Spanje was voorbij. De blijdschap hierover was zo groot, dat

Amsterdam besloot om een nieuw stadhuis (nu Koninklijk Paleis) op de Dam te bouwen, groter dan elk ander bestuursgebouw in Europa. (Feniks (2012, p.157)

(4) De ambities van **de stadhouder** leidden tot wantrouwen bij een deel van de **regenten**. Zij waren bang dat de stadhouder hun vrijheid zou inperken." (*Geschiedeniswerkplaats* (2018, p.84)

Ook wanneer we naar uitdrukkingen van *stance* kijken blijkt dat West-Europese personages meer perspectief toegewezen krijgen dan personen afkomstig uit niet-westerse regio's. West-Europese personen beschikken in de tekst dus vaker over emoties, attitudes en opinies. Wel zien we, net als bij de perspectiverende

werkwoorden, een klein verschil tussen *Geschiedeniswerkplaats* en *Feniks*: in verhouding krijgen niet-westerse tekstpersonages in *Feniks* vaker perspectief toegewezen met *stance*-uitdrukkingen dan niet-westerse tekstpersonages *Geschiedeniswerkplaats*.

Tabel 3 Verdeling van Stance-Uitdrukkingen over Regio's

	West-Europees	Niet-westers	Anders	Totaal
GW2012	118 (12,7%)	5 (4,2%)	9 (9,1%)	132 (11,5%)
F2012	140 (11,2%)	7 (7,2%)	10 (7,0%)	157 (10,6%)
GW2018	116 (12,3%)	6 (6,5%)	27 (15,1%)	149 (12,3%)
F2019	62 (10%)	6 (8,7%)	8 (10,4 %)	76 (9,9%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*. Absolute aantallen, en tussen haken: het percentage van het totale aantal aangehaalde personages (zie tabel 1) in de regiocategorieën waarnaar wordt verwezen in combinatie met een *stance*-uitdrukking.

Perspectivering met agentiviteit

Agentiviteit is een taalkundig concept dat aangeeft of een tekstpersonage een actieve of een meer passieve rol speelt in gebeurtenissen in de tekst (Wilke et al., 2019). In dit onderzoek onderscheidden we twee categorieën: de 'agens' en 'patiëns'. Een personage wordt als agens aangewezen wanneer deze persoon verantwoordelijk is voor de gebeurtenis in de zin of een handeling uitvoert. De tegenhanger hiervan is de patiëns. Wanneer een personage de rol van patiëns vervult, heeft dit personage de situatie zelf niet in handen, maar ondergaat deze juist een gebeurtenis of handeling. De volgende

voorbeeldzin uit *Geschiedeniswerkplaats* 2018 geeft dit goed weer:

(1) **De Portugezen** verhandelden **de meeste slaven**" (*Geschiedeniswerkplaats* (2018, p. 105)

In deze zin zijn 'de Portugezen' de agens en 'de meeste slaven' de patiëns. In een actieve zin is de agens te herkennen als het grammaticale 'onderwerp' van de zin, de patiëns als 'lijdend voorwerp'. Is er sprake van een passieve zin ('lijdende vorm'), dan wordt de patiëns het grammaticale onderwerp ('de meeste slaven werden verhandeld door de

Portugezen'). Door te kiezen voor een passieve zinsconstructie kan meer nadruk worden gelegd op de patiëns, zonder dat deze zelf een handeling uitvoert. Deze constructie is vaker terug te zien wanneer 'slaven' het grammaticale onderwerp zijn, zoals in fragmenten (7) en (8).

(2) **Slaven** werden tewerkgesteld op de katoenplantages. Om aan de vraag naar slaven te voldoen, werden **slaven** als beesten 'gefokt'. (*Geschiedeniswerkplaats* (2012, p.119)

(3) **Slavenhandelaren** haalden **mensen uit Afrika** om de plantages van arbeidskrachten te voorzien. **Deze slaven** werden in Afrika tegen Europese handelsgoederen (textiel, wapens en drank) geruild en vervolgens als handelswaar over de Atlantische Oceaan naar Amerika vervoerd (trans-Atlantische slavenhandel). (*Feniks*, (2012, p.199)

Fragment (8) laat nog duidelijk de verandering zien van de patiëns in een actieve en in een passieve zin. In de eerste zin zijn de 'slavenhandelaren' de agens en dus het

grammaticaal onderwerp. In de daaropvolgende zin wordt de aandacht verschoven naar 'deze slaven', de patiëns. Zo krijgen 'deze slaven' wel de aandacht van de lezer, maar niet in de rol van agens.

Bovenstaande fragmenten zijn representatieve voorbeelden van de wijzen waarop agentiviteit in de geanalyseerde teksten vorm krijgt. Over het algemeen krijgen niet-westerse perspectieven minder agentiviteit toegewezen dan West-Europese personages: in *Geschiedeniswerkplaats* wordt in 2012 32% van de westerse personen in tekstuele verwijzingen gepresenteerd als agens tegen 18% van de niet-westerse personen. In 2018 is dat 32% tegen 12%. Bij *Feniks* is dat verschil kleiner: in 2012 gaat het om 20% van de verwijzingen naar westerse personen tegen 16,5% verwijzingen naar niet-westerse personen, en in 2019 is 23,5% van de verwijzingen naar westerse personen agentief tegen 20% van de niet-westerse personen. Interessant is dat patiëns-verwijzingen bij beide methoden in beide jaren minstens twee keer zo vaak voorkomen bij niet-westerse personen dan bij westerse personen.

Tabel 4 Verdeling van Agentiviteit over Regio's

	West-Europees		Niet-westers		Anders		Totaal
	Agens	Patiëns	Agens	Patiëns	Agens	Patiëns	
GW2012	297 (32,1%)	82 (8,9%)	22 (18,6%)	21 (17,8%)	18 (18,2%)	6 (6,1%)	446 (39%)
F2012	245 (19,7%)	80 (6,4%)	16 (16,5%)	14 (14,4%)	26 (18,2%)	12 (8,4%)	393 (26,5%)
GW2018	305 (32,4%)	93 (9,9%)	11 (11,8%)	27 (29%)	28 (15,6%)	20 (11,2%)	484 (39,9%)
F2019	146 (23,5%)	48 (7,7%)	14 (20,3%)	9 (13%)	6 (7,8%)	9 (11,7%)	232 (30,2%)

Noot: GW = *Geschiedeniswerkplaats*, F = *Feniks*. Absolute aantallen, en tussen haken: het percentage van het totale aantal aangehaalde personages (zie tabel 1) in de regiocategorieën waarnaar wordt verwezen in combinatie met agentiviteit.

Conclusies en Discussie

Formuleringskeuzes beïnvloeden de interpretatie van de tekstinhoud in lesstof zoals schoolmethoden. In dit artikel bespreken we hoe formuleringen kunnen bijdragen aan het ontstaan of juist het uitblijven van personageperspectief in de teksten van schoolmethoden geschiedenis. Eerder onderzoek (Houwen & Kropman, 2019; Kropman et al., 2021) heeft gewezen op de invloed van opvallende, 'literaire' tekstenkenmerken, zoals metaforen en verteltechnieken op het ontstaan van perspectivering en multiperspectiviteit in geschiedenismethoden. Met ons onderzoek hebben we laten zien dat ook minder opvallende formuleringskeuzes - met bijvoorbeeld werkwoorden, bijwoorden, bijvoeglijke naamwoorden en

zinsconstructies die oordelen, mentale processen en agentiviteit uitdrukken - bijdragen aan het zichtbaar en invoelbaar maken van specifieke individu-gebonden historische perspectieven. Ons doel was te demonstreren dat perspectivering, en uiteindelijk: multiperspectiviteit, als balans of disbalans tussen de in de tekst aanwezige perspectieven, in taalgebruik ook op subtieler manieren ontstaat.

We rapporteerden in dit artikel een verkennend onderzoek naar talige verwijzingen naar personen en groepen personen in teksten over de tijdvakken 'Regenten en vorsten' en 'Pruiken en revoluties' in twee veel gebruikte schoolmethoden (*Feniks* van ThiemeMeulenhoff en *Geschiedeniswerkplaats* van Noordhoff) uit de

jaren 2012 en 2018/2019. We onderzochten welke historische perspectieven zichtbaar en invoelbaar worden gemaakt in schoolmethoden voor geschiedenis. In het bijzonder waren we geïnteresseerd in de vraag in hoeverre perspectivering evenwichtig is verdeeld over categorieën van regionale afkomsten. We brachten in kaart hoe vaak verwijzingen naar personen van West-Europese en niet-westerse afkomst gepaard gingen met een aantal bekende, krachtige uitdrukkingen van perspectief: mentale en cognitieve werkwoorden, oordelende uitdrukkingen (*stance*) en agentiviteit. Wat deze uitdrukkingen gemeen hebben, is dat ze inzicht geven in de gedachten, gevoelens en overtuigingen – oftewel: het subjectieve perspectief – van personages in de tekst. Uit tekstwetenschappelijk onderzoek is bekend dat de aanwezigheid van perspectiefuitdrukkingen de lezer aanzetten zich te identificeren met het tekstpersonage en empathie te voelen met diens perspectief. Op basis daarvan doen we de voorspelling dat leerlingen een grotere kans hebben om multiperspectiviteit te ontwikkelen als historische personages uit verschillende culturen ongeveer even vaak tekstueel perspectief toegekend krijgen.

We vonden dat in nagenoeg alle geanalyseerde tekstverzamelingen personages van West-Europese afkomst relatief vaker worden geperspectiverd met de onderzochte taalconstructies dan personages van niet-westerse afkomst. We zagen

hierbij overigens kleine, maar wel systematische verschillen tussen de methoden. In onze steekproef is het verschil tussen West-Europese en niet-westerse personen in *Geschiedeniswerkplaats* groter dan in *Feniks*. Dit resultaat moet met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd want de omvang van de steekproef is bescheiden, en de aantallen observaties zijn getalsmatig laag. Opvallend is echter wel dat het geobserveerde verschil zich consistent voordoet bij alle onderzochte soorten perspectiefuitdrukkingen.

We hadden verwacht dat de verschillen in perspectivering van de diverse regionale categorieën vergeleken groepen in de edities van 2018/2019 kleiner zouden zijn dan in de edities van 2012. De maatschappelijke en vakdidactische discussies over representatie van minderheden in het geschiedenisonderwijs nam in deze periode immers toe in intensiteit, zeker wanneer het gaat om 'gevoelige' onderwerpen, zoals het slavernijverleden (Heilbron, 2019). We vonden echter geen sterke aanwijzingen dat deze ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Interviews met educatieve auteurs kunnen licht werpen op in hoeverre methoden (proberen) rekening te houden met het maatschappelijke debat en zijn daarom een welkome aanvulling op toekomstig tekstboekonderzoek.

Regionale afkomst is natuurlijk niet het enige thema dat kan worden geïdentificeerd als potentieel 'gevoelige

geschiedenis'. Andere voorbeelden zijn gender en sociaal-economische status, waarbij de aanname is dat vrouwen en mensen met een lagere SES historisch ook gezien worden als minderheidsgroepen. In een eerste verkenning observeerde Van Gool (2022) dat ook in deze categorieën de traditioneel dominante categorie van het mannelijke en rijkere deel van de bevolking getalsmatig meer aandacht krijgt in de teksten. Desondanks waren de patronen voor deze variabelen in de onderzochte steekproef minder sterk en systematisch dan voor de variabele regionale afkomst, die we in dit artikel hebben gerapporteerd. Nader onderzoek aan een grotere steekproef moet uitwijzen of er daadwerkelijk verschillen bestaan in multiperspectiviteit voor verschillende thema's in verband met gevoelige geschiedenis in teksten in schoolmethoden voor geschiedenis.

Dit verkennende onderzoek geeft uiteraard nog geen definitief antwoord op de vraag hoe het gesteld is met de tekstuele multiperspectiviteit in schoolmethoden voor geschiedenis. Ons onderzoek richtte zich op de teksten over de kenmerkende aspecten van Tijdvak 6 en 7 (1600-1800). Het tekstboek bestaat uit meerdere perioden waarbij het bij iedere periode belangrijk is dat leerlingen inzien dat constructies van het verleden subjectief zijn en dat verschillende bronnen kunnen leiden tot meerdere narratieven met betrekking tot historische gebeurtenissen (een

belangrijk doel van geschiedenisonderwijs wereldwijd, Abbey & Wansink, 2022). We weten niet of en hoe multiperspectiviteit in deze andere perioden aan bod komt. Dit roept andere interessante onderzoeksvragen op: verschilt de aandacht en manier van multiperspectiviteit per periode? Is multiperspectiviteit bij 'gevoelige' onderwerpen anders dan bij niet-gevoelige onderwerpen? Wij hebben niet speciaal gelet op aanvullende informatie met betrekking tot de historische contexten (verdiepende thema's). Een andere beperking van ons onderzoek is dat het onderzochte corpus alleen bestond uit tekstboeken, omdat deze het meest worden gebruikt door docenten. Er zijn echter ook werkboeken met opdrachten en digitale omgevingen bij de onderzochte methode en deze zijn niet onderzocht. Een verdere uitsplitsing van de categorieën 'anders' kan tevens meer genuanceerdere resultaten opleveren. Ons onderzoek richtte zich op teksten in vwo-schoolmethoden, maar vergelijkingen met havo- en vmbo-schoolmethoden voor geschiedenis zijn interessant als vervolgonderzoek. Zijn bij deze methoden juist meer of minder verschillende perspectieven aanwezig?

Ook over de talige constructie van perspectief in geschiedismethoden is met dit onderzoek het laatste woord nog niet gezegd. Bij wijze van steekproef hebben we in dit onderzoek 'slechts' drie in de tekstwetenschap frequent onderzochte typen uitdrukkingen in kaart

gebracht. Er bestaan nog meer taalconstructies die gespecialiseerd zijn in het creëren van perspectief (voor een overzicht zie bijvoorbeeld Sanders & Hoeken, 2015 en Stukker & Verhagen, 2019). Voor onze doeleinden (een eerste inventarisatie van de mate waarin perspectivering evenredig is verdeeld over de potentieel aanwezige perspectieven) voldeed deze gedeeltelijke inventarisatie.

Een vanuit tekstwetenschappelijk oogpunt interessante observatie was dat de onderzochte perspectiefuitdrukkingen onderling verschillen in hoe vaak ze voorkomen in de geanalyseerde teksten. In onze resultaten is te zien dat de hoeveelheid uitdrukkingen van agentiviteit over de hele linie hoger is dan de aantallen mentale/communicatieve werkwoorden en uitdrukkingen van modaliteit/*stance*. Dit suggereert dat perspectief zich in teksten in geschiedenismethoden kennelijk vaker manifesteert in de vorm van agentiviteit dan in de toekenning van gedachten, emoties en opinies. Een mogelijke verklaring is dat agentiviteit, oftewel: het presenteren van handelingsaspecten, voor het tekstgenre van schoolmethoden geschiedenis ‘passender’ is om tekst te perspectiveren dan het gebruik van mentale/communicatieve werkwoorden of *stance*. Mogelijk is hier een verband met de opvatting dat methodeteksten zoveel mogelijk neutraal beschrijvend dienen te zijn. In dit kader zou het interessant zijn om in vervolgonderzoek tekstnormen

voor schoolmethoden in verband te brengen met een grotere verzameling perspectiefuitdrukkingen en hun eigenschappen. Uit onderzoek is bekend dat de talige constructie van perspectief in verschillende tekstgenres varieert onder invloed van genrenormen en andere contextfactoren (Gray & Biber, 2014; Stukker & Verhagen, 2019).

Met dit artikel hadden we twee doelen voor ogen. In de eerste plaats is het bedoeld als een verkennende inventarisatie van de manier waarop teksten van schoolmethoden geschiedenis multiperspectiviteit creëren. Hoewel er nog veel te onderzoeken valt, suggereren onze bevindingen dat er nog winst te behalen valt bij het inzetten van teksten als didactisch middel om bij leerlingen een multiperspectief begrip van geschiedenis te realiseren. Daarnaast hopen we dat de bespreking van tekstwetenschappelijke inzichten over perspectivering en de demonstratie van een toepassing van deze kennis informatief is voor vakdocenten en methodenmakers in de mens- en maatschappijvakken. We bouwden voort op eerder onderzoek (bv. Houwen & Kropman, 2019; Kropman et al. 2020) door te laten zien dat perspectivering niet alleen ontstaat in literaire tekststrategieën, maar juist ook in minder opvallend taalgebruik. We hopen met ons onderzoek een volgende stap te hebben gezet voor een bewustere omgang met taal en tekst in de mens- en maatschappijvakken. Zeker in combinatie met

principes van taalgericht vakonderwijs (cf. Hajer & Meestringa, 2015) kan ons onderzoek bijdragen aan (inclusieve) taalcompetenties van leerlingen, bijvoorbeeld door bij het principe van ‘taalsteun bieden’ ook leerlingen te leren hoe zij agency in een tekst kunnen herkennen en bediscussiëren.

We hopen dat ons onderzoek docenten en educatieve uitgeverijen in de mens- en maatschappijvakken aanzet om bewust te kijken naar teksten die zij willen dat leerlingen bestuderen. Welke manier van het uitdrukken van emoties, attitudes en opinies (*stances*) in teksten is het meest geschikt voor het onderwijzen van multiperspectiviteit aan leerlingen? Welke vormen van agentiviteit zijn aanwezig in (schoolboek)teksten? Welke (impliciete) boodschappen geven we leerlingen mee wanneer minderheidsperspectieven minder agentiviteit toegewezen krijgen dan bijvoorbeeld West-Europese personages die vaker als ‘overwinnaars’ worden beschouwd? Dit zijn vragen waar docenten en auteurs van schoolboeken nog meer rekening mee kunnen houden bij het ontwerpen van lesmateriaal. Dit geldt niet alleen voor het schoolvak geschiedenis, maar ook voor andere zaakvakken, omdat multiperspectiviteit een kernelement is van de mens-en maatschappijvisie, zoals beschreven in het tweede deel van *Wat werkt als je samenwerkt* (Tuithof & Bego, 2024). Welke teksten met welke ‘stances’ en vormen van agentiviteit laat je

leerlingen lezen bij bijvoorbeeld aardrijkskunde wanneer zij samenlevingsvraagstukken moeten bestuderen? Welke teksten selecteer je als maatschappijleerdocent wanneer je het ‘gepolariseerde’ onderwerp de *pluriforme samenleving* behandelt (Ramkema & Gelinck, 2014)? Ons onderzoek demonstreert hoe taal- en tekstwetenschappelijke inzichten het onderzoek naar taal in vakdidactische contexten kan verrijken. Meer in het algemeen hopen we in onze bijdrage te hebben laten zien hoe een multidisciplinair perspectief - zoals het inzetten van tekstwetenschappelijke inzichten bij het oplossen van vakinhoudelijke vraagstukken - vakdidactiek voor de zaakvakken kan versterken.

Referenties

- Abbey, D., & Wansink, B. G. (2022). Brokers of multiperspectivity in history education in post-conflict societies. *Journal of Peace Education*, 19(1), 67-90.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Boxtel, C. van & Van Drie, J. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell.

College voor Toetsen en Examens.
(2023). *Geschiedenis vwo. Syllabus Centraal Examen*. College voor Toetsen en Examens.

Fagel, S., Stukker, N. & Van Andel, L.
(2012). Hoe telbaar is stijl? Een kwantitatieve analyse van observatie en participatie in de stijl van Arnon Grunberg. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 17(3), 178-203.

Gool, K. van (2022). *Multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs*. MA-scriptie opleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen.

Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. In S. A. Metzger & L. M. Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 503–526). Wiley Blackwell.

Graaf, A. de, Hoeken, H., Sanders, J., & Beentjes, J.W.J. (2012). Identification as a mechanism of narrative persuasion. *Communication Research*, 39(6), 802 – 823.

Gray, B. & Biber, D. (2014). Current conceptions of stance. In: Hyland, K. & Sanchó Guinda, C. (red.). *Stance and voice in written academic genres* (pp. 15-33). Palgrave Macmillan.

Green, M. C. (2006). Narratives and cancer communication. *Journal of Communication*, 56(1), 163-183.

Grever, M. (2011). De antropologische wending op microniveau. Cultureel pluralisme en gemeenschappelijke geschiedenis. In: Grever, M., Haan, I. D., Hondius, D. G., & Legêne, S. (Eds.) (2011). *Grenzeloze gelijkheid. Historische vertogen over cultuurverschil*. Bert Bakker /Prometheus.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs (3e herziene druk)*. Coutinho.

Heilbron, M. (2019). Naar een meerstemmig perspectief op het Nederlandse slavernijverleden. *Beleid en Maatschappij*, 46(2), 276-285.

Hoeken, H. & Sinkeldam, J. (2013). De rol van emoties in narratieve overtuiging. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35(3), 226-236.

Houwen, A. (2023). *Ja, dit kan zo niet langer!: Beeldvorming, kritisch analyseren en genderverhoudingen in de bovenbouw van het voortgezet geschiedenisonderwijs*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

- Houwen, A., & Kropman, M. (2019). Een kant van het verhaal. Onderzoek naar narratieven in schoolboeken. *Kleio*, 5, 30-33.
- Huijgen, T., Abbring, H., Bokdam, R., Brouwer, M., Lolkema, D. R., & Reinders, F. (2016). Toward a global past? The presence of world history in Dutch history textbooks and history teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 14(1), 67-80.
- Kaap, A. van der. (2014). *Enquête nieuw centraal examen geschiedenis in de tweede fase*. SLO.
- Kaap, A. van der, & Visser, A. (2016). *Geschiedenis: Vakspecifieke trendanalyse 2016*. SLO.
- Kropman, M. C. M. (2021). *Shifting lenses: Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Kropman, M., van Drie, J., & van Boxtel, C. (2019). Multiperspectivity in the history classroom: The role of narrative and metaphor. In: M. Hanne, & A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: Look both ways* (pp. 63-75). Routledge.
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2020). Narratives and multiperspectivity in Dutch secondary school history textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 12(1), 1-23.
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters*, 8(1), 46-69.
- Lagerwerf, L., Schurink, M. & Oegema, D. (2011). Subjectiviteit als taalgebruik in dagbladen en nieuwsweblogs. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 39(3), 107-126.
- Logtenberg, A., Storck, E., & Wansink, B. (2019). Schoolvakken in perspectief: Geschiedenis. In: Janssen, F., Hulshof, H. & Van Veen, K. (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (pp. 153-178) Universiteit Leiden / Rijksuniversiteit Groningen.
- McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.
- Mulken, M. van & Schellens, P. (2012). Over loodzware bassen en wapperende broekspijpen. Gebruik en perceptie van taalintensiverende stijlmiddelen.

Tijdschrift voor Taalbeheersing, 34(1), 28-55.

Nieuwenhuysse, K. van (2018). Hoofdstuk 1: Eurocentrisme in geschiedenisonderwijs voorbij: multiperspectiviteit als middel tot intercultureel historisch denken. In: Couttenier, M., Standaert, N., & Van Nieuwenhuysse, K. (2018). *Eurocentrisch denken voorbij: Interculturele perspectieven in geschiedenisonderwijs* (pp. 11-45). Universitaire Pers Leuven.

Nieuwenhuysse, K. van (2019). Going beyond Eurocentric us-them thinking in historian education: Multiperspectivity as a tool against radicalisation and for a better intercultural understanding. In N. Clycq, C. Timmerman, D. Vanheule, R. Van Caudenberg, & S. Ravn (Eds.), *Radicalisation: A marginal phenomenon or a mirror to society?* (pp. 215-243). Leiden University Press.

Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Unesco.

Ramkema, H., & Gelinck, C. (Eds.). (2014). *Handboek vakdidactiek maatschappijleer*. LEMM

Sanders, J., & Hoeken, H. (2015). Constructing the landscape of consciousness in news stories. In: Lardinois, A., Levie, S., Hoeken, H. & Lüthy C. (red.). *Texts, transmissions, receptions. Modern*

Approaches to Narratives. (pp. 133-151). Brill.

Sheppard, M. G. (2010). Creating a caring classroom in which to teach difficult histories. *The History Teacher*, 43(3), 411-426.

Slater, M.D., & Rouner, D. (2002). Entertainment-education and elaboration likelihood: Understanding the processing of narrative persuasion. *Communication Theory*, 12(2), 173-191.

Stradling, R. A. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Council of Europe.

Stukker, N. & Verhagen, A. (2019). *Stijl, taal en tekst: stilistiek op taalkundige basis*. Leiden University Press

Surma, T., & Delnoij, L. (2018). De wetenschap van het leren toegepast op schoolboeken. In L. De Man, & M. Van den Brande (Eds.), *Over schoolboeken en leermiddelen: Sleutels voor onderwijskwaliteit?* (pp. 133-155). Politeia.

Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. The MIT Press.

Tuithof, H., & Bego, J. (Eds.). (2024). *Wat werkt als je samenwerkt. Deel 2*. LEMM

Vis, K., Sanders, J. & Spooren, W. (2012). Diachronic changes in subjectivity

and stance. A corpus linguistic study of Dutch news texts. *Discourse, context and media*, 1(2-3), 95-102.

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history Education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495-527.

Weiner, M. F. (2016). Colonized curriculum: Racializing discourses of Africa and Africans in Dutch primary school history textbooks. *Sociology of Race and Ethnicity*, 2(4), 450-465.

Wilke, M., Depaepe, F., & Van Nieuwenhuyse, K. (2019). Agency in geschiedenisonderwijs: belang en conceptualisering. *Hermes: Tijdschrift van de Vlaamse Leraren Geschiedenis*, 23(2), 28-32.

Abstract

In history education efforts have been made to make visible a greater diversity of perspectives on the past. In this article, we examine how text in history textbooks can contribute to creating multiperspectivity. Research in the field of discourse studies has shown that the wording of text content can promote or inhibit identification and empathy with text characters. We analyze to what extent and how in editions of two widely used upper secondary school methods from 2012 and 2018/2019, textual devices create multiperspectivity. Our analysis shows that the textbooks differ somewhat among themselves in the extent to which multiperspectivity is visible in the texts. These differences are subtle, but systematic. In this article, we discuss the differences and their effect on perspectivization from a discourse studies perspective. Our contribution concludes with recommendations for textbook authors and teachers to employ language use and reflection on language use as tools to enhance multiperspectivity in humanities and social studies subjects.

Keywords: multiperspectivity, language use, secondary education, analysis of teaching methods, history