

Amsterdam University of Applied Sciences

McAleavy, T. (2000). Teaching about interpretations

Verheijen, Rob; Arthur, J.; Phillips, R.

Publication date
2012

Document Version
Final published version

Published in
ONBEKEND

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Verheijen, R., Arthur, J. (Ed.), & Phillips, R. (Ed.) (2012). McAleavy, T. (2000). Teaching about interpretations. *ONBEKEND*, (72), 82-.

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 contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

McAleavy, T. (2000). Teaching about interpretations. In Arthur, J., Phillips, R. (eds.), *Issues in History Teaching*, London / New York: RoutledgeFalmer. pp. 72-82.

[Rob Verheijen, 2012]

Sinds 1991 is het, vanuit de Britse overheid, verplicht gesteld om binnen het geschiedeniscurriculum *historisch interpreteren* te onderwijzen. Dit artikel onderzoekt hoe dit zich sindsdien heeft ontwikkeld, welke gevolgen het heeft gehad voor de klassenpraktijk en waarom het behandelen en aanleren van interpretaties als problematisch wordt ervaren.

Historisch interpreteren in het geschiedeniscurriculum in Engeland en Wales

The History Working Group kreeg begin jaren negentig van de vorige eeuw de opdracht het geschiedeniscurriculum in Groot – Brittannië te herzien. Een van de meest vernieuwende onderdelen binnen dit nieuwe curriculum, was het verplicht onderwijzen van *interpretatievaardigheden*. In hun eindrapport gaf de werkgroep twee redenen waarom interpreteren zoveel nadruk kreeg. Ten eerste wilde men, door het benadrukken van interpreteren, een tegenwicht bieden aan het politieke misbruik van schoolgeschiedenis. Schoolgeschiedenis zou, in de ogen van de werkgroep, teveel gebruikt worden als propaganda en van bovenaf opgelegde sociale vorming. De tweede rechtvaardiging vond zijn oorsprong in het gebruik van primaire en secundaire bronnen tijdens de geschiedenislessen. Binnen het schoolvak geschiedenis zou, volgens de werkgroep, niet efficiënt gebruik worden gemaakt van secundaire bronnen en dan met name het werk van historici.

In maart 1991 kregen docenten een statuut met daarin de officiële kijk op hoe zij moesten gaan werken met historisch interpreteren. De nadruk in dit stuk lag op het werk van historici, maar de History Working Group vond dat interpreteren breder moest worden getrokken. In dit statuut stonden drie zaken die met betrekking tot het interpreteren van geschiedenis centraal.

- 1 Leerlingen maken kennis met het werk van historici en nemen kennis van typische historische controverse.
- 2 Leerlingen begrijpen dat er over geschiedenis is geschreven, gezongen, geschilderd, gefilmd, etc., door verschillende mensen om verschillende redenen.
- 3 Leerlingen begrijpen dat sommige aspecten van de geschiedenis heel bekend zijn en andere nauwelijks.

In 1991 publiceerde de National Curriculum Council (NCC) het History Non-Statutory dat gebruikt kon worden bij het geschiedenis curriculum. In dit stuk werd beklemtoond dat leerlingen een breed scala aan interpretaties moest worden aangeboden, omdat een te beperkt aanbod te saai en te moeilijk zou zijn. Docenten werden gestimuleerd om te werken met o.a. historische romans, tentoonstellingen, historische films en televisieprogramma's en met orale geschiedenis. In 1993 ging de NCC nog een stap verder door de soort bronnen die geïnterpreteerd moesten worden te koppelen aan soorten interpretaties (zie schema hieronder).

Soorten interpretaties			
Soort interpretatie	Voorbeelden	Soort interpretatie	Voorbeelden
Academisch	Boeken en tijdschriften van historici, verslagen van opgravingen en lezingen	Populair	Volkswijsheid over het verleden, thema parken en nostalgische afbeeldingen in reclames
Educatief	Tekstboeken, musea, documentaires, interpretaties door kunstenaars (afbeeldingen)	Persoonlijk	Persoonlijke overwegingen
Fictie	Romans, films, dramaserieën en toneelstukken		
Bron: NCC 1993a, 1993b: see also McAleavy 1993.			

Docenten waren enthousiast over het gebruik van films als bron om interpreteren te oefenen met leerlingen. Zij zagen het als een kans om tot een discussie te komen hoe het doel van een film en het beoogde publiek een groot verschil kunnen maken in de aard van de interpretatie.

De vraag is dan wel of er wel ruimte is voor het *echte* historische debat. Academici, archeologen en museumcuratoren werken in tegenstelling tot bijvoorbeeld schrijvers en dansers weinig met middelbare schoolkinderen in hun beroepspraktijk. Om het *echte* historische debat toch een plaats te geven, moet de focus, volgens McAleavy, komen te liggen op het werk van historici dat niet te moeilijk of te technisch is voor leerlingen. Het kan in dat geval raadzaam zijn om leerlingen duidelijk te maken *dat* er verschillende interpretaties mogelijk zijn bij historici in plaats van leerlingen te verwachten dat zij deze verschillen kunnen verklaren.

Naast dat leerlingen kennis maken met verschillende soorten interpretaties kunnen leerlingen ook vergelijkingen maken tussen de verschillende typen interpretaties. De verschillende historische onderwerpen lenen zich ook voor verschillende soorten van interpretaties, zo is er bijvoorbeeld over de Tudor periode veel speelfilmmateriaal en is er veel volkswijsheid over het leven in Engeland in de jaren 1930 en 1940.

De NCC deed in 1993 een aantal praktische suggesties hoe docenten het oefenen met interpreteren konden plannen. Er werden drie voorwaarden en drie inzichten genoemd om tot een blijvende en relevante aanpak van interpreteren in de klas te komen (zie schema hieronder).

Voorwaarden	1 De analyse van interpretaties is effectiever wanneer het onderdeel is van een groter geheel.
	2 De eigen interpretatie van studenten is erg goed om als uitgangspunt te gebruiken



	<p>om meer</p> <p>algemenere ideeën rondom interpretaties te introduceren.</p> <p>3 In plaats van te snel naar een oordeel van de kwaliteit van de interpretatie te gaan, kunnen leerlingen</p> <p>beter gevraagd worden naar het proces hoe een interpretatie tot stand is gekomen.</p>
Inzichten	<p>1 Interpretaties combineren feit en fictie, verbeelding en standpunten.</p> <p>2 Interpretaties zijn gebaseerd op bewijs.</p> <p>3 Verschillen tussen interpretaties kunnen verklaard worden vanuit het doel, beoogd publiek en de</p> <p>achtergrond van de maker(s) van de interpretatie(s).</p>

Bij het ontwikkelen van materiaal om interpreteren te oefenen moet men wel, volgens McAleavy, met een aantal zaken rekening houden. Interpretaties kunnen bijvoorbeeld verschillen, omdat mensen bewijsmateriaal op verschillende manieren gebruiken, selecteren en op verschillende aspecten van het bewijsmateriaal de nadruk leggen. De hoeveelheid van en de mate van toegankelijkheid tot het bewijsmateriaal is per interpretator verschillend, dit verschil leidt tot verschillende interpretaties. Soms zitten er ook hiaten in het bewijsmateriaal en moet de interpretator creativiteit en verbeeldingskracht gebruiken.

In 1995 werd het *National Curriculum* herzien. Het overkoepelende doel was om de inhoud van het curriculum te beperken, om het meer doceerbaar en toetsbaar te maken. Interpreteren bleef echter wel een belangrijk onderdeel binnen de nieuwe opzet, maar de nadruk op het provisionele karakter van historische kennis werd beperkt.

In het curriculum werden ook een aantal stappen beschreven hoe leerlingen beter konden worden in het interpreteren:

- 1 Leerlingen kunnen verschillende manieren waarop het verleden wordt gerepresenteerd en geïnterpreteerd herkennen.
- 2 De leerlingen kunnen redenen voor deze verschillen noemen.
- 3 De leerlingen kunnen een analyse en evaluatie van deze verschillen maken.

Deze opbouw werd overgenomen door het Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA) en zou ook binnen de examens getoetst worden. In 1998 werden leerlingen voor het eerst op deze wijze geëxamineerd. Een analyse van dit examen laat een aantal patronen zien. Leerlingen werden vaak over een bepaald onderwerp twee met elkaar conflicterende interpretaties voorgelegd, waarbij verklaard moest worden hoe deze verschillen konden ontstaan. De hoeveelheid achtergrondinformatie was erg beperkt, daarnaast was de ene interpretatie erg modern en de ander was uit de tijd van de gebeurtenis zelf. De leerlingen gaven hierdoor vaak erg stereotype verklaringen voor de verschillen tussen de interpretaties. Daarnaast moesten de leerlingen een visie op het onderwerp, vaak van de



docent afkomstig, verwerpen of onderschrijven op basis van de in het examen gebruikte interpretaties. Deze opdracht is erg gecompliceerd, omdat het van leerlingen verwacht dat zij tegelijkertijd hun opgebouwde kennis, de teksten in het toetsmateriaal, en hun eigen visie op dit materiaal kunnen rangschikken en valideren.

Docenten zouden, volgens McAleavy, meer aandacht moeten besteden aan het aanleren van achtergrondkennis waardoor interpreteren makkelijker wordt en aan schrijfvaardigheid. Op basis van het onderzoek van Christine Counsell (1997) naar ondersteunende technieken in schrijfvaardigheid in geschiedenis, dat niet gericht was op interpretatie, zijn er aanknopingspunten te vinden met betrekking tot interpreteren en schrijfvaardigheid. In het onderzoek wilde Counsell dat leerlingen zich tijdens het schrijven meer bewust werden van de structuur van historische teksten en dat zij hierop reflecteerden. Wanneer leerlingen hun eigen interpretaties vormen zullen zij, volgens Counsell, voordeel hebben bij nadrukkelijke aandacht aan de mechanismen van communicatie. Dat zal leerlingen helpen om beter na te denken over wat zij aan het doen zijn. Op basis van haar onderzoek stelt Counsell dat leerlingen bij het interpreteren drie zaken erg lastig vinden.

- 1 Onderscheid maken tussen relevante en niet relevante informatie in een grote hoeveelheid historische informatie.
- 2 Het sorteren en categoriseren van informatie in een coherente structuur.
- 3 Het verschil begrijpen tussen de status van een algemene generalisatie en een ondersteunend voorbeeld.

Door het oefenen met het categoriseren van 'Big points' (generalisaties) en 'Little points' (ondersteunende voorbeelden) kunnen leerlingen beter hun eigen interpretaties vormen en kunnen zij de interpretaties van anderen beter beoordelen.

Interpreteren en burgerschap

Wanneer er naar de toekomst van het geschiedenis onderwijs gekeken wordt, lijkt het erop dat burgerschap, in Groot-Brittannië, een steeds grotere rol gaat spelen. Op het moment dat dit artikel werd geschreven was er een discussie gaande over hoe burgerschap een meer prominente rol binnen het curriculum kon krijgen. Tegelijkertijd vonden docenten op middelbare scholen dat het vak steeds meer gemarginaliseerd werd door het voorgeschreven curriculum. De overheid daarentegen is de mening toegedaan dat geschiedenis bij uitstek het vak is dat burgerschap centraal moet stellen en dat het aanleren van interpretatievaardigheden hierbij erg belangrijk is. Deze nieuwe nadruk op burgerschap brengt de discussie, volgens McAleavy, terug bij het rapport van de History Working Group van 1990. In dit rapport werd al aangegeven dat het aanleren van interpretatievaardigheden bij geschiedenis een bijdrage levert aan democratische waarden en actief burgerschap.