

**ASLAUG VEUM**

Førsteamanuensis ved
Universitetet i Sørøst-Norge

aslaug.veum@usn.no

**ANDERS EILERTSEN**

Lektor i norsk ved
Greåker videregående skole

andeil@ostfoldfk.no

KRITISK LESING AV HISTORISKE SAKTEKSTER

Fire vg3-elevers forståelse av en antisemittisk tekst

Kritisk tilnærming til tekst er et av områdene i de nye kjerneelementene i norskfaget. I denne artikkelen undersøker vi hvordan høypresterende elever på Vg3 forstår en historisk saktekst med antisemittisk innhold, og hvilke utfordringer elevene har med å lese kritisk. Fire avgangselever i videregående skole ble intervjuet om hvordan de forstod teksten «Jødeproblemetets løsning» fra 1938, og vi drøfter svarene deres opp mot relevant forskning og didaktiske muligheter i norskfaget.

Kritisk lesing i skolen blir ofte forstått som kildekritikk, som det å gjøre elevene bevisste på hvordan ulike kilder har ulik troverdighet. Et annet og viktig aspekt ved kritisk lesing er å gi elevene innsikt i hvordan tekster skaper virkelighetsbilder, og gjøre dem i stand til å stille spørsmål ved forhold og antagelser som blir tatt for gitt i ulike typer tekster. Ifølge Janks (2010) handler kritisk literacy om å undersøke hvordan sosiale relasjoner, interesser og maktforhold henger sammen med

språk (Janks 2010:12–13). Kritisk literacy dreier seg om innsikt i hva «sannhet» er, hvordan sannhet blir presentert, hvem som har fordel av ulike fremstillinger av virkelighet, og hvem som bør ha tilgang til ulike tekster (Blikstad-Balas 2016:29–30). Kritisk literacy er evnen til å gjenkjenne underliggende ideologier i en tekst, utfordre tekstens konstruksjoner av verdier og virkelighetsbilder og utforme alternativer til disse (Skovholt & Veum 2014:19).

Viktigheten av å utvikle en kritisk holdning til tekster blir fremhevet i to sentrale dokumenter om fremtidens skole i Norge. I Ludvigsen-utvalgets NOU-rapport *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser* blir kritisk tenkning og problemløsning løftet fram som en viktig kompetanse. Utvalget legger til grunn at denne kompetansen handler om å vurdere påstander, argumenter og beviser, og viser til at kritisk tenkning og kildekritikk vil bli enda viktigere enn tidligere (Ludvigsen-utvalget 2015:33). Dette perspektivet blir videreført i Stortingsmelding 28 2016, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornylse av Kunnskapsløftet*. Her blir refleksjon og kritisk tenkning vektlagt som en sentral del av lesekompetansen, både i fagfornyelsen og i den nye overordnede delen av læreplanen. I stortingsmeldingen står det at refleksjon og kritisk tenkning er sentralt i lese- og skrive-

kompetansen, og viktigheten av disse ferdighetene blir understreket ved at det å *reflektere* og *vurdere* er nevnt som ferdighetsområder innenfor alle de tre kompetanseområdene lesing, skriving og muntlige ferdigheter (Meld. St. 28 2016:31).

Kritisk literacy blir altså vurdert som en svært grunnleggende kompetanse i det digitale tekstsamfunnet, der elevene har tilgang til, må orientere seg i og velge mellom uendelige mengder av informasjon (Mills 2016). I denne artikkelen skal vi derimot se på hvordan en historisk tekst også kan være et godt utgangspunkt for kritisk lesing. Problemstillingen er som følger: *Hvordan forstår et utvalg vg3-elever med høy norskfaglig kompetanse en antisemittisk historisk tekst?*

«JØDEPROBLEMETS LØSNING» – EN TEKST FRA LNUS SAKPROSAKANON

Teksten vi valgte å bruke for å undersøke elevenes evne til kritisk lesing av en historisk tekst var «Jødeproblemetets løsning» fra 1938. Denne teksten er skrevet og utgitt av den norske nazisten Halldis Neegård Østbye (under pseudonymet Irene Sverd). Østbye regnes som den fremste eksponenten for Nasjonal Samlings raseideologi og antisemittisme, og på 1930-tallet skrev hun utkast til taler for Vidkun Quisling og var en av hans

nærmeste medarbeidere (Toftesund 2001:131-133, Figueiredo 2009:150). «Jødeproblemetets løsning» er den opprinnelige utgaven av «Jødernes krig», en tekst som inngikk i Landslaget for norskundervisnings sakprosa-kanon *Sakprosa i skolen*¹. Denne antologien kom i etterkant av LK06, som var den første læreplanen som fullt ut likestilte sakprosa og skjønnlitteratur (Kalleberg & Kleiveland 2010:11). Antologien inneholder totalt 45 saktekster som er ment å brukes i skolen. Samlingen består av en historisk del med 25 tekster fra 1700-tallet til 1990, samt en samtidsdel med 20 tekster fra tidsrommet 1990–2009. En rekke ulike sjangre er representert i antologien, fra tradisjonelle tekster som lovtekst, parti-program, tale og essay, til nyere sjangre som Wikipedia-artikkel, blogg og SMS. Tekstutvalget signaliserer en bredere forståelse av hva sakprosa er enn det som lenge var utbredt i skolen.

LNU sakprosa-kanon kom på et tidspunkt da norske forskere gjennom flere år hadde jobbet for å utvide den tradisjonelle forståelsen av begrepet *sakprosa*. Begrepet ble opprinnelig skapt av den finlandssvenske språkforskeren Rolf Pipping i 1938, som forklarte «sakprosa» som «objektiv prosa». Denne forståelsen har i nyere tid blitt beskrevet som både antiretorisk og tekstvitenskapelig utdatert, fordi den ikke passer med det rådende tekstsynet om tekster som konstruksjoner (Tønnesson 2012:20, Berge 2002:13). Samtidig har det også blitt påpekt at Pippings sakprosa-definisjon representerte en saklig, objektiv motvekt til for eksempel Hitler og Stalins flammende taler i en tid preget av nazisme, fascisme og stalinisme (Tønnesson 2012: 23, 143). Det sistnevnte perspektivet er relevant med tanke på at 1938 var året for både Rolf Pippings tørre, faktabaserte definisjon av sakprosa og Irene Sverds antisemittiske bok *Jødeproblemet og dets løsning*.

I innledningskapitlet til antologien *Sakprosa i skolen* skisserer Bakken (2010), med utgangspunkt i læreplanen, to ulike arbeidsmåter for sakprosa-tekstene som er valgt ut for skolen. De historiske tekstene bør elevene lese som representasjoner av den norske kulturhistorien, og analysere med vekt på hva tekstene formidler og hvordan de virket inn på samtiden. Samtidstekstene skal derimot først og fremst representere sjangertrekk og skrivemåter, og skal kunne trekkes inn i skriveundervisningen. Det oppfordres hermed ikke direkte til kritisk lesing, hverken av de historiske tekstene eller samtidstekstene i sakprosa-kanonen.

HVORDAN LESER OG FORSTÅR ELEVER SAKPROSA?

Fra tidligere forskning har vi begrenset kunnskap om hvordan norske elever leser og forstår sakprosa, men noen spredte undersøkelser finnes. Myraunet gjorde allerede i 2010 en studie av hvordan tekstene fra samtidsdelen i LNU sakprosa-kanon ble brukt i åtte klasserom i ungdomsskolen og videregående skole. Gjennom gruppeintervjuer fant hun at elevenes forståelse av sakprosa var ganske snever. Elevene mente gjennomgående at sakprosa-tekster er faktabaserte og har et nøytralt språk, og hvis stilen i en tekst er skjønnlitterær eller inneholder mange personlige ytringer, vurderte ikke elevene tekstene som «skikkelig sakprosa». Ifølge studien oppfatter altså mange elever sakprosa som «sanne» tekster, og som Myraunet selv peker på, er det interessant at elevenes oppfatninger av sakprosa dermed i stor grad ligner på Pippings tradisjonelle forståelse.

Fra internasjonale leseundersøkelser som PIRLS og PISA vet vi at norske elever presterer svakere på oppgaver som er knyttet til sakprosa-tekster enn oppgaver til skjønnlitterære tekster. En mulig forklaring på disse resultatene kan være at elevene gjør det bedre i lesing av tekster som er underholdende eller appellerer til temaer de interesserer seg for. En annen mulig forklaring er at skjønnlitteratur tradisjonelt har blitt mer vektlagt enn sakprosa i norskfaget (Frønes & Roe 2010).

I en studie av elevers evne til kritisk kildevurdering undersøkte Blikstad-Balas og Foldvik (2017) hvordan syv elever på to videregående skoler vurderte ulike tekster om samme tema som aktuelle kilder i en skoleoppgave. Alle tekstene tok for seg kjøttforbruk. Den første teksten var publisert av Fremtiden i våre dager, den andre av Opplysningskontoret for kjøtt og egg, via nettstedet Matprat, mens den tredje teksten ble publisert på Sophie Elise Isachsens blogg. Hovedfunnet i denne studien er at elevene i liten grad var opptatt av hvem som er avsendere av de ulike tekstene, og heller la vekt på om tekstene hadde et spennende og relevant innhold, samt hvordan tekstene kunne brukes. Studien viste at elevene var opptatt av om saktekstene inneholdt fakta, men samtidig unnlot de å trekke inn i vurderingen hvilken kilde som presenterte faktaene, og om faktaene dermed var troverdige.

Lesing av historiske tekster har tradisjonelt ikke vært særlig vektlagt fremfor andre typer tekster innenfor den etablerte kritisk literacy-tradisjonen. Likevel har sentrale bidragsyttere som Janks pekt på hvordan forståelsen av for eksempel Holocaust og prosesser som dehu-



manisering og konstruksjon av «de andre» kan aktualiseres for elever gjennom ulike kritisk literacy-prosjekter. Janks påpeker i den sammenhengen viktigheten av at kritisk literacy-prosjekter rettet mot historiske tekster og hendelser må koples opp mot den samtiden og det samfunnet elevene lever i, slik at det ikke bare blir «kritisk literacy på avstand» (Janks 2010, 207–208).

Koblingen mellom kritiske og historiske perspektiver, og viktigheten av å tolke historiske tekster i et samtidsperspektiv, bruk av fortiden i samtiden, fremheves også i en artikkel av Dessingué (2016:26). Gjennom analyse av læreplanens kompetansemål for grunnskolen i fagene norsk, samfunnsfag og kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), undersøker Dessingué blant annet i hvilken grad kompetansemålene i disse fagene vektlegger kritisk kompetanse hos elevene, og videre på hvilken måte elevene oppfordres til å knytte kunnskap om fortid til egen samtid og kontekst (Dessingué 2016). Et interessant funn i denne studien er at mens læreplanene i samfunnsfag og KRLE gjennomgående betraktes fortiden som en del av fremtiden, er dette perspektivet, ifølge Dessingués analyser, nærmest fraværende i læreplanens kompetansemål for norskfaget (Dessingué

2016:33). Når det gjelder det kritiske perspektivet i læreplanene, viser studien at kritisk kompetanseutvikling ikke er vektlagt i særlig grad hverken i norsk, samfunnsfag eller KRLE. På bakgrunn av dette, foreslår Dessingué at «(...) kritisk kompetanse kunne ses og organiseres mer systematisk på tvers av fagene, for å fremme dybde læring (sic) slik bl.a. Ludvigsenutvalget har vist til» (Dessingué 2016, 41).

METODE, FORSKNINGSDESIGN OG UTVALG

For å undersøke elevers evne til kritisk forståelse av en historisk antisemittisk saktekst, gjennomførte den ene av artikkelforfatterne først en kritisk tekstanalyse av «Jødeproblemetets løsning» fra 1938, skrevet av Halldis Neegård Østbye. Deretter ble det gjennomført kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer med fire høytpresterende Vg3-elever. Elevene fikk lese den historiske teksten, og ble i forkant av lesingen informert om noen sentrale kontekstuelle forhold. Elevene fikk ikke vite hvilke spørsmål de ville bli stilt i det etterfølgende intervjuet.

Informantene i studien er fire elever fra samme klasse på en videregående skole på østlandsområdet.

¹Teksten som har tittelen «Jødernes krig» i antologien, er en senere utgave av «Jødeproblemetets løsning», men de to tekstene er i all hovedsak identiske.

Elevene går i en klasse på en linje som har høyere karaktersnitt ved inntaket til Vg1 enn de andre linjene ved skolen, samt andre skoler i området. Informantene ble rekruttert ved hjelp av klassens norsklærere, som ble bedt om å foreslå et utvalg elever som hadde svært gode skoleresultater i norskfaget. Utvalgsmetoden er inspirert av Siljan (2010)², og tar som utgangspunkt at hvis høyt-presterende elever har utfordringer knyttet til kritisk lesing, er det rimelig å anta at disse utfordringene også vil gjelde for elever med lavere skoleresultater i norskfaget. Vi ønsket en jevn fordeling av gutter og jenter, og endte opp med to av hvert kjønn. Informantene har fått fiktive navn, som de selv har valgt: Jan, Johanne, Sara og Christian.

INTERVJU MED ELEVENE

Intervjuene som ble gjennomført, er kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuer med utgangspunkt i en intervjuguide. Hvert av intervjuene fulgte den samme overordnede strukturen og inneholdt i all hovedsak de samme spørsmålene, men ut fra elevenes svar kunne spørsmålene komme i noe ulik rekkefølge og ha noe varierende ordlyd. For å gå i dybden i elevenes forståelse fikk de tid til å reflektere, og de hadde mulighet til å ha med seg og vise til notater de hadde gjort under lesingen av teksten. Intervjuene fulgte umiddelbart etter at elevene hadde lest teksten «Jødeproblemetets løsning». Elevene fikk 30 minutter til å lese denne teksten, og før lesingen ble de gitt kortfattet, grunnleggende bakgrunnsinformasjon om teksten og forfatteren. Her fikk de vite at teksten ble gitt ut i 1938, og at forfatteren på den tiden var en av Quislings nærmeste medarbeidere og en sentral skikkelse i Nasjonal Samling. Etter at elevene hadde lest teksten, ble det gjennomført individuelle intervjuer som i gjennomsnitt varte i ca. 45 minutter. Hvert intervju ble transkribert med det overordnede målet å ivareta meningsinnholdet i elevenes svar, og det er disse transkripsjonene som har dannet grunnlaget for intervjuanalysene³.

Materialiteten, det vil si den fysiske formen som gjør en tekst til en tekst, kan berike og utvide forståelsen av hvilke sammenhenger en bestemt tekst inngår i (Asdal m.fl. 2008:40f). Elevene i undersøkelsen ble derfor presentert for «Jødeproblemetets løsning» i to ulike former: De fikk tilgang til teksten i form av en papirkopi av det aktuelle kapitlet, med bokas forside stiftet fast som første side i papirkopien. Slik fikk elevene mulighet til å markere med overstrykingspenn og ta notater med kulepenn i teksten underveis i lesingen. I tillegg fikk elevene se et originalt eksemplar av

boka *Jødeproblemet og dets løsning* fra 1938, utlånt av Nasjonalbiblioteket. Ved å bla overfladisk i denne boka kunne elevene få tilgang til tekstens opprinnelige materialitet; de kunne se forsiden i farge (svart skrift på brun bakgrunn), se tekstens plassering som kapittel i en bok og få tilgang til antisemittiske illustrasjoner som forekommer andre steder i boka, men ikke forekommer i det aktuelle kapitlet som de skulle lese.

HVORDAN ANALYSERE TEKSTER KРИTISK?

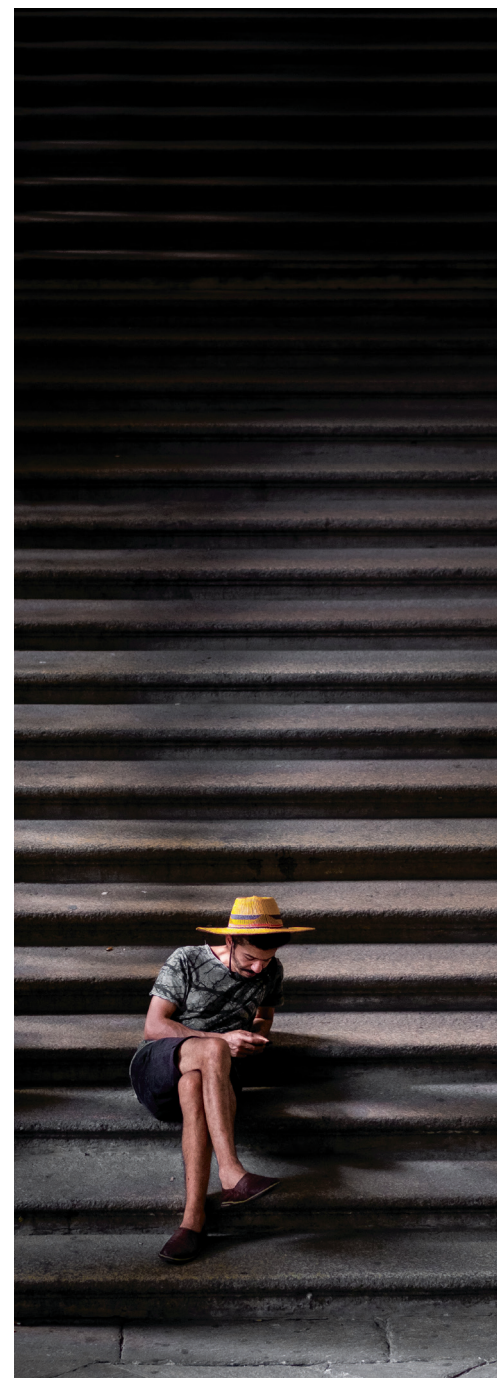
Å lese kritisk dreier seg på den ene siden om evnen til å finne hovedsynspunktet i teksten, det vil si å lese *med* teksten, og på den andre siden om å forstå hvordan teksten konstruerer et virkelighetsbilde, det vil si å lese *mot* teksten. Kritisk diskursanalyse tilbyr verktøy som kan være nyttige i arbeidet med å oppøve kritisk literacy (Janks 2010:12–13). Et sentralt kjennetegn ved den kritiske diskursanalysen er at man kombinerer analyse av tekstens *kontekst* med analyse av meningsskapingen i selve teksten, det vil si analyse av hvordan forfatteren konstruerer henholdsvis 1) *virkelighet*, 2) *relasjoner* og 3) *sammenheng* i teksten. (Fairclough 1992, Halliday 2014).

Kunnskap om konteksten står sentralt i all kritisk tekstanalyse for å få en relevant forståelse og vurdering av hvordan mening blir skapt og fortolket i teksten (Skovholt & Veum 2014:22). Samtidig byr kontekstanalyse på noen utfordringer på det metodiske planet. Konteksten er ikke en objektiv eller avgrenset størrelse, men består av ulike historiske, institusjonelle, politiske og kulturelle rammer. I en analyse av en tekst vil det ofte være en utfordring å velge ut hvilke aspekter ved konteksten man skal vektlegge. Ved å utvide eller endre den kontekstuelle rammen for teksten, vil analytikerne alltid kunne bringe fram ny mening ved teksten. Denne utfordringen har Gee omtalt som «the frame problem» (Gee 2003:19).

Siden denne studien tar for seg kritisk lesing av en historisk tekst, har vi valgt å gå relativt grundig inn på den historiske konteksten. Av plasshensyn har vi valgt å gi en begrenset presentasjonen av selve tekstanalysen, til fordel for bredere analyse og drøfting av elevenes forståelse av den historiske teksten⁴.

HISTORISK KONTEKST FOR TEKSTEN «JØDEPROBLEMETS LØSNING»

Teksten «Jødeproblemetets løsning» er femte kapittel i boka *Jødeproblemet og dets løsning*, som første gang ble utgitt i 1938. Denne teksten består av syv sider som er strukturert med mellomtitler. Boka som helhet bygger



på et grunnleggende premiss om at jødene utgjør et problem for resten av verden, og det femte kapitlet skisserer forfatterens løsning på det angivelige «jødeproblemet». Løsningen går ut på å skille jødene fysisk fra andre mennesker ved å gi dem et eget landområde, fortrinnsvis Madagaskar.

En viktig bakgrunn for boka *Jødeproblemet og dets løsning* er at den er skrevet av den som i hovedsak, og nærmest på egenhånd, utformet Nasjonal Samlings antisemittiske ideologi (Toftesund 2001:131f). Et forskningsmessig grunnlag for denne ideologien i Norge ble under første halvdel av 1900-tallet skapt spesielt gjennom Jon Alfred Mjøens studier og publikasjoner. Mjøen fremmet rasehygiene og var sterk motstander av «blanding av raser», og hans arbeid gav et pseudovitenskapelig fundament for å fremstille antisemittismen som et logisk og fornuftig resonnement (Toftesund 2001:76). Rasebiologien, som fikk en viktig impuls fra gjenoppdagelsen av Gregor Mendels arvelover rundt århundreskiftet, og ble videreutviklet av Mjøen og andre utover på 1900-tallet, bidro videre til å radikalisere antisemittismen. Med rasebiologien ble jødene definert som en rase som var et fremmedelement i det norske samfunnet, og som ikke kunne reformeres eller integreres (Berg Eriksen, Harket & Lorenz 2006:411).

Hatet mot jøder går imidlertid mange hundre år tilbake i tid, og har preget samfunn og historie langt utenfor Norges grenser. Allerede i det siste århundret før vår tidsregning ble jødene anklaget for å være sære og menneskefiendtlige «ateister» – gudsfornektende – fordi de i det religiøst mangfoldige Romerriket var en gruppe med en monoteistisk religion som ikke fremstilte sin gud i billedlig form (Berg Eriksen, Harket & Lorenz 2005:20). Den opprinnelige, prinsipielle antisemittismen sprang imidlertid ikke ut fra en motsetning mellom monoteisme og polyteisme, men oppstod med fremveksten av en ny monoteistisk religion: kristendommen (Berg Eriksen, Harket & Lorenz 2005:23). I den følgende kontekstanalysen velger vi å begrense oss til å redegjøre for noen trekk ved den *moderne* antisemittismen, som er mest relevant i denne sammenheng.

Det vi kan kalle den moderne antisemittismen oppstod på 1800-tallet, som har blitt kalt «emansipasjonens århundre»⁵ (Berg Eriksen, Harket & Lorenz 2005:192). Paradoksalt er det nettopp i det århundret hvor jødene i langt større grad enn tidligere tilkjennes rettigheter på linje med andre borgere, at antisemittismen går over i en ny og radikal fase. Denne radikaleringen kan for det første sees i sammenheng

² Siljan (2010) tar utgangspunkt i utvalgsstrategien «kritisk case» når hun velger elever med gode eller meget gode leseferdigheter til sin undersøkelse. Denne utvalgsstrategien er hentet fra Flyvbjerg (2004), men blir så overført fra arbeidsforhold i helsevesenet til leseferdigheter på skolen: «Hvis det avdekkes interessant informasjon eller mønstre i forhold til vanskeligheter med lesing av metaforiske uttrykk i fagtekster hos elever med middels god og god leseferdighet, er det sannsynlig at dette også vil gjelde andre elever». (Siljan 2010:317)

³ Transkripsjonene av de fire intervjuene er gjengitt i sin helhet som vedlegg i Eilertsen (2017).

⁴ En grundigere analyse av teksten «Jødeproblemetets løsning» finnes i Eilertsen (2017), på side 58–84.

⁵ Emansipasjon innebærer en frigjøring i form av at jødene får like rettigheter som andre innbyggere.

«I teksten konstrueres et virkelighetsbilde
hvor jødene utgjør et problem for alle
andre, og at de derfor må holdes adskilt
fra andre»

med den oppblomstrende nasjonalismen i Europa. Med dyrkingen av det nasjonalromantiske vokste også hatet mot jødene, som i lang tid hadde utgjort en minoritet i mange europeiske nasjoner (Berg Eriksen, Harket & Lorenz 2005:183). For det andre kan den moderne antisemittismen spores tilbake til rasismen som begynte å gjøre seg gjeldende på 1700-tallet. Rasismens «vitenskapelige» fundament kan knyttes til tanken om overlegne og underlegne menneskeraser, som også ble en viktig rettferdiggjøring av den europeiske koloniseringen (Berg Eriksen, Harket & Lorenz 2005:158). For det tredje bør det understrekes et vesentlig trekk ved den moderne antisemittismen som skiller den fra andre anti-iser: De som blir diskriminert – jødene – blir sett på som mektige og innflytelsesrike. Det hatet som rettes mot jødene, bunner i *essensialisme*, det vil si en oppfatning av at jødene har en underliggende og uforanderlig kjerne av egenskaper som ikke lar seg påvirke av ytre forhold. (Nilsen 2014:75).

Med den moderne antisemittismen går hatet mot jødene fra å være religiøst begrunnet til å bli et spørsmål om nasjon, kulturell bakgrunn og rase, og fra nå av er jødene definert og stigmatisert ut fra den bakgrunnen de har. Med en essensialistisk tilnærming har jødene ingen mulighet til å komme vekk fra sin bakgrunn, og det er denne nye formen for antisemittisme som har slått rot når Hitler og nazistene kommer til makten i Tyskland i 1933, i kjølvannet av nederlaget i første verdenskrig og økonomiske kriser i mellomkrigstida.

Jødeutryddelsene før og under andre verdenskrig knyttes gjerne til de tyske nazistene. I Synne Corells (2010) *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker* blir imidlertid den norske medvirkningen til deportasjonen av jøder avdekket og drøftet i et kritisk lys. Corell stiller blant annet spørsmål ved hvordan

språklige valg fjerner ansvar og skaper uklarhet i norske historiske verk om krigen. For eksempel omtales en jødisk familie på fem som ble drept i Auschwitz, uten å gi noen forklaringer på hvem som brakte dem fra Gjøvik til Polen (Corell 2010:152). I norske historiske verker om andre verdenskrig synes det, ifølge Corells analyser, å ha vært et overordnet mål om å ha en samlet effekt på den norske befolkningen i etterkrigstiden, noe som førte til uklare fremstillinger av hvem som hadde ansvar for deportasjonen av de norske jødene.

KONSTRUKSJON AV VIRKELIGHET, RELASJONER OG SAMMENHENG I TEKSTEN

Teksten «Jødeproblemets løsning» ble første gang utgitt i 1938. På tidspunktet for utgivelsen var den moderne antisemittismen godt etablert, og sentrale trekk herfra går igjen gjennom hele teksten. I teksten konstrueres et *virkelighetsbilde* hvor jødene utgjør et problem for alle andre, og at de derfor må holdes adskilt fra andre. Forfatteren bruker gjennomgående metaforer knyttet til «rase». For eksempel har metaforen «rasehygiene» den funksjonen at den bidrar til å konstruere en verden hvor mennesker kan deles inn i raser, og at holdninger til ulike raser må forstås på bakgrunn av oppfatninger om renhet og renslighet. Resultatet av å ha en annen holdning til såkalte raser blir, ifølge forfatteren, «bastardisering». Bruken av en slik metafor gir konnotasjoner til dyreavl og en oppfatning av at menneskelig samliv må forstås på tilsvarende måte som oppdrett og reindyrking av ulike hunderaser, for eksempel. *Relasjonene* som blir konstruert i teksten, kan vi blant annet kartlegge ved å se på forfatterens bruk av intertekstualitet. De intertekstuelle referansene i teksten er mangfoldige, og forfatteren viser blant annet til et antisemitisk magasin, jødernes hellige bok Talmud, en pro-jø-

disk frimurer og den norske grunnloven av 1814. Selv om disse intertekstuelle referansene til dels har svært motstridende utgangspunkt, bruker forfatteren alle til det samme formålet, nemlig å støtte og underbygge sine egne synspunkter. *Sammenheng* i teksten blir på lokalt nivå skapt gjennom gjentakelse av bestemte ord som blir særlig fremtredende i teksten, blant annet «problem», «løsning» og «rase». Ordet «rase» blir gjentatt hele 20 ganger i teksten, medregnet sammensatte ord som «rasehygiene» og «rasekaos». Eksempel på den sistnevnte sentrale gjentakelsen ser vi i utdraget nedenfor (våre understrekningsmerker):

«Den moderne *rasehygiene* har fullt ut vist hvor farlig *blanding* er mellom *artsfremmede raser*, at det fører til *bastardisering*. Når det gjelder *dyr* har man vist den største omsorg for *rasen*. [...] *Blanding av artsfremmede raser fører til ulykke for begge parter*. [...] Det har intet med *rasehovmod* å gjøre. Vår Herre har skapt de forskjellige *raser*, gule, brune, svarte og hvite.» (Sverd 1938, s. 121).

Samlet sett kan vi si at dette er en tekst hvor ideologi og maktrelasjoner er underforstått i teksten, samtidig som sentrale ordvalg står i kontrast til hva som er allment akseptert i dag. Teksten hører tydelig til i en antisemitisk tradisjon som har røtter mange hundre år tilbake i tid, men som fikk et moderne uttrykk med rasisme og nasjonalisme fra 1800-tallet.

HVORDAN FORSTÅR ELEVENE TEKSTEN «JØDEPROBLEMETS LØSNING»?

Elevene i undersøkelsen viser god forståelse for den historiske konteksten. Alle fire trekker uoppfordret inn relevante forhold rundt teksten, og det er tydelig at lesingen av

teksten «Jødeproblemets løsning» har skapt konnotasjoner til den nazistiske perioden i Tyskland før og under andre verdenskrig. Elevene gjør selv koplinger til nazismen og nazistisk ideologi, uten at dette er nevnt eksplisitt i teksten. Dette kommer for eksempel til uttrykk når tre av elevene eksplisitt trekker *Hitler* inn i intervjuet om teksten:

Sara: *Hitler* sa vel egentlig akkurat det samme også [...]. Det er jo den metoden *Hitler* brukte.

Jan: Men jeg vet at *Hitler* skrev boken «*Mein Kampf*», som jo omhandler mye av det samme.

Christian: Da måtte veldig mye ha blitt endra [...], med ting som at vi måtte ha gitt *Hitler* en bedre oppvekst, nesten.

De samme tre elevene nevner nazistenes raseideologiske ideal om den ariske rase, noe som sannsynligvis kan forklares ved det dominerende uttrykket for rase- lære og rasehygiene som finnes i teksten:

Christian: Jeg vil si at jødene blir et slags offer, fordi de vises som et eksempel på hvor *slu andre* kan være, og hvordan det truer *den ariske rasen*.

Sara: [...] en generaliseringstekst som setter jødene helt ut på siden, og fremhever *den ariske rase*.

Jan: I tillegg står det også at man skal være rasehygienisk, [...] hvilket jo kommer tilbake igjen til nazistenes avlsprosjekt av *den ariske rase*.

Disse ytringene viser hvordan elevene støtter seg på forkunnskaper om kontekst i sin forståelse av teksten, og god kontekstuell forståelse fører til en utvidet, relevant forståelse av teksten. Vi kan si at elevene her bruker sin kunnskap om konteksten til å lese *mot* teksten og utfordre den virkeligheten som forfatteren har konstruert.



Elevenes reaksjoner på teksten viser at det ideologiske ståstedet som kommer fram i teksten, strider mot elevenes eget verdissyn. For eksempel fremstiller forfatteren antisemittisme og raseteori som noe naturlig og riktig, mens et slikt syn er noe elevene reagerer på. I svarene deres er det tydelig at det blir brukt ord i teksten som de ikke ser på som akseptert i dag:

Sara: «Rasekaos» la jeg veldig merke til. [...] Altså sånne ord som hun legger på jødene, sånne ord som i dag skjærer litt i ørene når vi hører dem.

Johanne: Fordi jeg synes ordet «rase» er feil. Og det er jo mitt syn som 2016-person som er vokst opp på 2000-tallet, at 'rase' er helt feil begrep.»

Christian: Nei, jeg føler at det ordet «rase»... da tenker jeg på dyr og mennesker. Eller forskjellige dyreraser, jeg tenker ikke at mennesker har forskjellige raser sånn.

Her ser vi hvordan elevene leser teksten kritisk og ikke aksepterer de språklige formuleringene i den historiske teksten, og at de begrunner den kritiske lesingen sin med at ord og begreper i teksten ikke er passende i dagens samfunn.

Av intervjuene går det frem at disse elevene er i stand til å se hvordan denne historiske teksten kan være relevant for deres egen samtid. Elevene nevner konkrete eksempler på grupper av mennesker som etter deres oppfatning blir utsatt for tilsvarende ytringer og omtale som formuleringene som finnes i *Jødernes krig*, og hvordan de mener dette kommer til uttrykk:

Christian: Nesten litt sånn som muslimene har det i dag, i den form at mange tenker at muslimere, det er ekstremister.

Sara: [...] hvis man leser en artikkel i VG om romfolket, så kan det faktisk minne om sånne her tekster, altså. [...] de kan også bli beskrevet som dyr.

Johanne: Nå er det ikke like relevant med jøder, men det er mer relevant med afroamerikanere for eksempel, eller innvandrere fra Syria.

Vi ser at elevene tegner et sammensatt bilde av hatretorikk i dag når de nevner at muslimer, romfolk, afroamerikanere og syriske flyktninger rammes av hatefulle ytringer. Elevene viser evne til kritisk literacy ved å knytte

teksten opp mot sin egen samtid, og de skaper en kobling mellom tekst og kontekst, både i 1938 og 2016.

Elevene i undersøkelsen demonstrerer altså gjennomgående en god og relevant forståelse av denne historiske sakprosaeteksten. Av intervjuene går det fram at elevene evner å lese den historiske teksten på en kritisk måte, i den forstand at de ikke godtar ordvalget og den beskrivelsen av virkeligheten som forfatteren presenterer. Samtidig har de fire elevene en oppfatning av moderne lesere som er både interessant og overraskende i et kritisk literacy-perspektiv: I intervjuene gir elevene tydelig uttrykk for at de har mer tiltro til lesere i dag enn til lesere i tekstens samtid. De begrunner dette med at mennesker i dag har mer kunnskap og mer utviklet kritisk sans enn på 1930-tallet. Oppfatningen om at mennesker i dag har mer kunnskap, kommer tydelig fram i Jan og Christians uttalelser:

Jan: Befolkningen er jo generelt sett høyere utdannet enn de var på den tiden, så jeg tror flere hadde stilt spørsmål når det kommer til kildene, også tenkningen.

Christian: Før folk ble, skal vi si opplyst, var det enkelte personer som hadde veldig mye fakta, og de så man opp til. De som visste noe, de visste mye. Da tror jeg det var lettere å ta til takke med det de sa.

De to jentene i undersøkelsen legger vekt på at vi er mer kritiske i dag, og mener at mennesker var mer mindre tolerante i tekstens samtid:

Sara: Hvis man ikke er litt kritisk, så er det veldig lett å ta til seg det som står i en sånn type bok. [...] Nå er det jo ekstreme beskrivelser, og når vi leser det i dag, så er vi jo mer kritiske. [...] På skolen så får man jo lignende tekster som gjør at man må tenke, eller bruke den kritikken som man er oppvokst med nå.

Johanne: Jeg føler at hun er trangsynet, og det var sikkert veldig mange på den tiden.

Elevene har altså en oppfatning av at mennesker i dag er bedre i stand til å utfordre en tekst med antisemittisk innhold enn tidligere, fordi dagens lesere har mer utdanning, er mer opplyste, mer kritiske og mindre trangsynete enn i den historiske tekstens samtid. Det ser ut til at elevene har tillit til at lesere i dag ikke vil la seg overbevise



av lignende tekster, mens de tror at leserne lot seg forføre da boka kom ut i 1938.⁶ At elevene har større tiltro til mennesker i egen samtid, kommer også til uttrykk når de får spørsmål om en slik bok som den «Jødeproblemets løsning» inngår i, kunne ha blitt publisert i dag:

Intervjuer: Tror du at en bok med tilsvarende innhold som i denne teksten kunne ha blitt trykket i dag?

Jan: Det tviler jeg sterkt på, ettersom det finnes redaksjoner som har et visst ansvar for publikasjonene. Men ettersom vi også har ytringsfrihet, er det nok mulig at den kunne ha blitt publisert. Men den ville mest sannsynlig ikke blitt tatt godt imot.

Sara: Jeg tror det hadde fått veldig mye større konsekvenser enn det hadde gjort før. De fleste som er litt kritiske, ser jo at det her er forferdelig feil. [...] Men man ser hvor mange som støtter det [nedsettende omtale av romfolk i VG-artikler], og alle tilhengerne både Trump og VG-journalistene har, så det skulle ikke forundre meg hvis det kommer en sånn bok. Men da vil det bli masse oppstyr, vil jeg tro.

Christian: Hvis en forfatter i dag hadde skrevet en slik bok, så tror jeg det for eksempel måtte ha vært Are Kalvø, som skriver humoristisk om menneskets trangsynte hjerne, så å si. Jeg tror ikke en slik bok kunne ha blitt trykket i dag som seriøs bok – ikke i Norge i hvert fall.

Dette at elevene har større tiltro til moderne lesere, er et interessant funn, siden hatretoriske tekster og negative karakteristikk av ulike grupper mennesker i stor grad forekommer også i vår tid. For eksempel ble en mann i 2014 dømt til fengselsstraff for trusler og hatefulle ytringer mot jøder på Facebook, mens romfolk som kom til Norge sommeren 2012, i media ble karakterisert som urene, kriminelle og innpåsletne (Nilsen 2014:9–10, 18) – altså tilsvarende karakteristikk som av jødene i «Jødeproblemets løsning». Hatefulle tekster og ytringer er dermed ikke bare noe som hører fortiden til. I dagens digitale samfunn kan hatretorikk dessuten nå ut til langt flere, uavhengig av kunnskaps- og utdanningsnivå.

LESING AV HISTORISKE SAKTEKSTER KAN FREMME KRITISK LITERACY

Som nevnt innledningsvis blir kritisk tenkning og vurdering vektlagt i sentrale dokumenter om fremtidens



skole i Norge. Selv om dette ofte knyttes til det digitale tekstsamfunnets mangfoldighet og utfordringer, viser denne studien hvordan også historiske saktekster kan bidra til å fremme kritisk literacy. Historiske tekster kan oppleves som relevante for elevene hvis de ikke bare betraktes som uttrykk for fortidens virkelighet, men også leses og tolkes inn i elevens egen samtid, slik Janks (2010) og Dessingué (2016) har fremhevet.

I denne artikkelen har vi redegjort for hvordan et utvalg Vg3-elever forstår den historiske sakteksten «Jødeproblemets løsning» fra 1938. Et funn er at de høytprestende elevene har en god forståelse av den historiske konteksten, noe som igjen bidrar til å utvide deres perspektiv på teksten. Når elevene eksplisitt nevner *Hitler og den ariske rasen* – uten at dette er nevnt eksplisitt i teksten de leste – er det tydelig at disse elevene knytter teksten «Jødeproblemets løsning» til den tyske nazismen under første halvdel av 1900-tallet. Som vi var inne på ovenfor, er analyse av kontekst grunnleggende for all tolking og analyse av tekster, både når det gjelder arbeid med historiske tekster og samtidstekster. Jo mindre kunnskap elevene har om konteksten, desto mer utfordrende blir det å gjennomføre en relevant tekstanalyse. Dette kan virke opplagt, men samtidig vet vi at elever, blant annet i eksamensoppgave-

ver, blir bedt om å analysere sakprosaetekster som fremstår som mer eller mindre dekontekstualiserte, og at elevene sliter med å gjøre kritiske og relevante analyser på grunn av mangelfull innsikt i tekstenes kontekst og sjanger (Songe-Møller 2016, Haga 2017⁷). Å kombinere kritisk lesing og tekstanalyse med kartlegging av kontekst gir gode muligheter for tverrfaglig arbeid i skolen, for eksempel i fagene norsk, samfunnsfag og historie.

Som vi har vært inne på, fremhever både Janks (2010) og Dessingué (2016) at man i arbeidet med historiske tekster i skolen må «bruke fortiden i samtiden», slik at kritisk analyse av historiske saktekster ikke blir «kritisk literacy på avstand». Og vi har sett hvordan elevene i vår studie nettopp greier å gjøre den historiske teksten «Jødeproblemets løsning» fra 1938 relevant for sin egen samtid, når de peker på hvordan grupper i dag blir utsatt for hatefulle ytringer tilsvarende dem som blir rettet mot jødene i den historiske teksten.

Det at elevene i undersøkelsen mener at lesere i dag er mer kunnskapsrike og kritiske enn tidligere, kan være en utfordring for utviklingen av kritisk literacy hos norske elever. Historien har vist at det tankegodset som kommer fram i en tekst som trolig hadde forholdsvis få lesere i 1938, fikk enorme konsekvenser i verden de neste få årene. Da kan man spørre seg hvilke conse-

⁶ I sammenheng med dette er det relevant å nevne at den første utgivelsen av teksten kom i det som blir kalt Nasjonal Samlings sekteriske periode, hvor partiet var marginalisert og politisk isolert (Toftesund 2001:102–103). Boka ble også gitt ut på eget forlag og under pseudonym, hvilket kan tyde på at innholdet ikke var egnet for utgivelse på etablerte forlag. Det kan også tyde på Halldis Neegård Østbye ikke ville knytte teksten til NS, hvor hennes navn var velkjent, og det er rimelig å anta at det har sammenheng med at hennes meninger ikke var delt av et bredt lag av den norske befolkningen.

⁷ Songe-Møller (2010) og Haga (2017) har undersøkt eksamensoppgaver der elevene blir bedt om å analysere moderne sakprosaetekster, som kronikker fra dagspressen.

«Den ideologien som i mange år etter 1945 var mer eller mindre borte fra det offentlige rom, har den siste tiden blitt synlig igjen»

kvenser publisering av beslektede synspunkter kan få i vår digitale tidsalder hvor tekster når ut til langt større leserkarene. Høyrepulisme og innvandringsfiendtlige partier er på frammarsj over store deler av Europa, og med disse fremmes også diskriminerende og hatefulle ytringer. I en artikkel i Aftenposten fra 2014 blir det trukket inn en undersøkelse som viser at over en halv million nordmenn har antisemittiske holdninger, hvilket er mer enn i de andre skandinaviske landene. Det blir også fremhevet at i norske skolegårder er «jøde» det vanligste skjellsordet, sammen med «homo» og «hore» (Egedius 2014).

Elevens oppfatning av at lesere i dag er vesentlig bedre rustet til å møte en kontroversiell tekst kritisk, viser hvor nødvendig det er at elevene får møte og jobbe med hatefulle tekster også fra sin egen samtid. Den ideologien som i mange år etter 1945 var mer eller mindre borte fra det offentlige rom, har den siste tiden blitt synlig igjen. Tankegodset fra den antisemittiske teksten «Jødeproblemetets løsning» fra 1938 tilhører ikke bare tiden før og under andre verdenskrig, men er noe ungdommer må ta stilling til også i dag. For å skape koblinger mellom fortidens og nåtidens tekster i norskfaget kan man for eksempel analysere programmet til organisasjonen *Den nordiske motstandsbevegelsen*, som har fått mye oppmerksomhet de siste årene. Følgende sitat fra første punkt i deres program kan illustrere felles-trekk mellom en nåtidig tekst og den historiske teksten «Jødeproblemetets løsning»:

«At det eksisterer ulike menneskeraser – med ikke bare ulikt utseende, men også ulike mentale egenskaper som intelligens og karakter- og personlighetstrekk – er bevist utenom all tvil gjennom vitenskapelig forskning så vel som sunt fornuft.» (*Den nordiske motstandsbevegelsen* 2016:7)

LITTERATUR

- Asdal, K., Gundersen, T. R., Jordheim, H., Berge, K. L., Gammelgaard, K., Rem, T. A., & L., T. J. (2008): *Tekst og historie: å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, J. (2010): «Hvordan velge tekster til en sakprosakanon?». I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (red.): *Sakprosa i skolen*. Bergen. Fagbokforlaget, LNU, s. 19-25.
- Berg Eriksen, T., Harket, H. & Lorenz, E. (2005): *Jødehat. Antisemittismens historie fra antikken til i dag*. Oslo. Cappelen Damm.
- Corell, S. (2010): *Krigens ettertid. Okkupasjonshistorien i norske historiebøker*. Oslo. Scandinavian Academic Press/Spartacus Forlag AS.
- Berge, K. L. (2001). «Det vitenskapelige studiet av sakprosa. Om tekstvitenskapelige utfordringer og løsninger i norsk og svensk sakprosaundersøkelse». I: K. L. Berge (red.), *Fire blikk på sakprosaen* (Vol. 1, pp. 9-57). Oslo: INL, Universitetet i Oslo.
- Blikstad-Balas, M. (2016): *Literacy i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., & Foldvik, M. C. (2017): «Kritisk literacy i norskfaget - hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?». I: *Norsklæreren*, 4, 28-39.
- Den nordiske motstandsbevegelsen (2016): *Vår vei – Ny politikk for en ny tid*. Den nordiske motstandsbevegelsens politiske manifest. (2018). Lastet ned fra <https://www.frihetskamp.net>
- Dessingué, A. (2016). Dynamisk kulturarv, kritisk literacy og (fler)kulturforståelse i norsk grunnskole? *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 22-46. Lastet ned fra www.kau.se/nordidactica
- Egedius, T. (2014): «-Jøde er det vanligste skjellsordet i norske skolegårder». I: *Aftenposten* (19.10.2014): <https://www.aftenposten.no/norge/i/2xbv/-/Jode-er-det-vanligste-skjellsordet-i-norske-skolegarder>
- Eilertsen, A. (2017): «Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprosaetekst». *Fire elevs evne til kritisk literacy i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosakanon*. Masteroppgave i norskdidaktikk. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

- Figueiredo, I. (2009): «Tårnet». I: Bastiansen, H. G., Hagtvet, B., Hjeltnes, G. Lundby, K & Rønning, H. (red.): *Det elegante uromoment. Hans Fredrik Dahl og offentligheten. Festskrift på 70-års dagen* (s. 146-160). Oslo. Pax Forlag.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010): «Sakprosalesing i skolen». I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (red.): *Sakprosa i skolen* (Vol. nr. 180, s. 75-89). Bergen. Fagbokforlaget.
- Gee, James Paul (2003): «Discourse analysis: What makes it critical?». I: Roger, Rebecca (ed.): *An Introduction to critical discourse analysis in education*, s.19-50. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haga, Jorunn (2017): *Elevers møte med ironiske tekster i skolen – en studie av ironisk meningsskapning*. Masteroppgave i norskdidaktikk. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. (2014): Halliday's introduction to functional grammar (4th ed.). London. Routledge.
- Janks, H. (2010): *Literacy and Power*. New York. Routledge.
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E (red.) (2010): *Sakprosa i skolen*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Ludvigsen-utvalget (2015): *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser*. <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDDPDFS.pdf>
- Meld.St.28 (2015-2016) (2016): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.

- Mills, K. A. (2016): *Literacy Theories for the Digital Age. Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol. Multilingual Matters.
- Myraunet, A. (2010): *LNUs sakprosakanon. Fire forblidlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosakanon i åtte klasserom*. Masteroppgave, UiO.
- Nilsen, A.B. (2014): *Hatprat*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Siljan, H. H (2010): *Metaforisering, nominalisering og normering. En teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekk i læreboktekster*. Avhandling for Ph.d.-graden. Universitetet i Oslo.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014): *Tekstanalyse. Ei innføring*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Songe-Møller, R. V. (2016). *I hvilken grad utfordrer en eksamensoppgave for VG3 elevenes evne til kritisk literacy. Analyse av en eksamensoppgave og 12 besvarelser*. Masteroppgave i norskdidaktikk. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Sverd, I. (1938): «Jødeproblemetets løsning» I: Sverd, I: *Jødeproblemet og dets løsning*. Oslo. Eget forlag.
- Tønnesson, J. L. (2012): *Hva er sakprosa? 2*. utgave. Oslo. Universitetsforlaget.
- Toftesund, R.A. (2001): «Da allt folket skulde tro løgner». *Halldis Neegård Østbye – Antisemittisk ideolog i Nasjonal Samling*. Hovedoppgave i historie. Universitetet i Oslo.

VITENSKAPELIG REDAKSJON NORSKLÆREREN 2019

LEDER

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo
Førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO
Jonas.bakken@ils.uio.no

MEDLEMMER

Froydis Hertzberg, Universitetet i Oslo
Professor emerita ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
froydis.hertzberg@ils.uio.no

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning
jon.smidt@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag
lars.kulbrandstad@inn.no

Dagrun Skjeldbred, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge
dagrun.skjeldbred@usn.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU
Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning
arne.j.aasen@ntnu.no

Nina Goga, Høgskulen på Vestlandet
Professor ved Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking
nina.goga@hvl.no