



# MASTEROPPGÅVE

Inkluderande historieundervisning i eit historisk splitta Nord-Irland?

Ein studie av nord-irske historielæreplanar og eit utval historielærarar sine perspektiv og tilnærmingar til historieundervisninga om Nord-Irland-konflikten.

Inclusive History Education in a Historically Divided Northern Ireland?

A study on Northern Irish history curricula and a selection of history teachers' perspectives and approaches regarding teaching the history of the Northern Ireland Conflict.

**Øyvind Sandvik**

Master i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Rettleiar: Sissel Rosland

Innleveringsdato: 15. mai 2020

## Forord

Denne masteroppgåva set eit punktum for seks år med lærarstudiar ved Høgskulen på Vestlandet. Mange nemner studietida som noko av det kjekkaste ein opplever i løpet av livet, noko eg forstår kvifor mange kan meine. Det er difor litt trist at innleveringa av denne oppgåva markerer slutten på denne tida. Samtidig er eg no klar for nye utfordringar.

I høve masteroppgåva er det mange som fortener merksemd. Takk til alle studievenner, som har gjort dagane mine i Bergen kjekke og innhaldsrike. Takk til Denver Charles, leiar for historielærarforeininga i Nord-Irland. Du gav meg mykje hjelp til å skaffe lærarinformantar, og svara tålmodig på alle spørsmål eg hadde om det nord-irske skulesystemet.

Den største takka går til rettleiaren min, Sissel Rosland. Du har gitt meg mange verdifulle tilbakemeldingar på arbeidet mitt, og har alltid hatt ei open dør inn til kontoret ditt. Å snakke med deg om fotball, dårlige fusjonsordningar, og Roy Keane har òg vore verdifulle avbrekk i oppgåveskrivinga.

Til slutt vil eg nemne at eg gler meg til å kome meg ut og jobbe i skulen, der eg håpar denne masteroppgåva kan vere eit godt bidrag til mi og andre si undervisning.

Øyvind Sandvik

Bergen, 2020.

## Samandrag

Føremålet med denne masteroppgåva har vore å undersøke i kva grad – og på kva måte eit utval nord irske historielæreplanar og historielærarar, legg opp til ei *inkluderande historieundervisning* om Nord-Irland-konflikten.

Meir konkret formulert, undersøker denne oppgåva kva tilnærmingar læreplanane og lærarane gjev uttrykk for i arbeidet med å leggje opp til ei historieundervisning med mål om å skape forståing og toleranse i det splitta området. I høve denne undersøkinga ønskte eg òg å undersøke om lærarar andre stader kan lære noko av perspektiva og tilnærmingane frå dei nord-irske læreplanane og lærarane. Undersøkingane tok utgangspunkt i teoretiske innfallsvinklar frå ulike historiedidaktiske tradisjonar, samt teori om kvifor og korleis historieundervisninga bør leggst inkluderande opp. Læreplanane eg analyserte, var avgrensa til læreplanane for Key Stage 3 og Key Stage 4 i den nord-irske skulen, då elevane er 11-16 år. Lærarutvalet mitt bestod av sju ulike lærarar frå forskjellige skular, og forskjellige skuletypar.

Resultata av analysen viser at både læreplanane og lærarane viser ei vektlegging av tilnærmingar til historiefaget, som legg opp til ei inkluderande historieundervisning. Eg fann også at læreplanane og lærarane sine perspektiv på historieundervisninga både kan relaterast til den engelske og den tysk-nordiske historiedidaktikken. Læreplanane har eit stort fokus på at elevane skal lære seg å ta i bruk ulike historiefaglege ferdigheiter, der ferdigheitene knytt til omgrepa *historiemedvit*, *multiperspektivitet* og *kjeldearbeid* vert løfta fram som dei mest sentrale. Det store fokuset på desse ferdigheitene illustrerer den inkluderande tilnærminga som læreplanane vil at elevane skal ha til historia om konflikten.

Lærarane hadde mange av dei same perspektiva og tilnærmingane som læreplanane. Dei løfta i stor grad fram dei same ferdigheitene som sentrale tilnærmingar elevane skal ha til historia om konflikten. I tillegg var lærarane svært eksplisitte på at Nord-Irland-konflikten må undervisast inkluderande og balansert om, og løfta i denne samanhengen fram fleire konkrete didaktiske tilnærmingar dei brukar for å få dette til.

Likevel fann eg av responsane til informantane, at premissa for historieundervisninga er forskjellige innan dei ulike skuletypene. Utifrå enkelte funn i analysen kan ein òg spørje seg om utbyttet av den inkluderande historieundervisninga er større på dei integrerte skulane. Samtidig tyder analysen min på at historielærarar andre stader, har mykje å lære av perspektiva og tilnærmingane til dei nord-irske læreplanane og lærarane, i høve korleis ein kan leggje opp til ei inkluderande historieundervisning.

## Abstract

The aim of this thesis was to examine to what extent – and how a selection of history curricula and history teachers in Northern Ireland, attempts to teach history related to the Northern Ireland conflict, in a balanced and inclusive way.

Further explained, I wanted to examine if, and how, the curricula and the teachers, employ different interpretations and perspectives on the history of the Northern Ireland conflict, to create tolerance and inclusion. In addition, a part of my thesis was also to examine if history teachers in other countries, can learn something from the approaches of the curricula and the teachers in Northern Ireland, in regard to the inclusive history teaching. My analysis of the curricula and interviews, was informed by theory from different history didactic traditions, and theory on how history can be taught in an inclusive way. The study of the history curricula were limited to the Key Stage 3 curriculum, and the Key Stage 4 curriculum, when the students are 11-16 years old. In regard to the history teachers, I interviewed seven different teachers, from different schools, and from different school sectors in Northern Ireland.

The results from my analysis shows that both the curricula and the history teachers are focused on teaching history related to the Northern Ireland conflict, in a balanced and inclusive way. Also, both the curricula and the teachers use approaches from different didactic traditions. The curricula are skill-focused, where skills related to historical consciousness, source-analysis, and exploring history through different perspectives, are the main elements.. Many of the approaches the teachers said they employed in their history teaching, are similar to the considerations in the curricula. All the teachers were skill-focused and said it was important to teach history related to the conflict through different perspectives, and with balanced and inclusive approaches.

However, I found that the different school sectors might have an impact on the history teaching. One of the findings from my analysis was in fact that the inclusive history teaching might have a bigger effect in the integrated school sector. Even so, I believe history teachers

from other countries, still have a lot to learn from the Northern Irish curricula and teachers and their persistent focus on inclusive history education.

# Innholdsliste

<b>Forord</b> .....	<b>ii</b>
<b>Samandrag</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>v</b>
<b>Innholdsliste</b> .....	<b>vii</b>
<b>Tabelloversikt</b> .....	<b>ix</b>
<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 <i>Problemstilling og forskings spørsmål</i> .....	3
1.2 <i>Oppgåvas føremål, avgrensingar og struktur</i> .....	4
<b>2.0 Den nord-irske konteksten</b> .....	<b>6</b>
2.1 <i>Nord-Irland-konflikten</i> .....	6
2.2 <i>Det nord-irske skulesystemet</i> .....	10
2.3 <i>Organisering av utdanningsløpet</i> .....	13
<b>3.0 Teoretiske perspektiv og tidlegare forskning</b> .....	<b>15</b>
3.1 <i>Historiedidaktisk bakgrunn og teori</i> .....	15
3.2 <i>Tysk-nordisk og engelsk historiedidaktikk</i> .....	18
3.3 <i>Inkluderande historieundervisning</i> .....	20
3.3 <i>Tidlegare forskning på historieundervisninga i Nord-Irland</i> .....	26
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>28</b>
4.1 <i>Kvalitativ metodetilnærming</i> .....	28
4.2 <i>Semistrukturerte intervju av dei nord-irske lærarane</i> .....	29
4.2.1 <i>Rekruttering og utval</i> .....	30
4.2.2 <i>Førebuinga av intervju</i> .....	32
4.2.3 <i>Gjennomføringa av intervju</i> .....	35
4.2.4 <i>Etiske omsyn</i> .....	36
4.3 <i>Avgrensingar av dei nord-irske historielæreplanane</i> .....	37
4.4 <i>Metodiske innfallsvinklar i analysen og drøftinga av datamateriala</i> .....	39
4.4.1 <i>Historielæreplanane</i> .....	39
4.4.2 <i>Intervju av dei nord-irske historielærarane</i> .....	41
<b>5.0 Analysen av historielæreplanane</b> .....	<b>42</b>
5.1. <i>Key Stage 3: Den ferdigheitsfokuserte læreplanen</i> .....	42
5.1.1 <i>Kort oversikt</i> .....	42
5.1.2 <i>Ferdigheiter</i> .....	44
5.1.3 <i>Historiske tema og hendingar</i> .....	46
5.2 <i>Key Stage 4: Ein meir omfattande læreplan</i> .....	50
5.2.1 <i>Kort oversikt</i> .....	50
5.2.2 <i>Ferdigheiter</i> .....	51
5.2.3 <i>Historiske tema og hendingar</i> .....	53

5.3 Hovudfunn frå dei to læreplanane: .....	56
<b>6.0 Analysen av perspektiva og omsyna til dei nord-irske lærarane .....</b>	<b>58</b>
6.1 Lærarane sine perspektiv på læreplanane .....	59
6.2 Lærarane sine vurderingar av ulike forhold i den nord-irske skulen .....	61
6.3 Ferdigheiter, hendingar og tema i historiefaget .....	66
6.4 Inkluderande historieundervisning .....	69
6.5 Noko å lære? .....	76
<b>7.0 Drøfting av oppgåvas problemstilling og forskingsspørsmål .....</b>	<b>78</b>
7.1 Inkluderande og balanserte læreplanar .....	78
7.1.1 Inkluderande og kjeldekritiske ferdigheiter: .....	78
7.1.2 Detaljerte og nøytrale læreplanmål .....	82
7.2 Inkluderande og reflekterte lærarar .....	84
7.2.1 Tilsvarande omsyn og vektleggingar som læreplanane .....	84
7.2.2 Inkluderande historieundervisning i eit delt skulesystem .....	86
7.3 Kva kan ein lære? .....	88
<b>8.0 Konklusjon og avsluttande kommentarar .....</b>	<b>90</b>
<b>9.0 Litteraturliste .....</b>	<b>91</b>
<b>10.0 Vedlegg .....</b>	<b>95</b>
10.1 Vedlegg 1: Intervjuguide .....	95
10.2 Vedlegg 2: Samtykkjeskriv .....	97



## Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over informantane .....	31
Tabell 2: Relevante funn frå Key Stage 3-læreplanen.....	43
Tabell 3: Oversikt over korleis historiefaget på Key Stage 4 er lagt opp .....	51
Tabell 4: Hovudfunna mine frå dei to læreplanane .....	57
Tabell 5: Oversikt over informantane .....	58

## 1.0 Innleiing

Kva oppfatningar og perspektiv ein har av fortida, er med på å påverke kva forståingar ein har av notida – og kva forventingar ein har til framtida.<sup>1</sup> Dette betyr at korleis me forstår og oppfattar historia, er med å påverke kva synspunkt og haldningar me har til verda rundt oss i dag. Dette er talande for kor betydingsfull historia er for oss menneskjer – og kor mykje vår forståing av den har å seie.

Det finst mange stader ein kan sjå, og oppleve kor betydingsfull historia er. Ein av desse stadene er Nord-Irland, eit område prega av den langvarige konflikten mellom unionistane og nasjonalistane. Finn ein seg nemleg i den nest-største nord-irske byen, Derry, er det umuleg å ikkje leggje merke til dei omfattande veggmåleria som er å finne fleire stader i byen. Felles for dei fleste veggmåleria er at dei illustrerer og løftar fram ulik nord-irsk historie. Likevel kan ein sjå at historia som er løfta fram i dei ulike veggmåleria, ikkje er den same i dei ulike gatene og nabolaga i byen. I dei protestantiske nabolaga løftar nemleg veggmåleria fram historie sentralt for det unionistiske historieperspektivet, mens veggmåleria i dei katolske nabolaga løftar historie sentralt for det nasjonalistiske historieperspektivet. Veggmåleria vert at dette i seg sjølv ein slags illustrasjon på nokre av skiljelinjene som framleis finst i Nord-Irland, der dei to sidene i konflikten vektlegg, løftar fram, og forstår historia ulikt. Av dette kan ein òg forstå at dei ulike oppfatningane og forståingane av fortida som finst i Nord-Irland, kan vere med å oppretthalde polariseringa mellom dei to sidene i konflikten.

Å studere korleis ulike aktørarar freistar å påverke historieoppfatningane til innbyggjarane i Nord-Irland, vert av dette interessant. Aktørar som påverkar historieoppfatningane i Nord-Irland finst det fleire av, men ein av dei mest sentrale av dei, kan seiast å vere utdanningsinstitusjonen. I løpet av fleire skuleår, studerer dei fleste elevane i Nord-Irland ulike former for historie. Kva ulike læreplanar, skular og lærarar vektlegg og legg til rette for i historieundervisninga, vert av dette sentralt for kva framstillingar av historia elevane får – og kva medvit til historia elevane utviklar. Spørsmåla reiser seg utifrå dette kva hensiktene og

---

<sup>1</sup> Skram 2011: 15

formåla til historiefaget egentleg skal vere. Dette er nok spørsmål det finst fleire og ulike synspunkt på – men i denne oppgåva tek eg utgangspunkt i eit føremål som historiedidaktikar Harald Frode Skram løftar fram. Skram seier nemleg at ein sentral del av historiefaget bør vere å bruke historia til å forsøke å skape inkludering, toleranse og forståing, mellom individ og grupper som oppfattar historia ulikt.<sup>2</sup>

Det Skram løftar fram i høve hensiktene til historiefaget her, er eit sentral didaktisk utgangspunkt for denne masteroppgåva. I oppgåva undersøker eg nemleg i kva grad – og på kva måte den nord-irske skulen freistar å leggje opp til ei *inkluderande historieundervisning*, med mål om å skape forståing og toleranse blant elevane der. For når ein ser kva rolle historia spelar i Nord-Irland, kan ein nemleg argumentere for at hensiktene med historiefaget som Skram løftar fram, burde vere sentrale hensikter i den nord-irske historieundervisninga. Samtidig er ein av fleire konsekvensar av den langvarige nord-irske konflikten, eit delt nord-irsk skulesystem. Sjølv om det finst *integrerte* skular med elevar både frå unionistiske og nasjonalistiske bakgrunnar, er skulesystemet i Nord-Irland hovudsakleg delt inn i katolske og protestantiske skular. Og nettopp på bakgrunn av dette delte skulesystemet, som viser at Nord-Irland framleis er eit delt samfunn kring fleire høve, skulle ein tru at skulen er ein sentral arena for polariserande historieframstillingar, der elevane utviklar einsidige forståingar av fortida.

Likevel finst det, paradoksalt nok, forskning av historieundervisninga i Nord-Irland, som hevder det motsette. Historiedidaktikar Keith Barton, professor ved Indiana Bloomington University, er ein av dei som har peika på dette. Barton har skrive fleire forskingsartiklar om historiefaget og historieundervisninga i Nord-Irland, og ein av studiane samanliknar nord-irske og amerikanske skuleelevar sine refleksjonar om kva som er hensikta, og føremålet med historiefaget. Barton fann i denne forskinga at mange amerikanske elevar løfta fram historiefaget som viktig for å lære om opphavet til landet sitt, og knyte identitet til det. Dei nord-irske elevane derimot, hadde andre vurderingar: Mange elevar svara nemleg at eit

---

<sup>2</sup> Skram 2011: 16

sentralt føremål med historiefaget, er å setje seg inn i andre sine perspektiv på historia – og å lære om å forstå personar som er annleis enn dei sjølv.<sup>3</sup>

Barton løfta i forskingsartikkelen fram kor spennande funna hans var, og det same gjer eg. At nord-irske skuleelevar, som studerer historie i eit delt skulesystem, i eit historisk splitta område – likevel verkar å vere bevisste og tolererande i høve andre sine oppfatningar og perspektiv på fortida, kan nemleg ikkje sjåast på som noko anna enn eit paradoks. Likevel kan ein då spørje seg: Inneheld den nord-irske historieundervisninga nokre didaktiske tilnærmingar, som gjer at elevane vert opptekne av å setje seg inn i ulike historiske oppfatningar og perspektiv? Og er læreplanane og lærarane, på bakgrunn av den splittande historia, særleg opptekne av å lære elevane om kor mykje som står på spel i høve deira forståing av historia? Dette er konkrete spørsmål denne masteren ønskjer å undersøke.

### 1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

På bakgrunn av dei føregåande refleksjonane, formulerte eg følgjande overordna problemstilling:

*I kva grad – og på kva måte legg eit utval nord-irske historielæreplanar og historielærarar opp til ei inkluderande historieundervisning?*

For å gje eit heilskapleg svar på problemstillinga valde eg òg å utforme fire forskingsspørsmål til problemstillinga:

- I. Kva historiedidaktiske tradisjonar pregar omsyna til historielæreplanane og historielærarane?
- II. Kva historiefaglege ferdigheiter, tema og hendingar vert løfta særleg fram av historielæreplanane og historielærarane, og korleis vert dei presentert?
- III. Kva konkrete didaktiske tilnærmingar løftar lærarane fram, og kva tankar har dei om kva rolle det delte nord-irske skulesystemet spelar i høve historieundervisninga?

---

<sup>3</sup> Barton 2010: 96-98

- IV. Kva kan ein som historielærar andre stader, lære av omsyna til dei nord-irske historielæreplanane og historielærarane?

## 1.2 Oppgåvas føremål, avgrensingar og struktur

Det overordna føremålet til denne oppgåva er altså å undersøke i kva grad – og på kva måte nord-irske læreplanar og lærarar legg opp til ei inkluderande historieundervisning om Nord-Irland-konflikten. Undersøkinga er i hovudsak avgrensa til historie relevant for konflikten, der eg analyserer kva omsyn og tilnærmingar dei to kjeldetypane har til denne, i lys av historiedidaktisk teori.

Dei to kjeldetypane i denne oppgåva er altså nord irske historielæreplanar og historielærarar. Materialet frå lærarane samla eg inn ved å gjennomføre kvalitative intervju, mens læreplanane vart valt på bakgrunn av relevans og omfang. Dette betyr at eg har valt vekk andre kjeldetypar og metodiske tilnærmingar, som òg kunne vore relevante. Eg har til dømes ikkje brukt nord-irske skuleelevar som kjelde, og eg valde heller ikkje å observere historieundervisninga. Dette set opplagte grenser for kva studiet mitt kan seie noko om, og oppgåva si hensikt er difor ikkje å vere ei gjennomgåande analyse av den nord-irske historieundervisninga i si fulle breidde. Oppgåva kan på dette grunnlaget heller ikkje kome med generaliseringar i høve til korkje historieundervisninga, eller til andre forhold i den nord-irske skulen.

Oppgåva skal derimot forsøke å vere eit historiedidaktisk bidrag som løftar fram i kva grad - og korleis historieundervisninga i Nord-Irland blir gjort inkluderande av eit utval læreplanar og lærarar. Eit føremål til oppgåva er òg å løfte fram nokre perspektiv på korleis *fagleg inkludering* kan skje i historiefaget. *Fagleg inkludering*, altså korleis faga i seg sjølv kan vere eit bidrag til å skape inkludering og toleranse i skulen, er nemleg noko enkelte forskarar har etterlyst meir fokus på, og medvit om. Ei av dei som etterlyser dette, er Maryann Jortveit, førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk ved Universitet i Agder. I Jortveit si doktoravhandling undersøkte ho nemleg korleis *inkluderingsomgrepet* vart forstått av eit utval lærarar og styringsdokument i den norske skulen. Eit av funna til Jortveit var at inkludering i stor grad av lærarane, vart forstått og relatert til *sosial inkludering* – altså til det

at elevane skal oppleve vennskap, og trivast rundt dei sosiale settingane i skulen.<sup>4</sup> Omgrepet vart altså lite relatert til korleis dei ulike faga kan skape inkludering – og det litle som faktisk vart løfta fram av lærarinformantane i høve den faglege delen av inkludering, handla i stor grad om å tilpasse det faglege nivået til elevane.<sup>5</sup> Eit forskingsspørsmål til problemstillinga er difor kva historielærarar andre stader kan lære av dei nord-irske læreplanane og lærarane, særleg i høve til korleis historieundervisninga er ein relevant arena for *faglege inkludering*.

Masteroppgåva er delt inn i fleire deler. Først kjem det ein del om den historiske bakgrunnen for Nord-Irland-konflikten og det delte skulesystemet, samt ein del som forklarar korleis den nord-irske skulen er organisert. Deretter følgjer delen om teori og tidlegare forskning. Eg skal her gjere greie for det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva, der eg løftar fram teoretiske tilnærmingar som er relevant for oppgåva si analyse og drøfting. I denne delen går eg òg nærare inn på tidlegare forskning om den nord-irske historieundervisninga, som skal vere med på setje mitt prosjekt i ein forskingsrelevant kontekst.

Deretter følgjer metodekapitelet, der eg gjer greie for innsamlinga av datamaterialet - men òg tilnærmingar eg brukte til å analysere datamaterialet. Datamaterialet i sin heilskap vert her presentert – der eg òg forklarar kva forskningsetiske omsyn eg tok i høve dei. I oppgåva sine to analysekapittel følgjer dei omfattande analysane eg gjorde av læreplanane og lærarintervjua, før eg i oppgåva sin drøftingsdel har plukka ut dei mest sentrale delane av analysen, til å svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla mine. Til slutt følgjer oppgåva si konklusjon – der eg òg kjem med nokre avsluttande kommentarar om kva bidrag denne masteroppgåva kan gje til det historiedidaktiske feltet.

---

<sup>4</sup> Jortveit 2014: 122-123

<sup>5</sup> Jortveit 2014: 122-123

## 2.0 Den nord-irske konteksten

Denne studien er ei undersøking av historieundervisninga i Nord-Irland, nærare sagt til historielærarar og historielæreplanane sine tilnærmingar, perspektiv, og omsyn i historiefaget – særleg sett i samanheng med Nord-Irland-konflikten. I følgjande delkapittel vil eg difor gjere greie for relevant bakgrunnsinformasjon om Nord-Irland, som det vil vere nødvendig å ha med seg vidare i oppgåva. Eg vil først gje ein kort historisk bakgrunn av Nord-Irland-konflikten, og forklare korleis denne har ført til splitting og motsetningar i området. Deretter går eg nærare inn på organiseringa av det nord-irske skulesystemet – der eg særleg vil sjå på det tredelte systemet av protestantiske, katolske og integrerte skular. Til slutt vil eg kort gå inn på korleis skuleløpet og historiefaget er organisert.

### 2.1 Nord-Irland-konflikten

Nord-Irland er éin av fire riksdeler som utgjer det som på engelsk heiter «the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland»(forkorta UK).<sup>6</sup> Området ligg på øya Irland, og grenser til den sjølvstendige republikken Irland i sør, som utgjer heile fem-sjettedelar av øya. Denne delinga i eit britisk-styrt område i nord, og ein irsk republikk i sør, kan seiast å utgjere kjernen i den nord-irske-konflikten. Nord-Irland har nemleg lenge vore prega av ei vedvarande splid mellom *unionistar* og *nasjonalistar* som er ueinige om Nord-Irland skal halde fram å vere ein del av unionen saman med Storbritannia, eller bryte ut og foreine seg med republikken Irland. Unionistane ser på seg sjølv som britar – og ønskjer difor at Nord-Irland skal halde fram å vere ein del av UK. Majoriteten av unionistane er protestantar. Nasjonalistane ser på seg sjølv som irar, og ønskjer at Nord-Irland skal forlate UK og bli ein del av eit samla Irland.<sup>7</sup> Majoriteten av nasjonalistane er katolikkar. Sjølv om det er konsensus om at Nord-Irland er eit historisk splitta område mellom hovudsakleg to sider, finn ein også grupperingar av meir nøytrale, som ikkje identifiserer seg med nokon av dei to sidene. På unionistisk og nasjonalistisk side finn ein òg religiøs variasjon.<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> I teksten brukar eg den engelske nemninga «UK», sidan Norge ikkje har ei tilsvarande god nemning.

<sup>7</sup> Dixon 2008: 2

<sup>8</sup> Whyte 1991: 14-15

Konflikten baserer seg altså i stor grad på tilhørslse og identitet. På bakgrunn av dette, spiller historia ei sentral rolle. Dei to sidene brukar nemleg historia til å hevde sin rett, skape kontinuitet, og halde fast ved sin identitet og tilknytning til området.<sup>9</sup> Nasjonalistane peikar til dømes tilbake på sitt keltiske opphav, mens unionistane peikar på sitt engelske og skotske opphav.<sup>10</sup> Utifrå dette er historiske hendingar ulikt oppfatta, ulikt vektlagt, og ulikt framstilt av dei to sidene. Nasjonalistane byggjer historia til området, inkludert dei nemnte døma over, rundt eit narrativ om engelsk undertrykking og invasjon.<sup>11</sup> Utifrå denne oppfatninga vert til dømes den engelske revolusjon (1688-89)<sup>12</sup> sett på som eit nederlag, mens «Påskeopprøret» (1916)<sup>13</sup> vert sett på som ein kamp for fridom og sjølvstyre. Nasjonalistane si oppfatning av historia byggjer altså på eit ønskje om eit samla Irland, der deira framstilling av den er med på å legitimere, og argumentere for retten til dette. Unionistane derimot, har andre oppfatningar og synspunkt. Som nemnt, hevdar dei blant anna at dei skotske og engelske busetterane på 1600-talet er med på å knyte området til Storbritannia. Vidare hevdar fleire unionistar at busettinga av britiske settlarar var økonomisk og politisk utviklande for eit den gong lite utvikla område, og at det irske opprøret mot den auka busettinga var fiendtleg og valdeleg.<sup>14</sup> Dette forklarar kvifor den engelske revolusjonen, som vert løfta fram som eit nederlag av nasjonalistane, i staden for vert løfta fram som ein siger av unionistane.

Ein ser utifrå dette nokre døme på skilelinjene mellom dei to sidene, og kor langt konflikten går tilbake i tid. Likevel føregjekk den mest intense perioden i konflikten, ofte kalla «The Troubles», mellom 1967 og 1998, som ikkje er lenge sidan. Perioden var dominert av vald og uro, der over 3700 personar døydde og opp mot 50.000 personar vart skada.<sup>15</sup> Perioden er sett på som ein valdeleg konsekvens og kulminasjon av dei langvarige ueinigheitene mellom dei to sidene.<sup>16</sup> Men i tillegg til den grunnleggjande ueinigheita som særleg hadde basert seg

---

<sup>9</sup> Dixon 2008: 2-3

<sup>10</sup> Dixon 2008: 2

<sup>11</sup> Dixon 2008: 8

<sup>12</sup> Den engelske revolusjonen: Innebar avsetjinga av katolske kong Jakob II, og innsetjinga av protestantiske kong Vilhelm III, Adams 2009: 14-15

<sup>13</sup> Påskeopprøret: Mislukka republikansk opprør, i 1916, mot det britiske styret i Irland. Hendinga er likevel løfta fram som viktig i kampen for irsk sjølvstyre, Adams 2009: 24

<sup>14</sup> Dixon 2008: 13

<sup>15</sup> O’Kane & Dixon 2019: 19

<sup>16</sup> McKittrick & McVea 2012: 1



på tilhøyrsløse og identitet, var det òg vedvarande splid om økonomi, politikk og sivile rettigheter som førte til at konflikten eskalerte. Gjennom 1960-åra hadde det bygd seg opp ei borgarrettsrørsle hovudsakleg støtta av nasjonalistar, liberale unionistar og andre som ønskte betring for innbyggjarane i Nord-Irland, særleg dei katolske, som borgarrettsrørsla meinte blei diskriminerte både politisk, sosialt og økonomisk.<sup>17</sup> Organisering og gjennomføring av store demonstrasjonar vart vanlegare, noko som ofte førte til vald og uro i gatene. Allereie den andre store demonstrasjonen, arrangert i byen Derry, førte til samanstøyt mellom radikale studentar og den nord-irske politistyrka Royal Ulster Constabulary.<sup>18</sup> I tillegg til uroa knytt til borgarrettsrørsla, hardna også kampen mellom nasjonalistar og unionistar til, der paramilitære utbrytargrupper på begge sider sto for fleire demonstrasjonar og valdsepisodar.<sup>19</sup>

Politisk var det fire parti som gjorde seg mest gjeldane gjennom «The Troubles». På den unionistiske sida var det The Ulster Unionist Party (UUP) og The Democratic Unionist Party (DUP) som sto sterkast. Desse to partia var usamde og delte i synet på korleis dei skulle møte den aukande uroa.<sup>20</sup> Den nasjonalistiske sida bestod òg hovudsakleg av to parti: The Social Democratic and Labour Party (SDLP, danna 1970) og det meir radikale Sinn Fein. Også på nasjonalistisk side var det ueinigheiter om kor hardt ein skulle gå til verks, og kva midlar ein skulle ta i bruk for å vinne fram på si side. På begge sider vart det òg auka oppslutning kring paramilitære grupper. På unionistisk side vart den lojalistiske<sup>21</sup> gruppa Ulster Volunteer Force (UVF) danna i 1966, samtidig som republikanske<sup>22</sup> gruppa Provisoriske Irish Republican Army (Provisoriske IRA) stadig fekk auka rekruttering.<sup>23</sup>

I 1969 hadde konflikten mellom dei to sidene auka i så stor grad, at det vart satt inn britiske styrkar i Nord-Irland for å trygge gatene. Dette viste seg derimot å ha motsett effekt: Mange katolikkar følte seg diskriminerte av dei britiske styrkane, og såg på dei som ei partisk

---

<sup>17</sup> Arthur & Jeffrey 1996: 5

<sup>18</sup> Arthur & Jeffrey 1996: 6

<sup>19</sup> McKittrick & McVea 2012: 70

<sup>20</sup> Dixon 2008: 15-16

<sup>21</sup> Lojalistar: Nemning på unionistar som støttar valdelege verkemiddel.

<sup>22</sup> Republikanar: Nemning på nasjonalistar som støttar valdelege verkemiddel.

<sup>23</sup> Dixon 2008: 69

okkupasjonsmakt som støtta den unionistisk-styrte nord-irske regjeringa.<sup>24</sup> Og etter «Bloody Sunday» i 1972, tilnamnet på hendinga der 13 katolske demonstrantar vart drepne av britiske soldatar, trappa valden ytterlegare opp i Nord-Irland.<sup>25</sup> Dette førte til at Storbritannia i 1972, det mest valdelege året gjennom «The Troubles», valde å suspendere det nord-irske parlamentet og innføre «direct rule» frå London. Dette i håp om at det ville redusere den eskalerte valdsbruken.<sup>26</sup> Konflikten heldt likevel fram i fleire tiår, der gjentekne fredsforøk ikkje førte fram. Ikkje før i 1998 kom ei endeleg fredsavtale på plass, etter lange forhandlingar. IRA hadde då allereie erklært våpenkvile i nokre år, og forhandlingane inkluderte den irske og den britiske regjeringa, i tillegg til parti på unionistisk og nasjonalistisk side.<sup>27</sup> Begge sidene inngjekk betydelege kompromiss i forhandlingane, der resultatet av avtala, som vart kalla «the Good Friday Agreement»<sup>28</sup>, var at det skulle etablerast ei nord-irsk forsamling med lovgjevande makt – og ei regjering der parti frå begge sider skulle vere representert. Avtala slo også fast at vidare utfordringar i området skulle løysast med fredelege og demokratiske verkemiddel - og fleire punkt i avtala var bygd rundt omgrep om *menneskerettigheter* og *likestilling*. I avtala sto det også at personar knytt til paramilitære grupper, som sat i fengsel, skulle få sleppe ut dersom dei representerte ei paramilitær gruppe som hadde erklært våpenkvile.<sup>29</sup>

Avtala skulle altså få på plass ei lovgjevande forsamling – bygd rundt prinsipp om maktfordeling - slik at ingen av sidene i konflikten skulle få for mykje politisk makt . Å få på plass ei slik regjering viste seg å vera utfordrande, og ikkje før i 2007 klarte dei historisk splitta sidene å danne ei stabil maktdelingsregjering. Då klarte, mot alle odds, DUP og Sinn Fein, som på dette tidspunktet var dei to største partia, å kome til einigheit. Einigheita mellom dei to partia vart hylla verda over – og fleire internasjonale aktørar har applaudert regjeringssamarbeidet dei to sidene klarte å få til.<sup>30</sup> Sidan fredsavtala kom på plass i 1998, har valdsbruken – og talet på døydde og skada gått ned i Nord-Irland. Regjeringssamarbeidet

---

<sup>24</sup> Adams 2009: 32

<sup>25</sup> Adams 2009: 32-33

<sup>26</sup> McKittrick & McVea 2012: 96

<sup>27</sup> Dixon 2008: 278

<sup>28</sup> Avtala vert òg kalla for «the Belfast Agreement».

<sup>29</sup> Tonge 2002: 182-183

<sup>30</sup> O’Kane & Dixon 2019: 22

mellom DUP og Sinn Fein vart også av mange sett på som eit viktig steg i retning av eit mindre splitta nord-irsk område.

Samtidig hevdar mange at Nord-Irland framleis er eit splitta og delt område den dag i dag.<sup>31</sup> Paramilitære grupper står framleis bak valdelege åtak, og den nord-irske regjeringa har fleire gonger vore oppløyst grunna for stor politisk ueinigheit mellom dei to sidene.<sup>32</sup> Likevel er det den segregerande og sekteriske inndelinga i Nord-Irland, som kanskje får fram tydelegast fram at Nord-Irland framleis er eit splitta område. Dette kan ein særleg sjå gjennom å studere kvar folk bur og held til. Byen Belfast er eit tydeleg døme på dette, der mange av nabolaga og gatene er protestantisk og katolsk inndelte – avskilt av store «peace walls», laga til for å beskytte dei mot åtak frå kvarandre. Vidare er òg ein del arbeidsplassar sekterisk inndelt: Ein ser til dømes svært sjeldan katolske innbyggjarar som har arbeid i protestantisk-dominerte områder, og motsett.<sup>33</sup> Eit anna felt der ein kan sjå eit tydeleg eit slikt mønster, er utdanningsfeltet. I det nord-irske skulesystemet er elevane hovudsakleg delt i katolske og protestantiske skular- som eg kjem nærare inn på i neste del.

## 2.2 Det nord-irske skulesystemet

For å få ei oversikt over det nord-irske skulesystemet, er det relevant å gå tilbake til delinga av Irland i 1921. Delinga innebar ei todeling av den irske øya, mellom fristaten (seinare republikken) Irland, og Nord-Irland som vart verande ein del av unionen saman med Storbritannia. I det nord-irske området før delinga, hadde dei fleste skular vore styrte av religiøse institusjonar – altså anten av dei protestantiske eller dei katolske kyrkjene. Etter delinga tilspissa delinga av skulesystemet i Nord-Irland seg ytterlegare. Dei protestantiske kyrkjene byrja nemleg straks å overføre autoriteten frå deira skular over til den protestantisk-styrte regjeringa som då kom til makta i Nord-Irland.<sup>34</sup> Den katolske kyrkja ville ikkje gjere det same; dei ville nemleg fortsetje med å halde kontroll og styring på sine skular. Dette førte til ei deling av skulane, ei deling som me framleis kjenner - og som framleis gjer seg gjeldane i dag. Nord-Irland består altså hovudsakleg av to skulesektorar: «Controlled

---

<sup>31</sup> O’Kane & Dixon 2019: 23

<sup>32</sup> Det nord-irske parlamentet var seinast stengt mellom 2017 og 2020, men opna igjen januar 2020.

<sup>33</sup> Dixon 2008: 21-24

<sup>34</sup> Terra 2014: 228

Schools», skular som ligg under staten, og «Maintained Schools», skular som i stor grad framleis ligg under den katolske kyrkja.<sup>35</sup> Begge sektorane får i dag statleg støtte til å drifte skulane, sjølv om det lenge var dei statlege skulane som fekk mest. Statistikk<sup>36</sup> frå 2016 viste at 70,4 % av elevane på «Controlled Schools» var elevar protestantisk bakgrunn, mens heile 96,3 % av elevane på «Maintained Schools» var elevar med katolsk bakgrunn.<sup>37</sup>

Desse to skulesektorane husar dei aller fleste elevane i Nord-Irland. Likevel finst det òg ein tredje skulesektor. Denne sektoren består av «Integrated Schools», og er ein skuletype som i mykje større grad består elevar med ulik bakgrunn og tilhøyrse. Elevfordelinga på dei integrerte skulane besto i 2015-2016 av 41 % elevar med protestantisk bakgrunn, og 36 % elevar med katolsk bakgrunn.<sup>38</sup> Ønskje om integrerte skular vaks fram på 1970 og 1980-talet, der ei rørsle av foreldre kalla «All Children Together» ville byggje opp ein skuletype for alle elevar, uavhengig av religion, tilhøyrse eller bakgrunn.<sup>39</sup> Denne rørsla meinte òg at dei integrerte skulane ville bidra til å skape eit meir tolerant og inkluderande samfunn – som på denne tida var prega av uroa under «The Troubles». Oppretting av integrerte skular vart altså ikkje vore initiert av staten eller kyrkja, men hovudsakleg av fleire foreldre som gjekk saman for å skape ein meir mangfaldig skule. Pr. 2016 fantes det 65 formelle integrerte skular i Nord-Irland, der 20.000 elevar går. Pr. 2016 utgjorde dette 6,9 % av alle elevar i Nord-Irland.<sup>40</sup>

Nord-Irland har altså, hovudsakleg, eit tredelt skulesystem. Og til trass for dei integrerte skulane, illustrerer utdanningsfeltet eit tydeleg skilje i det nord-irske samfunnet. Over 90 % av elevane går som me har sett *ikkje* på integrerte skular, men anten på statlege, protestantiske skular, eller på katolske skular. Åtskiljinga av skular er som nemnt, noko som strekk seg langt tilbake i tid, og som framleis gjer seg gjeldane den dag i dag. Skulesystemet står altså fram som ein sektor der det historisk sett har vore lite vilje til endringar. Likevel har det fleire gonger på politisk plan vore forsøkt drøfta korleis skulane og utdanningsfeltet kan

---

<sup>35</sup> McGuinness 2012: 207

<sup>36</sup> All statistikk som er brukt i dette delkapittelet er henta frå ein offisiell rapport i 2016, skrive av Margaret Topping og Colm M Cavanagh, for utdanningsdepartementet i UK.

<sup>37</sup> Topping & Cavanagh 2016: 15

<sup>38</sup> Topping & Cavanagh 2016: 15

<sup>39</sup> Topping & Cavanagh 2016: 21

<sup>40</sup> Topping & Cavanagh 2016: 22

bidra til auka forsoning og toleranse i Nord-Irland. Det som kanskje har stått igjen som det tydelegaste resultatet av desse forsøka er det som vert kalla «Shared Education». «Shared Education» inneberer eit samarbeid mellom protestantiske og katolske skular der elevane og lærarane flyttar seg mellom skular, for å ta del i ein felles undervisningssituasjon.<sup>41</sup> Ulike skular møtest altså for å felles ta del i ulike prosjekt eller aktivitetar, og for å lære – på tvers av skule – og elevbakgrunn. Ifølgje Utdanningsdepartementet i UK sine nettsider er formålet med «Shared Education» blant anna: «to promote good relations and promote respect for identity, diversity, and community cohesion».<sup>42</sup> Eit viktig mandat for «Shared Education» er altså å bryte opp i det delte skulesystemet – og få elevar frå ulike bakgrunnar til å møtast, for å fremje toleranse og forsoning. «Shared Education»-prosjektet har i forskingslitteraturen difor fått ros for å blant anna betre haldningane til elevane frå dei to skuletypene, og for bidra til å auke tilliten mellom dei.<sup>43</sup> Samtidig har òg forskingslitteratur løfta fram at møta mellom dei ulike skulane, av fleire har vore opplevd som halvhjerta og kunstig – og som noko som ikkje gjer nok for skape toleranse og forsoning mellom dei ulike skulane.<sup>44</sup> Forskingslitteratur har òg løfta fram dei praktiske og økonomiske utfordringane med å få til «Shared Education».<sup>45</sup>

Til trass for tiltak som integrerte skular, og «Shared Education», er det nord-irske skulesystemet eit delt og segregerte system. Likevel finst det statlege føringar, alle dei tre skulesektorane skal følgje. Ein av desse føringane er at alle dei tre sektorane er pålagde å følgje ein felles læreplan, The Northern Ireland Curriculum, først etablert i 1991. Denne læreplan kom på plass etter ei omfattande utdanningsreform som tok til i UK på slutten av 1980-talet. Den nye læreplanen skulle for første gong setje føringar og krav om kva fag og innhald elevane skulle gjennom i løpet av åra på skulen. Før dette hadde det nemleg ikkje vore noko felles læreplanverk for dei ulike skulesektorane, noko som hadde gitt mykje fridom og makt til den einskilde skulen til å leggje opp undervisinga.<sup>46</sup> Historiefaget hadde heller ikkje fram til dette vore eit obligatorisk fag i skulen.<sup>47</sup>

---

<sup>41</sup> Gallagher 2016: 1

<sup>42</sup> The Department of Education (Northern Ireland)

<sup>43</sup> Blaylock & Hughes 2013: 483

<sup>44</sup> Blaylock & Hughes 2013: 483

<sup>45</sup> Blaylock & Hughes 2013: 485

<sup>46</sup> McGuinness 2012: 208

<sup>47</sup> Ehrenfeldt 2008: 13

Den nye læreplanen fekk same struktur og oppbygging som læreplanane i Wales, England og Skottland – dei innehaldt same kjernefag, og i stor grad same overordna mål. Likevel var det òg enkelte forskjellar: Den nord-irske læreplanen introduserte nemleg to nye tverrfaglege tema kalla «Education for Mutual Understanding» og «Cultural Heritage».<sup>48</sup> Desse to temaa skulle handle om konfliktløysing og toleranse – som vart rekna som særleg relevant i Nord-Irland. Vidare vart det i den nye læreplanen nøye utvikla eit felles rammeverk i dei ulike faga, som skulle vera akseptable frå begge sidene i konflikten.<sup>49</sup> For historiefaget betydde dette at ein la opp til ei meir nyansert historieundervisning, som skulle setje fokus på toleranse og ulike oppfatningar av historia. Læreplanen i Nord-Irland vart sist revidert i 2007 – og det er denne revideringa som er den gjeldane læreplanen i Nord-Irland i dag.

### 2.3 Organisering av utdanningsløpet

Ei anna statleg føring alle dei tre skulesektorane må følgje, er organiseringa av utdanningsløpet. Nord-Irland har 12 år med obligatorisk skule – frå elevane er 4 til 16 år. Elevane sine to første år er kalla «Foundation Stage» og her går elevane til dei er seks år.<sup>50</sup> Deretter følgjer elevane ulike trinn – kalla *Key Stages* fram til dei er 16 år. Kwart trinn varar i to år.<sup>51</sup> Fram til Key Stage 4, er alle faga elevane tar, obligatoriske. Men når dei kjem til Key Stage 4 – når elevane er 14-16 år - får dei større fridom til å velje sjølv kva fag dei vil ta vidare. Berre matematikk og engelsk er obligatoriske fag å studere på dette trinnet. Key Stage 4 vert også kalla GSCE-trinnet, sidan elevane her gjennomfører «General Certificate of Secondary Education» (GSCE). GSCE er ein eksamenstype alle elevane må ta, i alle fag dei studerer på dette trinnet. Resultata av desse, og karakterane i faga, spelar nemleg ei rolle – om du ønskjer å fortsette å gå på skule etter ein er ferdig med Key Stage 4. Etter dette trinnet kan du nemleg gå vidare på «GCE-level»<sup>52</sup> - som i Norge kan samanliknast med den vidaregåande skulen. Også her vel elevane fag – og gjennomfører eksamen knytt til desse faga.<sup>53</sup> Etter ein er ferdig med «GCE-level» er elevane kvalifisert til å søke høgare utdanning.

---

<sup>48</sup> Guinness 2012: 209

<sup>49</sup> Terra 2014: 229

<sup>50</sup> Council for Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), 2020

<sup>51</sup> CCEA, 2020

<sup>52</sup> «GCE-level» vert også kalla Key Stage 5, «Post 16», eller «A-level».

<sup>53</sup> CCEA, 2020

Innanfor kvar «Key Stage» er det som nemnt fag elevane skal gjennom. Alle fag består læreplanar med overordna mål, og meir konkrete og avgrensa læreplanmål. Dette er organisering som minner mykje om dei norske læreplanane. Dei overordna måla er felles for alle fag, og er delt i tre: elevane skal utviklast som *individ*, som *bidragsytarar til samfunnet*, og som *bidragsytarar til økonomi og miljø*.<sup>54</sup> Desse tre måla er sydd inn i læreplanmåla til dei ulike faga elevane skal gjennom – inkludert historiefaget. Historiefaget gjer seg gjeldane i alle dei ulike trinna i den nord-irske læreplanen. I Key Stage 2 og 3 er faget berre éin del av eit større fag – ikkje ulikt det norske «Samfunnsfaget». I Key Stage 3, er til dømes historiefaget berre èin av to deler, som utgjer faget «Environment and Society».<sup>55</sup> Når elevane kjem til Key Stage 4 og «GCE-level» vert faget eit sjølvstendig fag. Dette vil bli meir utdjupa i analysedelen av læreplanane for historie.

---

<sup>54</sup> CCEA, 2020

<sup>55</sup> CCEA, 2020

### 3.0 Teoretiske perspektiv og tidlegare forskning

Masteroppgåva mi har altså som mål å løfte fram perspektiv på i kva grad - og på kva måte eit utval historielæreplanar og historielærarar i Nord-Irland legg opp til ei inkluderande historieundervisning. For å undersøke dette, trengte eg ei teoretisk forankring i historiedidaktikken knytt til fleire områder: For det første var det relevant for meg å undersøke kva mål, hensikter og tema som eigentleg har vore i historiefaget i skulen – i eit historisk perspektiv. Å ha ei slik historisk oversikt over det historiedidaktiske landskapet gav meg nemleg nødvendig ballast til å sjølv gjennomføre eit historiedidaktisk studium.

Teoridelen går òg nærare inn på dei to historiedidaktiske tradisjonane *engelsk* og *tysk-nordisk* historiedidaktikk. Desse to er sentrale, men noko ulike tradisjonar innanfor historiedidaktikken – og eit med mål oppgåva var undersøke kven av desse tradisjonane som pregar omsyna til læreplanane og lærarane. Dette ville nemleg tydeleggjere kva dei to kjeldetypane løftar fram som sentralt og viktig i historiefaget. Eg har òg gått nærare inn på – og løfta fram teoretiske perspektiv på *kvifor* og *korleis* historieundervisninga skal gjerast inkluderande, noko det sjølv sagt var viktig å vite noko om i høve denne undersøkinga. I siste del av kapitelet går eg nærare inn på tidlegare forskning om historieundervisninga i Nord-Irland – noko som er med på å setje ein forskingsrelevant kontekst til mitt studium.

#### 3.1 Historiedidaktisk bakgrunn og teori

Det har vore forska mykje på historia til historiefaget i skulen, og mykje av denne forskinga er eksplisitt på at mål og hensikter med faget i dag, er annleis enn dei var før.<sup>56</sup> Ein påstand som går igjen er at historiefaget gjennom mykje av det nittande og tjuande hundreåret, var eit fag sentralt for å fremje nasjonalstaten.<sup>57</sup> Historia var tett knytt til nasjonen, der målet var å utvikle sterkare nasjonal identitet. Typiske tema i faget omhandla difor ofte landet sine ideologiar og styreform, kultur, landet sin kamp for nasjonal uavhengigheit, eller liknande tema som var med på å fremje nasjonal einskap.<sup>58</sup> Dette er tema me sjølv sagt kjenner igjen i

---

<sup>56</sup> Perspektiv og teoriar tek føre seg historiedidaktikk i ein hovudsakleg europeisk kontekst.

<sup>57</sup> Kitson et.al 2011: 8

<sup>58</sup> Kitson et.al 2011: 8



historiefaget i dag – og som dei fleste framleis vil påstå er relevant og viktig å lære om. Likevel finst det perspektiv som hevdar at det dominerande fokuset på nasjonsbygging og nasjonal identitet i historiefaget før, var med på å skuggeleggje anna historie. Den nasjonale historia var i fokus, og difor også majoriteten sin historie. Ein konsekvens av dette, hevdar litteraturen, vart at marginaliserte grupper, eller minoritetar si historie ikkje vart løfta fram tilstrekkeleg.<sup>59</sup> Dette er noko som forskarar har påpeikt at fleire land si historieundervisning bar preg av. Til dømes har skulen i England blitt kritisert for å drive ei historieundervisning, der britisk historie har vore svært dominerande,<sup>60</sup> mens mykje forskingslitteratur også er tydeleg på at det dominerande norske historienarrativet, i stor grad har ekskludert samane si historie opp gjennom åra.<sup>61</sup>

Forskinslitteratur hevdar også at historieformidlinga, og tilnærmingane til korleis elevane skulle forstå historia, stod i ein anna tradisjon før.<sup>62</sup> Sentralt for denne tradisjonen var at historie i langt større grad enn no, skulle oppfattast som vitskapeleg produsert kunnskap, som presenterte *ei* historisk sanning. Denne historiske vitskapen vart brakt inn i skulen, og til historielærarane og lærebøkene, som vidare hadde i oppgåve formidle denne kunnskapen til elevane. Elevane skulle også forstå det dei blei lært som ei sanning. Denne måten å forstå, og formidle historie på er kalla *nedsivingsteorien*.<sup>63</sup> – der elevane i stor grad var passive mottakarar av tilsynelatande etablert vitskap.

1960 og 1970-åra vert rekna som sentrale tiår innafor historiedidaktikken, og byrjinga på eit oppgjær med dei gamle tradisjonane. Det vart nemleg på denne tida løfta fram kritikk frå fleire historikarar om at historiefaget var for instrumentalt. I lys av at merksemda auka på at nasjonane, skulane, og klassane er fleirkulturelle og mangfaldige, reiste fleire spørsmål om kva rolle historiefaget eigentleg skulle ha i det moderne samfunnet: Kva skulle eigentleg hensikta med historia vere? Kva skulle elevane lære gjennom faget? Og korleis skulle faget skilje seg frå andre fag?<sup>64</sup> Kritikken gjekk for det første på kva som skulle vektleggast av tema

---

<sup>59</sup> Kitson et.al 2011: 8

<sup>60</sup> Kvande & Naastad 2013: 31

<sup>61</sup> Kvande & Naastad 2013: 146-147

<sup>62</sup> Skram 2011: 13

<sup>63</sup> Skram 2011: 13

<sup>64</sup> Kvande & Naastad 2013: 31

og hendingar i historiefaget. I høve dette etterlyste fleire historikarar at faget skulle innehalde multikulturelle perspektiv på fortida, meir europeisk og global historie, i tillegg til tema som tok føre seg meir kultur, sosial – og økonomisk historie<sup>65</sup> Det var altså etterlyst at historiefaget skulle ta føre seg historie om andre land og verdsdeler. Historiefaget skulle òg ta føre seg historie om sosiale, økonomiske og kulturelle forhold – og ikkje minst skulle historiefaget ta føre seg fleire sider av fortida – gjennom å belyse ulike land og grupper sine perspektiv av den. Utifrå dette kan ein altså sjå at fleire historikarar ønskte å dreie historiefaget i ei samfunnsfagleg, samfunnsanalytisk og samfunnskritikk retning. Historikar og pedagog Anette Kuhn meinte at desse nye perspektiva ville vere med å modernisere historiefaget – der faget no ville bidra til å skape meir engasjerte, analytiske og kritiske elevar.<sup>66</sup>

Fleire historikarar ønskte også endring i korleis ein skulle *forstå* historia – og kritiserte måten historiekunnskap vart formidla – illustrert gjennom den nemnde *nedsivingsteorien*. Det var reist kritikk mot at historiefaget vart presentert som ei kronologisk, faktabasert, og etablert sanning<sup>67</sup>, og fleire ville bryte med det dei meinte var ei for positivistisk tilnærming til historiefaget, som behandla historia som noko lineært og uunngåeleg.<sup>68</sup> I staden skulle det løftast fram nye tilnærmingar til korleis ein skulle forstå og formidle historie: Elevane sine eigne forståingar og tolkingar skulle få auka fokus, den politiske påverknaden på historia skulle problematiserast, og historia si *funksjon* skulle drøftast meir.<sup>69</sup> Mens det tidlegare innafor for dei tre didaktiske hovudspørsmåla hadde vore størst fokus på spørsmålet *korleis* historia skulle formidlast, vart det då eit auka fokus på *kva* faget skulle innehalde, og *kvifor*.<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> Terra 2014: 225

<sup>66</sup> Kvande & Naastad 2013: 32

<sup>67</sup> Kvande & Naastad 2013: 31

<sup>68</sup> Kvande & Naastad 2013: 168

<sup>69</sup> Kvande & Naastad 2013: 31-32

<sup>70</sup> Kvande & Naastad 2013: 29

### 3.2 Tysk-nordisk og engelsk historiedidaktikk

Dei nye perspektiva om tema, innhald, og formidling i historiefaget var med på å stille nye krav til faget. I tillegg til at faget skulle ta føre seg *meir* historie – skulle ein vere meir kritiske og analytiske i forståinga av fortida. Dette har likevel ikkje gitt oss ein universell historiedidaktikk. Ulike land har framleis ulike tradisjonar og vektleggingar – og i Europa har det vore vanleg å skilje mellom den *tysk-nordiske* tradisjonen og den *engelske* tradisjonen innanfor historiedidaktikken. Tilnamna er blitt gitt dei to tradisjonane, etter kvar dei vaks fram, og har vore mest dominerande.

Den tysk-nordiske didaktikken vaks fram på 1960 og 1970-talet, og det er frå nettopp denne tradisjonen mange av dei historiedidaktiske perspektiva presentert over har hatt sitt utspring. Svært sentralt for denne tradisjonen vart omgrepet *historiemedvit*. Dette omgrepet er mykje brukt i historiedidaktikken, og er definert ulikt. Historiedidaktikaren, Karl-Ernst Jeismann, står likevel bak den definisjonen som vert mest bruka: «Historiebevissthet omfatter sammenhengen mellom fortidsfortolking, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver».<sup>71</sup>

Omgrepet omhandlar altså medvitet om at alle menneske har eit forhold til fortida, og at dette er med på å påverke forståinga av notida, som igjen formar kva forventingar du har til framtida.<sup>72</sup> Ein kan òg snu om på omgrepet, og seie at den forståinga ein har av seg sjølv i notida, og framtida, er med på påverke korleis ein forstår og tolkar fortida.<sup>73</sup> Historiemedvit viser altså til eit komplekst samspel mellom tre tidsdimensjonar, som igjen viser at alle individ har ei eiga subjektiv oppfatning av fortida. Historiemedvit vert òg tett knytt til identitet: har du nemleg eit medvit i høve til historia, er du også i stand til å *historisere* deg sjølv; du plasserer deg sjølv, ubevisst eller bevisst, i ein historisk kontekst der du veit kven du er, kvar du kjem frå, og kvar du skal.<sup>74</sup> Det er med dette grunnlag for å hevde at det medvitet ein har om historia, er med å påverke haldningar du har, og kva handlingar du utfører.

---

<sup>71</sup> Kvande & Naastad 2013: 45

<sup>72</sup> Lund 2011: 25

<sup>73</sup> Skram 2011: 15

<sup>74</sup> Kvande & Naastad 2013: 46

Historiemedvit får altså fram at ingen elevar er historielause, noko som er eit viktig prinsipp i den tysk-nordiske tradisjonen. Alle er forma og har ei oppfatning av fortida, og eit sentralt mål i den tyske-nordiske tradisjonen vil difor vere å gjere elevane bevisste på at dei er dette – og vidare sørgje for at elevane forstår at andre kan tenkje ulikt om fortida.<sup>75</sup> Eit anna viktig prinsipp i den nord-tyske historiedidaktikken vert òg at verda utanfor skulen og historiefaget spelar ei sentral rolle for korleis ein forstår og oppfattar historia.<sup>76</sup> Eit viktig didaktisk poeng i den tysk-nordiske tradisjonen vil difor vere å byggje vidare på dette – og vise elevane at dei sjølv er historieskapande.

Den nye engelske historiedidaktikken kan òg trekkast tilbake til 1960 og 1970-talet, der dei nye perspektiva på historiedidaktikk også førte til endringar innanfor denne tradisjonen. Mens *historiemedvit* vart det mest sentrale omgrepet i den nord-tyske didaktikken, var det omgrepet *historisk tenking* som vart mest sentrale i den engelske historiedidaktikken. Omgrepet handlar om at elevane sjølv skal ta rolla som historikarar, gjennom å praktisere historie.<sup>77</sup> Elevane skal *praktisere* historie gjennom å mestre ei rekkje nøkkelomgrep, når dei studerer historiske tema og hendingar. Desse nøkkelomgrepa dreier seg blant anna om: årsak-verknad, endring-kontinuitet, likskap-forskjell, og kjeldekritiske ferdigheiter.<sup>78</sup> Særleg kjeldearbeid er noko som vert løfta fram i den engelske didaktikken, og arbeid med primær- og sekundærkjelder vert sett på som særleg viktig. Ved at elevane sjølv skal vere med å praktisere historie, legg ein òg opp til ei meir elevdeltakande historieundervisning, der meininga er at elevane sjølv undersøker og oppdagar korleis kunnskapen om fortida blir til.<sup>79</sup>

Å samanlikne, og setje den tysk-nordiske tradisjonen og den engelske tradisjonen opp mot kvarandre, er ikkje uproblematisk. Dei to tradisjonane kan nemleg ikkje sjåast på som to motsette historiedidaktiske tilnærmingar. Felles for begge er òg at dei vaks fram frå 1960-talet, etterkvart som dei nye perspektiva om mål og hensikter med historiefaget vaks fram – og begge legg opp til eit meir elevdeltakande historiefag. Begge tradisjonane er òg tydelege

---

<sup>75</sup> Skram 2011: 15

<sup>76</sup> Hatlen 2020

<sup>77</sup> Bødtker 2019: 29

<sup>78</sup> Hatlen 2020

<sup>79</sup> Sørensen 2009: 46-47

på det menneskeskapte aspektet når det kjem til å forstå fortida.<sup>80</sup> Det blir difor feil å til dømes seie at den engelske tradisjon ikkje er opptatt av at menneskja er *historieskapande*, eller at den tysk-nordiske ikkje meiner historiefaglege ferdigheiter er viktig i historiefaget. Å presentere det som skil dei, blir difor ei form for nyansering heller enn noko anna – der eg presenterer kva dei to *fokuserer* mest på.

Til trass for at det altså er visse likskapar mellom dei to tradisjonane, finst det likevel forskingslitteratur som hevdar at det er enkelte tydelege forskjellar mellom dei. I den engelske tradisjonen har til dømes historie som vitskapsfag større plass enn i den tysk-nordiske.<sup>81</sup> Elevane skal bruke nøkkelomgrep - og utvikle ferdigheiter, slik at dei kritisk kan granske og vurdere fortida.<sup>82</sup> Elevane får difor større ansvar og fridom til å forklare korleis ein skal forstå fortida, men premissa for å gjere nettopp dette, er at dei mestrar nøkkelomgrep og historievitskapelege ferdigheiter.<sup>83</sup>

I den tysk-nordisk didaktikken er historie som vitskapsfag berre ei av fleire tilnærmingar i faget. I tillegg er nemleg historie som *danningsfag* sentralt, der elevane heile tida skal vere trenast i å vere bevisst på at dei er historieskapt og historieskapande.<sup>84</sup> Historie får i denne tradisjonen eit meir relativistisk preg – der eit relevant mål vil vere å setje seg inn i korleis andre vurderer fortida annleis enn ein sjølv – og akseptere dette.<sup>85</sup> Historiefaget i den tysk-nordiske tradisjonen er òg tett knytt til omgrep som identitet, kultur og erindring, der elevane sine eigne førestellingar og oppfatningar – har større plass i faget.<sup>86</sup>

### 3.2 Inkluderande historieundervisning

I dei føregåande delkapitela er det gitt oversikt over det historiedidaktiske landskapet, samt dei to mest sentrale historiedidaktiske tradisjonane. Denne delen går nærare og meir konkret inn på relevant teori og forskning om inkluderande historieundervisning. Det vert her

---

<sup>80</sup> Knutsen 2019

<sup>81</sup> Knutsen 2019

<sup>82</sup> Knutsen 2019

<sup>83</sup> Bødtker 2019: 29

<sup>84</sup> Knutsen 2019

<sup>85</sup> Skram 2011: 15

<sup>86</sup> Hatlen 2020

gjort greie for kva *inkludering* i historieundervisninga inneberer i følge forskingslitteraturen – og vidare presentert nokre perspektiv på kvifor, og korleis dette skal etablerast. I innleiinga, løfta eg fram forskning som hevdar at *inkludering* primært vert relatert til sosial inkludering – og mindre til fagleg inkludering. Denne forskinga hevda også at fagleg inkludering ofte vert forstått som det å tilpasse det faglege nivået for elevar med lærevanskar, eller for fagleg sterke elevar som treng ekstra utfordringar.<sup>87</sup> På bakgrunn av dette, er det interessant for meg å undersøke nokre teoretiske perspektiv om korleis fagleg inkludering står seg i høve historiefaget. Vert fagleg inkludering i stor grad relatert til tilpassing av det faglege nivået også her? Eller er noko annleis? Alison Kitson, Chris Husbands og Susan Steward seier følgjande i boka *Teaching and Learning History* om inkludering i historieundervisninga:

In practice much of the the focus of schools' provision relates to pupils who need, and deserve, additional provision, wheter these are pupils with special needs which aquire additional support to enable them to access the curriculum, or those who are gifted and require additional challenge.<sup>88</sup>

Dei tre hevdar altså at skulane si praksis når det kjem til historiefagleg inkludering, også i stor grad handlar om å tilpasse seg etter elevane sitt faglege nivå. Dei tre meiner også at dette er viktige omsyn å ta, men legg til at dette berre er eitt av fleire viktige omsyn å ta, når det kjem til ei inkluderande historieundervisning.<sup>89</sup> Dei hevdar vidare at fokuset på fagleg tilpassing skuggelegg andre viktige områder historielæraren må omsyn til for å gjere historiefaget inkluderande:

However, it is perhaps too easy to forget that inclusive practices have a much wider focus. In principle, all learnes have invdividual needs, and they all experience learning in in different ways that might be affected, for example, by their gender, ethnicity, social class.<sup>90</sup>

Forfattarane løftar altså her fram fleire perspektiv på kva som òg bør spele inn i høve det å gjere historieundervisninga inkluderande – og nemner blant kjønn, etnisitet og sosial klasse. Historikaren, Erik Lund, nemner òg i boka *Historiedidaktikk* at nasjonalitet og religion er to andre faktorarar som òg bør spele ei rolle i høve til korleis historieundervisninga skal bli lagt

---

<sup>87</sup> Jortveit 2014: 122-123

<sup>88</sup> Kitson et.al 2011: 118

<sup>89</sup> Kitson et.al 2011: 120

<sup>90</sup> Kitson et.al 2011: 118

opp.<sup>91</sup> Felles for det som vert løfta fram av dei ulike forskarane, er at dei alle peikar på at elevmangfaldet bør spele ei rolle i historieundervisninga. I dette høvet, ser ein at inkludering altså ikkje berre handlar om fagleg tilpassing – men òg om omsyn historielæraren bør ta til elevane sitt mangfald, og elevane sine bakgrunnar.

For å vise perspektiv på kva faktiske omsyn forskarar meiner dette bør ha for historiefaget, vel eg å bruke to tilnærmingar. Først presenterer eg nokre perspektiv om kva det inneberer å *ikkje* ha ei inkluderande tilnærming til historiefaget – nemleg å ikkje ta omsyn til mangfaldet og bakgrunnane til elevane. Dette er det nemleg fleire perspektiv på. Overordna, blir det å ikkje ha ei inkluderande tilnærming til historieundervisninga, forstått som det å presentere historia gjennom teleologiske og einsidige narrativ. Dette kjenner ein igjen frå den nemnde *nedsivingsteorien*. Mange land har hatt eit slikt teleologisk historienarrativ, og denne nasjonale formidlinga har ofte fått tilnamnet «The Grand Narrative».<sup>92</sup> Denne typen historieformidling er blitt kritisert, og utfordra på fleire område. Eit kritisk perspektiv handlar om at denne typen formidling tek utgangspunkt i dei som har definisjonsmakta – altså dei som har den hegemoniske makta der formidlinga skjer.<sup>93</sup> Dette er vanleg i alle land – inkludert Norge – der historia ofte reflekterer etnosentriske og majoritetsprega narrativ frå nettopp dette området.<sup>94</sup> Etterkvart som fokuset auka på at klassemangfaldet slettes ikkje er homogent – men heterogent – auka også kritikken mot denne typen formidling. Ein skuleklasse vil nemleg bestå av ulike elevar – med ulike bakgrunnar, syn og oppfatningar. Desse elevane kan også ha ulike *historiske* bakgrunnar<sup>95</sup> og difor også ulike oppfatningar av fortida. På bakgrunn av dette vil «The Grand Narrative» få utfordringar med å oppfattast relevant og meningsfullt for desse elevane.<sup>96</sup> Denne historia er nemleg ikkje *desse* elevane sin historie – og eit for stort fokus på nettopp denne forteljinga, vil då kunne oppfattast som ekskluderande for desse elevane.

---

<sup>91</sup> Lund 2011: 55

<sup>92</sup> Kvande & Naastad 2013: 91

<sup>93</sup> Kvande & Naastad 2013: 144

<sup>94</sup> Virta 2009: 286

<sup>95</sup> Kvande & Naastad 2013: 152

<sup>96</sup> Kvande & Naastad 2013: 151

Det blir òg peika på at å byggje historia rundt «The Grand Narrative» ikkje vil berre ekskludere elevar som ikkje finn dette narrativet relevant, men det vil også bidra til å *marginalisere* anna historie.<sup>97</sup> Tek ein nemleg utgangspunkt i eit spesielt narrativ, vel du automatisk vekk eit anna - og snakkar du om ei spesiell hending, vel du implisitt vekk å snakke om ei anna. Dette er noko som skjer heile tida i historieundervisninga, og problematiseringa av dette går difor ikkje på *at* det skjer – men at det skjer i for stor grad.<sup>98</sup> Fokuserer ein for mykje på eit narrativ – impliserer ein nemleg at dette narrativet er viktigare, meir sentralt, og meir legitimt enn andre narrativ. Dette vil igjen skape ei uheldig kategorisering av «me» og «dei» i historia – der ein ikkje klarar å sjå på ein kultur, eit narrativ, eller ein historie – utan å marginalisere andre sine narrativ.<sup>99</sup> Igjen er det relevant å bruke samane sin plass i den norske historieformidlinga som døme. Her har nemleg det norske historiefaget vore kritisert for å for å ha ekskludert samane frå det norske narrativet – og for å ha bagatellisert undertrykkinga av dei.<sup>100</sup> Men marginalisering treng ikkje vere av ei gruppe eller av eit land. Historieformidlinga har nemleg òg vore kritisert for å ha marginalisert anna type historie, til dømes kvinnehistoria.<sup>101</sup>

Summerer ein opp, kan ein sjå at ei ikkje-inkluderande historieundervisning handlar om å *ikkje* ta omsyn til elevane sin bakgrunn og føresetnadar i historieundervisninga. Då tek ein heller ikkje omsyn til at elevane forstår og tolkar historia ulikt. I staden tek ein utgangspunkt i eit etnosentrisk og majoritetsprega historienarrativ. Konsekvensane som vert løfta fram av dette, er at mange elevar risikerer å ikkje oppfatte historia som relevant, gjevande og meiningsfull for dei. I tillegg risikerer ein, gjennom det overordna fokuset på «the Grand Narrative», å marginalisere og skuggeleggje anna historie enn det rådande majoritetsnarrativet. Av denne gjennomgangen ser ein òg at det å *ikkje* gje ei inkluderande historieundervisning, vert relatert til dei *eldre* historiedidaktiske tradisjonane, som eg forklarte nærare i teoridelen sitt første delkapittel.

---

<sup>97</sup> Kvande & Naastad 2013: 142-143

<sup>98</sup> Kvande & Naastad 2013: 142-143

<sup>99</sup> Kvande & Naastad 2013: 142-144

<sup>100</sup> Kvande & Naastad 2013: 146-147

<sup>101</sup> Kvande & Naastad 2013: 122



Eg skal vidare snu på temaet, og rette fokuset mot korleis ein kan gjere historieundervisninga inkluderande – og sjå på nokre sentrale og relevante omgrep i høve til dette. Å faktisk ha ei inkluderande tilnærming til historieundervisninga vil logisk nok seie at ein i større grad er bevisst på – og tek omsyn til bakgrunnen til elevane – anten dette er religion, kultur, tilhøyrse, kjønn, klasse eller liknande. Tek ein omsyn til dette, er ein vidare bevisst på at fortida er ulikt tolka og forstått. Eit resultat av desse omsyna vert då at historiefaget tek føre seg - og løftar fram *meir* historie enn majoritetsnarrativet sin – nettopp for å gjere historia meir relevant i undervisninga. Korleis ein konkret skal få dette til som historielærer er det utvikla fleire tilnærmingar til. Ein av desse har fått tilnamnet «Synoptiske rammeverk». Prinsippet frå denne tilnærminga handlar om at «rammeverket» for historiefaget skal omfatte *menneske si historie* – ikkje individuelle kollektiv eller grupper si historie; til dømes nasjonar, etniske eller religiøse grupper si historie.<sup>102</sup> Dette inneberer ikkje at ein skal la vere å historisk fordjupe seg i ulike religionar, nasjonar eller etniske grupper – men at desse tematikkane alltid skal flettast inn i ein større kontekst. Dei mindre «rammeverka» om statar, grupper, eller liknande skal med dette alltid plasserast i eit større rammeverk.<sup>103</sup> Det synoptiske rammeverket tek altså implisitt avstand frå ei historieundervisning som dreier seg utelukkande om eit spesielt narrativ – anten det gjeld nasjonen, religion eller etniske grupper sitt. Den legg likevel opp til å studere ulike narrativ – for å så ta desse inn i eit større narrativ – som tydeleg signaliserer ønskje om å studere andre perspektiv på historia enn det som er mest dominerande.

Relevant for alt dette, er omgrepet *multiperspektivitet*. I følgje Harald Frode Skram handlar dette omgrepet om å studere same historiske hending, frå fleire synsvinklar og perspektiv.<sup>104</sup> I tillegg til å studere *meir* historie enn det rådande majoritetsperspektivet – er nemleg det å studere same historie frå ulike perspektiv sett på som ei *inkluderande* tilnærming i historiefaget. Årsaka til dette, hevdar Skram, er at ved å studere ulike hendingar frå ulike perspektiv – så aukar ein bevisstheita om at mange oppfattar fortida annleis enn ein sjølv.<sup>105</sup> Samtidig er *multiperspektivitet* peika på som ein relevant metode for å klare å lausrive seg

---

<sup>102</sup> Lund 2011: 55

<sup>103</sup> Lund 2011: 55

<sup>104</sup> Skram 2011: 11

<sup>105</sup> Skram 2011: 12

frå dei perspektiva ein gjerne ofte sjølv er van med. Multiperspektivitet vert med dette både eit verktøy til å utfordre sine eigne oppfatningar av fortida på – og til å belyse sider ved fortida, ein ikkje har utforska før.<sup>106</sup>

Eg har tidlegare presentert omgrepet *historiemedvit* – og ein kan her sjå at *multiperspektivitet* heng tett saman med nettopp dette omgrepet. Skram seier nemleg at *multiperspektivitet* vert ein slags intellektuell ferdigheit for å auke elevane sitt *historiemedvit*.<sup>107</sup> Som nemnt, handlar historiemedvit om bevisstheita til at korleis ein oppfattar fortida er påverka av korleis du opplever deg sjølv i notida – men òg at fortida er med på å påverke korleis du oppfattar deg sjølv i notida. Dette vil mellom anna seie at alle saman, utifrå sine eigne forståingar, har ulike og subjektive oppfatningar av fortida. Skram hevdar at jo meir *historiemedviten* ein er, jo meir klarar ein å forstå nettopp dette – og jo meir klarar ein å sjå er fortida er subjektiv og tolkande.<sup>108</sup> Sett frå eit inkluderingsperspektiv vil difor det å ha ei sterk historiemedvit, gjere ein i stand til setje seg inn i korleis andre tenkjer om fortida – og i større grad forstå og akseptere desse synspunkta.<sup>109</sup> *Historiemedvit* er slik relatert til det å vere tolerant i høve andre – og vert difor eit sentralt omgrep i tilnærmingane til korleis ein kan gjere historieundervisninga inkluderande. Ein ser av dette at det er fleire moment i den tysk-nordiske historiedidaktikken, som står sentralt i høve teorien om korleis historieundervisninga skal gjerast inkluderande.

Før eg går vidare på delen som tek føre seg tidlegare forskning om historieundervisninga i Nord-Irland, skal eg kort summere kva relevans teorien hadde for analysen og drøftinga av dei to kjeldene mine. Det var særleg tre dimensjonar som var interessante her. For det første var det interessant å undersøke kvar eg kunne plassere kjeldene mine i høve det historiedidaktiske landskapet. Var det i stor grad moderne didaktiske tilnærmingar læreplanane og lærarane løfta fram? Eller var det nokre andre tilnærmingar som òg vart nemnd? I høve dette handla ein sentral del av analysen min om å undersøke i kva grad den *engelske* og den *tysk-nordiske* historiedidaktikken kom fram av omsyna til kjeldene mine. I

---

<sup>106</sup> Skram 2011: 12

<sup>107</sup> Skram 2011: 12

<sup>108</sup> Skram 2011: 15

<sup>109</sup> Skram 2011: 16

tillegg var det sjølvstøtt relevant å undersøke i kva grad ulike tilnærmingar frå teorien om inkluderande historieundervisning, dukka opp i høve læreplananalysen og analysen av lærarintervjua.

### 3.3 Tidlegare forskning på historieundervisninga i Nord-Irland

Det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva er no forklart. Før eg går vidare til metodekapitlet, skal eg kort gå nærare inn på eit utval av tidlegare forskning som tek føre seg nokre av dei same tematikkane og spørsmåla, som eg i dette studiet undersøker. Denne delen skal difor belyse eit utval forskning som allereie er gjort av ulike sider i den nord-irske historieundervisninga, samt plassere prosjektet mitt i ein forskingsrelevant kontekst.

I innleiinga viste eg til historiedidaktikaren Keith Barton, og hans forskning på nord-irske og amerikanske skuleelevar sine refleksjonar kring kva hensiktene og føremåla til historiefaget er. Dei nord-irske elevane gav Barton interessante responsar – der fleire av dei hevdar at eit sentral føremål med faget, er å lære om folk som er – og tenkjer annleis enn dei sjølv.<sup>110</sup> Elevane utdjupa dette med at det var viktig å lære om korleis ulike historiske forhold var før i tida og no, samt korleis andre personar oppfattar fortida annleis enn dei sjølv.<sup>111</sup> Funna til Barton er svært relevante for mitt prosjekt. Forskinga hans viser nemleg at dei nord-irske skuleelevane verka opptekne av å ha *inkluderande tilnærmingar* til korleis dei skulle forstå og tolke historia. Ein ser nemleg at responsane til skuleelevane i stor grad kan relaterast til dei teoretiske perspektiva, som eg gjekk nærare inn på i førre del om *inkluderande historieundervisning*. Elevane i forskinga til Barton verka nemleg *medvitne* om korleis historia vart ulikt forstått og oppfatta, og elevane sa at eit sentral føremål med historiefaget er å setje seg inn i – og vere nysgjerrige på desse ulike synspunkta.

Barton sine funn er spennande empiri i høve til mi undersøking– og liknande funn relevant til ei *inkluderande historieundervisning*, er også presentert i anna forskning. Luke Terra, professor ved Stanford University i USA, publiserte i 2014 ein forskingsartikkel der han undersøkte endringar i 15 ulike nord-irske lærebøker i historie, frå 1968 fram til 2010. Terra

---

<sup>110</sup> Barton 2010: 96-98

<sup>111</sup> Barton 2010: 96-98

studerte korleis innhald, narrativ, forteljingar og tematikkar hadde endra seg i bøkene fram til 2010, og fann omfattande endringar. Han delte desse inn i tre deler: Den første endringa, ifølgje Terra, var at lærebøkene fram til 2010 hadde bevegde seg frå «a coherent to a contested representation of the past».<sup>112</sup> Med dette meinte Terra at historieframstillinga i lærebøkene hadde skifta frå å vere ei teleologisk forteljing, som representerte einsidige narrativ om fortida, til å i større grad handle om ulike forståingar og tolkingar av fortida. Den andre endringa Terra såg, var at bøkene fram mot 2010, vart meir opptatte av å vise til kjelder.<sup>113</sup> Av dette så vart *stemma* til lærebokforfattaren mindre til stades i dei nye bøkene, sidan det som vart hevda i dei nye bøkene no hadde tilvisingar til ulike forskingskjelder.<sup>114</sup> Eit siste funn Terra gjorde var at lærebøkene i større og større grad fram mot 2010, tok inn meir historie knytt til den kontroversielle og splittande nord-irske fortida. Terra hevdar i forskinga si at dette vart lettare for dei nye lærebøkene å gjere, sidan fokuset no var å belyse denne historia gjennom fleire perspektiv, og ved bruk av forskingskjelder<sup>115</sup>

Terra hevdar altså at dei nye lærebøkene i større grad legg opp til ei *inkluderande historieundervisning* i Nord-Irland, der bøkene i nyare tid er opptatte å belyse fortida gjennom fleire perspektiv, og å tilvise til kjelder. Dette betyr altså at det finst forskning – illustrert gjennom Barton og Terra – som hevdar at inkluderande tilnærmingar i den nord-irske historieundervisninga førekjem. Barton løfta nemleg fram reflektere elevar som hadde utvikla eit inkluderande medvit til kva føremålet med historiefaget er, mens Terra hevdar at lærebøkene legg opp til å sjå på den nord-irske historia balansert, og gjennom fleire perspektiv. Begge desse to studia var interessant forskning i høve til mitt prosjekt, og sat ei spennande ramme for dette masterprosjektet.

---

<sup>112</sup> Terra 2014: 233

<sup>113</sup> Terra 2014: 244

<sup>114</sup> Terra 2014: 236

<sup>115</sup> Terra 2014: 244

## 4.0 Metode

Dei metodiske tilnærmingane brukt i oppgåva tener hovudsakleg to hensikter: Dei fungerer nemleg både som tilnærmingar brukt til å *samle* inn data på – men òg som ulike tilnærmingar brukt til å *analysere* dataa på. Metodekapittelet er på bakgrunn av dette delt inn i fire deler. Først skal eg kort gjer greie kva metodisk tilnærming eg vald. Deretter skal eg nå nærare inn på dei to materiala: Først skal eg skal gå nærare inn på det *semistrukturerte* intervjuet eg valde å bruke til å samle inn data om dei nord-irske historielærarane. Eg skal også i denne delen presentere utvalet mitt, og presentere prosessen rundt førebuinga og gjennomføringa av intervjuet, og kva etiske omsyn eg måtte ta i høve til dei. Eg skal òg gå nærare inn på det andre datamaterialet mitt, nemleg dei nord-irsk historielæreplanane. Eg skal her forklare om val og avgrensingar eg gjorde i høve dei. Til slutt skal eg gå nærare inn på kva metodiske innfallsvinklar eg brukte i analysen og drøftinga av dei to materiala.

### 4.1 Kvalitativ metodetilnærming

I eit forskingsprosjekt vil ein ta utgangspunkt i dei metodane som best mogleg kan gje ein svar på det ein forskar på. Dei to metodane det er vanlegast å skilje mellom i dette høve, er den kvantitative og den kvalitative forskingsmetoden. Begge desse to tilnærmingane kan vere relevante metodar i ulike typar studium, men på ulike måtar. Mens kvantitative studium ofte tek utgangspunkt i data som representerer tal eller mengdestorleikar, tek kvalitative studium i større grad utgangspunkt i data uttrykt ved tekst.<sup>116</sup> På bakgrunn av det skriftlege materialet mitt beståande av transkripsjonar frå lærarintervjuet, og læreplanane, var difor datamaterialet mitt mest relevant for ei kvalitativ forskingstilnærming. Den kvalitative metoden er knytt til å ha ei *interpretivistisk* tilnærming til forskning. Dette betyr at forskaren si tolking og forståing av fenomenet som vert studert får ein sentral plass i forskingsprosjektet.<sup>117</sup> Eit tolkande tilnærming var eit relevant utgangspunkt for meg. Måten eg ønskte å analysere materialet mitt på, var nemleg blant anna ved å undersøke formuleringar, omsyn og diskursar hos historielærarane og i historielæreplanane. Dei

---

<sup>116</sup> Grønmo 2016: 22-24

<sup>117</sup> Mehmetoglu 2004: 15-20

følgjande metodiske tilnærmingane har på bakgrunn av dette, i stor grad tatt utgangspunkt i den kvalitative forskingsmetoden.

## 4.2 Semistrukturerte intervju av dei nord-irske lærarane

Datamaterialet frå nord-irske historielærarane var eit materiale eg måtte produsere sjølv, gjennom nøye og omfattande metodisk arbeid. Til å intervju lærarane valde eg å nytte meg av den *semistrukturerte* intervjuemetoden.<sup>118</sup> Eit semistrukturert intervju finn seg mellom det *ustrukturerte intervjuet*, som ofte kan vere mindre planlagt og spontant, og det *strukturerte intervjuet*, som er nøye strukturert og i større grad produserer kvantitative data.<sup>119</sup> Det semistrukturerte intervjuet inneheld overordna spørsmål og tematikkar som skal drive intervjuet framover – samtidig som det også inneheld ein fleksibilitet for intervjuaren til å gå nærare inn på tema eller responsar, som oppstår under intervjuet.<sup>120</sup> Typisk for det semistrukturerte intervjuet, er at det baserer seg på ein overordna intervjuguide. Intervjuguiden består av ei liste av spørsmål som intervjuaren skal gå gjennom i løpet av intervjuet – som er utforma på bakgrunn av tematikken og problemstillinga intervjuaren vil belyse.<sup>121</sup> Dette gir ei viss *standarisering* av intervjuet, ved at alle informantane i stor grad vert stilt dei same spørsmåla – som igjen gir eit meir oversiktleg og strukturert datamateriale.<sup>122</sup>

Det semistrukturerte intervjuet var ei optimal metodetilnærming for meg. Intervjua fekk ein overordna struktur ved seg gjennom den overordna intervjuguiden. Samtidig hadde eg under intervjua muligheita til å stille eventuelle oppfølgingsspørsmål, eller gå nærare inn på særlege interessante responsar eller tematikkar, som dukka opp under dei.

---

<sup>118</sup> Semistrukturerte intervju vert òg kalla «uformell intervjuing», til dømes av Sigmund Grønmo i *Samfunnsvitenskapelige metoder*, 2016.

<sup>119</sup> Christoffersen & Johannessen 2012: 79

<sup>120</sup> Christoffersen & Johannessen 2012: 79

<sup>121</sup> Christoffersen & Johannessen 2012: 79

<sup>122</sup> Christoffersen & Johannessen 2012: 79

#### 4.2.1 Rekruttering og utval

Før eg går inn på prosessen rundt førebuinga og gjennomføringa av intervju, skal eg gå nærare inn på rekrutteringsprosessen, og utvalet mitt. Det å skaffe seg informantar var krevjande – og til tider utfordrande arbeid. Informantane skulle nemleg kome frå Nord-Irland, òg måtte vere historielærarar i skulen der. I tillegg ville eg ha eit størst mogleg representativt utval av informantar. Dette innebar mellom anna at eg ønskte å snakke med ei jamn fordeling av lærarar frå dei tre skulesektorane, ei jamn fordeling av kjønn, og ei jamn fordeling av alder på lærarane. Eg ønskte heller ikkje lærarar frå same skule, men lærarar frå forskjellige skular spreidd rundt i Nord-Irland.

Til å skaffe informantane gjekk eg fram på fleire vis. Den første metoden gjekk via rettleiaren min, professor Sissel Rosland, som gjennom si mangeårige forskning av historia i Nord-Irland – har opparbeidd seg kontaktar ved ulike universitetsinstitusjonar der. Nokre av desse institusjonane hadde kontaktar til skular og lærarar i Nord-Irland, og kunne potensielt setje meg opp med nokre informantar. Eg fekk difor hjelp av Rosland, som sende ut e-postar til desse institusjonane. Den andre metoden eg brukte for å prøve å skaffe meg informantar, var ved å sende ut e-postar til eit titals tilfeldige skular i Nord-Irland, der eg presenterte prosjektet mitt, og ønskje om å få snakke med historielærarar der.

Å skaffe seg informantar tok tid, og etterkvart som tida gjekk vurderte eg kontinuerleg om eg måtte prøve å skaffe meg eit alternativt kjeldemateriale til oppgåva mi. Det løyste seg likevel til slutt. Den eine kontakten til Rosland, professor Joanne Hughes ved Queen's University Belfast, fann nemleg to informantar til meg – som begge ville la seg intervju. I tillegg sat Hughes meg i kontakt med Denver Charles, leiar for «The History Teachers' Association of Northern Ireland» (HTANI). Som leiar for denne historielærarforeininga, sende Charles ut e-postar til alle medlemmar av foreininga. Responsen var positiv, for totalt tre personar svara at dei ville la seg intervju av meg. Dei siste to informantane skaffa eg meg sjølv, gjennom dei personlege e-postane eg sjølv sendte ut til dei ulike skulane, i byrjinga av rekrutteringsprosessen.

Eg enda difor med totalt sju informantar – alle historielærarar frå sju ulike nord-irske skular.

Tabellen i det følgjande presenterer nokre trekk ved dei:

<b>Namn:</b>	<b>Alder:</b>	<b>Skuletype:</b>	<b>Undervisningstrinn:</b>
Brianna	43 år	Jobbar i alle tre sektorar.	Jobbar som vikar på ulike skular, og ulike trinn.
Casper	33 år	«Maintained Sector»	Key Stage 4 og GCE-nivå.
Daniel	45 år	«Controlled sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå.
Jack	34 år	«Controlled Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå.
Harry	46 år	«Controlled Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå
Audrey	38 år	«Integrated Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå
Oliver	43 år	«Integrated Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå.

*Tabell 1: Oversikt over informantane*

Av tabellen, ser ein at informantane mine besto av fem menn og to kvinner, i aldersgruppa 33 til 46 år. Alle namna i tabellen er fiktive namn, som har erstatta informantane sine eigentlege namn – for å ivareta deira anonymitet. Alle informantane er kvalifiserte til å jobbe som historielærarar i den nord-irske skulen. Informantane sa nemleg alle at dei har studert ulike grader av historie (oversett frå ordet «history degree»), i tillegg til å ha tatt utdanning som sertifiserer dei til å jobbe som lærarar. Alle informantane er røynde lærarar. Casper, den yngste læraren, har jobba som lærar i 11 år<sup>123</sup>, mens Harry, den eldste læraren, har jobba som lærar i over 20 år.<sup>124</sup> Brianna var for tida utan fast arbeid, men har jobba som lærar i mange år, i alle tre skulesektorar.<sup>125</sup> Som ein ser av tabellen, jobbar dei fleste av elevane frå Key Stage 3 og oppover til GCE-nivå. Berre Brianna sa ho innimellom jobbar med trinn under Key Stage 3. Alle informantane sa også at trinna dei jobbar på no, er dei trinna dei plar å jobbe på – og har mest erfaring med.

---

<sup>123</sup> Casper, 04.12.19

<sup>124</sup> Harry, 11.11.19

<sup>125</sup> Brianna, 12.12.19



Av utvalet var det altså mykje positivt: Eg snakka med sertifiserte historielærarar frå alle dei tre skulesektorane i Nord-Irland. Lærarane var òg i ulike aldrar og av ulike kjønn. Likevel kan ein òg problematisere utvalet rundt fleire høve. Majoriteten av informantane var nemleg lærarar på protestantiske skular – noko som var med å gjere utvalet mitt meir ubalansert. I tillegg var berre to av informantane kvinner, mens heile fem var menn. Av utvalet ser ein òg at dei fleste fell innan nokolunde same alderskategori frå 33 år til 46 år; noko som betyr at eg korkje fekk intervjuer eldre eller heilt unge lærarar. Dette viser at utvalet mitt er avgrensa, og eg understreker igjen at føremålet til denne oppgåva difor ikkje er å vere ei gjennomgåande analyse av den norske-irske historieundervisninga, eller av ulike forhold i den nord-irske skulen.

#### 4.2.2 Førebuinga av intervjua

Sigmund Grønmo deler i si metodebok *Samfunnsvitenskapelige metoder* det semistrukturerte intervjuet inn i to deler: *førebuingssfasen* og *gjennomføringsfasen*.<sup>126</sup> Dette var ei kronologisk tilnærming til intervjua, som eg fann fornuftig å følgje.

Sentralt i førebuingssfasen er utforminga av intervjuguiden.<sup>127</sup> Dette var ei tidkrevjande prosess – som kravde mykje arbeid. Utfordringane i høve til utforminga gjekk hovudsakleg på korleis eg skulle organisere intervjuguiden, og korleis eg skulle formulere gode, meningsfulle og relevante spørsmål utifrå tematikken min. Etter nøyre arbeid, landa eg til slutt på tre hovudkategoriar i intervjuguiden. Den første tok føre seg generelle spørsmål om informantane. Her spurte eg dei om alder, nasjonalitet, utdanning, og arbeidserfaring - men òg om kva av dei tre skuletypane informantane jobba på. Intervjuet starta altså opp med generelle spørsmål, noko metodelitteraturen løftar fram som fornuftig i byrjinga av intervjuet. Enkle spørsmål, med enkle responsar vert nemleg sett på som ein effektiv måte til å skape trygghet og gode relasjonar mellom intervjuaren og informantane, i byrjinga av intervjuet.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> Grønmo 2016: 170

<sup>127</sup> Grønmo 2016: 168

<sup>128</sup> Christoffersen & Johannessen 2012: 80

Den neste kategorien tok for seg skulerelaterte spørsmål. Å få eit innblikk i korleis lærarane sjølv opplevde ulike aspekt i den nord-irske skulen var nemleg relevant for meg å undersøke. Først spurte eg lærarane ut om dei nord-irske læreplanane. Sidan eit utval læreplanar var det andre kjeldematerialet mitt, var det nemleg relevant å få innsyn i kva erfaringar og vurderingar lærarane hadde om desse. I tillegg spurte eg informantane om kva vurderingar dei hadde i høve skulesystemet. Eg gjekk her særleg inn på det delte skulesystemet, og dei integrerte skulane. Eg spurte òg informantane ut om «Shared Education», og kva erfaringar dei hadde med dette.

Den siste, og mest sentrale kategorien, tok føre seg historiefaglege og historiedidaktiske spørsmål. Eg hadde her ei rekkje tema eg snakka med informantane om. Eg spurte først om kva ferdigheiter informantane vurderte som dei viktigaste elevane skulle lære seg i historiefaget, samt kva dei vurderte som dei viktigaste historiske tema og hendingane i faget. Eg spurte òg informantane om å eksemplifisere og relatere ulike ferdigheiter til ulike historiske tema og hendingar, og motsett. Dette var det nemleg relevant for meg å få innsyn i.

Deretter gjekk eg nærare inn på fagleg inkludering – og om inkluderande historieundervisning. Eg undersøkte då korleis dei forstod inkluderingsomgrepet, og korleis dei relaterte det til historieundervisninga. Eg spurte òg informantane om korleis Nord-Irland-konflikten påverkar historieundervisninga – og kva omsyn dei tek til denne særskilde konteksten. Eg gjekk då nærare inn på kva erfaringar dei hadde med å undervise om kontroversielle og splittande historie i Nord-Irland. Eit tema eg valde å *ikkje* å spørje eksplisitt om, var dei ulike historiedidaktiske tradisjonane *engelsk* og *tysk-nordisk* historiedidaktikk. Ønskje mitt var heller at svara til informantane kunne vere med på å gje meg ein peikepinn på kven av desse tradisjonane dei ulike informantane fann seg i. Intervjuguiden vart av dette delt inn i tre kategoriar: generelle spørsmål, skulerelaterte spørsmål, i tillegg til historiefaglege og historiedidaktiske spørsmål. På bakgrunn av desse kategoriane fekk eg stilt mange relevante spørsmål til lærarane, som gav meg mykje data relevant for tema og problemstillinga mi.

Til kvar kategori og til kvart spørsmål under intervju mine, kom lærarane med reflekterte og utdjupande responsar. Å på førehand ha utforma spørsmål som legg opp til dette var eit anna viktig arbeid i førebuinga til intervju – og vert sett på eit viktig metodisk moment i det kvalitative forskingsintervjuet.<sup>129</sup> For å få til dette var det fleire omsyn eg måtte ta stilling til: Var spørsmåla eg lagde leiande? Var spørsmåla klåre og mulege å forstå? Og opna spørsmåla for sjølvstendige refleksjonar hos informantane?<sup>130</sup> Dette var nokre spørsmål eg kontinuerleg stilte meg sjølv under utforminga – og som difor resulterte i at mange av spørsmåla i intervjuguiden vart formulert opent og nøkternt. Studerer ein den vedlagde intervjuguiden min, kan ein nemleg sjå at mange av spørsmåla er formulert utifrå omgrep som: «How do you consider», «what are your experiences» eller «do you have any comments».

Eit anna viktig moment i utforminga av intervjuguiden var også det å på førehand ha reflektert over kva oppfølgingsspørsmål som kunne bli relevant å stille informantane. Oppfølgingsspørsmåla skal nemleg ha som hensikt å få informantane til å utdjupe, eksemplifisere eller presisere det dei seier – og vert difor sett på som eit anna viktig metodisk moment for å skaffe seg eit rikt og fyldig datamateriale.<sup>131</sup> Innanfor kvart spørsmål, reflekterte eg difor over kva spørsmål som kunne bli relevant å følgje opp med. Og under intervju, når informantane hevda noko særleg interessant om til dømes læreplanen, om skulesystemet, eller om historieundervisninga – var eg difor førebudd til å følgje opp dette med nye spørsmål.

Etter å ha vurdert dei nemnde metodiske omsyna kring intervjuguiden, enda eg til slutt opp med tre kategoriar og totalt 25 spørsmål i den. Den historiedidaktiske og historiefaglege delen besto av 12 spørsmål, og vart med den mest omfattande kategorien. Spørsmåla vart først skrive ned og formulert på norsk – og deretter på engelsk. På denne måten fekk eg nøyte utvikla ein intervjuguide som fungerte godt under intervju.

---

<sup>129</sup> Christoffersen & Johannessen 2012: 83

<sup>130</sup> Dalen 2011: 27

<sup>131</sup> Christoffersen & Johannessen 2012: 83

### 4.2.3 Gjennomføringa av intervjua

Intervjua gjekk føre seg mellom november 2019 og januar 2020. Før kvart intervju sende eg intervjuguiden ut til informantane. Dette gjorde eg ei veke i forkant, slik at alle informantane skulle få tid til å førebu seg tilstrekkeleg til intervjuet. Før intervjuet planlagde eg òg nøye med informantane om korleis, og kva tid intervjuet skulle ta til. Me vart òg einige om omtrentleg lengde på det, sidan lærarane hadde travle dagar.

Eit viktig moment ved intervju mine – var at dei skulle gå føre seg over det digitale kommunikasjonsverktøyet «Skype». Utfordringane knytt til logistikk og økonomi gjennom at informantane var i Nord-Irland, gjorde at intervju ansikt-til-ansikt vart umuleg. «Skype» vart då eit naturleg alternativ. Refleksjonar knytt til kva påverknad «Skype» kan ha hatt som kommunikasjonsverktøy var noko eg sjølv sagt gjorde meg. Av å gjere intervju digitalt var nemleg noko som gjorde at mista mykje av den fysiske nærleiken til informantane, som eg gjerne ville ha hatt. Likevel følte eg at eg fekk mykje ut av intervju, og at dei digitale intervju fungerte godt til mi hensikt.

At intervju vart gjennomført via Skype – kravde likevel at informantane kjende til verktøyet, og var komfortable med å bruke det. Dette viste seg å vere uproblematisk, då alle informantane hadde gode erfaringar med kommunikasjonsverktøyet – og var villige til å bruke det. Under intervju brukte eg òg ein lydopptakar til å ta intervju opp – slik at eg seinare kunne transkribere intervju, og bruke desse aktivt i analysen. Alle informantane sa ja til at eg kunne bruke lydopptakar.

Intervjuet tok til ved at eg kontakta informanten over Skype ved avtalt tidspunkt. Deretter presenterte eg meg sjølv, og mitt prosjekt kort, og nemnde rettighetene dei hadde som informantar – nærare forklart i neste delkapittel. Deretter gjennomførte eg intervjuet ved å følgje strukturen og spørsmåla i intervjuguiden. Lengda på intervju varierte, der nokre intervju tok over éin time, mens dei fleste varte i omlag 45 minutt. Kor mykje, og kva informantane sa til dei ulike spørsmåla, varierte sjølv sagt. Nokre av informantane hadde svært mykje å seie om spørsmåla mine – mens andre svarte meir kortfatta. Felles for alle intervju var at eg følte sjølv eg fekk mykje relevant informasjon frå informantane. Det

oppsto ingen utfordringar under nokre av dei – og eg følte både at informantane og eg var komfortable under intervju.

#### 4.2.4 Ethiske omsyn

All forskning krev etiske omsyn, og til intervju var det fleire av desse å ta. Sidan intervju og datainnsamlinga til dei, innebar personvernopplysningar – var eg plikta til å sende inn søknad om dette til NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD har ansvaret for å vurdere at ulike forskingsprosjekt er i samsvar med personvernlovgjevningen – og har difor retningslinjer for teieplikt, anonymitet og datalagring. Eg sende difor inn søknad til NSD, august 2019, slik at eg hadde godkjenning til å gjennomføre datainnsamlinga i god tid før intervju tok til.

Å få godkjent søknad hos NSD, stilte ei rekkje krav til gjennomføringa av intervju mine. Eit av desse gjekk på samtykkje frå informantane, og før intervju sende eg difor ut eit omfattande samtykkjeskjema til dei. I dette skrivet var prosjektet mitt presentert, slik at informantane forsto tilstrekkeleg kva prosjektet handla om. Skrivet inneheldt òg informasjon om anonymitet og datalagring. For det første garanterte eg fullstendig anonymitet av alle informantane gjennom heile masterprosjektet. Dette betydde at namna til informantane vart erstatta med fiktive namn både i transkripsjonane, og i oppgåva. Eg garanterte òg for at det informantane sa under intervju, ikkje ville bli brukt til noko anna enn oppgåva mi.

Skrivet inneheldt òg viktig informasjon om datalagring. Eg garanterte her for at eg ville lagre intervju – som eg hadde tatt opp med ein lydopptakar – på ein sikker server gjennom Høgskulen på Vestlandet sine nettsider. I skrivet sto det òg at ingen andre enn meg, forutan rettleiaren min Sissel Rosland, ville ha tilgang til intervju. Eg forsikra òg om at lydopptaka ville slettast endeleg, ved prosjektslutt 15.mai 2020. Til sist lista eg opp fleire rettigheter informantane hadde i høve til datainnsamlinga: Dei kunne når som helst trekkje seg frå prosjektet og krevje at dataa om dei vart sletta. Dei hadde òg rettigheter til å få tilgang til datamateriala eg hadde om dei, og lese gjennom transkripsjonane frå intervju deira. Eg la òg ved relevante klageinstansar dei kunne kontakte, om dei ikkje følte seg rett behandla.

Lærarane fekk tilstrekkeleg med tid til å lese gjennom skjema, skrive under, og sende tilbake til meg. Ingen intervju tok til før samtykkjeskjema frå alle informantane var samla inn.

#### 4.3 Avgrensingar av dei nord-irske historielæreplanane

Dei nord-irske historielæreplanane var eit allereie eksisterande materiale – så førebuinga til læreplananalysen gjekk difor på å vurdere kva planar eg skulle velje meg ut. I Nord-Irland er som nemnt skuleløpet inndelt i ulike *Key Stages* som elevane skal gjennom. Kwart trinn varar to år, og for kvart av dei er det nye læreplanar og mål elevane skal gjennom. Eg hadde difor ei rekkje læreplanar å velje i. Etter fleire rundar med dei ulike læreplanane og etter nøye vurderingar, landa eg ned på to av dei; nemleg historielæreplanen for faget «Environment & Society» på Key Stage 3, og læreplanen for historie på Key Stage 4.

At valet falt på desse to planane var basert på fleire vurderingar. For det første var desse læreplanane kjend for alle lærarinformantane mine. Alle lærarane underviste nemleg på Key Stage 3 og på Key Stage 4, og var difor godt røynde med dei utvalde læreplanane mine. Å analysere akkurat desse læreplanane ville òg skape ein god korrespondanse mellom dei to datamateriala mine – og gjere ei samanlikning av dei to meir relevant. Denver Charles, leiaren for historielærarforeininga i Nord-Irland (HTANI), råda meg også til å velje ut akkurat desse to læreplanane. Etter eg kom i kontakt med Charles – vart han ein sentral kontaktperson for meg då eg trengte råd, eller hadde spørsmål om den nord-irske skulen og historiefaget der. Ikkje berre var Charles leiar for historielærarforeininga, men han var òg lærar i den nord-irske skulen med mykje erfaring i år undervise i historie. Eg spurte difor Charles kva læreplanar som ville eigne seg best for prosjektet mitt, og han svara desse to. Dette grunngav han med at det er desse to planane som i størst grad tek føre seg nord-irsk historie og Nord-Irland-konflikten – og at oppgåva difor ville ha størst nytt av å studere desse to.

Det vart på bakgrunn av desse omsyna, historielæreplanane for Key Stage 3 og Key Stage 4 eg valde meg ut. Historielæreplanen for Key Stage 3 – trinnet elevane tek når dei er 11-14 år – er saman med geografifaget, ein del av faget «Environment & Society». Dette faget kan difor minne om det norske «Samfunnsfaget», som tradisjonelt har vore organisert utifrå ei

tre deling av historie, geografi og samfunnskunnskap i faget.<sup>132</sup> Historiefaget må altså dele plass med geografi på Key Stage 3, men det er likevel laga ein eigen historielæreplan til faget. Vidare er Key Stage 3 det siste obligatoriske trinnet det er regulert og bestemt kva fag elevane skal studere, før dei i Key Stage 4, i større grad har makt til å velje fag å studere sjølv. Læreplanen på Key Stage 3 var difor ekstra interessant for meg å analysere. Det er nemleg potensielt det siste trinnet elevane studerer historie – sidan dei frå Key Stage 4 ikkje treng å studere faget vidare. Denver Charles sa likevel til meg at dei fleste vel å studere faget vidare, også på Key Stage 4. Elevane er her 14-16 år – og det er på dette trinnet elevane for første gong elevane studerer historie som eit eige og sjølvstendig fag. Key Stage 4 er også GSCE-trinnet, der elevane for første gong må ta eksamen i faga dei vel å studere. Av dette ser ein at historiefaget er eit omfattande fag på Key Stage 4.

Analysen av læreplanane vart altså avgrensa til to læreplanar, noko som betydde at eg valde enkelte læreplanar vekk. Den mest omfattande historielæreplanen eg valde å ikkje analysere, kan seiast å vere historielæreplanen på GCE-nivå. Denne planen er for elevar som er 16-18 år i Nord-Irland, og trinnet kan difor minne om den vidaregåande skulen i Norge. Denne læreplanen kunne sjølv sagt også vore interessant for meg å analysere: Læreplanen er nemleg for dei eldste elevane i den nord-irske skulen, og er difor den siste læreplanen elevane skal gjennom i den nord-irske skulen. Å ha sett på GCE-læreplanen ville òg gitt meg høve til å sjå på kontinuiteten i læreplanane frå elevane er elleve år, til dei er atten. Til trass for dette, såg eg det altså fornuftig å velje vekk denne planen. For det første, sa Denver Charles at denne planen inneheld *færre* mål og tematikkar om Nord-Irland-konflikten, enn dei føregåande. I tillegg, var eg redd arbeidet med ein tredje læreplanen ville krevje for mykje tid, i og med at eg også skulle ha eit relativt omfattande munnleg kjeldemateriale i tillegg.

---

<sup>132</sup> Sjå til dømes i læreplanen for samfunnsfag etter 7.årssteg i læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06).

## 4.4 Metodiske innfallsvinklar i analysen og drøftinga av datamateriala

Dei to datamateriala mine var ulike kjeldetypar: Mens det eine materiale var skriftlege og overordna læreplanar, var det andre munnlege intervju med nord-irske lærarar. Analysen av dei to materiala tok likevel begge utgangspunkt i tilnærmingar frå den kvalitative innhaldsanalysen. Heilt overordna baserer denne metodetilnærminga seg på ei systematisk gjennomgang av materiala med mål å finne relevante funn for forskaren si tema og problemstilling.<sup>133</sup> Gjennomgangen av dei to materiala tok òg utgangspunkt i same overordna problemstilling: Sett i samanheng med Nord-Irland-konflikten, i kva grad – og på kva måte legg læreplanane og lærarane opp til ei inkluderande historieundervisning? I dei to neste delkapitela skal eg greie ut om kva innfallsvinklar eg brukte i innhaldsanalysen for å belyse dette.

### 4.4.1 Historielæreplanane

Eit sentralt moment i den kvalitative innhaldsanalysen er å dele dei relevante funna forskaren finn, inn i ulike kategoriar. Målet med kategoriseringa er å gjere analysen meir oversiktleg og strukturert – men og for å gjere ei samanlikning og drøfting av dei ulike analysedelane meir handgripeleg.<sup>134</sup> I høve til læreplanane valde også eg å utvikle ulike kategoriar, utifrå funna mine. Eg utvikla tre kategoriar: Éin som gav ei kort oversikt over formatet og omfanget til læreplanen, éin som tok føre seg ferdigheiter i faget, og éin som tok føre seg historiefaglege tema og hendingar.

Dei to mest sentrale momenta i analysen var å sjå på kva og korleis *ferdigheiter* og *historiefaglege tema og hendingar* vert løfta fram i læreplanane. Analysen tok først føre seg *ferdigheitene*. Ved å studere nettopp desse, var målet mitt å få perspektiv på kva læreplanen faktisk løfta fram som viktigast for å vere *dyktig* og *god* i faget. Eg såg då først på om det var enkelte ferdigheiter som dukka opp fleire plassar. Klarte eg sjå om det var nokre ferdigheiter som dominerte? Dukka ferdigheiter knytt til multiperspektivitet eller historiemedvit opp? Av

---

<sup>133</sup> Grønmo 2016: 175

<sup>134</sup> Grønmo 2016: 179



dette ser ein at innhaldsanalysen også inneheldt eit kvantitativ element. I tillegg var eit sentralt moment i analysen å prøve å tolke betydinga av ferdigheitene som vart løfta fram i læreplanane. Kva kunne betydinga i ferdigheitene vere med på å fortelje meg om læreplanane? Kva er det å vere god i historie, ifølgje dei? Til dette brukte eg blant anna ei diskursanalytisk tilnærming. Diskursanalyse handlar om sjå på korleis meiningar og oppfatningar vert skapt – og gjort seg til kjenne, gjennom språket.<sup>135</sup> Språket er ikkje nøytralt – men reflekterer nemleg bestemte synspunkt og perspektiv på verda.<sup>136</sup> På bakgrunn av dette, er eit sentralt moment i diskursanalysen å studere kva betyding ord, setningar og formuleringar har i teksten. Dette vart eit relevant moment i heile analysen min. Knytt til ferdigheitene i læreplanen var det fleire spørsmål eg stilte meg: Kva *omgrep* vart brukt i høve utforminga av dei ferdigheitene elevane skulle bruke og tileigne seg? Kva verb vart brukt? Og kva var desse formuleringa med på å fortelje meg om læreplanane?

Historiefaglege *tema og hendingar* vart og ein sentral kategori i analysen min av læreplanane. Også her hadde eg ei liknande tilnærming som då eg analyserte *ferdigheitene*. Først såg eg etter kva tema og hendingar gjorde seg mest gjeldane i læreplanen. Deretter gjekk eg nærare inn på historie særleg relevant for Nord-Irland-konflikten. Eg såg då på kva tema og hendingar som var tatt med i høve konflikten, og på eventuelle tema og hendingar som ikkje var med. Deretter gjekk eg inn på den språklege analysen av læreplanmåla. Også her hadde eg ei diskursanalytisk tilnærming til språket. Korleis var læreplanmåla i høve kontroversiell nord-irsk-historie formulert? Var dei konkrete eller abstrakte? Var formuleringa med på å uttrykke nøytralitet? Og kva kunne læreplanmåla i sin heilheit fortelje meg om læreplanane sine omsyn i høve den delte og splittande historia i Nord-Irland? Eit anna viktig moment i analysen var òg å sjå kva historiefaglege ferdigheiter som vart knytt til Nord-Irland-konflikten. Kva ferdigheiter som vart løfta fram her, gav meg nemleg innsyn i kva fagleg tilnærming læreplanen ønskjer at elevane skal elevane den splittande og kontroversielle delen av den nord-irsk historia.

---

<sup>135</sup> Hitching et.al 2011: 12

<sup>136</sup> Grue 2019

#### 4.4.2 Intervjua av dei nord-irske historielærarane

Også funna frå analysen av lærarintervjua vart inndelt i ulike kategoriar. Tilnærminga til korleis eg kategoriserte dette materialet, vart i stor grad utforma utifrå dei ulike tematikkane eg hadde snakka med lærarane om. Vidare hadde analysen fleire like tilnærmingar som i læreplananalysen: Først var eg ute etter å forstå kva lærarane eksplisitt sa. Kva meinte dei til dømes om læreplanane og skulesystemet? Kva tilnærmingar hadde dei til å undervise om Nord-Irland-konflikten? Og korleis hevda dei at dei legg opp til ei inkluderande historieundervisning? Eg var her særleg opptatt av å sjå om eg kunne sjå nokre mønster utifrå responsane til lærarane. Var det perspektiv og uttrykk som gjekk igjen? Var det noko felles, som alle lærarane løfta fram i høve ferdigheiter, tematikkar eller inkludering? Eg var òg ute etter å sjå om eg kunne sjå nokre forskjellar mellom dei. Var det ulike vektleggingar hos lærarane? Hadde dei ulike oppfatningar om noko? Og korleis vurderte dei å jobbe i eit delt skulesystem?

Eit sentral del av analysen var difor å kategorisere utifrå dei eksplisitte responsane til lærarane. Likevel hadde eg også her ei diskursanalytisk tilnærming i analysen og tolkinga av lærarintervjua. Eg var nemleg interessert i korleis språket og formuleringane deira, kunne gje meg perspektiv om kva representasjonar av røyndomen lærarane hadde. Kunne til dømes ord og uttrykk vere med på å plassere lærarane sine tilnærmingar til undervisninga i ein historiedidaktisk tradisjon? Kunne karakteristikkar brukt om skulesystemet fortelje meg noko om standpunktet til lærarane i høve skulesystemet og konflikten? Noko eg var særleg opptatt av i diskursanalysen var pronomenbruk. Pronomenbruk vert nemleg løfta fram som ein sentral del av språket til å – implisitt eller eksplisitt - skape *kategoriseringar* av grupper og individ.<sup>137</sup> På bakgrunn av dette var eg interessert i kva pronomenbruk lærarane brukte rundt fleire høve: Kategoriserte dei elevane til nokre av sidene i konflikten? Kva med skuletypene eller læreplanen? Og i kva kategori plasserte lærarane seg sjølv i høve Nord-Irland konflikten? Alle dei nemnde metodiske innfallsvinklane var relevante for å meg å bruke for å belyse tema og problemstillinga mi. Dei faktiske analysane av dei to materiala følgjer i dei to neste kapitela.

---

<sup>137</sup> Felberg 2011: 182

## 5.0 Analysen av historielæreplanane

Dette kapitlet presenterer analysen eg har gjort av dei to utvalde historielæreplanane mine i den nord-irske skulen. Analysen er først av dei obligatoriske læreplanmåla for historiedelen av faget «Environment and Society» på Key Stage 3 - deretter av læreplanen for historie på Key Stage 4.

Som nemnt, består analysen av tre kategoriar. Den første omhandlar ei kort oversikt over strukturen i læreplanen – der eg presenterer inndelinga, organiseringa og generelle trekk ved den. Den andre kategorien tek føre seg kva *ferdigheiter* elevane skal bruke og tileigne seg i faget. Eg har her løfta fram kva ferdigheiter som gjer seg mest gjeldane i planane, og vidare sett på kva betyding dei ulike ferdigheitene i læreplanen har. Den tredje kategorien tek føre seg kva *historiske hendingar og tema* elevane skal gjennom. I denne delen har eg hovudsakleg sett på kva tema og hendingar som får størst plass i læreplanen, og korleis den behandlar tema og hendingar knytt til Nord-Irland-konflikten.

### 5.1. Key Stage 3: Den ferdigheitsfokuserte læreplanen

#### 5.1.1 Kort oversikt

Elevane studerer historie på Key Stage 3 som ein del av faget «Environment og Society», då dei er 11-14 år. Sidan historiefaget må dele plass med geografifaget, er læreplanen for historie på Key Stage 3 difor mindre omfattande enn på Key Stage 4, noko analysen kjem tilbake til. Likevel inneheld «Environment and Society» også ein sjølvstendig læreplanen for historie.

Læreplanen er delt inn i fire deler. Den første delen heiter «Developing Pupils' Knowledge, Understanding and Skills». Denne delen handlar altså om ferdigheiter og eigenskapar elevane skal lære seg ved å studere historie. Dei tre neste delane er underordna dei overordna måla for skulen – nemleg å utvikle elevane som *individ*, som *bidragsytarar til*

samfunnet, og som *bidragsytarar til miljø og økonomi*.<sup>138</sup> Dei fire delane inneheld til saman 25 læreplanmål elevane skal gjennom. Det første eg gjorde i analysen var å finne eksplisitte og relevante læreplanmål for tematikken og problemstillinga mi, utifrå dei 25 måla. I dette høve såg eg særleg etter mål relevante til dei teoretiske perspektiva om *inkluderande historieundervisning*. Reint historiefagleg, såg eg etter mål som har med konflikten i Nord-Irland å gjere. Etter fleire rundar med læreplanen fann eg fleire mål relevante for tematikken min. Ein forenkla tabell følgjer for å vise nettopp dette:

Overordna mål:	Relevante mål:	Mål totalt:	Ferdigheiter:	Tema og hendingar knytt til dette:
Developing pupils' Knowledge, Understanding and Skills	12	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historiske undersøkingar</li> <li>- Kritisk tenking</li> <li>- Historiemedvit</li> <li>- Multiperspektivitet</li> <li>- Problemløysing</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ulike perspektiv og forståingar av historia</li> <li>- Årsak og verknad</li> <li>- Progresjon og regresjon</li> <li>- Kontinuitet og endring</li> </ul>
Objective 1: Developing pupils as individuals	3	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historisk utforsking</li> <li>- Historiske undersøkingar</li> <li>- Historiemedvit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identitet</li> <li>- Livsstil</li> <li>- Historisk oppfatning som legitimering av handling og synspunkt</li> </ul>
Objective 2: Developing pupils as Contributors to Society	1	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historiske undersøkingar</li> <li>- Historiemedvit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Årsakar til - og konsekvensar av delinga av Irland</li> </ul>
Objective 3: Developing pupils as Contributors to the Economy and the Environment	0	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historiske undersøkingar</li> <li>- Kritisk tenking</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Økonomi</li> <li>- Arbeidsliv</li> <li>- Historisk bevaring</li> </ul>

Tabell 2: Relevante funn frå Key Stage 3-læreplanen

Tabellen er ei komprimert utgåve av læreplanen – for å rydde og sortere innhaldet i den til mitt studium. Alle relevante mål er ikkje tatt med, men eit utval av dei mest sentrale er det. Til venstre i tabellen finn ein dei fire ulike overordna måla med læreplanen. Vidare er det lista opp kor mange relevante mål eg har funne i kvar del, og kor mange mål kvar del totalt inneheld. Studerer ein dette, ser ein at eg har funne svært mange læreplanmål som eksplisitt er relevant for tematikken min. Eg har nemleg konkludert med at 16 av totalt 25 læreplanmål er dette – noko som gir ein prosent på 64. I dei to siste kolonnane ser ein eit utval dømer av ferdigheiter, tematikkar og hendingar som viser kvifor eg har funne så mange som 16 relevante mål. Eg skal gå nærare inn på desse i dei to neste delkapitela.

### 5.1.2 Ferdigheiter

Som ein kan sjå av tabellen min, er det fleire ferdigheiter læreplanen vil at elevane skal tileigne seg, og bruke i historiefaget på Key Stage 3. Det omgrepet som flest læreplanmål er formulert utifrå omhandlar at elevane skal gjennomføre historiske *investigations* - altså *undersøkingar* omgjort til norsk. Heile 9 læreplanmål er formulert utifrå dette omgrepet.<sup>139</sup> Desse historiske undersøkingane har fleire mål ved seg. Dei skal blant få elevane til å forstå korleis fortida har vore med på å påverke og skape verda i dag. For å forstå dette skal dei historiske undersøkingane ta utgangspunkt i følgjande: *ulike perspektiv og forståingar, årsak og verknad, kontinuitet og endring, samt progresjon og regresjon*.<sup>140</sup> Vidare skal undersøkingane få elevane til å forstå korleis historia blir «selectively interpreted to create stereotypical perceptions and to justify views and action».<sup>141</sup> Døme på historiske hendingar elevane skal knyte dette målet til er «The Troubles», slaveri, apartheid og Israel-Palestina-konflikten. Elevane skal også gjere *historiske undersøkingar* av delinga av Irland. Her skal dei undersøke årsakar og konsekvensar av delinga, samt korleis delinga har påverka dagens Nord-Irland.<sup>142</sup>

Vidare er *explore* eit anna sentralt omgrep i læreplanen – som på norsk kan oversetjast til det å *utforske*. Dei to omgrepa *investigate* og *explore* er to omgrep som liknar på kvarandre,

---

<sup>139</sup> CCEA 2007: 1-2

<sup>140</sup> CCEA 2007: 1

<sup>141</sup> CCEA 2007: 1

<sup>142</sup> CCEA 2007: 1

sjølv om læreplanen skil mellom dei. Ein hovudforskjell på dei to er at *explore* – i tillegg til *utforsking* – også kan bety og knytast til det å *oppdage*. I tillegg til mål som er direkte relevante for tematikken min, er *utforsking* og *oppdaging* noko som er relevant for fleire andre mål i planen, blant anna temaa om økonomi og helse. For dei måla som omhandlar min tematikk kan ein sjå at elevane skal *utforske* og *oppdage* korleis historia har påverka elevane sin *personlege identitet, kultur og livsstil*.<sup>143</sup> Meir konkret nemner dei eksempelvis korleis *fødestad, familiehistorie, religion, nasjonalitet, idrett, språk og tradisjonar* har blitt påverka av fortida. Konkrete historiske tema dei listar opp som relevant for denne utforskinga er *reformasjonen, kolonialisering, immigrasjon, emigrasjon og «Ulster-plantations»*.<sup>144</sup>

Den siste ferdigheita eg vel å ta med som det er betydeleg fokus på i læreplanen, omhandlar omgrepet *thinking*. Elevane skal nemleg lære seg å *tenkje* kritisk, kreativt og analytisk. Elevane skal anvende kritisk tenking til å vurdere ulike historiske kjelder og bevis, og til å setje pris på andre sine perspektiv på historia. Vidare skal elevane vere kritiske og utfordrande til stereotypiske og forutinntatte tolkingar av fortida – og vere bevisste på kor stor rolle media har når det kjem til å presentere historia. Sist men ikkje minst, skal elevane bruke kreativ tenking til å kunne bidra til problemløysing og til å ta avgjersler.<sup>145</sup>

Mange av læreplanmåla er altså formulert utifrå omgrepa *undersøkingar, utforsking/oppdaging og tenking*. Det ligg mykje i desse omgrepa. Undersøkingar, utforsking og oppdaging er omgrep som får fram historiefaget som ein vitenskap som treng analyse, forskning og gjennomgåing. Utifrå læreplanmåla får ein inntrykk av historia ikkje kan bli forstått som ei etablert og teleologisk fortidsforteljing om korleis verda har enda opp som i dag, men heller som ein vitenskap som kontinuerleg avheng av utforsking og undersøkingar for at den skal la seg forstå. Alle dei 25 læreplanmåla inneheld formuleringar der elevane skal «investigate the past», «investigate the impact» eller «explore how history».<sup>146</sup> Omgrepa *undersøking* og *utforsking* vert så gjentakande og dominerande at dei får fram historiefaget

---

<sup>143</sup> CCEA 2007: 1

<sup>144</sup> CCEA 2007: 1

<sup>145</sup> CCEA 2007: 1-2

<sup>146</sup> CCEA 2007: 1-2

som eit forskingsfag, der elevane tek rolla som forskarar. På den andre sida gir læreplanen samtidig inntrykk av historia som ein vitskap beståande av ulike tolkingar, oppfatningar og versjonar. Og det er nettopp dette elevane skal utforske og undersøke. Gjer dei dette vil dei sjå at historia er ein vitskap som får utfordringar med å etablere klåre fasitsvar og eintydige narrativ – særleg knytt til tema som inneheld konflikt og splid.

Det oppstår med dette ei dobbelheit i læreplanen: Elevane skal vere forskarar og gjennomføre historiske undersøkingar – der me får eit klårt implisitt inntrykk av at historiefaget treng nettopp dette. Likevel er ikkje målet med forskinga at elevane skal finne ut klåre historiske fasitsvar eller etablere nye narrativ. Derimot er målet at elevane skal bruke utforskinga og undersøkinga til å forstå korleis historia har påverka oss – og framleis påverkar oss. Som nemnt skal elevane blant anna forstå korleis verda er påverka av «different perspectives og interpretations» i tillegg til korleis historia har påverka menneska sin «personal identity, culture and lifestyle».<sup>147</sup> Ein ser av dette kor sentral plass ferdigheitene knytt til *multiperspektivitet* og *historiemedvit* har i læreplanen.

I omgrepet *thinking* ligg det òg mykje. Som nemnt skal elevane tenkje kritisk, analytisk og kreativt knytt til fleire tema – dei skal vurdere *bevis* og setje pris på andre sine oppfatningar av fortida. Dette viser igjen dobbelheita: Læreplanen legg opp at til at elevane skal ta i bruk forskarrolla – denne gongen til å vurdere ulike historiske kjelder og bevis. Samtidig skal tenkinga resultere i at elevane set seg inn i – og set pris på dei ulike versjonane av historia. Måla med dei tre ferdigheitene gir altså i stor grad inntrykk av at elevane skal bruke historia til å skape toleranse og felles forståing, og ikkje primært til å etablere historiske fasitsvar.

### 5.1.3 Historiske tema og hendingar

Eg har no gjennomgått kva ferdigheiter elevane skal tileigne seg, samt bruke i faget. Vidare vil eg no presentere kva for historiske tema og hendingar læreplanen fokuserer på i høve Nord-Irland-konflikten. Desse er det nemleg fleire av. Det første målet som er tatt med er eit mål som er knytt til at elevane skal utforske korleis historia har påverka deira personelege

---

<sup>147</sup> CCEA 2007: 1

identitet, kultur og livsstil. Knytt til dette er det ei rekkje relevante historiske tema læreplanen nemner som dømer elevane kan knyte dette til: *reformasjonen*, «*Ulster-plantations*», *busetting*, *kolonialisering*, *emigrasjon* og *immigrasjon*.<sup>148</sup> Kjenner ein til den nord-irske historia, ser ein her kor relevante alle desse historiske døma er for den. Reformasjonen, som omhandlar trusskifte frå katolisisme til protestantisme i delar av Europa på 1500-talet, er i aller høgste grad relevant – særleg sidan store deler av Irland framleis heldt fram med å vere katolsk, mens England etterkvart vart protestantisk. Reformasjonen kan difor vere eit inngangspunkt i læreplanen til å gå inn på det religiøse aspektet ved konflikten. I tillegg er sjølvstøtt «*plantations*» og busettingar to relevante omgrep – særleg knytt til den engelske og skotske busettinga og danninga av *the Ulster Plantations* på 1600-talet, som var ei sentral årsak til den aukande konflikten. Omgrep som kolonialisering, emigrasjon og immigrasjon blir av dette relevant for historielæraren å gå nærare inn på i høve dette.

Vidare inneheld òg Key Stage 3-læreplanen eit læreplanmål som tek føre seg den mest omfattande og valdelege delen av Nord-Irland-konflikten, det som ofte vert omtalt som «The Troubles». Dette læreplanmålet handlar om at elevane skal utforske korleis historia har blitt selektivt forstått til å skape stereotypiske versjonar av fortida, og korleis dette har vore med å legitimere handlingar og synspunkt.<sup>149</sup> At «The Troubles» er eit tema i denne samanhengen er talande. Plasseringa her vil nemleg implisitt seie at læreplanen legg opp konflikten nettopp som ein historisk periode full av selektive tolkingar og stereotypiske versjonar av fortida – som vart brukt til å legitimere val og handlingar. «The Troubles» er ikkje nemnt eksplisitt nokre andre stader i læreplanen, noko som igjen understreker at fokuset for elevane skal vere på stereotypiar og ulike fortidstolkingar, når dei kjem til denne perioden.

Det er òg interessant å lese kva andre historiske tema og hendingar dei nemner her. Temaa slaveri og apartheid er to av desse, to tema som er knyta til grufulle handlingar, vald og diskriminering.<sup>150</sup> Ved å ha «The Troubles» saman med desse to tema gir dette implisitte

---

<sup>148</sup> CCEA 2007: 1

<sup>149</sup> CCEA 2007: 1

<sup>150</sup> CCEA 2007: 1



inntrykk av at nettopp denne konflikten òg kan knytast til grufulle handlingar, vald og diskriminering. Dette er eit interessant funn, som viser oss kva kontekst konflikten blir plassert i. Eit anna interessant funn er at læreplanen òg har nemnt «The Troubles» same plass som Israel-Palestina-konflikten.<sup>151</sup> At den omfattande konflikten i Midtausten vert nemnt i saman med «The Troubles» er òg talande for kva historisk samanheng den nord-irske konflikten vert samanlikna med. Samtidig er Israel-Palestina-konflikten ei konflikt med mange parallellar til Nord-Irland-konflikten: to motsetjande sider, det religiøse aspektet, konflikt om territorium, og ulike perspektiv på fortida – noko som absolutt gjer det til eit argument for at det kan vere relevant å ta begge desse to opp same plass i læreplanen.

Elevane skal òg gå inn på tema som omhandlar delinga av Irland i 1921. Her skal dei undersøke årsakene og konsekvensane av delinga – og korleis den har påverka Nord-Irland i dag.<sup>152</sup> Dette er det einaste sjølvstendige målet i læreplanen, utan andre mål eller andre historiske hendingar ved seg. Med det meinast det at dei fleste måla i læreplanen der elevane skal *undersøke*, *utforske* eller *tenkje* er det fleire historiske tema knytt til desse ferdigheitene. Dette kan ein til dømes sjå på dei to føregåande tema eg har sett på, der det har vore fleire historiske tema og hendingar elevane skal inn på – knytt til for eksempel korleis historia har påverka personleg identitet eller stereotypiske fortidstolkingar. Men som nemnt har delinga av Irland har fått eit heilt sjølvstendig mål. Dette har interessante moment ved seg. For det første viser dette kor sentralt og viktig mål læreplanen vurderer at dette er. Det at det ikkje er via plass til andre liknande historiske hendingar, gjer at læreplanmålet står fram som meir eksplisitt og konkret enn dei andre måla – elevane *skal* inn på delinga av Irland og sjå på årsakene til, og konsekvensane av den. Eit anna interessant moment er at læreplanmålet om delinga av Irland, også her skal relaterast til notida; nemleg til korleis delinga har påverka dagens Nord-Irland.<sup>153</sup> Ferdigheita *historiemedvit* dukkar opp også her i læreplanen.

Ein ser altså at det er fleire tema og hendingar knytt til nord-irsk historie: Læreplanen nemner historie relevant for splittinga i området, den nemner delinga av Irland, og den

---

<sup>151</sup> CCEA 2007: 1

<sup>152</sup> CCEA 2007: 1

<sup>153</sup> CCEA 2007: 1

nemner «The Troubles». Likevel er desse måla lite utdjupa, og heller ikkje oppdelt i fleire og meir konkrete historiske delmål.<sup>154</sup> I delinga av Irland kunne til dømes «Påskeopprøret» vore eit delmål som ein av fleire årsakar til delinga. Og «The Troubles» kunne vore utdjupa med mål om borgarrettsrørsla, paramilitær vald, eller fredsavtala i 1998. Men det er dei ikkje – og dette er interessant. Først og fremst får denne inndelinga fram at det er dei *historiefaglege ferdigheitene* som er det mest sentrale i læreplanen – ikkje dei historiske tema og hendingane i seg sjølv. Dei historiske hendingane og tema vert i staden innfallsvinklar for at elevane skal forstå korleis historia vert tolka ulikt, korleis den påverkar oss, og korleis den vert brukt til å legitimere handlingar. Dette gjer at ferdigheiter som *multiperspektivitet* og *historiemedvit* står i fokus – mens det historiefaglege og faktaorienterte får mindre plass.

Læreplanen har også latt vere å dra inn nord-irsk historie i fleire læreplanmål der dette kunne vore relevant. Læreplanen har til dømes eit mål som omhandlar undersøkingar av historiske personar som har tatt moralske standpunkt. Her er kjente historiske personar som Martin Luther King, Nelson Mandela og Oskar Schindler nemnt.<sup>155</sup> Det er interessant – om ikkje overraskande at ingen personar frå den nord-irsk historia er nemnt, sjølv om både unionistane og nasjonalistane løftar fram ulike historiske personar som førebilete. Eit anna mål handlar om at elevane skal sjå på historie der det har vore handla etisk, eller der personar har handla uetisk.<sup>156</sup> Her kan ein òg argumentere for at ein kunne brukt historiske eksempel frå Nord-Irland, frå begge sider i Nord-Irland-konflikten. Dette er ikkje gjort. Vidare er tema som omhandlar *terrorisme* òg avgrensa til ein internasjonal kontekst, sjølv om dette absolutt også kunne vore tatt inn ein nord-irsk kontekst.<sup>157</sup> Alle desse døma der den nord-irske konteksten ikkje er tatt med, er truleg eit uttrykk for ein freistnad på å halde læreplanen nøytral. Ingen historiske personar frå Nord-Irland vert idealisert, ingen personar eller hendingar vert løfta fram som umoralske, og terrorisme vert ikkje eksemplifisert gjennom nord-irsk historie.

---

<sup>154</sup> CCEA 2007: 1-2

<sup>155</sup> CCEA 2007: 1-2

<sup>156</sup> CCEA 2007: 2

<sup>157</sup> CCEA 2007: 1

## 5.2 Key Stage 4: Ein meir omfattande læreplan

### 5.2.1 Kort oversikt

Etter elevane er ferdig med Key Stage 3, er altså Key Stage 4 neste steg. Elevane har då blitt 14 år, og Key Stage 4 strekk seg til dei er 16 år. Nytt for Key Stage 4 er at elevane sjølv vel kva fag dei vil studere. Det vil i praksis seie at elevane ikkje treng å studere meir historie etter elevane er 14 år, sjølv om leiar av historielærarforeininga i Nord-Irland, Denver Charles, uttalte at mange elevar vel å gjere dette. Key Stage 4 er også trinnet der elevane tek «General Certificate of Secondary Education» (GCSE). Som nemnd er dette ein eksamenstype elevane tek i alle fag dei vel å studere på Key Stage 4, inkludert historiefaget - der resultatata spelar inn på kva fag du kan ta vidare på GCE-nivået.

Historielæreplanen for Key Stage 4 er annleis organisert en læreplanen for Key Stage 3. Måten ein tydelegast kan sjå dette på er ved å studere omfanget. Mens Key Stage 3 inneheld færre og mindre konkrete mål, inneheld Key Stage 4 langt fleire og meir konkrete mål. Key Stage 4 er altså ein meir omfattande læreplan – og strekk seg over 35 sider. Likevel er læreplanmåla også her basert på dei tre overordna måla for skulen, nemleg *å utvikle elevar som individ, som bidragsytarar til samfunnet, og som bidragsytarar til miljø og økonomi*.<sup>158</sup> Læreplanen sin struktur er hovudsakleg som følgjande: Den er delt inn i to delar som forklarar dei overordna måla med faget, ein del som inneheld dei faktiske faglege læreplanmåla, og ein del som forklarar kva som krevjast for å oppnå høg vurdering i faget.

Dei faglege læreplanmåla er delt inn i tre deler, på bakgrunn av kva overordna tematikkar elevane skal studere gjennom dei to åra. Den første delen heiter «A Modern World Studies in Depth» og innanfor denne delen kan anten elevane studere «Life in Nazi-Germany 1933-1945» eller «Life in the United States 1920-1933». Den andre delen heiter «Local Study» og innanfor denne delen kan elevane anten studere «Northern Ireland and its Neighbours 1920-49» eller «Northern Ireland and its Neighbours, 1965-1998».<sup>159</sup> Desse to delane av planen utgjør 60 % av innhaldet i historiefaget for Key Stage 4. Den siste delen som heiter

---

<sup>158</sup> CCEA 2017: 3

<sup>159</sup> CCEA 2017: 6

«International Relations 1945-2003», utgjør dei siste 40 % av læreplanen.<sup>160</sup> Tabellen her viser den tredelte inndeling av temaer elevane skal gjennom dei to åra:

Overordna tema:	Historiefagleg fordjuping:
«A Modern World Studies»	Nazi-Tyskland 1933 – 1945 <b>eller</b> USA 1920-1933.
«Local Study»	Nord-Irland 1920-1949 <b>eller</b> Nord-Irland 1965-1998.
«International Relations 1945-2003»	Den kalde krigen <b>og</b> internasjonal terror.

Tabell 3: Oversikt over korleis historiefaget på Key Stage 4 er lagt opp

Utifrån denne inndeling kan ein sjå mykje interessant. For det første kan ein sjå kor mykje historie som *ikkje* er med i læreplanen; den inneheld nemleg ikkje historie før 1920 – noko som viser dei tydelege innhaldsmessige avgrensingane læreplanen har gjort. I tillegg er det òg interessant å sjå at elevane på Key Stage 4 til ein viss grad har fridom til å velje sjølv kva historie dei vil studere. Elevane kan velje mellom USA og Nazi-Tyskland i del 1, og dei kan velje mellom to tidsepokar i nord-irsk historie. Like interessant er det òg at det er obligatorisk å studere minst eitt tema som tek føre seg nord-irsk historie, anten frå 1920-1949 eller frå 1965-1998. I tillegg er delen om «International Relations» obligatorisk.

### 5.2.2 Ferdigheiter

Også i analysen av historielæreplanen på Key Stage 4 såg eg på kva ferdigheiter som vert løfta fram som dei mest sentrale elevane skal bruke – og tileigne seg i faget. For å gjere dette studerte eg kva ferdigheiter som kom tydelegast fram i den overordna delen, i dei faktiske læreplanmåla, og i delen som forklarte kva som måtte til for å få god vurdering i faget.

Mange av ferdigheitene liknar mykje på ferdigheitene elevane skal bruke, og tileigne seg i Key Stage 3. Elevane skal blant anna «investigate issues», «develop an awareness on interpretations» og ha «enquiring minds».<sup>161</sup> Vidare skal elevane skal blant anna «analyse

<sup>160</sup> CCEA 2017: 6

<sup>161</sup> CCEA 2017: 4

and evaluate multiple perspectives», «explore unfamiliar views without prejudice» og «explore different historical interpretations of events».<sup>162</sup> Som ein ser inneheld mange av måla dei same omgrepa som vert brukt i Key Stage 3, og ferdigheitene handlar om mykje av det same: elevane skal *undersøke* og *utforske* ulike perspektiv av historia, dei skal forstå korleis historia vert tolka ulikt, og dei skal forstå korleis historia påverkar dei. Ein finn òg fleire mål som går på ferdigheiter om *toleranse* og *samarbeid* – til dømes av dette målet: «demonstrate awareness in class when discussing sensitive and emotive issues in history, such as the Holocaust or the attempts to achieve peace in Northern Ireland».<sup>163</sup> Av dette, ser ein at ferdigheiter knytt til multiperspektivitet, historiemedvit og inkludering også er gjeldane i Key Stage 4.

Likevel er det nokre ferdigheiter i Key Stage 4 som kjem tydelegare fram i denne læreplanen. Elevane skal nemleg i Key Stage 4 ha eit omfattande fokus på å vurdere og analysere informasjon og kjelder. Fleire mål seier at elevane skal «analyse information», «analyse critically» eller «assess evidence».<sup>164</sup> Kjeldeanalyse kjem altså fram som ei sentral ferdigheit i Key Stage 4. Målet med kjeldeanalyse er, som i Key Stage 3, også her for å utvikle bevisstheita om at historia er ulikt framstilt og tolka. Men det er òg andre føremål kjeldearbeidet skal ha i Key Stage 4. I denne planen er det nemleg lagt opp til – i stor grad – at elevane skal analysere ulike historiske kjelder og framstillingar, slik at dei sjølv skal gjere seg opp egne konklusjonar og meiningar om fortida. Eit mål seier blant anna at elevane skal «investigate issues critically and to make valid historical claims using a range of sources».<sup>165</sup> Eit anna mål seier at elevane skal «argue a case, make judgements, and reach sustained conclusions».<sup>166</sup> Mens det i Key Stage 3 var stort fokus på at elevane skulle setje seg inn i, forstå, og setje pris på andre sine tolkingar av fortida – legg altså læreplanen i Key Stage 4 i større grad opp til at elevane sjølv skal få gjere seg opp egne tolkingar og meiningar om fortida, på bakgrunn av ulike kjelder. Dette viser seg igjen når eitt av dei sju måla for å oppnå karakteren A i faget er at elevane meistrar å «evaluate and use critically a wide range of

---

<sup>162</sup> CCEA 2017: 34

<sup>163</sup> CCEA 2017: 31

<sup>164</sup> CCEA 2017: 32

<sup>165</sup> CCEA 2017: 4

<sup>166</sup> CCEA 2017: 4

sources to make reasoned and sustained conclusions and judgements».<sup>167</sup> Læreplanen kan altså med dette seiast å frigjere elevane til å i større grad til å kome med eigne argument og meiningar om fortida. Likevel ser ein av formuleringane til læreplanmåla at eit viktig premiss for å gjere nettopp dette, er gjennom nøye og kritisk kjeldearbeid frå elevane i førekant.

### 5.2.3 Historiske tema og hendingar

Knytt til dei historiefaglege *tema og hendingane* i læreplanen, avgrensa eg meg til å sjå på læreplanmåla knytt til dei to delane som tek føre seg nord-irsk historie, anten frå 1920-1949, eller frå 1965-1998. Knytt til tema og hendingar, skil læreplanen for Key Stage 4 seg mykje frå læreplanmåla i Key Stage 3. I analysen av læreplanen på Key Stage 3 hevda eg nemleg at dei historiske hendingane og tema her var lite konkretisert og utdjupa. For å få fram dette viste eg dømesvis til delinga av Irland, og «The Troubles». Desse tema og hendingane inneheld ikkje nokre utdjupande eller konkrete delmål, noko eg hevda førte til at ferdigheitene knytt til læreplanmåla, stod fram som meir sentrale og viktige enn dei historiefaglege temaa og hendingane i seg sjølv. I Key Stage 4 er dette annleis. Her finst det langt fleire og konkrete mål knytt til dei ulike historiske hendingane og temaa, som elevane skal studere. Til delen som omhandlar Nord-Irland frå 1920-1949 er det til dømes 33 læreplanmål, mens det om Nord-Irland frå 1965-1998 er 21 læreplanmål. Dette viser at Key Stage 4 er meir innhaldsrik enn Key Stage 3, og at dei historiske hendingane og temaa får større plass i denne læreplanen.

I delen som omhandlar Nord-Irland mellom 1920-1949 står det i beskrivinga at elevane særleg skal studere: «the changing relationships between the north and south of Ireland and Britain following the partition of the island of Ireland» og «the significant impact of World War II on relations between Northern Ireland and its neighbours».<sup>168</sup> Måla knytt til Nord-Irland i denne i perioden er altså hovudsakleg delt i to: éin del som tek føre delinga av Nord-Irland og konsekvensane av den, i tillegg til mål som omhandlar Nord-Irland under andre verdskrig.

---

<sup>167</sup> CCEA 2017: 27

<sup>168</sup> CCEA 2017: 16

Læreplanmåla byrjar med delinga av Irland, der det finst fleire mål. Elevane skal blant anna studere «The Government of Ireland Act»; lova som delte Irland, og oppretta eigne parlament i både nord og sør. Elevane skal òg studere reaksjonane på delinga, og korleis delinga føregjekk.<sup>169</sup> Vidare inneheld mange av måla det spente forholdet mellom Irland, Nord-Irland og Storbritannia etter delinga – ofte utifrå ein sosial, økonomisk eller politisk kontekst. Elevane skal til dømes særleg studere «The Economic War» på 1930-talet, ein handelskrig mellom Storbritannia og Irland. Her skal elevane sjå på årsaka til «krigen» og kva konsekvensar den fekk for dei to landa, i tillegg til Nord-Irland.<sup>170</sup>

Den andre delen om nord-irsk historie som elevane kan velje å studere, strekk seg frå 1965-1998. Denne delen følgjer altså Nord-Irland gjennom heile «The Troubles»; tida der konflikten i området var på sitt mest intense. I beskrivinga av denne delen står det at elevane skal studere forholdet mellom Irland, Storbritannia og Nord-Irland i denne perioden, og bakgrunnen for den politiske og sivile uroa.<sup>171</sup> Dei første måla i læreplanen omhandlar den politiske og sosiale situasjonen i Nord-Irland på første halvdel av 1960-talet. Deretter kjem det fleire mål knytt til borgarrettsrørsla. Elevane skal her studere blant anna «the reasons for the emergence of the Northern Ireland Civil Rights Association (NICRA)», «The influence of the civil rights movement in the United States» og «Early civil rights marches, including British government and police responses».<sup>172</sup> Ein ser altså fleire mål som går på årsakene til borgarrettsrørsla – og korleis den vart møtt. Vidare skal elevane studere den mest valdelege delen av konflikten, åra 1969-1972. Dei skal her studere «the reasons for the internment, escalation of violence, civil rights protests against interment, and Bloody Sunday and responses to it».<sup>173</sup> Igjen er det årsakene og reaksjonane som elevane skal studere i høve tema og hendingane.

Elevane skal òg studere reaksjonane på at det nord-irske parlamentet vart suspendert på denne tida, og kvifor det var innført direktestyre frå Westminster.<sup>174</sup> Læreplanen har også to

---

<sup>169</sup> CCEA 2017: 17

<sup>170</sup> CCEA 2017: 16

<sup>171</sup> CCEA 2017: 19

<sup>172</sup> CCEA 2017: 19

<sup>173</sup> CCEA 2017: 20

<sup>174</sup> CCEA 2017: 20

læreplanmål der dei skal studere framveksten og måla til dei to paramilitære gruppene «Irish Republican Army» og «Ulster Volunteer Force». Dei to gruppene er nemnt med kvar sitt mål i læreplanen, og formuleringa av dei to måla nesten er identiske.<sup>175</sup> Deretter skal elevane studere årsakene og konsekvensane av sveltestreikane i 1980-81.<sup>176</sup> Av dette ser ein at læreplanen tek opp ei rekkje kontroversielle hendingar under «The Troubles»: «Bloody Sunday» vert nemnt, dei to største paramilitære gruppene skal studerast, og sveltestreikane i 1980-81 vert løfta fram.

Måla deretter handlar om dei mange forsøka på å få meir samarbeid mellom dei unionistiske og nasjonalistiske sidene i konflikten – og dei mislukka forsøka på å få på plass ei skikkeleg fredsavtale fram til 1998.<sup>177</sup> Langfredagsavtala er det siste målet i læreplanen. Her skal elevane sjå kva hovudtrekka i avtala er, og kva reaksjonane på avtala var, og kva betydning avtala har hatt for Nord-Irland.<sup>178</sup>

Gjennomgangen av *tema og hendingane* i læreplanen, viser altså fleire sentrale funn: For det første kan ein sjå at læreplanens skildring av mål knytt til nord-irsk-historie er innholdsrik og fylldig. Læreplanen følgjer den nord-irske historia tett og kronologisk – og dei mange læreplanmåla er konkrete og eksplisitte. I delen om Nord-Irland 1920-1949 er delinga av Irland og konsekvensane av den, omtrent like mykje vektlagt som andre verdskrig. Dette er talande, og fortel kor stor plass delinga av Irland har i begge dei utvalde læreplanane mine. I delen om Nord-Irland 1965-1998, følgjer me hendingane gjennom «The Troubles» tett, der mange hendingar knytt til nettopp denne perioden er med. Læreplanen løftar med dette fram ei rekkje kontroversielle hendingar i den nord-irske historia – deriblant «Bloody Sunday» og sveltestreikane. Læreplanen er difor tydeleg på at tradisjonelt splittande nord-irsk historie skal studerast i Key Stage 4, noko som er eit relevant funn for meg.

Til trass for det omfattande historiefaglege innhaldet i Key Stage 4, som inkluderer kontroversiell nord-irsk historie, er læreplanen påpasseleg og nøytralt utforma. I delen om

---

<sup>175</sup> CCEA 2017: 20

<sup>176</sup> Sveltestreikane i Nord-Irland var protestar mot britisk politikk, frå fleire medlem av IRA og Irish National Liberation Army. Totalt 10 personar svelta seg i hel, Adams 2009: 35.

<sup>177</sup> CCEA 2017: 20

<sup>178</sup> CCEA 2017: 21



Nord-Irland 1920-1949 til dømes, inkluderer læreplanen både Irland, Nord-Irland og Storbritannia i dei fleste måla. Til delinga av Irland, skal elevane nemleg elevane studere *reaksjonane* frå alle dei tre områda. Altså er ingen av einingane ekskludert her, eller i læreplanen generelt.

I tillegg er måla i seg sjølv svært nøytralt formulert. Dette ser ein kanskje tydelegast i målet om dei nemnde måla om dei paramilitære gruppene; desse måla er likt vektlagt og nesten identiske formulerte. I tillegg er dei fleste måla som omhandlar «The Troubles» formulert utifrå omgrep som: *causes, reasons, reactions* og *responses*. Elevane skal til dømes sjå på «the reasons for the emergence of NICRA», «Bloody Sunday and responses to it» og «the responses in Northern Ireland and in the Republic of Ireland to the British government’s decision to suspend Stormont.<sup>179</sup> Av desse døma, ser ein at måla ikkje er dømmande eller partiske, men nøytrale. Målet med dei er ikkje å fordele skuld, men å studere dei nøye gjennom ei multiperspektiv og kjeldekritisk tilnærming.

### 5.3 Hovudfunn frå dei to læreplanane:

Analysen av dei to læreplanane gav meg altså mykje relevant innsikt i høve til problemstillinga mi. Her følgjer ein tabell som viser dei mest relevante funna:

Key Stage 3 (11-14 år)	Key Stage 4 (14-16 år)
<p><b>Ferdigheiter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Svært mange mål formulert rundt omgrepa <i>investigate, explore</i> og <i>thinking</i>.</li> <li>- Stort fokus på multiperspektivitet og historiemedvit i planen.</li> <li>- Historiefaglege ferdigheiter dominerer i læreplanen.</li> </ul>	<p><b>Ferdigheiter:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mange av ferdigheitene handlar også her om multiperspektivitet og historiemedvit.</li> <li>- Stort fokus på kjeldeanalyse, som grunnlag for at elevane kan kome med eigne tolkingar og meiningar om historia .</li> </ul>

---

<sup>179</sup> CCEA 2017: 20

Tema og hendingar:	Tema og hendingar:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planen tek opp hendingar relevant til splittinga i Nord-Irland, delinga av Irland i 1921, og «The Troubles».</li> <li>- Tema og hendingane vert ikkje utdjupa eller konkretisert med delmål.</li> <li>- Tema og hendingane er utgangspunkt for å drøfte multiperspektivitet, historiemedvit, og stereotypisk tolking av fortida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Detaljert, kronologisk og konkret om nord-irsk historie frå 1920-49 og 1965-1998.</li> <li>- Ferdigheitene er sentrale, men også det historiefaglege i seg sjølv er meir sentralt i Key Stage 4.</li> <li>- Læreplanen tek opp kontroversiell nord-irsk historie.</li> <li>- Alle læreplanmåla er nøytralt og nøkternt formulert</li> </ul>

Tabell 4: Hovudfunna mine frå dei to læreplanane

Av analysen – oppsummert av tabellen – ser ein mykje interessant. Key Stage 3 er ein plan der historiefaglege ferdigheiter dominerer. Særleg ferdigheiter knytt til multiperspektivitet og historiemedvit står sentralt, der målet er at elevane skal forstå at fortida vert ulikt framstilt og oppfatta. Målet er òg at elevane skal setje seg inn i – og respektere andre sine synspunkt. Dei historiefaglege tema og hendingane er det fleire av, mange av dei relevant for Nord-Irland-konflikten. Likevel er desse lite konkrete og utdjupa – noko som gjer at *ferdigheitene* knytt til desse hendingane kjem som fram viktigare å lære om, enn hendingane i seg sjølv.

Key Stage 4-læreplanen er annleis. Her er også multiperspektivitet og historiemedvit sentrale ferdigheiter elevane skal tileigne seg - og bruke i faget. Men i tillegg er kjeldarbeid løfta fram som ei like viktig ferdigheit – der eit sentralt føremål med kjeldarbeidet er at elevane sjølv skal kome med eigne tolkingar og meiningar om fortida. Vidare er dei historiefaglege tema og hendingane i Key Stage 4-læreplanen meir omfattande og detaljert. Dette gjeld òg nord-irsk historie, der mykje historie relevant for konflikten er med. Samtidig er desse læreplanmåla nøytralt formulerte. I oppgåva si drøftingsdel, skal eg drøfte *enno* nærare betydinga av alle desse funna – og forsøke å svare på i kva grad – og på kva måte dei legg opp til ei inkluderande historieundervisning. Men først følgjer analysen av det andre kjeldematerialet mitt, nemleg intervjuet av dei nord-irske historielærarane.

## 6.0 Analysen av perspektiva og omsyna til dei nord-irske lærarane

I denne delen følgjer analysen eg gjorde av intervju med dei nord-irske historielærarane. Også i denne delen utvikla eg ulike kategoriar på bakgrunn dei metodiske tilnærmingane mine. Som nemnt, var intervjuguiden min inndelt i tre deler: Éin del med generelle spørsmål om informantane, éin del med skulerelaterte spørsmål, og éin siste del med historierelaterte og historiedidaktiske spørsmål. Etterkvart som eg analyserte intervju, fann eg det ikkje naturleg å ta denne tredelinga vidare inn i analysen. I staden for er analysen delt inn i fem delar, som tek føre seg ei rekkje tema. Analysen presenterer først informantane kort. Deretter følgjer ein del som tek føre seg informantane sine vurderingar av læreplanen, og ein del som omhandlar informantane sine vurderingar kring ulike sider ved den nord-irske skulen. Deretter går analysen over på det historiefaglege. Det vert her presentert kva ferdigheiter, tema og hendingar informantane løfta fram som særlig viktige i historiefaget. Eg skal òg presentere kva tankar og refleksjonar dei har til ei *inkluderande historieundervisning*, og nokre perspektiv på korleis dei la opp undervisninga for å få dette til. Den femte, og siste delen, analyserer informantane sine perspektiv på kva historielærarar i andre land og områder, kan lære av dei nord-irske historielærarane.

Utvalet mitt vart tidlegare presentert i oppgåva sin metode. Her følgjer likevel tabellen om dei mest sentrale trekka ved dei, som kan vere oversiktleg å ha med seg i denne analysen:

<b>Namn:</b>	<b>Alder:</b>	<b>Skuletype:</b>	<b>Undervisningstrinn:</b>
Brianna	43 år	Jobbar i alle tre sektorar.	Jobbar som vikar på ulike trinn.
Casper	33 år	«Maintained Sector»	Key Stage 4 og GCE-nivå.
Daniel	45 år	«Controlled sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå.
Jack	34 år	«Controlled Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå.
Harry	46 år	«Controlled Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå
Audrey	38 år	«Integrated Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå
Oliver	43 år	«Integrated Sector»	Key Stage 3, Key Stage 4 og GCE-nivå.

Tabell 5: Oversikt over informantane

## 6.1 Lærarane sine perspektiv på læreplanane

Analysen byrjar med lærarane sine vurderingar av læreplanane generelt, og i høve til historiefaget. Generelt omtalte lærarane læreplanane positivt, og ingen brukte negative karakteristikkar til innhaldet i dei. Harry omtalte innhaldet i dei som balansert og bra, og sa det meste av innhaldet er behandla godt.<sup>180</sup> Casper tok det eit steg vidare og sa at mykje av innhaldet i dei er glimrande.<sup>181</sup> Audrey sa òg at ho likar læreplanane veldig godt.<sup>182</sup> Oliver, som òg var positiv, hevda læreplanane legg opp til ein mykje betre skule enn den som var før dei kom – og at læreplanane er opensinna læreplanar.<sup>183</sup>

Kva så med historielæreplanane? Var synspunkta dei same her? Daniel, som sa han har jobba mykje med å gjennomgå læreplanane i historie gjennom ulike kurs og møter, hevda at før læreplanrevisjonen i 2007, var læreplanane i historie svært innhaldsrike.<sup>184</sup> Dette sa han gav utfordringar for det å kome gjennom alt pensum i faget. Han sa at dette derimot endra seg etter revideringa av læreplanen i 2007. Læreplanane fekk då meir fokus på ferdigheiter og verdiar – og talet på læreplanmål minnska.<sup>185</sup> Brianna sa det same: «The curriculum before 2007 was a unit based system where knowledge were valued over skill. The revised curriculum show a focus on skills, as well as knowledge».<sup>186</sup> Daniel nemnde kjeldeanalyse og debatt som to ferdigheiter det vart særleg fokus på i revideringa – i tillegg til det å utforske og drøfte kontroversielle hendingar i historia. Brianna rosa revideringa, og sa følgjande om den: the revision of 2007 was a move towards inclusion and tolerance».<sup>187</sup> Ho grunngav dette med det auka fokuset på ferdigheitar og verdiar i revideringa.

Den generelle omtalen av dagens historielæreplanar var altså positiv. Harry hevda at innhaldet i dei er godt og relevant.<sup>188</sup> Jack var einig og påstod at innhaldet er balansert og

---

<sup>180</sup> Harry, 11.11.19

<sup>181</sup> Casper, 04.12.19

<sup>182</sup> Audrey, 14.01.19

<sup>183</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>184</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>185</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>186</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>187</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>188</sup> Harry, 11.11.10

legg opp til å sjå på historia gjennom ulike perspektiv.<sup>189</sup> Om Nord-Irland-konflikten, sa Casper at ideen til læreplanane er at begge sidene i konflikten skal utforskast – og innhaldet som skildrar dei to skal vere balansert og rettferdig. Casper hevda òg at dette er ein del av eit større bilete om at historieundervisninga skal vere balansert og inkluderande i den nord-irske skulen. Casper utdjupa dette med at alle historiefaglege ferdigheiter, testar, prøvar og eksamenar inneheld mål om inkludering.<sup>190</sup>

Brianna sa òg at læreplanane i historie er god – særleg med tanke på vektlegging. Likevel hevda ho òg at planen kan oppfattast som vag og for open. Ho utdjupa dette med at særleg «The Troubles» er eit tema som nokre stader i læreplanen blir behandla vagt – som gjer at lærarane kan velje ut det dei sjølv vil undervise om – som aukar sjansen for at ein får ei ubalansert historieundervisning. Brianna sa at dette kan skje hos lærarar med ei sterk tilknytning til konflikten.<sup>191</sup> Til dette, spurte eg ho om ho kunne utdjupe kva ho meinte med «ubalansert historieundervisning». Ho brukte då nasjonalistane under «the Troubles», som eit døme på eit tema i ein historietime. Ei ubalansert framstilling frå ein protestantisk skule kunne då vore å ha brukt mykje av timen til å snakke om bombeåtaka til IRA, mens ei ubalansert framstilling frå ein katolsk skule ville vore å hovudsakleg vektlegge «Bloody Sunday».<sup>192</sup>

Oliver var inne på noko av det same som Brianna. Han påstod nemleg at sjølv om læreplanane legg opp til ei balansert historieundervisning, avheng det framleis mykje av at skulen og lærarane tek ansvar for å gjere nettopp dette.<sup>193</sup> Daniel hevda òg at læreplanane til dels er open og mindre konkret enn før – men sa at han tykkjer dette er positivt. Han utdjupa dette med at læreplanane er spennande for nyutdanna og ferske historielærarar, sidan lærarane ikkje er styrt så mykje av innhaldet i læreplanen – og difor kan leggje opp undervisninga meir sjølv.<sup>194</sup> Audrey er òg positiv mindre detaljstyrte læreplanar, og sa dei

---

<sup>189</sup> Jack, 10.12.19

<sup>190</sup> Casper, 04.12.19

<sup>191</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>192</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>193</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>194</sup> Daniel, 29.11.19

frigjer læraren i større grad enn før. Ho påpeikte likevel at det er fleire obligatoriske læreplanmål lærarane må halde seg til, men at det innanfor desse er fridom.<sup>195</sup>

Daniel understreka også at sjølv om læreplanane gir fridom – så stiller den òg tydelege krav. Eitt av desse krava er at lærarane *må* undervise om fleire perspektiv av historia. Han utdjupa dette med å seie at læreplanane ikkje legg opp til å sjå historia gjennom eitt bestemt narrativ, men gjennom fleire og ulike perspektiv. Han la til dette er ei sentral ferdigheit elevane skal meistre i faget.<sup>196</sup> Vidare sa Daniel at det er særleg tre tema læreplanane legg sterkt opp til at ein skal undervise om: Historie om splid, historia om kvifor Nord-Irland er splitta, og kva konsekvensar konflikten i Nord-Irland har, og har hatt for området.<sup>197</sup>

Av dette, kan ein sjå at lærarane vurderte læreplanane som gode og relevante.

Informantane var positive til innhaldet – og var i stor grad einige om at læreplanane legg opp til ei god, balansert og inkluderande historieundervisning. Berre Brianna påpeikte at ho nokre stader syntes læreplanen er for generell. Oliver peika òg på at sjølv om læreplanen er god og balansert, avheng framleis mykje ansvar på at lærarane også er det.

## 6.2 Lærarane sine vurderingar av ulike forhold i den nord-irske skulen

Her følgjer lærarane sine vurderingar av ulike forhold i den nord-irske skulen. Eg byrjar først med det delte skulesystemet. Kva vurderingar hadde lærarane til dette? Informantane verka som å ha mykje tillit til læreplanane, men korleis opplevde dei i jobbe i eit skulesystem stempla som delt og segregerte? Når eg spurte informantane korleis dei vurderer skulesystemet, uttrykte alle informantane seg negative til det. Likevel var ordbruken og karakteristikken av det varierende. Brianna omtalte skulesystemet som «absolutely stupid», og sa at å sende elevar til ulike typar skular er «ridiculous».<sup>198</sup> Ho sa òg at alle elevar i Nord-Irland burde gå på skule gjennom eit felles system. Jack brukte òg kraftige karakteristikkar av skulesystemet og kalla det for «dreadful».<sup>199</sup> Daniel uttrykte seg òg negativ til systemet, men

---

<sup>195</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>196</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>197</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>198</sup> Brianna, 12.11.20

<sup>199</sup> Jack, 10.12.19

var mildare i beskrivinga av det. Han sa at skulesystemet er «imperfect» og meinte dette skuldast delinga av dei protestantiske og katolske skulane.<sup>200</sup> Casper var relativt lik i beskrivinga og sa skulesystemet er «far from perfect». Han hevda òg at skulesystemet viser at Nord-Irland framleis er eit splitta område.<sup>201</sup> Audrey kalla skulesystemet for eit segregerende system – og hevda at Nord-Irland ikkje kjem til å ha noko «fundamental progress on bringing communities together» før alle skular er integrerte.<sup>202</sup> Harry var lik i beskrivinga og var òg tydeleg på at det delte skulesystemet hindrar sosial inkludering, forsoning og framsteg i Nord-Irland.<sup>203</sup>

Informantane var altså negative til skulesystemet. Men kva faktiske konsekvensar løfta dei fram av det delte skulesystemet? Som nemnt, hevda Brianna at det homogene skule – og klasse miljøet på dei protestantiske og katolske skulane, kan gje mindre press på lærarane til å undervise balansert. Audrey sa òg at sjansen for ei meir sekterisk historieundervisning er større på katolske og protestantiske skular, men ho var samtidig tydeleg på at ho trur historielærarar i alle delar av Nord-Irland er dyktige til å undervise balansert.<sup>204</sup> Audrey løfta heller fram problemet med at elevar frå dei to sidene ikkje møtest eller omgår kvarandre nok når skulesystemet er så delt som det er. Dette hevda ho igjen er med på halde fordommane og stereotypiane hos elevane i live.<sup>205</sup> Audrey sa vidare at dette var noko dei integrerte skulane prøvar å motarbeide: På desse skulane, sa ho, at elevar frå familiar med sterke nasjonalistiske eller unionistiske bakgrunnar møtest, og finn ut at dei har mykje til felles. Dei har alle fag saman – og oppfattar kvarandre etterkvart som klassekameratar og ikkje som fiendar. Daniel nemnde òg at skulesystemet fører til at elevar med ulik bakgrunn ikkje møtest nok, og sa det til dels kan samanliknast med då han gjekk på skule sjølv. Då kunne fleire elevar risikere å ikkje møte elevar frå andre skuletypar, før dei byrja på universitetet, 18 år gamle. Daniel sa likevel at han trur likevel dette er litt betre i dag – og at til trass for delinga av protestantiske og katolske skular, så møtest elevar på tvers av desse, i

---

<sup>200</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>201</sup> Casper, 04.12.19

<sup>202</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>203</sup> Harry, 11.11.19

<sup>204</sup> Audrey 14.01.20

<sup>205</sup> Audrey, 14.01.20

større grad enn før.<sup>206</sup> Harry sa òg han trur fleire ungdomar frå ulike bakgrunnar, møtest meir no, enn før. Samtidig påpeikte han at skulesystemet bidreg til at dei ikkje møtest nok.<sup>207</sup>

Informantane løfta altså fram fleire konsekvensar av det delte skulesystemet – og alle sju verka negative til det. Kva så med dei integrerte skulane? Vurderte dei desse skulane som ei løysing? Omtalen av det integrerte skulesystemet var positive. Oliver hylla det integrerte skulesystemet og sa det dei integrerte skulane driv på med er stort og innovativt.<sup>208</sup> Audrey, som òg jobbar på ein integrert skule, rosa det integrerte skulesystemet og sa dei gjer mykje meir for inkludering enn dei to andre skuletypene.<sup>209</sup> Begge desse to sa òg at på deira skular er det ei heilt jamn fordeling av katolske og protestantiske elevar, og at dette gir ein heilt anna skulekvardag enn på dei protestantiske og katolske skulane. Audrey var tydeleg på at jobben hennar er utfordrande, men samtidig utruleg gjevande og viktig. Eg fekk òg klåre inntrykk av at dei fem lærarane som ikkje jobbar på integrerte skular, var positive til dei. Jack og Brianna sa eksplisitt at dei ønskjer at alle skular i Nord-Irland skal vere integrerte – og Jack trur fleire og fleire lærarar ønskjer integrerte skular.<sup>210</sup> Casper sa at viss elevar frå ulike bakgrunnar hadde møttes og vore i same klasse, hadde dette gjort læringa meir mangfaldig, og elevane hadde blitt meir interesserte og bevisste på andre sitt perspektiv på historia.<sup>211</sup> Harry var òg tydeleg på stega Nord-Irland kunne tatt om alle skular var integrerte, men peika samtidig på at det framleis er fleire barrierar som hindrar dette, og at vegen for å få eit integrert skulesystem er lang. Harry sa han trur mange likar tanken om eit integrert skulesystem, men at få trur det kjem til å bli realitet.<sup>212</sup>

Lærarane verka altså positive til dei integrerte skulane – og eg spurte dei kvifor ikkje alle skular er nettopp dette. Informantane løfta fram fleire årsaker. Den første årsaka handlar om den politiske motviljen mot å få dette til. Alle informantane hevda nemleg at det ikkje er nok politisk vilje til å få til endring i skulesystemet. Oliver sa: «I am quite shocked it hasn't

---

<sup>206</sup> Daniel 29.11.19

<sup>207</sup> Harry, 11.11.19

<sup>208</sup> Oliver 19.12.19

<sup>209</sup> Audrey 14.01.20

<sup>210</sup> Jack, 10.12.19

<sup>211</sup> Casper, 4.12.19

<sup>212</sup> Harry 11.11.19



changed faster. But the political parties, DUP and Sinn Fein, have stonewalled the issue».<sup>213</sup> Begge dei to største partia i Nord-Irland, DUP og Sinn Fein, vert her altså skulda for å ikkje ville endre skulesystemet – noko fleire av informantane var einige om. Daniel sa at skulepolitikken i Nord-Irland er veldig underlig, for overraskande lite har skjedd sidan fredsavtala i 1998 kom.<sup>214</sup> Jack hevda den konservative skulepolitikken, speglar Nord-Irland som eit konservativt samfunn, der det for mange sit langt inne å gjere endringar.<sup>215</sup> Den politiske motviljen til endring vart altså løfta fram, og årsaka til motviljen vart kopla til makta skulen representerer. Harry og Audrey sa at den katolske kyrkja aldri ville vore med på å leggje ned sine skular, sidan dei ville oppfatta det som å gje vekk makt. Fleire informantar, blant anna Harry, sa han trur det same gjeld unionistane, der fleire av dei vil vere motvillige til å gjere for store skulepolitiske endringar.<sup>216</sup> Jack peikte likevel på at fleire og fleire i Nord-Irland ønskjer å endre skulesystemet, særleg unge. Han peikte òg på at det finst enkelte politiske parti som òg ønskjer å endre skulesystemet – deriblant det politiske partiet «Alliance Party of Northern Ireland» (APNI).<sup>217</sup>

Det andre årsaka til at den integrerte sektoren ikkje er større enn det den er, meinte lærarane dreier seg om motvilje frå foreldra. Fleire av informantane nemnde ulike årsaker til denne motviljen. Den første omhandlar ryktet og vurderinga av dei integrerte skulane. Audrey hevda at fleire foreldre ikkje trur dei integrerte skulane er like gode som dei andre to skuletypene.<sup>218</sup> Brianna peika blant anna på at GCSE-resultata har vore dårlegare på dei integrerte skulane, og at dette er noko foreldra ser på når dei skal velje skule til ungane sine. Vidare sa ho òg at mange av dei katolske og dei protestantiske skulane har gode resultat og gode omdømme, og at foreldra vel skular på grunn bakgrunn av dette. Brianna hevda at bakgrunnen til foreldra også er relevant for skulevalet, og at fleire foreldre som vaks opp under «The Troubles» vil ha problem med å sende borna sine til andre skular enn dei med tilknytning til sida dei støttar.<sup>219</sup> Casper og Oliver peikte òg på bakgrunnen til foreldra som ein

---

<sup>213</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>214</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>215</sup> Jack, 10.12.19

<sup>216</sup> Harry, 11.12.19

<sup>217</sup> APNI: Liberalt sentrumsparti i Nord-Irland.

<sup>218</sup> Audrey, 19.01.20

<sup>219</sup> Brianna, 12.11.19

grunn til at fleire ikkje går på integrerte skular. Casper sa likevel at han trur dette var verre før, og at fleire foreldre er meir positive integrerte skular no.<sup>220</sup>

Det siste skulerelevante tema eg spurte informantane om, var kva erfaringar og vurderingar dei hadde av «Shared Education». Som nemnt, er dette ei organisering av undervisninga der skuleklassar frå ulike skular og område møttest. På dette spørsmålet, oppfatta eg for første gong at informantane var tydeleg usamde. Informantane karakteriserte nemleg «Shared Education» veldig ulikt, og hadde vekslende erfaringar med denne måten å organisere undervisninga på. Audrey og Oliver sa dei ikkje har erfaring med det, sidan dei jobbar på integrerte skular. Oliver hadde likevel klåre meiningar om det. Han kalla nemleg «Shared Education» for «a half-way house».<sup>221</sup> Han utdjupa dette med at «Shared Education» berre er halvhjerta prioritert og gjennomført, og ikkje er i nærleiken av å gjere nok for å skape inkludering og toleranse mellom dei to sidene. Oliver hevda også at det einaste som er godt nok for å gjere dette er at alle skular i Nord-Irland blir integrerte skular. Brianna og Harry sa at dei har lite erfaringar med «Shared Education». I tillegg peikte også Harry på at satsinga er veldig halvhjerta. Dette sa han skuldast lite økonomisk hjelp til å organisere det, slik at fleire skular og klassar kan møtast. Han sa også at hans generelle inntrykk er at mange lærarar også føler at «Shared Education» er noko det blir satsa for lite på.<sup>222</sup>

Casper, Daniel og Jack derimot sa alle tre at dei har mykje erfaring med «Shared Education», og at dei har gode erfaringar med det. Casper sa han trur «Shared Education» generelt har bidrege til å auke toleransen mellom ulike grupper, skular og elevar i sitt område.<sup>223</sup> Jack hevda politikk og historie er to fag som er særleg godt eigna for «Shared Education», og at han berre har gode erfaringar frå dei gongene det har blitt organisert på hans skule.<sup>224</sup> Også Daniel er positiv til denne typen undervisning, og påstod «Shared Education» har hatt ekstremt mykje positivt å seie for området han jobbar i. Daniel sa nemleg at området skulen hans ligg i er eit delt område – beståande både av katolske og protestantiske nabolag.

---

<sup>220</sup> Casper, 04.12.19

<sup>221</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>222</sup> Harry, 11.11.19

<sup>223</sup> Casper, 04.12.19

<sup>224</sup> Casper, 04.12.19

«Shared Education» hadde her vore med på å skape eit meir avslappa miljø mellom desse nabolaga – særleg i høve skulane og elevane frå dette området.<sup>225</sup>

### 6.3 Ferdigheiter, hendingar og tema i historiefaget

Også i analysen av lærarintervjua, var eg opptatt av å sjå kva ferdigheiter, tema og hendingar informantane løfta fram som mest sentralt i faget. Analysen byrjar også her, først med å sjå på ferdigheitene. Den ferdigheita som vart løfta klårt tydelegast fram av informantane var ferdigheita knytt til å vurdere og analysere kjelder og bevis. Informantane kom med fleire argument for kvifor dette er ei viktig ferdigheit. Casper og Audrey hevda begge at dette aukar elevane sine evner til å vurdere kor god, påliteleg og nøytral ei historisk kjelde er.<sup>226</sup> Jack påstod at gode ferdigheiter i å analysere kjelder, aukar bevisstheita hos elevane til å forstå kven kjelda kjem frå, og kvifor den er blitt til.<sup>227</sup> Harry var inne på noko av det same. Han sa at ved å vere god til å analysere og sjå på kjelder, vil elevane bli meir kritiske og bevisste på korleis fortida vert framstilt. Dette igjen, hevda Harry, resulterer i at elevane blir betre til å forstå korleis ulike kjelder er med på å framstille historia på ein bestemt måte – og at dette igjen kan få fram at det alltid finst fleire perspektiv på historia.<sup>228</sup> Daniel sa at kjeldeanalyse er med på auke elevane sin kritiske bevisstheit – og at dette er med å på vise at historia ikkje er nøytral, men i staden ofte vert brukt til å få fram eit bestemt synspunkt. Daniel hevda òg at det å vurdere informasjon og kjelder er sterkt representert i læreplanen, og at denne ferdigheita er sentral i høve Nord-Irland-konflikten.<sup>229</sup> Dessutan hevda Daniel, Harry og Oliver at dette er ein viktig ferdigheit med tanke på eksamen på GCSE - og GCE-trinna.

Eg spurte Daniel om å kome med eit døme på ei eksamensoppgåve elevane kunne fått knytt til denne ferdigheita. Han fortalde då om ein eksamen han gjennomførte for ei tid sidan, der elevane fekk utdelt ei konkret kjelde knytt til sveltestreiken i Nord-Irland i 1981-1982<sup>230</sup>.

---

<sup>225</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>226</sup> Casper, 04.12.19 & Audrey 14.01.20

<sup>227</sup> Jack, 10.12.19

<sup>228</sup> Harry, 11.11.19

<sup>229</sup> Daniel, 29.11.19

Denne kjelda framstilte streiken som heltemodig og glorifiserande. Elevane skulle vurdere kven kjelda kom frå, kva synspunkt den prøvde å få fram, og om den var balansert eller ubalansert framstilt. Daniel nemnde også han har gjennomført liknande eksamensoppgåver knytt til «Påskeopprøret», «The Troubles» og fredsavtala i 1998.<sup>231</sup>

Som ein ser, vart kjeldearbeid løfta fram som ei viktig ferdigheit av alle informantane. Også alle grunngav dette som ei viktig ferdigheit for at elevane skal forstå at det finst fleire måtar å forstå, oppfatte og bruke fortida på – altså ferdigheiter tett knytt til innhaldet i omgrepa *multiperspektivitet* og *historiemedvit*. Informantane nemnte òg andre ferdigheiter knytt til desse omgrepa. Harry sa «I want the students to be able to identify that there are two sides to every story»<sup>232</sup>, og Oliver sa at han vil at elevane skal «show empathy, and understand different people's interpretations».<sup>233</sup> Audrey understreka også viktigheita av å forstå kvifor ulike grupper og samfunn har ulike perspektiv på fortida<sup>234</sup>, og Daniel hevda at han optimalt vil at elevane skal belyse 4-5 ulike perspektiv, når dei studerer historiske tema og hendingar.<sup>235</sup>

Fleire av informantane er òg opptatt av at elevane skal utvikla ferdigheita til å vurdere ulike kjelder, og vidare danne sine egne argument og meiningar om fortida. Oliver sa at han ønskjer at elevane skal bruke og vurdere ulike kjelder av historia, til å kome med egne meiningar til diskusjon i klassen.<sup>236</sup> Casper nemnde òg at han prøvar å motivere elevane til å analysere og vurdere kjelder sjølv, for å så få dei til å gjere seg opp egne meiningar. Han understreka likevel viktigheita av at elevane får studere ulike kjelder med ulike synspunkt, før dei gjer seg opp bestemte meiningar.<sup>237</sup> Brianna hevda også at det er viktig at elevane har egne meiningar om fortida, men at dei må basere meiningane på balanserte framstillingar av fortida. Då vert nemleg elevane mykje dyktigare til å utfordre og vere kritiske til ubalanserte kjelder og framstillingar av historia. Brianna sa at typiske ubalanserte framstillingar av fortida i høve Nord-Irland-konflikten, ofte kjem frå familien til elevane,

---

<sup>231</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>232</sup> Harry, 11.11.19

<sup>233</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>234</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>235</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>236</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>237</sup> Casper, 04.12.19

media, og andre aktører med bestemte synspunkta på konflikten. Eit sentralt oppdrag i historiefaget, hevda Brianna, er å utfordre desse framstillingane – og få elevane til å finne nye perspektiv og framstillingar av fortida.<sup>238</sup>

Kva så med dei historiefaglege tema og hendingane? Kva historie løfta lærarane fram som særleg viktig? Responsane til lærarane på dette kan i stor grad delast inn i to: For det første løfta lærarane fram irsk og nord-irsk historie, og då særleg historie relevant til å forstå den konfliktfylte historia, og til å forstå dei motsettande forholda i området i dag. Alle informantane nemnde difor historie relevant for den irske kampen for sjølvstyre, i tillegg til historie relevant for Nord-Irland-konflikten. Audrey nemnde reformasjonen som viktig for å forstå bakgrunnen for det religiøse aspektet i konflikten, i tillegg til «the Ulster-plantations» og den irske hungersnauda som to historiske døme på kvifor sinnet mot Storbritannia vaks fram i Irland.<sup>239</sup> Casper, Harry og Oliver nemnde alle «Påskeopprøret» som ei svært viktig historisk hending, og som ei sentral hending for å få fram at det finst ulike perspektiv og oppfatningar av historia. Vidare nemnde Audrey, Brianna og Casper delinga av Irland som viktig. Brianna påstod delinga av Irland bør samanliknast med andre områder som òg er blitt delt, og nemnde blant anna Israel-Palestina som eit døme ein kan bruke.<sup>240</sup>

I tillegg løfta òg alle informantane fram «The Troubles» som ein viktig historisk periode å studere. Fleire av informantane la til at det her er viktig å sjå på *årsakene* til – og *konsekvensane* av den mest valdelege perioden i Nord-Irland-konflikten. I tillegg til irsk og nord-irsk historie løfta òg fem av informantane fram Nazi-Tyskland og Holocaust som viktig historie elevane skal lære om. Oliver hevda at det er viktig å studere korleis og kvifor nazistane kom til makta – og lære om alt det grufulle nazistane gjorde.<sup>241</sup> Jack hevda at Holocaust alltid kjem til å vere noko av det viktigaste elevane skal lære om i historiefaget.<sup>242</sup>

Informantane nemnde også anna historie dei tykkjer er viktig, der enkelte av lærarane blant anna løfta fram den kalde krigen og den arabiske våren som viktig historie. Likevel var det i

---

<sup>238</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>239</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>240</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>241</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>242</sup> Jack, 10.12.19

svært stor grad ei todeling av irsk og nord-irsk historie, i tillegg til Nazi-Tyskland og Holocaust som danna mønsteret for kva informantane løfta fram som den viktigaste historia. Sjølv om av fem lærarane altså løfta fram Nazi-Tyskland og Holocaust som viktig, brukte informantane likevel klårt mest tid på å leggje ut om irsk og nord-irsk historie. Alle informantane grunn gav dette med at det er viktig at elevane forstår kvifor Nord-Irland er eit historisk splitta område, og forstår korleis situasjonen er i området er i dag. Oliver nemnde også viktigheita av å sjå på irsk og nord-irsk historie for å få eit meir nyansert bilde av den splittande historia.<sup>243</sup> Daniel og Brianna sa òg at ved å få eit godt og nyansert bilete av den irske og nord-irske historia, så kan dette potensielt vere med på å skape forsoning og auke toleransen blant elevane i Nord-Irland.

#### 6.4 Inkluderande historieundervisning

Gjennom å snakke med informantane om historiefaglege ferdigheiter, tema og hendingar, fekk eg klåre inntrykk av kva lærarane tykte var viktig i faget. Denne delen av analysen går enno nærare inn på *inkludering* i historiefaget, og ulike spørsmål eg stilte til informantane i høve dette. Heilt overordna lurte eg på korleis lærarane forstod omgrepet *inkludering* sett i samheng med historiefaget. Alle informantane kom då med responsar sterkt relatert til det å løfte fram ulike perspektiv og forståingar av fortida. Oliver sa at historia påverkar korleis menneska oppfattar verda – og at inkluderande historieundervisning då må handle om å setje seg inn i korleis ulike samfunn og grupper opplever fortida ulikt enn ein sjølv.<sup>244</sup> Brianna hevda at inkluderande historieundervisning handlar om å anerkjenne ulike historiske perspektiv – og at ein ekskluderande måte å undervise historie på er når «narratives are given precedence over other narratives, or where narratives are delegitimised entirely».<sup>245</sup> Ho sa altså at ekskluderande historieundervisning dreier seg om å marginalisere eller forkaste ulike perspektiv på fortida.

Av responsane til Oliver og Brianna, ser ein at inkludering i historiefaget vart relatert til dimensjonar ved omgrepa *multiperspektivitet* og *historiemedvit*. Men kva så med viktigheita

---

<sup>243</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>244</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>245</sup> Brianna, 12.11.19

av ei inkluderande historieundervisning? Kva perspektiv hadde informantane om dette? Oliver sa at å skape ei inkluderande historieundervisning i Nord-Irland er essensielt – for ei inkluderande undervisning fremjar toleranse og forståing. Han løfta vidare fram Nord-Irland-konflikten som eksempel på alt det grufulle som kan skje når ein *ikkje* klarar å forstå og tolerere kvarandre.<sup>246</sup> Casper sa òg at historiefaget har ei stor rolle å spele for å skape inkludering, og sa at jo meir elevane klarar å setje seg inn i, og forstå andre sine perspektiv på fortida, jo meir empati får dei for personar ulike dei sjølv.<sup>247</sup> Brianna hevda det same: Jo meir kunnskap du har om ulike perspektiv på fortida, jo meir klarar du å forstå andre rundt deg.<sup>248</sup> Daniel var klår på at eit viktig mandat hos historielæraren nettopp er å ha ei inkluderande historieundervisning, og at elevane «should have the oppurtunity to look at as many perspectives as possible».<sup>249</sup>

Om kva historiske tema og hendingar lærarane vurderte som særleg viktige knytt til ei inkluderande historieundervisning, kom lærarane med fleire dømer. Daniel sa: «you should let students look at every part of history like this, and have them make up their own mind». Han sa altså at all historie er relevant for ei slik tilnærming, men la òg til at det særleg er relevant for «countries emerging from conflict».<sup>250</sup> Harry løfta fram historie knytt til kvinner, «rase» og sosialhistorie.<sup>251</sup> Oliver nemnde viktigheita av ei inkluderande historieundervisning i det fleirkulturelle klasserommet, og sa at omlag 20% av elevane på skulen han jobbar på har ein fleirkulturell bakgrunn. Han understreka òg at det store mangfaldet på hans skule, legg eit ekstra press på han som historielærer.<sup>252</sup>

Trass i at informantane nemnde fleire historiske tema og hendingar relevant for det å ha ei inkluderande historieundervisning, var det likevel Nord-Irland-konflikten informantane løfta klårt mest fram i høve inkluderande historieundervisning. Dette grunngav dei med at dei kjem frå eit område med ei splittande historie, der det nettopp finst ulike perspektiv på fortida. Harry sa at han trur historia i Nord-Irland har påverka han som historielærarar, og at

---

<sup>246</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>247</sup> Casper, 04.12.19

<sup>248</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>249</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>250</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>251</sup> Harry, 11.11.19

<sup>252</sup> Oliver, 19.12.19

han har blitt meir bevisst på korleis historia påverkar éin.<sup>253</sup> Audrey sa at ho på sin skule møter elevar frå ulike bakgrunnar og med ulike forståingar av konflikten, og at det er umuleg for ho å ikkje forsøke å undervise inkluderande og balansert om den.<sup>254</sup>

Alle informantane hevda altså at dei er opptatt av å undervise inkluderande og balansert om Nord-Irland-konflikten. Eg spurte difor om dei trur resten av historielærarane i Nord-Irland er like opptatt av dette. Informantane svara ulikt på dette spørsmålet. Brianna sa ho trur historieundervisninga er mykje betre no enn under «The Troubles», men samstundes peika ho på at ubalansert historieundervisning kan oppstå, særleg frå eldre lærarar, eller frå lærarar med ei sterk tilknytning til konflikten.<sup>255</sup> Oliver og Harry erkjente at dei ikkje veit nok til at dei kunne uttale seg om det, men begge understreka igjen at dei sjølv er svært opptatt av å gjere det. Casper sa han kjenner mange dyktige historielærarar som er opptatt av å undervise balansert, og hevda vidare at læreplanen hjelper lærarane med å gjere nettopp dette.<sup>256</sup> Audrey og Daniel var begge tydelege på at dei har stor tiltru til at historielærarane i Nord-Irland underviser balansert og inkluderande. Daniel sa at historieundervisninga er mykje betre enn då hans vaks opp, og at han i dag er sikker på at 99% av alle historielærarar underviser balansert og inkluderande.<sup>257</sup> Han løfta igjen fram hans deltaking i ulike møter og kurs med andre historielærarar i Nord-Irland, der dei blant anna har drøfta og jobba med å utvikle ei inkluderande historieundervisning i Nord-Irland.<sup>258</sup> Daniel rosa òg universiteta, som han meiner utdannar dyktige historielærarar: «This has to do with the universities. Every way of methodology, every way of looking at conflict, every way on how to teach history, is now taught to the student teachers». <sup>259</sup> På bakgrunn av dette, hevda Daniel at historielærarar som er - og kjem ut i den nord-irske skulen, alle er flinke til å undervise på ein balansert og inkluderande måte.

Lærarane hadde mykje å seie om det å ha ei inkluderande historieundervisning, og for meg verka dei oppatt av å ha ei slik tilnærming sjølv i si undervisning. Men kva konkrete

---

<sup>253</sup> Harry, 11.11.19

<sup>254</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>255</sup> Brianna, 12.11.19

<sup>256</sup> Casper, 04.12.19

<sup>257</sup> Daniel 29.11.19

<sup>258</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>259</sup> Daniel, 29.11.19



didaktiske tilnærmingar nemnde dei for å få dette til? Kva metodar tek dei i bruk? Alle informantane trakk fram Nord-Irland-konflikten som ein historiefagleg inngang for å skape inkludering. Og måten dei sa dei ville få til *inkludering* i høve konflikten, var ved å belyse perspektiva til dei to sidene tilstrekkeleg, utan å fordele skuld eller vere partisk. Audrey hevda at tilnærminga ho hadde til blant anna «The Troubles» omhandla *perspektivundervisning*. Dette sa ho særleg gjaldt i høve å gjennom dei mest konfliktfulle og splittande hendingane. Ho sa følgjande: «In history of division, I do little telling. On these, we look at perspectives of the event. We build the history using perspectives. «Bloody Sunday» is a good example of this. We look at how people look at it differently. So it's a lot about exploring».<sup>260</sup> Av dette ser ein altså at Audrey hevdar ho er opptatt av å gå gjennom historia ved å presentere ulike perspektiv på den, heller enn å gå gjennom den frå eit bestemt perspektiv, eller eit bestemt narrativ.

Fleire av informantane sa òg dei er opptatt av at elevane skal setje seg inn i perspektiv dei sjølv ikkje har. Harry hevda han tar rolla som «the devil's advocate» og utfordrar elevane sine eigne oppfatningar og perspektiv på historia. Harry påstod at ein viktig del av jobben hans er å utfordre elevane sine oppfatningar, men at dette må gjerast på ein sensitiv og varsam måte.<sup>261</sup> Brianna sa ho tek i bruk rollespel, der elevane skal spele ulike roller frå konflikten. I rollespelet ønskjer ho at elevane skal spele ulike roller, og argumentere for synspunkt dei sjølv ikkje er einige i. Ho understreka at dette kan vere ei krevjande øving å gjennomføre, men at målet med den er at elevane skal utvikle empati for andre perspektiv enn sine eigne, at den skal motverke fordommar, og humanisere dei to sidene i konflikten. Ho trakk igjen fram viktigheita av ei balansert historieundervisning for å få til dette, og at historiefaget her vert «a vehicle for peace education».<sup>262</sup>

Oliver sa han prøver å bruke det store elevmangfaldet i klasserommet til å utforske ulike perspektiv. Dette gjer han ved å aktivt legge opp til debatt mellom elevar i klasserommet, der han får elevane med unionistisk bakgrunn til å setje seg inn i, og argumentere for

---

<sup>260</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>261</sup> Harry, 11.11.19

<sup>262</sup> Brianna, 12.11.19

nasjonalistiske tolkingar av fortida, og motsett med elevane med nasjonalistisk bakgrunn.<sup>263</sup> Han hevda vidare at han har hatt mange debattar i klasserommet med høg temperatur. Oliver sa også at han er glad i å ta i bruk gruppearbeid, og at han sist gjorde dette rundt tema om langfredagsavtala i 1998. Her vart elevar med ulik bakgrunnar satt saman i grupper, der dei skulle verte einige og utforme si eiga fredsavtale. Også her skulle elevane setje seg inn i – og argumentere for den sida i konflikten, dei sjølv ikkje delte synspunkt med.<sup>264</sup> Oliver understreka til slutt at han alltid prøver bruke det store elevmangfaldet i klassane hans, til å skape ei inkluderande undervisning.

Casper, Daniel og Jack nemnde alle «Shared Education» som ein god kontekst til å jobbe med inkluderande og balansert historieundervisning – sidan dei då kan bruke elevmangfaldet til å prøve å skape toleranse og forståing. Casper og Jack seier begge dei brukar «Shared Education» til å gå gjennom det historiske året 1916. I dette året ligg nemleg historie viktig for både det unionistiske og nasjonalistiske perspektivet, som tradisjonelt har vore med på å splitte dei to sidene. På nasjonalistisk side vert «Påskeopprøret» løfta fram, mens «Slaget ved Somme»<sup>265</sup> vert løfta fram på unionistisk side. Begge informantane sa at dei går gjennom begge hendingane nøye og balansert, der målet er at elevane skal setje seg inn i, og anerkjenne begge hendingane.<sup>266</sup> Målet med dette er å auke respekten og toleransen for kvarandre, og Jack hevda at å lære om desse to hendingane saman er «sunnare» enn om dei skulle gjort det på kvar sin skule. Jack påstod òg at å møte andre elevar frå andre skular og å lære om tradisjonelt splittande historie, kan få dei til å sjå at dei er like kvarandre, og at dei har mykje til felles.<sup>267</sup>

Daniel sa han brukar «Shared Education» til å gå gjennom hendingar i «The Troubles». Han sa då at han går igjennom ulike perspektiv, og at dette er nyttigare å gjere i ein «shared context». Vidare forklarte han at elevane blir delt inn i mindre grupper på tvers av skulane, og at dei her skal samarbeide og drøfte ulike hendingar og tema. Daniel nemnde at

---

<sup>263</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>264</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>265</sup> Stort slag under første verdskrig, som tok livet av mange soldatar frå det unionistiske infanteriet «36th Ulster Division», Jack, 10.12.19.

<sup>266</sup> Casper 04.12.19 & Jack 10.12.19

<sup>267</sup> Jack, 10.12.19

borgarrettsrørsla på 1960-talet hadde vore eit historisk tema dei hadde tatt føre seg her– og at dette vore svært lærerikt og fruktbart for elevane å lære om, gjennom undersøke ulike perspektiv og framstillingar av rørsla.<sup>268</sup>

Informantane hadde altså fleire didaktiske tilnærmingar til korleis ein kunne få til ei inkluderande historieundervisning. Likevel ønskte eg fleire og meir utdjupande responsar i høve dette tema. Difor spurte eg òg kva rolle *elevane* spelar i historieundervisninga om Nord-Irland-konflikten. Informantane gav ulike responsar på dette. Oliver og Audrey, frå dei integrerte skulane, sa at elevmangfaldet er noko som følgjer dei i skulekvardagen, heile tida. Oliver sa han alltid må ha det store elevmangfaldet i bakhovudet, og at undervisninga hans alltid må ta omsyn til dette mangfaldet. Han var òg tydeleg på at dette gjer skulekvardagen og historieundervisninga hans krevjande og utfordrande.<sup>269</sup> Audrey var òg tydeleg på at ho har ein utfordrande jobb. I klassen sin hevda ho nemleg at ho har elevar med sterk lojalitet og tilknytning til både nasjonalistisk og unionistisk side – og at hennar jobb som historielærarar i stor grad handlar om å ha ei undervisning som klarar å vere balansert og utfordrande, på same tid.<sup>270</sup>

Harry, som jobbar på ein protestantisk skule, gav eit ganske ulikt svar. Han sa: «You know, I teach protestants. So I don't have to be that weary. We are almost only protestants at our school, almost 90%. So there is no tension there».<sup>271</sup> Han var difor ærleg på at dette gir eit ulikt premiss til undervisninga, enn om han skulle undervist på ein integrert skule. Han sa at i staden for å undervise historie i ein klasse med ulike bakgrunnar og perspektiv på fortida, går hans jobb meir på å utfordre dei etablerte og like perspektiva som er på hans skule. Han sa nemleg: «We need to challenge preconcieved ideas, and not glorify the unionist or nationalist viewpoint».<sup>272</sup> Daniel var òg tydeleg på at det manglande mangfaldet på hans skule gjer historieundervisninga annleis enn på dei integrerte skulane: «We have to bring in

---

<sup>268</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>269</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>270</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>271</sup> Harry, 11.11.19

<sup>272</sup> Harry, 11.11.19

new perspectives to the history. And then have them make up new opinions. And that would be easier in a mixed class. Because there you would have mixed opinions naturally».<sup>273</sup>

Fleire av informantane sa altså at det store – eller manglande - elevmangfaldet påverkar historieundervisninga, og gav ulike premiss til undervisninga. Eg spurte vidare korleis lærarane opplever at elevane responderer på ei inkluderande tilnærming til Nord-Irland-konflikten. Også her var svara ulike. Daniel sa at dei fleste elevane hans er interesserte og nysgjerrige på å lære om konflikten – sjølv om fleire av er blitt sterkt påverka heimefrå.<sup>274</sup> Harry sa at elevane ikkje levde under den verste delen av konflikten, noko han hevda gjer dei meir opne for å lære om begge sider.<sup>275</sup> Casper hevda at han har hatt mange elevar med sterke og ein-sidede synspunkt på konflikten – og at historieundervisninga hans har vore ein augeopnar for fleire elevar.<sup>276</sup> Jack sa også at han opplevd mange overraska elevar, som har fått auka sympati med den andre sida i konflikten.<sup>277</sup>

Audrey sa at undervisninga hennar byr på nokre utfordringar. For det første hevda ho at mange elevar synest perspektivundervisninga hennar er frustrerande : «Of course, some find it hard to accept that we don't present a right or wrong answer. They want to know some kind of truth. But we let them make up their own mind, and discuss it in class».<sup>278</sup> Audrey understreka òg igjen at undervisninga hennar har eit utfordrande utgangspunkt, nettopp grunna dei ulike synspunkta elevane har på dei integrerte skulane. Ho sa også at ho har fått sinter telefonar frå foreldre som har kritisert måten hennar å undervise historie på.<sup>279</sup> Likevel hadde Audrey mest positivt å seie om korleis elevane responderer på historieundervisninga hennar. Ho hevda at mange elevar med sterk tilknytning til sidene i konflikten, likevel er gode venner på skulen og på fritida. Dette hevda ho aldri ville skjedd viss det ikkje var for den integrerte skulen ho jobbar på, og måten historieundervisninga er lagt opp på der. Audrey sa òg at gjennom å møtast kvar dag på skulen, gjennom å sitje saman i klasserommet, og

---

<sup>273</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>274</sup> Daniel, 29.11.19

<sup>275</sup> Harry, 11.11.19

<sup>276</sup> Casper, 04.12.19

<sup>277</sup> Jack, 10.12.19

<sup>278</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>279</sup> Audrey, 14.01.20

gjennom å drøfte og undersøke historie på ein balansert måte, så går dei fleste elevane gått i saman på hennar skule.<sup>280</sup>

Oliver sa han er imponert over korleis elevane responderer på undervisninga hans. Han sa at målet i hans klasse ikkje er at elevane skal vere einige om all historie – men at dei skal lære å respektere kvarandre sine synspunkt. Han var òg ærleg på at historieundervisninga hans kan vere «tense» nokre gonger, men at den som oftast gir stort utbytte; han hevda nemleg at dei fleste som går på dei integrerte skulane endar opp med stor forståing og toleranse for andre enn seg sjølv.<sup>281</sup>

## 6.5 Noko å lære?

Eit delt skulesystem. Ei splittande nord-irsk historie. Det er fleire moment som gjer historieundervisninga i Nord-Irland utfordrande. Likevel verka det som at utvalet mitt er opptekne av, og dyktige til å møte desse utfordringane. Eit avsluttande tema eg snakka med lærarane om var difor om dei meinte historielærarar andre stader enn i Nord-Irland, hadde noko å lære av dei.

Eg fekk mange interessante tilbakemeldingar frå informantane på dette spørsmålet. Alle informantane var tydelege på at dei er blitt meir bevisste og dyktigare på undervise historie i eit splitta samfunn – og å undervise om kontroversiell og splittande historie. Oliver sa at den integrerte skulen han jobbar på, deltek i eit omfattande samarbeidsprosjekt med skular og lærarar i Israel-Palestina og på Kypros; altså med skular og lærarar frå andre land og områder som er delt og splitta.<sup>282</sup> Her utvekslar dei erfaringar og tilnærmingar til korleis dei skal gjere undervisninga balansert og god. Alle Informantane sa også at dei trur historielærarane i Nord-Irland generelt er flinke på å undervise balansert, og til å løfte fram fleire og ulike perspektiv på historia. Jack hevda: We have some experience on teaching controversial topics, and conflict. Teaching balanced, and giving both sides of the story».<sup>283</sup>

---

<sup>280</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>281</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>282</sup> Oliver, 19.12.19

<sup>283</sup> Jack, 10.12.19

Casper sa også at bevisstheita dei har fått om at det finst ulike perspektiv på fortida gjennom Nord-Irland-konflikten, også har gjort lærarane i Nord-Irland har funne ut at denne tilnæringsmåten er relevant i høve anna type historie: «There is never a single narrative. There is always something to look at. Rich versus poor, women, immigrants. And I would always challenge the prevailing narrative. It's important to challenge narratives».<sup>284</sup> Viktigheita av multiperspektivitet vert altså igjen løfta fram, òg særleg det å utfordre det rådande og dominerande narrativet av historia. Begge desse to er interessante funn.

Audrey påstod òg at historielærarar i Nord-Irland ønskjer å fremje ein «enquiry-based approach to history», og sa at lærarar i andre land og områder også burde bruke denne tilnærminga. Ho utdjupa dette med at ho ønskjer nysgjerrige og utforskande historieelevar, som skal få fridom til å undersøke historia. Ho sa også at ho ønskjer å framstille historia som eit fag utan for mange etablerte sanningar, og som eit fag som treng å bli utforska av elevane.<sup>285</sup> Harry sa at historielærarar i Nord-Irland er bevisste på å undervise historie på ein sensitiv måte – og alltid må vere bevisste på at det finst ulike synspunkt på historia, og mangfaldet av elevar som er i klasserommet. Han eksemplifiserte med at dette kan gjelde kva bakgrunn eleven har, kva religion eleven har, eller kva nasjonalitet eleven har. Han avslutta med å seie at alle desse faktorane er noko læraren må ta omsyn til, og som bør spele ei rolle i historieundervisninga.<sup>286</sup>

---

<sup>284</sup> Casper, 04.12.19

<sup>285</sup> Audrey, 14.01.20

<sup>286</sup> Harry, 11.11.20

## 7.0 Drøfting av oppgåvas problemstilling og forskingsspørsmål

Denne delen har som hensikt å belyse problemstillinga og forskingsspørsmåla mine, gjennom å drøfte dei ulike analytiske funna mine, utifrå dei teoretiske perspektiva presentert tidlegare. Først kjem det ei omfattande drøfting av vektleggingane til historielæreplanane, før det kjem ei samanstilling av relevante moment frå lærarane sine perspektiv. Deretter går eg enno nærare inn på lærarane sine didaktiske tilnærmingar til historieundervisninga, og drøftar desse i lys av det tredelte skulesystemet. Avslutningsvis drøftar eg betydinga av funna mine, samt kva historielærarar andre stader kan lære. Samla sett skal drøftinga innehalde dei samla vurderingane om i kva grad – og på kva måte utvalet mitt av nord-irske læreplanar og lærarar legg opp til ei inkluderande historieundervisning.

### 7.1 Inkluderande og balanserte læreplanar

Dei nord-irske læreplanane eg har analysert inneheld moderne didaktiske tilnærmingar, og få tilnærmingar ein kan relatere til dei eldre didaktiske tradisjonane. Planane er ikkje for instrumentelle, og hensikta til dei er ikkje å fremje bestemte historiske narrativ. Av analysen min fann eg altså ikkje at *nedsivingsteorien* gjer seg gjeldande i dei; noko som betyr at eg ikkje fann nokre formuleringar, beskrivingar eller diskursar i læreplanane, som er med på å presentere historia om Nord-Irland-konflikten, som etablerte eller teleologiske fortidsforteljingar. I staden for, behandlar læreplanane denne historia balansert – og understrekar at det finst ulike forståingar og oppfatningar av den. Samla sett, inneheld læreplanen mange mål, formuleringar, og vektleggingar som legg opp til ei inkluderande historieundervisning i Nord-Irland. Eg skal i det følgjande forklare kvifor eg hevdar dette.

#### 7.1.1 Inkluderande og kjeldekritiske ferdigheiter:

Eg byrjar først med å drøfte dei historiefaglege ferdigheitene som vert løfta mest fram i læreplanane. Å tileigne seg - og bruke historiefaglege ferdigheiter står nemleg sentralt i begge læreplanane – der eg fann at ferdigheitene knytt til *multiperspektivitet*, *historiemedvit* og *kjeldearbeid* er dei mest sentrale. Sjølv om det er fokus på ferdigheiter i begge planane, er fokuset tydelegast å sjå i læreplanen for Key Stage 3. Som nemnt i analysen, er nemleg

læreplanmåla i denne planen nesten utelukkande formulert utifrå omgrep knytt til ulike historiefaglege ferdigheiter. Vidare hevda eg òg at dette sterke fokuset på ferdigheiter i læreplanen, er med på gjere at dei historiske hendingane og temaa i seg sjølv får mindre plass. I analysen løfta eg òg fram at det er dimensjonane i dei to omgrepa *historiemedvit* og *multiperspektivitet* som er dei ferdigheitene som vert løfta mest fram i Key Stage 3-læreplanen. At ferdigheiter er ein så sentral del av læreplanen, og at det er akkurat desse ferdigheitene som vert løfta mest fram, er talande for den inkluderande tilnærminga Key Stage- 3 læreplanen har til historiefaget. Som nemnt, legg læreplanen her nemleg opp til at elevane skal studere og setje pris på ulike oppfatningar og forståingar av fortida, undersøke korleis historia vert stereotypisk forstått, og forstå korleis historia påverkar éin i dag. Dette er ulike ferdigheiter som mange av læreplanmåla i Key Stage 3 er formulert utifrå, deriblant årsakene til splittinga i området, delinga av Irland i 1921, og «The Troubles».

Dette slår altså fast at læreplanen for Key Stage 3 er ein *inkluderande* læreplan. Dei illustrerte funna frå analysen kan nemleg tydeleg relaterast til dei teoretiske perspektiva om korleis ei *inkluderande historieundervisning* bør leggjast opp. Ein ser òg at den tysk-nordiske historiedidaktikken i stor grad gjer seg til kjenne i læreplanen. Historiefaget som *danningsfag* kjem nemleg tydeleg fram, sidan læreplanen ønskjer at elevane skal forstå kor tolkande og subjektiv historia er, og lære dei å ha tolerante haldningar til desse ulike versjonane. Historiefaget i Key Stage 3, får òg av dette eit meir *relativistisk* preg, der det vert gjort klart for elevane at det vanskeleg å utvikle einsidige narrativ av fortida.

Ferdigheitene knytt til dei teoretiske perspektiva om *inkluderande historieundervisning* gjer seg òg til kjenne i Key Stage 4. Elevane skal i denne planen blant anna «analyse and evaluate multiple perspectives», «explore unfamiliar views without prejudice» og «develop an awareness on intepretations».<sup>287</sup> I denne planen ser ein altså at dimensjonane knytt til omgrepa *multiperspektivitet* og *historiemedvit* òg dukkar opp – noko som igjen illustrerer at læreplanane er opptatt av at elevane skal vende blikket vekk frå eigne synspunkt og oppfatningar – og utover mot andre sine. At desse ferdigheitene også held ein sentral plass i

---

<sup>287</sup> CCEA 2017: 4



læreplanen for Key Stage 4 er talande, sidan det nettopp er denne læreplanen som tek føre seg mest nord-irsk historie.

Tilnærmingane til læreplanane kan altså i stor grad relaterast til den tysk-nordiske historiedidaktikken, og difor også i stor grad til tilnærmingar frå teorien min om inkluderande historieundervisning. Likevel inneheld også læreplanen fleire didaktiske omsyn og tilnærmingar som òg kan relaterast til den engelske historiedidaktikken. I den engelske historiedidaktikken har historie som vitskapsfag større plass. Didaktikken er opptatt av at elevane skal ta rolla som historikarar sjølv – og gjennomføre kritiske og historievitskapelege undersøkingar av fortida. Desse undersøkingane skal ta utgangspunkt i ulike *nøkkelomgrep* – der kjeldarbeid står fram som ei særleg sentral ferdigheit. Mange av karakteristikkane som kjenneteiknar den engelske historiedidaktikken, kan ein òg kjenne igjen i læreplanane. For det første er læreplanen for Key Stage 3, full av læreplanmål som er formulert utifrå omgrep som *investigate* og *explore*. Desse to omgrepa får tydeleg fram historiefaget som eit forskingsfag, som treng aktive, dyktige og utforskande historieelevar. Implisitt i omgrepa ligg det òg at historiefaget nettopp er eit fag der ein kan finne svar, gjennom desse ulike historiske undersøkingane og oppdagingane.

Den engelske historiedidaktikken gjer seg altså til kjenne i Key Stage 3, men den gjer seg enno meir til kjenne i Key Stage 4. Eg fann nemleg at ei svært sentral ferdigheit i denne planen nemleg er ulike former for *kjeldarbeid*. Som nemnt, er hovudhensikta med kjeldarbeidet at elevane skal gjennomføre kritiske og nøye vurderingar av historiske kjelder og hendingar, slik at dei sjølv kan utvikle eigne argument og konklusjonar om fortida. Eg siterer eit funn frå læreplanen som illustrerer dette: «evaluate and use critically a wide range of sources to make reasoned and substained conclusions and judgements».<sup>288</sup> Også her, kjem det fram at historia er noko ein kan finne svar på, gjennom historievitskapeleg kjeldarbeid. Av læreplanmål, og didaktiske tilnærmingar som dette, får historia eit *mindre* relativistisk preg.

---

<sup>288</sup> CCEA 2017: 27

Læreplanane inneheld difor didaktiske tilnærmingar både frå den tysk-nordiske og den engelske historiedidaktikken, noko som fører til ei tydeleg dobbelheit i planane. Læreplanen inneheld mål og formuleringar som får fram historia som tolkande og subjektiv, der ferdigheiter som *historiemedvit* og *multiperspektivitet*, bidrar til å vise kor utfordrande det kan vere å etablere historiske sanningar og kunnskapar om fortida. Samtidig løftar læreplanen òg fram historiefaget som eit forskingsfag, der elevane skal ta rolla som historikarar og gjennomføre historiske kjeldegranskingar og undersøkingar. Elevane skal deretter bruke dette kjeldearbeidet til å kome med eigne argument og konklusjonar om fortida.

Sjølv om læreplanen brukar tilnærmingar frå begge dei to tradisjonane, fører ikkje dette til at historielæreplanane vert sjølvmotseiande. Mitt inntrykk er heller, basert på analysen, at dei ulike ferdigheitene er med på å supplere kvarandre – og at dei alle kan vere relevante for ei inkluderande historieundervisning i Nord-Irland. Likevel er det enkelte dimensjonar i høve til ferdigheitene i planane, som er interessante å drøfte. Dei to læreplanane er nemleg til dels ulike kvarandre. Key Stage 3-læreplanen er som nemnt svært ferdigheitsfokusert, særleg i høve til at elevane skal utvikle og toleranse og forståing til ulike synspunkt og oppfatningar av fortida. At dette fokuset er så sentralt i Key Stage 3 – det siste året med obligatorisk historieundervisning – er talande for kor viktig læreplanen vurderer det er å ha inkluderande tilnærmingar i historiefaget. Dimensjonane i omgrepa *multiperspektivitet* og *historiemedvit* har nemleg forrang i denne læreplanen – der dei ulike historiske temaa og hendingane vert ein inngang for å fremje desse inkluderande verdiane.

Dette kan òg forklare at *kjeldeanalyse* vert ein større del av historiefaget på Key Stage 4. Læreplanen har nemleg fram til dette trinnet hatt ei stort fokus på fremje toleranse og relevant verdjar for dette, slik at det kan sjåast på som meir ansvarleg at elevane her får større fridom til å sjølv kome med eigne oppfatningar, og synspunkt på fortida.

### 7.1.2 Detaljerte og nøytrale læreplanmål

Ulike val, vektleggingar og formuleringar av læreplanmåla i høve historiefaglege tema og hendingar, vil eg òg påstå er med å fremje ei inkluderande historieundervisning i Nord-Irland. Eg skal her drøfte nokre av funna om dei *tema og hendingane* elevane skal studere i høve Nord-Irland-konflikten, til å forklare dette. Tema og hendingar i høve Nord-Irland-konflikten er sterkt representert i begge læreplanane. Eg fann likevel at omfanget og formuleringane av dei, var ulike i dei to planane. I Key Stage 3 har, som nemnt, læreplanen eit overordna ferdigheitsfokus. Altså, vert læreplanmåla om temaa og hendingane elevane skal gjennom, formulert utifrå dei utvalde ferdigheitene elevane skal bruke til å studere dei. Dette gjeld òg tema og hendingar i høve Nord-Irland-konflikten – inkludert kvifor konflikten i området spissa seg til, delinga av Irland i 1921, og «The Troubles». Dette betyr at når elevane kjem til Key Stage 4 – så har fokuset knytt til tema og hendingar i høve Nord-Irland-konflikten i stor grad handla om historiefaglege ferdigheiter relevante for desse tema og hendingane. Og som nemnt, er det *multiperspektivet og historiemedvit* dei ferdigheitene som er mest sentrale for læreplanen i Key Stage 3. Dette viser at fokuset i høve tema og hendingar relevant for Nord-Irland-konflikten i denne planen, i stor grad handlar om å setje seg inn i ulike perspektiv av konflikten, og vite kor mykje ulike forståingar av konflikten påverkar synspunkt og handlingar i notida.

Dette er eit talande funn frå analysen min – som viser at elevane skal ha ei inkluderande og tolererande tilnærming i høve tema og hendingar frå Nord-Irland-konflikten i Key Stage 3. Key Stage 4-planen har òg inkluderande tilnærmingar i høve tema og hendingar relevant for Nord-Irland-konflikten. Likevel er planen annleis: Eit funn var nemleg at denne planen er mykje meir omfattande, og tek føre seg meir historie enn læreplanen for Key Stage 3. Historiefaglege tema og hendingar i seg sjølv, er av dette løfta meir fram i denne læreplanen. Dette inkluderer historie relevant for Nord-Irland-konflikten, der læreplanen i Key Stage 4 som nemnt legg opp til å sjå på den nord-irske historia gjennom to deler: Éin del frå 1920-1949, og éin del frå 1965-1998. I desse to delane tek altså læreplanen føre seg mykje historie knytt til Nord-Irland-konflikten, noko som betyr at den omhandlar mykje historie som av fleire i Nord-Irland kan opplevast som splittande. Likevel har læreplanen klart å lage

balanserte og inkluderande læreplanmål av denne historia, til trass for spenninga som ligg i den.

Det er fleire ulike prioriteringar som gjer at planen har klart dette. For det første er omfanget eit viktig moment. I teoridelen løfta eg fram perspektiv som hevda at det å ekskludere eller marginalisere sider ved historia, eller ulike historienarrativ, demonstrerte ei ekskluderande tilnærming til historia. Ei ekskluderande tilnærming frå læreplanen i høve den nord-irske historia, kunne difor ha vore å vektlagt ulike narrativ eller hendingar i konflikten ulikt, eller ekskludert ulike narrativ fullstendig. Dette er ikkje tilfelle. Læreplanen følgjer nemleg den nord-irske historia tett og detaljert. I høve «The Troubles» følgjer ein til dømes historia nøye gjennom denne tida, frå utbrotet i 1960-åra og fram til fredsavtala i 1998. Av læreplanmåla til «The Troubles» ser ein heller ikkje at det unionistiske eller det nasjonalistiske perspektivet vert løfta fram meir enn det andre. Læreplanen vel heller ikkje vekk vanskelege eller splittande historiske hendingar – men legg heller opp til at hendingar og tema som «Bloody Sunday» og dei paramilitære gruppene, skal studerast, med utgangspunkt i dei ulike historiefaglege ferdigheitene som planen løftar fram.

Eit anna moment i læreplanane som gjer at gjer at temaa og hendingane i høve konflikten inneheld inkluderande tilnærmingar, er nøytraliteten og nøkternheita til dei. Begge læreplanane er nemleg svært nøytrale. Denne nøytraliteten gjer seg som nemnt gjeldane på fleire måtar, og på fleire stader. Til dømes skal elevane fleire stader studere ulike historiske hendingar utifrå både reaksjonane til både Storbritannia, Irland og Nord-Irland. I tillegg handlar mange av måla at elevane skal studere *årsakene* til og *konsekvensane* av dei ulike hendingane. Læreplanane sine formuleringar er av dette aldri partiske.

På bakgrunn av den føregåande drøftinga kan ein å summere læreplanane slik, i høve til problemstillinga og forskingsspørsmåla mine: Læreplanane legg på fleire områder opp til ei inkluderande historieundervisning om Nord-Irland-konflikten. For det første har planane eit stor fokus på historiefaglege ferdigheiter, der multiperspektivitet, historiemedvit og kjeldarbeid er dei tre mest sentrale tilnærmingane elevane skal ha til konflikten. I tillegg er omfanget og formuleringane av tema og hendingane i høve konflikten, òg med på å fremje

inkludering. Læreplanane er nemleg for det meste konkrete og innhaldsrike - samtidig som at dei òg er nøytrale og nøkterne i formuleringane av den splittande nord-irske historia.

## 7.2 Inkluderande og reflekterte lærarar

Mykje av ansvaret for å få til ei inkluderande og balansert historieundervisning om Nord-Irland-konflikten ligg openbart på lærarane. Dette vil seie at sjølv om eg fann at læreplanane inneheld inkluderande tilnærmingar og omsyn – kviler mykje av ansvaret framleis på lærarane. Det er difor talande at eg – basert på analysen – òg kan hevde at lærarane verka svært opptekne av å gje ei inkluderande historieundervisning. Likevel fann eg òg at lærarane opplever at det tredelte skulesystemet spelar ei rolle i høve premissa og utbyttet av den inkluderande historieundervisninga. Eg skal drøfte dette nærare i dei to neste delkapitela.

### 7.2.1 Tilsvarande omsyn og vektleggingar som læreplanane

Lærarane likar læreplanane godt – og eit tidleg frampeik under intervju på at lærarane verka opptatte av historiefagleg inkludering, var at fleire nemnde dei inkluderande og balanserte framstillingane i planane, som årsaker til at dei er gode. Når ein vidare samanliknar lærarane sine vektleggingar i høve historiefaglege ferdigheiter, tema og hendingar med læreplanane sine, kan ein òg forstå kvifor informantane var positive. Vektleggingane og tilnærmingane til læreplanane og lærarane er nemleg svært like kvarandre, og av analysen vart det klart at mykje av det læreplanane løftar fram som viktig i faget, også var det same som lærarane løfta fram som viktig.

I tillegg til at lærarane kom med vektleggingar som i stor grad liknar læreplanane sine – var vektleggingane til lærarane òg svært like kvarandre sine. Det vil seie at eg fann svært lite som skilde responsane til informantane, i høve spørsmåla om kva som er viktig og sentralt i faget. Den historiefaglege ferdigheita lærarane løfta mest fram som viktig under intervju, var som nemnt *kjeldarbeid*. Lærarane løfta særleg fram tre ulike moment som dette kjeldarbeidet skal trene elevane i: Det skal lære elevane å sjå at det er fleire og ulike oppfatningar av fortida, det skal trene elevane i å utfordre ubalanserte fortidstolkningar, og det skal vere eit arbeid som leidar elevane til å kome med eigne oppfatningar og argument

om fortida. Dette funnet i høve lærarane sine vektleggingar av ferdigheiter, viser at eg også fann at lærarane representerte ei dobbelheit av historiedidaktiske tilnærmingar i historiefaget. For det første hadde lærarane ei *tysk-nordisk* tilnærming knytt til fleire høve: Nokre lærarar sa til dømes at dei ønskjer at elevane skal forstå kor tolkande og subjektiv historia kan vere, og at det difor er viktig å belyse ulike perspektiv av fortida. Oliver sa konkret at historia påverkar korleis menneska opplever verda, og at det på bakgrunn av dette nettopp er viktig å setje seg inn i desse ulike perspektiva. I tillegg sa Daniel at han optimalt ønskjer å belyse 4-5 perspektiv kvar gong han går gjennom ulik historie. Av desse responsane ser ein at lærarane var opptekne av ferdigheiter knytt dimensjonane i omgrepa *multiperspektivitet* og *historiemedvit* – som igjen får fram dei inkluderande tilnærmingane hos dei.

Samtidig hadde lærarane òg tydelege tilnærmingar som kan relaterast til den *engelske* historiedidaktikken. Dei var tydelege på at *kjeldearbeidet* skal få elevane til å utfordre stereotypiske tolkingar av fortida, noko som implisitt betyr at dei vil at elevane skal gjennomføre ei slags nyansert *rangering* av kva som er valide tolkingar av fortida, og ikkje. I tillegg var som nemnt fleire òg tydelege på at elevane skulle gjennomføre ulike former for kjeldearbeid, slik at dei sjølv kunne kome med eigne synspunkt og oppfatningar. Dobbelheita av den tysk-nordiske og den engelske historiedidaktikken gjorde seg altså òg gjeldane i høve omsyna til lærarinformantane. Men som av læreplanane, er heller ikkje inntrykket mitt her at denne dobbelheita av omsyna til lærarane vert sjølvmotseiande. Inntrykket mitt frå intervjuet var heller at lærarane kom med refleksjonar knytt til desse ferdigheitene, som var med på få fram at desse ferdigheitene heng tett saman, og er med å utfylle kvarandre.

Når det kjem til historiefaglege hendingar og tema, var igjen lærarane samstemte med kvarandre. Det var nemleg irsk og nord-irsk historie, i tillegg til Nazi-Tyskland og Holocaust som danna mønsteret for kva lærarane tykte var den viktigaste historia elevane skulle lære om. At irsk og nord-irsk historie er samanstilt med det ein kan tru er eit av dei mest prioriterte temaa i dei fleste lærarar sitt historiefag – nemleg Nazi-Tyskland og Holocaust – er talande for kor viktig informantane meiner denne splittande historia er. Eit funn frå analysen var nemleg at historie relevant for Nord-Irland-konflikten, i svært mange høve vart løfta fram og vektlagt av lærarane. Dette gjaldt ikkje berre på spørsmålet mitt om dei mest

sentrale historiefaglege tema og hendingane. Når lærarane til dømes snakka om historiefaglege ferdigheiter, didaktiske tilnærmingar eller inkludering – var det omtrent utelukkande historie frå konflikten dei brukte som historiske dømer. Dette er interessant på fleire måtar. For det første kjem det fram kor sentral plass denne historia verka å ha i dei nord-irske lærarane si undervisning. Når ein i tillegg legg saman det lærarane tykkjer er dei viktigaste historiefaglege ferdigheitene – nemleg kjeldarbeid, multiperspektivitet og historiemedvit – med det lærarane løfta fram som den mest sentrale historia – nemleg irsk og nord-irsk historie – vert dette talande for dei inkluderande tilnærmingane lærarane verka å ha til denne historia. Samtidig er det relevant å spørje om dette overveldane fokuset på irsk og nord-irsk historie hos lærarane, gjer at lærarane gløymer eller legg vekk anna historie. Og vert i så tilfelle ikkje det eit paradoks, der det overveldane fokuset på ei inkluderande undervisning om Nord-Irland-konflikten, gjer at anna historie vert ekskludert? Dette er eit interessant spørsmål å stille, men det er samtidig ikkje noko denne oppgåva kan svare på. Hovudtema for intervjuet var jo nettopp om historie om Nord-Irland-konflikten, og det kan difor vere at lærarane var freista til å snakke mest om akkurat denne historia under intervjuet. Samtidig løfta nokre lærarar fram anna historie som òg var viktig i høve den inkluderande historieundervisninga.

Summert av vektleggingane til lærarane i høve historiefaglege ferdigheiter, tema og hendingar kan ein difor seie at lærarane var opptekne av å gje ei inkluderande historieundervisning. Lærarane var samstemte med kvarandre om at historia skal studerast gjennom fleire perspektiv, og at elevane sitt medvit måtte aukast slik at dei kan forstå korleis denne historia påverkar dagens Nord-Irland. Samtidig var òg lærarane tydelege på at elevane sjølv skulle kome med eigne og nyanserte framstillingar av fortida, gjennom eit nøye gjennomført kjeldarbeid.

### 7.2.2 Inkluderande historieundervisning i eit delt skulesystem

Til trass for at lærarane hadde ulike bakgrunnar, kom frå ulike områder i Nord-Irland, og underviste på forskjellige skular – vart det av analysen umuleg å hevde at nokon av lærarane ikkje var opptekne av å ha inkluderande tilnærmingar til historieundervisninga. Lærarane var altså ikkje opptatt av å idealisere eller løfte fram den eine sida i konflikten meir enn den

andre. Tvert imot, var måten lærarane ordla seg på, og måten dei snakka om konflikten på, med å gje meg eit inntrykk av at lærarane plasserte seg sjølv *utanfor* konflikten. Det var nemleg alltid *dei* elevane som måtte lære seg å setje seg inn i ulike perspektiv av konflikten, det var alltid *dei* to sidene i konflikten som skulle belysast balansert, og det var *dei* politikarane som sørnja for eit delt og segregerande skulesystem.

Denne pronomenbruken tykkjer eg avslørte mykje om informantane. For det første uttrykte den ein politisk nøytralitet hos lærarane i høve til konflikten, og at det ikkje var viktig for dei å fremje verken den eine eller den andre sida i den. Samtidig fekk det òg fram at det å vere tolerant og respektfull i høve andre sine oppfatningar av den nord-irske fortida var noko lærarane allereie klarte, og at lærarane si oppgåve i historieundervisninga var å lære elevane det same. Dette illustrerer profesjonaliteten til lærarane. Samtidig fekk denne pronomenbruken òg fram lærarane som til dels heva over Nord-Irland-konflikten, som det jo er relevant å spørje seg om eigentleg er røynda.

At lærarane var opptatte av ei inkluderande historieundervisninga er likevel det mest sentrale funnet mitt i høve denne pronomenbruken. Vidare kom som nemnt òg lærarane med konkrete didaktiske metodar til korleis dei skulle få dette til: Audrey sa ho brukar mykje av tida til å drive med perspektivundervisning, og Brianna sa ho likar å drive på med rollespel til å gå gjennom ulike delar av konflikten. Oliver, frå den integrerte skulen, sa han likar å bruke elevmangfaldet i klassen til å gå gjennom historia, og ha diskusjonar i klassen. I tillegg vart det nemnd andre metodar som i hovudsak handla om å setje seg inn i andre sine perspektiv om fortida, og utfordre dei synspunkta elevane allereie hadde.

Ein kan altså sjå at lærarane i tillegg til å vere opptatt av inkludering i høve konflikten, òg hadde fleire konkrete didaktiske tilnærmingar til korleis undervisninga kunne gjerast dette. Sett i samanheng med læreplanane, som eg òg fann inkluderande – er dette motiverande funn i høve utviklinga av eit meir tolerant og forsonande Nord-Irland. Likevel er det enkelte moment ein kan problematisere. For til trass at utvalet mitt av lærarar og læreplanar verkar å ha inkluderande tilnærmingar til historieundervisninga, så står det tredelte skulesystemet framleis støtt i Nord-Irland. Og i analysen min har eg funne enkelte perspektiv som tilseier at lærarane meiner det tredelte skulesystemet verkar å spele ei rolle i høve utbyttet av den



inkluderande historieundervisninga. Oliver og Anna var nemleg begge tydelege på at dei trur dei integrerte skulane dei jobbar på, gjer meir for inkludering enn dei to andre skuletypene. Oliver hevda at historieundervisninga på hans skule fører til at elevar med bakgrunnar frå dei to sidene, i stor grad lærer å respektere kvarandre sine synspunkt – og at undervisninga gjer mykje for å skape toleranse mellom dei. Anna var òg tydeleg på historieundervisninga hennar har bidrege til at elevar legg til side fordommar og stereotypiar, og heller skapar vennskap og tettare band mellom dei. På dei to andre skuletypene, verka premissa for undervisninga å vere annleis. Lærarane hadde også inkluderande tilnærmingar her, men måla med tilnærmingane verka likevel å vere annleis. I høve det meir homogene elevmangfaldet, var særleg Harry tydeleg på at måla med den inkluderande undervisninga, difor i stor grad handlar om å bryte opp i dei kollektive stereotypiane og haldningane som er på desse skulane, og vidare få dei til å setje seg inn i fleire og meir balanserte framstillingar.

Inkludering verka av dette å vere like viktig og relevant på dei katolske og protestantiske skulane, og lærarane sa til meg at utbyttet av undervisninga på desse to skulane er god. Likevel kan ein spørje seg om utbyttet vert *enno* større på dei integrerte skulane. Her kom det nemleg fram at hensikta ikkje berre er å bryte opp i etablerte perspektiv og presentere nye – men òg å bruke det rike elevmangfaldet til å skape ytterlegare forsoning og toleranse. Dette var særleg Audrey og Oliver tydelege på. Men responsane til dei andre informantane gav òg tydeleg inntrykk om at dei vurderte den integrete skulesektoren som meir fruktbar. Lærarane var nemleg svært negative til det tredelte skulesystemet, og fleire sa eksplisitt at dei ønskjer at alle skular i Nord-Irland skal bli integrerte. Vidare var dei døma lærarane Casper, Daniel og Jack gav på ei inkluderande historieundervisning, henta frå deira erfaringar med «Shared Education» - der elevmangfaldet nettopp er større.

### 7.3 Kva kan ein lære?

Den siste delen av drøftinga skal løfte fram nokre perspektiv på kva ein som historielærer kan lære av perspektiva og tilnærmingane til dei nord-irske læreplanane og lærarane. Som eg løfta fram i analysen av lærarintervjua, hadde dei nord-irske lærarane fleire forslag til kva historielærarar andre stader kan lære av dei. Eg skal her drøfte noko av det lærarane løfta fram, i saman med eigne funn frå dei to analysekapitla mine.

Innleiingsvis i oppgåva løfta eg fram behovet og relevansen av forskning som løftar fram korleis *fagleg inkludering* kan skje – altså korleis innhald og tematikkar i skulefaga kan bidra til å fremje og skape inkludering. Dette trur eg denne masteren kan vere med på å belyse. Utvalet av dei nord-irske læreplanane og lærarane har nemleg fleire omsyn, tilnærmingar, og vektleggingar til korleis historiefaget kan gjerast inkluderande. Dette kom særleg fram av bevisstheita læreplanane og lærarane har til kor tolkande og subjektiv historia er – og kor mykje som står på spel i høve ulike forståingar av den. Både læreplanane og lærarane er vidare tydelege på at nettopp dette bør spele ei rolle i historieundervisninga – der dei to ønskjer at elevane skal setje seg inn i, og respektere andre sine synspunkt og oppfatningar av fortida.

Det er nettopp denne *bevisstheita* og desse *omsyna* frå dei to kjeldetypane, eg trur lærarar andre stader kan lære av. Er ein nemleg bevisst på kor betydingsfull, tolkande og subjektiv historia kan vere, forstår ein nemleg at dette på ulike måtar bør spele ei rolle i undervisninga. Vidare kan ein spørje seg kva norske historielærarar hadde svara på spørsmålet om kva omsyn dei tek for å gjere historieundervisninga inkluderande. Hadde dei vore like opptatt av at oppfatningane av fortida kan vere ulike, og at det difor er viktig å belyse fortida gjennom fleire perspektiv? Og hadde dei vore like opptatte av at elevane skal å forstå og setje seg inn i desse?

Dette er interessante spørsmål, som det i eit anna prosjekt kunne vore interessant å undersøke. Uansett er det eit relevant poeng at læreplanane og læreplanane mine verka å vere opptatte av å gje ei inkluderande historieundervisninga, nettopp fordi dei kjem frå eit område med ei så splittande fortid. Det kan difor vere meir naturleg å tru at norske historielærarar kanskje ikkje er like bevisste på kor betydingsfull historia kan vere, som i Nord-Irland. Likevel vil ei inkluderande historieundervisning også vere viktig i Norge, som i alle andre land. Som historielærer møter ein eit mangfald av elevar, der elevane sine bakgrunnar vil variere. Ein historielærer vil difor møte elevar med ulike oppfatningar, forståingar og forteljingar om fortida. Ei sentral utfordring vil for historielæraren då vere å klare å lage ei relevant og fruktbar historieundervisning, som alle elevane opplever som lærerik og god. I høve dette, viser denne masteroppgåva at historielærarar kan ha mykje å lære av dei nord-irske læreplanane, og lærarane eg har intervjuet.

## 8.0 Konklusjon og avsluttande kommentarar

Denne oppgåva konkluderarar med at både læreplanane og lærarane har perspektiv og tilnærmingar i høve til historiefaget, som legg opp til ei inkluderande historieundervisning om Nord-Irland-konflikten. Dette kjem fram av at dei legg opp til eit utbyte av undervisninga som får elevane til å setje seg inn i – og tolerere andre sine oppfatningar og forståingar av fortida. Elevane skal òg lære seg å forstå kor betydingsfull historia er, og at den spelar ei rolle inn på Nord-Irland i dag. Samtidig blir òg ulike former av kjeldarbeid løfta fram som viktig i faget. Dette kjeldarbeidet skal blant anna skal lære elevane å vere kritiske til stereotypiske tolkingar av den nord-irske fortida, samt lede elevane til å sjølv kome med eigne oppfatningar. Dette gjer at både læreplanane og lærarane beveger seg innanfor både den *tysk-nordiske* og den *engelske* historiedidaktikken – der dei uttrykker at det skal vere ein balanse mellom det å forstå og respektere andre sine synspunkt, og det å sjølv kome med eigne kjeldebaserte og nyanserte oppfatningar.

Empirien i denne masteroppgåva er vidare interessant å setje i samanheng med den tidlegare forskinga om historieundervisninga i Nord-Irland, som eg presenterte tidlegare i oppgåva. I denne tidlegare forskinga løfta nemleg Luke Terra fram forskning som hevdar at dei nord-irske-lærebøkene er vortne inkluderande og nøytrale lærebøker, mens Keith Barton løfta fram forskning som hevdar at fleire nord-irske elevar verkar å ha inkluderande omsyn til kva som er føremålet med historiefaget. Set ein denne forskinga i saman med forskinga i denne masteroppgåva – er det freistande å hevde at den nord-irske historieundervisninga verkar å vere gjennomgåande oppteken av å gjennomgå den splittande nord-irske historia på ein inkluderande måte.

Samtidig kan ikkje denne oppgåva generalisere funna frå lærarintervjua til å gjelde nord-irske historielærarar, og hensikta er heller ikkje ei glorifisering av den nord-irske historieundervisninga. Til det er utvalet mitt for lite – og det må meir forskning til for belyse røynda og utbyttet av den nord-irske historieundervisninga. Målet med denne masteroppgåva er heller å belyse korleis eit utval nord-irske læreplanar og lærarar legg til rette for ei inkluderande historieundervisning, og vidare peike på at desse omsyna er verdifulle, og noko som historielærarar andre stader kan lære av.

## 9.0 Litteraturliste

Adams, S. (2009). *Nord-Irland*. Risør: Esstess-Forlaget AS.

Arthur, P., & Jeffrey, K. (1996). *Northern Ireland since 1968*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Barton, K. C. (2010). 'You'd Be Wanting to Know about the Past': Social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and USA. I *Comparative Education*, 37:1. (s.89-106). Henta frå:

[https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050060020020444?casa\\_token=fKhkZlR4NmIAAAAA:myElan4uWed7pb-hkuUxfb96CN-TYj4Kf7VfznJoFjyhXy2ZcdEYTa-ciCyemlwlEHxTqJEpV4Ff](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050060020020444?casa_token=fKhkZlR4NmIAAAAA:myElan4uWed7pb-hkuUxfb96CN-TYj4Kf7VfznJoFjyhXy2ZcdEYTa-ciCyemlwlEHxTqJEpV4Ff)

Bødtker, F. D. (2019). *Hvordan utvikle elevenes historiebevissthet? Slektsgransking som didaktisk metode i ungdomsskolen*. (Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet). Henta frå: <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2605836>

Blaylock, D., & Hughes, J. (2013). Shared Education Initiatives in Northern Ireland: A Model for Effective Intergroup Contact in Divided Jurisdictions. I *Studies in Ethnicity and Nationalism*, Vol 13, No.3. (s.477-486). Henta frå:

[https://www.researchgate.net/profile/Danielle\\_Blaylock/publication/259555664\\_Shared\\_Education\\_Initiatives\\_in\\_Northern\\_Ireland\\_A\\_Model\\_for\\_Effective\\_Intergroup\\_Contact\\_in\\_Divided\\_Jurisdictions/links/5a58ac0da6fdcc80fdf0a41b/Shared-Education-Initiatives-in-](https://www.researchgate.net/profile/Danielle_Blaylock/publication/259555664_Shared_Education_Initiatives_in_Northern_Ireland_A_Model_for_Effective_Intergroup_Contact_in_Divided_Jurisdictions/links/5a58ac0da6fdcc80fdf0a41b/Shared-Education-Initiatives-in-)

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Council for Curriculum, Examinations & Assessment (2017). *CCEA GCSE Specification in History*. Henta frå:

<https://ccea.org.uk/downloads/docs/Specifications/GCSE/GCSE%20History%20%282017%29/GCSE%20History%20%282017%29-specification-Standard.pdf>

Council for the Curriculum, Assessment & Examinations (2020). *Curriculum*. Henta frå:

<https://ccea.org.uk/about/what-we-do/curriculum>

Council for Curriculum, Examinations & Assessment (2007). *ENVIRONMENT AND SOCIETY: History*. Henta frå: <https://ccea.org.uk/downloads/docs/ccea->

<asset/Curriculum/Statutory%20Requirements%20for%20History%20at%20Key%20Stage%203.pdf>

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dixon, P. (2008). *Northern Ireland The Politics of War and Peace*. London: Palgrave Macmillan.
- Ehrenfeld, W. (2008). *Past Meets Present: History Education in Northern Ireland*. Medford: Tufts University. Henta frå: [https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/591/](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/591/)
- Felberg, T. R. (2011). Kognisjon, diskurs og språkets brukskontekst - en politisk tale om innvandring og integrering. I T. R. Hitching, A. Nilsen, & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis* (S. 169-191). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Gallagher, T. (2016). Shared education in Northern Ireland: school collaboration in divided societies. I *Oxford Review of Education* (s.1-16). Henta frå: [https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/43472382/shared\\_education.pdf?fbclid=IwAR0dx5Gdm5x7ficMzHjnS08uDehfgiN\\_aRiHUTFDBSxPiZd9Iucd9Ik4i7A](https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/43472382/shared_education.pdf?fbclid=IwAR0dx5Gdm5x7ficMzHjnS08uDehfgiN_aRiHUTFDBSxPiZd9Iucd9Ik4i7A)
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige Metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grue, J. (2019). *Diskursanalyse*. Henta frå: <https://snl.no/diskursanalyse>
- Hatlen, J. F. (2020). *Historiedidaktikk*. Henta frå: <https://snl.no/historiedidaktikk?fbclid=IwAR2cOrdHxIscbG7sSi-2kFwKJsmPbCJUJS0cYtGIIUX-wymaEe93MaRazqg>
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. Nilsen, & A. Veum(red.), *Diskursanalyse i praksis* (s. 11-36). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder). Henta frå: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/281941?locale-attribute=no>
- Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11-18*. Berkshire: Open University Press.
- Knutsen, K. (2019). *Veien mot et utforskende og kritisk historiefag*. Henta frå: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/veien-mot-et-utforskende-og-kritisk-historiefag/205603>
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

- McGuinness, S. J. (2012). Education in Northern Ireland: a Review. I *Italian Journal of Sociology of Education*, 1 (s. 205-237). Henta frå: [https://pure.ulster.ac.uk/ws/portalfiles/portal/11364696/Education\\_Policy\\_in\\_NI\\_a\\_Review.pdf?fbclid=IwAR1ZRxEsRKYadqbTuuW7Jp\\_12x8yKVf8EANRbfkJU1Np2S7R\\_eR\\_oI\\_NYVQ0](https://pure.ulster.ac.uk/ws/portalfiles/portal/11364696/Education_Policy_in_NI_a_Review.pdf?fbclid=IwAR1ZRxEsRKYadqbTuuW7Jp_12x8yKVf8EANRbfkJU1Np2S7R_eR_oI_NYVQ0)
- McKittrick, D., & McVea D. (2012). *Making Sense of the Troubles*. London: Penguin Books.
- Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitative metoder for merkantile fag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- O'Kane, E., & Dixon, P. (2019). The Northern Irish Peace Process: Political Issues and Controversies. I C. I. Armstrong, J. Mustad, & D. Herbert, *The Legacy of the Good Friday Agreement* (s. 15-33). London: Palgrave Macmillan.
- Sørensen, I. (2009). *Hvordan kan en utvikle elevs historiebevissthet ved hjelp av fortellingen om den norske utvandringen til New Zealand på 1870-tallet?*. (Masteroppgåve, Universitetet i Stavanger). Henta frå: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185340>
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. I *Acta Didactica Norge*, Vol.5, Nr. 1, Art.2. Henta frå: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1063/942>
- The Department of Education (Northern Ireland) (Utan årstal). *Shared Education*. Henta frå: <https://www.education-ni.gov.uk/articles/what-shared-education#toc-0>
- Terra, L. (2014). New histories for a new state: a study of history textbook content in Northern Ireland. I *Journal of Curriculum Studies*, 46:2 (s.225-248). Henta frå: [https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2013.797503?casa\\_token=0KLBmtd8HdoAAAAA:HQ-X0ldVMQ4nAjP\\_kX2U76Zud\\_mkC3UomHbCcdJlvGwKa7i09VQUd2N8zkPnaNfWzWu9iddnhfhn](https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2013.797503?casa_token=0KLBmtd8HdoAAAAA:HQ-X0ldVMQ4nAjP_kX2U76Zud_mkC3UomHbCcdJlvGwKa7i09VQUd2N8zkPnaNfWzWu9iddnhfhn)
- Tonge, J. (2002). *Northern Ireland: Conflict and Change*. England: Pearson Education Limited.
- Topping, M., & Cavanagh, M. C. (2016). *Integrated Education in Northern Ireland*. Bangor: Department of Education (Northern Ireland). Henta frå: <https://www.education-ni.gov.uk/publications/report-independent-review-integrated-education>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i Samfunnsfag* (SAF1-03). Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>

Virta, A. (2009). Learning to teach history in cultural diverse classrooms. I *Intercultural Education*, 20:4 (285-297). Henta frå:

[https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980903351920?casa\\_token=aKpLR1az0VcAAAAA:5Imj922vaVTES3p5fDFxPSysQBNGiFrjB2HeV-A3RoaD9N\\_HHYsw2xYbxYUZRluZlclb8b03769#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpYmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8xNDY3NTk4MDkwMzM1MTkyMD9uZWV](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980903351920?casa_token=aKpLR1az0VcAAAAA:5Imj922vaVTES3p5fDFxPSysQBNGiFrjB2HeV-A3RoaD9N_HHYsw2xYbxYUZRluZlclb8b03769#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpYmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MC8xNDY3NTk4MDkwMzM1MTkyMD9uZWV)

Whyte, J. (1991). *Interpreting Northern Ireland*. Oxford: Clarendon Paperbacks.

## 10.0 Vedlegg

### 10.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Category 1 – general questions

1. How old are you?
2. Are you from Northern Ireland?
3. If not, where are you from? If yes, from which area in Northern Ireland?
4. Do you teach at a controlled school, a maintained school or at an integrated school?
5. How long have you been working as a teacher?
6. Have you been teaching at different schools previously? If yes, where, when and how long?
7. How long have you been teaching history?
8. What is your education?

#### Category 2 – School related questions:

9. How do you consider the Northern Ireland Curriculum?
10. How do you consider the history curriculum in the Northern Ireland Curriculum?
11. How do you consider the school system in Northern Ireland? (in regard to the separation in integrated, controlled, maintained sectors).
12. Do you think the conflict in Northern Ireland have any effects on the schools in Northern Ireland? What kind of effects? Any experiences?
13. Do you have any experience with shared education?

#### Category 3 – history related questions

14. From your perspective, what are the most important skills the pupils are to learn through the history education?
15. What are the most important historical topics, events or processes as you see it?
16. Research says there is a lot of focus on social inclusion, less focus on inclusion in the courses (history for example). Do you agree with this claim? Experiences?
17. What does inclusion mean to you in a history context? How do you include in history?



18. Which methods do you use when teaching history in the classroom? Are there particular methods you would recommend in order to foster inclusion?
19. Is history challenging to teach? How?
20. How do you think experiences of conflict influences the history education in Northern Ireland?
21. Is there any history topics you find particularly challenging to approach?
22. At your school, do the pupils in general have the same overall interpretation of the history of the conflict, or do they present different/conflicting versions? How to you meet them as a history teacher?
23. History can be seen as way for people to identify and unite, but also as something that can split and divide people. Any thoughts on this? Experiences?
24. How is it to teach history in an area where the population is divided on what version of the history that is the right one?
25. Do you think other countries could learn from the way history is taught in Northern Ireland? How?

## History Education in Northern Ireland

### Greetings!

This is an inquiry about participation in a research project where the main purpose is to examine teachers' views on the history education in Northern Ireland. In this letter I will give you information about the purpose of the project and what your participation will involve.

### Purpose of the project

I am a teacher student from Western Norway University of Applied Sciences who are writing my master's degree. I am studying the different challenges and opportunities the teacher has when teaching history. My main focus is what considerations the teacher does when teaching in an area where there are different views and perceptions of the past. I will also be interested to know what the teacher focus on and emphasizes in the history education. I would be extremely thankful if you would help me in my study and I would be happy to learn from you and get to know your understandings of the history education in Northern Ireland.

### Who is responsible for the research project?

Western Norway University of Applied Science (in Bergen – Norway) is the institution responsible for the project.

### Why are you being asked to participate?

I have asked you to participate in this project because I believe you have useful information and insight in the theme of this project.

In this project I will interview history-teachers from Controlled schools, Maintained Schools and Integrated Schools.

## What does participation involve for you?

If you chose to take part in the project, this will involve taking part in an interview. It will take approx. 45 minutes. Your answers will be recorded electronically, and notes will be taken.

## Participation is voluntary

Participation in the project is voluntary. If you chose to participate, you can withdraw your consent at any time without giving a reason. All information about you will be made anonymous. There will be no negative consequences for you if you chose not to participate or later decide to withdraw.

## Your personal privacy – how I will store and use your personal data

I will only use your personal data for the purpose specified in this information letter. I will process your personal data confidentially and in accordance with data protection legislation (the General Data Protection Regulation and Personal Data Act).

In connection to the institution responsible for the project (*Western Norway University of Applied Sciences*) my supervisor for this project, Professor Sissel Rosland, will have access to the personal data.

I will replace your name and contact details with a code. The list of names, contact details and respective codes will be stored separately from the rest of the collected data. All the data will be stored on a research server, locked away/encrypted.

## What will happen to your personal data at the end of the research project?

The project is scheduled to end May 15<sup>th</sup>, 2020. At the end of the project the personal data will be deleted.

## Your rights

So long as you can be identified in the collected data, you have the right to:

- access the personal data that is being processed about you
- request that your personal data is deleted
- request that incorrect personal data about you is corrected/rectified
- receive a copy of your personal data (data portability), and
- send a complaint to the Data Protection Officer or The Norwegian Data Protection Authority regarding the processing of your personal data

## What gives me the right to process your personal data?

I will process your personal data based on your consent.

Based on an agreement with Western Norway University of Applied Sciences, The Norwegian Centre for Research Data (NSD) has assessed that the processing of personal data in this project is in accordance with data protection legislation.

## Where can you find out more?

Feel free to contact me or my supervisor if you have any questions about the interview or the project.

### Student

Øyvind Sandvik

Western Norway University of Applied Sciences

Faculty of Education, Arts and Sports

Email: oyvind.t.sandvik@gmail.com

Phone number: 932427608

### Supervisor

Professor Sissel Rosland

Western Norway University of Applied Sciences

Department of Pedagogy, Religion and Social studies

Email: Sissel.Rosland@hvl.no

Phone number: 55585971

NSD – The Norwegian Centre for Research Data AS

Email: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)

Telephone: +47 55 58 21 17

Our Data Protection Officer

Email: [personverombud@hvl.no](mailto:personverombud@hvl.no)

Telephone: 55 30 10 31

Sincerely

Øyvind Sandvik

Western Norway University of Applied Sciences 2019

Bergen, Norway

---

### Consent form

I have received and understood information about the project “History Education in Northern Ireland” and have been given the opportunity to ask questions. I give consent to participate in an interview.

I give consent for my answers to be processed until the end date of the project, approx. May 15<sup>th</sup>, 2020.

---

(Signed by participant, date)

