



Høgskulen på Vestlandet

Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBSA550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGBSA550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	228
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26871
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

«Tidsvitner fra den lengste krigen»

En studie om hvordan tidsvitner fra krigen i Afghanistan kan bidra til samfunnsfagundervisningen i den norske grunnskolen, og om viktigheten av å ikke glemme fortellingene til de som opplevde krigen i Afghanistan.

«Time witnesses from the longest war»

A study on how time witnesses from the war in Afghanistan can contribute to social studies and history teaching in primary and secondary school in Norway, and the importance of not forgetting the stories from the people that experienced the war in Afghanistan.

Johannes Rekkedal

Master i samfunnsfagdidaktikk, MGBSA 550
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)
Veileder: Sissel Rosland

Innleveringsdato 15. mai 2023

Sammendrag

I dette masterprosjektet har jeg analysert ulike fortellinger fra tre tidsvitner som har tilknytninger til krigen i Afghanistan. Hensikten med prosjektet er å gi en stemme til de uhørte i samfunnet, og å drøfte hvordan slike fortellinger kan bidra til samfunnsfagundervisningen i den norske grunnskolen. I første delen av prosjektet blir det referert kort til historisk kontekst rundt krigen i Afghanistan, Norges involvering i krigen og medias formidling av krigen. I tillegg løftes relevante kompetansemål og kjerneelement frem som senere blir drøftet i drøftingsdelen.

Studien benytter historiedidaktiske-, narrative- og teorier om kontroversielle spørsmål, som blir drøftet i forhold til tidsvitnenes fortellinger. Tidsvitnenes fortellinger har blitt analysert med bruk av narrativ analyse som metode, for å få frem de meningene, perspektivene og synspunktene til tidsvitnene. De narrative funnene bygger på semistrukturerte intervjuer, og har som mål å kunne gi støtte til samfunnsfagundervisningen om konflikt, menneskerettigheter, identiteter og kultur. Det er tre tidsvitner som har blitt intervjuet, hvor to er av afghansk bakgrunn og den tredje er en tidligere norsk soldat. Tidsvitnene har ulike aldre og bringer stor kontrast til hverandres meninger og perspektiver. De forteller blant annet om kulturforskjeller, perspektiver på norsk deltagelse i krigen og refleksjon over deres egne liv.

Gjennom de teoretiske perspektivene og den narrative analysen diskuterer jeg hvordan undervisning om krigen i Afghanistan kan bidra til å oppnå flere ulike læreplanmål og kjerneelement for samfunnsfaget. Teoretisk sett kan de narrative funnene bidra til historisk, kulturell, individuell bevisstgjøring både på mellomtrinnet og ungdomsskolen. I forhold til dette temaet er det imidlertid behov for videre forskning og utprøving av undervisning om krigen i Afghanistan i praksis. Tidsvitnenes fortellinger tar opp temaer som er både kontroversielle og vanskelige, men desto viktigere å lære om, for å bevisstgjøre elevene om en 20 år lang krig som Norge har bidratt til og har et ansvar for.

Abstract

I have in this master's project analysed different narratives from three different time-witnesses who are all connected to the war in Afghanistan. The purpose of the project is to give a voice to the unheard in society, and to discuss how such narratives can contribute to the teaching of social studies in Norwegian primary and secondary schools. In the first part of the project, a brief reference is made to the historical context of the war in Afghanistan, Norway's involvement in the war and the media's representation of the war. In addition, relevant competence goals and core elements from the social studies national curriculum are highlighted, which are later explored in the discussion section.

The study uses theories from the field of history-didactics, narrative studies, and controversial issues, which are later discussed in relation to the time-witnesses accounts. The time-witness accounts have been analysed using narrative analysis as method to bring out the meanings, perspectives, and views of the witnesses. The narrative findings are based on semi-structured interviews and aim to support social studies teaching on conflict, human rights, identities and culture. Three time-witnesses have been interviewed, two of whom are of Afghan background and the third who is a former Norwegian soldier. The witnesses are of different ages and bring great contrast to each other's opinions and perspectives. Among other things, they talk about cultural differences, perspectives on Norwegian participation in the war and reflections on their own lives.

Through the theoretical perspectives and the narrative analysis, I discuss how teaching about the war in Afghanistan can contribute to achieving several different curriculum goals and core elements for social studies. Theoretically, the narrative findings can contribute to historical, cultural and individual awareness raising in both primary and secondary schools. However, in this field, there is a need for further research and testing of teaching about the war in Afghanistan. The stories of the time-witnesses address topics that are both controversial and difficult, but all the more important to learn about in order to sensitise pupils to a 20 year-long war that Norway contributed to and partly are responsible for.

Forord

Etter fem år som grunnskolelærerstudent markerer denne masteroppgaven slutten på studentlivet mitt. Det har vært fem innholdsrike år som jeg aldri kommer til å glemme. Mine medstudenter har gjort de fem årene til fem fantastiske år, og jeg takker for mange morsomme og meningsløse samtaler med medstudenter fra de ulike fagene. Spesielt vil turene til Irland/ Nord-Irland og Finse være de mest innholdsrike opplevelsene jeg har hatt i studentperioden min.

Det er et flertall av folk jeg bør være takknemlig for når det gjelder både studentlivet og masteroppgaveskrivingen. Først vil jeg takke tidligere samfunnsfagstudentene og musikkmedstudentene mine som gjorde at pandemien ble mye bedre, med plenty av bandøving og tullprat. I det siste året har jeg spesielt lyst å takke medstudentene Alda, Emilie, Elias, Martine, Amalie og GLU 5-10 studentene for timevislange lunsjsamtaler.

Ikke minst må jeg takke min kjære snille og ekstremt dyktige veileder Sissel, uten deg hadde oppgaven vært tilsvarende hestemøkk. Dine kunnskapsrike kommentarer, veiledningsevne, motivasjon og energi har vært med på å *gi lys* til prosjektet mitt. Alle studenter er heldige som har en veileder som deg.

Masteroppgaven har gitt meg mye kunnskap om akademisk skriving og kvalitativ metode, ikke minst å skrive og forske på et tema som jeg mener er veldig interessant og som har et viktig budskap som forhåpentligvis kan endre folks meninger og perspektiver til en viss grad. Det har vært mange timer foran pc-en i masterlesesalen og hjemme på kontoret, men dette har resultert til et ferdig produkt, mye på grunn av god hjelp fra veileder, medstudenter, svigerfar og kjæreste.

Håper dette prosjektet gir mer oppmerksomhet til de i det norske samfunnet som ikke nødvendigvis blir hørt, at synspunktene, perspektivene og meningene til tidsvitnene og andre ekskluderte kan være med på å forklare det større historiske bildet.

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1.0 Introduksjon- Må ikke glemme det som har skjedd.....	1
1.1 Valg av tema og problemstilling	1
1.2 Historisk kontekst	1
1.3 Temaets relevans for kompetansemål og kjerneelement i LK-20	5
2.0 Teoretisk forankring og relatert forskning	8
2.1 Tidsvitneteori og muntlige kilder	8
2.2 «Oral history» som forskningstradisjon	9
2.3 Historisk empati.....	10
2.4 Historiebevissthet og multiperspektivitet	12
2.5 Undervisning i kontroversielle og ubehagelige tema	14
2.6 Tidsvitner og narrativ i klasserommet	17
3.0 Metode	18
3.1 Semistrukturert intervju, kvalitativ metode og aksjonsforskning.....	18
3.2 Det narrative	20
3.3 Utvalg	23
3.4 Forskerrollen og forskningsetikk.....	25
4.0 Tidsvitnenes fortellinger	26

4.1 Akademikeren.....	26
4.2 Studenten	32
4.3 Soldaten	38
4.4 Oppsummering av den narrative analysen.....	45
5.0 Drøfting.....	48
5.1 Relevante kompetansemål og kjerneelement knyttet til konflikt og menneskerettigheter.....	48
5.2 Relevante kompetansemål og kjerneelement knyttet til kulturforskjeller og identitet	53
5.3 Historiebevissthet	56
5.4 Multiperspektivitet.....	59
5.5 Empati, empati, vis empati	62
5.6 Hva er kontroversielt?	66
6.0 Avslutning.....	73
Litteraturliste	75
Vedlegg 1: Intervjuguidene.....	78
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	80

1.0 Introduksjon- Må ikke glemme det som har skjedd

1.1 Valg av tema og problemstilling

Hensikten med dette prosjektet er å kunne forske på hvordan tidsvitner kan brukes i samfunnsfagundervisningen, og hvordan undervisningen om krigen i Afghanistan kan brukes til å kaste lys over en tematikk som omhandler sivile afghanere- og norske militære tidsvitner, og deres forhold til, perspektiver på og historier fra landet Afghanistan. Hvordan kan dette gjøres om til et undervisningstema for den norske grunnskolen, og hvordan kan norske elever lære om de viktige og interessante historiene som foregikk i Afghanistan? Problemstillingen for oppgaven er: «Hvordan kan tidsvitner fra krigen i Afghanistan bidra til undervisningen i samfunnsfag?». I lys av problemstillingen ligger fokuset på hvilke perspektiver og historier det er viktig å lære om, og hvorfor slik tematikk er relevant både i samfunnsfagundervisningen og i den norske grunnskolen. Masteroppgaven er delt inn i to hoveddeler: den første delen er en analyse av tre tidsvitnefortellinger, og den andre delen er en didaktisk drøfting av funnene opp imot læreplanen og historiedidaktisk teori.

1.2 Historisk kontekst

Etter terrorangrepet 11. september 2001 krevde USA å få Osama bin Laden utlevert fra Afghanistan, men uten hell. Hovedgrunnene til invasjonen av Afghanistan var terrorangrepene, at bin Laden ikke ble utlevert og at al-Qaida-ledelsen befant seg i Afghanistan på det tidspunktet.¹ Den påfølgende krigen ville komme til å vare i 20 år og om lag 175 000 mennesker har mistet livet, blant dem minst 47 000 sivile.²

Afghanistan er et land med en rik historie og landet har opplevd mange endringer i nyere tid. For å sette masteroppgaven inn i en historisk kontekst er en presentasjon av sentrale trekk ved den moderne historien om Afghanistan relevant. Men for å forstå noe av det som foregikk og foregår i landet i dag er det også viktig å vite om de sentrale hendelsene som skjedde i tiden før USA- og NATOs invasjon av Afghanistan. I det følgende delkapittelet vil jeg derfor presentere en historisk kontekst fordelt på afghansk kontekst, norsk kontekst og media sin formidling av krigen.

¹ Forente Nasjoner, 2022

² Forente Nasjoner, 2022, tall fra Brown University

1.2.1 Afghansk historie

Eldre afghansk historie er mye preget av at landet var en del av indiske og persiske riker, og geografisk påvirket av silkeveien. Nyere afghansk historie er preget av britisk og russisk imperialisme. Når britene hadde ulike vanskeligheter i India rundt 1910-20 tallet benyttet Emir Amanullah situasjonene til å oppnå selvstendighet i landet.³ Amanullah måtte imidlertid i 1929 abdisere og forlate landet etter stor motstand fra eldre stammehøvdinge og det ortodokse islamske presteskaper. Afghanistan ble formelt et konstitusjonelt kongedømme rundt 1933 ledet av Kong Zahir Shah, han gav landet blant annet en ny og mer demokratisk forfatning. Men i 1973 gjennomførte kongens pro-sovjetiske fetter og svogeren Sardar Mohammed Daud statskupp og dannet republikken Afghanistan.⁴

1900-tallet i Afghanistan var generelt preget av mange statskupp og interaksjoner mellom ulike grupperinger. Daud sitt forhold til Sovjetunionen ble dårligere utover 1970-tallet, og i 1978 tok det afghanske kommunistpartiet over makten i landet. Kommunistregimet lagde reformer som skapte konflikt med de konservative, islamistiske kreftene i landet. Dette førte til borgerkrig, og i 1979 ble Afghanistan invadert av Sovjetunionen som gikk inn for å sikre at kommunistregimet ikke skulle falle.⁵ Det var i denne situasjonen motstandsbevegelsen Mujahedin («hellig kriger») vokste frem og fikk makt i landsbyene, og de fikk støtte av blant annet USA. Det utviklet seg til en blodig borgerkrig, som varte i 13 år og som tok om lag 400 000 afghanske liv, i tillegg til at flere millioner flyktet.⁶ I hovedstaden Kabul var det ulike folkegrupper som kjempet mot hverandre. Johannessen, Holmboe og Tvedt (2023) skriver at etter flere år med borgerkrig ble savnet etter et fungerende regime og riksstyre grobunn for den militante og religiøse fundamentalistiske Taliban- bevegelsen som tok kontroll over Kabul i 1996. Rundt år 2000 styrte Taliban rundt 90 prosent av landområdet i Afghanistan.⁷ Etter at verdenssamfunnet isolerte Taliban blant annet på grunn av dårlig håndtering av kvinners rettigheter, ble de mer avhengige av økonomiske midler fra andre, noe den saudiarabiske milliardæren Osama bin Laden utnyttet seg av.

³ Johannessen, Holmboe & Tvedt (2023)

⁴ Johannessen, Holmboe & Tvedt (2023)

⁵ Forente nasjoner, 2022

⁶ Om lag en million ofre til sammen, 15 000 sovjetiske soldater drept, ifølge Johannessen, Holmboe & Tvedt (2023)

⁷ Johannessen, Holmboe & Tvedt (2023)

Allerede dagen etter 11. september angrepene, som kostet nesten 3000 mennesker livet i USA, kunngjorde den daværende amerikanske presidenten George W. Bush at det amerikanske folk var i krig. Det ble omtalt som «en krig mot terror», og til tross for at ingen afghanere var innblandet i terrorangrepet ble Afghanistan midtpunktet for krigen mot terror. Fienden ble dermed ikke bare de som utførte angrepene, men de som ble oppfattet å huse de involverte.⁸ 12. september 2001 vedtok NATO at terrorangrepene dagen før hadde utløst artikkel 5 i Atlanterhavspakten. Angrepet 11. september 2001 ble sett på som et angrep på alle medlemsland, og medlemmene hadde dermed plikt til å bistå USA, ifølge det norske forsvaret.⁹

1.2.2 Norges involvering i krigen

Hovedmålet for Norges involvering i Afghanistan blir reflektert rundt i den offentlige utredninger «En god alliert- Norge i Afghanistan 2001-2014» (NOU 2016:8). Involveringen fikk bred politisk støtte med oppfattelsen om at det var en kamp *med* NATO, *mot* internasjonal terror og *for* et bedre Afghanistan.¹⁰ I utredningen innrømmes det imidlertid at i det store bildet har ikke Norge utgjort en betydelig forskjell. Norske styrker har gjennomført særegne løsninger på flere områder, men søkte i liten grad å påvirke alliertes tilnærming.¹¹

Norges forsvarsstyrker har bidratt med fire ulike operasjoner i Afghanistan. Den første var Operation Enduring Freedom (OEF) hvor Norge fokuserte mest på å bidra med spesialstyrker, mineryddere og spesialister. Etter 2006 fokuserte det norske forsvaret på operasjon International Security Assistance Force (ISAF) som ble underlagt NATO i 2003, hvor hovedoppgaven ble å støtte den valgte afghanske regjeringen og bidra til sikkerhet og stabilitet for å støtte sosial og økonomisk utvikling.

ISAF ble avsluttet 31. desember 2014, og hvor det siste oppdraget «Resolute Support Mission» ble iverksatt.¹² Fra år 2015 skulle norske styrker blant annet hjelpe med rådgivning og opplæring av afghanske sikkerhetsstyrker. I løpet av 20 år med konflikt har rundt 9200 norske soldater har tjenestegjort i Afghanistan. Ti norske soldater døde i tjeneste i Afghanistan, og det siste norske personellet forlot landet 30. august 2021.¹³

⁸ NOU 2016: 8, s. 17

⁹ Forsvaret, 2021

¹⁰ NOU 2016: 8, s. 174

¹¹ NOU 2016: 8, s. 9

¹² Forsvaret, 2021

¹³ Forsvaret, 2021

1.2.3 Medias formidling av krigen

Hvordan var norske media sin formidling og dekning av krigen, sett fra norske øyner? Det norske forsvaret hadde ingen valg annet enn å bli med i konflikten i starten av 2001, ifølge forsvaret selv. Politisk sett var det stor enighet om norsk involvering og bidrag i krigen. I en artikkel i Aftenposten fra 15. november 2001 sa Kjell Magne Bondevik at:

Alle i Norge er i utgangspunktet imot krig og krigshandlinger. Dessverre har vi i det enkelte situasjoner intet annet valg. Da som en siste utvei for å beskytte de verdier vi setter høyest.¹⁴

Rune Ottosen har forsket mye på den norske mediedekningen- og formidlingen rundt krigen i Afghanistan, men også andre kriger i Midtøsten. Blant annet forsket han på mangel av dekning av «uverdige ofre» som vil si ofre i den afghanske befolkningen, i forhold «verdige ofre» som primært er norske, europeiske eller amerikanske ofre. Ottosen (2007) skriver om at det ligger en potensiell konflikt knyttet til vestlige mediers tendens til å se verden gjennom vestlige briller, og viser til at de kulturelle forholdene i den muslimske verdenen ofte blir representert på en nedlatende måte i vestlige medier.¹⁵ I en tidligere oppgave har jeg skrevet om mediedekningen og formidling om krigen i Afghanistan, og konkluderte med at forskere stilte seg kritiske til norsk mediedekning, fremstillingen av legitimiteten og bruken av propaganda i krigen.¹⁶ I august 2021 ble uttrekningen av Afghanistan en stor mediesak, og håndteringen av desperate afghanere ble voldsomt kritisert av ulike medier, både i Norge og i andre land. Grotiske bilder av desperate folk som hang fra store militære transportfly spredde seg raskt til ulike medier rundt om i verden.

«Den lengste krigen» viser til Norges og NATO sin deltakelse i en krig som varte fra 2001-2021, ofte kalt «den lengste krigen» i moderne norsk historie.¹⁷ I dette prosjektet blir det ofte bare referert til krigen i Afghanistan. Selv om det har vært mange konflikter og involveringer fra andre nasjoner og imperier i dette landet gjennom historien ligger fokuset i oppgaven på krigen fra år 2001-2021. Noen av historiene til tidsvitnene i oppgaven vil foregå før og etter denne perioden.

¹⁴ Bergmann, 2015: sitat fra Kjell Magne Bondevik, 2001

¹⁵ Ottosen, 2007, s. 28

¹⁶ Rekkedal, 2021; 501- oppgaven tok for seg «Medias dekning av krigen i Afghanistan»

¹⁷ Ottosen, 2007, bruker begrepet «den lengste krigen» i sin bok.

1.3 Temaets relevans for kompetansemål og kjerneelement i LK-20

Prosjektet har et didaktisk siktemål, på grunn av dette er det viktig å se på læreplankonteksten som er sentral for å begrunne temaets relevans. Fagfornyelsen er navnet på prosessen for å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet, som ble tatt i bruk i 2020. I den nåværende læreplanen (LK-20) er det satt opp ulike kjerneelementer for de ulike undervisningsfagene. Innenfor kjerneelementet «demokratiforståelse og deltakelse» i samfunnsfaget skriver Utdanningsdirektoratet (2020) at elevene «skal forstå hvorfor konflikter har oppstått og oppstår, og hvordan de har blitt og blir håndtert».¹⁸ I kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» står det følgende: «elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn».

I LK-20 er det også ulike relevante kompetansemål som kan knyttes til tematikken i masteroppgaven, og de gjelder både innenfor mellomtrinnet og ungdomstrinnet.

Kompetansemålene og kjerneelementene i dette delkapittelet vil bli drøftet mer omfattende senere i oppgaven i forhold til de narrative funnene fra tidsvitnene. I LK-20 har antall kompetansemål blitt redusert og gjort mer generelle, for eksempel har fokuset på sentrale historiske hendelser blitt redusert, noe som gir rom for tema- og metodefrihet og det læreren synes er viktig i faget man underviser i. Begrepet «krig» blir heller ikke tatt med i den nye læreplanen for samfunnsfag (SAF01-04), men LK-20 bruker derimot begrepet «konflikt»:

Eleven skal kunne:

reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter.¹⁹

I tillegg til kompetansemålet om konflikt, er det et mål som omhandler mangfold og identitet; etter 7. trinn skal eleven kunne:

utforske sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i felleskap.

¹⁸ Utdanningsdirektoratet, 2020, Kjerneelementer, Samfunnsfag (SAF01-04)

¹⁹ Utdanningsdirektoratet, 2020, alle kompetansemålene nevnt i prosjektet kommer fra læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet

Dette kompetansemålet er relevant til prosjektet på grunn av tidsvitnenes ulike meninger og perspektiver på mangfold og hvordan det er å være i et fellesskap. Kompetansemålene etter 10. trinn er mer historiedidaktisk preget enn kompetansemålene etter 7. trinn. De narrative funnene som blir presentert senere i masteroppgaven har flere interessante dimensjoner som er tilpasset ungdomsskoledidaktikk, derfor velger jeg å trekke frem tre eksempel på kompetansemål etter 10. trinn:

Elevene skal kunne:

gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene.²⁰

drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger.

I likhet med målene for 7. trinn har kompetansemålene for 10. trinn mer om kultur og identitet. Eksempelvis at eleven skal kunne:

reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer med mangfold

I forhold til masteroppgaven er det disse kompetansemålene som er særlig relevant for undervisning om temaet i samfunnsfag. Men det er riktignok også flere kompetansemål som kan knyttes til tematikken, som for eksempel mål som inngår i menneske- og likeverd, mangfold og sentrale hendelser som har påvirket det norske demokratiet. I forhold til menneske- og likeverd kan man ta utgangspunkt i dette kompetansemålet:

samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land

I kjerneelementet «identitet og kulturelt mangfold» skriver Utdanningsdirektoratet (2020) om viktigheten av felles referanserammer og om den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng: «en felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få

²⁰ Utdanningsdirektoratet (2020). Læreplan Samfunnsfag (SAF01-04).

innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser».²¹ Skolen skal dermed gi elevene både en historisk og kulturell innsikt for å blant annet utvikle sin egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Utdanningsdirektoratet (2020) stiller i tillegg krav til lærerens arbeidsmåter, eksempelvis: «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, praktiske, og digitale måter å arbeide med faget på».²²

Alle kompetansemålene og kjerneelementene ovenfor er hentet fra læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04) fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet gjennom Utdanningsdirektoratet. For å oppfylle målet til prosjektet er det relevant å se på ulike historiedidaktiske teorier og relatert forskning som tar for seg blant annet tidsvitneteori, historisk empati, historiebevissthet, undervisningsteori om kontroversielle tema og bruken av tidsvitnefortellinger i klasserommet.

²¹ Utdanningsdirektoratet, 2020, Kjerneelementet «identitet og kulturelt mangfold» i overordnet del

²² Utdanningsdirektoratet, 2020, Undervisningsvurdering i kompetansemål og vurdering, (SAF01-04)

2.0 Teoretisk forankring og relatert forskning

2.1 Tidsvitneteori og muntlige kilder

Begrepet tidsvitner blir ofte referert som *muntlige kilder* i en historisk kontekst. Bruken av tidsvitner i en moderne historisk sammenheng er ofte knyttet til andre verdenskrig og de som har opplevd holocaust eller andre alvorlige hendelser på nært hold. Å bruke tidsvitner er sentralt for mange historikere og samfunnsvitere. Fra rundt 1950- tallet har *muntlige kilder* og *oral history* blitt stadig mer brukt, mye på grunn av lydbåndopptakeren.²³

Det som skiller skriftlige kilder fra muntlige kilder er at opplevelser, oppfatninger og det ukjente ikke kommer lett frem med bruk av skriftlige kilder. Astri Andresen et.al. (2019) skriver om to hovedtyper av muntlige kilder: muntlige kilder kan deles opp i folks minne om egne opplevelser og tradisjonsstoff som de norske folkeeventyrene.²⁴ Minner er særlig viktig der det eksisterer et behov for utfylling og nyansering. I dette masterprosjektet er et av målene å gi en stemme til grupper i samfunnet som ikke får deltatt like mye i offentlig debatt, for å dermed etablere en balanse i kildematerialet som man ikke kan oppnå med skriftlige kilder.²⁵

Historieforskning med bruk av tidsvitner kommer ikke foruten den alminnelige kildekritikken som i de skriftlige kildene, men i tillegg er de muntlige kildene mer utsatt for svakheter knyttet til minnenes begrensninger. Minnet kan være skrøpelig, vitnene kan ha glemt mange detaljer og blande datoer og årstall. Muntlige kilder kan strekke seg over et helt liv, på det tidspunktet de blir intervjuet er det ofte en konsekvens at livet blir skrevet om slik at det passer med det som er akseptabelt for andre og/eller man selv på intervjuetidspunktet. Ikke minst er det viktig for den som intervjuer informantene at man ikke legger ord eller svar i munnen på intervjuobjektet, selv om informantene forteller om noe intervjueren ønsker å undersøke.²⁶

²³ Kaldal, I, 2016, s. 27

²⁴ Andresen et.al., 2019, s. 83

²⁵ Andresen, 2019, s. 85

²⁶ Andresen, 2019, s. 84

2.2 «Oral history» som forskningstradisjon

I forklaringen av tidsvitner og muntlige kilder er det sentralt å presisere hva «oral history» er. Formålet med *oral history* var å samle inn muntlige materiale på en systematisk måte, fra en sosialhistorisk og politisk forskningstradisjon.²⁷ Paul Thompson (2000), en av pionerne av forskning rundt «oral history», mener at metoden er like gammel som historien i seg selv: «It was the first kind of history».²⁸ Han hevder at alle historiske kilder fra mennesker er subjektive, men bare det muntlige utfordrer subjektiviteten: med å søke i mørket, med et håp å finne den skjulte sannheten.²⁹

Knut Grove og Jan Heiret (2018) mener at et sentralt poeng med «oral history» er samspillet mellom historikeren og fortelleren. Viktigheten av det samspillet blir ofte vist frem i materialet de skaper sammen.³⁰ Intervju er den metoden som blir mest brukt for å samle inn relevant informasjon med bruk av muntlige kilder. I slutten av 1980-årene kom *den nye kulturhistorien* som påvirket synet på bruken av det muntlige materialet.³¹ Språk, symbol og former for mening ble viktige i det som ofte er omtalt som den nye språklige vendingen. Istedenfor kun å gå inn på faktiske forhold og hendelser, ble det vektlagt av å få grep om hvordan informanten i intervjuet lagde en fortelling som formidlet kulturelle koder. Det er koder som viser en grad av kollektiv kultur som går ut over den enkelte og samtiden.³² Identitetsbygging og måten fortellingene ble fortalt på ble dermed viktigere, det som nå skulle analyseres var det intervjuene fortalte i seg selv. Det å bruke muntlige kilder og funn som inntak til å forklare og forstå tidligere hendelser og kulturelle mønster, ble dermed noe som var sentralt for den nye kulturhistorien.³³

²⁷ Grove & Heiret, 2018, s. 124

²⁸ Thompson, 2000, s. 25.

²⁹ Thompson, 2000, s. 173

³⁰ Grove & Heiret, 2018, s. 124

³¹ Grove & Heiret, 2018, s. 125

³² Grove & Heiret, 2018, s. 125

³³ Grove & Heiret, 2018, s. 125

2.3 Historisk empati

I historiedidaktikken er det ofte et mål at elevene klarer å *historisere*. Å historisere vil si å sette hendelser, utsagn, artefakter og mennesker inn i deres samtidige historiske kontekst.³⁴ Kvande og Naastad (2020) mener at det dreier seg om evnen til å få kunnskap eller leve seg inn i de livene, mulighetene og begrensningene som fortidige mennesker opplevde, og med dette kreves kunnskap om den aktuelle tidsepoken.³⁵

Historisering eller historisk kontekstualisering har i nyere historiedidaktikk også blitt koblet til begrepet *historisk empati*, som har funnet sin vei inn i LK20. Selv om empati i seg selv er et positivt ladet begrep finnes det behov for å reflektere over hva som ligger i begrepet. Empati er det motsatte av apati, slik som sympati er motsatt av antipati. I dagligtalen bruker vi ofte empati om noe som er synonymt med sympati. Kvande og Naastad (2020) skriver at i et sosialpsykologisk utgangspunkt handler historisk empati om innlevelse, uavhengig av sympatiske eller usympatiske folk, og at man dermed er nærmere det som handler om å sette seg inn i hvordan fortidige mennesker har tenkt og forstått seg selv i sine omgivelser.³⁶ Et problem med begrepet «historisk empati» er at det ikke finnes noen konsensus om hvordan begrepet skal defineres. Noen historikere vil legge vekt på den affektive dimensjonen, mens andre tar utgangspunkt i en forståelse av noe som en del av rasjonelle eller kognitive forklaringer: «I historiedidaktikken kan historisk empati altså brukes som en del av historiske forklaringer fremfor å handle om sympatiske eller antipatiske følelser», hevder Kvande og Naastad (2020).³⁷

Didaktikerne Endacott og Brooks (2013) mener at det også er en mangel og forvirring rundt begrepet historisk empati hos amerikanske forskere. De velger å definere og presentere begrepet som noe som blir dannet av multiperspektivitet, kognitiv-affektiv konstruksjon, noe som skiller historisk empati fra utelukkende kognitive eller affektive former for historiske undersøkelser.³⁸ Endacott og Brooks (2013) mener som Kvande og Naastad (2020) at historisk empati involverer forståelse av hvordan folk fra fortiden tenkte, følte, gjorde avgjørelser, håndterte og møtte konsekvensene innenfor en spesifisert historisk og sosial kontekst. Endacott og Brooks foreslår derimot bredere fokus på en sammensetning av

³⁴ Kvande & Naastad, 2020, s. 133

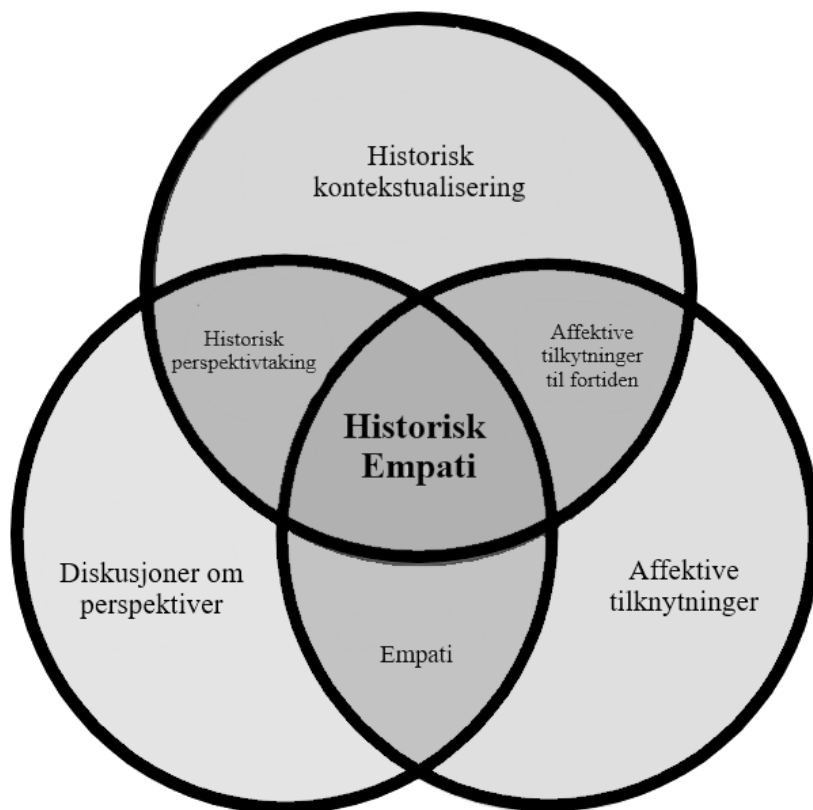
³⁵ Kvande & Naastad, 2020, s. 133

³⁶ Kvande & Naastad, 2020, s. 134

³⁷ Kvande & Naastad, 2020, s. 134

³⁸ Endacott & Brooks, 2013, s. 41

historisk kontekstualisering, diskusjoner om perspektiver og affektive tilknytninger og at dette knyttes sammen (se figur 1). Historisk kontekstualisering handler om det sosiale, politiske og kulturelle konteksten og normene rundt det tidspunktet situasjonen foregikk og andre relevante hendelser som skjer i samtid. Perspektivtaking/diskusjon om perspektiver handler om å se og forstå en person sine opplevelser, prinsipper, posisjoner, holdninger og hensikter. Affektive tilknytninger tar i betraktning hvordan elevene knytter seg affektivt til historiske aktører og hvordan aktørene opplevde situasjonen, erfaringer og handlingene i en historisk kontekst.³⁹



Figur 1: min oversettelse av figuren til Endacott og Brooks⁴⁰

³⁹ Endacott & Brooks, 2013, s. 43

⁴⁰ Figuren er oversatt av meg fra engelsk til norsk, hentet fra Endacott & Brooks, 2013, s.43.

I arbeidet med utvikling av historisk empati i undervisningen foreslår Endacott og Brooks (2013) en undervisningsplan i fire faser: 1) introduksjon av historisk situasjon eller aktør, 2) utforskende fase med primær- og sekundærkilder, 3) elevpresentasjon, og 4) samtale om tilknytninger og sammenkoblinger mellom fortiden og nåtiden.⁴¹ I sin doktorgradsavhandling har Helga Bjørke Harnes (2022) aktivt drøftet og forsket på Endacott og Brooks (2013) teorier i sin kvalitative studie om «historisk empati i møte med vanskelig historie» i ungdomsskolen. Harnes (2022) har bygget videre på modellen (figur 1) hvor hun mener at perspektivtaking er essensielt for alle dimensjonene, og at elevens nåtid er en viktig dimensjon, i tillegg til det som skjedde i læringsprosessene.

Med vektleggingen av elevens nåtid viser Harnes til at det er uunngåelig at elevens historisitet og identitet påvirker historielæring, særlig når temaene er emosjonelt ladet.

Kontekstualisering eller kognitiv perspektivtaking er den andre dimensjonen hun vektlegger, at lærere må legge til rette for kontekstualisering og være bevisst på hvilke kilder som blir brukt, i tillegg til at elever får oversikt over hendelsen eller perioden det er snakk om, kunnskap om å stille spørsmål, søke og lese informasjon. Den tredje dimensjonen hos Harnes innlevelse eller affektiv perspektivtaking, hvor innlevelse skjer intuitivt og umiddelbart hos elevene. Hun understreker at følelser kan fremme kompleks historisk læring, men på den andre siden ensidig hemme kontekstualisering og fremme stereotyper.⁴² Hun konkluderer med at i to av tre skjæringspunkt i hennes modell, oppstod det kognitiv og emosjonell dissonans på ulike måter fra elev til elev, noe som etter hennes mening både fremmet og hemmet læring. Samtidig konkluderer Harnes at datamaterialet i avhandlingen viser at nåtidsforståelser, det kognitive og det affektive er i konstant samspill.⁴³

2.4 Historiebevissthet og multiperspektivitet

Alle mennesker har sin egen historie å fortelle, og lever i og med tid. Historie tar for seg ikke bare fortiden, men handler i tillegg om samtiden og fremtiden. Hvis vi tenker at fortiden, samtiden og fremtiden er de tre tidsdimensjonene, kommer *historiebevissthet* frem som et sentralt begrep. Historiebevissthet kan enkelt forklares som måten vi orienteres oss på i tid,

⁴¹ Harnes, 2022, s.19

⁴² Harnes, 2022, s. 195-197

⁴³ Harnes, 2022, s. 198

samspillet mellom forståelse av nåtid og fortid, i tillegg til forventinger til fremtiden.⁴⁴

I den nye læreplanen er begrepet historiebevissthet tatt med i kjerneelementet «identitetsutvikling og fellesskap» for samfunnsfag. Elementet tar for seg hvordan mennesker utvikler identitet, tilhørighet, og hvordan man samhandler med andre: «Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid».

(Utdanningsdirektoratet, 2020).⁴⁵ Her definerer Utdanningsdirektoratet begrepet i likhet med Kvande og Naastad (2020)⁴⁶, det vil si at elevene skal kunne forstå sin egen posisjon og seg selv i de ulike tidsdimensjonene. Kvande og Naastad (2020) vektlegger også at læreren bør legge til rette for varierte undervisningsmetoder, og ikke minst ta med det de definerer som flerperspektivet og å trekke linjer mellom tidsdimensjonene.⁴⁷ I den tidligere læreplanen (LK-06) ble det introdusert tre «nye» begrep: historiebevissthet, multiperspektivitet og historiebruk i historiefaget i videregående skolen.⁴⁸ De begrepene er kjente begrep i historiedidaktikken, men er ikke blitt introdusert i tidligere læreplanverk.

Multiperspektivitet kan ses som en forståelse av flere ulike synsvinkler på historiske hendelser og at det kan bidra til å se andre perspektiv enn de tradisjonelle.⁴⁹ Stradling (2003) mener at multiperspektivitet ikke bare er en prosess eller strategi, men også en form for omdisponering, at det i hovedsak handler om å akseptere at det eksisterer andre måter å se verden på, at en persons perspektiv kan være like mye verdt som en annens perspektiver. Det handler også om å prøve å «gå i andres sko» og se hvordan verden er utfra deres syn, i tillegg til empatilære.⁵⁰ Multiperspektivitet-undervisningen kan være utfordrende, fordi det er tidkrevende, kompetansekrevende, og fordi empatien som skal dannes for de ulike perspektivene kan være vanskelig å forstå og sammenligne, mener Stradling (2003).⁵¹ Selv om det kan være utfordrende betyr det ikke at det ikke er nødvendig. Hovedpoenget med multiperspektivitet-undervisningen er at elever skal kunne se og lære om ulike mangfoldige grupper og deres ulike perspektiver og erfaringer.

⁴⁴ Kvande & Naastad, 2020, s. 48

⁴⁵ Utdanningsdirektoratet, Kjerneelementer for samfunnsfag (SAF01-04), 2020

⁴⁶ Kvande & Naastad, 2020, s. 43

⁴⁷ Kvande & Naastad, 2020, s. 54-55

⁴⁸ Skram, 2011, s. 2

⁴⁹ Skram, 2011, s. 12

⁵⁰ Stradling, 2003, s. 14

⁵¹ Stradling, 2003, s. 21-24

2.4.1 Kontrafaktisk kontekst

Kunne krigen i Afghanistan blitt unngått? I all historisk forklaring ligger det en kontrafaktisk forutsetning, mener Kvande og Naastad (2020).⁵² De mener at det kontrafaktiske tar for seg diskusjonen om de historiske valgene utført av de ulike historiske aktørene, med andre ord handler det om å forsøke å forstå valgene som ble gjort og kunne forklare hvorfor det gikk som det gikk.⁵³ Det er interessant er at Kvande og Naastad (2020) i sin diskusjon om det kontrafaktiske nevner NATOs engasjement i Afghanistan med å sitere forsvarstalen til Kjell Magne Bondevik: «dersom man ikke hadde gått inn, ville Taliban fremdeles hatt kontroll i landet, og verden ville ha blitt utsatt for flere stygge terroraksjoner»⁵⁴ Sitatet i seg selv er en kontrafaktisk analyse av situasjonen.

Kvande og Naastad (2020) siterer også den svenske historiedidaktikeren Klas- Göran Karlsson som sier at: «Det kontrafaktiska handlar inte om det fiktiva, utan om det möjligt historiska».⁵⁵ Selv om det kontrafaktiske i seg selv er fiksjon, et tenkt resonnement, betyr ikke det at det ikke er viktig i historisk diskusjon og refleksjon. I et klasserom kan det kontrafaktiske bli brukt til å la elevene sette seg inn i den relevante historien, starte en tankeprosess og å lage et plausibelt hendelsesforløp med sine egne kunnskap og forståelser av den historiske situasjonen. Dette kan igjen åpne opp for å utvikle empati hos elevene.⁵⁶ Det kontrafaktiske blir senere drøftet i drøftingsdelen.

2.5 Undervisning i kontroversielle og ubehagelige tema

Er det nødvendig å undervise i *kontroversielle tema*? Å legge frem et undervisningsopplegg om krigen i Afghanistan er ikke bare enkelt. Hensikten med et undervisningsopplegg om krig er aldri å skape utrygghet eller frykt hos eleven. Men hvordan skal lærere i den norske skolen

⁵² Kvande & Naastad, 2020, s. 206

⁵³ Kvande & Naastad, 2020, s. 206

⁵⁴ Kvande & Naastad, 2020, s. 209

⁵⁵ Karlsson sitert i Kvande & Naastad, 2020, s. 215

⁵⁶ Kvande & Naastad, 2020, s. 215- 216

undervise i slike tema? Kerr og Huddleston (2016) har laget et kompetanseutviklingsmaterieell for undervisning i kontroversielle tema, for Europarådet, som har til hensikt å hjelpe lærere å se verdien av å engasjere elever i den type tematikk. Ifølge Kerr og Huddleston (2016) spiller kontroversielle tema en viktig rolle i å forberede unge mennesker til samfunnsdeltakelse, fordi de lærer seg blant annet å engasjere seg i demokratisk dialog ved å diskutere med personer som har andre meninger enn dem selv.⁵⁷

Hva menes med kontroversielle tema? Selve begrepet har flere definisjoner, og brukes på ulike måter. En av definisjonene på kontroversielle tema er «tema som vekker sterke følelser og skaper splid i lokalmiljøer og samfunn».⁵⁸ Når det er undervisning om krig som tema er det lett å se problemet med at det kan være elever som har opplevd krigslignende hendelser eller kommer fra et krigsherjet land, eller har familie/bekjente som har opplevd det. Elever uten tilknytninger til krigsherjede land kan selvfølgelig også føle på frykt. Det er altså et tema som vekker sterke følelser både i og utenfor klasserommet. Hensikten med undervisning om denne type tema er blant annet å utvikle elevenes evne til å tenke analytisk og kritisk.⁵⁹

Men det eksisterer flere utfordringer knyttet denne typen tematikk. Kerr og Huddleston (2016) tar for seg fem hovedkategorier for ulike utfordringer med undervisning i kontroversielle tema: undervisningsstrategi, hensynet til elevenes følelser, stemning og kontroll i klasserommet, mangel på spesialkunnskap og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer.⁶⁰ Først har de valgt å trekke frem forskning som viser ulike former for undervisningsstrategier som skal redusere risikoen for partiskhet eller anklager om partiskhet når man underviser i kontroversielle tema. Dette kan dreie seg om hvordan læreren håndterer sine egne meninger og erfaringer, og om de er relevante eller om tankene i hele tatt blir delt med elevene. Med hensyn til elevens følelser er det snakk om risikoen som eksisterer når man snakker om kontroversielle tema, og hvordan det kan påvirke følelser, men også påvirke selvfølelsen negativt. Det eksisterer en risiko ved at læreren oppmuntrer elevene til å si hva de mener, men at elever likevel praktiserer selvsensur eller trekker seg fra læringsprosessen fordi de er redde for trusler, mobbing, eller å bli stemplet for noe eller ekskludert av medelever.⁶¹

⁵⁷ Kerr og Huddleston, oversatt fra engelsk til norsk av Silje Berggrav, 2016, s. 13

⁵⁸ Kerr og Huddleston, 2016, s. 13

⁵⁹ Kerr og Huddleston, 2016, s. 13

⁶⁰ Kerr og Huddleston, 2016, s.15

⁶¹ Europarådet, 2016, s. 16-17

Det å ivareta stemningen og kontrollen i klasserommet er særdeles viktig, slik at diskusjonen ikke blir for «overopphetet». Her spiller lærerens autoritet og autonomi/selvstyre en viktig rolle for at det ikke oppstår konflikter mellom elever, eller konflikter mellom lærer og elev. Mangel på spesialkunnskap reflekterer omfanget av de økonomiske, sosiale, politiske, historiske og psykologiske faktorene og endringene innenfor temaet. Slike tema endrer seg stadig og det er derfor vanskelig for lærerne å ha oversikt over alle endingene. Den siste utfordringen er håndtering av spontane spørsmål og kommentarer som i seg selv kan være vanskelig med tanke på bredden av ulike spørsmål og meninger fra elevene, og det at elevene selv har tilgang til enorme mengder informasjon på sosiale medier.⁶²

Goldschmidt- Gjerløw et.al. (2022) skriver om kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen, og tar for seg viktigheten av kompetanse i å undervise og samtale om slike tema, fordi det omfatter de fleste sider av lærerens profesjonelle yrkesutøvelse og skolens oppdrag.⁶³ De viser til *pedagogisk klokskap* som et viktig verktøy for god undervisningspraksis. De tar for seg Gert Biesta definisjon: «pedagogisk klokskap viser til lærerens evne til profesjonell og situasjonsbetinget dømmekraft i relasjon til utdanningens overordnede mandat». ⁶⁴ Pedagogisk klokskap blir blant annet brukt når det er snakk om å undervise om hendelser som foregår i nåtiden, hvor lærerens rolle er å velge undervisningsstrategier ut fra kontekst og elevsammensetning. Fra et historisk perspektiv blir ofte begrepet *vanskelig historie* brukt. Harnes (2022) bruker Jeremy Stoddard sin definisjon på vanskelig historie som teoretiske perspektiver på møtet mellom nåtidens lærende og historiske representasjoner av traumatiske hendelser. ⁶⁵ Hun løfter frem to utfordringer med vanskelig historie, hvor lærere må være bevisste. Det første er at elevers kontekster, erfaringer og posisjoner fører til ulike møter med kildene. Det andre tar for seg tankegodset som rettferdiggjorde den traumatiske hendelsen og handlingen i fortiden. Dette kan i mange tilfeller fremdeles være til stede i samfunnet i nåtiden, dette utfordrer samspillet mellom samfunn, skole og individet.⁶⁶

⁶² Europarådet, 2016, s. 17-18

⁶³ Goldschmidt-Gjerløw et.al., 2022, s. 15

⁶⁴ Goldschmidt-Gjerløw et.al., 2022, s. 17

⁶⁵ Stoddard (2021) i Harnes, 2022, s. 34

⁶⁶ Harnes, 2022, s. 34

2.6 Tidsvitner og narrativ i klasserommet

Fortellinger er mye brukt i skolen, for å skape mening og spenning rundt eventyr, skjønnlitteratur, film og andre typer for undervisning. Gleiss & Sæther (2021) skriver at: «Mange lærere er dyktige fortellere, som bruker narrative strukturer til å skape spenning og forventning hos elevene, og som på denne måten også aktiverer følelser som en del av læringsprosessen». ⁶⁷ Samfunnsfaget har naturligvis endret seg, og historiedelen av faget har historisk sett handlet mye om fortellinger.

Rom for å lytte til fortellinger er noe som er naturlig for oss mennesker, uansett alder: «Behovet for å lytte til fortellingen er imidlertid ikke aldersbestemt». ⁶⁸ Det er rom for narrative fortellinger i alle trinn, og motivasjonen eksisterer. «Det er gammel kunnskap at den gode fortellingen skaper interesse i langt større grad enn en side i et leksikon, selv om begge tar utgangspunkt i de samme fakta» skriver Kvande og Naastad (2020). ⁶⁹ Erik Lund (2020) mener at fortellinger er ofte svaret på det eksistensielle behovet vi har for å skape mening av fortiden i nåtiden, og at fortellinger formidler utviklingen og bevarelsen av identiteten til grupper, samfunn og nasjoner. ⁷⁰ Innenfor forskning rundt ekstremisme og radikalisering nevner også Trysnes og Skjølberg (2022) at lærere bør arbeide med inkluderende narrativer i klasserommet for å unngå «oss- dem»-dikotomier, i et undervisningsopplegg for kritisk refleksjon om terrorisme. ⁷¹

Mulighetene er der for å lage undervisningsopplegg om tidsvitnefortellinger for elever i samfunnsfag, noe LK-20 viser med behovet for lærerens metodefrihet, autonomi og kompetanse. Utfordringene er blant annet mangel på lærebøker og historiedidaktiske undervisningseksempler som kunne hjulpet lærerne til å sette seg inn i tema de ikke nødvendigvis har kunnskap om eller tid til. Dette gjelder ikke bare krigen i Afghanistan. Selv om kompetansemålene i LK-20 fokuserer mer på samfunnskunnskap enn historie, kan likevel tidsvitner og deres narrativer gi rom for elevens kritiske og reflekterte forståelse rundt både afghansk og norsk historie, med andre ord bygge historiebevissthet. Dette vil bli drøftet mer senere i masteroppgaven.

⁶⁷ Gleiss & Sæther, 2021, s. 134

⁶⁸ Lund, 2020, s. 119

⁶⁹ Kvande & Naastad, 2020, s.114

⁷⁰ Lund, 2020, s. 119

⁷¹ Trysnes & Skjølberg, 2022, s. 55

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil de metodiske valgene for prosjektet blir beskrevet, begrunnet og reflektert rundt. Det blir forklart hvilken type forskningsdesign og metode som blir brukt for å gjennomføre prosjektet. Utvalget blir gjennomgått og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen foregikk. Kvaliteten rundt forskningsarbeidet og etiske utfordringer blir forklart og reflektert rundt.

3.1 Semistrukturert intervju, kvalitativ metode og aksjonsforskning

For innsamlingen av datamaterialet fra tidsvitnene er intervju valget av metode. Intervju har som fordel at det gir tilgang til menneskers livsverden og er det metodevalget som utvikler kunnskap om menneskers tanker, erfaringer og forestillinger.⁷² Et intervju har muligheten til å forske på hva som ligger i det skjulte, og skiller seg fra en vanlig hverdagsamtale og krever en mer systematisk tilnærming.

I dette masterprosjektet er det tre informanter; to er av afghansk bakgrunn og den tredje har tidligere vært en soldat i det norske forsvaret. Informantene er av ulike aldrer, tilhørighet og bakgrunn. De to afghanske informantene har fått de samme spørsmålene, og den norske informanten har fått lignende spørsmål, men mer tilpasset informantens situasjon og bakgrunn. I prosjektet var det naturlig å benytte seg av semistrukturert intervjuform som er en form for kvalitative forskningsmetoder. Semistrukturert intervjuform er en fleksibel form som gir rom for variasjon av spørsmålene som stilles og i rekkefølgen imellom intervju til intervju, men hvor spørsmålene er formulert på forhånd.

Studiens vitenskapelige forankring vil ta utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi, narrative studier og sosialkonstruktivisme. Disse tilnærmingene blir brukt som en analytisk ramme i arbeid med analyse og drøfting. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at i fenomenologiske studier er intensjonen å kunne forstå hva som kan bli erfart i bevisstheten av mennesker i sin livsverden. Hermeneutisk fenomenologi er ikke bare beskrivende, men

⁷² Gleiss & Sæther, 2021, s. 78

akademikeren fortolker også meningene knyttet til livserfaringene til informantene.⁷³ I slike studier vil det ofte tas utgangspunkt i noe som kalles N-studier (N er «numbers» som betyr antall) som vanligvis fokuserer på et lite antall mennesker, ved den hensikt å forske mer på ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen.⁷⁴ Sosialkonstruktivisme forstår kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling, hvor virkeligheten konstrueres sammen med forsker og forskningsobjekt.⁷⁵

Selve masterprosjektet kan metodisk tolkes som et smalt aksjonsforskningsprosjekt. Aksjonsforskning i seg selv er en omfattende metodisk retning, men hvis man ser aksjonsforskning i et lærerperspektiv kan det brukes når man ser behov eller ønske om å utvikle praksis på egen skole.⁷⁶ Dette foregår i forskningssamspill mellom andre forskere og forskningsdeltakere. Her kan også barn delta som medforskere for å utvikle egne læringsprosesser ved å gjennomføre intervju eller dokumentere funn. Mitt prosjekt har noen likheter med Helga Bjørke Harnes (2022) sin doktorgradsavhandling hvor hun definerer prosjektet sitt som eksplorativ aksjonsforskning, fordi det var lite kunnskap om temaet fra før. Hennes prosjekt skiller seg fra mitt prosjekt med at hun har samarbeidet med lærere for å nå målet som er teoriutvikling, heller enn å utvikle praksis på den konkrete skolen.⁷⁷ Mitt masterprosjekt har som mål å reflektere rundt og potensielt i neste omgang skape interesse hos andre lærere til å undervise om Afghanistan. Det er behov for å forske videre på de ulike livene som ble preget av krigen i Afghanistan. I tillegg er det behov for å forske på spørsmål som: hvordan slik tematikk kan undervises om, og hvilke undervisningsmetoder som fungerer best for å gjøre elevene historiebevisste, utvikle empati og lære elevene om nyere historisk kontekst.

3.1.1 Relabilitet, validitet og troverdighet

Funnene i prosjektet er avhengig av å være reflekterte og vurderte. Vitenskapsteoretiske tradisjoner spiller inn på kvaliteten av forskningen, og målet i metodedelen er å opprettholde en viss forskningskvalitet. Masteroppgaven tar for seg kvalitative intervju, som igjen ofte blir plassert i en sosialkonstruktiv tradisjon. Reliabilitet blir ofte kalt for pålitelighet, som er en

⁷³ Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76

⁷⁴ Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74

⁷⁵ Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49- 50

⁷⁶ Gleiss & Sæther, 2021, s. 53

⁷⁷ Harnes, 2022, s. 45

faktor for kvaliteten på forskningsprosessen. Validitet eller gyldighet tar for seg kvaliteten på datamaterialet og akademikerens fortolkninger og konklusjoner.⁷⁸ Målet for forskningen blir i tillegg påvirket av forskjellige vitenskapsteoretiske antakelser og syn på hvordan verden fungerer. I masteroppgaven blir det gjort en narrativ analyse av funnene fra intervjuene med informantene. I forhold til validiteten av en narrativ analyse er det mer relevant å reflektere rundt troverdighet og resonans.⁷⁹ Valgene som er gjort i forhold til selve forskningen for masteroppgaven skal begrunnes og reflekteres. For det første blir ikke funnene mine representative eller generalisert, på grunn av flere faktorer, som blant annet antallet informanter og mangel på representativitet, blant annet i forhold til kjønn. Jeg stiller meg selv kritisk til at det er mangel på kvinner i utvalget, både afghanske kvinner, men også kvinner i Norge som har en tilknytning til Afghanistan. Hovedgrunnen til at det er bare tre informanter er at det ikke lett å finne informanter. Det kan være vanskelig å delta i et forskningsprosjekt for å snakke om krig og traumatiske opplevelser. Noen av informantene var kritisk til prosjektet før intervjuet foregikk, men når de ble forklart målet med prosjektet ble de motiverte. Det er snakk om virkelige hendelser som har preget livene deres. Det metodiske målet med dette prosjektet er heller ikke å lage noe generaliserbart, men prøve å gi en stemme til noen av dem som ikke blir hørt i samfunnet. Videre mål er å reflektere rundt viktigheten av en annerledes norsk- og afghansk historie, lære av de politiske valgene som har blitt gjort ved bruk av narrativ metode og analysere deres fortellinger. Avslutningsvis drøfte hvilke fortellinger som kan undervises om i den norske skolen.

3.2 *Det narrative*

Å reflektere over betydningen av narrativer stammer tilbake fra Aristoteles tid fra ca. 335 før vår tidsregning. Han mente at fortellingens natur er ment å bevege oss, sette oss inn i dynamiske prosesser der vi ser verden fra nye perspektiv.⁸⁰ Definisjonene av begrepet *narrativ* varierer. Blix og Sørly (2017) velger å se på tre faktorer: Det første er at narrativ har temporalt hendelsesforløp, med andre ord de utspiller seg over tid. Det andre er at det handler om noe meningsfullt. For det tredje, er narrativ et sosialt fenomen, noen forteller og noen lytter.⁸¹ Narrativ kan variere i størrelse, både som livshistorier og kortere fortellinger.

Forholdet mellom mennesker og fortellinger er symbiotisk; vi former våre fortellinger, og

⁷⁸ Gleiss & Sæther, 2021, s. 201

⁷⁹ Blix & Sørly, 2017, s. 22

⁸⁰ Blix & Sørly, 2017, s. 20

⁸¹ Blix & Sørly, 2017, s. 20

våre fortellinger former oss.⁸² Professor i pedagogikk Patrick J. Lewis (2011) mener at hensikten med det narrative er å bane vei for historier som tradisjonelt sett har blitt ekskludert fra forskning for utdanning. Ikke minst viktigheten av å gi en stemme til de uhørte i samfunnet, danne oppmerksomhet til de marginaliserte gruppene og sørge for at de ikke blir utsatt for utnyttende forskningsmetoder, men kan bidra til å gi et mer komplekst og komplett bilde av det sosiale livet.⁸³ Intervju er den innsamlingsmetoden som er mest brukt for å skape narrativ empiri på, selv om det også er vanlig å bruke tekster, litteratur, feltarbeid og observasjoner.

3.2.1 Hayden Whites teorier

«Historiefagets mesterverker bevarer sin kraft, fascinerer, og fremstår som meningsfulle for oss gjennom generasjoner».⁸⁴ Historieteoretikeren Hayden White knytter historietekster opp mot det litterære, og forsker på forbindelsen mellom det narrative og historieskriving. White analyserer fortidens tekster ved å identifisere og kategorisere de like bestanddelene og strukturene fortellingene har. En fremstilling av historie har mange av de samme litterære kvalitetene og forsøker på å skape en meningsfull og helhetlig fremstilling på samme måte som skjønnlitteratur eller fortellinger kan. White forsøker å vise ulike lag av fortellingene om fortiden virkelighet består av: faktiske utsagn, argumenter, språklige figurer, plot, mytiske og ideologiske aspekter, og arketyriske fortellingsstrukturer.⁸⁵

Det innholdsmessige i en historisk tekst kommer frem når man analyserer språk og form. Selve meningen som tillegges en hendelse eller ulike fakta rundt den hendelsen, blir påvirket av begrepsapparatet historikeren benytter og hvordan han bygger opp og setter sammen fremstillingen, skriver Norland.⁸⁶ De narrative tekstene omhandler som regel ulike perspektiv på de historiske hendelsene, som kan inneholde ulike bestemte etiske, ideologiske eller politiske implikasjoner. Tekster og fortellinger tolkes og forstås ulikt av hvem som leser. For å vite hvordan en tekst er skrevet som den er må man avdekke den pre-genereriske-plotstrukturen til fortellingen, mener White.⁸⁷ Hendelsene gjøres til en fortelling ved at man

⁸² Lewis, 2011, s. 506

⁸³ Lewis, 2011, s. 506

⁸⁴ Norland, 2003, s. 7

⁸⁵ Norland, 2003, s. 8

⁸⁶ Norland, 2003, s. 9

⁸⁷ White, 2003, s. 31

dekker over eller underordner enkelte av dem og retter søkelyset mot andre, ved ulike element som karakterisering, motivisk gjentakelse, variasjon av tone og synsvinkel, alternative beskrivende strategier og lignende. Med dette i bakhodet er altså en historie tragisk i noens perspektiv, komisk i andres perspektiv.⁸⁸ Ut ifra en historietekst kan man dermed selv finne ut av hvilken type plotstruktur den har, om det er tragedie, komedie, satire eller romanse. Whites teorier skal sies å handle om essay og historietekster, men det narrative har samme utgangspunktet for muntlige historier, og er derfor også av relevans for min analyse av tidsvitnefortellinger.

3.2.2 Narrative aspekter

Når man analyserer narrative tekster er det ulike aspekter som bør identifiseres. Alle fortellinger har en start og en slutt. Plottet er et viktig trekk ved fortellinger, og bestemmer rekkefølgen av handlingene som utgjør narrativet. Det som ofte er avgjørende for plottet er *innrammingen* av fortellingen. Ofte kommer fortellinger fram til et *poeng*, som er viktig å sette ord på, selv om ofte poenget kan det være ullent eller tvetydig, mener Gleiss og Sæther (2021)⁸⁹. I tillegg er det aspektet *konflikt*, hvordan blir aktørene tolket eller kategorisert, er det hjelpere eller motstandere, offer eller fiender? I analysen blir begrepene *helt* og *fiende* brukt for å forklare aktørenes narrative roller, istedenfor de tradisjonelle begrepene protagonist og antagonist. Videre er *sjanger* og *identitet* viktige aspekter. I forhold til masteroppgaven vil de ulike aspektene bli analysert med funn fra intervjuene. Det som blant annet er interessant er de ulike meningene og perspektivene på konflikt; hvem er fienden eller motstanderen i narrativene de etablerer? Hvem er synderen? Hvem har ansvar for problemene i deres virkelighetsoppfatning? Har informantene et overordnet budskap i sine fortellinger?

I et intervju hvor hensikten er å få frem de narrative historiene til informantene er det viktig å se på blant annet sjangeren, plottet og hvilket selvbilde informantene danner seg i løpet av intervjuet. Selve sjangeren er under innflytelse av sosiale sammenhenger og kulturelle konvensjoner.⁹⁰ Jostein Lorås (2007) mener denne sjangerstandarden gir signaler om betydningen av fortellingen, og variabler som kjønn, alder, utdanning og klasse vil skape variasjoner. Han mener at fortellingen består av flere sammenvevde tema, og temaene

⁸⁸ White, 2003, s. 32-33

⁸⁹ Gleiss & Sæther, 2021, s. 134

⁹⁰ Lorås, 2007, s. 437. Kulturelle faktorer blir nevnt ved: 3.4 forskerrollen og forskningsetikk.

arrangeres av informanten på bestemte måter slik at de fremstår ordnet i fortellingen, og at denne sammenvevde tematikken ofte kalles for plottet. Selve plottet er det som konstruerer betydningsfulle helheter på grunnlag av spredte hendelser og ikke minst det som formidler meningsinnholdet til informantene.⁹¹

Informantenes selvbilde er avhengig av fortellinger de har fra fortiden, og den mening de konstruerer på bakgrunn av forestillingene. Lorås (2007) mener dette selvbildet gir en personlig identitet. Identitet i seg selv er en avgjørende faktor for fortellingene som blir fortalt. I historisk sammenheng er den sosiale identiteten viktig å forstå med tanke på tema som sosial organisasjon og sosiale relasjoner. Identitet er skiftende, situasjonsbestemt og historisk spesifikt.⁹² I studiet av informantenes fortellinger er det interessant å se på hvilke elementer som har betydning for informantenes identitet og hvilken rolle det spiller for hovedplottet i deres fortellinger.

Lorås (2007) sin konklusjon er blant annet at i den konkrete analysen bør ordvalg, dialekt og ironier analyseres kulturelt, og at den kulturelle analysen skal finne meningen i teksten og åpne dører til sosiale relasjoner og kulturelle mønstre. Harmonisering av minnematerialet er også noe som påvirker funnene, at når informantene blir konfrontert med spørsmål fra fortidige holdninger vil de automatisk justere seg opp mot dagens normer og verdier, form for kognitiv dissonans eller presentere seg i kategorien «self-in-the-best-light».⁹³

3.3 Utvalg

Tidsvitnene har ulike bakgrunn, hvor to har afghansk bakgrunn og er oppvokst i Afghanistan, mens den tredje er en norsk mann som har vært utstasjonert i Afghanistan som norsk soldat. Alle personopplysninger knyttet til tidsvitnene har blitt anonymisert for å beskytte deres identitet og personvern. Hensikten med dette utvalget er å skape ulike perspektiver og historier fra ulike ståsted, tidsperioder og bakgrunner. Tidsvitnene er blitt gitt ulike status/yrkesnavn som sier noe om deres rolle fra fortiden eller nåtiden.

Det første intervjuet er med *akademikeren* som foregikk på engelsk. Han kan riktignok et utvalg av forskjellige språk, men sier selv at han er i den alderen at det vanskelig å lære norsk,

⁹¹ Lorås, 2007, s. 437

⁹² Lorås, 2007, s. 438

⁹³ Lorås, 2007, s. 445

dermed ble intervjuet på engelsk. I dette intervjuet reflekterer han rundt det å ikke kunne snakke flytende eller god nok norsk i landet han er bosatt i, men sier at han får god hjelp av barnet sitt rundt språket. De to andre intervjuene var på norsk. *Studenten* har bodd i Norge i noen år og kan språket veldig godt. Språket virket ikke å bli noen utfordring for deres kommunikasjon av tanker rundt tematikkene og fortellingene de kom med.

Utvalgets aldere bidrar til rik historisk kontekst, men mangler de kvinnelige perspektivene. Dette masterprosjektet håper jeg kan inspirere til videre forskning rundt afghanske tidsvitner, hvor bruken av et mer mangfoldig og større utvalg ville være en styrke. Målet med dette utvalget er å vise til hvordan tidsvitnenes fortellinger kan brukes i undervisning i den norske skolen; her burde det være rom for kvinnelige perspektiver og fortellinger.

3.3.1 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling

Siden datainnsamlingsmetoden i masteroppgaven er semistrukturert intervju er det visse forberedelser som gjort i forkant av oppgaven. Det var naturlig å velge intervju som metode for å samle inn funn fra tidsvitner, fordi målet er å finne informantenes opplevelser, oppfatninger og det ukjente som ikke nødvendigvis kommer frem i skriftlige kilder. Det ble laget to intervjuguider, den ene for de to afghanske mennene og den andre for den norske soldaten. Den første intervjuguiden med akademikeren ble oversatt til engelsk.

Intervjuguidene hadde som hensikt å få frem deres meninger, perspektiver og fortellinger om deres tilhørighet og forhold til Afghanistan, med fokus på å ikke fremdrive traumatiske opplevelser. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og lagret på forskningsserver fra HVL, etter de ble transkribert ble lydopptakene slettet. Innsamlingen ble gjennomført innenfor Norsk senter for dataforskning (NSD/SIKT) og Høgskolen på Vestlandet (HVL) sine retningslinjer for personvern.⁹⁴

⁹⁴ Se vedlegg 2, s.80. SIKT er det nye navnet på Norsk senter for dataforskning.

3.4 Forskerrollen og forskningsetikk

Hvis man tar utgangspunkt i de tre sentrale forskningsetiske prinsipp som masteroppgaven følger: informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, er det mange faktorer som er med på å påvirke hvert enkelt prinsipp. Selv om informantene har godkjent samtykke, eksisterer det ulike forskningsetiske utfordringer rundt og i løpet av selve intervjuet. Maktforhold mellom forsker og informant kan påvirke intervjuene på ulike måter. Skjevhet eller asymmetri i maktforholdet kan gjøre at funnene blir dårlige. En god relasjon og tillit mellom forsker og informant kan resultere i et rikt datamateriale.⁹⁵ Lorås (2007) mener at de kulturelle aspektene også spiller en rolle innenfor intervju av muntlige kilder. Informanten vil opptre mer åpen og svare på en bedre måte når hen forstår at forskeren kjenner levemåten og er innforstått med felles kulturelle forhold, med det hensyn å kjenne kodene i kulturen for å dermed oppdage «naturlige» og trivielle talemåter som bærere av interessante kulturelle betydninger.⁹⁶ Dette kan anses som utfordrende når to av informantene har afghansk bakgrunn. Akademikeren var blant de som var litt skeptisk til prosjektet før intervjuet, men ble mer åpen og svarte godt og utfyllende når han fikk høre målet med prosjektet. En del av prosjektet er å lære om afghansk kultur, samfunn og historie i forhold til norsk kultur, derfor er det naturlig å se på både hva som kan være felles forhold, men ikke minst hva som skiller de ulike kulturene og historiene.

⁹⁵ Gleiss & Sæther, 2021, s. 92-93

⁹⁶ Lorås, 2007, s. 437

4.0 Tidsvitnenes fortellinger

Denne delen av masteroppgaven vil bli delt opp i de ulike fortellingene som de ulike tidsvitnene presenterer i sine intervju. Det er søket etter meningen bak det de forteller og viktigheten av tidsvitnenes subjektive stemmer som blir satt i søkelys her. Fortellingene blir analysert ut ifra ulike narrative aspekter. Tidsvitnene har fått benevnelser som er tilpasset deres rolle enten fra tiden i krigen eller etter krigen. Hver del starter med deres bakgrunn og hvordan deres relasjon er til Afghanistan. Mot slutten av intervjuet blir de stilt spørsmålet: «Hva bør vi lære om Afghanistan?». Dette spørsmålet kan tolkes som en egen del som skiller seg fra tidsvitnenes fortelling, men jeg velger å analysere svarene som en del av deres fortellinger.

4.1 Akademikeren

I samme tidsperiode som monarkiet i Afghanistan ble avsatt ble akademikeren født i Kabul. Noen argumenterer for at det var på den tiden «the troubles» startet, sier akademikeren. Monarkiet hadde etablert en slags form for fred i landet i nesten 40 år, og dermed har starten på republikken ofte blitt assosiert som et forspill til krigen. Landet Afghanistan betyr mye for akademikeren, det er her han føler seg hjemme, og hvor han ble eksponert for familie, venner, naboer, nabolag, byer og hvor hans forfedre har vokst opp. «Hvis jeg hadde spurt mine besteforeldre, hadde de ikke brukt definisjonen Afghanistan for å forklare hvor de bor, det hadde flere navn og var en del av så mange imperier», forteller han. Han er farsi og stolt over deres lange historie. I starten av intervjuet viser han til Afghanistans lange og rike historie, og hvorfor det er som det er i dag. Samtalen fokuserer mest på hva som foregikk under hans oppvekst, altså under republikkens tid og senere sovjetisk tid. Når sosialistene kom til makten og etablerte partiet PDPA, introduserte de aggressive, ambisiøse, sosiale, kulturelle, politiske og økonomiske reformer. Ifølge han fungerte ikke kravene og reformene for folket, det gjaldt spesielt folk på landet, fordi det sovjetiske regimet tok landområder med makt. Akademikeren mener at en av grunnene til utviklingen av motstandsbevegelsen i landet, var den alvorlige bruken av vold og makt som det sovjetiske regimet drev med.

4.1.1 Oppveksten

Gjennom første del av intervjuet følger akademikerens sin historie i kronologisk rekkefølge, noe som blir en reise i fra hans barndom i Afghanistan til hans situasjon i Norge. Fra aggressivt og voldelig sovjetisk styre til amerikansk innflytelse og senere invasjon, til kalde Norge. Barndommen hans på 1980-tallet beskriver han som:

(...) relativt trygg, spesielt i byene. Du må forstå at geografien, der er Kabul og så har du sju andre regioner. Afghanistan grenser til mange land. Geografi er også en faktor for krigingen i landet.

Selv om Kabul var en moderne metropol som var relativt trygg og fredfull, var livet på landsbygda annerledes, krigen hadde ikke kommet til byene enda. De sosiale normene var mer flytende og ikke definert av urbane vs. landlige faktorer (urban/rural). Den faktoren blir viktig for endringen av forholdene i Kabul etter hvert. En av grunnene til at barndommen til akademikerens var så fredfull, var nok at hans familie var velstående og rik. Hans far var forretningsmann og eide en god del land utenfor Kabul. Akademikerens mener selv han levde «den afghanske drømmen». Forfedrene til akademikerens kom fra landsbygden.

Akademikerens far og bestefar knyttet sterke bånd til stedet de egentlig kom fra. «Blod er viktig for oss, hvor du kommer fra er viktig», sier han når han snakker om at faren har forlatt sin flokk og ætt på landsbygden. Det sosiale og menneskelige er så absolutt viktig understreker han, og krigen ødela nettopp det.

Gruppen Mujahedin var de som kjempet mot sovjetiske styrker på denne tiden, og krigen kom til slutt til Kabul. Rakter fyrte opp av Mujahedin skapte frykt i byen som stadig ble mer folkerik. Krigen gjorde at mennesker flyktet fra landsbygder til byer, sier han. Akademikerens selv mener at Kabul i utgangspunktet var en by med rundt 200- 300 000 mennesker, men ble til en by full av flyktninger med rundt 2-3 millioner mennesker, selv om han presiserer at slike tall er vanskelige å fastslå. Presset var enormt. Akademikerens fikk selv oppleve raketter på nært hold, han forteller om en rakett som traff et busstopp ved siden av hans skole. Rundt hundre folk døde nok den dagen, forteller han. Han elsket å spille fotball med venner, men han fikk beskjed om å ikke spille fotball i nabolaget, fordi raketter landet nærme, noe som resulterte at noen av hans fotballkamerater døde. Hjemmet var annerledes, og han opplevde å komme hjem fra skolen for så å oppdage at det ikke var vinduer igjen i huset. De måtte dekke vinduer med plastikk. Familien var en av de heldige som hadde nok midler til å kjøpe nye

vinduer, mange var ikke så heldige. Når Mujahedin tok over makten startet det en borgerkrig som varte fra 1992-1996 som ble veldig blodig og tragisk spesielt for folket i byene. Kampene forvandlet seg fra rakettangrep til urbane kamper. Nabolag ble delt, og folk fra ulike gater kjempet mot hverandre. I slike situasjoner foregår det mye, og alle barn hadde historier om forferdelige ting som foregikk i byen.

I et narrativ-analytisk perspektiv ser vi at akademikeren begynner sin fortelling med å fortelle om sin barndom, fra å være relativt trygg til å oppleve krigen på nært hold. Hans identitet er koblet til en offerrolle i starten av krigen, når han skriver om raketter som inntraff nabolagene i Kabul. Fienden er på en måte todelt i den forstand at Mujahedin er den som angriper med raketter, mens de sovjetiske regimet har dannet et skadelig system, som ifølge akademikeren var en del av bakgrunnen for motstandsbevegelsen. Denne fienderollen er i seg selv en variabel som endrer seg gjennom tiden, og innrammingen av fortellingen starter med en oppvekst i trygghet, så opplevelse av krig og flukt, som til slutt ender med et mål for refleksjon.

4.1.2 Brevet

Han fortsetter å fortelle en historie som illustrerer hvor sterke og negative virkninger krigen hadde på infrastrukturen og livet i Afghanistan på 1990- tallet. Midlene til familien hadde gjort at han kunne ta utdanning i andre land. Omkring år 1990, dro han derfor til India for å utdanne seg, mens borgerkrigen herjet i hjemlandet. Han måtte til Delhi for å holde kommunikasjonen mellom han og familien i Kabul, telefonkommunikasjon var vanskelig på den tiden på grunn av krigføringen i byen. Det kunne gå flere måneder eller år før han fikk høre noe fra familien, og han fikk ikke vite om de var i livet eller døde. En dag bestemte han seg for å sende et brev fra India til familien sin i Kabul i enten år 1993 eller 1994. Det skulle imidlertid vise seg at det ikke kom frem i første omgang.

Etter flere år i både India og Pakistan var det Taliban som regjerte Afghanistan i 1997. Han reiste tilbake til hjemlandet og forholdene i Kabul var på det tidspunktet fredelige, men samtidig var samfunnslivet veldig dødt. Faren til akademikeren sa at han ville ut å se på det gamle finansdistriktet som han hadde jobbet i. På veg ut døren, fikk de øye på postmannen, fordi etter borgerkrigens slutt hadde offentlige etatene startet opp igjen. Postmannen kom bort og leverte et brev til faren. Brevet så ut som det kom fra India. Akademikeren så brevet og sa at det var akkurat det samme brevet han hadde sendt fra India mange år før. Brevet hadde ikke blitt levert, fordi krigingen i gatene gjorde at posten ikke kom rundt. Faren spøkte med at

brevet kom i hvert fall frem til slutt.

4.1.3 *“Go from blue helmet to night vision, to being visible to invisible”*

Når akademikerens ble spurt om hva han syntes om den pågående situasjonen i Afghanistan nå, svarer han at det er helt forferdelig. Tall på folk som sulter har gått fra 50 til 90% av befolkningen, og fattigdommen er reell. Hovedgrunnen til denne situasjonen mener han er at amerikanerne har satt opp sanksjoner og stjålet afghanske nasjonale reserver. Han forteller om ironien i det hele:

Ironien er at amerikanerne lagde et moderne banksystem i landet, og nå er det stengt av sånn at tilstanden for afghanerne har forverret seg. Jeg tror fortsatt det er en pågående krig i landet, sanksjonene, bombing av andre grupper som islamsk stat (IS). Taliban har dannet en regjering, men blir offer for sine egne metoder, som selvmordsbombing, snik-myrding, og så videre. Det er ironien i Afghanistan.

Retorikken til akademikerens forandrer seg i løpet av intervjuet, fra å fortelle om livet sitt i Afghanistan til hans reise til Norge på en rolig måte, til å forandre seg til mer alvorlig retorikk. Det er tydelig at den pågående situasjonen i Afghanistan er tøff for han. Spørsmålet om hva som er hovedgrunnene til konflikten og utfordringene i landet, sier han er vanskelig å svare på og han mener at fortiden og fremtiden henger sammen. Men han mener at amerikanerne er de viktigste synderne og hovedgrunnen til problemene i landet i dag:

Krigen har forferdelige humanitære konsekvenser og likevel er det Taliban som er fienden. Amerikanerne skal alltid være "the good guys". Når de forlot landet forvandlet de situasjonen til et drama hvor de fikk marinesoldatene til å se vellykkede ut. Folk som falt fra fly, ingen snakket om hva som var årsaken til det. Mediene snakket om hvor bra innsats marinesoldatene gjorde med å holde de barbariske talibanerne ute av spill, noe amerikanerne elsket fordi de ble sett i et fantastisk lys av verden. Du presset 32 millioner mennesker til ren lidelse, men du reddet noen hundretusenvis av liv og du sier at vi gjorde en fantastisk jobb.

Narrativet forandret seg i løpet av hans fortelling og i sitatet ovenfor er det klart at fienden for han i dag er amerikanerne, med et klart blikk rettet mot amerikanske marinesoldater, og mot mediene som skriver om hendelsene. Han presenterer tall og vurderinger av elendighetene, og

sier at hele den afghanske befolkningen er påvirket. Men det mest interessante er bruken av pronomen i siste setningen, hvor han skriver «du» noe som jeg ut ifra sammenhengen tolker som en indikasjon på de involverte styrkene, med andre ord nordmennene sitt ansvar som en del av NATO. Her kan det virke som han indirekte peker på at nordmenn ikke er uskyldig i handlingene som har foregått i landet, noe som blir bekreftet senere i intervjuet. Hans rolle i fortellingen har endret seg, fra hans offerfortellinger fra barndommen til å bli en motstander og kritiker av vestlige styrker som har invadert landet. Identiteten har endret seg fra å være et uskyldig barn til å være voksen, utdannet og sitte med mer makt enn mange andre afghanere. Akademikerens perspektiv på en politisk løsning, for det som ifølge han selv er en pågående krig i Afghanistan, er at amerikanerne bør gi tilbake ressursene og pengene til afghanerne, og at Norge, som hadde et eget sete i FN sikkerhetsråd (2021-22), bør klare å kritisere valgene til USA, i hans ord «grow some bones» og få til en diskusjon sammen med de andre nasjonene. Han mener også at «krigen bør ikke glemmes, og folket bør ikke glemmes». Men hva mener han er de store kulturforskjellene mellom det afghanske og norske folket?

4.1.4 Fra kulturforskjeller til alvor

Likhetene og forskjellene mellom afghanere og nordmenn er mange, ifølge akademikerens. Han tar for seg kulturelle og geografiske forskjeller, men den viktigste forskjellen er hvordan nordmenn *er* i forhold til afghanere. Han starter med å fortelle at det afghanske folket er glade og gjestfrie:

Hvis man er fattig og noen banker på døren din, ber du dem inn. Vi er eksepsjonelt vennlige og høflige. Du finner ikke det med nordmenn. Nordmenn er tilbaketrekkende, kalde og ganske uvennlige, med mindre du blir kjent med dem. (...) For immigranter er det et røft land.

Med dette viser han at det ikke er lett å komme til Norge som immigrant. Han har selv studert og bodd i London, og forteller at han følte seg mer hjemme i London enn i Norge, på grunn av at det er en multikulturell storby og at det ikke eksisterte en språklig barriere. Han forklarer at det er svært vanskelig å møte folk på lik alder i Norge, han har bare møtt andre familier gjennom barnet sitt. I kraft av sin rolle som akademiker velger han også å kritisere begrep som mangfold, multikulturisme og inkludering og han mener slik retorikk er ganske progressive. Hovedpoenget i hans kritikk er at begrepene fungerer på noens premisser, at det

er et mål om å gjøre folk like, og ikke anerkjenne at folk kan være ulike. «Noen av oss vil ikke bli inkludert, bare aksepter oss for den vi er, hva vi er», sier han.

Han fortsetter å fortelle om at han mener det dannes en form for gruppering og sammenligning mellom gruppene, og når du først begynner å sammenligne, da starter debatten om hvilke verdier som er viktigst, forteller han. I forklaringen av kritikken av begrepene kommer han frem til at poenget er at menneskeheten ikke er så forskjellig, og at man ikke bør bare se etter verdier her og der, men hva som interesserer hvert enkelt menneske. Er det fotball bør du gå etter det, er det synging bør du gå etter det.

Denne delen av hans fortellinger er preget av hans erfaring rundt å føle seg fremmed i Norge. Hans rolle har gått fra å være ett offer for krig til å bli ett offer for ekskludering og følelse av fremmedhet i Norge. Hans meninger om Norge har endret seg fra det å bare være en alliert med NATO, til også å dreie seg om problemer med det han oppfatter som den norske inkluderingsdiskursen. Selv om dette dreier mest om kritiske perspektiv på inkluderingskulturen i Norge, kan det også illustrere hvordan noen av afghansk bakgrunn kan føle på en slags utestenging i Norge.

Hovedpoenget i hans fortellinger kommer tydelig fram når han blir spurt om spørsmålet: «hva tenker du er viktig å lære om i forhold til krigen i Afghanistan?» Akademikeren mener at en diskusjon om hvorfor Norge var i Afghanistan sammen med amerikanerne er det viktigste punktet for han. I intervjuet spør jeg om den norske skolen skal være kritisk til norsk deltakelsen til krigen, hvor han svarer at det viktigste er at vi snakker om det:

Det går tilbake til de grunnleggende verdiene, en fluffy, fredselskende nasjon, en velkommen plass for alle. Er dere det? Bruk invasjonen til å opplyse krigen. Er vi en fredfull nasjon? Å drepe afghanere med amerikanerne ved siden av oss, er det den norske standarden, den norske moralen? Å gå fra å bruke blå hjelmer til lysforsterkningsbriller. Til å gå fra å være synlige til usynlige?

Akademikeren mener altså at det viktigste er å stille seg spørsmålet om hvordan vi skal diskutere krigen i skolen. Samtidig mener han det er viktig å få frem og problematisere hvilken kunnskap som blir produsert om Afghanistan, og hvilke områder og perspektiver den er rettet mot, tidsvitner, krigshelter eller politikere. Han nevner også hvordan de norske mediene har skrevet om Afghanistan: er det bare et land med krig, sult, fare eller terror? Eller er det et land hvor folk lever livet sitt, hvor familier bor, eller folk som konkret liker våren.

Noe av plottet i fortellingen handler dermed om å lære om hva den norske stat har gjort i Afghanistan, problematisere valgene og de verdiene Norge som en nasjon «påstår» å ha. Uttalelsen: «Å drepe afghanere med amerikanerne ved siden av oss er det den norske standarden, den norske moralen» har et klart kritisk budskap til det Norge har deltatt i, og han tar avstand fra argumenter som at norske forsvarsstyrker har hjulpet med utdanning og nasjonsbygging av landet.

I hans øyne er det store kulturforskjeller mellom Norge og Afghanistan, og han oppfatter Norge som et litt innelukket og kaldt land, mye preget av hans egne migrasjonserfaringer. I tillegg løfter han frem at de norske styringsmaktene manglet evnen til å kritisere valgene amerikanerne gjorde gjennom krigen. Mot slutten av intervjuet blir han spurt om hva han synes er viktig å lære fra hans historier, og hva som kan læres bort til andre. Da snakker han om viktigheten av empati:

Empati, empati og vis empati. Du beskriver ikke tall, du beskriver mennesker, du beskriver elskede og et land som har blitt brutalisert av utenlandske styrker. Inkludert ditt eget lands intensjoner. Lær om omsorgsetikk. Ta for deg de negative beskrivelsene av landet, se det i et annet lys.

4.2 Studenten

Studenten er født og oppvokst i Kunduz-provinsen i Afghanistan. Studenten startet intervjuet med å fortelle om VM i cricket der Afghanistan holdt på å spille en kamp mot Australia. Han sier at de ikke er blant de beste lagene, og at de ikke har tilgang på store sponsorer, men at de imponerer stadig. Når studenten blir spurt om «hva er det første du tenker på når du hører landet Afghanistan?», viser han følelser og synes det er litt vanskelig å snakke om:

Afghanistan er hjemlandet mitt og jeg tenker direkte på familien min, og det vakreste hjertet til Asia. Jeg vil si at hjemlandet er en ting som man aldri glemmer. Selv om du hadde det bra eller ikke bra så var det veldig vanskelig å glemme det, og det er mange ting som er deg og landet. Det er barndommen, det er venner og det er alt.

4.2.1 «Krig var en hverdagslig ting»

Studenten kom til Norge som flyktning, og har bodd på ulike steder i Norge og snakker godt norsk. Oppveksten til studenten var mye preget av krigen i Afghanistan. «Å bli oppvokst i Afghanistan var drømmen som forsvant liksom», sier studenten. Han snakker om at de prøvde å gjøre det beste ut av det, krig var på en måte vanlig. Studenten var ofte på flukt, når det var krig en plass så flyktet de til en annen plass og kunne bo i telt i syv dager eller kanskje en måned, også flytte tilbake til samme stedet. Kunduz-provinsen er på grensen til Tadsjikistan, og han sier at mange kaller det område for «lille- Afghanistan», med et mangfold av minoriteter og fruktbar jord, en veldig fin plass som også har snø på vinteren. I området hvor han oppholdt seg var det Taliban som styrte mesteparten av tiden. «Vi koste oss fortsatt, livet var vanlig for oss fordi, krig var en hverdagslig ting».

Skolesituasjonen var annerledes enn her til lands. Han gikk på skole, men i forhold til hvordan det er i Norge var det ikke skole, sier han. Det var en plass hvor han lærte å skrive alfabetet, lære om islamsk lære og lese koranen. Morsmålet hans er Pashto, mens de fleste i nord-Afghanistan snakker Dari. Studenten fikk derimot lære litt engelsk på et engelskkurs engang, fordi faren ville at han skulle lære å skrive språket. Det var en periode hvor situasjonen var grei. Studenten og de andre barna på landsbygda hadde ikke tilgang til mobiltelefoner eller internett. Han forteller om at en av vennene hadde en mobil, som de brukte å se gamle cricket- og fotballkamper på. Som barn i Afghanistan var det vanskelig å forstå egentlig hva som foregikk i landet, han kunne ikke bestemme seg for om han hatet Taliban eller ikke på den tiden. Fiendeperspektivet endret seg etter at han flyttet til Norge, og etter at Taliban tok kontroll over landet i 2021. Da begynte en form for kritikk mot NATO å vokse frem:

De bare ryddet veg for Taliban inn til Kabul, det er bare tull og skamfullt å ha krig i 20 år og drepe folk, uansett hvem som gjorde det og ta makten vekk fra Taliban og deretter gi makten tilbake til Taliban (...) alt for ingenting.

Konteksten til studenten skiller seg fra de andre informantene. Mange av forklaringene, fortellingene og argumentene studenten kommer med i intervjuet, er preget av den emosjonelle tilknytningen han har til landet. Afghanistan betyr mye for studenten. Han er et offer for krig, med en innebygd stolthet av å være afghansk. Ut ifra hans fortellinger kan man tolke at å være et barn i krig i seg selv er forferdelig og urettferdig, og studenten danner innledningsvis et narrativ rundt hvordan det er som barn, å være uvitende om hva som foregår

rundt. Krig blir vanlig i hverdagen for et barn, de levde livene sine selv om krigen herjet rundt. Fiendebildet har forandret seg fra å være uklart til å kritisere noe større. Mot slutten av hans fortellinger har NATO fått en fienderollestatus.

4.2.2 Livet i Norge

Å flykte til et helt annerledes land er naturligvis ikke enkelt. Forskjellene mellom Norge og Afghanistan er enorme, sier studenten. Det første han hørte om Norge var at det var seks måneder dag og seks måneder natt i Norge, hvor de sover i seks måneder og jobber i de andre seks månedene. Noe som er mest sannsynlig en mistolkning av mørketiden i deler av Norge. Noen fra Afghanistan spør han ennå om det stemmer, han svarer at det er nesten er sant. Når studenten først ankom Tyskland var det en ting som han la merke til som den største forskjellen mellom Afghanistan og Europa. Det var at kvinnene der var ute og studerte. Studenten er en åpenhjertig person og snakker om at det var vanskelig å snakke med jenter og kvinner, fordi han selv oppfattet seg som flau og sjenert, tillegg til at han aldri hadde snakket med fremmede jenter og kvinner før. Men når han forstod at det var det samme som å snakke med guttene, var det ikke et problem lenger.

Studenten mener at den største forskjellen mellom Norge og Afghanistan er at Norge er et mye mer individualistisk samfunn. Han sier at det var litt utfordrende å bo her, spesielt for en som ikke har familie i landet. Noen av grunnene til at det er slik mener han nok er moderne teknologi og at Norge lever i en moderne tid; folk trenger ikke hjelp fra andre. Han forteller en historie om akkurat dette:

Jeg tenkte en gang når jeg var hjemme i leiligheten i Norge, at nå er det en 70 år gammel dame som bor rett under meg, og en jente på rundt 21 år som bor rett ovenfor meg. Jeg tenkte at den gamle damen er nok opptatt med hunden sin, og den jenta er nok opptatt med PC eller mobilen sin. Hva slags liv er dette? Hvorfor sitter ikke vi tre sammen? Vi kan hjelpe hun eldre damen med å løfte noe eller hvis hun trenger noe, og når vi kommer hjem fra skolen så kan hun lage mat til oss. Med dette så kanskje lever vi et godt liv, men folk gjør ikke sånt. Det er individualismen som du ser på. Alle er opptatt med seg selv.

I likhet med akademikeren har studenten et kritisk syn på individualisering i Norge. I motsetning til akademikeren sier ikke studenten at Norge er et kaldt land, med en tanke om at nordmenn ikke er inkluderende, men han forteller om flere situasjoner hvor kulturforskjellene er store. Akademikeren og studenten presenterer litt ulike argumenter i diskusjonen rundt individualiseringen. Studenten liker å tenke at muligheter og teknologi er hovedgrunnen til forskjellen, mens akademikeren mener hovedgrunnene er kulturelle, geografiske og hvordan nordmenn egentlig *er*.

Studenten er en sosial person og han forteller at det var vanskelig for han i begynnelsen. Men heldigvis har han flere venner fra Afghanistan og fant ut hvordan man skulle leve sånn. Det er trist å tilpasse seg skillet fra det sosiale og inkluderende livet, synes han. Men studenten er en person som liker å bli kjent med folk, han sier selv at det er han som starter samtaler når det er gruppearbeid på universitetet, han vil at folk skal snakke sammen. I Afghanistan trenger man ikke å ha mobil, tv eller noe sånt, sier han. Studenten forteller stolt over gjestfriheten i landet sitt:

Hvis du er hjemme eller på gaten finner du alltid folk å snakke med, eller å spille med. Folk er veldig høflige, de er ikke så lukkede. Hvis en person går på en veg og er sulten så må han bare banke på en dør, de som bor der vil gi mat, hjelpe deg eller gi deg rom til å sove der.

Det er bestefaren som har lært han at i islamsk og afghansk kultur må man invitere folk inn selv om man ikke vet hvem det er. Studenten spurte bestefaren hvorfor det når han ikke vet hvem det er engang. Bestefaren svarte: «Nei vi må gjøre det, kanskje han er tørst, kanskje han er sulten, man vet ikke». Denne typen gjestfrihet var noe som både bestefaren og oldefaren stod for, men det interessante er at på grunn av krigstiden i landet har folket endret seg og studentens far har ikke fortalt om den typen gjestfrihet. I intervjuet nevner han Maslows behovspyramide, at det ikke bare eksisterer et behov for mat, vann og et sted å bo, men også andre viktige behov. Studenten forteller at de andre behovene er blant annet preget av det sosiale, med dette mener han at det er viktig å ha venner, familie og andre å snakke med, ellers så blir livet vanskelig.

4.2.3 Bunad

Når jeg spør: «hva er likheten mellom Afghanistan og Norge?», svarer han: «kanskje ikke så mye». Han nevner at Afghanistan er veldig fjellrikt som i Norge. Men sosialt, politisk og kulturelt sett er forskjellene mellom Norge og Afghanistan store, sier han. Et eksempel på likhet er bunader: «En ting jeg kommer på er faktisk kvinnebunad, er det samme som kvinnene har i Afghanistan». «Gjelder det bare festdager og nasjonaldager i Afghanistan?», spør jeg. «Nei, de bruker bunadene mer til hverdags enn å ha de på spesielle dager, og vi har veldig fargerike bunader for kvinner, de har ikke nødvendigvis et spesielt navn engang, de er mer vanlige kler», sier han. Når han kom til Norge og var med på 17. mai tog, så syntes han det var rart at de gikk med nesten de samme klærne som kvinner i Afghanistan. Han lurte på hvorfor de ikke brukte bunaden hver dag, da fikk han til svar at det er noe de brukte mer i gamle dager i Norge. Sammen trekker vi en parallell til livet i Afghanistan, der han vokste opp, var på noen områder mer likt det gamle norske bondesamfunnet.

På dette tidspunktet i intervjufasen velger han å fortelle om situasjonen på 1970-80 tallet i Afghanistan. En tidsperiode som viser til mer «stabile» tider i Afghanistan. Det var mye mer demokratisk, til og med mer demokratisk enn deler av Europa på den tiden, sier han:

Av og til skulle jeg ha ønsket at jeg levde i denne tiden, heller enn nå. Jeg hører om historier fra den tiden, men jeg visste ingenting om det når jeg var barn i Afghanistan, hørte kanskje noe fra min far eller bestefar om det. Men når jeg fikk tilgang til internett og andre ting, så ser jeg at det var veldig mye, og det kommer tårer når jeg ser hvor fint det var, og hvor god stat vi hadde.

Det kan tenkes at det eksiterer et optimistisk håp, en drøm om en god fremtid for Afghanistan, hos studenten. Her viser studenten åpenhjertig stolthet av Afghanistan. Denne stoltheten er noe som er gjennomgående tema i hans fortellinger om Afghanistan, som en nasjonalfølelse for sitt hjemland:

Folket i Afghanistan er veldig sterke, hvis du ser på at landet som har vært preget av nesten 45 år med krig og folk fortsatt lever og spiller fotball, har et nasjonallag i cricket og boksing. De gir aldri opp.

Studentens identitet i fortellingen viser seg å endre seg fra å være et offer for krig, til å være knyttet til stolthet over Afghanistanens gjestfrie, ærlige, stolte og nysgjerrige karakter. Med svaret «kanskje ikke så mye» på spørsmålet om de kulturelle likhetene mellom Norge og Afghanistan understreker han at det eksisterer et fåtall av kulturelle likheter, med unntak av noen tilknytninger til Norges fortid.

Synet han har til afghansk historie er noe danner hans identitet. Han er inspirert og stolt av at Afghanistan har en rik historie, og viser til monarkiet som styringsform, som ifølge han var fungerende for noen tiår siden. Håpet om å realisere en tryggere og fungerende styringsform i Afghanistan eksisterer, mener han. Håpet og stoltheten i et rent narrativt perspektiv danner grunnlaget for sjangeren i hans fortellinger. Fortellingen har forandret seg fra å bare være tragisk til å også ha elementer av en mer optimistisk romantisk tilnærming, og med dette skiller han seg fra de andre informantene.

4.2.4 Hva bør vi lære om Afghanistan?

Siden studenten har gått på skole her i Norge, så mener han det viktigste er at elevene skal få mulighet til å lære litt mer om selve landet Afghanistan. Å se på hvilke muligheter barn i Afghanistan har i forhold til barn i Norge, mener han er viktig. Studenten viser klar takknemmelighet til det norske folk som har gitt han mulighet til å få studere og lære å se verden på en helt annen måte. Afghansk kultur er viktig å lære om; «at vi har en fargerik og rik kultur, men at folk er preget av krigen og er slitne, folk har ikke tid til å feire begivenheter slik som før», sier han. I tillegg er det viktig å få frem at landet ikke er så farlig som media sier det er. Han nevner at det viktig å stille seg kritisk til media fordi de ofte er styrt av stater og har firkantet regler, at de sier en ting, som ikke alltid stemmer, sier han.

Studenten husker selv en skoledag hvor hans medelever i Norge skulle peke ut på hvor Afghanistan lå på verdenskartet og rundt 4 av 30 elever klarte å peke riktig, det syntes han var litt rart. Han synes også at afghansk historie er viktig å lære om, og hvor landet ligger geografisk sett. «Vi hadde et imperium, det fantes ingen Pakistan før, vi hadde Delhi og var en supermakt». Studenten er tydelig preget av konflikten mellom Pakistan og Afghanistan, hvor han forteller historier og rykter om svindel av afghanere som trenger medisinsk hjelp i hjemlandet og reiser til Pakistan, hvor de blir svindlet for flere tusen dollar og ikke får noen

tilstrekkelig medisinsk hjelp. I verste fall tror studenten at en krig mellom landene kan komme til å bryte ut. Mot slutten av intervjuet nevner han at medias fokus i dag har gått til det som skjer i Ukraina, og at det er veldig lite fokus på Afghanistan. Han avslutter intervjuet med sin egen oversettelse av et afghansk dikt: «Ikke tenk at jeg er veldig liten eller svak, men når du kommer så finner du ikke veien tilbake». Ifølge han selv handler diktet om Afghanistan som det landet hvor ulike imperier har forsøkt invadert, men aldri fått kontroll over. Han forteller om sammenligningen med diktet til uttrykket «graveyard of empires», som i seg selv spiller på den stoltheten han har for landet sitt.

Alle fortellinger starter og slutter et sted, for studenten er det tydelig at «å vokse opp i Afghanistan var drømmen som forsvant» og dette var starten som har preget hans identitet. Studenten flyktet gjennom Europa og endte opp i Norge. Med spørsmålet «hvorforsitter vi ikke tre sammen?» i fortellingen om naboene, viser han til tydelig forskjell mellom afghansk og norsk kultur slik han har opplevd den. Sjangeren for hans fortelling endret seg fra å først være en tragedie, etter hvert ble det preget mer av optimisme og romantisering av hjemlandet, som gir tegn på håp mot slutten. Det ingen kan ta fra studenten er håpet for noe bedre, han har selv ønsker om å jobbe tett inn på samarbeidet mellom Norge og Afghanistan. Ifølge han selv har mulighetene i Norge gjort at han ser verden i et annet perspektiv enn før. Fienden har vært uklar i starten av hans liv, men i dag mener han at NATO og USA er hovedgrunnen til kaoset og konflikten. Intervjuet slutter med hans meninger om hva som bør læres om Afghanistan, og med det slutter hans fortelling om livet i Afghanistan også.

4.3 Soldaten

Den tredje informanten er en norsk soldat som var utstasjonert i Afghanistan. Fra år 2007-2012 har han hatt fire kontingenter, med andre ord «turer» til Afghanistan. Han er en mann som har en rekke historier på lager, både på godt og vondt. Intervjuet starter med spørsmålet «hva er det første du tenker på når jeg sier landet Afghanistan?», hvor han svarer:

Det første jeg tenker på når jeg tenker på landet Afghanistan er egentlig voldsom natur, det er mange bilder som popper opp i hodet mitt når jeg tenker på Afghanistan. For en person som aldri har vært der tror jeg at det som vil slå dem er hvor «alien» eller ukjent det ville være for oss som kommer fra andre land. En av mine sorger her i livet er antagelig at jeg aldri kommer til å se landet igjen.

Han snakker videre om hvor forskjellig det var fra område til område, provins til provins. Det var et veldig mangfoldig klima, forskjell på dag for dag, og det er et mye større land enn mange tror med Hindu Kush-fjellene i nord som er de fjellkjedene og blir til Mount Everest til slutt. I noen områder når det regner blir det «innmari grønt», sier han.

4.3.1 «Det er ikke akkurat skandinaviske solreiser vi reiser til»

Når soldaten blir spurt om han noen gang gruet seg til turene til Afghanistan, mener han selv at han kanskje var mer forberedt enn mange andre. Han hadde noen venner som hadde vært tidligere i Kosovo, og kjente en som gikk på samme videregående skole som var ute med en kontingent før han. I førstegangstjenesten i 2004 var det planlagt at han skulle reise med sin bataljon, men det ble ikke noe av. Han kunne dermed bruke to år på å forberede på første kontingenten. Men han fikk høre at det ikke var en trygg plass han reiste til, det var en krigssone, ikke et feriested. Det merket han på seg selv, men også andre:

Sånn at du sitter ikke akkurat med hvilepuls og drikker mojito. Du merker raskt på alvoret når du står der klart til å «deployere», og du ser foreldrene dine gråte og moren kvelden i forveien trygler på sine knær at du ikke skal reise. Det er ikke akkurat skandinaviske solreiser vi reiser til.

Soldaten presenterer seg som en åpen og nysgjerrig karakter. Han bruker humor for å beskrive sin situasjon og fortellinger, som i seg selv kan bidra til at fortellingen trass i alvoret nesten får et komisk preg i starten. Uttalelsen «det er ikke akkurat skandinaviske solreiser vi reiser til» har en ironisk og humoristisk betydning. Men allerede her viser han til at det ligger noe ukjent i vente, en skjult spenning om det som kommer til å foregå i et land langt borte fra hjemlandet Norge.

4.3.2 Den lokale befolkningen

Møtet med den afghanske befolkningen var en del av jobben, og noe som ble et svært nyttig verktøy for soldaten gjennom alle oppholdene. Han sier at soldatene ofte reiste rundt for å lodde stemninga blant befolkningen, å høre hvordan det går i deres landsby og få

tilbakemelding på hva som foregår. Han har snakket med alt fra små barn til gamle klanledere, store militær ledere og pratet direkte med fiendtlige styrker.

Jeg spør om: «var det forskjell på folk?». Han svarte: kjempestor, vi nordmenn tenker på Afghanistan som «ett land», sier han. Soldaten utdyper at det er ofte sånn at når du kommer ut på landsbygda så anser de ikke seg selv som en nasjon, men som flere forskjellige folk med ulike grupperinger. At de ikke anser seg nødvendigvis som afghaner, men som usbeker, tadsjikere, pashtunere, hazarer eller andre grupperinger. Men de lever ikke nødvendigvis i et avgrenset område, det er landsbyer hvor det som regel er en overvekt av den ene typen folk, også er det andre typer der og, forteller soldaten. Å snakke med de lokale er et gjennomgående tema gjennom alle fortellingene til soldaten:

Så det har veldig mye å si hvem du prater med, når du prater med dem, og hva du prater med de om. Å si at du har vært ute å prata med det afghanske folket tror jeg at du vil få en vrimmel av informasjon som man ikke får en ordentlig kontroll på.

Med dette argumenterer han imot stereotypien han tror at mange nordmenn gjerne har om Afghanistan som et land med ett folk, med ett språk og en identitet. Folkene man møter i landet er veldig forskjellige, hevder han. En vil bli presentert med forskjellige verdenssyn for hver afghaner du prater med, forteller han. Møtet med alt i fra den lokale bygdetullingen til folk som er så oppegående og smarte at du blir sjokkert at de har kommet seg til der de er i verden. Samtidig får man se det beste, men også det verste i mennesker under ekstreme situasjoner, forteller han. Soldaten sier at han har møtt noen av de kuleste folkene, men også noen av de verste folkene på sine turer til Afghanistan.

Når han blir spurt om han noen gang har møtt på afghanske skoleelever, forteller han om den tiden han var i Meymaneh som er provinshovedstaden i Faryab. Han fikk se skoler som ble i hans ord «operative», med andre ord ferdigstilte. Når soldatene kjørte patruljer igjennom byen, gikk de ofte inn i skolene for å høre om hvordan det gikk. Soldaten har fått inntrykket av at Meymaneh var en død by, men som ble en ganske funksjonell by etter hvert. Her møtte han sjenerte og nysgjerrige gutter og jenter i alle aldre: «Barn er barn, de liker å le, leke og er nysgjerrige uansett hvor de er i verden». Han nevner også at det er viktig å snakke med barn fordi de er veldig ærlige. Målet for soldatene ifølge soldaten er å skape en sikkerhet i dens område, og soldatene ønsker naturligvis ikke å være farlig for barn. Krig er voksnes business og har ingenting med barn å gjøre, selv om de blir offer for krigen, sier han. Videre snakker

han om utdanning både som et hjelpemiddel, men også som en utfordring. Han la merke til at barna lærte seg å kommunisere på engelsk i de årene han var der, og fungerte som et filter mellom soldatene og de voksne. I tillegg fikk han se folk få utdanning på høyskoler, noe som i seg selv er viktig for et bedre liv. Men det ble også en utfordring, fordi de ble så attraktive at de reiste til andre land: «Det sekundet du har utdannelse så har du plutselig en verdi, hvis du har en mulighet til å ta en jobb hvor du tjener bedre, så vet du med deg selv at du tar den jobben». Et interessant sammentreff han forteller om var at når soldaten i senere tid selv tok utdanning i Norge møtte han en dame fra Hazar, som ifølge soldaten var en av de farligere regionene i Afghanistan. Han forteller at hun var flyktning, men snakket perfekt norsk og var veldig smart. Ifølge soldaten hadde hun ikke klart og utdannet seg uten NATO, hun var veldig takknemlig for det: «Det var jo fint for meg å høre, at det vi gjorde var bra», sier soldaten.

Ett av hovedbudskapene i tidsvitnenes fortellinger er foreløpig at Afghanistan ikke er som mange nordmenn tror det er. Stereotypen eller tanken om ett folk, en kultur er ikke dekkende for Afghanistan, ifølge soldaten. Et annet tema er utdanning som er gjennomgående i alle fortellingene, men her skiller han seg fra de andre informantene med å beskrive med egne ord at økte muligheter for utdanning også var en konsekvens av krigen for folket i Afghanistan. De afghanske tidsvitnene har fått muligheten for utdanning, men nevner ikke direkte at det kan være en utfordring som fører til emigrasjon. Utdanning har en verdi for mennesker, men det resulterer også i et flertall reiser til andre land for bedre betalte jobber, istedenfor å jobbe i hjemlandet. Når det gjelder presentasjonen av sin egen rolle framstår soldaten hittil som en hjelper for det afghanske folket. Han ønsker ikke å henvende seg som en fiende, men endrer det seg?

4.3.3 Nasjonalfølelsen

Kulturforskjellene var store mellom klanene og folkene, mener soldaten. Men når han blir stilt spørsmålet: «*hva er den største forskjellen mellom en afghaner og en nordmann?*», mener han at nasjonalfølelsen er den største forskjellen. I Norge mener han at vi har en veldig sterk identitet som nordmenn, det limet som vi har sammen, at du kan være i fra alle deler av landet, med mange undergrupperinger, men du er fortsatt en nordmann, sier han. Når man er i Afghanistan svarer befolkningen som regel først at de er usbeker eller pashtuner, og hvis du spør om de er afghaner så lurer de ofte på hva du mener med Afghanistan, forteller han. Han spekulerer i at det var en av hovedgrunnene til at ISAF-operasjonen i hans øyne ikke ble suksessfullt:

Og jeg tror at det var det som gjorde at vi til slutt ikke klarte å påvirke det landet i den grad vi håpte, var at vi ikke klarte å bygge en slik nasjonalfølelse i landet, mistenker jeg altså, men det er jo rein spekulasjon egentlig.

I forhold til likheter mellom afghanere og nordmenn nevner han det som ble fortalt om tidligere at alle steder har du en bygdetulling eller en eller annen smarting. Soldaten mener det viktigste er at hvis du setter deg ned og prater med folket, da finner man ut av at de bryr seg om familien sin og hobbyene sine. Spesielt de yngre kan ha like hobbyer, men med ulike muligheter. Senere i intervjuet forteller han om et møte med gatebarn hvor de naturligvis ikke kunne engelsk. Gatebarna kom ofte fra røffe miljø og likte ikke soldatene i starten, men etter en stund lærte soldatene ulike uttrykk og banneord på Dari, for å komme inn på barna:

I starten hatet de oss, men så pratet vi litt piss og da kom de smilende og var greie å ha med å gjøre. Det kom jo av at vi var der og vi oppførte oss greit, pratet med dem og møtte de på deres nivå, forteller han.

Men det var naturligvis ikke alltid så enkelt med relasjonsbyggingen. Soldaten forteller at de ofte ble omtalt og oppfattet som amerikanere. Ofte var det slik at klanlederne var de som hadde informasjonsmonopol for de på landsbygden, som var det eneste tilgang til nyhetsbilde folk hadde. Han forteller om et tilfelle hvor det hadde gått et rykte om at noen hadde blitt voldtatt av noen soldater, noe som skapte mye uro i den landsbygden. Her trekker han linjer til okkupasjonstiden i Norge, for å forstå hvordan afghanere kan ha opplevd det, hvor han sier at hvis tyskerne hadde blitt beskyldt for det samme, så hadde det norske folk også vært sinte.

4.3.4 «Vi klarte å ta hevn, men ikke bygge en nasjon»

Soldaten mener at situasjonen i Afghanistan i dag er kjempetrist. Han sier at det vanskelig for han som soldat på bakken å si om hva som er rett eller galt, og hva som kunne ha blitt gjort annerledes. Han innrømmer at til syvende og sist har nok ikke Afghanistan-operasjonene gitt gode resultater, men at det vet man ikke sikkert før om 10 års tid. «Det er en befolkning som ligger i bunn nå», sier han. Det kan tolkes som at den afghanske befolkningen «de ligger i bunn», på grunn av Taliban regimet. Men han løfter også frem positive trekk ved at deler av befolkningen har blitt påvirket av utdanning fra ISAF-operasjonene og antyder at dette kan være en påvirkningsfaktor for fremtiden for Afghanistan. Gjennom denne delen av intervjuet er det mye refleksjon rundt hva som kunne ha blitt gjort annerledes og han løfter frem

spørsmål som: «kunne vi forhindre det som skjedde?» og «var det bedre med internasjonale styrker som kriger rundt i landet eller er det bedre med en viss stabilitet?». Soldaten sier selv at: «Jeg tar et ansvar i å si at det er lurt å se ting som kunne ha blitt gjort annerledes for de som sitter på toppen». Slik som i alle andre jobber må man reflektere og tenke over hvis vi skal gjøre det her igjen, hva kan vi gjøre bedre, forteller han.

Soldaten mener på bakgrunn av sin erfaring fra 10 års militærtjeneste at NATO- vedtaket etter angrepet 11. september 2001 ikke var så godt planlagt. Men han gir uttrykk for håp om at noe godt kom ut av at de bidrog til å gi muligheten til at folk kunne utdanne seg og få et basisgrunnlag for kunnskap. Han mener selv at «Enduring Freedom», satt i verk etter 11. september-angrepene som en del av en hevnaksjon, til syvende og sist ble en suksess når de fikk likvidert Osama bin Laden. Mens ISAF som hadde nasjonsbygging som mål var ikke like «suksessfullt»:

Men Enduring Freedom var kanskje ikke så stor fiasko som ISAF var. Hvis du går inn med det kriteriet at jeg skal ta hevn, så tar du hevn så har du oppnådd målet ditt, men hvis du går inn på målet ditt med å drive nasjonsbygging og til syvende og sist ramler sammen, så har du jo feilet. Så den lærdommen vi har gjort er at vi klarte å ta hevn, men ikke bygge en nasjon.

I forhold til situasjonen i dag blir han både spurt om de økonomiske sanksjonene og fjerningen av jentenes rett til utdanning i landet. Når det er snakk om de økonomiske sanksjonene velger han å svare relativt nøytralt i starten, med tanke på at han ikke vet nok om grunnlaget bak det, og at lederne i NATO- landene nok har en grunn for sanksjonen slik han tolker det. Men han er bekymret for utviklingen. Han forteller at han har sett mange gatebarn og mye fattigdom i landet, og sier at det ikke alltid er sånn at de i toppen blir truffet hardest av sanksjoner. I tillegg legger han til at Taliban-regimet ikke er en spesielt god organisasjon, hvor det er mye han er fundamentalt uenig i. Med tanke på fjerningen av jenters rett til utdanning, svarer han at det er utrolig trist, men samtidig ekstremt effektivt for Taliban. En strategi som holder befolkning i «sjakk» ved å nekte dem utdanning og dermed unngå å gi dem muligheten til et bedre liv.

Hva ønsker soldaten primært å formidle i sin fortelling? Han forteller om at afghanerne ikke er nødvendigvis ett folk, men hovedtemaet i fortellingen endrer seg underveis til de etiske valgene gjort av NATO under krigen i Afghanistan. Han legger vekt på at han gjennom sin rolle som en soldat i den forstand at han bare følge ordre, og at hans meninger ikke påvirker det store bildet. Men han understreker forklaringen om planleggingsprosessen etter terrorangrepet 11. september at dette ikke var godt planlagt. Selv om Enduring Freedom i hans øyne ble gjennomført suksessfullt, i motsetning til nasjonsbyggingen gjennomført i ISAF operasjonene. Han nevner også at de norske soldatene ofte blir sett på som amerikanere, at det i seg selv var utfordrende, med at handlingene som ble gjort av amerikanerne påvirker forholdene til de norske soldatene. Narrativet «at til syvende og sist har nok ikke Afghanistan-operasjonene gitt gode resultater, men at det vet man ikke før om 10 års tid (...)» inneholder et perspektiv på at soldatens handlinger er betydningsfulle, og også har konsekvenser for det afghanske folket. Det interessante er at karakteren til soldaten kan tolkes som en helt, fordi at han har bidratt til å skape muligheter for det afghanske folk med utdanning og infrastruktur, mens han i noens øyne kan tolkes som «fiende» på grunn av krigshandlingene NATO stod bak. De handlingene NATO som en helhet har gjort mot landet. Et viktig poeng er at han ikke presenterer seg selv som en helt, gjennom hele intervjuet er han ganske ambivalent.

4.3.5 Hva bør vi lære om Afghanistan?

Det første soldaten mener er viktig å lære om når det gjelder krigen i Afghanistan, er at det er den lengste konflikten i moderne tid som Norge har deltatt i: «Rent historisk er jo det en del av norsk historie», sier han. Han tar for seg viktigheten av å prate om krigen, både det dårlige, men også det som er bra. Ærlighet på hva som foregikk og hva som har skjedd, er viktigst mener han. Mens han snakker om at man burde lære å analysere og revurdere hva man har gjort, kommer han selv innpå hvordan han var som en elev, at man som lærer aldri vet hvor folk ender opp. En liten skategutt som spilte i metallband, ble med i noen av Norges største kampoperasjoner.

Soldaten blir spurt om: «skal man lære noe om geografien rundt Afghanistan eller hva synes du om det?». Han svarer ja, men at det er veldig viktig å forstå at det finnes forskjellige kulturer innad i landet. Ikke minst at det er viktig å ha en forståelse av hvordan resten av verden er, for å unngå å demonisere hverandre. Du skal være forsiktig med å «male fanden på veggen», sier han. Man bør reflektere over de kulturelle, religiøse, historiske grunnene til at

ting er som det er, og at vi i Norge har et unikt fredelig liv, mener han er viktig. Han viser til et eksempel:

Du bør tenke på en ting når du skal ut å reise hvor som helst i verden så ser du aldri vinduer i første etasje, bare tenk på det, stort sett alle husene har gitter istedenfor vinduer i landene (...) Hvis du skal ta Norge som «en normal» for alle andre nasjoner og hvordan de skal oppføre seg, blir det vanskelig å gjennomføre ting.

4.4 Oppsummering av den narrative analysen

Alle meningene og perspektivene de ulike tidsvitnene har formidlet er naturligvis personlige, men noen av tematikkene er felles for dem. For eksempel tidsvitnens fortellinger om klima og geografien i Afghanistan, at landet har en vill natur og et rikt klima. Savnet etter å se landet igjen, er noe alle av tidsvitnene har. Historisk sett har den geografiske plasseringen av landet stor betydning for den historiske utviklingen i landet, noe alle tidsvitnene forklarer og har meninger om. Med tanke på funnene ovenfor, er det viktig å sammenlikne de ulike funnene og narrative aspektene opp mot hverandre for å se etter likheter eller ulikheter.

I selve beskrivelsen av Afghanistan er de viktigste funnene ikke bare knyttet til selve geografien eller klimaet, men også til menneskene som bor i landet. Soldaten problematiserer tanken om at Norge er «en normal» for hvordan vi ser mennesker rundt om i verden. Alle tidsvitnene nevner at folket definerer seg selv ut fra hvilket folkeslag hører til, om det er farsi, pashtunere eller tadsjikere før de sier at de er afghanere. Akademikeren nevner at «blod er viktig for oss, hvor du kommer fra er viktig». Men selv om det eksisterer et mangfold av folkeslag, definerer fortsatt akademikeren og studenten seg selv som afghanske, men på ulike premisser. For studenten kan det virke som at denne stoltheten som han uttrykker kan tolkes som en viktig faktor for et håp om en god fremtid for Afghanistan. Dette påvirker naturligvis identitetsaspektet i fortellingene. Ifølge Lorås (2007) er identitet skiftende, situasjonsbestemt og historisk spesifikt. Tidsvitnens egne identiteter og selvilde forandrer seg gjennom fortellingene, men også identitet som et narrativt konsept. Rollene i tidsvitnens fortellinger forandrer seg.

Akademikeren og studenten er begge offer for krig, men med ulike fiendeaspektet i starten. Akademikeren vokste opp under Mujahedin og sovjetiske styrker, mens studenten vokste opp under Taliban kontrollerte områder i nyere tid. Vendepunktet for de to afghanske tidsvitnene er til dels like, akademikerens vendepunkt kommer etter hans historier om sin barndom og når

kritikken for NATO og Norges rolle kommer inn. Vendepunktet til studenten blir mest tydelig når han har kommet til trygge og kalde Norge. Fra å være et barn i krig til å være en optimistisk student som har fått oversikt og kunnskap om de ulike historiske aktørene og hendelsene som foregikk i krigen. Identiteten deres forvandlet seg fra å være offer for krig til å håndtere krigen på avstand, og som har blitt påvirket av faktorer som utdanning. Fiendeaspektet forvandlet seg fra å se på Taliban eller sovjetiske styrker som fienden, til å se NATO- og amerikanske styrker som hovedproblemet. Akademikeren velger å gå mer innpå Norge sin involvering i krigen, samt å diskutere hvordan det påvirker hans perspektiver på Norge som et fredsland.

Soldaten derimot tar en observatørrolle som reflekterer over NATOs- og det norske forsvarets avgjørelser, med en innrømmelse at planleggingsprosessen for invasjonen var dårlig, og at ISAF var mislykket, men at noen av tiltakene som utdanning og infrastruktur forhåpentligvis gir gode resultater i framtiden. Vendepunktet i soldatens fortellinger kommer til uttrykk når han selv har reflektert over valgene han selv og det norske forsvaret gjorde under krigen, hans virkelighetsoppfatningen blir påvirket av en slags vurdering av hans egne og NATOs gjerninger fra fortiden. Etter min mening plasserer han seg verken inn i rollen som «fiende», eller som «helt». Selve ansvaret for de ulike handlingene gjort av soldaten og NATO nevnes flere steder. I setningen «(...) det som gjorde at vi til slutt ikke klarte å påvirke det landet i den grad vi håpte, var at vi ikke klarte å bygge en slik nasjonalfølelse i landet (...)» bruker han «vi» som signaliserer et felles ansvar som en del av det norske forsvaret, i tillegg til at han senere gir ansvarsrollen til de som sitter på «toppen», når han reflekterer over at valgene gjorde kunne ha blitt gjort annerledes.

Hvis man skal plassere fortellingene innenfor klassiske plott-strukturer så er det tragiske aspektet og hvordan krig blir hverdagslig, nabolag blir ødelagte, venner og bekjente dør det dominerende. Studenten skiller seg nok ut i noen deler av fortellingen når han snakker om sin egen nasjonalfølelse for Afghanistan, ved at han løfter frem positive aspekter og har et håp for fremtiden: «afghanere er veldig sterke (...) de gir aldri opp». Han sier selv han skulle ønsket å ha sett Afghanistan under monarkiet når det var roligere tider. Dermed skaper en slags forhåpning om at Afghanistan kan endre seg til det bedre. Jeg tolker det som at studenten selv anerkjenner dagens problemer, og at han har et mer optimistisk perspektiv på fremtiden for Afghanistan, i motsetning til akademikeren som har et mer pessimistisk perspektiv med sin oppfatning av situasjonen i dag. Grunnen til denne forskjellen mellom de to afghanske tidsvitnene er nok de ulike erfaringene og kompetansene akademikeren sitter med. Soldaten

nevner at «det ligger en befolkning i bunn» som også kan tolkes som at befolkningen kan være med på å forandre systemet for det «bedre». Med dette som en baktanke mener alle tidsvitnene at utdanning er et viktig verktøy for fremtiden.

Et annet viktig aspekt er hovedplottet i tidsvitnenes fortellinger. Hva er hovedbudskapet i fortellingene de formidler? Akademikeren sitt budskap gjennom intervjuet er hva vi kan lære av hva som skjedde og hvordan vi kan lære om empati; «du beskriver ikke tall, du beskriver mennesker, du beskriver elskede og et land som har blitt brutalisert av utenlandske styrker». Plottet er påvirket av hans sterke og innholdsrike historie, ikke minst hans rolle som akademiker, noe som danner en grunnmur for hans historiske kontekst og kunnskap. Hovedplottet, eller budskapet til studenten handler mer om å fortelle om hvordan Afghanistan egentlig er i forhold til andre land, og også løfte frem positive aspekter ved landet og folket tross problemene. Med sin historie danner han et grunnlag for håp for fremtiden. Budskapet til soldaten er at uansett om du er en soldat i krig har man ikke alltid krigføring som hensikt, at han ville gjøre noe som han anså som gode gjerninger for et folk på andre siden av jordkloden, selv om det kritiseres av andre og også danner grunnlag for refleksjon over valgene gjort av de ansvarlige. Krig er ikke rettferdig, og i dette tilfellet heller ikke «godt» planlagt. Soldatens minner kan her kanskje være eksempel på harmonisering av minnematerialet, som Lorås (2007) skriver om. Soldaten reflekterer mye over egne valg i intervjuet, men det kan også være påvirket av dagens debatter, normer og verdier.

Når det kommer til hva norske elever bør lære om og av Afghanistan er det flere meninger, men alle sier at det er viktig å lære om afghansk kultur og folket, samt det geografiske. Senere i oppgaven skal det didaktiske elementet bli drøftet i forhold til de tidsvitnenes fortellinger. Akademikeren mener at samtale med elever er viktig, det å snakke og reflektere over hva som foregikk: lære om empati, etikk og se Afghanistan i fra ulike perspektiv. Innenfor kulturforskjeller- og likheter som studenten forteller, mener jeg at det er interessant å trekke frem historien om bunadene, gjestfrihet og mulighetene norske elever har i motsetning til afghanske elever. I tillegg nevner de to afghanske tidsvitnene at det viktig å være mediakritiske. Soldaten tenker på de kulturelle, religiøse, historiske grunnene til at ting er som det er, og er opptatt av at Norge har et unikt fredelig liv, og at man derfor ikke bør ta Norge som «en normal» for andre nasjoner. Oppsummert vil jeg utdype det å bruke Norge «som en normal» kan føre til misforståelser og større avstander for å lære om kulturforskjeller mellom Norge og resten av verden, noe jeg tror alle tidsvitnene mest sannsynlig ville vært enige i.

5.0 Drøfting

I denne delen blir de historiedidaktiske teoriene drøftet sammen med funnene fra den narrative analysen. I en undervisningskontekst er det relevant å se på hvilke kompetansemål og deler av læreplanverket som er relevant for undervisning om krigen i Afghanistan. De ulike kompetansemålene og kjerneelementene blir drøftet sammen med tidsvitnenes meninger, perspektiver og historier for å reflektere over hvilke funn som kan benyttes i undervisning om tematikken fra 7. trinn til 10. trinn. Selv om ulike temaetikker kan brukes på flere trinn, tar prosjektet i hovedsak for seg 7- 10. trinns muligheter for undervisning om krigen i Afghanistan. Hvilke funn kan bidra til at elevene får utvikle historiebevissthet, empati og perspektivlæring? Mot slutten av denne delen blir det i tillegg drøftet rundt hvilke fortellinger fra tidsvitnene som kan oppfattes som kontroversielle og hvorfor de er viktige å lære om.

5.1 Relevante kompetansemål og kjerneelement knyttet til konflikt og menneskerettigheter

Kompetansemålene som er nevnt i innledningen til masteroppgaven er valgt ut ifra relevans for tematikken for masteroppgaven. Kompetansemålene og kjerneelementene har blitt hentet fra den nye læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04) som en del av endringene omtalt som «Fagfornyelsen» (LK-20). Antall kompetansemål er noe som har endret seg fra den tidligere læreplanen LK-06. I tillegg var flere av kompetansemålene i LK-06 preget av historiedidaktikk enn de i LK-20. Som nevnt i introduksjonskapittelet blir verken begrepene «tidsvitne» eller «muntlige kilder» brukt i kompetansemålene, kjerneelementer eller overordnet del, men mangelen på de nevnte begrepene betyr ikke at det ikke kan undervises i. Selv om kompetansemålene i samfunnsfag i LK-20 ikke er delt opp i hver disiplin som i LK-06 mener jeg det er tydelig at det er blitt mindre fokus på historie og geografi som en del av samfunnsfaget i LK-20. Samfunnskunnskapsdelen har fått mer plass, trolig på grunn av et fokus på fremtidens elever og et større fokus på normative aspekt, aktuelle utfordringer og begreper som for eksempel bærekraft, identitet og mangfold.⁹⁷

⁹⁷ Ut ifra min egen tolkning av læreplanen LK-20 (SAF1-04), antallet kompetansemål har gått ned og de er ikke lenger delt opp i disiplinene samfunnskunnskap, historie og geografi slik som i LK- 06.

Til historielærerens sorg er «historie» bare blitt nevnt en gang i kompetansemålene etter 7. trinn i LK-20. Men historiebegrepet er riktignok nevnt flere ganger i kompetansemålene for 10.trinn. Et eksempel er at eleven skal kunne «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konflikten». Kompetansemålet viser til at elever skal lære seg både årsaker og konsekvenser av konflikter. Dette gjør det relevant å starte et undervisningsopplegg om Afghanistan for å gjøre elever bevisste på sammenhengene mellom hendelsene som startet den lange konflikten og hva som ble konsekvensene.

Kompetansemålet ovenfor tar i tillegg for seg det kontrafaktiske, som kan benyttes i et klasserom. Jeg mener at det kontrafaktiske kan være en interessant innfallsvinkel når det er snakk om Afghanistan etter regimet-endringen som foregikk i Afghanistan i 2021, fordi mange satt igjen med en følelse av at den 20 år lange krigen var til ingen nytte. Dette er noe som er relevant for å diskutere konsekvensene av NATO og Norges medvirkning til krigen. «At det var til ingen nytte» bør reflekteres hos læreren og elevene. Dette har tidsvitnene ulike argumenter for. Både akademikerne og studenten mener at krigen var unødvendig, og retter i stedet et kritisk blikk mot USAs politikk. Dette står i motsetning til soldaten som argumenterer for NATO som også forsøkte å forbedre situasjonen i landet. I intervjuet ble ikke tidsvitnene spurt om hva som hadde skjedd hvis ikke NATO hadde blitt involvert, dette kunne ha styrket samtalen om det kontrafaktiske.

Soldaten innrømmer at «til syvende og sist har nok ikke Afghanistan-operasjonene gitt gode resultater, men at det vet man ikke sikkert før om 10 års tid». Dette står i likhet med utredningen NOU 2016:8 sine konklusjoner om at Norge i det store bildet ikke utgjorde en betydelig forskjell.⁹⁸ Det interessante er å bruke hans refleksjoner som eksempler, fordi han nevner ulike dilemmaer eller kontrafaktiske spørsmål som kan reflekteres: «kunne vi forhindre det som skjedde?» og «var det bedre med internasjonale styrker som kriger rundt i landet eller er det bedre med en viss stabilitet?». Dette er spørsmål som ikke har svar, men har rom for refleksjon. De etiske spørsmålene kan sammenligne med akademikerens meninger og perspektiver, dette blir eksempel på multiperspektivitet som blir drøftet senere. Det kontrafaktiske i en historisk kontekst blir i seg selv en fiksjon av virkeligheten, men det betyr ikke at det ikke kan brukes som læring i samfunnsfag. Poenget med refleksjon om det kontrafaktiske i klasserommet vil være å motivere elevene til å sette seg inn i den og

⁹⁸ NOU 2016: 8, s. 9

konstruere en tankeprosess om den historiske konteksten eller de historiske livene, noe som igjen åpner rom for å utvikle empati for de historiske aktørene.⁹⁹

Læreplanene i LK-20 har færre kompetansemål, men har derimot skapt større rom for lærerne til å tolke målene. Dette har ført til at behovet for lærerens autonomi, kompetanse og metodefrihet har økt. For eksempel skal eleven kunne: «reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter», noe som er kompetansemål etter 7. trinn. Læreplanmålet definerer ikke hva konflikt er- eller hvilken konflikt som skal studeres, men skaper rom for å snakke om ulike typer konflikt, fra personlige konflikter til langvarige konflikter. For masteroppgaven er dette et relevant kompetansemål for undervisning om krigen i Afghanistan. I forhold til starten av krigen mener jeg det er viktig å reflektere rundt at de som utførte selve terrorangrepet 11. september ikke var av afghansk bakgrunn, men at grunnen, ifølge FN, for invasjonen var Talibans forhold til Osama bin Laden. Det interessante her er begrunnelsen fra den daværende regjeringen om å gå til angrep umiddelbart, som Kjell Magne Bondevik gav: «Alle i Norge er i utgangspunktet imot krig og krigshandlinger. Dessverre har vi i det enkelte situasjoner intet annet valg. Da som en siste utvei for å beskytte de verdier vi setter høyest».¹⁰⁰ Sitatet kan tolkes som at lille Norge i noen situasjoner ikke kan stå imot handlinger som truer de verdiene nordmenn har. «Vi» blir her til en enhet uten rom for kritikk, problematisering eller refleksjon. Hvordan kan man få elevene til å forstå både bakgrunnen for det norske vedtaket og de kritiske reaksjonene på valgene?

5.1.1 Hvordan kan undervisning om konflikt og menneskerettigheter læres bort?

Det er et hav av muligheter når det gjelder å undervise om konflikt og menneskerettigheter, men i den afghanske konteksten mener jeg det er viktig å se på begynnelsen av krigen, og også på hvordan Afghanistan var under det sovjetiske regimet. Tar man utgangspunkt i den historiske fortiden altså starten på den afghanske krigen, kan det være gunstig å undervise i hvordan mediene og den norske staten håndterte situasjonen etter terrorangrepet 11.september, eksempelvis med utgangspunktet i sitatet fra Kjell Magne Bondevik. En rekke spørsmål bør bli stilt, som for eksempel: hvor raskt USA og NATO reagerte etter terrorangrepet? Hvem som egentlig stod bak terrorangrepet? Hvordan håndterte norske

⁹⁹ Kvande & Naastad, 2020, s. 216

¹⁰⁰ Bergmann, 2015

mediene situasjonen? Hva betyr det å være en alliert? Hva ville ha skjedd om Norge stilte seg kritisk til en invasjon? Hvilke konsekvenser fikk handlingene gjort av USA og NATO? Var noen kritisk til invasjonen?

Poenget med spørsmålene er å få elevene til å forstå at planleggingen rundt invasjonen var en kort prosess, og sammen med de narrative funnene kan dette gi konkrete eksempler på hvordan ulike aktører opplevde situasjonen før- og etterkant av krigen. De afghanske tidsvitnene har fått mindre tillit til Vesten, og soldaten har reflektert over at planleggingsprosessen og ISAF var mislykket. Spørsmålene nevnt ovenfor stiller krav til at læreren presenterer et fremlegg av krigen som en helhet for elevene, noe tidsvitnenes fortellinger kan bidra til, med eksempler på konkrete historiske hendelser, opplevelser og fortellinger om Afghanistan. Ideelt sett burde en klasse bli introdusert til temaet med en presentasjon av landet Afghanistan som tar utgangspunkt i sentrale trekk ved landet, historie, geografi og kulturelt mangfold, noe tidsvitnenes fortellinger også vil kunne være viktige bidrag til. De kommer med konkrete eksempler på geografiske likheter og ulikheter med Norge, og med en historisk kontekst om landet.

Kompetansemålene starter med at eleven skal «reflektere over» og «drøfte hvordan», og dette danner grunnlag for elevenes evne til å reflektere og drøfte selv, noe som vil si at et undervisningsopplegg om «tidsvitner fra Afghanistan» bør inneholde åpne spørsmål. La elevene samtale, reflektere og drøfte rundt funnene og spørsmålene presentert av opplegget. I et narrativt perspektiv kan formuleringen «drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter» sies å handle om å drøfte historier eller fortellinger fra et individ og hvordan den håndterte konflikten, og så sammenligne det med andres perspektiv, noe som passer godt med problemstillingen for denne masteroppgaven. Tidsvitnene viser med sine fortellinger eksempler fra virkeligheten på hvordan de selv håndterte krigen, og kommer med meninger om hvordan de anså ansvaret for de ulike aktørene i konflikthåndteringen.

5.1.2 Menneske- og likeverd

Et av målene i den nye læreplanen legger opp til at elevene skal:

«samtale om menneske- og likeverd og sammenligne hvordan menneskerettighetene er blitt og blir ivaretatt i ulike land» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

I et undervisningsopplegg hadde det vært nyttig å bruke dette kompetansemålet for å se på hvilke menneskerettigheter mennesker har i Afghanistan før, under og etter krigen, om hvordan rettigheter og likeverd er under Taliban, blant annet med vekt på kvinner og jenters rettigheter. Ifølge Amnesty International (2022) har Taliban som statsmakt nektet kvinner rett til utdanning, arbeid og fri bevegelse, de har hindret støtte og beskyttelse for de som opplever vold i hjemmet, arrestert kvinner og jenter for brudd på reglene, og bidratt til en økning i antallet barne-, tidlig- og tvangsekteskap i landet.¹⁰¹ Å undervise om akkurat dette er svært sentralt, for å vise at situasjonen har forverret seg for mange i landet etter Talibans maktovertakelse, og reflektere over den politiske diskusjonen om et internasjonalt samfunnsansvar for å sanksjonere mot styremaktene, men også vise behovet for utenlandsk støtte i tider hvor hjelpeorganisasjoner legger ned sitt arbeid i landet. Samtidig vil det være sentralt å lære norske elever at både krigen og utviklingen etter krigen kan ha fatale konsekvenser for mennesker.

Funnene fra tidsvitne-intervjuene støtter opp om viktigheten av å drøfte menneskerettighetene opp mot situasjonen i Afghanistan. Det klareste eksempelet er jenters og kvinners rett på utdanning, som alle tidsvitnene forteller om. Studenten forteller om to endringer som han mener må forandres i nåtidens Taliban-regime: det er kvinners rett til jobb og skole, og religionsfrihet. Han mener at de to kriteriene er sentrale for å få et mer stabilt land.

Akademikeren forteller dessuten om den historiske konteksten rundt kvinnes rettigheter, med å fortelle om dronning Soraya Tarzi, som symbolsk kastet sjalet sitt for å vise at kvinner ikke trengte å bruke det etter at Afghanistan ble selvstendige fra britene i 1919. I tillegg nevner han betydningen av de sovjetiske reformene og kravene om utdanningspolitikk, eksempelvis jenters og kvinners rett til skole og arbeid. Soldaten forteller om Taliban-regimets sin kanselleringsstrategi av jenters rett på utdanning som en direkte metode for å holde folket nede. I forhold til menneske- og likeverd- kompetansemålet er det viktig å løfte frem at menneskerettighetsmålene mange steder i verden ikke alltid blir ivaretatt.

I forhold til slike kompetansemål mener jeg at LK-20 stiller krav til kompetanse innenfor læreren sitt fagfelt mer enn før, og samtidig at det finnes rom for metodefrihet. Det som foregår i Afghanistan i dag, er svært aktuelt på flere nivåer og fra flere perspektiver. Ut ifra de ulike kompetansemålene er det naturlig å tenke at undervisning som inngår i et undervisningsopplegg om krigen i Afghanistan bør tilpasses hvilket skoletrinn det kan

¹⁰¹ Amnesty International, 2022

undervises i. Tar man utgangspunkt i noen av tidsvitnenes mest kontroversielle, emosjonelle, men historisk viktige krigsfortellinger, er det naturlig at et slikt undervisningsopplegg passer bedre for 10. trinn enn 7. trinn, dette vil bli drøftet mer senere. Noen av teamene ville også egne seg godt for videregående skole, men det er ikke målgruppen til mitt masterprosjekt.

5.2 Relevante kompetansemål og kjerneelement knyttet til kulturforskjeller og identitet

Hvordan kan man bruke tidsvitnenes meninger og fortellinger i andre tematikker enn konflikt- og menneskeverdlære? Flere av tidsvitnene har flere meninger, perspektiver og fortellinger som viser til kulturelle og sosiale likheter og forskjeller mellom Afghanistan og Norge. De reflekterer også over hvordan det påvirker identiteten, holdningene og handlingene til tidsvitnene. I Fagfornyelsen (LK-20) er det et kompetansemål etter 7. trinn som tar for seg utforsking av mangfold, og refleksjon over menneskes identitet og felleskap:

Eleven skal kunne:

utforske sider ved mangfold i Norge og reflektere over menneskers behov for å være seg selv og for å høre til i felleskap

Her omtaler Utdanningsdirektoratet (2020) «de ulike sidene ved mangfold», noe som indikerer at elevene skal reflektere rundt utfordringene og mulighetene i et fellesskap. Det de narrative funnene kan bidra med her, er blant annet å lære norske elever at ikke alle alltid føler seg hjemme i landet de bor i, og at det er ulike grunner til dette. De to afghanske tidsvitnene innrømmer til tider at de ikke føler seg inkluderte i det norske samfunnet, og savner den afghanske gjestfriheten.

Hva med det norske fellesskapet? Soldaten mener at nordmenn skiller seg fra afghanere på grunn den norske nasjonalfølelsen. Det fellesskapet som soldaten påpeker at nordmenn har, er også et viktig perspektiv på forståelsen av det afghanske livet. Her er det relevant å trekke frem at folk i Afghanistan knytter identiteten sin til ulike regionale kulturtrekk, fremfor å først og fremst se på seg selv som afghaner. Ikke alle har tilgang på den norske nasjonalfølelsen, som soldaten påpeker nordmenn har. Soldatens påstand om den relative homogene norske nasjonalfølelsen kan problematiseres, med at ikke alle føler seg hjemme i Norge, spesielt de av innvandrerbakgrunn, eller andre grupperinger som føler på utenforskap som samene eller

andre minoriteter. I kontrast kan for eksempel kulturelle likheter som bunad-fortellingen til studenten som er en fin fortelling om å vise likhetstrekk mellom kulturene, trekke linjer mellom det norske bondesamfunnet til landsbygden i Afghanistan.

I likhet med mangfoldkompetansemålet ovenfor, skal elevene etter 10. trinn drøfte muligheter og utfordringer med mangfold, samtidig som elevene blir introduserte for begrepene identiteter og kulturuttrykk. Etter 10. trinn skal eleven kunne:

reflektere over likheter og ulikheter i identiteter, levesett og kulturuttrykk og drøfte muligheter og utfordringer med mangfold

Til dette kompetansemålet kan en videre reflektere over kulturforskjeller mellom Norge og Afghanistan. Læreren kan stille krav til refleksjon om hva som utgjør de ulike kulturforskjellene og likhetene. Hvilke muligheter har nordmenn i motsetning til afghanere i Afghanistan? Hva er utfordringen med mangfold i et innvandrerperspektiv? Her er de afghanske tidsvitnefortellingene mest relevante, men snakk om kulturforskjellene, identitet og levesett er sitatet fra soldaten mest relevant: «hvis du skal sette Norge som «en normal» for alle nasjoner og hvordan de skal oppføre seg, blir det vanskelig å gjennomføre ting», mener soldaten. Det som kan motivere elevene er å reflektere rundt at vi ikke trenger å være like, selv om vi hører til et fellesskap. Nordmenn kan også deles opp i regionale identiteter og kulturer: vi er bergensere, nordlendinger, samer eller kvener; dette kan også sammenlignes med hvordan det er i Afghanistan.

Kjerneelementet «identitetsutvikling og fellesskap» i LK-20 tar også for seg ulike perspektiver på hva et godt liv innebærer: «Det innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og at elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid». «Ulike perspektiver på hva et godt liv kan være», er noe som diskuteres av studenten og soldaten. Studenten nevner «et godt liv» når han forteller om den eldre damen og den unge damen som bor i samme leilighetskomplekset til studenten, som handler om hans perspektiv på individualismen i Norge. «Hva slags liv er dette?» sier han. En observasjon som viser til det studenten opplever som kulturforskjellene mellom afghanere og nordmenn, noe som norske elever kan reflektere rundt og som er tilpasset et kjerneelement i læreplanverket. Studenten mener også at det er viktig at norske elever er klar over hvilke muligheter de har i forhold til andre, som han mener kan bli en faktor for motivasjon for elevene. Akademikeren og soldaten har samme svar på hva «et godt liv» er; de er begge enige at det er viktig at folk har muligheten til å leve ut sine interesser, og at det er

viktig å gi muligheten for folk til å bestemme selv. De påpeker at hvis man har mulighet til å gjøre en ting man har lyst til, skal man få lov til det: «at man ikke bør bare se etter verdier her og der, men hva som interesserer hvert enkelt menneske. Er det fotball bør du gå etter det, er det synging bør du gå etter det» sier akademikeren. Soldaten sier «hvis du har lyst til å være Lars Monsen, å leve i en hule hele året så er det like godt liv som det jeg sitter og gjør til hverdagen nå».

5.2.1 Hvordan kan man undervise om kulturforskjeller og identitet fra krigen i Afghanistan?

I underveisvurderingen i læreplanen står det følgende: «læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom muntlige, skriftlige, praktiske og digitale måter å arbeide med faget på» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevmedvirkning har fått en stor plass i den nye læreplanen, at elever selv kan finne informasjon er viktig. Elevene skal utvikle kritisk tenkning og refleksjon som har blitt en av de viktigste ferdighetene i Fagfornyelsen. Med elevaktivitet, kildekritikk og kritisk tenkning i fokus kan elevene selv finne ut relevant historisk kontekst om Afghanistan fra ulike nettsteder. Forente Nasjoner sine nettsteder er gode læringsverktøy for unge å søke på ulikhetene mellom nasjonenes økonomi, midler og statistikk. Sammen med de narrative funnene kan dette bidra til elevens lærelyst, slik som Kvande og Naastad (2020) skriver at «det er gammel kunnskap at den gode fortellingen skaper interesse i langt større grad enn en side i et leksikon, selv om begge tar utgangspunkt i de samme fakta»¹⁰², noe jeg selv fattet interesse for i tidlig alder.

I et undervisningsopplegg er klare teksteksempler elementært, slik at elevene får klare eksempler på hva de kan lese. Ut ifra dette kan enkelte delkapitler fra de narrative funne brukes. Deretter kan elevene selv drøfte og reflektere rundt forskjellene mellom afghansk og norsk kultur og identitet. For 7. trinnselevener kan dette være utfordrende, og læreren kan vise til forskjellene og likhetene med eksempler og diskutere hvordan det er å være i et fellesskap selv om man har ulike levesett, kulturer og identiteter. Her er det fare for stereotypisering blant elevene og lærere, noe Harnes (2022) viser til i sin forskning om historisk empati i ungdomsskolen.¹⁰³ Soldaten påpeker blant annet likhetene, at du møter smarte folk, lekne barn og bygdetullinger, slik som i Norge. «Du vil få et verdenssyn for hver

¹⁰² Kvande & Naastad, 2020, s.114

¹⁰³ Harnes, 2022, s. 197

afghaner du prater med» er noe soldaten påpeker når han forteller om mangfoldet i den afghanske befolkningen, noe han mener at folk i Norge bør lære om. Det er viktig å stille spørsmål om hva kultur egentlig er, hva er forskjellen mellom regionale og nasjonale kulturer? Hva er det som gjør en bergenser til bergenser? Hvorfor mener noen at Oslo skal være et eget land? Tror elevene at slike spørsmål gjelder flere land?

5.3 Historiebevissthet

I en norsk kontekst har bruk av tidsvitner særlig vært rettet mot undervisningen om holocaust eller andre verdenskrig, med eksempler som holocaustvitne Samuel Steinmann, eller soldater av motstandsbevegelse som Max Manus eller Joachim Rønneberg. Krigen i Afghanistan er viktig og interessant i seg selv, og Norge deltok dessuten aktivt i den 20 år lange krigføringen som foregikk i Afghanistan, noe som gjør det særlig relevant at norske elever får lære om å historisere og reflektere over hvordan krigen har preget ulike liv. Historiebevissthet handler om å orientere og historisere seg selv og andre, ofte med bruk av de tre tidsdimensjonene: fortid, nåtid og fremtid. Hvordan kan man som lærer gjøre elever bevisste på forholdet mellom de tre tidsdimensjonene, og hvordan kan tidsvitnenes fortellinger bidra til utviklingen av en slik bevissthet?

Tidsvitnenes fortellinger inngår i alle tidsdimensjonene: før, nå og fremtiden. Livet til akademikeren gikk i fra å være fredelig og preget av familiens rikdom, til å senere bli et offer for krig i sitt egen nabolag. For studenten var «krig en hverdagslig ting», han var et barn som vokste opp i krig og flukt, og hadde ikke kjennskap eller perspektiv på noe annet. Soldatens fortid er preget av hans trygge barndom, men han skulle senere bryte med det trygge da han ble utstasjonert i et helt ukjent land. Nåtids-dimensjonen i fortellingene er påvirket av egenrefleksjon over hva livet deres har bestått av; en slags form for bevisstgjøring. Studenten har fått et bredere syn på hva som foregikk i landet han vokste opp i. Soldaten har reflektert over de militære operasjonene og hvilke resultater de gav. Akademikeren reflekterer over hvem som har skylden for konflikten, og mener at krigen pågår enda, med sanksjonene som rammer økonomien til Afghanistan, som han mener bør endres for sikre fremtiden for landet. Synet på fremtiden er påvirket av de sanksjonene Vesten har gjennomført, på grunn av de politiske valgene gjennomført av Taliban-regimet. Alle tidsvitnene mener det som foregår i landet er forferdelig og har behov for humanitær hjelp og politiske endringer, selv om studenten virker å være mer optimistisk for fremtiden enn soldaten og akademikeren.

Naturligvis er alle perspektivene og meningene tidsvitnene har preget av hvem de er; av deres erfaringer. Historiebevissthet kommer ikke foruten historiens identitetsskapende funksjoner, som påpekt tidligere i oppgaven.

5.3.1 Hvordan kan læreren gjøre elever bevisste om tidsvitnenes historier?

Det er komplekst å gjøre elever bevisste på fortiden-, nåtiden og fremtiden, samt å kunne trekke linjer mellom dimensjonene. Elever og lærere har ulike interesser, motivasjoner, erfaringer, forkunnskaper og forståelse for historie, derfor er det ingen fasit på hva som er den beste undervisningsmetoden for å la elevene historisere eller utvikle historiebevissthet. Situasjonen til tidsvitnene er naturligvis preget av omstendighetene rundt, slik som kulturaspektet og det politiske aspektet.

Kvande og Naastad (2020) skriver om viktigheten av å trekke linjer mellom tidsaksen, flerperspektivet og variasjon av undervisningsmetoder. I et konkret eksempel på undervisningsmetode kan det å trekke linjer mellom tidsaksen være å se på forskjellene mellom kultur- og politisk historie i Afghanistan og Norge, deretter sammenligne utviklingen. Norge gikk fra å være et fattig bondesamfunn til å bli en velferdsnasjon og blant verdens rikeste land. Hvordan var utviklingen i Afghanistan fra 1800- til 2000-tallet? Afghanistan var et eget imperium, der folket levde fredelig lenge. Ulike stormakter ble innblandet, noe som førte til at den nåværende situasjonen er meget utfordrende og dyster, noe tidsvitnene trekker frem. Elevene kan reflektere og søke etter hva som utgjorde de historiske, geopolitiske, økonomiske og kulturelle endringer i begge landene. Akademikeren har god kunnskap om afghansk historie, noe lærere kan bruke for den historiske konteksten fra tiden før krigen i Afghanistan. Å bruke tidslinjer er en vanlig historiedidaktisk undervisningsmetode for å lære om å trekke linjer mellom tidene, og kan gi oversikt over en rotete og lang historie. Men hva legger Fagfornyelsen opp til?

Fagfornyelsen har eksempler på viktigheten av å bruke det historiske tidsaspektet og har som mål at elevene skal være historiebevisste. Kompetansemålene legger mer opp til at historiebevissthet er mer for ungdomskolenivå enn mellomtrinnet. Et eksempel på dette er et kompetansemål etter 10. trinn i samfunnsfag, som tar for seg historisk bevissthet og de historiske tidsaspektene:

«drøfte hvordan framstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger»

Her skal dermed elevene drøfte fortiden og nåtiden, med hvordan de ulike hendelsene påvirker folks holdninger og handlinger. Læreplanene og denne typen historiedidaktikk legger dermed opp til metakognisjon, som handler om at elevene får innsikt i sin egne tanker og kunnskapsutvikling. Å arbeide med historiebevissthet i samfunnsfagundervisningen er også viktig for å forstå hvordan dagens samfunn er blitt til, noe som er en del av legitimeringen av samfunnsfaget. Det tar også for seg multiperspektivitet som senere skal bli drøftet, som har mye til felles med historiebevissthet. Nevnt tidligere har også kjerneelementet «identitetsutvikling og fellesskap» referert direkte til historiebevissthet og det å forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid. Kjerneelementene gjelder for samfunnsfaget som helhet, derfor er det naturlig at elever på mellomtrinnet også skal ha muligheten til å forstå seg selv og andre i de tre tidsdimensjonene, selv om det er noe mindre vektlagt i kompetansemålene etter 7. trinn. Men hvordan kan tidsvitnenes fortellinger bidra til slik undervisning?

Tidsvitnenes holdninger og handlinger har naturligvis blitt påvirket av krigen i Afghanistan. Innenfor holdninger og handlinger er det viktig at elevene får oversikt og danner bevissthet rundt de hendelsene som har betydning for tidsvitnene. Som nevnt tidligere, hvis elever og lærere skal reflektere over Norge sin rolle i krigen er det viktig å se på hva som utgjorde grunnen til at vi var med på internasjonale operasjonene, her kan det være nyttig å nevne målet det norske forsvaret hadde som en del av NATO. Sammen med de ulike operasjonene og historiske etappene, kan man reflektere over målene som ble forsøkt gjennomført og konsekvensene av handlingene. Ut ifra fortellingene har tidsvitnene fortalt og beskrevet hvordan hendelsene har påvirket deres synspunkter og perspektiver på livet. Målet for et undervisningsopplegg bør være at elevene blir bevisste på at krig har konsekvenser for folks holdninger og handlinger, at det danner mistillit på de som har utført krigføringen og misnøye for partene i krigen. Perspektivene til tidsvitnene skal bidra til god historieundervisning, men hvordan kan det gjøres?

5.4 Multiperspektivitet

Multiperspektivitet er ikke nevnt som et begrep for overordnet del i Fagfornyelsen, men i historiedidaktikken innebærer det en forståelse av ulike oppfattelser og synsvinkler på historiske hendelser og bidra til å se nye perspektiv. Med bruk av multiperspektivitet er målet at elevene skal kunne se andres perspektiver i et nytt lys, og akseptere at det eksisterer andre perspektiv enn deres eget. En av hensiktene med masteroppgaven er gi en stemme til de uhørte i samfunnet vårt, de som ikke blir fortalt noe om, og få fram at deres erfaringer, historier, perspektiver og meninger er viktige for å forstå det større bildet.

Selve forståelse av multiperspektivitet er en sentral del av historiedidaktikken, selv om det ikke er nevnt i det nye læreplanverket er det noe som blir indirekte nevnt i ulike kjerneelementer. I kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» som nevnt tidligere i masteroppgaven, står det at: «elevene skal forstå sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn». Dette kan tolkes som multiperspektivitet, altså forståelsen av de geografiske, historiske og nåtidige forholdene som har påvirket hver enkelt, mennesker og samfunn.

5.4.1 Kompetansemålene

Hvis multiperspektivitet defineres som en forståelse av andres synsvinkler på historiske hendelser, og at elever skal «gå i andre sine sko», i dette tilfelle en forståelse av tidsvitnenes synsvinkler på krigen i Afghanistan, er det relevant å se på kompetansemålet som tar for seg konfliktrefleksjon etter 7.trinn: «reflektere over hvorfor konflikter oppstår, og drøfte hvordan den enkelte og samfunnet kan håndtere konflikter». Igjen er «drøfte hvordan den enkelte» relevant fordi det tar opp individperspektivet og hvorfor det er viktig å forholde seg til enkeltindivid sine meninger og perspektiver. Eksempelvis blir det relevant å drøfte ulike spørsmål knyttet til tidsvitnenes fortellinger: hvorfor mener studenten at USA er «den største terroristen i verden»? Hvorfor sier akademikeren at Norge har et ansvar for krigføringen som foregikk i Afghanistan, og at det går imot norske verdier og moral? Hva mener soldaten når han sier at han har gjort gode handlinger i Afghanistan? Dette gir rom for elever for å drøfte den enkeltes ulike synspunkt og perspektiver på krigen i Afghanistan ved å knytte det til tidsvitnenes erfaringer og holdninger. Ved å fremstille de ulike fortellingene, er

multiperspektivitet også relevant for kompetansemålet som tar for seg hvordan fremstillinger av fortiden, hendelser og grupper har påvirket og påvirker folks holdninger og handlinger.

Både i kompetansemålet ovenfor og i det ene kjerneelementet blir det vektlagt hvordan forhold, grupper eller hendelser har påvirket ulike mennesker og samfunn. Det kan være utfordrende og uklart hvordan noe påvirker et menneske, men for tidsvitnene er identitetsaspektet blitt påvirket av ulike hendelser, og dette kan også undersøkes av elever. Hva er forskjellen mellom håpet om fremtiden mellom tidsvitnene, og hvordan har ulike hendelser påvirket identiteten til tidsvitnene? Dette tar for seg historiebevisstheten som er nevnt tidligere, her er det viktig at elevene har forståelse for tidsdimensjonene og reflekterer over hva identitet er. I den narrative analysen har det blitt analysert hvordan identiteten har forandret seg gjennom tiden. Et hovedpoeng med undervisning om tidsvitner i Afghanistan bør være at elever kan både se tidsvitnenes ulike perspektiver og synsvinkler, og forstå disse i lys av de ulike livene til tidsvitnene. Men hvordan kan elever få økt forståelse?

5.4.2 Multiperspektivitet for å gi økt forståelse av tidsvitnes liv

Den historiske konteksten er viktig for at elevene skal lære om hva som foregikk i Afghanistan, og for å gi forståelse om hvordan tidsvitnenes liv har blitt påvirket. Konteksten bør bli introdusert for elever sammen med tidsvitnenes fortellinger. En måte å gjøre dette på er å først ta for seg livet til akademikeren og studenten, som to forskjellige afghanske perspektiver, deretter drøfte likhetene og forskjellene mellom deres og soldatens perspektiver. Ved å historisere de ulike fortellingene er det naturlig å gå fra fortid, nåtid og til fremtid. Hvis man deler de ulike perspektivene til tidsvitnene i en kulturell og historisk del, kan det være enklere å skille dem. Tidligere i drøftingsdelen har de kulturelle perspektivene blitt nevnt, de kan deles opp i hva de ulike tidsvitnene mener om de kulturelle forskjellene og likhetene mellom det afghanske og norske folket. Perspektivene på Norges sin rolle i krigen er et eksempel på historiske spørsmål som er ulike hos alle tre tidsvitnene. Å kategorisere de ulike perspektivene og meningene kan være en arbeidsmetode for ungdomskolelever å bruke, for å danne en oversikt over forskjellene mellom dem. For å la elevene finne motivasjonen for et eventuelt undervisningsopplegg, bør det sammenlignes med kulturelle forestillinger i elevens egne hverdag og kontekst, som nevnt ovenfor i drøftingen om kulturforskjeller. Harnes (2022) nevner mikro- og makroperspektiver, at flere av elevene hennes kunne vise til god forståelse for mikroperspektiver, men at flere av elevene i hennes eksempler ikke kunne sette

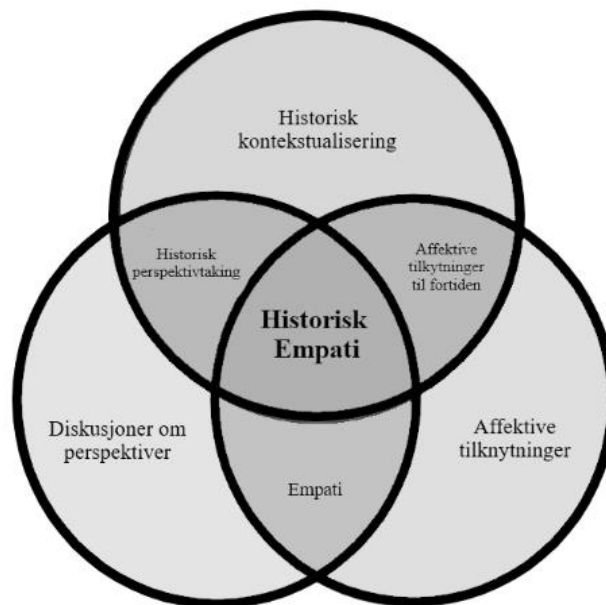
spørsmålene eller situasjonen videre i et makroperspektiv.¹⁰⁴ Slike inndelinger og sammenligninger mellom perspektiver hadde vært interessant for videre forskning knyttet til læring om krigen i Afghanistan.

Mot slutten av intervjuet ble studenten og soldaten spurt om hva som var viktig å lære om Afghanistan. Tidsvitnene mener at det er viktigst å snakke om kulturen, folket, geografien og den historiske konteksten knyttet til Afghanistan. Studenten mener at elever bør være kritiske til mediene og at Afghanistan blir glemte nå som Ukrainakrigen pågår. Soldaten mener at ærlighet og refleksjon over de politiske og historiske valgene som er gjort er viktig, samtidig som man ikke bør bruke Norge som «en normal» for verden. Multiperspektivitet er viktig som et historiedidaktisk verktøy for at elever blir bevisste på ulike perspektiver, og de ulike kulturelle og historiske perspektivene som tidsvitnene kommer med, er viktig for å danne en mer kompleks forståelse for krigen i Afghanistan. Oppsummert er det viktig at elevene bør få kunnskap i hva kultur og identitet er, samt forstå at i et fellesskap er alle ulike og har forskjellige meninger og perspektiver på livet. Eksempelvis kan elevene reflektere rundt hva forskjellene og likhetene mellom tidsvitnenes- eller andres ulike perspektiver, samt lære at å være i et fellesskap ikke betyr at man må være like med ett og alt, folk bør få lov til å løfte behovet for å være seg selv.

¹⁰⁴ Harnes, 2022, kapittel 6 og 7

5.5 *Empati, empati, vis empati*

I det siste spørsmålet til akademikeren spurte jeg hva man kan lære av hans historie. Han svarte da: «empati, empati og vis empati. Du beskriver ikke tall, du beskriver mennesker, du beskriver elskede og et land som har blitt brutalisert av utenlandske styrker. Inkludert ditt eget lands intensjoner (...)). Historisk empati er noe som er nært knyttet til historisering og historisk kontekstualisering. Bruken av narrativer fra tidsvitner kan bidra til at man kan leve seg inn i livene, mulighetene og begrensningene til de som har opplevd viktige historiske hendelser. Dette er en form for historisering. Kvande og Naastad (2020) mener derfor at historisk empati handler om innlevelse, uansett hvem den historiske personen er, og at det handler om å sette seg inn i hvordan fortidige mennesker har tenkt og forstått seg selv i sine omgivelser.¹⁰⁵ Hvis man ser på funnene i analysen av narrative i et historisk empatisk perspektiv, er det tidsvitnenes egne meninger og refleksjoner som er viktige for å forstå deres omgivelser.



I figuren til Endacott og Brooks (2013) som tar for seg begrepet historisk empati er det tre hoveddimensjoner: historisk kontekstualisering, affektive tilknytninger og diskusjoner om perspektiver. Historisk kontekstualisering handler om en dyp forståelse av de sosiale, politiske, kulturelle normene av den historiske tidsperioden. I prosjektets kontekst, er denne dimensjonen viktig for å vise til de sosiale, politiske og kulturelle normene som eksisterer i

¹⁰⁵ Kvande & Naastad, 2020, s.134

Afghanistan, noe jeg mener er viktig å introdusere først av alt i en undervisningssammenheng. Elever får kjennskap til den afghanske historien og kulturen med forskjeller og likheter mellom dem. Her kan den historiske konteksten som er nevnt tidlig i introduksjonsdelen brukes, samtidig som at tidsvitnene kan illustrere betydningen av den historiske konteksten, for eksempel akademikeren med sin gode kompetanse i afghansk historie fortelle om flere av de viktigste historiske epokene og hendelsene i landet i moderne tid.

Diskusjoner om perspektiver er dimensjonen som tar for seg tidsvitnenes opplevelser, prinsipper, posisjoner, oppførelse, holdninger og hensikt/tro for å forstå hvordan den enkelte har forstått sin situasjon. Dette kobles til multiperspektivitet, at elever som danner det oppfyller også kravene til for å se likheter mellom perspektiver og danne empati. Ideelt sett bør elevene med hjelp fra læreren utforske og diskutere hvordan historiske aktører kunne ha tenkt i ulike situasjoner. Affektive tilknytninger tar for seg vurdering hvordan elevene knytter seg affektivt til historiske aktører og hvordan aktørene opplevde situasjonen, erfaringer og handlingene i en historisk kontekst. Igjen er behovet der for å observere og reflektere rundt hvordan elevene kan relatere seg affektivt til fortellingene tidsvitnene forteller, ikke bare fortellingene i seg selv.

Det er forholdet mellom de ulike dimensjonene som utgjør historisk empati, mener Endacott og Brooks (2013). Men hvor stor er avstanden mellom det teoretiske og realiteten, altså det som foregår i klasserommet? Dannes det naturlig et rom for empati når de ulike tidsvitnene forteller om utfordringene de har opplevd i løpet av livet? Hvordan kan læreren bidra til å utvikle historisk empati i klasserommet?

5.5.1 Fra kjerneelement til klasserommet

«De skal se hvordan utviklingen i fortiden var preget av både brudd og kontinuitet og hva som bidro til endringer, samt utvikle historisk empati» står det i kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» i den nye læreplanen.¹⁰⁶ Formuleringen tar for seg blant annet historiebevissthet og andre historiedidaktiske tematikker, og avsluttes med et behov for å utvikle historisk empati. Problemet er at begrepet ikke er definert i læreplanen, i tillegg er det

¹⁰⁶ Utdanningsdirektoratet, 2020, kjerneelementet «samfunnskritisk tenkning og sammenhenger»

mangel på norsk forskning knyttet til historisk empati.¹⁰⁷ Hva som er historisk empati blir dermed lærerens jobb å drøfte, noe som kan være problematisk, fordi man da kan legge svært ulike ting i begrepet. Man kan definere historisk empati som en historisk metode, kognitiv ferdighet og læringsmål hvor hensikten er å forstå fortiden og perspektivene til en historisk aktør og vurdere valg og muligheter den historiske personen tok. Hva skiller da historisk empati og multiperspektivitet? Jeg tolker det som at historisk empati er avhengig av multiperspektivitet i perspektivtakingsdelen, og at begrepet historisk empati fokuserer på forholdet mellom kontekstualisering, perspektivtaking og affektive tilknytninger og at empatidelen er målet og kravet.

Som vi så i teorikapittelet mener Endacott og Brooks (2013) at historisk empati i en undervisningssammenheng kan undersøkes og læres i fire faser: 1) introduksjon av historisk situasjon eller aktør, 2) utforskende fase med primær- og sekundærkilder, 3) elevpresentasjon, og 4) samtale om tilknytninger og sammenkoblinger mellom fortiden og nåtiden.¹⁰⁸ De ulike fasene kan eksempelvis gjøres om til et undervisningsopplegg om Afghanistan. Den første fasen tar for seg det som har blitt forsøkt poengtert tidligere, det vil si at historisk kontekst om Afghanistan, deretter introduksjon av tidsvitnene. Andre fasen tar for seg kritisk håndtering av kilder, hvor elevene selv kan få lese om krigen i Afghanistan fra troverdige kilder som FN, Store norske leksikon eller Norsk Utenrikspolitisk Institutt (NUPI) sine nettsteder. Forskeren og Afghanistan-ekspert Arne Strand (2023) har skrevet en artikkel for NUPI-skole, som tar for seg «den lange krigen i Afghanistan». Strand (2023) skriver kort og konsist om sentrale hendelser i krigen og bruker arbeidsoppgaver som er relevante for læring om partene i krigen.¹⁰⁹ Ved bruk av slike nettsteder er det viktig å diskutere hva som er forskjellen mellom primærkilder og sekundærkilder, og få elevene til å reflektere kildekritisk over nettsidenes opphav, forfattere og seriøsitet. Deretter kan funnene sammenlignes med tidsvitnenes narrativer.

Den tredje fasen tar for seg at elevene med utgangspunkt i informasjon og kunnskap om historiene fra Afghanistan, presenterer forskjeller og likheter mellom historiene, kulturene, perspektivene og identitetene til tidsvitnene. Den siste fasen legger opp til at elevene prøver å historisere og tilknytte fortiden med nåtiden, hvor elevene eksempelvis kan diskutere eller drøfte hvordan livene og perspektivene til tidsvitnene har forandret seg, eller hva som er

¹⁰⁷ Harnes, 2022, s. 9

¹⁰⁸ Harnes, 2022, s.19

¹⁰⁹ Strand, 2023

konsekvensene av krig i en afghansk-historisk kontekst. I et undervisningsopplegg med bruk av de fire fasene er det sentralt at læreren samhandler med elevene, at hen er en viktig støttespiller og veileder. Ulike lærerroller for å håndtere kontroversielle tema og vanskelig historie, blir senere drøftet.

Harnes (2022) viser til ulike forsøk med undervisningsmetoder knyttet til historisk empati i sin doktorgradsavhandling. Ungdomsskolelærerne brukte blant annet dramafortelling og historiske spørsmål, med ulikt resultat. I bruken av dramafortelling er poenget å sette seg inn de historiske personene sine liv ved at elevene selv skal dramatisere. Det er visse utfordringer knyttet til dette, med tanke på at det stilles krav til at elevene skal spille roller hvor temaet er betent, og at det er ulike sosiale-, ramme-, og klasseromsutfordringer. I et prosjekt om krigen i Afghanistan kan dramafortelling brukes, men hvis man bruker reelle tidsvitner som allerede har opplevd ulike ting, er det ikke rom for å forvandle rollene og historiene deres. Fiktive dramafortellinger er ofte mer relevante når det er snakk om eldre historie hvor det eksisterer mangel på sekundærkilder. Det å bruke elevenes egne historiske spørsmål er mer relevant for et prosjekt om Afghanistan, fordi det åpner for elevenes utforskende og analytiske evner, som gir rom for nysgjerrighet og motivasjon. Men Harnes (2022) påpeker at elever ofte stiller få spørsmål og at søkeprosessen etter informasjon er vanskelig for et flertall av elevene. Likevel kan det å stille spørsmål knyttet til fasene presentert av Endacott og Brooks (2013), det at elever stiller egne undersøkende spørsmål ikke trenger å være en hovedoppgave, men at det kan gjøres som en deloppgave av opplegget. Ut ifra funnene til Harnes (2022), har hun konkludert med at faktorene elevens nåtid, innlevelse og kontekstualisering sammenfatter historisk empati i arbeidet med vanskelig historie, der hun har bygget videre på modellen til Endacott og Brooks (2013).¹¹⁰ Forskjellen er at hun har tatt for seg modellen i en norsk ungdomsskolekontekst, at perspektivtaking hører med i alle dimensjonene, og funnet ut at i skjæringspunktene oppstod den kognitiv- og emosjonell dissonansen fordi elevene ikke var vant til å lære om kontekstualisering. Et fokus på å la elevene lære om kontekstualisering kan være et mål for å hjelpe elevene til å både håndtere vanskelig historie, men også å utvikle historisk empati.

Harnes (2022) konkluderer at funnene viser at vanskelige historiske tema kan forsterke elevenes historiske empati dersom de opplever at den historiske konteksten er relevant og at noe viktig står på spill. Hun ser også at lærere som velger utforskning i læring om vanskelig

¹¹⁰ Harnes, 2022, s. 194-195

historie, trenger balanse mellom styrende og ikke-styrende elementer i undervisningsprosessen. Dette er undervisning hvor temaene har ulike svar og løsninger, og hvor målet for undervisning er at elevene skal overta visse synspunkt. Styrende undervisning har dermed som mål at elevene skal tilegne seg bestemte verdier og oppfatninger.¹¹¹ Kontrafaktisk arbeid med historie kan også til tider bidra med å utvikle empati, ifølge Kvande og Naastad (2020).¹¹² Ut ifra funnene til Harnes (2022) kan man konstatere at i et undervisningsopplegg om krigen i Afghanistan er det viktig at elevene bør oppleve tematikken som noe viktig som står på spill for å forsterke den historiske empatien. Kontrafaktiske resonnement kan bidra til å få frem hva som står på spill og danne utgangspunkt for refleksjoner rundt ulike aktørers og faktorerers betydning. Læreren må vurdere hvordan temaet kan påvirke enkeltelever, hvilke kilder som blir brukt, hvilke læringsrom som er mest nyttig for opplegget, og hvilke narrativer og maktstrukturer som finnes.¹¹³ Et underliggende spørsmål i masterprosjektet er hvor kontroversiell og vanskelig er fortellingen om Afghanistan fortalt av tidsvitnene?

5.6 Hva er kontroversielt?

I seg selv trenger ikke et mulig undervisningsopplegg om Afghanistan være eksempel på kontroversiell tematikk. I henhold til teoriene rundt kontroversielle tema er hensikten med en slik type tematikk å forberede unge mennesker til samfunnsdeltakelse. Elevene lærer seg demokratisk dialog med personer som har andre meninger enn dem selv, og slike temaetikker bidrar til å utvikle elevenes evne til å tenke analytisk og kritisk, mener Kerr og Huddleston (2016). Krigen i Afghanistan er for noen mennesker vanskelig å lære om, og et tema som kan vekke sterke følelser i og utenfor klasserommet.

Det er diskusjonen og refleksjonen rundt selve krigen i Afghanistan som kan defineres som kontroversiell og vanskelig historie. Vanskelig historie handler om teoretiske perspektiver på møtet mellom nåtidens lærende og historiske representasjoner av traumatiske hendelser.¹¹⁴ Forskjellen mellom kontroversiell tematikk og vanskelig historie er at sistnevnte omhandler det å være historiebevisst og at det tar for seg ulike historiske representasjoner av fortiden,

¹¹¹ Harnes, 2022, s. 200

¹¹² Kvande & Naastad, 2020, s. 216

¹¹³ Harnes, 2022, s. 200- 201

¹¹⁴ Jeremy Stoddards definisjon i Harnes (2022, s.34)

kontroversiell tematikk kan strekke seg lengre enn bare historiefeltet. Historiske representasjoner blir i masterprosjektets tilfelle, tidsvitnenes fortellinger om kontroversielle hendelser. Men hva kan være relevante vanskelige og kontroversielle hendelser i disse fortellingene?

Fra elevens perspektiv handler kontroversielle tema om noe som vekker emosjonelle, sterke følelser og som kan skape splid i felleskapet og samfunnet. I et norsk-historisk perspektiv kan det være kontroversielt når elevene skal reflektere over hvorfor Norge deltok i krigen. Var det rett at Norge deltok, hva ble oppnådd og hvorfor trakk Norge seg ut av krigen? Elever som kommer fra krigsherjede land eller har relasjoner til folk som har opplevd krig på nært hold, kan føle på et særlig ubehag når det reflekteres rundt krig. Samtidig er det ikke utenkelig at de elevene som har relasjoner til krig muligens sitter på mer kunnskap, mer historiebevissthet og en større evne til å være analytiske og kritiske i arbeidet med slike tema. Det er et hav av mulighet for læring om krigen i Afghanistan, fra mellomtrinnet til videregående skole. Selv om noen påstander, meninger og perspektiver i tidsvitnenes fortellinger kan være kontroversielle, kan læring om krigen bidra til historiebevissthet, empati, og ikke minst bevisstgjøre elevene om at de lever i et fellesskap med mennesker som har andre meninger, synspunkter og erfaringer enn dem selv.

5.6.1 Spørsmål og muligheter i klasserommet

Hvilken skoletrinn passer kontroversiell tematikk til, og hvordan skal det undervises? Slike spørsmål har ikke ett enkelt svar. Fagfornyelsen legger ikke eksplisitt opp til at lærere bør undervise i kontroversielle tema, men tar for seg elementer som er klart avhengig av demokratisk diskusjon og refleksjon. Goldschmidt- Gjerløw et.al. (2022) argumenterer for at slike temaer inngår i skolens oppdrag og utdanning for demokratisk medborgerskap, livsmestring og bærekraft.¹¹⁵ Hvis klasserommet er et rom for politisk og demokratisk diskusjon, skal det være rom for å diskutere tema som vekker sterke følelser.

Det eksisterer noen spørsmål rundt læring om krig på mellomtrinnet, som har behov for videre empirisk forskning. For eksempel forskning om håndtering og konsekvenser av undervisning om krig eller langvarige konflikter i klasserommet: hvordan håndterer, reflekterer og

¹¹⁵ Goldschmidt- Gjerløw et. al., 2022, s. 15

diskuterer elever om krig og død i en krigssammenheng? Hvordan kan elever på mellomtrinnet bli bevisste på konsekvensene av krig? Hva er forskjellen mellom å lære om krig på mellomtrinnet i forhold til ungdomstrinnet?

I lyset av slike spørsmål kan man antyde at diskusjonen rundt humanisering og det å løfte frem verdien av alle menneskeliv er essensielt. Akademikeren påpeker mot slutten av intervjuet at: «du beskriver ikke tall, du beskriver mennesker (...)». Akkurat denne formuleringen mener jeg er veldig viktig å reflektere rundt, fordi det er lett å si at 175 000 mennesker har mistet livet, men vanskelig å danne bevissthet rundt at dette gjelder faktiske mennesker: som meg, deg, familier og naboer som en type læring innenfor historiebevissthet og empati. I klasserommet bør det legges til rette for mulighet for at elevene ikke bare sitter igjen med dystre tanker og spørsmål, men at de får rom for å komme med sine tanker og følelser rundt døden og andre emosjonelle følelser. Jeg har en hypotese om at slike refleksjoner har mer rom i ungdomsskolen, fordi ungdomsskoleelever kan reflektere rundt Norges rolle, fordi de sitter med mer potensiale for kompleks kunnskap og bevisstgjøring rundt hvordan det norske samfunnet fungerer. For eksempel at det norske samfunnet er bygd opp av ulike ledd, at valg blir gjort av politikere, eller forståelse av at under en krigssituasjon har forsvarsledelsen mye av ansvaret av handlingene som blir gjort.

5.6.2 utfordringer i klasserommet

I et undervisningsopplegg om krigen i Afghanistan er det flere utfordringer som bør reflekteres rundt kontroversiell undervisning. I kompetanseutviklingsmateriellet redigert av Kerr og Huddleston (2016) for Europarådet, tar de for seg fem hovedkategorier for ulike utfordringer ved å undervise i kontroversielle tema: undervisningsstrategi, hensynet til elevenes følelser, stemning og kontroll i klasserommet, mangel på spesialkunnskap og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer. For at læreren skal unngå partiskhet eller anklager om partiskhet er det viktig å se på hvilken lærerrolle og undervisningsstrategi som kan benyttes.

Kerr og Huddleston (2016) skriver om ulike undervisningsstrategier som tar for seg hvor partisk læreren kan være i klasserommet.¹¹⁶ Dette avhenger av hvilken type lærerrolle som

¹¹⁶ Kerr & Huddleston, 2016, s. 16

passer til undervisningen og hva du vil at elevene skal lære og bli bevisste om, noe som kan tolkes i likhet med ikke-styrende og styrende læring. Den ene strategien tar for seg det å være balansert, noe som viser til at læreren viser en rekke ulike synspunkter, uten å avsløre sin egen oppfatning.¹¹⁷ Dette er en relevant strategi med tanke på at elevene blir presentert for tidsvitnenes synspunkter og perspektiver, og kan reflektere rundt dem.

I hensynet til elevenes følelser er det viktig å tenke over at når elever blir oppmuntret til å si fritt hva de mener, uansett hva de mener, kan elever tro at læreren legitimerer ekstreme ytringer og holdninger, som kan bidra til at enkelte elever føler seg krenket, såret, trakassert eller marginalisert av medelevenes utsagn.¹¹⁸ Et eksempel fra opplegget kan være at noen elever kan føle på krenkelse av ryktet eller omdømme til Norge, når det blir hevdet at landet ikke er så fredfullt og inkluderende som de først har antatt. Selv om noen elever kan føle på krenkelse av omdømmet til Norge, mener jeg det er viktig å diskutere og reflektere rundt det. Mari Kristine Jore sitt kapittel om «terror, frykt og elevs politiske følelser» i Goldschmidt-Gjerløv et.al. (2022) tar for elevenes politiske følelser. Jore (2022) sine teoretiske funn kan vises i likhet med Kerr og Huddleston (2016) med å vise til at politiske følelser er grunnleggende for politikk og demokrati, fordi følelsene gjør at mennesker identifiserer seg med politiske saker og kollektive identiteter, at *hva man føler* ses som uatskillelig for *hvem man er*.¹¹⁹

Stemningen og kontroll i klasserommet er viktig for å opprettholde et trygt miljø for læring, noe som er avhengig av lærerens- autoritet og relasjoner til elevene. Diskusjoner i klasserommet er viktig, men kan være vanskelig både å få i gang, og å sikre kontrollen i klasserommet blir opprettholdt slik at elever får en trygg arena for diskusjon. For å skape initiativ og motivasjon hos elevene bør det være rom for elevenes egne forkunnskaper og kjennskaper om ulike perspektiver i henhold til kultur, identitet og fellesskap.

Undervisningsopplegget stiller også krav til at læreren setter seg inn i konteksten rundt krigen i Afghanistan. Ikke alle samfunnsfaglærere har interesse eller kunnskap om Afghanistan, men tidsvitnenes personlige fortellinger kan bidra til lærelyst og engasjement hos både elever og lærere. Den siste kategorien fra Kerr og Huddleston (2016) tar for seg håndtering av spontane

¹¹⁷ Det blir nevnt seks forskjellige undervisningsstrategier om partiskhet: nøytral ordstyrer, balansert, djevelens advokat, åpent engasjement, alliert og offisiell linje, hentet fra R. Stradling (1984), i Kerr og Huddleston, 2016, s.16

¹¹⁸ Kerr & Huddleston, 2016, s.16

¹¹⁹ Jore, 2022, s.74, i Goldschmidt-Gjerløv et.al. (2022)

spørsmål og kommentarer handler om spesialkunnskapsproblematikken, at læreren bør ha bakgrunnskunnskap eller mulighet for å finne relevante kilder med informasjon og historiske fakta om krigen i Afghanistan, samtidig som at elever har tilgang på mye mer informasjon enn de hadde tidligere på grunn av sosiale medier.¹²⁰ Et mål for masterprosjektet er å bruke de nevnte historiske kontekstene, fortellingene og perspektivene for å undervise norske elever om det som skjedde i krigen i Afghanistan. Selv om det som vi har sett av denne gjennomgangen eksisterer ulike utfordringer tilknyttet kontroversielle og vanskelig historie, er det også et hav av muligheter for læring. Mye av det tidsvitnene forteller er ikke kontroversielt, men hvilke fortellinger fra tidsvitnene kan vekke sterke følelser hos elevene?

5.6.3 Bruke tidsvitnenes fortellinger i en kontroversiell kontekst

Det går tilbake til de grunnleggende verdiene, en fluffy, fredselskende nasjon, en velkommen plass for alle. Er dere det? Bruk invasjonen til å opplyse om krigen. Er vi en fredfull nasjon? Å drepe afghanere med amerikanerne ved siden av oss, er det den norske standarden, den norske moralen? Å gå fra å bruke blå hjelmer til lysforsterkningsbriller. Til å gå fra å være synlige til usynlige?

Akademikerens retorikk som vi så nærmere på tidligere i oppgaven kan tolkes som kontroversiell, men retorikken er basert på hans perspektiv, og hans rolle som akademiker innebærer å ha muligheten til å problematisere, argumentere og danne debatt. Norge har en rolle i en lang krig som sterkt kom til å prege et annet land og akademikerer mener at Norge er medansvarlig i krigføringen som foregikk. Spørsmålet om Norge kan gå fra fredsarbeid med Forente Nasjoner sine blå hjelmer, til krig og lysforsterkningsbriller har et kraftig, men viktig budskap. Selv om faktorer som utdanning, infrastruktur og nasjonsbygging var ulike mål som ble delvis gjennomført, lider folk i dag av omfattende humanitære katastrofer i landet.

Den historiske konteksten som har blitt nevnt flere ganger tidligere i oppgaven er viktig i forståelsen av hvorfor Norge deltok i krigen. Dette tar for seg fortidsdimensjonen som er viktig for at elevene skal bli historiebevisste. I nåtidsdimensjonen er det relevant å diskutere hva som ble oppnådd, noe som i seg selv kan drøftes som kontroversielt og vanskelig, på

¹²⁰ Kerr & Huddleston, 2016, s. 18

grunn av uttrekningen av de internasjonale styrkene, august 2021. Selv om NATO ikke var med i avtalen om uttrykningen, fulgte alliansen uttrekningen lojalt opp.¹²¹ De siste norske personellet forlot landet i august 2021. Å vise til desperasjonen afghanerne hadde i uttrykingsprosessen kan skape følelser hos elever i klasserommet, men desto viktigere er det å snakke om hvorfor det skjedde. Her kan NUPI-skole sin artikkel bidra til god informasjon og videoer om hendelsen. Jeg mener at artikkelen kan leses fra 7. trinn til 10. trinn.

Ut ifra Harnes (2022) sine funn kan arbeid med «vanskelig historie» føre til stereotypisering.¹²² En ensidig vektlegging av forskjeller mellom Afghanistan og Norge, og afghanere og nordmenn kan gjøre at elever tenker om oss/dem stigmatisering og stereotypisering. Den individualiserte, rike, hvite nordmann vs. den gjestfrie, fattige, brune afghaneren. Jore (2022) tar også for seg dette med oss/dem i forhold til islamiseringsdiskursen som foregikk rundt 22. juli. Jores (2022) funn viser til at terror først og fremst assosieres med radikaliserede muslimer og islam, og oss/dem problematikken blir økt av den konfliktorienterte norske mediedekningen av terror, islam og muslimer, mye i likhet med Ottosen (2007) sine funn av norsk mediedekning av krigen i Afghanistan. Poenget hennes er at disse faktorene preger samfunnsfagundervisningen i den norske skolen.¹²³ Målet med undervisning om krigen i Afghanistan bør være at elevene viser til forståelse og er bevisste rundt at noen har ulik tro og kommer fra andre land, å vise til at alle mennesker er ulike, og at folk er medlemmer av flere fellesskap samtidig. Slik kan man unngå at essensialiserte forestillinger om «norske verdier» skal bli målt opp mot noen andres verdier. Jores (2022) funn viser til behovet for kritisk tenkning rundt mediedekningen av land i Midtøsten, hvor for eksempel tidsvitnens meninger kan bidra med informasjon sammen med annet materiale, for å lære om kritisk tenkning som et tverrfaglig prosjekt i skolen.

Selv om akademikeren og studenten påpeker at nordmenn er individualiserte, innelukkede og kalde, kan det være relevant å reflektere rundt hvorfor de mener det, og hva kan vi lære ut av tidsvitnens erfaringer og perspektiver? Kan nordmenn lære noe av de afghanske verdiene eller bli mer gjestfrie og sosiale med folk? Slik som Kerr og Huddleston (2016) skriver at «Å gå i dialog med og respektere mennesker som har andre verdier enn en selv» bør forstås og diskuteres i klasserommet, fordi det styrker demokrati og fremmer kulturer tuftet på

¹²¹ Strand, 2023

¹²² Harnes, 2022, s. 197

¹²³ Jores, 2022, s. 81-82

menneskerettigheter.¹²⁴ Ut ifra dette kan man som tidligere påpekt reflektere rundt den nasjonalfølelsen soldaten påstår nordmenn har, at nordmenn relativt homogent er kulturelt og sosialt bygget mer på en enhet enn mange andre nasjoner, ikke minst problematisere utsagnet. Det eksisterer et hav av spørsmål som kan diskuteres og spørsmålene ovenfor er relatert til medborgerskap, identitet, kultur og inkludering, som igjen kan knyttes til andre undervisningsprosjekt i samfunnsfag eller andre skolefag som tar for seg lik tematikk.

5.6.4 Videre refleksjoner og konklusjoner knyttet til det kontroversielle

I undervisning som tar for seg kontroversielle tema, er det ulike pedagogiske verktøy læreren kan bruke. Å bruke fortellinger er ofte svaret på det eksistensielle behovet vi har for å skape mening av fortiden i nåtiden, slike fortellinger formidler utviklingen og bevarelsen av identiteten til grupper, samfunn og nasjoner, skriver Lund (2020).¹²⁵ Med andre ord kan selv kontroversielle fortellinger eller fortellinger som skaper mye følelser, være med på å formidle utvikling og identiteten til ulike grupper samfunn og nasjoner, ikke minst for å skape mening i en kompleks og forvirrende verden. Lærerens pedagogiske klokskap blir utfordret i møte med kontroversielle temaer. Hvis klasserommet har elever som kan knyttes til Afghanistan hos, bør det være rom for å kunne undervise om afghansk kultur og historie. Ut ifra elevenes kontekster, erfaringer og posisjoner er det opp til hver enkelt pedagog å undervise i noe som er relevant og fanger elevenes oppmerksomhet. Er det elever som er av afghansk bakgrunn eller har foreldre som har tjenestegjort i Afghanistan, kan slike temaer bidra med å opplyse og skape mening for de elevene. Opplysning og meningsdannelse kan selvsagt også oppnås for alle elever.

Traumatiske hendelser og handlinger i fortiden, utfordrer samfunnet i nåtiden. Hvis dette stemmer, bør det være rom for å reflektere rundt de traumatiske hendelsene, ved hjelp av for eksempel tidsvitners fortellinger. Målet er aldri å skremme elevene fra å lære om historie eller samfunnsfag, tvert imot. Kontroversielle tema og vanskelig historie er viktig for den demokratiske dialogen. Jeg frykter at hvis ikke krigen i Afghanistan blir reflektert- og snakket om kommer hendelsen til å bli fortrent og glemt, med mindre det læres om i skolen. Kerr og Huddleston (2016) viser til et utvalg av undervisningsmetoder- og øvelser som kan brukes for

¹²⁴ Kerr & Huddleston, 2016, s. 11

¹²⁵ Lund, 2020, s. 119

å undervise i kontroversiell tematikk.¹²⁶ I videre forskning hadde det vært interessant å observere hvilke av metodene som hadde fungert i klasserommet med krigen i Afghanistan som innhold og hvilke metoder som hadde gitt mest læringsutbytte hos elevene.

6.0 Avslutning

Norge har hatt en sentral rolle i den 20 år lange krigen i Afghanistan, som noen mener er den lengste krigen i moderne norsk historie. Poenget med masteroppgaven er å løfte frem noen av de menneskene som har blitt preget av krigen, fra et afghansk og norsk perspektiv og drøfte hvordan slike fortellinger kan bidra til samfunnsfagundervisningen i den norske grunnskolen. Dette er en krig som har resultert i et land som sliter med omfattende humanitære katastrofer. De narrative funnene sammen med læreplanmål, kjerneelement og historiedidaktiske teorier viser tydelig at undervisning om krigen i Afghanistan er relevant for den norske grunnskolen. Med hjelp av studenten, akademikeren og soldaten sine fortellinger håper jeg oppgaven kan bidra til arbeidet med å opplyse norske elever om historiske og kulturelle forskjeller og likheter.

Lærere kan undervise alt i fra afghansk historie og kultur, til å reflektere rundt Norges involvering og håndtering av krigen i Afghanistan. Det er viktig å bevisstgjøre elevene om at Norge ikke bør brukes som «en normal». I likhet med Harnes (2022) konkluderer jeg med at det er et behov for videre forskning om kontroversiell og vanskelig historie, og hvilke undervisningsmetoder som er gunstig for utvikling av historisk empati i klasserommet. Med å vise til klare historiske hendelser og ulike narrativer bør målet være at elevene danner en form for historisk empati, en forståelse for de livene som har blitt påvirket av krigen i Afghanistan, og unngår stereotypisering.

Historiedidaktikken viser til at elevene kan utvikle empati og multiperspektivitet, bli historiebevisste og utforske det kontroversielle og vanskelige. Selv om det er historier og fortellinger om en krig bør det være et demokratisk rom for diskusjon og refleksjon om krigstematikk, lærere bør tørre å ta tak i det vanskelige for å opplyse elevene om at Norge hadde et ansvar, at krig er brutalt og at det menneskelige og humanitære ikke blir fortrent og glemt, med et mål om slike hendelser ikke bør gjentas. Sammen med tidsvitnenes fortellinger

¹²⁶ Kerr & Huddleston, 2016, s. 29- 65

kan elever bli bevisste og reflektere om fortiden, nåtiden og fremtiden for Afghanistan. Læreren kan sammen med elevene diskutere om de ulike perspektivene som eksisterer i Norge, at mennesker er forskjellige og har ulike meninger og synspunkter i et fellesskap. At vi er likeverdige, men at folk kan være forskjellige, er en forståelse som elevene bør lære. Tidsvitnene mener det er mye elever kan lære om Afghanistan, men en refleksjon anser jeg som essensiell;

Empati, empati og vis empati. Du beskriver ikke tall, du beskriver mennesker, du beskriver elskede og et land som har blitt brutalisert av utenlandske styrker. Inkludert ditt eget lands intensjoner. Lær om omsorgsetikk. Ta for deg de negative beskrivelsene av landet, se det i et annet lys.¹²⁷

¹²⁷ Sitatet er hentet fra intervjuet med akademikeren.

Litteraturliste

- Amnesty International. (2022, 27. juli). *Taliban ødelegger livene til kvinner og jenter*.
<https://amnesty.no/afghanistan-taliban-odelegger-livene-til-kvinner-og-jenter>
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2019). *Å gripe fortida: innføring i historisk forståing og metode* (2. utg.). Samlaget.
- Bergmann, P. (2015). Derfor er Norge i Afghanistan. *Internasjonal Politikk*, 72(1), 89-101.
https://www.idunn.no/file/pdf/66775851/derfor_er_norge_i_afghanistan.pdf
- Blix, B. H. & Sørly, R., (Red.). (2017). *Fortelling og forskning: narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana akademisk.
- Endacott, J. & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research & Practice*, 8(1), 41–58.
https://www.researchgate.net/publication/270285762_An_Updated_Theoretical_and_Practical_Model_for_Promoting_Historical_Empathy
- Forente Nasjoner. (2023, 13. januar). *Konflikter: Afghanistan*.
<https://www.fn.no/konflikter/Asia/afghanistan>
- Forsvaret. (2021, 6. september). *Internasjonale operasjoner: Afghanistan*.
<https://www.forsvaret.no/om-forsvaret/operasjoner-og-ovelseser/internasjonale-operasjoner/afghanistan>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Grove, K. & Heiret, J. (2018). Å arbeide med munnlege kjelder. I L. Melve & T. Ryymin (Red.), *Historikerens arbeidsmåter* (s.122-147). Universitetsforlaget.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers, K. E. & Jore, M. K. (Red.). (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers, K. E. & Jore, M. K. (2022). Undervisning som balansekunst. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers, K. E. & Jore, M. K. (Red.),

- Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 13-28). Universitetsforlaget.
- Harnes, H. B. (2022). *Historisk empati i møte med vanskelig historie: En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. <https://hdl.handle.net/11250/3031701>
- Johannessen, B., Holmboe, H. & Tvedt, K. A. (2023, 12. januar). Afghanistanens historie. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Afghanistans_historie
- Jore, M. K. (2022). Terror, frykt og elevers politiske følelser. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers, K. E. & Jore, M. K (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 70-86). Universitetsforlaget.
- Kaldal, I. (2016). *Minner som prosesser: i sosial- og kulturhistorie*. Cappelen Damm akademisk.
- Kerr, D & Huddleston, T. (2016). *Å undervise i kontroversielle tema: Undervisning i kontroversielle tema gjennom opplæring til demokratisk medborgerskap og menneskerettigheter (EDC/HRE). Læringsressurs for lærere*. Citizenship Foundation. <https://rm.coe.int/a-undervise-i-kontroversielle-tema/1680748448>
- Kvande, L. & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lewis, P. J. (2011). Storytelling as Research/ Research as Storytelling. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 505–510. <https://doi.org/10.1177/1077800411409883>
- Lorås, J. (2007). Muntlige kilder- faktuelle eller narrative lese måter? *Historisk tidsskrift*, 86(3), 433-445. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2944-2007-03-05>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utgave). Universitetsforlaget.
- Melve, L & Ryymin, T. (Red.). (2018). *Historikerens arbeidsmåter*. Universitetsforlaget
- Norland, H. (2003). Innledning. I H. White, *Historie og fortelling: utvalgte essay* (s.7-28). Pax Forlag.

- NOU 2016:8. (2016). *En god alliert- Norge i Afghanistan 2001-2014*. Utenriksdepartementet og Forsvarsdepartement.
- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-8/id2503028/>
- Ottosen, R. (2007). Mediebildet av krigføringen i Afghanistan: verdige eller uverdige ofre? *Internasjonal Politikk*, 65 (1), 23-38.
- <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1757-2007-01-03>
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rekkedal, J. (2021). *Forskningsperspektiver på norsk mediedekning av krigen i Afghanistan*. [Upublisert semesteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta didactica Norge*, 5(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1063>
- Strand, A. (2023, 1. mai) Den lange krigen i Afghanistan. I *NUPI-skole*.
- <https://www.nupi.no/skole/hhd-artikler/2021/den-lange-krigen-i-afghanistan>
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. Council of Europe.
- Thompson, P. (2000). *Voice of the Past: Oral History*. (3.utg.). Oxford University Press.
- Trysnes, I. & Skjølberg, K. H-W. (2022). Ekstreme ytringer i klasserommet. I Goldschmidt-Gjerløw, B., Gregers, K. E. & Jore, M. K (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s. 52-67). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i Samfunnsfag (SAF01-.04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- White, H. (2003). *Historie og fortelling: utvalgte essay*. Pax Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguidene

Ut ifra hvilke spørsmål som ble stilt under intervjuet for de ulike informantene var det viktig at noen av spørsmålene handlet om de samme temaene. Spørsmålene er tilpasset både afghanerne og soldaten sine utgangspunkt, det er i alt 11 spørsmål som ble stilt til de tre ulike intervjuene.

Spørsmålene til de afghanske informantene:

1. Hva er det første du tenker på når jeg sier landet Afghanistan?
2. Hvordan er din relasjon til Afghanistan? Er du oppvokst i landet?
3. Hva er de største forskjellene mellom Afghanistan og Norge, ifølge deg?
4. Hva er likheten mellom Afghanistan og Norge?
5. Hvordan var hverdagen i Afghanistan når du var der?
6. Gikk du på skole? Hvordan opplevde du det?
7. Hva synes de om situasjonen i Afghanistan i dag?
8. Hva tenker du er de viktigste årsakene til konfliktene/utfordringene i Afghanistan
9. Hva tenker du er viktig å lære om Afghanistan og konflikten i den norske skolen i dag?
10. Hvordan oppfatter du at Afghanistan blir framstilt i Norge?
11. Er det noe de vil at vi skal diskutere mer og eller noe etter din mening er viktig å vite om?

Spørsmålene til soldaten:

1. Hva er det første du tenker på når du hører landet Afghanistan?
2. Hvor lenge var du utstasjonert i Afghanistan?
3. Grudde du deg til å dra fra Norge under dine turer til Afghanistan?
4. Hvordan var den lokale befolkningen i den provinsen du var?
5. Hva er den største forskjellen mellom en afghaner og en nordmann, ifølge deg?
6. Savner du noe fra den tiden du var utplassert?
7. Hva synes de om situasjonen i Afghanistan i dag?
8. Hva kan vi lære av de politiske bestemmelsene som ble avgjort av USA og NATO tidlig på 2000 tallet?
9. Møtte du noen gang afghanske skoleelever? Isofall hvordan oppførte de seg?
10. Tror du at norske elever bør lære om tidsvitner fra Afghanistan, selv om det ikke er nevnt i norske læreplaner?

11. Er det noe de vil at vi skal diskutere mer og eller noe etter din mening er viktig å vite om?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tidsvitner fra den lengste krigen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju ulike tidsvitner med en som har militær bakgrunn og flere som har sivile bakgrunner knyttet til krigen i Afghanistan, og drøfte den rollen kan spille for undervisning til den norske skolen. Ved å fortelle din historie er det mulig å sette lys på situasjonen i landet og bidra til å danne et undervisningsprosjekt knyttet bruken av tidsvitner i den norske skolen. Dere vil selvfølgelig bli anonymisert og jeg vil ikke samle inn noen form for personopplysninger. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Hensikten og formålet med masterprosjektet vil være å fokusere på noen av historiene dere har fra landet Afghanistan. Problemstillingen er ikke satt, men vil ta for seg noe lignende: «hvordan tidsvitner fra krigen i Afghanistan kan være med på å bidra til undervisningen i grunnskolen». Det har ikke vært mye forskning knyttet til tidsvitner med bakgrunn fra Afghanistankrigen i et norsk perspektiv og det virker som om konflikten vil bare glemmes. Med dette som bakgrunn vil jeg danne et intervju med noen som har en militær bakgrunn og flere sivile bakgrunner fra krigen i Afghanistan. Prosjektet vil også omfatte en didaktisk vinkling med tanke på å produsere et undervisningsopplegg knyttet historiene fra dere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet/HVL er ansvarlig for prosjektet

Professor Sissel Rosland (veileder) ansvarlig for prosjektet.

Masterstudent Johannes Rekkedal

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du fikk spørsmål om å delta handler om din tilknytning til Afghanistan, om du har levd store deler av livet ditt eller oppvokst i landet eller om du har blitt utplassert av det norske forsvaret i landet over en viss tidsperiode.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer at du blir intervjuet av meg, hvor alle dine opplysninger som blir samlet inn er anonymisert og er samlet inn med lydopptaker og notatskriving på en trygg måte. Slike intervju vil vare rundt en time, alt ettersom lengdene på svarene og samtalen som vi har. Det skal gjennomføres på en profesjonell måte og du kan når som helst ta pause og ikke svare på spørsmål som du ikke vil svare på.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine opplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din situasjon i hverdagen når alle funnene gjort i intervjuet er anonymisert. All informasjon som kan knyttes direkte til deg vil bli omformulert slik at det ikke kan gjenkjennes av noen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang er jeg som student og min veileder fra Høgskulen på Vestlandet.
- Navnet og kontaktopplysningene som vil bli tatt i bruk ved intervjuet vil endres med en tilfeldig kode og lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene vil potensielt lagret på ekstern harddisk.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger som er konfidensielle vil ikke bli publisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 20. mai 2023. Det anonymiserte datamaterialet kan brukes til senere forskning. Lydopptak vil foregå uten navn og tilhørighet, og blir transkribert i løpet av prosjektet. Transkriberingen kan bli brukt til videre forskning og er anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet/ HVL har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Behandlingsansvarlig institusjon: Høgskulen på Vestlandet/ HVL.
- Prosjektansvarlig: Professor Sissel Rosland. Email: Sissel.Rosland@hvl.no. Telefon: +47 55 58 59 71.
- Masterstudent: Johannes Rekkedal. Email: johannesrekk@gmail.com. Telefon: +47 91 69 39 61
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Email: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no
Telefon: +47 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen Johannes Rekkedal og Sissel Rosland

Prosjektansvarlig
(Johannes Rekkedal)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju om tidsvitner
- å delta i intervju med bruk av lydopptak
- at mine opplysninger blir transkribert og lagres etter prosjektslutt for videre forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

