



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Shifting lenses

Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education

Kropman, M.C.M.

Publication date

2021

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Kropman, M. C. M. (2021). *Shifting lenses: Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Summary

SHIFTING LENSES MULTIPERSPECTIVITY AND NARRATIVES OF THE DUTCH PAST IN SECONDARY HISTORY EDUCATION

CHAPTER 1 *Introduction*

The focus in this thesis is on the presence of multiperspectivity in the narrative representations of the Dutch past in textbooks, lessons and students' assignments. Multiperspectivity is not only relevant to history as an essential interpretational activity but also to how the past is taught in such a manner that it is meaningful for all students, irrespective of their backgrounds. This research is set against the background of discussions about the tension between teaching historical thinking and reasoning wherein history as interpretation and multiperspectivity are embedded, and teaching overview knowledge, which may result in "closed" narratives.

In light of these discussions, the question of what kind of narratives about the Dutch past are presented and how and to what extent multiperspectivity is part of these narratives can be raised, resulting in the main research question of this thesis: How and to what extent are multiple perspectives expressed in the narrative representations of the Dutch past in history textbooks, and by history teachers and students in upper secondary education? Different narrative representations come together in the classroom. Textbook representations form the basic subject matter whereupon students reflect when they are learning to think and reason historically. Teachers and students alike do not only reflect on existing narrative representations but also produce their own representations of the past in discussion and assignments. Therefore, all these representations of Dutch history and the perspectives they contain are under scrutiny in the research for this thesis. The focus of this thesis is particularly on the upper levels of Dutch higher general secondary

education (havo).

In this thesis, a historical narrative is defined as the form wherein (chrono)logically ordered events and agency are brought together in a “plot.” Each element contributes to the interpretational character of the narrative. What kind of plot is presented is ultimately the choice of the historian. Wertsch (2008, 2012) pointed out that narrative schematic templates function as organizers of specific narratives. In history textbooks these narrative templates could also be present. Carretero et al. (2012) came up with features that characterized the narrative templates of the national past, such as, presence of heroic characters, search for territory/freedom, moral orientation, and political entities pre-existing to the nation.

The other key concept in this thesis is multiperspectivity. The presence of multiple perspectives allows for the admission of possible alternative narratives and to avoid essentialist narratives of the past of a nation (Grever, 2020; Munslow, 2016). Multiperspectivity can be approached through time from past to present. Wansink et al. (2018) made a three layered distinction of the perspectives of agents in the past, between past and present and in the present, with special attention to the perspectives of historians. Multiperspectivity could also take shape in the same time layer of the past (Grever, 2020). Multiple perspectives could be expressed in the choice of events, chronologies, territorial scale, dimensions (e.g., social or political history) and agency (Grever & Van Boxtel, 2014). Both approaches have in common the positionality of historical agents that is bound in time and place (Bergmann, 2000). Throughout this thesis both approaches were applied in the analyses of textbooks, lessons of teachers and students’ work.

The data were analysed on multiperspectivity through the presence of perspectives of historical agents, aspects of scale, historical dimensions, specific plots, historiographical debate and the use of metaphorical language. The choice of historical topic in four of the five studies was the Dutch Revolt; in Chapter 4 the topic was the Netherlands during WW II.

CHAPTER 2 *"Small country, great ambitions." Prospective teachers' narratives and knowledge about Dutch history*

In this chapter the knowledge and narratives that students have regarding Dutch history after secondary education are explored. The main research question that guided this study was as follows: Which narratives and knowledge of the national past do students construct after finishing secondary education? The participants were 26 prospective history teachers (first-year students) at the very beginning of their teacher training program. Most of the students had just finished secondary education at *havo*. The students were asked to complete a task consisting of three parts in the following order: (a) create a mind map about the Netherlands after 1500, (b) write an essay on the main lines of the Dutch past after 1500, and (c) answer a questionnaire on their social and cultural background. The central focus was on the analysis of the essays, whereas the mind maps were considered to corroborate the findings in the essay. The essays were analyzed on the historical actors, dates and periods, events and developments they mentioned, as well as the narratives and possible underlying templates they constructed.

Two features stood out in students' narratives and possible underlying templates. First, students' representations of the Dutch past seemed to emphasize the Dutch Revolt in the 16th century, the economic growth and prosperity in the 17th century, parliamentary democracy in the 19th century, the origins of the Dutch welfare state, and the German occupation of the Netherlands during WW II as this were the most frequently mentioned episodes in Dutch history. In this respect, the students' narratives are consistent with the views of historians who also consider these episodes as central moments in Dutch history (see Jonker, 2006). However, a topic that historians also mentioned as a characteristic feature of Dutch history, the consultation culture as a result of the fight against the water, trade and religious plurality, was not an element in the essays of the students.

A second common feature of the students' narratives was that most students did not tell a nationalistic story. A nationalistic tone was absent in most essays since students did not, for example, include national heroes or use the first-person plural "we." The students did, however, advance positive episodes in Dutch history. Most students apparently did not consider topics wherein negative experiences are expressed and that

are part of the curriculum and textbooks – for example, the Dutch role in the trans-Atlantic slave trade –, significant enough to include them in their essays. There were only a few small parts in the essays that included minority groups, slavery, migration, and a more or less neutral stance towards the moral implications of WW II and the years of occupation and deportation.

Grever (2006) suggested the existence of a narrative template wherein “a small country [is] bravely fighting for its freedoms.” However, the students did not place much emphasis on fighting for freedom; rather, the “greatness” of the Netherlands came to the fore in positively labeled episodes such as the Golden Age. The title that one of the students used to label his narrative, “Small country, great ambitions” may better fit students’ narratives than the template that Grever (2006) suggested.

In summary, the representations of the freshmen did not seem to fit into the characteristics of a nationalistic master narrative because a nationalistic tone, representations of national heroes and the use of the first-person plural “we” were absent. Nevertheless, most students reproduced a more “closed” narrative because they restricted their representations to only positively labelled episodes in the Dutch past, ignoring episodes wherein other perspectives could be present or discussed.

CHAPTER 3

Narratives and Multiperspectivity in Dutch Secondary School History Textbooks

In this chapter the representation of the Dutch Revolt in Dutch and Flemish history textbooks was examined. What are the distinguishing features of the narrative of the Dutch Revolt in secondary school history textbooks from the Netherlands and Flanders and to what extent is multiperspectivity part of these narratives of the Dutch Revolt?

Two widely used Dutch history textbooks were analyzed and compared with two Flemish textbooks for upper secondary education. First, we discerned, at the sentence level, the respective building blocks of the narrative (agency, dates, events, geographical scale and dimensions, and metaphoricity). We also determined the narrative time

(the relative attention given to a certain development or event) by counting the number of sentences related to a specific date, event, theme, or development. The metaphoricity of verbs and substantives was identified by applying the metaphor identification procedure (MIP) (Steen et al., 2010). Second, we analyzed to what extent these narratives were open to multiple perspectives based upon our findings related to the building blocks and the narrative's metaphoricity.

Both Dutch textbooks presented a narrative of the Dutch Revolt in which the events and developments of the first ten years of the Revolt formed the emplotment of the narrative, which was strictly confined to the Low Countries. The two Flemish textbooks situated the narrative in a broader framework that surpassed the chronological boundaries of the Dutch Revolt. Between the Dutch textbooks there was no difference in their general interpretation: the plots followed the same configuration and presented the conflict in terms of the successful "rise to independence" of the Netherlands, a configuration framed by an implicit, overarching metaphor of "rise, bloom, and decay" (Meinhardt, 1998). In contrast, the plots of the Flemish textbooks could be labeled stories of "loss and failure" as part of a broader narrative of the process of political independence.

The Dutch textbooks were characterized by a low level of multiperspectivity. The Flemish textbooks, in contrast, contained elements that contributed to a more multiperspectival approach, for instance, the socioeconomic dimension of the conflict that was highlighted next to the political dimension. Regarding historical agency, the Dutch textbooks presented the acts and motives of a small number of individuals or groups. The geographical scale was limited to the territory of the modern Dutch nation-state. In terms of plots, the Dutch textbooks concentrated on the political dimensions of the first ten years of the Revolt as an episode that irrevocably led to the birth of the Dutch Republic. The metaphorical language that was used, supported and framed the narrative of the Dutch Revolt. Although framing expressions such as "revolt," "revolution," "war," and "civil strife" were used in all four textbooks, in none of them these concepts were discussed as historiographical concepts that are both descriptive and interpretative in nature.

In summary, the Dutch textbooks in particular hardly included

multiple perspectives and presented a rather “closed” narrative representation.

CHAPTER 4

Multiperspectivity in the History Classroom: The Role of Narrative and Metaphors

Classroom practices about the Netherlands during WW II were analyzed on the perspectives in narrative representations and on the presence and use of metaphors. In a case study, an answer was sought for the following research questions: First, to what extent were the narratives of the Netherlands during WW II presented in a multiperspectival way in the history classroom? Second, what are the features of metaphorical language in the perspectives of these narratives?

The two history lessons about the Netherlands during WW II of one history teacher and her class of 22 students (11th grade) were investigated. We collected the following data: (a) lesson materials used by the teacher, including the textbook in use, a video clip and an excerpt of an autobiographical novel of a well-known Dutch journalist; (b) student results from a writing task (writing a letter to a Danish student participating in a fictitious exchange program: “What would you tell him or her about the Netherlands during WW II?”); (c) videotaped recordings of the lessons; and (d) two interviews with the teacher.

In all resources narrative elements (historical agency, dates and events, geographical scale and dimensions) were analyzed on the presence of multiple perspectives. In addition, we searched for references to historiographical interpretations to determine whether the texts considered different historical interpretations of particular events, persons, or developments. The video recordings of the lessons were used to investigate whether the teacher and/or students introduced perspectives that were not yet present in the lesson materials. To answer our second research question, we followed the same metaphor identification procedure as in chapter 3.

The analysis of the textbook showed that the dominant narrative in the textbook was based on a strict moral dichotomy between “right” and “wrong.” The employment of the narratives in the texts provided can be typified as representing the fate of rather passive Dutch citizens

victimized by the occupying Germans. Metaphorically related words related to warfare and persecution frame this narrative, with the overarching metaphor occupation denoting the plot. The employment of the narrative was confined to the territory of the Netherlands, complicating contextualization and comparison of the developments in the Netherlands with developments elsewhere in Europe and overseas. In summary, the texts presented a “closed” narrative that does not seem to reflect a high degree of multiperspectivity. In contrast, the teacher offered in her lessons several other perspectives. For example, she focused on the perspective of children of collaborators and the perspective of descendants of German occupiers. However, the analysis of students’ work showed that the students gave little to no attention to the offered alternative perspectives in their narratives. The students reproduced the “closed” narrative, wherein they presented a perspective that accentuated Germans as occupiers and Dutch Jews and adult Dutch men as victims. The metaphor-related words used by students framed the narrative into a narrative between perpetrators and victims.

We concluded that the teacher’s effort to provide alternative perspectives to the narratives representations and accompanying metaphors in the offered texts did not induce the presence of multiple perspectives in students’ representations which reproduced the “closed” narrative of the textbook.

CHAPTER 5

Multiperspectivity in lesson designs of history teachers

This chapter examines the role of the type of schoolbook text (high or low on multiperspectivity) in the lesson designs of teachers and their considerations for their design. The first research question was: to what extent do teachers include multiple perspectives in their lesson designs based upon a text that includes multiple perspectives compared to a text containing fewer perspectives? Our second question was: what are the considerations of teachers for the lessons they designed?

Eighteen history teachers were asked to individually design two lessons for upper secondary education (havo, 10th grade) based upon a provided text about the Dutch Revolt. Participants received either a text with low multiperspectivity (text LP) or a text with high

multiperspectivity (text HP). The texts were randomly assigned. These texts were especially written for this study and contained specific features, but were otherwise comparable with texts that are part of history textbooks that are in use in upper levels of secondary education. To guide them through the design process the participants were asked to answer some questions. Subsequently, a semistructured interview about their lesson design and their considerations was conducted.

First, the lesson designs were binary coded on whether multiperspectivity occurred in different parts of the lessons: Aims, Instruction, Additional materials and Learning activities. Second, the types of perspectives that appeared in the lesson designs were coded: the perspectives of Agents, Scales, Dimensions, Historiography (historians' perspectives) and Students' perspectives. If the lesson design met three requirements related to aims and instruction, dimensions or scale, or historians' and students' perspectives, the lesson design was labeled high on multiperspectivity.

The results showed that most teachers included different perspectives of historical agents. Furthermore, the teachers who used the text HP designed lessons reflecting more multiperspectivity with respect to Aims and Instruction, Dimensions, Scale and Historiography than did the teachers who used Text LP.

The second question regarded the considerations of teachers for their designed lessons. The findings underpinned the role of teachers' beliefs about the objectives of history education (Wansink et al., 2016a; Yilmaz, 2008). When participants were asked to justify their preference for the text with high or low multiperspectivity it appeared that two considerations played an important role in their preferences. First, the interpretation of the exam program – either a focus on learning historical reasoning or acquiring a chronological overview of knowledge – seemed decisive in the preference for one of the texts. The teachers who focused primarily on teaching historical thinking and reasoning preferred text HP and incorporated more perspectives in their lesson designs irrespective of the text that was made available to them. Second, the teachers took into account the level and preconceptions of their students and common areas of conceptual difficulty for their students.

Overall, the results showed that all teachers included perspectives of different actors in their lesson design, but included less multiperspectivity on the level of dimensions, scale, historiography or

asking for students' perspectives. Both texts elicited lesson designs that reflected a high level of multiperspectivity and lesson designs that reflected a low level of multiperspectivity depending on teachers' beliefs about the objectives of history education.

CHAPTER 6

The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event

In this chapter is explored what the influence is of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event. The following research question was answered: what is the degree of multiperspectivity in students' representations when they engage in text processing assignments based upon a schoolbook history text that contains multiple perspectives compared to a schoolbook history text containing fewer perspectives? An experimental study was conducted to answer the research question. In the experimental condition, students were given a text containing multiple perspectives (text HP) of actors, scales, dimensions and historiography, whereas students in the other condition received a text low in perspectivity (text LP). Students in 10th grade havo ($N = 104$) were randomly assigned within their class to a text with a high or low degree of multiperspectivity and received three text processing assignments: to underline important information in the text, to summarize the text and to make a poster. To test our hypothesis that the degree of multiperspectivity in students' representation of the Dutch Revolt would be higher in the condition with a text HP than in the condition with a text LP, students' products were analyzed on the degree of multiperspectivity with respect to actors, aspects of scale, dimensions and historiography. The texts used were the same as those outlined in chapter 5.

With respect to actors, the students who used the text LP saw William of Orange more often as the main actor than did students who used text HP. The latter more often presented Philip II as the main actor. Students who used text HP included more different elements of scale and more dimensions (but not in their posters). Significant differences were found between the two conditions in aspects of scale, both in the underlined texts and in the summaries, but not in the posters. With respect to

dimensions, there were significant differences between the two conditions for all three assignments. The students who used text HP included significantly more dimensions than did the students who used text LP, although in both conditions, the political-military dimension dominated. Only a small group of students in the condition text HP incorporated historiographical elements in their assignments. References to historians were mostly overlooked, and their interpretations were presented as fact.

Overall, the representations of the students who used a text that includes multiple perspectives showed significantly more perspectives (both scale and dimensions) compared to the students who had read a text that contained fewer perspectives. The outcomes suggest that when students use history textbooks that offer a high degree of multiperspectivity, these students are more inclined to incorporate more perspectives in their representations of the past.

CHAPTER 7

Conclusions and discussion

From the analyses of the textbooks the following three conclusions can be drawn. First, we found that the textbooks did not contain a variety of perspectives on the level of actors, scale or dimensions. Second, the substantive concepts, metaphorical language and narrative time shaped texts that offer a rather simple and “closed” narrative representation of the past. The drawback of such narratives is that multiperspectivity and therefore the interpretative character of history becomes strained. Third, it appeared that historiographical issues or possible alternative interpretations were not brought into debate in the schoolbook texts. In none of the analyzed chapters is the author’s voice made explicit, which could indicate to students that the presented narrative is an interpretation of the past.

With respect to teachers, we found that most teachers presented a restricted degree of perspectives in their lessons and lesson designs. In their lessons the variance of positionality of the individual actors was the most common form of multiperspectivity. This difference might have been related to the important place of understanding of positionality in the examinations program. The historiographical debate was not a

common feature of the lessons and lesson designs, although some of the teachers in study 4 made the choice to incorporate such issues in their aims and instruction independent of the provided history texts. Teachers holding the view that history education revolves around historical reasoning and interpretation of the past, explicitly included multiple perspectives in their lesson designs. They did this irrespective of the degree of multiperspectivity in the text.

Students' narrative representations did not show much multiperspectivity. Their representations of the Dutch past did not seem to fit into the characteristics of a nationalistic master narrative. If an available text was rich in perspectivity, then students' representations showed more and different perspectives. Reasons to explain this lack of multiperspectivity might be sought in the type of task, type of school book texts used in upper secondary education, and students' epistemological beliefs.

The studies added in several ways to the research literature about multiperspectivity. First, we analyzed multiperspectivity both "vertically" and "horizontally." This combined mode of thinking about multiperspectivity could play a more prominent role in further research on multiperspectivity in history education. This combined mode also could be made more prominent present in the diverse models of historical thinking and reasoning, especially multiperspectivity derived from different historical dimensions and historiography. Second, we combined different lenses of multiperspectivity to analyze a variety of products such as textbooks, lessons and students' products. Thus far most researchers have focused on one aspect of multiperspectivity, such as agency, scale or historiography. Third, we introduced the analysis of the use of metaphorical language in history textbooks and how these metaphors contributed to closed narratives that exclude other perspectives. As a result, more-complete insight was gained into how language shapes multiperspectivity.

The limitations of this thesis lie in (a) the fact that we investigated multiperspectivity in the context of only a few historical topics with a strict focus on texts in history textbooks, (b) that the sheer mentioning of the name of a historical agent does not automatically contribute to the perspectives in the text, and (c) not taking into account the background of the students.

Practical implications are that schoolbook authors could include more various perspectives and make the interpretational nature of historical narratives more visible by (a) incorporating multiple perspectives on the level of historical agents, scale and dimensions, (b) making themselves more visible as author of these specific texts, (c) systematically introducing interpretations of historians in the main text, and (d) discussing historiographic issues in worksheets and other additional materials. Furthermore, multiperspectivity could be strengthened when textbook authors and teachers are well aware of the metaphorical language they use and how this language frames their interpretation, accentuates some perspective or weakens another. Adequate textbooks are nevertheless not enough. In the classroom it is important that teaching and reasoning with multiperspectivity should have a more prominent place. Teachers should consider different historiographical perspectives to clarify to students that historians could offer several different and nevertheless plausible interpretations. Finally, teacher educators could discuss with their students how and to what extent multiperspectivity is part of history textbooks, what kind of narrative is presented and how metaphorical language frames these narratives. In this manner prospective teachers could be stimulated to have a firm theoretical and practical understanding of what teaching multiperspectivity and narratives is about in the light of a growing diversity in student population and in society in general.

Samenvatting

SCHUIVENDE LENZEN

MULTIPERSPECTIVITEIT EN NARRATIEVEN

OVER HET NEDERLANDSE VERLEDEN IN HET VOORTGEZET

ONDERWIJS

HOOFDSTUK 1. INLEIDING

In dit proefschrift staat centraal hoe multiperspectiviteit zich voordoet in de narratieve representaties van het Nederlandse verleden in schoolboeken, geschiedenislessen en representaties gemaakt door leerlingen. Multiperspectiviteit is relevant om leerlingen te leren dat geschiedenis een bij uitstek interpreterende activiteit is. Bovendien is multiperspectiviteit van belang om het verleden op zo'n manier te onderwijzen dat het betekenisvol is voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond. Dit onderzoek moet bezien worden tegen de achtergrond van discussies over de spanning tussen enerzijds het onderwijzen van historisch denken en redeneren, waarin geschiedenis als interpretatie en multiperspectiviteit zijn ingebed, en anderzijds het onderwijzen van overzichtskennis dat zou kunnen leiden tot het onderwijzen van 'gesloten' narratieven.

In het licht van deze discussies rijst de vraag wat voor soort narratieven over het Nederlandse verleden worden gepresenteerd en hoe en in welke mate multiperspectiviteit deel uitmaakt van deze narratieven. Dit resulteert in de volgende overkoepelende onderzoeksvraag van dit proefschrift: Hoe en in welke mate komen verschillende perspectieven tot uitdrukking in de narratieve representaties van het Nederlandse verleden in schoolboeken, in lessen van leraren en bij leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs? In de klas komen verschillende narratieve representaties samen. Representaties van het verleden in schoolboeken vormen de basisinhoud waarmee leerlingen leren historisch te denken en redeneren. Docenten en leerlingen maken niet alleen kennis met

bestaande narratieve representaties, maar zij produceren ook hun eigen representaties van het verleden door discussies en in opdrachten. Daarom werden in het onderzoek voor deze dissertatie al deze representaties van de Nederlandse geschiedenis en de perspectieven die zij bevatten onder de loep genomen. De focus van dit proefschrift ligt op de bovenbouw van de havo.

In dit proefschrift wordt historisch narratief gedefinieerd als de vorm waarin (chrono)logisch geordende gebeurtenissen en actorschap worden samengebracht in een soort “plot.” Elk element draagt bij aan het interpretatieve karakter van het narratief. Wat voor soort plot wordt gepresenteerd is uiteindelijk de keuze van de historicus. Wertsch (2008, 2012) wees erop dat schematische sjablonen fungeren als vormgevers van specifieke narratieven. In schoolboeken zouden deze narratieve sjablonen ook aanwezig kunnen zijn. Carretero et al. (2012) formuleerden kenmerken voor narratieve sjablonen van het nationale verleden, zoals aanwezigheid van heldhaftige personages, zoektocht naar territorium/vrijheid, morele oriëntatie, en politieke entiteiten die de natie vooraf gingen.

Het tweede sleutelbegrip in dit proefschrift is multiperspectiviteit. De aanwezigheid van verschillende perspectieven maakt alternatieve verhalen mogelijk waardoor essentialistische verhalen over het verleden van een natie worden vermeden (Grever, 2020; Munslow, 2016). Multiperspectiviteit kan diachroon, van verleden tot heden, vorm krijgen. Wansink et al. (2018) maakten een onderscheid in drie lagen: de perspectieven van actoren in het verleden, tussen verleden en heden en in het heden, waaronder ook perspectieven van historici. Multiperspectiviteit zou ook vorm kunnen krijgen in dezelfde tijdlaag van het verleden (Grever, 2020). Verschillende perspectieven zouden tot uitdrukking kunnen komen in de keuze van gebeurtenissen, chronologieën, territoriale schaal, dimensies (bijv. sociale of politieke geschiedenis) en actorschap (Grever & Van Boxtel, 2014). Beide benaderingen hebben gemeen dat de positionaliteit van historische actoren gebonden is aan tijd en plaats (Bergmann, 2000). In dit proefschrift zijn beide benaderingen door elkaar toegepast in de analyses van schoolboeken, lessen van docenten en werk van leerlingen.

De gegevens zijn geanalyseerd op multiperspectiviteit door te kijken naar de aanwezigheid van perspectieven van historische actoren, aspecten van schaal, historische dimensies, specifieke plots,

historiografisch debat en het metaforische taalgebruik. De keuze van het historische onderwerp is in vier van de vijf studies de Nederlandse Opstand; in hoofdstuk 4 is het onderwerp Nederland tijdens WO II.

HOOFDSTUK 2. "KLEIN LAND, GROTE AMBITIES." NARRATIEVEN EN KENNIS VAN AANSTAANDE LERAREN OVER DE NEDERLANDSE GESCHIEDENIS

In dit hoofdstuk werden de kennis en narratieven die studenten hebben over de Nederlandse geschiedenis verkend. De belangrijkste onderzoeksvraag luidt als volgt: Welke narratieven en kennis over het nationale verleden construeren studenten na het afronden van het voortgezet onderwijs? De deelnemers waren 26 aankomende geschiedenisleraren (eerstejaars studenten) aan het begin van hun lerarenopleiding. De meeste studenten hadden net de havo afgerond. De studenten werd gevraagd een taak uit te voeren die bestond uit drie achtereenvolgende onderdelen: (a) een mindmap over Nederland na 1500, (b) een essay over de hoofdlijnen van de Nederlandse geschiedenis na 1500, en (c) een vragenlijst over sociale en culturele achtergronden van de leerlingen. De analyse van de essays stond centraal, terwijl de mind maps gebruikt werden ter bevestiging van de bevindingen uit het essay. De essays werden geanalyseerd op de historische actoren, jaartallen en periodes, gebeurtenissen en ontwikkelingen die de studenten vermeldden, alsmede op de narratieven en mogelijke onderliggende sjablonen die zij construeerden.

De verhalen en mogelijke onderliggende sjablonen van de studenten vertoonden twee duidelijke kenmerken. Ten eerste benadrukten de studenten in hun representaties van het Nederlandse verleden de Nederlandse opstand in de 16e eeuw, de economische groei en welvaart in de 17e eeuw, de parlementaire democratie in de 19e eeuw, het ontstaan van de Nederlandse verzorgingsstaat en de Duitse bezetting van Nederland tijdens WO II. In dit opzicht kwamen de verhalen van de studenten overeen met de visie van historici die deze periodes ook als centrale momenten in de Nederlandse geschiedenis beschouwen (zie Jonker, 2006). Historici noemden ook als kenmerkend onderwerp voor de Nederlandse geschiedenis de overlegcultuur als gevolg van de strijd tegen het water, de handel en de religieuze pluraliteit. Dit onderwerp kwam echter niet voor in de essays van de studenten.

Een tweede gemeenschappelijk kenmerk van de narratieven van de studenten was dat de meeste studenten geen nationalistisch verhaal vertelden. Een nationalistische toon was in de meeste essays afwezig, aangezien de studenten bijvoorbeeld geen nationale helden vermeldden noch de eerste persoon meervoud 'wij' gebruikten. De studenten brachten wel positieve episodes uit de Nederlandse geschiedenis naar voren. De meeste studenten vonden de zwarte bladzijden van de Nederlandse geschiedenis kennelijk niet belangrijk genoeg om deze in hun essays op te nemen. Deze onderwerpen maken wel deel uit van het curriculum en komen in schoolboeken aan de orde, bijvoorbeeld de Nederlandse rol in de trans-Atlantische slavenhandel. Er zijn slechts enkele passages in de essays die gingen over minderheidsgroepen, slavernij, migratie, of die in meer neutrale termen de Tweede Wereldoorlog en de jaren van bezetting en deportatie beschreven.

Grever (2006) suggereerde het bestaan van een narratief sjabloon waarin "een klein land [dapper] vecht voor zijn vrijheden." De studenten legden echter weinig nadruk op het vechten voor vrijheid; eerder kwam de 'grootsheid' van Nederland naar voren in positief gelabelde periodes zoals de Gouden Eeuw. Een van de studenten gebruikte als titel boven het essay "Klein land, grote ambities." Deze titel past wellicht beter bij de verhalen van de studenten dan het sjabloon dat Grever (2006) voorstelde.

Samengevat leken de representaties van de eerstejaars niet te voldoen aan de kenmerken van een nationalistisch master narratief vanwege het ontbreken van een nationalistische toon, nationale helden en de afwezigheid van de eerste persoon meervoud 'wij'. Toch reproduceerden de meeste studenten een meer 'gesloten' narratief omdat hun representaties beperkt bleven tot alleen positief gelabelde periodes uit het Nederlandse verleden. Periodes waarin andere perspectieven aanwezig of ter discussie zouden kunnen zijn, werden niet genoemd.

HOOFDSTUK 3. NARRATIEVEN EN MULTIPERSPECTIVITEIT IN NEDERLANDSE GESCHIEDENISBOEKEN VOOR HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In dit hoofdstuk werd onderzocht hoe de Nederlandse Opstand wordt gerepresenteerd in Nederlandse en Vlaamse geschiedenisboeken. Wat zijn de onderscheidende kenmerken van het narratief van de

Nederlandse Opstand in Nederlandse en Vlaamse geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs en in hoeverre is multiperspectiviteit onderdeel van deze verhalen?

Twee veelgebruikte Nederlandse geschiedenisboeken voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs werden geanalyseerd en vergeleken met twee Vlaamse schoolboeken. Eerst hebben we op zinsniveau de verschillende bouwstenen van het narratief onderscheiden (actoren, jaatallen, gebeurtenissen, geografische schaal en dimensies, en metaforiciteit). De narratieve tijd (de relatieve aandacht die aan een bepaalde ontwikkeling of gebeurtenis wordt gegeven) hebben we bepaald door het aantal zinnen te tellen dat betrekking had op een specifieke datum, gebeurtenis, thema, of ontwikkeling. De metaforiciteit van werkwoorden en zelfstandige naamwoorden werd vastgesteld door toepassing van de procedure voor het identificeren van metaforen (MIP) (Steen et al., 2010). Ten tweede hebben we geanalyseerd in hoeverre deze narratieven open stonden voor meerdere perspectieven op basis van onze bevindingen over de bouwstenen en de metaforiciteit van het verhaal.

Beide Nederlandse schoolboeken bleken een narratief over de Nederlandse Opstand te presenteren waarin de gebeurtenissen en ontwikkelingen van de eerste tien jaar van de Opstand het plot van het verhaal vormden, dat strikt beperkt bleef tot de Lage Landen. De twee Vlaamse schoolboeken situeerden het narratief in een ruimer chronologisch kader over de grenzen van de Nederlandse Opstand heen. Tussen de Nederlandse schoolboeken was er geen verschil in algemene interpretatie: de plots volgden dezelfde configuratie en presenteerden het conflict in termen van de succesvolle “groei naar onafhankelijkheid” van de Nederlanden, een configuratie die geframet werd door de impliciete, overkoepelende metafoor van “opkomst, bloei, en verval” (Meinhardt, 1998). De plots van de Vlaamse schoolboeken kunnen daarentegen worden bestempeld als narratieven van “verlies en mislukking” die fungeerden als onderdeel van een breder narratief van een proces naar politieke onafhankelijkheid.

De Nederlandse schoolboeken werden gekenmerkt door een geringe mate van multiperspectiviteit. De Vlaamse schoolboeken daarentegen bevatten elementen die bijdragen aan een meer multiperspectivische benadering, zoals de sociaaleconomische dimensie van het conflict die naast de politieke dimensie werd belicht. Wat de historische actoren betreft, presenteerden de Nederlandse schoolboeken de daden en

motieven van een klein aantal individuen of groepen. De geografische schaal bleek beperkt tot het grondgebied van de moderne Nederlandse natiestaat. Wat het plot betreft, concentreerden de Nederlandse schoolboeken zich op de politieke dimensie van de eerste tien jaar van de Opstand als een periode die onherroepelijk leidt tot de geboorte van de Nederlandse Republiek. De metaforische taal die werd gebruikt, ondersteunde en framede het verhaal van de Nederlandse Opstand. Hoewel in alle vier de schoolboeken termen als “opstand,” “revolutie,” “oorlog” en “burgeroorlog” werden gebruikt, werden deze begrippen in geen van de schoolboeken besproken als historiografische concepten die zowel beschrijvend als interpretatief van aard zijn.

Samenvattend kan worden gesteld dat met name de Nederlandse schoolboeken nauwelijks verschillende perspectieven bevatten en een tamelijk “gesloten” narratieve voorstelling presenteerden.

HOOFDSTUK 4. MULTIPERSPECTIVITEIT IN DE GESCHIEDENISLES: DE ROL VAN NARRATIEVEN EN METAFOREN

In dit hoofdstuk werd geanalyseerd hoe in geschiedenislessen over Nederland tijdens WO II perspectieven in narratieve representaties aan de orde komen en hoe daarbij metaforen gebruikt worden. In een case study stonden de volgende twee onderzoeksvragen centraal: Ten eerste, in hoeverre worden de narratieven over Nederland tijdens WO II op een multiperspectivische manier gepresenteerd in de geschiedenisles? Ten tweede, wat zijn de kenmerken van metaforisch taalgebruik in de perspectieven van deze narratieven?

Om deze vragen te beantwoorden werden twee geschiedenislessen over Nederland tijdens WO II van een geschiedenisleraar en haar klas van 22 leerlingen (5e klas havo) onderzocht. De volgende gegevens werden verzameld: (a) het lesmateriaal dat de docent gebruikte, waaronder het gehanteerde schoolboek, een videofragment en een fragment van een autobiografische roman van een bekende Nederlandse journalist; (b) leerlingresultaten van een schrijftaak (het schrijven van een brief aan een Deense student die deelneemt aan een fictief uitwisselingsprogramma: “Wat zou je hem of haar vertellen over Nederland tijdens WO II?”); (c) video-opnamen van de lessen; en (d) twee interviews met de docent.

In alle bronnen werden narratieve elementen (historische actoren, jaartallen en gebeurtenissen, geografische schaal en dimensies) geanalyseerd op de aanwezigheid van verschillende perspectieven. Bovendien hebben we gezocht naar verwijzingen naar historiografische interpretaties om na te gaan of in de teksten verschillende historische interpretaties van bepaalde gebeurtenissen, personen of ontwikkelingen naar voren kwamen. De video-opnames van de lessen zijn gebruikt om na te gaan of de docent en/of de leerlingen perspectieven introduceerden die nog niet in het lesmateriaal aanwezig waren. Om onze tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, hebben we dezelfde procedure voor het identificeren van metaforen gebruikt als in hoofdstuk 3.

Uit de analyse van de tekst in het schoolboek bleek dat het dominante narratief daarin gebaseerd was op een strikte morele dichotomie tussen “goed” en “fout.” Het plot in de verhaallijnen in de aangereikte teksten (zowel in het schoolboek als de overige teksten) kon getypeerd worden als de weergave van het lot van tamelijk passieve Nederlandse burgers die het slachtoffer werden van de Duitse bezetters. Metaforisch gebruikte woorden die verband hielden met oorlogvoering en vervolging, frameden het narratief waarbij de overkoepelende metafoor ‘bezetting’ het plot vormde. Het plot speelde zich af op het grondgebied van Nederland, waardoor het moeilijk was de ontwikkelingen in Nederland in een bredere context te plaatsen en te vergelijken met ontwikkelingen elders in Europa en overzee. Samenvattend presenteerden de teksten een ‘gesloten’ narratief dat een geringe mate van multiperspectiviteit weerspiegelde. De docente daarentegen bood in haar lessen verschillende andere perspectieven. Ze richtte zich bijvoorbeeld op het perspectief van kinderen van collaborateurs en het perspectief van nakomelingen van Duitse bezetters. Uit de analyse van het werk van de leerlingen bleek echter dat de leerlingen in hun narratieven weinig tot geen aandacht besteedden aan de aangeboden alternatieve perspectieven. De leerlingen reproduceerden het ‘gesloten’ narratief, waarin de Duitsers als bezetters en Nederlandse Joden en volwassen Nederlandse mannen als slachtoffers benadrukt werden. De metafoor-gerelateerde woorden die de leerlingen gebruikten, frameden dit tot een narratief van daders en slachtoffers.

We kunnen concluderen dat de poging van de docent om alternatieve perspectieven te bieden voor de narratieve representaties en bijbehorende metaforen in de aangeboden teksten, niet heeft geleid tot

de aanwezigheid van meerdere perspectieven in de representaties van leerlingen die het ‘gesloten’ narratief van het schoolboek reproduceerden.

HOOFDSTUK 5. MULTIPERSPECTIVITEIT IN LESONTWERPEN VAN GESCHIEDENISDOCENTEN

Dit hoofdstuk ging in op de rol van het type schoolboektekst (met verschillende perspectieven) in de lesontwerpen van docenten en hun overwegingen daarbij. De eerste onderzoeksvraag luidde: in hoeverre nemen docenten verschillende perspectieven op in hun lesontwerpen wanneer zij een tekst gebruiken met verschillende perspectieven in vergelijking met een tekst waarin minder verschillende perspectieven aanwezig zijn? Onze tweede vraag was: Welke overwegingen spelen hierbij een rol?

Achttien geschiedenisdocenten werd gevraagd om twee aaneensluitende lessen te ontwerpen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (havo, 4e klas) op basis van een aangereikte tekst over de Nederlandse Opstand. De deelnemers kregen een tekst met een lage mate van multiperspectiviteit (tekst LP) of een tekst met een hoge mate van multiperspectiviteit (tekst HP). De teksten werden willekeurig toegewezen. Deze teksten werden speciaal geschreven voor dit onderzoek en bevatten daartoe dan ook specifieke kenmerken, maar waren verder vergelijkbaar met teksten die voorkomen in schoolboeken zoals die in gebruik zijn in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Om hen door het ontwerpproces te leiden, werd de deelnemers gevraagd een aantal vragen te beantwoorden. Vervolgens werd een semigestructureerd interview afgenomen over hun lesontwerp en hun overwegingen daarbij.

Eerst werden de lesontwerpen binair gecodeerd op de vraag of multiperspectiviteit voorkwam in verschillende onderdelen van de lessen: Leerdoelen, Instructie, Bijkomende materialen en Leeractiviteiten. Ten tweede werden de soorten perspectieven die in de lesontwerpen voorkwamen gecodeerd: de perspectieven van Actoren, Schalen, Dimensies, Historiografie (perspectieven van historici) en Perspectieven van Leerlingen. We hebben het lesontwerp een hoge mate van multiperspectiviteit toegekend als het voldeed aan de volgende drie criteria. De docent moest in het ontwerp aandacht besteden aan a. multiperspectiviteit in Leerdoelen en Instructie, b. verschillende dimensies en schalen, en c. perspectieven van historici en/of leerlingen.

De meeste docenten namen verschillende perspectieven van historische actoren op in hun les ontwerp. De docenten die de tekst HP gebruikten, ontwierpen lessen die meer multiperspectiviteit vertoonden met betrekking tot Leerdoelen en Instructie, Dimensies, Schaal en Historiografie dan de docenten die tekst LP gebruikten.

De tweede vraag betrof de overwegingen van de docenten voor hun ontworpen lessen. Onze bevindingen ondersteunen de idee dat de overtuigingen van leraren ten aanzien van de doelen van het geschiedenisonderwijs een belangrijke rol spelen. Op de vraag naar hun voorkeur voor de tekst met hoge of lage multiperspectiviteit, bleek dat twee overwegingen een belangrijke rol speelden. Ten eerste leek de interpretatie van het examenprogramma - ofwel een focus op het aanleren van historisch redeneren ofwel op het verwerven van chronologische overzichtskennis - doorslaggevend in de voorkeur voor een van de teksten. De docenten die zich vooral richtten op het leren van historisch denken en redeneren gaven de voorkeur aan tekst HP en namen meer perspectieven op in hun lesontwerp, ongeacht de tekst die zij daarbij tot hun beschikking hadden gekregen. Ten tweede hielden de docenten rekening met het niveau en de voorkennis van hun leerlingen en met de meest voor komende conceptuele problemen bij hun leerlingen.

In het algemeen lieten de resultaten zien dat alle docenten perspectieven van verschillende actoren in hun lesontwerpen opnamen, maar minder multiperspectiviteit naar voren brachten op het vlak van dimensies, schaal, historiografie of het vragen naar de perspectieven van de leerlingen. Beide teksten hebben lesontwerpen opgeleverd die een hoge mate van multiperspectiviteit weerspiegelen en lesontwerpen met een lage mate van multiperspectiviteit, afhankelijk van de overtuigingen van de docenten over doelen van het geschiedenisonderwijs.

HOOFDSTUK 6. DE INVLOED VAN MULTIPERSPECTIVITEIT IN GESCHIEDENISTEKSTEN OP DE REPRESENTATIES VAN EEN HISTORISCHE GEBEURTENIS

In dit hoofdstuk werd onderzocht hoe de mate van multiperspectiviteit in geschiedenisteksten van invloed was op de representatie door leerlingen van een historisch fenomeen dat in de tekst werd gepresenteerd. De volgende onderzoeksvraag wordt beantwoord: in hoeverre zijn verschillende perspectieven aanwezig in de representaties van leerlingen

wanneer zij tekstverwerkingsopdrachten uitvoeren op basis van een geschiedenis tekst die meerdere perspectieven bevat in vergelijking met een geschiedenis tekst die minder perspectieven bevat? Hiertoe hebben we een experimentele studie uitgevoerd. In de experimentele conditie kregen leerlingen een tekst die meerdere perspectieven van actoren, schaal, dimensies en geschiedschrijving bevatte (tekst HP), terwijl leerlingen in de andere conditie een tekst kregen die minder perspectieven bevatte (tekst LP). De gebruikte teksten waren dezelfde als die beschreven in hoofdstuk 5.

Leerlingen uit vierde klas havo ($N = 104$) werden binnen hun klas willekeurig ingedeeld bij een tekst met een hoge dan wel lage mate van multiperspectiviteit. Zij kregen drie tekstverwerkingsopdrachten: het onderstrepen van belangrijke informatie in de tekst, het samenvatten van de tekst en het maken van een poster. Om onze hypothese te testen dat de mate van multiperspectiviteit in de representatie van de Nederlandse Opstand door leerlingen hoger zou zijn in de conditie met tekst HP dan in de conditie met tekst LP, hebben we de producten van leerlingen geanalyseerd op de mate van multiperspectiviteit voor actoren, aspecten van schaal, dimensies en historiografie.

Wat de actoren betreft, zagen de leerlingen die de tekst LP gebruikten, Willem van Oranje vaker als de belangrijkste actor dan de leerlingen die de tekst HP gebruikten. De laatsten stelden vaker Filips II voor als de hoofdrolspeler. Leerlingen die tekst HP gebruikten, namen meer verschillende schaalementen en meer dimensies op (behalve in hun posters). Significante verschillen tussen de twee condities zijn gevonden voor aspecten van schaal, zowel in de onderstreepte teksten als in de samenvattingen, maar niet in de posters. Met betrekking tot dimensies waren er significante verschillen tussen de twee condities voor alle drie de opdrachten. De leerlingen die tekst HP hebben gebruikt, namen significant meer dimensies op dan de leerlingen die tekst LP gebruikten, hoewel in beide condities de politiek-militaire dimensie overheerste. Slechts een kleine groep leerlingen in de conditie tekst HP heeft historiografische elementen in hun opdrachten verwerkt. Verwijzingen naar historici werden meestal over het hoofd gezien, en hun interpretaties werden als feiten gepresenteerd.

Over het geheel genomen vertoonden de representaties van de leerlingen die een tekst hebben gebruikt waarin meerdere perspectieven zijn opgenomen, significant meer perspectieven (zowel schaal als

dimensies) in vergelijking met de leerlingen die een tekst lazen waarin minder sprake is van multiperspectiviteit. De uitkomsten suggereren dat wanneer leerlingen geschiedenisteksten gebruiken die een hoge mate van multiperspectiviteit bieden, deze leerlingen meer geneigd zijn om meer perspectieven op te nemen in hun representaties van het verleden.

HOOFDSTUK 7. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Uit de analyses van de schoolboeken konden de volgende drie conclusies worden getrokken. Ten eerste bevatten de schoolboeken nauwelijks variëteit aan perspectief op het niveau van actoren, schaal of dimensies. Ten tweede leidden de inhoudelijke concepten, het metaforisch taalgebruik en de narratieve tijd in de teksten tot een vrij eenvoudige en 'gesloten' narratieve voorstelling van het verleden. Het nadeel van dergelijke narratieven is dat de multiperspectiviteit en daarmee het interpretatieve karakter van de geschiedenis onder druk komt te staan. Ten derde bleek dat historiografische kwesties of mogelijke alternatieve interpretaties in de schoolboekteksten niet ter discussie werden gesteld. In geen van de geanalyseerde hoofdstukken werd de stem van de auteur expliciet gemaakt, wat de leerlingen erop zou kunnen attenderen dat het gepresenteerde verhaal een interpretatie van het verleden is.

Wat de docenten betreft, presenteerden de meeste docenten een beperkte aantal perspectieven in hun lessen en lesontwerpen. In hun lessen was de variatie in standplaatsgebondenheid van de individuele actoren de meest voorkomende vorm van multiperspectiviteit. Dit zou te maken kunnen hebben met de belangrijke plaats die het begrip standplaatsgebondenheid inneemt in het examenprogramma. Het historiografische debat was geen algemeen kenmerk van de lessen en lesontwerpen, hoewel sommige docenten in de studie in hoofdstuk 5 ervoor kozen om dergelijke kwesties in hun doelen en instructie op te nemen. Leraren die het standpunt huldigden dat geschiedenisonderwijs draait om historisch redeneren en interpretatie van het verleden, onderwezen expliciet multiperspectiviteit, inclusief historiografische kwesties. Ze onderwezen deze kwesties ongeacht de mate van multiperspectiviteit in de tekst.

De narratieve representaties van de leerlingen vertoonden weinig multiperspectiviteit. Hun representaties van het Nederlandse verleden leken niet te passen in de kenmerken van een nationalistisch master

narratief. Als een beschikbare tekst rijk was aan perspectieven, dan vertoonden de representaties van leerlingen meer en verschillende perspectieven. Verklaringen voor het gebrek aan multiperspectiviteit kunnen wellicht worden gevonden in het type taak, het type tekst en de epistemologische opvattingen van leerlingen.

De studies voegen op verschillende manieren iets toe aan de onderzoeksliteratuur over multiperspectiviteit. Ten eerste hebben we multiperspectiviteit zowel ‘verticaal’ als ‘horizontaal’ geanalyseerd. Deze gecombineerde manier van denken over multiperspectiviteit zou een prominentere rol kunnen spelen in verder onderzoek naar multiperspectiviteit in het geschiedenisonderwijs. Ook in de diverse modellen van historisch denken en redeneren zou deze denkwijze een rol kunnen spelen, in het bijzonder multiperspectiviteit op basis van verschillende historische dimensies en geschiedschrijving. Ten tweede hebben we multiperspectiviteit onderzocht in een verscheidenheid aan producten, zoals schoolboeken, lessen en producten van leerlingen. Tot nu toe hebben de meeste onderzoekers zich geconcentreerd op een van deze producten, met name op schoolboeken. Bovendien beperkten zij zich tot één vorm van multiperspectiviteit, zoals actorschap, schaal of historiografie. Ten derde hebben we de analyse van het gebruik van metaforische taal in schoolboeken geïntroduceerd en laten zien hoe deze metaforen hebben bijgedragen aan gesloten narratieven die andere perspectieven uitsluiten. Hierdoor werd een vollediger inzicht verkregen in hoe taal vorm geeft aan multiperspectiviteit.

De beperkingen van deze dissertatie liggen in (a) het feit dat we multiperspectiviteit hebben onderzocht in de context van slechts enkele historische onderwerpen met een focus op teksten in geschiedenis schoolboeken, (b) het niet gelijk kunnen stellen van het louter noemen van historische actoren met de aanwezigheid van verschillende perspectieven, en (c) het niet onder de loep nemen van de achtergrond van de leerlingen.

Praktische implicaties van dit onderzoek zijn dat auteurs van schoolboeken meer verschillende perspectieven zouden kunnen opnemen door (a) meer perspectieven van actoren, schaal en dimensies op te nemen, (b) zichzelf meer zichtbaar te maken als auteur van deze specifieke teksten, (c) systematisch interpretaties van historici in de hoofdtekst te introduceren, en (d) historiografische kwesties te bespreken in opdrachten en ander aanvullend materiaal. Bovendien zou

multiperspectiviteit versterkt kunnen worden als schoolboekauteurs en leraren zich goed bewust zijn van de metaforische taal die ze gebruiken en hoe deze taal hun interpretatie vorm geeft, een bepaald perspectief accentueert of juist afzwakt. Adequate schoolboeken zijn echter niet voldoende. In de klas is het belangrijk dat het onderwijzen van en redeneren met multiperspectiviteit een prominentere plaats krijgen. Docenten zouden verschillende historiografische perspectieven naar voren kunnen brengen om de leerlingen duidelijk te maken dat historici verschillende maar niettemin plausibele interpretaties kunnen bieden. Ten slotte zouden lerarenopleiders met hun studenten kunnen bespreken hoe en in welke mate multiperspectiviteit deel uitmaakt van schoolboeken, welk soort narratief daarin wordt gepresenteerd en hoe metaforisch taalgebruik deze narratieven framet. Op die manier kunnen aankomende leraren gestimuleerd worden tot een stevig theoretisch en praktisch begrip van wat het onderwijzen van multiperspectiviteit en narratieven inhoudt, ook in het licht van een groeiende diversiteit in de leerlingenpopulatie en in de samenleving in het algemeen.

Author contributions

CHAPTER 2

Based on Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2015). Small country. Great ambitions: Prospective teachers' narratives and knowledge about Dutch history. In A. Chapman, & A. Wilschut (Eds.), *Joined-up history. New directions in history education research* (pp. 85-114). Information Age Publishing.

Marc Kropman, Carla van Boxtel and Jannet van Drie designed this study, Marc Kropman reviewed the literature, recruited participants, collected and analyzed the data and drafted the manuscript, Carla van Boxtel and Jannet van Drie provided feedback on various versions of the manuscript and supervised the whole process.

CHAPTER 3

Based on 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.
<https://doi.org/10.3167/jemms.2020.120101>

Marc Kropman, Carla van Boxtel and Jannet van Drie designed this study, Marc Kropman reviewed the literature, collected and analyzed the data and drafted the manuscript, Carla van Boxtel and Jannet van Drie provided feedback on various versions of the manuscript and supervised the whole process.

CHAPTER 4

Based on 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.
<https://doi.org/10.4324/9780429459191>

Marc Kropman, Jannet van Drie and Carla van Boxtel designed this study, Marc Kropman reviewed the literature, recruited participants, collected and analyzed the data and drafted the manuscript, Carla van Boxtel and Jannet van Drie provided feedback on various versions of the manuscript and supervised the whole process.

CHAPTER 5

Based on Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (accepted). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers. *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*.

Marc Kropman, Carla van Boxtel and Jannet van Drie designed this study, Marc Kropman recruited participants, collected and analyzed the data and drafted the manuscript, Carla van Boxtel and Jannet van Drie provided feedback on various versions of the manuscript and supervised the whole process.

CHAPTER 6

Based on Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (submitted). The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event.

Marc Kropman, Jannet van Drie and Carla van Boxtel designed this study, Marijne Scherjon (Educational Science master student) recruited the participants and collected the data as part of her master thesis, Marc Kropman analyzed the data and drafted the manuscript, Carla van Boxtel and Jannet van Drie provided feedback on various versions of the manuscript and supervised the whole process.

Publications related to this thesis

PEER REVIEWED PUBLICATIONS

- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2015). Small country. Great ambitions: Prospective teachers' narratives and knowledge about Dutch history. In A. Chapman, & A. Wilschut (Eds.), *Joined-up history. New directions in history education research* (pp. 85-114). Information Age Publishing.
- 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. doi: 10.3167/jemms.2020.120101
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (accepted). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers. *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*.
- 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. <https://doi.org/10.4324/9780429459191>
- Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (submitted). The influence of multiperspectivity in history texts on students' representations of a historical event.

PROFESSIONAL PUBLICATIONS

- Houwen, A. & Kropman, M. (2019). Een kant van het verhaal. Onderzoek naar narratieven in schoolboeken. *Kleio. Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting*, 60(5), 30-33.
- Kropman, M. (2020). Narratieven, metaforen en multiperspectiviteit in Vlaams-Nederlandse geschiedenisboeken. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 24(1), 4-9.

Kropman, M. (2020). Narratieven, metaforen en multiperspectiviteit in Vlaams-Nederlandse geschiedenisboeken II. *Hermes. Tijdschrift van de Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis*, 24(2), 31-34.

CONFERENCES

- Kropman, M. (2017, April 1). *Metaphors and rhetoric in the narratives of the Dutch past in school history textbooks* [Workshop presentation]. Conference Narrative & Metaphor in Education, Amsterdam, The Netherlands.
- Kropman, M. (2018, July 6). *Multiperspectivity and Rhetoric in the Narratives of the Netherlands in WWII in History Textbooks and Classroom Practices*. [Poster presentation]. 14th International Language Awareness Conference, Amsterdam, The Netherlands.
- Kropman, M., Van Boxtel, C., & Van Drie. (2017). *Multiple perspectives and narratives of the national past in Dutch school history textbooks*. [Paper presentation]. EARLI, Tampere, Finland.
- Kropman, M., Van Boxtel, C. & Van Drie, J. (2011, August 29 – September 3). *Students' shared historical knowledge and shared considerations on significance of the Dutch past*. [Round table session]. JURE, Exeter, United Kingdom.
- Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2019, August 12 - 16). *Narrative, metaphor and multiperspectivity in the history classroom. A case study*. [Paper symposium "History Textbooks: Constraints and Affordances for Historical Thinking and Multiperspectivity"]. EARLI, Aachen, Germany.
- Kropman, M., Van Drie, J., Van Boxtel, C., Scherjon, M. (2019, August 12 - 16). *Multiperspectivity in history textbooks. A classroom experiment*. [Paper presentation]. EARLI, Aachen, Germany.

About the Author

Marc Kropman (1954) studied History at the Free University of Amsterdam. He graduated in 1982 with a thesis on the Dutch historian and philosopher Ger Harmsen. In the same year he started as history teacher in Heerhugowaard. For almost twenty years he was history teacher at the Murrnellius Gymnasium in Alkmaar until 2002. During this period he published various articles and source materials in *Kleio. Tijdschrift van de Vereniging van docenten Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN)*, for example about the Conference of Munich (1993), the Boxer Rising (1994), and the Dreyfus Affair (1995). From 1998 (until 2007) he was co-editor of one of the major Dutch history textbooks in upper levels of history education: *MeMo. Geschiedenis voor de Tweede Fase*. In 2000 he became senior lecturer in history didactics at the Instituut voor de Lerarenopleidingen, which is at the present part of the Graduate School of Child Development and Education of the University of Amsterdam. In this capacity, he was involved in the teacher training program of prospective history teachers and as project manager in several educational projects.

In August 2016 Marc started his PhD project at the University of Amsterdam under the supervision of Carla van Boxtel and Jannet van Drie. The project was made possible thanks to a funding of the DUDOC-Alfa Sustainable Humanities program. He participated in several (international) networks that discuss research on history education and teacher training. He presented his research on several occasions at international conferences such as JURE (2011), NAMED (2017), EARLI (2017 & 2019), and ALA (2019).