

«Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprostatekst»

Fire elevers evne til kritisk literacy i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosakanon

Anders Eilertsen

Masteroppgave i norskdidaktikk

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

HØGSKOLEN I SØRØST-NORGE

August 2017

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan elever viser kritisk literacy i forståelsen av en historisk saktekst, og hvilke utfordringer de har. Vi opererer i dag med et utvidet sakprosabegrep, hvor mange tekster i denne sjangeren kan forstås som språklige representasjoner av ideologi og maktrelasjoner i den virkelige verden. Det å forstå og utfordre disse tekstene krever kritisk literacy, og en slik kritisk tekstforståelse blir fremhevet som en av de viktigste kompetansene for norske elever i fremtidens skole. Betydningen av kritisk literacy ligger til grunn for oppgavens problemstilling:

Hvilke utfordringer knyttet til kritisk literacy har et utvalg vg3-elever med høy norskfaglig kompetanse i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosaanon?

Denne problemstillingen blir besvart ved hjelp av kvalitative metoder på to analysetrinn. På analysetrinn 1 gjennomfører jeg selv en kritisk diskursanalyse av en tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosaanon. På analysetrinn 2 analyserer jeg semistrukturerte forskningsintervjuer gjort med fire vg3-elever. Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven er kritisk literacy, kritisk diskursanalyse og sakprosa.

Hovedfunnene i min kritiske diskursanalyse av teksten fra LNUs sakprosaanon er at den utfordrer elevenes evne til kritisk literacy ved de ideologiske og kontekstuelle sammenhengene som preger forfatterens konstruksjoner. I analysen av intervjuene med elevene har jeg løftet fram tre funn som viser hvordan deres forståelse av teksten kan representere utfordringer for evnen til kritisk literacy. For det første er de motvillige til å definere teksten som sakprosa. For det andre har de store utfordringer knyttet til metaforer som et virkemiddel innenfor sakprosa. For det tredje oppfatter de lesere som mer kunnskapsrike og kritiske i dag enn i tekstens samtid. Denne oppgaven indikerer noen sentrale utfordringer knyttet til kritisk literacy også hos elever med høy norskfaglig kompetanse.

Forord

Helt fra starten av masterstudiet i norskdidaktikk visste jeg at denne avsluttende oppgaven skulle handle om sakprosa, siden dette er den delen av norskfaget som jeg i flere år har brent mest for. I et tidvis krevende og ensomt arbeid, har jeg flere å takke for den teksten du har foran deg.

Aslaug Veum har vært nøyaktig den veilederen jeg trengte; et skarpt blikk, en skarp hjerne og en skarp penn. Eller tastatur, da. Hennes erfaring og oppdaterte kunnskap, kombinert med humoristisk sans, har vært en uvurderlig hjelp underveis.

På arbeidsplassen min, Greåker videregående skole, har Geir Normann Andersen og Camilla Eliassen lagt til rette for at jeg kunne jobbe med denne oppgaven. Blant mange gode kolleger vil jeg spesielt takke Jorunn Haga, som har vært medstudent på masterstudiet, for alle gode faglige refleksjoner underveis.

Til de fire flotte ungdommene som stilte engasjert opp, lot seg intervju og delte sine refleksjoner: Takk for innsatsen!

Familien min fortjener en stor takk for all tålmodighet. Den kloke og inspirerende kona mi, Ann-Kristin; du har vært raus underveis, og også kommet med gode innspill til oppgaven. Gutta mine, Anton og Oskar; herlige fyrer som er dere selv, fortsett med det!

Og for de kveldene hvor skuldrene ble senket og oppgaven glemt for en stund; en avsluttende takk til presidentparet Frank og Claire Underwood, samt gangsteren Thomas Shelby med familie.

Skjærviken 27.08.2017

Anders Eilertsen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	5
1.1. Tema og formål med oppgaven	5
1.2. Problemstilling, forskningsspørsmål og design	6
1.3. Oppgavens datamateriale	8
1.4. Avgrensninger	10
1.5. Oppgavens struktur	10
2 Bakgrunn: Kritisk literacy og sakprosa i skolen	12
2.1. Kritisk literacy som lesekompetanse	12
2.2. Kritisk literacy i læreplanen	13
2.3. Kritisk literacy i fremtidens skole	15
2.4. Sakprosa i skolen	16
2.5. Sakprosa som forskningsobjekt	17
2.6. Sammenfatning av kapitlet	19
3 Teoretisk rammeverk	21
3.1. Diskursanalyse	21
3.2. Kritisk diskursanalyse	21
3.3. Kritisk diskursanalyse som teoretisk rammeverk på analysetrinn 1	22
3.3.1. Kontekst	23
3.3.2. Konstruksjon av virkelighet (ideasjonell metafunksjon)	23
3.3.3. Konstruksjon av relasjoner (mellompersonlig metafunksjon)	28
3.3.4. Konstruksjon av sammenheng og struktur (tekstuell metafunksjon)	30
3.4. Literacy	31
3.5. Kritisk literacy	34
3.6. Kritisk literacy som teoretisk rammeverk på analysetrinn 2	35
3.6.1. Dimensjonen makt i syntesemodellen	36
3.6.2. Dimensjonen tilgang i syntesemodellen	37
3.6.3. Dimensjonen mangfold i syntesemodellen	37
3.7. Kritisk literacy i norsk forskning	38
3.8. Sammenfatning av kapitlet	40
4 Metode	42
4.1. Kvalitativ metode i form av kritisk diskursanalyse og semistrukturert forskningsintervju	43

4.1.1.	Kritisk diskursanalyse som kvalitativ metode	44
4.1.2.	Det semistrukturerte forskningsintervjuet	45
4.2.	Innsamling av data.....	45
4.2.1.	Valg av tekst	46
4.2.2.	Utvalg av informanter.....	47
4.2.3.	Pilotintervju	48
4.2.4.	Intervjusituasjonen	48
4.2.5.	Transkribering av intervjuene.....	49
4.3.	Analysemodell for analysetrinn 1.....	50
4.3.1.	Kontekst.....	51
4.3.2.	Konstruksjon av virkelighet	51
4.3.3.	Konstruksjon av relasjoner	53
4.3.4.	Konstruksjon av sammenheng og struktur	54
4.4.	Analysemodell for analysetrinn 2.....	54
4.4.1.	Makt som analysekategori	55
4.4.2.	Tilgang som analysekategori.....	56
4.4.3.	Mangfold som analysekategori.....	57
4.5.	Sammenfatning av kapitlet.....	57
5	Analysetrinn 1: En kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning».....	58
5.1.	Analyse av kontekst for «Jødeproblemets løsning»	58
5.1.1.	Situasjonskonteksten	58
5.1.2.	Kulturkonteksten	59
5.2.	Konstruksjon av virkelighet i «Jødeproblemets løsning».....	61
5.2.1.	Presupposisjoner.....	61
5.2.2.	Nominaliseringer	63
5.2.3.	Metaforer	65
5.3.	Konstruksjon av relasjoner i «Jødeproblemets løsning»	69
5.3.1.	Eksplisitt intertekstualitet	69
5.3.2.	Implisitt intertekstualitet.....	73
5.3.3.	Epistemisk modalitet	76
5.3.4.	Deontisk modalitet.....	78
5.4.	Konstruksjon av sammenheng og struktur i «Jødeproblemets løsning»	79
5.4.1.	Sjanger.....	79
5.4.2.	Leksikalsk kohesjon	82

5.5.	Sammenfatning av analysetrinn 1	84
6	Analysetrinn 2: Analyse av intervjutranskripsjonene	85
6.1.	Foreløpig beskrivelse av elevene.....	85
6.1.1.	Jan: «Den kildebevisste»	85
6.1.2.	Johanne: «Den opplyste samtidsleseren»	85
6.1.3.	Sara: «Den erfaringsorienterte»	86
6.1.4.	Christian: «Den historisk orienterte».....	86
6.2.	Dimensjonen MAKT i analysen	87
6.2.1.	Elevenes forståelse av tekstens kontekst	87
6.2.2.	Elevenes forståelse av modalitet i teksten	90
6.3.	Dimensjonen TILGANG i analysen	91
6.3.1.	Elevenes forståelse av tekstens sjanger	92
6.3.2.	Elevenes forståelse av tekstuell sammenheng	94
6.4.	Dimensjonen MANGFOLD i analysen	97
6.4.1.	Elevenes forståelse av metaforer i teksten.....	97
6.4.2.	Elevenes forståelse av eksplisitt intertekstualitet i teksten	100
6.4.3.	Elevenes egen bruk av implisitt intertekstualitet i form av evaluerende stemmer	101
6.5.	Sammenfatning av analysetrinn 2	102
7	Hovedfunn, konklusjoner og videre refleksjoner	104
7.1.	Hovedfunn 1: Analyse av sakprosaeteksten «Jødeproblemets løsning»	104
7.2.	Hovedfunn 2: Analyse av intervjuer med fire elever	105
7.2.1.	Elevene har problemer med å avgjøre om teksten er skjønnlitteratur eller sakprosa ..	105
7.2.2.	Metaforer er et utfordrende område for elevene	106
7.2.3.	Elevene har større tiltro til lesere i dag enn i tekstens samtid.	108
7.3.	Konklusjoner	109
7.4.	Forskningsfunnenes validitet.....	111
7.5.	Videre refleksjoner	111
	Litteraturliste.....	114
	Tabeller	118
	Vedlegg	119
Vedlegg 1:	Teksten «Jødeproblemets løsning».....	119
Vedlegg 2:	Transkripsjon av intervjuet med «Jan».....	126
Vedlegg 3:	Transkripsjon av intervjuet med «Johanne»	134
Vedlegg 4:	Transkripsjon av intervjuet med «Sara»	142

Vedlegg 5:	Transkripsjon av intervjuet med «Christian»	149
Vedlegg 6:	Informasjonsskriv til elevene i undersøkelsen.....	157

1 Innledning

På dagen en måned før innlevering av denne oppgaven skulle det ha vært en nazistisk demonstrasjon i hjembyen min Fredrikstad. Organisasjonen Den nordiske motstandsbevegelsen hadde i god tid sendt søknad om å få demonstrere i byen og fått godkjennelse fra politiet, en søknad som senere ble trukket tilbake etter måneder med engasjement og protester fra store deler av byens befolkning. Nazister har likevel marsjert i norske gater i 2017 siden demonstrasjonen i stedet ble gjennomført i Kristiansand. Et synlig uttrykk for at nazistisk ideologi ikke forsvant i 1945, men også finnes i Norge i dag.

I denne oppgaven står en tekst innenfor denne ideologien sentralt. Antisemittisme er et begrep som brukes om hat rettet mot jødene som folkegruppe (Nilsen 2014, s. 74), og dette var et av trekkene som kjennetegnet nazismen før og under andre verdenskrig. Teksten «Jødeproblemets løsning» er skrevet av Halldis Neegård Østbye, den fremste antisemittiske ideologien i Vidkun Quislings politiske parti Nasjonal Samling. Målet med denne oppgaven har vært å undersøke fire elevers evne til kritisk tekstforståelse i møte med denne teksten.

1.1. Tema og formål med oppgaven

De to overordnede temaene i denne oppgaven er sakprosa og kritisk literacy. Sakprosa er tekster som leseren kan oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (Tønnesson 2012, s. 34). Tradisjonelt har skjønnlitteraturen hatt en mer dominerende posisjon enn sakprosa i norskfaget i skolen. Med innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 kan vi imidlertid si at sakprosa har vært likestilt med skjønnlitteratur (Kalleberg & Kleiveland 2010, s. 11; Maagerø 2009, s. 24). Også utenfor klasserommet og skolen har sakprosa fått økt status, spesielt gjennom forskningsprosjekter på 1990- og 2000-tallet (jf. 2.5.). Disse prosjektene førte blant annet til en utvidet forståelse av begrepet sakprosa, slik at sakprosasjangeren i dag inneholder et stort mangfold av tekster. Et utvidet sakprosabegrep innebærer at vi hver dag er omgitt av sakprosa nær sagt hele tiden (Tønnesson 2012, s. 7), og det betyr at saktekstene også har en sentral plass i storsamfunnet og i livet til den enkelte. Med sakprosaens viktige rolle i skole, forskning og samfunnet generelt, er det derfor viktig at elevene utvikler en relevant forståelse av disse tekstene. At sakprosa kan oppfattes som direkte ytringer om virkeligheten, betyr imidlertid ikke at saktekster *er* virkeligheten i form av objektivitet og

nøytralitet. Tvert imot er de et resultat av forfatterens fremstillinger av forhold i den virkelige verden, og slike konstruksjoner kan være gjenstand for kritisk forståelse og dekonstruksjon.

En kritisk tekstforståelse er det som kalles kritisk literacy, som blant annet innebærer å utfordre og dekonstruere hvordan makt, ideologi og sosiale relasjoner kommer til uttrykk gjennom språk (Janks 2010, s. 13). Betydningen av en kritisk tekstforståelse blir fremhevet i to sentrale dokumenter om viktig kompetanse for elevene i fremtiden. I Ludvigsen-utvalgets NOU-rapport *Fremtidens skole* står det at lesekompetanse blant annet handler om å vurdere innholdet i tekster kritisk, og reflektere og vurdere informasjon kritisk (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 28). I Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse*, står det at både lese- og skrivekompetanse handler om refleksjon og kritisk tenkning (Meld.St.28 2016, s. 31). Betydningen av slik kritisk og reflekterende tekstforståelse er knyttet til både det samfunnsoppdraget skolen har og hvordan tekstkulturen utvikler seg i vår tid. Skolens samfunnsoppdrag går ut på at elevene både skal kunne mestre sine egne liv og delta aktivt i samfunnet, mens tekstkulturen i en digital tidsalder er preget av stadig økende mangfold og kompleksitet (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 19, 28).

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan elever viser evne til kritisk literacy i forståelsen av en saktekst som uttrykker nazistisk ideologi i form av antisemittisme. Spesielt har jeg vært interessert i å undersøke hvilke utfordringer de har. Funn fra annen forskning på kritisk literacy i Norge viser blant annet at elever har utfordringer knyttet til forståelse av sjanger og virkemidler (jf. 3.7.), og det kan være relevant å se dette i funn fra min egen undersøkelse. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til en videre diskusjon om elevers utvikling av kritisk literacy fra både et norskdidaktisk og forskningsmessig perspektiv.

1.2. Problemstilling, forskningsspørsmål og design

Denne oppgaven har følgende problemstilling som utgangspunkt:

Hvilke utfordringer knyttet til kritisk literacy har et utvalg vg3-elever med høy norskfaglig kompetanse i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosanon?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å gjøre en kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning» og gjennomføre kvalitative intervjuer knyttet til elevers forståelse av denne teksten. Problemstillingen har videre ført til at jeg har tatt utgangspunkt i to underliggende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan utfordrer en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa elevenes kritiske literacy?*
- 2) *Hvordan forstår elevene en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa?*

Disse to forskningsspørsmålene ligger til grunn for de to analysetrinnene i undersøkelsen.

Analysetrinn 1: Kritisk diskursanalyse av kapitlet «Jødeproblemets løsning» i boka *Jødeproblemet og dets løsning*

På det første trinnet i analysen gjennomfører jeg en kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning», som er femte kapittel i den første utgaven av boka *Jødeproblemets løsning* fra 1938. Den kritiske diskursanalysen på analysetrinn 1 innledes med en analyse av situasjons- og kulturkonteksten som boka – og til dels det utvalgte kapitlet – er del av. Den øvrige analysen på trinn 1 er strukturert innenfor M.A.K. Hallidays tre *metafunksjoner*: den *ideasjonelle*, den *mellompersonlige* og den *tekstuelle* metafunksjonen (jf. 3.3.2., 3.3.3. og 3.3.4.). I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å betegne disse tre metafunksjonene som henholdsvis «konstruksjon av virkelighet», «konstruksjon av relasjoner» og «konstruksjon av sammenheng og struktur». Når det gjelder valg av analysekategorier innenfor denne tredelte hovedstrukturen, har jeg gjort et eklektisk utvalg med utgangspunkt i sentrale trekk ved analyseteksten. Når det gjelder hvordan *virkeligheten* blir konstruert i «Jødeproblemets løsning», analyserer jeg det ut i fra kategoriene presupposisjoner, nominaliseringer og metaforer. Hvordan *relasjoner* blir konstruert, blir analysert på bakgrunn av kategoriene intertekstualitet og modalitet. Sjanger og leksikalsk kohesjon er de analysekategoriene jeg har valgt for å undersøke hvordan *sammenheng og struktur* blir konstruert i teksten.

Analysetrinn 2: Analyse av fire intervjutranskripsjoner

På det andre trinnet i analysen analyserer jeg de transkriberte intervjuene med fire elever på en videregående skole på Østlandet. På dette trinnet bruker jeg Hilary Janks' syntesemodell (jf. 3.6. og 4.5., begge med underpunkter) som analytisk rammeverk for å undersøke de fire elevenes evne til kritisk literacy. Kritisk literacy står sentralt hos Janks, og hun mener at kritisk literacy foregår i krysningspunktet mellom språk, literacy og makt, realisert ved de fire dimensjonene makt (power), tilgang (access), mangfold (diversity) og design/redesign¹. Analysen på trinn 2 er strukturert etter de tre førstnevnte kategoriene i Janks' syntesemodell, som jeg omtaler med de norske begrepene *makt*, *tilgang* og *mangfold*². Innenfor kategorien *makt* analyserer elevenes forståelse av henholdsvis kontekst og forholdet mellom forfatter og leser. Når det gjelder *tilgang*, har jeg analysert elevenes forståelse av henholdsvis sjanger og hovedtema og sammenheng. I kategorien *mangfold* analyserer jeg elevenes forståelse av henholdsvis metaforer og eksplisitt intertekstualitet, samt deres egen bruk av evaluerende stemmer som innenfor implisitt intertekstualitet.

1.3. Oppgavens datamateriale

Datamaterialet i denne masteroppgaven er todelt. På analysetrinn 1 består datamaterialet av teksten «Jødeproblemets løsning», mens datamaterialet på analysetrinn består av transkripsjoner av semistrukturerte forskningsintervjuer gjort med fire vg3-elever på en videregående skole på Østlandet.

Sakprosa teksten «Jødeproblemets løsning» utgjør kapittel 5 i boka *Jødeproblemet og dets løsning* (1938) av Halldis Neegård Østbye. Neegård Østbye utgav boka *Jødeproblemet og dets løsning* under pseudonymet Irene Sverd, og den første utgaven av boka kom i 1938. I 2010 gav Landslaget for Norskundervisning (LNU) ut antologien *Sakprosa i skolen*, og da ble

¹ I denne oppgaven har jeg imidlertid valgt å la være å trekke dimensjonen (re)design inn i analysen, siden denne dimensjonen innebærer at elevene selv bruker ulike semiotiske uttrykk for selv å produsere tekster som skaper ny mening og alternative maktrelasjoner (Janks 2010, s. 25, 181). Dette er en viktig oppgave innenfor arbeid med kritisk literacy, men for omfattende til at jeg har gjennomført det innenfor min egen undersøkelse.

² Denne oversettelsen er også i tråd med en masteroppgave av Rachel Våge Songe-Møller (Songe-Møller 2016, s. 41).

«Jødeproblemets løsning» valgt ut som en av kanontekstene³. I antologien valgte juryen å trykke en noe revidert utgave fra den tredje utgaven av boka, utgitt i 1941 og med den nye tittelen *Jødenes krig*. Teksten i LNUs sakprosakanon har også fått tittelen «Jødenes krig». I denne teksten er mesteparten av det opprinnelige kapittelet «Jødeproblemets løsning» med, men teksten innledes med et kort tekstutdrag som i original utgave utgjør bokas innledning. Bakgrunnen for å gjøre dette grepet var å gi elevene en mer helhetlig forståelse av teksten⁴. Jeg har imidlertid valgt å bruke kapitlet fra den første utgaven i 1938 – i sin helhet, og uten å trekke inn andre deler av boka. Grunnen til at jeg har valgt å bruke «Jødeproblemets løsning» uredigert, er at jeg ønsket at elevene skulle forholde seg til forfatterens egne ord uten tekstuelle endringer. Når jeg kun har valgt ut ett kapittel fra boka, skyldes det undersøkelsens omfang og tidsmessige rammer.

De to grunnene som blir nevnt i LK06, for at elever skal lese sakprosa, er på den ene siden at de skal få økt innsikt i norsk kulturarv gjennom sakprosaetekster, og på den andre siden at elever skal bli bedre til å *skrive* sakprosa gjennom å *lese* sakprosa (Bakken 2010, s. 20f). Med dette som bakgrunn anså utvalget det for nødvendig å ha to utvalg av sakprosaetekster i antologien, nærmere bestemt en historisk kanon hvor tekstene gir et overblikk over norsk kulturhistorie, og en samtidsliste hvor tekstene kan være forbilder når elevene selv skal skrive sakprosa. Tekstene i den historiske delen er videre valgt enten ut i fra at tekstene har sentrale sakprosaforfattere eller at tekstene gjenspeiler eller har påvirket sentrale begivenheter i norsk historie (Bakken 2010, s. 22). Utdraget fra boka *Jødeproblemet og dets løsning* må sies å ha blitt valgt på bakgrunn av det sistnevnte.

Den andre delen av datamaterialet mitt består av intervjuene jeg gjennomførte med fire avgangselever på en videregående skole på Østlandet, to jenter og to gutter. Jeg har transkribert intervjuene, og det er disse transkripsjonene jeg viser til som data på analysetrinn 2 i denne oppgaven.

³ Teksten på LNUs liste er hentet fra *Jødenes krig* (1941) av samme forfatter. Denne er noe bearbeidet for å tilpasses den pågående verdenskrigen, men både boken som helhet og kapitlet som ligger til grunn for min undersøkelse, er i all hovedsak identisk i de to utgavene.

⁴ Jeg kontaktet historiker og forfatter Ivo de Figueiredo, som var med i juryen som valgte ut LNUs sakprosakanon, og dessuten har skrevet et essay om Halldis Neegård Østbye. Da jeg spurte ham om grunnen til å redigere inn bokas innledning med utdraget fra kapitlet «Jødeproblemets løsning» var å gi elevene et mer helhetlig inntrykk av teksten, kunne han bekrefte at det var tilfelle.

1.4. Avgrensninger

I undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven, har jeg valgt kun *en* sakprosaetekst. Denne teksten er et kapittel bestående av syv sider. Til det utvalget kan man innvende at eventuelle funn vil gi et smalt bilde av i hvilken grad og hvordan elever viser kritisk literacy i møte med sakprosaetekster. Imidlertid ønsket jeg at elevene skulle kunne gå i dybden på teksten, og da anså jeg det som nødvendig å gjøre denne avgrensningen⁵. Det kan også innvendes at det å gjennomføre intervjuer med kun fire elever også er et lite utvalg. Men også i forbindelse med dette har utgangspunktet mitt vært å kunne gå i dybden. Jeg ønsket å gjennomføre et grundig, omfattende intervju med hver av elevene, med mulighet til å gå i dybden i deres forståelse av teksten, og da har jeg sett det som nødvendig å gjøre en slik avgrensning⁶. Boka *Jødeproblemet og dets løsning* inneholder noen illustrasjoner, og forsiden er en sammensatt tekst. I forkant av intervjuene fikk elevene også utdelt forsiden til denne boka. I tillegg til bokas tittel, inneholder forsiden også en illustrasjon hvor en et karikert ansikt til det som skal representere en jøde er plassert i midten av det jødiske symbolet Davidstjernen. Før elevene leste teksten valgte jeg også å vise dem bokas forside som et ledd i å kontekstualisere teksten de skulle lese. Selv om politiske tegninger av den typen som er på bokomslaget selvfølgelig er høyst egnet til kritisk analyse, valgte jeg, grunnet oppgavens omfang, likevel ikke å stille elevene spørsmål til forsiden som en sammensatt tekst.

1.5. Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av syv kapitler. I kapittel 1 har jeg nå forklart temaet i oppgaven, hva som er formålet med den, og dens norskfaglige relevans. Her har jeg også redegjort for oppgavens design, overordnede problemstilling og sentrale forskningsspørsmål, samt datamaterialet i undersøkelsen og sentrale avgrensninger.

Videre vil jeg i kapittel 2 presentere den teoretiske forståelsen av kritisk literacy og sakprosa som ligger til grunn for oppgaven. Begrepenes tilknytning til skolen vil stå sentralt gjennom kapitlet, hvor jeg vurderer kritisk literacy som lesekompetanse og ser på hvilken posisjon literacybegrepet har i nåværende og fremtidige læreplaner. I dette kapitlet presenterer

⁵ Hver elev brukte ca. 30 minutter på å lese og ta notater til teksten.

⁶ Hvert intervju tok ca. 45 minutter.

jeg også sakprosa som forskningsobjekt og bakgrunnen for det økte fokuset på sakprosaanalyse i skolen.

Kapittel 3 omhandler teori som er relevant for min undersøkelse. Her gjør jeg først rede for begrepene diskursanalyse og kritisk diskursanalyse, før jeg presenterer relevant teori knyttet til analysekategoriene på analysetrinn 1. Deretter gjør jeg rede for begrepene literacy og kritisk literacy og presenterer relevant teori knyttet til analysekategoriene på analysetrinn 2. Avslutningsvis i dette kapitlet trekker jeg inn noen relevante funn innenfor norsk forskning på kritisk literacy.

I kapittel 4 redegjør jeg for metode og datamateriale som ligger til grunn for oppgaven. Innledningsvis tar jeg for meg de sentrale vitenskapelige tilnærmingmåtene jeg har lagt til grunn og beskriver hvordan prosessen med å samle inn data har foregått. Deretter gir jeg en redegjørelse for min metodiske tilnærming til analysetrinn 1 og 2.

Kapittel 5 og 6 er analysekapitlene i oppgaven. Kapittel 5 presenterer sentrale funn fra analysetrinn 1, som er en kritisk diskursanalyse av sakprosa teksten «Jødeproblemets løsning», et kapittel i boken *Jødeproblemet og dets løsning* fra 1938. I kapittel 6 presenterer jeg sentrale funn fra analysetrinn 2, som er en analyse av kvalitative intervjuer som jeg gjennomførte med fire avgangselever på en videregående skole på Østlandet.

I kapittel 7 vil jeg drøfte hovedfunnene fra undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven, og vurdere disse funnenes validitet. I dette avsluttende kapitlet vil jeg også presentere mine konklusjoner til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, før jeg presenterer videre refleksjoner over sakprosa og kritisk literacy fra et norskdidaktisk og fra et forskningsmessig perspektiv.

2 Bakgrunn: Kritisk literacy og sakprosa i skolen

I dette kapitlet tar jeg for meg hvilken stilling kritisk literacy og sakprosa har i norsk skole. Dette gjør jeg ved først å se på kritisk literacy som lesekompetanse, hvordan kritisk literacy kommer til uttrykk i den nåværende læreplanen og hva slags plass kritisk literacy er tenkt å ha i fremtidens skole. Videre tar jeg for meg sakprosaens stilling i norsk skole og sakprosafeltet som forskningsobjekt.

2.1. Kritisk literacy som lesekompetanse

Et grunnleggende premiss for å ha et kritisk perspektiv på tekster er at ingen tekster er nøytrale. I sin forståelse av hva kritisk literacy er, understreker Hilary Janks at kritisk literacy krever at vi både *engasjerer oss* i teksten og *distanserer oss* fra teksten. En slik lesekompetanse betegner hun som evne til å lese *med* og *mot* teksten (Janks 2010, s. 96, 22). Eva Maagerø formulerer denne lesekompetansen som at elevene må kunne la seg begeistre av tekster, samtidig som de må kunne lese teksten «mot hårene» (Maagerø 2009, s. 24). Det samme perspektivet er også å finne i Ludvigsen-utvalgets NOU-rapport *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*, hvor det å utvikle lesekompetanse innebærer både å lese kritisk og å engasjere seg i innholdet i tekster (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 28). Det å lese *med* teksten er knyttet til avanserte kognitive ferdigheter som er nødvendige for å forstå, analysere og evaluere tekster i sammenheng med kontekst. I det å lese *mot* teksten ligger det implisitt at lesere aksepterer at tekster representerer selektive versjoner av verden, basert på ulike interesser (Janks 2010, s. 22).

Janks spesifiserer forståelsen av kritisk literacy ved å dele inn lesekompetansen i tre kognitive nivåer. På det første nivået må leseren avkode teksten. Dette betyr at leseren forsøker å forstå hva teksten formidler, noe som krever språklig kompetanse. Siden dette er knyttet til å identifisere språklige koder, kan det kalles en grunnleggende literacy. På det andre nivået må leseren forsøke å skape mening i teksten ved å engasjere seg i hva forfatteren/skriveren mener. Dette kalles funksjonell literacy, og tilsvarer det Janks betegner som å lese *med* teksten. På det tredje kognitive nivået må leseren undersøke hvilke antagelser, verdier og interesser som finnes i teksten, og hvordan dette ligger til grunn for hvordan teksten posisjonerer seg. Her inntar leseren en kritisk posisjon og leser *mot* teksten, og det er

altså dette tredje nivået i lesekompetansen som er kritisk literacy (Janks 2010, s. 21f). Samtidig er det viktig å understreke at det å kunne lese *mot* teksten også er avhengig av man leser *med* teksten.

2.2. Kritisk literacy i læreplanen

Reformen som ligger til grunn for den nåværende læreplanen Kunnskapsløftet(LK06), har blitt beskrevet som en literacy-reform (Berge 2005, s. 165). Men kritisk literacy står ikke skrevet inn eksplisitt i læreplanen. Hvis vi tar utgangspunkt i at kritisk literacy betegner elevens evne til kritisk tenkning, vurdering og refleksjon, kan vi likevel si at det kritiske perspektivet på tekst og kontekst kommer til uttrykk i læreplanen. Nedenfor vil jeg kort skissere hvordan det kritiske perspektivet kommer til uttrykk i den gjeldende læreplanen for norsk, ved å vise til noen av de punktene som er mest eksplisitt knyttet til kritisk tenkning, vurdering og refleksjon. Her kan vi se at dette perspektivet står relativt tydelig i delen som omfatter fagets formål og lesing som grunnleggende ferdighet, mens den kritiske tilnærmingen blir omtalt mer indirekte i kompetansemålene for 10. trinn og de tre årene med studiespesialisering på videregående skole.

«I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien,» står det under «Formål» i læreplanen for norsk (LK06, udir.no). Vi kan altså si at det å forholde seg kritisk til tekster – både sakprosa og skjønnlitteratur, slik det kommer fram her – er en gjennomgående og viktig del av norskfaget. Et tilsvarende perspektiv kommer fram under punktet «Grunnleggende ferdigheter», i beskrivelsen av *lesing* som grunnleggende ferdighet. Der står det blant annet at lesing innebærer «[...] å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (LK06, udir.no). Disse to punktene kan tyde på at dagens læreplan er et uttrykk for at elevenes evne til kritisk tenkning oppfattes som en viktig del av elevenes utvikling.

Hvis vi ser på et utvidet utdrag fra punktet om lesing som grunnleggende ferdighet i norskfaget, kan vi finne igjen den tidligere nevnte tilnærmingen fra Janks om at kritisk literacy innebærer å lese både *med* og *mot* teksten:

(Om å kunne lese i norsk)

«Det innebærer å engasjere seg i tekster og få innsikt i andre menneskers tanker, opplevelser og skaperkraft. Det innebærer videre å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike type tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene» (LK06, udir.no).

Gjennom læreplanens beskrivelse av lesing som grunnleggende ferdighet i norsk er det altså forventet at elevene skal «engasjere seg» og «forstå resonnementer og framstillinger» i tekster, samtidig som de skal «forholde seg kritisk og selvstendig» til dem. Dette kan vi tolke som at læreplanen legger opp til at elevene må kunne lese både *med* og *mot* teksten, og med referanse til Janks, kan vi da si at dagens læreplan i norsk har et mål om at leseopplæringen i norskfaget skal bidra til å utvikle elevenes evne til kritisk literacy.

Samtidig kommer ikke målet om å utvikle kritisk tenkning like tydelig fram i *kompetansemålene* i norskfaget, slik disse er beskrevet for opplæringen etter 10. trinn i grunnskolen og etter hvert av de tre årene med studiespesialisering i videregående skole. Formuleringen som er tettest knyttet til kritisk literacy i kompetansemålene i norsk for 10. trinn, kan sies å være at elevene skal kunne «drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende» (LK06, udir.no). Drøfting henger utvilsomt sammen med refleksjon, men samtidig kan det sies å være en mer balansert tilnærming enn hva som ligger i formuleringen «kritisk tenkning». Det kan dermed se ut til at dette kompetansemålets kobling til kritisk literacy er mer indirekte.

En indirekte kobling til kritisk literacy finner vi også i kompetansemålene for norskfaget i videregående skole, men her er det kritiske perspektivet enda mindre synlig enn i det nevnte kompetansemålet etter 10. trinn. I kompetansemålene for *vg1 studieforberedende og vg2 yrkesfag* er det nærmeste vi kommer en formulering knyttet til kritisk literacy, at elevene skal kunne «beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger» (LK06, udir.no). I kompetansemålene for *vg2 studieforberedende* står det at elevene skal kunne «analysere innhold og vurdere bruk av virkemidler i tekster som er hentet fra ulike digitale medier» (LK06, udir.no). Det står ikke noe om at elevene skal stille seg kritiske til verken innhold eller bruk av virkemidler, og det å analysere og vurdere kan jo tolkes som å forstå teksten – altså kun å lese *med* den. Tilsvarende finner vi også i kompetansemålene for *vg3*

studieforberedende, hvor elevene skal kunne «tolke og analysere komplekse sammensatte tekster» (LK06, udir.no.). Eksplisitt er det altså kun et mål om at elevene skal kunne tolke og analysere, ikke at de skal tenke kritisk. At elevene skal tolke og analysere kan selvfølgelig tolkes som at de må stille seg kritiske, men det kommer bare implisitt fram. Det ser altså ut til at læreplanens kobling til kritisk literacy er tydeligere når det gjelder fagets formål og lesing som grunnleggende ferdighet i norsk, enn i selve kompetansemålene for norskfaget.

2.3. Kritisk literacy i fremtidens skole

Literacy er eksplisitt omtalt i Ludvigsen-utvalgets NOU *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsen-utvalget ble oppnevnt av regjeringen i juni 2013, og utvalgets mandat var å vurdere fagene i grunnopplæringen opp mot kompetansekravene i *fremtidens* samfunns- og arbeidsliv (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 3). Her fremholder utvalget at literacybegrepet brukes for å vektlegge at ulike sammenhenger stiller ulike krav til lesing, skriving og muntlig kommunikasjon (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 28). I rapporten legger utvalget vekt på at et stadig mer komplekst informasjonssamfunn og stor grad av skriftlighet skaper et større behov for god lese- og skrivekompetanse (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 21). Mangfoldet og kompleksiteten som preger tekstene elevene møter, gjør at det å reflektere over tekster, sammenligne og vurdere kritisk er en lesekompetanse som utvalget mener vil være viktig i fremtidens skole. Betydningen av informasjonssamfunnets kompleksitet og mangfold finner vi også igjen i vurderingen av skriftlig og muntlig kompetanse, hvor det står sentralt i utvalgets rapport at kompetanse er å beherske ulike skrivehandlinger og ulike muntlige kommunikasjonsformer ut ifra ulike *formål* (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 28f). I sammenheng med rapportens omtale av lese- og skrivekompetanse og muntlige kompetanse, er det også vesentlig å peke på at utvalget vier et underkapittel til kritisk tenkning og problemløsning som en viktig kompetanse i fremtidens skole. I denne delen av rapporten blir ikke literacy nevnt eksplisitt, men koblingen til literacy er likevel tydelig, når utvalget blant annet skriver at kritisk tenkning og problemløsning handler om å vurdere påstander, argumenter og beviser, og at kritisk tenkning og kildekritikk blir enda viktigere enn tidligere. Det fremheves at betydningen av den kritiske tenkningen er viktig i et demokratisk perspektiv og for å ta gode avgjørelser i eget liv, og behovet for denne kompetansen kommer som et resultat av

digitalisering, økt informasjonstilgang og et stadig mer komplekst samfunn (Ludvigsen-utvalget 2015, s. 33).

Ti år etter innføringen av Kunnskapsløftet⁷ kom et annet viktig dokument for fremtidens skole, nemlig Stortingsmelding 28, *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Her blir også refleksjon og kritisk tenkning vektlagt som en sentral del av lesekompetansen, både i fagfornyelsen og i den generelle delen av læreplanen. I den generelle delen står det for eksempel at skolen skal gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og selvstendig i møte med samfunnets krav og forventninger:

«Opplæringen skal sette elevene i stand til å tenke selv, søke kunnskap og reflektere over og vurdere vedtatte sannheter, som ikke alltid er allmenngyldige» (Meld.St.28 2016, s. 21f)

I fagfornyelsen blir det lagt vekt på at lesing, skriving og muntlige ferdigheter er del av kompetansen i alle fag, og at refleksjon og kritisk tenkning er sentralt i lese- og skrivekompetansen. Dette blir også 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, s. 31). I likhet med Ludvigsen-rapporten, blir det også i Stortingsmelding 28 trukket fram at økende kompleksitet knyttet til digitalisering, informasjon og kommunikasjon er en viktig årsak til at det i fremtidens skole blir avgjørende å mestre grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving (Meld.St.28 2016, s. 13).

2.4. Sakprosa i skolen

I 2008 programfestet LNU (Landslaget for Norskundervisning) at 2009 skulle bli sakprosaens år i skolen (Kalleberg og Kleiveland 2010, s. 12). Bakgrunnen for denne programerklæringen var den økte statusen sakprosa var i ferd med å få i norskfaget, samtidig som det nylig hadde blitt dokumentert at norske elever hadde lavere kompetanse på skriving av sakprosaetekster enn skjønnlitterære tekster. Den i 2008 relativt ferske læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) var den første læreplanen som fullt ut likestilte skjønnlitteratur og sakprosa, noe som også avspeilet tekstområdet sakprosa som et voksende akademisk fagfelt med økt oppmerksomhet også i offentligheten (Kalleberg og Kleiveland 2010, s. 11).

⁷ Kunnskapsløftet ble innført i 2006.

Man kan argumentere for at læreplanen i norsk etter Kunnskapsløftet både bryter med og viderefører tidligere planer i faget (Eide 2010, s. 45). Om det er et brudd med tidligere planer eller videreføring av en lengre prosess, kan vi uansett si at sakprosaens stilling i norskfaget blir kraftig styrket med LK06, i den forstand at sakprosa på mange måter ble likestilt med skjønnlitteratur (Maagerø 2009, s. 24). Men til tross for den økte vektleggingen av sakprosa i Kunnskapsløftet læreplanen, er det tegn som tyder på at elevene selv ikke har det samme fokuset på sakprosa i praksis – i hvert fall i de første årene etter innføringen av LK06. Tove Stjern Frønes og Astrid Roe har for eksempel funnet at et utvalg norske elever ikke oppfatter det å lese sakprosa som *lesing*. Lesing er for dem kun forbundet med å lese *skjønnlitteratur*, selv om de i likhet med voksne leser nettaviser, e-post, tekstmeldinger osv. daglig (Frønes & Roe 2010, s. 72f). Dette kan tyde på at elevene har en smal oppfatning av hva sakprosa er, men kanskje vel så mye at de har et ubevisst forhold til lesing av sakprosaetekster. Lesing av disse tekstene blir en så dagligdags aktivitet at det ikke regnes som lesing, selv om vi er omgitt av sakprosaetekster praktisk talt hele tiden. Johan L. Tønnesson (2012) peker også på det ubevisste – men samtidige fundamentalt viktige – forholdet vi har til mange sakprosaetekster:

«Fra du står opp om morgenen til du legger deg, er du omgitt av sakprosa [...] Alle disse hverdagslige og høytidelige tekstene utgjør store deler av kommunikasjonen vi har med hverandre. De er både samfunnets lim og hukommelse, men ofte så dagligdags at vi knapt legger merke til dem.» (Tønnesson 2012, s. 7).

Med Kunnskapsløftet blir altså disse ofte glemte, men viktige tekstene – «samfunnets lim og hukommelse» - løftet frem og sidestilt med skjønnlitteraturen.

2.5. Sakprosa som forskningsobjekt

Vi kan si at det tradisjonelt har vært en todeling mellom skjønnlitteratur og sakprosa i norsk skole (Maagerø 2009, s. 24). Tilsvarende har det vært en polarisering mellom skjønnlitteratur og sakprosa i litteraturpolitikken, selv om det å oppfatte sjangrene som konkurrerende framfor komplementære litteraturformer kanskje strider «mot all sunn fornuft», slik Johan L. Tønnesson beskriver denne polariseringen (Tønnesson 2012, s. 16). I litteraturhistoriske verk har liten eller ingen oppmerksomhet har vært rettet mot tekster som ikke er skjønnlitteratur

(Englund, Ledin & Svensson 2003 s. 35). Kanskje kan vi her finne noe av grunnen til polariseringen; sakprosa har ikke tradisjonelt blitt anerkjent som *litteratur*.

Prosjektene Norsk sakprosa og Svensk sakprosa på 1990- og 2000-tallet må sies å ha vært viktige utgangspunkt for den økte statusen sakprosa har fått både i og utenfor skolen de siste 20 årene. Selve begrepet sakprosa kan imidlertid føres tilbake til den finske språkforskeren Rolf Pipping som på 1930-tallet forstod sakprosa som en stilart som først og fremst skulle være kjennetegnet av objektivitet (Englund et.al. 2003, s. 38). Med Pippings forståelse av begrepet er sakprosaens funksjon å fremstille et emne på en slik måte at språket ikke skal påvirke innholdet, men nærmest være usynlig. Svenske sakprosaforskere viser til at den norske professoren Kjell Lars Berge reflekterer over at Pippings bruk av sakprosabegrepet innebærer en form for renselsesprosess hvor idealet blir en så ekstrem disiplinering av språket for å unngå at det står i veien for budskapet, at det blir «en form for antiretorikk» (Englund et.al. 2003, s. 39). Johan L. Tønnesson karakteriserer i likhet med Berge Pippings sakprosasyn som «antiretorisk», og mener at en slik forståelse av sakprosa er avleggs (Tønnesson 2012, s. 20). Samtidig viser han hvordan Pipping selv lar en subjektiv, følelsesmessig irritasjon komme til uttrykk når han skal definere sakprosa. Og kanskje like viktig: Pippings syn på sakprosa representerer en kjærkommen motvekt til svulstig retorikk i en tid preget av Hitler og Stalins demagogiske taler (Tønnesson 2012, s. 20, 23).

Til tross for en bred enighet innenfor nordisk sakprosaforskning om et utvidet, moderne sakprosabegrep, kan det også være grunn til å spørre seg om ikke vi kan finne rester av Pippings syn på sakprosa også blant norske ungdommer langt inn på 2000-tallet. I undersøkelsen til sin masteroppgave gjorde for eksempel Astrid Myraunet det funnet at elever i ungdomsskolen og videregående skole mener at saklighet og utbredt bruk av fakta er nødvendig for at en tekst skal kunne kategoriseres som sakprosa. Et for stort innslag av personlige meninger gjør at de ikke oppfatter teksten som sakprosa – eller i hvert fall ikke «ordentlig sakprosa» (Myraunet 2010a, s. 46)⁸. Noe som kan gjøre forståelsen av sjanger vanskelig, er at det tradisjonelle skillet mellom de to hovedsjangrene sakprosa og skjønnlitteratur ikke kan sies å være absolutt. Skjønnlitteratur fremstår sjeldent som ren fantasi, mens sakprosa ofte kan ha lite med virkeligheten å gjøre. Dessuten følger ikke

⁸ Funnene fra Myraunets undersøkelse vil jeg gjøre mer utfyllende rede for under punkt 3.7., «Tidligere forskning på kritisk literacy i Norge».

retoriske virkemidler nødvendigvis et skille mellom virkelighet og fiksjon (Sejersted 2010, s. 28f).

På 1990-tallet forkastet forskergruppa Svensk sakprosa tidligere definisjoner av sakprosa, men samtidig hadde de heller ikke som mål å komme fram til en ny definisjon. Etter deres mening ville fraværet av en konkret definisjon legge bedre til rette for et bredt og mangfoldig syn på sakprosa, et syn som også slo igjennom i de norske forskningsmiljøene (Tønnesson 2002, s. 10). Det har likevel blitt formulert definisjoner av hva sakprosa er som har fått fotfeste i den norske/nordiske sakprosaforskningen. I denne oppgaven legger jeg Tønnessons definisjon, som i hovedsak bygger på en definisjon av den danske sakprosaforskeren Claus Detlef (1988), til grunn når jeg omtaler og diskuterer sakprosaetekster:

«Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosaeteksten kommuniserer gjennom verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer.»
(Tønnesson 2012, s. 34)

Med dette som utgangspunkt, deler Tønnesson sakprosaetekstene i to typer; litterær og funksjonell sakprosa. *Litterær sakprosa* er tekster skrevet av navngitte, uavhengige forfatter, mens *funksjonell sakprosa* er offentlig tilgjengelige tekster skrevet på vegne av en institusjon (Tønnesson 2012, s. 34). Litterær sakprosa har typisk en individuell forfatter, mens funksjonell sakprosa typisk har en kollektiv forfatterinstans.

2.6. Sammenfatning av kapitlet

Som lesekompetanse kan kritisk literacy sies å innebære at leseren leser både *med* og *mot* teksten, og en slik lesekompetanse er tett knyttet til en kritisk forståelse av makt i en tekst. I den nåværende læreplanen kommer dette kritiske perspektivet forholdsvis tydelig fram i forbindelse med norskfagets formål og lesing som grunnleggende ferdighet, mens kritisk literacy er implisitt og mindre tydelig i kompetansemålene for faget. I de to sentrale dokumentene om fremtidens skole i Norge⁹ blir det understreket at refleksjon over og sammenligning av tekster, kritisk tenkning og problemløsning blir en stadig viktigere

⁹ Ludvigsen-utvalgets NOU 2015:8 og Stortingsmelding 28.

kompetanse framover. Det skal derfor bli spennende å se om vektleggingen av kritisk literacy også vil komme eksplisitt fram i norskfagets *kompetansemål* i fremtidige læreplaner.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet gjør jeg rede for begrepene diskursanalyse, kritisk diskursanalyse, literacy og kritisk literacy og presenterer teori som er knyttet til analysekategoriene på analysetrinn 1 og 2 i denne oppgaven. Avslutningsvis presenterer jeg noe relevant forskning på kritisk literacy i Norge.

3.1. Diskursanalyse

Begrepet diskurs omfatter kombinasjonen av språk og tekst på den ene siden og kultur og samfunn på den andre siden. James Paul Gee forklarer diskursbegrepet som sammenhengende språklige sekvenser som henger sammen på en slik måte at de skaper mening hos noen grupper av mennesker. Videre understreker han at denne meningsskapingen alltid er en sosial og variabel sak, slik at det som skaper mening hos en gruppe i samfunnet, ikke nødvendigvis skaper mening hos en annen (Gee 1996, s. 90). Fra et språkvitenskapelig perspektiv kan begrepet diskurs forstås som «tekst i kontekst» eller «språk i bruk» (Skovholt & Veum 2014, s. 33).

Diskursanalyse går ut på å undersøke hvordan menneskeskapte tekster, handlinger og tegn er sosialt konstituert gjennom etablerte vaner og konvensjoner. Ulike tilnærminger innenfor diskursanalyse, har et felles overordnet prinsipp om å kombinere analyser av tekst og språk på den ene siden, med analyser av kultur og samfunn på den andre siden. Et fellestrekk innenfor diskursanalytiske tilnærminger er at det er sentralt å undersøke forholdet mellom meningsuttrykkets *form* og *funksjon* i en gitt kontekst. Diskursanalyse er en grunnleggende eklektisk og tverrfaglig vitenskapelig tilnærmingstype. Interessen for forholdet mellom språk og samfunn er ikke bare forbeholdt lingvister, men deles av forskere innenfor ulike humanistiske og samfunnsvitenskapelige disipliner (Raddum Hitching og Veum 2011, s. 11f).

3.2. Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse (CDA) har blitt knyttet til forskere som Norman Fairclough, Ruth Wodak og Teun van Dijk, men teoretikere innenfor denne retningen understreker selv at CDA ikke representerer en bestemt ensartet vitenskapelig retning. CDA handler snarere om å bruke

et variert spekter av metoder i undersøkelser knyttet til tekster. Det forskere innenfor kritisk diskursanalyse har til felles er imidlertid et sosialkonstruktivistisk språksyn, hvor en grunnleggende oppfatning av at språket er sosialt konstruert, og at språk både former og formes av samfunnet (Machin & May 2012, s. 4). Innenfor sosialkonstruktivismen står forholdet mellom språk, virkelighet og sannhet sentralt, og språkbruk blir oppfattet som en sosial handling som bidrar til å skape mening og sannheter om verden. Verden blir dermed representert gjennom språket, og hvordan sosiale virkeligheter blir konstruert kan avdekkes gjennom å analysere språket i bruk (Raddum Hitching og Veum 2011, s. 31f).

Sentralt i den kritiske diskursanalysen står begrepet ideologi, og et grunnleggende perspektiv er at man skal undersøke hvordan ulike verdensbilder og ulike ideologier blir formidlet og uttrykt gjennom språket. Dermed ligger det *kritiske* i den kritiske diskursanalysen i å synliggjøre ideologiske premisser som ligger til grunn for ulike former for språkbruk (Grue 2011, s. 112). Bakgrunnen ligger i den kritiske diskursanalysens forståelse av at ingen tekst er nøytral, men at produksjon og bruk av enhver tekst skjer innenfor en ideologisk sammenheng og med bestemte mål. En viktig del av en kritisk diskursanalyse er derfor å identifisere tekstens ideologi (Nilsen 2014, s. 152).

3.3. Kritisk diskursanalyse som teoretisk rammeverk på analysetrinn 1

Det teoretiske rammeverket for kritisk diskursanalyse på analysetrinn 1 er strukturert etter fire hovedkategorier, med underpunkter. I den første hovedkategorien presenterer jeg teori knyttet til begrepet *kontekst*. I de tre siste hovedkategoriene tar jeg for meg teori innenfor kritisk diskursanalyse tilknyttet hvordan henholdsvis *virkelighet*, *relasjoner* og *sammenheng* kan bli konstruert i en tekst. De tre sistnevnte kategoriene bygger på M.A.K. Hallidays tre metafunksjoner – den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen. Utgangspunktet for metafunksjonene er at enhver kommunikativ ytring realiserer mening knyttet til innhold, kommunikasjon og tekstlig sammenheng, og disse tre meningstypene er det som blir kalt for de tre metafunksjonene (Maagerø 2005, s. 97). Innenfor den *ideasjonelle* metafunksjonen kan språket forstås som representasjon for forhold i den virkelige verden, og dette innebærer å skape mening basert på erfaring. Den *mellompersonlige* metafunksjonen er knyttet til språkets funksjon som sosial samhandling. Med den *tekstuelle* metafunksjonen blir ikke de to andre metafunksjonene tolket hver for seg, men blir koblet til hverandre ved den

logiske sammenhengen som blir skapt med tekstuelle metafunksjonen (Halliday 1998, s. 84ff).

3.3.1. Kontekst

Det er vanlig å dele begrepet kontekst i henholdsvis situasjonskonteksten og kulturkonteksten, og det var sosialantropologen Bronislaw Malinowskij som utviklet disse begrepene.

Situasjonskonteksten er knyttet til samspillet mellom teksten og den konkrete situasjonen den blir i skapt i; det er den konkrete her-og-nå-situasjonen som teksten blir til i. *Kulturkonteksten* er mer abstrakt, og den er knyttet til samspillet mellom teksten og den kulturen som teksten automatisk er en del av (Maagerø 2005, s. 37ff).

Perspektivet om at *kulturkonteksten* har betydning går helt tilbake til Malinowskij's feltarbeid på Trobriand-øyene i Stillehavet på begynnelsen av 1900-tallet. I dette arbeidet så Malinowskij at det var helt umulig å forklare språkbruken bare ut fra de umiddelbare omgivelsene (Maagerø 2005, s. 60). At kulturkonteksten har betydning på linje med situasjonskonteksten, begrunner Eva Maagerø med at kultur blir realisert i alle konkrete situasjonskontekster, samtidig som disse konkrete kontekstene også skaper kultur (Maagerø 2005, s. 62). De umiddelbare omgivelsene er altså ikke nok til å forklare språkbruk i en konkret situasjon eller tekst, siden det er et gjensidig forhold mellom situasjon og kultur.

3.3.2. Konstruksjon av virkelighet (ideasjonell metafunksjon)

Utgangspunktet for den ideasjonelle metafunksjonen er at enhver ytring har et innhold, nærmere bestemt mening om ulike forhold i verden. Verden og virkeligheten blir representert gjennom språk, og meningen som blir skapt, bygger på menneskelig erfaring (Maagerø 2005, s. 100). Vi kan med dette som utgangspunkt si at enhver tekst konstruerer virkelighet gjennom å fremstille forhold i verden på bestemte måter, og gjennom en kritisk tekstanalyse kan konstruert mening dekonstrueres.

I en analyse av hvordan virkelighet blir konstruert i en tekst vil begrepet *ideologi* stå sentralt, og Norman Fairclough forstår ideologibegrepet på denne måten:

“Ideologies are representations of aspects of the real world that are open to normative critique yet also necessary to sustaining existing social relations and relations of power and the forms (economic systems, institutions, etc.) in which they are embedded.” (Fairclough 2015, s. 32)

Faircloughs forståelse er altså at ideologier representerer den virkelige verden og er nødvendig for å opprettholde sosiale relasjoner og maktforhold, men samtidig er ideologi gjenstand for normativ kritikk. Den kritiske tilnærmingen til ideologi er et nødvendig grunnlag for kritisk diskursanalyse, og Hilary Janks understreker at teorier om ideologi er nært knyttet til teorier om makt (Janks 2010, s. 35).

Presupposisjoner

Det at vi i kommunikasjon med andre tar ting for gitt uten å måtte avklare og definere det, er ikke problematisk i seg selv, men snarere nødvendig for å kunne kommunisere. Språket er fullt av ting som blir tatt for gitt, og mennesker må vanligvis stole på felles presupposisjoner for å kommunisere (Machin & Mayr 2012, s. 153). Innenfor kritisk diskursanalyse er det imidlertid en grunnleggende oppfatning at språk er sosialt og kulturelt konstruert ut i fra ideologiske premisser (jf. 3.2.). En kritisk dekonstruksjon av hva som blir tatt for gitt i en ytring – tekstens *presupposisjoner* – er derfor relevant i kritisk analyse av tekster.

Fairclough skriver at det å ha makt innebærer at man er i stand til å bestemme presupposisjonene, i den forstand at en tolkning gjort av en sterk deltager i en diskurs kan legges over på andre. Bakgrunnen for et slikt syn er at presupposisjoner ikke er noe som bare hører hjemme i teksten, men snarere er et aspekt ved tekstsriverens tolkninger sett i sammenheng med konteksten (Fairclough 2015, s. 164). Presupposisjoner kan dermed brukes for å bygge et fundament for tilsynelatende logisk argumentasjon (Machin & Mayr 2012, s. 154). I en kritisk analyse av tekstens presupposisjoner kan man dermed undersøke forhold knyttet til ideologi, makt og argumentasjon.

Nominaliseringer

En nominalisering er kjennetegnet ved at en verbal prosess blir erstattet av en substantivkonstruksjon. Rent grammatisk blir selve nominaliseringen som oftest gjennomført ved å legge til et suffiks, en endelse. Da kan for eksempel verbet «organisere» bli omgjort til substantivet «organisering». (Maagerø 2005, s. 202). Nominalisering kan på denne måten være en viktig ressurs for å konstruere et teknisk og abstrakt fagspråk, og flertydighet ved at mye informasjon kommer i bakgrunnen når informasjonen blir pakket inn i nominalgrupper. Handlinger og prosesser kan dermed fremstå som fenomener som får høyere status i teksten (Maagerø 2005, s. 207ff). Et vesentlig trekk ved nominaliseringer er at de er langt vanligere i skriftlige enn i muntlige diskurser. En nominalisering kategoriseres som en grammatisk metafor, og effekten av å bruke dette får Maagerø fram ved å sammenligne to tekster, hvor teksten som inneholder mange grammatiske metaforer blir opplevd som mer abstrakt og «voksen» (Maagerø 2005, s. 204ff).

Nominaliseringer kan bidra til å tilsløre prosesser ved å skjule den handlende og gjøre om handlinger til hendelser eller tilstander. I dette ligger at hendelser fremstår som noe som bare *skjer* uten at det er en aktør involvert, mens tilstander fremstår som noe som bare *er* (Skovholt & Veum 2014, s. 61f). Sentrale effekter av dette er at det blir uklart *hvem* som har ansvar for en handling, *hva* som egentlig skjedde og *når* det skjedde. Nominaliseringer får derfor ideologisk betydning fordi de bidrar til at prosesser og handlinger som vi kan stille oss kritiske til, i stedet fremstår stabile og gitte tilstander og hendelser (Machin & Mayr 2012, s. 137ff). I en kritisk diskursanalyse er det relevant å undersøke nominaliseringer siden de er uttrykk for ideologisk ståsteder som ikke blir eksplisitt uttrykt. I stedet blir prosesser og handlinger representert ved hjelp av abstrakte fremstillinger framfor konkrete detaljer om hvem som har gjort hva mot hvem (Machin & Mayr 2012, s. 162).

David Machin og Andrea Mayr presenterer åtte funksjoner nominaliseringer kan ha, og tre av disse står sentralt i min analyse av teksten «Jødeproblemets løsning» på analysetrinn 1:

- Mennesker blir fjernet, og dermed blir også ansvar for handlingen fjernet. Dette får det til å se ut som hendelser bare skjer.
- Nominalisering kan skjule både aktør og målobjektet¹⁰, siden forståelsen vår har blitt styrt og begrenset i fremstillingen.
- Nominaliseringer kan selv bli stabile enheter som blir en del av dagligdags språkbruk¹¹.

(Machin & Mayr 2012, s. 140ff)

Metaforer

I en kritisk diskursanalyse kan den ideologiske tilknytningen gjøre metaforer relevant som analysekategori, og et mål med metaforforskningen innenfor kritisk diskursanalyse er å vise hvordan metaforer blir brukt til å presentere spesielle syn eller ideologier (Askeland 2010b, s. 93). Metaforenes sentrale funksjoner kan være å skape en forståelse som fremstår som selvsagt, men som inneholder ideologiske verdier og skjuler maktrelasjoner, slik at forfatteren ved å vektlegge enkelte sider ved menneskelig erfaring samtidig kan tilsløre andre sider (Machin & Mayr 2012, s. 164).

Metafor er et fenomen hvor vi snakker og tenker om noe ved å vise til noe annet. For å identifisere metaforer mer presist kan vi lese hele teksten for en generell meningsforståelse, så bestemme mulige metaforer, vurdere meningen for hver av dem i teksten og sammenligne med den meningen metaforen har i andre kontekster. Hvis ordet/formuleringen har en mer grunnleggende mening i andre kontekster og den kontekstuelle og grunnleggende meningen står i kontrast til hverandre, men samtidig kan forstås som en sammenligning, kan det sies å være en metafor (Semino 2008, s. 1, 11f). Litt forenklet kan vi si at metaforer skaper en kobling mellom to ulike domener, eller områder (Deignan 2010, s. 44), eller at metaforer

¹⁰ «Aktør» er betegnelsen på den deltakeren som utfører en handling, mens «målobjekt» betegner den, de eller det som handlingen rettes eller utvides mot (Maagerø 2005, s. 106f).

¹¹ Machin & Mayr peker på «globalisering» som et eksempel på et substantiv som har kommet inn i dagligtalen gjennom nominalisering. Det betyr at man da glemmer at «globalisering» opprinnelig er en prosess som springer ut ifra politiske og økonomiske beslutninger (Machin & Mayr 2012, s. 143).

skaper mening på ett område ved å bruke erfaring og tenkning fra et annet område (Askeland 2010a, s. 201).

I den banebrytende boka *Metaphors We Live By* hevdet George Lakoff og Mark Johnson at hele det konseptuelle systemet som ligger til grunn for våre tanker og handlinger, har en grunnleggende metaforisk natur (Lakoff & Johnson 2003 [1980], s. 3). Metaforer kan dermed ikke bare forstås som en måte å snakke på, men en grunnleggende måte å tenke på. For eksempel bruker vi ord og formuleringer knyttet til *krig* for å beskrive og forstå den sosiale handlingen å *argumentere*, og denne måten å skape mening på er så innarbeidet at vi gjør det ubevisst (Lakoff & Johnson 2003 [1980], s. 4ff, 61ff). Slike metaforer som vi bruker og forstår ubevisst, uten å tenke over at de er metaforer, er det vi kaller *konvensjonelle* metaforer. Innenfor kognitiv metafor-teori blir konvensjonelle metaforer som gjenspeiler systematiske sammenhenger mellom området hvor metaforene blir brukt og området og hvor metaforene er hentet fra, for eksempel som med argumentasjon og krig nevnt over, kalt for *konseptuelle metaforer*. Videre blir området hvor metaforen blir brukt karakterisert som *måldomene*, mens området hvor metaforene er hentet fra blir karakterisert som *kildedomene*. Det typiske for disse domeneene er at måldomener er områder hvor erfaring og forståelse er abstrakt, kompleks, ukjent eller subjektivt, mens kildedomener er områder hvor erfaring og forståelse er konkret, enkel eller kjent (Semino 2008, s. 5f).

Bestemte metaforer kan bli dominerende i en gitt diskurs, og disse kan det være vanskelig å kritisere og utfordre fordi deres dominerende posisjon gjør at de fremstår som en selvfølgelig og naturlig måte å forstå verden på:

“[...] when particular uses of metaphor become the dominant way of talking about a particular aspect of reality within a particular discourse, they may be extremely difficult to perceive and challenge, since they come to represent the ‘commonsense’ or ‘natural’ view of things.” (Semino 2008, s. 33).

I en kritisk analyse av metaforer kan det være relevant å undersøke hvilke metaforer som fremstår som henholdsvis åpne og lukkede i teksten. *Lukkede metaforer* er metaforer som blir tatt for gitt og ikke markert – ofte kan de være nærmest usynlige i teksten. *Åpne metaforer* er metaforer som fremstår som tvetydige og med behov for å forklares. De blir behandlet som et fremmedelement i teksten og blir tydelig markert, gjerne med bruk av anførselstegn. Imidlertid er det helt nødvendig å understreke at konteksten avgjør om metaforen kan karakteriseres som åpen eller lukket. En metafor kan være åpen når den blir introdusert i en

diskurs, men gradvis bli lukket og nærmest usynlig etter hvert som den blir innarbeidet i diskursen. Samtidig er det også vanlig å åpne opp lukkede metaforer på nytt ved å fremstille dem som ukjente, for eksempel ved bruk av anførselstegn (Knudsen 2003, s. 1254 ifølge Askeland 2010a, s. 203ff).

3.3.3. Konstruksjon av relasjoner (mellompersonlig metafunksjon)

Analysen av hvordan relasjoner blir konstruert i teksten tilhører en kategori som bygger på den mellompersonlige metafunksjonen, og denne metafunksjonen er knyttet til språket som meningsutveksling. Med meningsutveksling menes kommunikative handlinger som påvirker sosiale forhold, og som uttrykker forfatterens holdninger og vurderinger (Maagerø 2005, s. 135).

Eksplisitt og implisitt intertekstualitet

I en kritisk diskursanalyse er intertekstualitet en relevant kategori, fordi det gir mulighet til å undersøke hvordan formuleringer og tankemønstre vandrer mellom tekster (Skovholt & Veum 2014, s. 46) og hvordan de står i relasjon til hverandre og bygger på hverandre (Veum 2008, s. 93). Intertekstualitet må sees på bakgrunn av *dialogismen*, utviklet av Mikhail M. Bakhtin. Sentralt i denne forståelsen av språk og tekst er at all forståelse av levende tale og ytring har en aktivt svarende karakter. Enhver ytring er et svar på tidligere ytringer, samtidig som ytringen krever et senere svar. På denne måten blir vi alle både talere og svarende i en komplekst organisert ytringskjede (Bakhtin 2005, s. 10f). Bakhtin skriver om sin tekstforståelse at han hører stemmer i alt, og dialogiske relasjoner mellom dem (Bakhtin 1979; 1986 ifølge Slaatelid 2005, s. 67).

Det jeg i denne oppgaven kaller for *eksplisitt* intertekstualitet, er det som av Norman Fairclough betegnes som «manifest intertextuality», hvilket han definerer på denne måten:

“In manifest intertextuality, other texts are explicitly present in the text under analysis; they are ‘manifestly’ marked or cued by features on the surface of the text, such as quotation marks.” (Fairclough 1992b, s. 104).

Aslaug Veum velger å bruke betegnelsen «tekstsamspel» om den samme typen intertekstualitet som Fairclough viser til, og legger følgende innhold i denne betegnelsen:

«Tekstsamspel viser til eksplisitt samspel mellom tekstar som kjem konkret til uttrykk gjennom for eksempel sitat, referansar etc.» (Veum 2008, s. 93).

Fairclough beskriver altså hvordan andre tekster er markert og synlige på tekstens overflate, for eksempel ved bruk av anførselstegn, mens Veum peker på at for eksempel sitater og referanser fører til at andre tekster kommer konkret til uttrykk i en bestemt tekst. Begge beskriver dermed et eksplisitt samspill mellom andre tekster og tekster vi analyserer.

Implisitt intertekstualitet dreier seg om mer indirekte henvisninger til andre stemmer eller tankemønstre som det blir spilt på i en tekst. Denne typen intertekstualitet kaller Fairclough for «interdiscursivity» (Fairclough 1992b, s. 104). En bestemt teksts indirekte referanser til andre ytringer forklarer Aslaug Veum som et samspill mellom normer:

«Normsamspel føregår på eit meir abstrakt nivå, og viser til relasjonar mellom ulike sjangrar, diskurstypar og diskursordenar.» (Veum 2008, s. 93)

Epistemisk og deontisk modalitet

Det å undersøke modalitet i en tekst er relevant i en kritisk diskursanalyse, fordi modalitet kan brukes for å skjule og tilsløre forhold, men uten at det blir for opplagt (Hodge & Kress 1979 ifølge Machin & Mayr 2012, s. 186). Modalitet er et begrep som handler om skriverens grad av sikkerhet i forhold til det budskapet som presenteres, slik den kommer til uttrykk gjennom språket. Modalitet har en sterk mellompersonlig kraft siden skriveren signaliserer holdningen han har til det som blir uttrykt i en setning eller en større tekst (Maagerø 2005, s. 150). David Machin og Andrea Mayr peker i hovedsak på tre grunner til å vurdere modalitet i en kritisk tekstanalyse, og to av disse er relevante i min analyse av teksten «Jødeproblemetets løsning». For det første kan modalitet bli brukt for å beskytte ytringer mot kritikk, og for det andre kan det å uttrykke høy grad av sikkerhet bli brukt for å overbevise andre¹² (Machin & Mayr 2012, s. 188ff).

Epistemisk modalitet omhandler hvilken grad av sikkerhet skriveren uttrykker når det gjelder forhold i den virkelige verden (Machin & Mayr 2012, s. 187). Eva Maagerø

¹² Det tredje punktet de presenterer, er at modale verb kan gi en flertydig fremstilling av tid, men det har jeg ikke vurdert som relevant i min analyse.

understreker at modalitet ikke kan forstås gjennom en polarisering med ja eller nei, men i stedet må vurderes på en skala mellom positiv og negativ polaritet (Maagerø 2005, s. 149). Istedenfor begrepene positiv og negativ polaritet, har jeg valgt å bruke begrepene høy og lav modalitet. Betegnelsene høy og lav modalitet brukes også av Karianne Skovholt og Aslaug Veum, når de beskriver et kontinuum fra lav til høy modalitet som går fra «mulighet» via «sannsynlighet» til «sikkerhet» (Skovholt & Veum 2014, s. 89).

Deontisk modalitet er knyttet til i hvilken grad skriveren forsøker å overbevise gjennom teksten. Skovholt og Veum skisserer her et kontinuum fra lav til høy modalitet som går fra «ønske» via «tillatelse», «forventning», «påbud, råd» og til «tvang, plikt». Mens høy grad av epistemisk modalitet innebærer sikkerhet i forfatterens ytringer om forhold i den virkelige verden, innebærer altså høy grad av deontisk modalitet at forfatteren uttrykker tvang og plikt overfor leseren (Skovholt & Veum 2014, s. 89). Jeg mener at det er relevant å vurdere bruk av *første person personlig pronomen* («jeg») i sammenheng med deontisk modalitet, siden det kan fortelle oss noe om hvordan en forfatter forsøker å overbevise leseren. Det er vanlig å bruke dette pronomenet innenfor dagliglivets domene, mens det innenfor det spesialiserte og kritiske domenet forekommer i langt mindre grad. En viktig grunn til dette er at affekt og følelser i stor grad kan komme til uttrykk i dagliglivets domene, mens det i det spesialiserte og kritiske domenet ikke er like stort rom for personlige meninger og holdninger (Maagerø 2005, s. 229f).

3.3.4. Konstruksjon av sammenheng og struktur (tekstuell metafunksjon)

Den tekstuelle metafunksjonen handler om hvordan sammenheng blir skapt i teksten og mellom teksten og konteksten. Her kan man analysere hensikten med teksten i lys av de omgivelsene som teksten er en del av (Maagerø 2005, s. 159). Dette kan man gjøre ved å analysere tekstens overordnede struktur og sjangertilhørighet, samt sammenhenger på ordnivå.

Sjanger og overordnet struktur – sammenheng på globalt nivå

Carolyn Miller forstår sjanger som sosial handling, hvor det er situasjonen og den sosiale konteksten som situasjonen oppstod i, som gir sjangeren mening. Ved hjelp av regler er

sjangeren mulig å tolke som meningsfull handling, og disse reglene er knyttet til funksjon, ikke form (Miller 2001, s. 32). Eva Maagerø definerer sjanger som «en målrettet sosial aktivitet som vi engasjerer oss i som medlemmer av en kultur». Videre fremholder hun at vi følger bestemte mønstre i vår kommunikasjon med andre, og at det er disse mønstrene som kalles sjangere. Samtidig understreker hun at disse mønstrene og konvensjonene ikke er rigide, for når vi kjenner mønstrene, kan vi utfordre grensene (Maagerø 2005, s. 63f).

Selv om sjanger kan knyttes til funksjonen av en sosial handling, har tekstens struktur også betydning for forståelsen av sjanger. De fleste tekster har en overordnet struktur, og denne strukturen betegnes som tekstens globale nivå. Tekstens globale nivå kan forstås som et sjangerskjema som gir oversikt over hvilke tekstkomponenter en tekst består av, og i en del sjangere har disse tekstkomponentene en relativt fast struktur. Mange argumenterende tekster følger for eksempel et sjangerskjema som inneholder disse tekstkomponentene: 1) situasjon, 2) problem og 3) løsning – av og til også en fjerde tekstkomponent, evaluering (Skovholt & Veum 2014, s. 115f).

Leksikalsk kohesjon – sammenheng på ordnivå

Kohesjon betegner hvordan mening blir skapt gjennom elementer som binder en tekst sammen. Gjentakelse er en form for leksikalsk kohesjon, det vil si sammenhengen mellom innholdsord i en tekst (Maagerø 2005, s. 159, 212). Å analysere sentrale ord som blir gjentatt i teksten, kan gi oss mulighet til å vurdere hva slags sammenheng dette konstruerer i teksten, og hvilken funksjon dette har for teksten som helhet.

3.4. Literacy

Begrepet literacy har tradisjonelt betegnet evnen til å lese og skrive, og blitt forstått som en evne man enten har eller ikke har (Skovholt 2014, s. 15). En slik forståelse plasserer literacy i individet snarere enn i samfunnet, og kan dermed skygge for en forståelse av de mange måtene literacy kan henge sammen med bruk av makt på (Gee 1996, s. 22). Ifølge Hilary Janks var Paulo Freire den første som utfordret den tradisjonelle oppfatningen at literacy rett og slett var å utvikle evnen til å lese og skrive, og han mente at også selve lese- og skriveprosessen skulle være gjenstand for kritisk refleksjon (Janks 2010, s. 13). James Paul

Gee peker på at Freires forståelse av literacy kommer til uttrykk gjennom hans *frigjøringspedagogikk* i den nylig frigjorte kolonien Sao Tome og Pincipe. Der ble elevene opplært til å skape og gjenskape istedenfor å bare gjengi andres ord, i en læringsprosess hvor det sentrale var at elevene skulle stimuleres og utfordres (Gee 1996, s. 37). Freire selv understreker at de undertryktes store menneskelige og historiske oppgave er å frigjøre både seg selv og de som undertrykker dem. (Freire 2003, s. 12).

Teoretiske uenigheter og konkurrerende definisjoner av hva literacy er har skapt så store motsetninger at dette har blitt referert til som «literacy wars», der motsetningene har sitt utspring i om literacy skal forstås som en kognitiv ferdighet eller sosial handling (Janks 2010, s. xiii). I den norske læreplanen blir lesing og skriving av sakprosa sett på som sosiale handlinger, i den forstand at det legger et grunnlag for å kunne delta i demokrati, samfunn og arbeidsliv (Skovholt og Veum 2014, s. 12). På denne måten kan vi si at literacy-begrepet slik det kommer til uttrykk i læreplanen for norsk skole er i tråd med tankene til for eksempel Paulo Freire og David Barton, hvor literacy blir forstått som en prosess knyttet til makt og rettigheter, fremfor en mer tradisjonell forståelse av literacy som noe som blir gitt og mottatt (Barton 1994, s. 12).

Forståelsen av at literacy ikke bare er en kognitiv ferdighet, men må knyttes til sosiale praksiser, kommer også fram hos James Paul Gee. Han mener at literacy ikke betyr noenting hvis man ikke kan lese. For å lese, må man lese *noe* – og dette noe er ulike *typer* tekster. Ulike typer tekster krever ulike former for bakgrunnskunnskap, og samtidig vil ulike bakgrunnskunnskap gi ulik forståelse av den samme teksten. Ulike måter å lese tekst på gjenspeiler ulike former for literacy, som i sin tur ikke bare henger sammen med tekst, men også sosiale praksiser. Disse praksisene er ikke bare knyttet til literacy i tradisjonell forstand, men også samtale, samhandling, verdier og oppfatninger. Man kan altså ikke løsrive literacy fra sosiale praksiser som helhet. «Literacy-myten» - at literacy kun er en kognitiv ferdighet – blir dermed en myte fordi literacy ikke har noen forutsigbar effekt løst fra historiske forhold og sosiale praksiser (Gee 1996, s. 40ff).

Istedenfor å forstå literacy som en kognitiv ferdighet, er det i skole og utdanning i dag vanlig å bruke sosiokulturelle tilnærminger, hvor det å kunne lese, skrive og snakke *for ulike formål* står sentralt (Skovholt 2014, s. 15). På bakgrunn av dette kan vi forstå literacy som

praksiser som utspilles i ulike sosiale kontekster, en tilnærming som har sitt opphav i forskningen til Sylvia Scribner og Michael Cole (1981) (Skovholt 2014, s. 16)¹³.

Men samtidig kan det være fruktbart å unngå å forstå literacy utelukkende som sosiale praksiser. Hilary Janks understreker for eksempel at hun ikke har et enten-eller-perspektiv, men ser på literacy både som et sett av kognitive ferdigheter, og som et sett av praksiser. Betydningen av det kognitive aspektet viser hun ved å vise til hjerneforskning som konkluderer med at det å lære å lese skaper nye mønstre og baner i hjernen. Janks utdyper det kognitive perspektivet ved å hevde at lesing er avhengig av at den som leser, besitter alle kognitive evner, for eksempel å gjenkjenne ord, huske mønstre, sette sammen ord og skape mening – men at det ikke er nok å *være i stand til* å lese og skrive (Janks 2010, s. xiii)). Vi bør altså ikke glemme at literacy *også* er uløselig knyttet til kognitive ferdigheter, samtidig som det er tilknytningen til maktforhold og formål i ulike sosiale praksiser som gir en mer fullstendig forståelse av literacy-begrepet.

Flere forskere har forsøkt å gi literacy-begrepet en norsk oversettelse. Eksempelvis brukte Kjell Lars Berge «skriftkyndighet» i et forsøk på å komme fram til et godt norsk begrep som kunne avløse det engelske literacy (Berge 2005, s. 164f). Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum har også brukt begrepene literacy og skriftkyndighet synonymt (Skjelbred & Veum 2013, s. 19). De argumenterer for at kyndighet er en mer relevant betegnelse enn de mye brukte *ferdigheter* og *kompetanser*: Ferdighet mener de fremstår som et for instrumentelt begrep til å dekke den utvidete forståelsen av literacy som har kommet med moderne tekstforskning, mens kompetanse er et ord som har blitt så hyppig brukt at det har gått inflasjon i det (Skjelbred & Veum 2013, s. 18). Samtidig påpeker Karianne Skovholt og Aslaug Veum at literacy omfatter mer enn å beherske skrift, og foreslår «tekstkyndighet» som en mulig oversettelse (Skovholt & Veum 2014, s. 12). Likevel understreker de at literacy-begrepet nå er innarbeidet i fagmiljøene, og avklarer at dette er bakgrunnen for at de bruker begrepet literacy uten norsk oversettelse (Skovholt & Veum 2014, s. 12). Et lignende perspektiv finner vi hos Atle Skaftun, som konkluderer med at literacy ikke trenger en oversettelse til norsk, ettersom begrepet faktisk *brukes* av sentrale fagpersoner (Skaftun 2009,

¹³ Scribner & Cole oppdaget i sine undersøkelser hos Vai-folket i Liberia at literacy ikke er et sett med ferdigheter som gir forutsigbare resultater. De kom tvert imot fram til at literacy er å overføre språklig kunnskap mellom ulike sosiale praksiser og kontekster og til ulike formål, og de ser derfor literacy som noe som gjennomsyrrer alt sosialt liv (Barton 1994, s. 25f, 32).

s. 33). Til tross for at det blant norske forskere på området har vært gjort forsøk på å oversette literacy-begrepet til norsk, blir altså begrepet brukt uten norsk oversettelse i forskningsmiljøene i dag. I dette ligger også begrunnelsen for at jeg gjennomgående bruker den engelske betegnelsen literacy i denne oppgaven.

3.5. Kritisk literacy

Det å sette ordet *kritisk* foran literacy signaliserer at vi stiller spørsmål ved forhold og antagelser som blir tatt for gitt, ved uttalte sannheter og diskurser. Samtidig er kritisk literacy ikke det samme som en fornuftig, rasjonell analyse med bevisføring og argumenter – snarere handler det om å undersøke hvordan sosiale relasjoner, interesser og maktforhold henger sammen med språk (Janks 2010, s. 12f). Vi kan si at kritisk literacy er evnen til å gjenkjenne underliggende ideologi i en tekst, utfordre tekstens konstruksjoner av verdier og virkelighetsbilder og utforme alternativer til disse (Skovholt 2014, s. 19).

Den ovennevnte tilnærmingen til kritisk literacy henger sammen med det postmodernistiske perspektivet om mening som sosialt konstruert. I postmodernismens forståelse av at all mening er sosialt konstruert, ligger det at meninger ikke er nøytrale eller stabile, men at de endres gjennom forhandling og rekonstruksjon (Baker 2006, s. 325). Kritisk literacy bygger dermed i likhet med kritisk diskursanalyse på et sosialkonstruktivistisk språksyn (jf. 3.2.). Informasjonssamfunnet i 2017 inneholder et større mangfold av tekster enn noen gang tidligere, og aldri har det vært tilnærmet like store muligheter til å konsumere tekster i ulike sjangere. Dermed er det viktigere enn noensinne at man møter tekster på en aktiv og kritisk måte, og ikke bare konsumerer dem (Maagerø 2005, s. 85). Vi kan si at kritisk literacy er nødvendig for å skape mening i stadig mer komplekse tekster og kontekster.

En pedagogisk retning som hører til under paraplybegrepet kritisk literacy, er Critical Language Awareness (CLA) (Janks 2010, s. 15). CLA er en retning knyttet til Norman Fairclough, som hevder at det som bør være hovedfokuset i all utdanning og språkopplæring, er kritisk bevissthet om verden og et mål om å forandre den (Fairclough 1992a, s. 7)¹⁴. Hilary

¹⁴ Allerede på begynnelsen av 1990-tallet, mente Fairclough at akkurat den tiden krevde en kritisk tilnærming til språk og utdanning i Storbritannia, og omtrent 25 år senere understreker han at den kritiske tilnærmingen som er praktisert ved CLA er like presserende, siden forholdene i hovedsak er de samme (Fairclough 1992a, s. 2; 2015, s. 229).

Janks karakteriserer CLA som en klasseromstilpasset tilnærming basert på teoretiske retninger som kritisk lingvistikk, kritisk diskursanalyse, feministisk lingvistikk, marxistisk lingvistikk og kritisk pedagogikk (Janks 2010, s. 12). Oppmerksomhet («awareness») i språkutdanningen kan med CLA spesielt knyttes til å være kritisk oppmerksom på ideologi i diskurser, både som utgangspunkt for elevenes egen praksis og for å kunne utfordre diskurser de møter (Fairclough 1992b, s. 90). Janks påpeker også hvordan denne retningen innenfor kritisk literacy legger vekt på å dekonstruere tekster og avdekke maktforhold gjennom kritisk lesing (Janks 2010, s. 23f), noe som knytter CLA tett til kritisk diskursanalyse. CLA kan videre sies å ha frigjøring som et siktemål, i den forstand at bevissthet og oppmerksomhet om undertrykkende maktrelasjoner er et første skritt på veien mot frigjøring. Vi kan altså si at Critical Language Awareness er tett knyttet til både kritisk diskursanalyse og Freires frigjøringspedagogikk.

3.6. Kritisk literacy som teoretisk rammeverk på analysetrinn 2

Jeg har tatt utgangspunkt i Hilary Janks' syntesemodell¹⁵ som teoretisk rammeverk for analysetrinn 2 i denne oppgaven. Kritisk literacy opererer i skjæringspunktet mellom språk, literacy og makt, og syntesemodellen utviklet av Hilary Janks er en didaktisk modell for utvikling av kritisk literacy som fører til at studenter – og elever – blir både kritiske og kreative, kan både formulere og løse problemer og være både sosiale analytikere og sosiale aktører (Janks 2010, s. 22f). Janks legger vekt på at kritisk literacy innebærer handling, for eksempel ved at elevene gis mulighet til å utfordre dominerende diskurser med rase- eller kjønnsdiskriminering¹⁶. Hennes forståelse av kritisk literacy har dermed også preg av å være et frigjøringsprosjekt siden kritisk literacy rent konkret kan bidra til sosial rettferdighet (Janks 2010, s. 36).

Syntesemodellen er også ment å være et nyttig verktøy for å analysere data (Janks 2010, s. 209). Denne modellen inneholder de fire dimensjonene makt («power»/

¹⁵ Janks gir modellen betegnelsen «the interdependent model», siden de ikke bare utgjør en syntese ved å være satt sammen, men at hver del ikke kan forekomme uten alle de andre.

¹⁶ Pedagogiske eksempler knyttet til dette er å finne i Janks 2010, s. 62ff, 66ff.

«domination»¹⁷ tilgang («access»), mangfold («diversity») og (re)design («design» «redesign»)¹⁸. Janks understreker at disse dimensjonene er uløselig knyttet til hverandre og derfor må forstås som en syntese i forbindelse med kritisk literacy (Janks 2010, s. 23)¹⁹.

3.6.1. Dimensjonen *makt* i syntesemodellen

Dimensjonen *makt* knyttes spesielt til kritisk diskursanalyse og Critical Language Awareness (CLA), i den forstand at disse retningene undersøker sammenhenger mellom språk og makt på bakgrunn av følgende forutsetninger: 1) språk og diskurser bidrar til å opprettholde og reproducere maktrelasjoner, 2) tekster er konstruksjoner som kan dekonstrueres og 3) en kritisk dekonstruksjon kan avdekke ulike valg skriveren har gjort (Janks 2010, s. 23f). Janks understreker at kritisk literacy er uløselig knyttet til spørsmål om *makt*, hvilket vi kan se i noen få utvalgte sitater:

“It should now be clear that it is not possible to separate literacy from questions of power.”

“Throughout the book, I shall continue to use the word ‘critical’ to signal a focus on power.”

“This book is concerned with approaches to literacy that take power seriously.”
(Janks 2010, s. 5, 13, 23)

Et sentralt poeng innenfor dimensjonen *makt* er å undersøke tekstens skjulte ideologi, og med en kritisk forståelse av ideologibegrepet, handler denne undersøkelsen om å dekonstruere teksten for å avdekke mening som opprettholder etablerte maktforhold (Janks 2010, s. 35f).

¹⁷ Maktdimensjonen i hennes opprinnelige arbeid med modellen ble kalt «domination», mens hun i revidert utgave i 2010 bruker betegnelsen «power» for å kunne trekke inn maktteori fra Foucault og marxistisk maktteori (Janks 2010, s. 35),

¹⁸ Den fjerde dimensjonen er som tidligere nevnt og begrunnet utelatt i min undersøkelse.

¹⁹ Samtidig påpeker Janks at man ikke trenger å jobbe med alle dimensjonene samtidig, men at man kan ta for seg en dimensjon av gangen (Janks 2010, s. 27).

3.6.2. Dimensjonen *tilgang* i syntesemodellen

Sentralt i forholdet mellom *tilgang* og makt i syntesemodellen står mekanismene som fører til sosial inkludering og ekskludering (Janks 2010, s. 127). Begrepene diskurs og sjanger er avgjørende i spørsmålet om sosial inkludering og ekskludering, i forbindelse med hvem som har tilgang til maktspråk og maktdiskurser. Noen diskurser er helt åpne mens andre er nærmest helt lukket, og systemene som avgjør tilgang til diskursene, skaper kjennetegn som gir fordel til de som blir inkludert i de ulike diskursene (Janks 2010, s. 133). Elitespråk kan ofte være en faktor som kontrollerer om et individ blir inkludert i eller ekskludert fra en bestemt diskurs (Janks 2010, s. 142). «Tilgangsparadokset» oppstår på bakgrunn av dette: vi trenger tilgang til dominerende sjangre for å kunne delta i samfunnet, men samtidig bidrar en slik tilgang til at dominerende former blir opprettholdt. Hvis elever ikke gis tilgang til dominerende sjangre, bidrar det til ytterligere marginaliseringer. Argumenterende tekster blir for eksempel trukket fram som en dominerende sjanger i skolen, men som ikke alle kan gjenkjenne, eller skrive i (Janks 2010, s. 24).

3.6.3. Dimensjonen *mangfold* i syntesemodellen

Dimensjonen *mangfold* i syntesemodellen innebærer å se på forholdet mellom makt og identitet, og da spesielt på hvordan elevene drar vekslers på sin egen identitet i møte med en tekst (Janks 2010, s. 99). Dette er viktig for en kritisk lesing av tekster hvor forhold som favoriserer de som har makt, fremstår som naturlige på den måten at de konstituerer hva som skal oppfattes som «det normale» (Janks 2010, s. 101). Til tross for at identitet må forstås som en dynamisk prosess og ikke noe som er fast og bestemt (Janks 2010, s. 99), blir et potensielt mangfold hemmet på to måter. På den ene siden blir likhetstrekk ved majoriteten av en befolkning verdsatt og løftet frem som det dominerende og riktige (Janks 2010, s. 104ff). På den andre siden blir forhold som bryter med disse likhetstrekkene karakterisert som noe annet og annerledes (Janks 2010, s. 107ff). Rachel Våge Songe-Møller viser i sin masteroppgave en oversikt hvor det innenfor dimensjonen «mangfold» i syntesemodellen er et didaktisk mål at elevene skal bli bevisst hvordan intertekstualitet og metaforer er uttrykk for hvordan ulike diskurser og stemmer brukes i tekster (Songe-Møller 2016, s. 42).

3.7. Kritisk literacy i norsk forskning

I norsk forskning har kritisk literacy særlig blitt koblet til elevenes arbeid med kilder. Marte Blikstad-Balas presenterer i artikkelen «You get what you need» interessante funn fra en undersøkelse om hvordan norske elever som går siste året på videregående skole bruker Wikipedia. Blant annet viser undersøkelsen at elever bruker Wikipedia ofte, til tross for at de er klar over at informasjon på denne siden ikke nødvendigvis er til å stole på, noe som ifølge Blikstad-Balas gjenspeiler tidligere undersøkelser om dette emnet. For eksempel svarer 83% at de er «enig» eller «helt enig» i påstanden at de de liker å bruke Wikipedia til skolearbeid, samtidig som hele 96% av de spurte er «enig» eller «helt enig» i påstanden av informasjon på Wikipedia kan være feil. Selv om svarene i undersøkelsen tyder på at elevene anser læreboka som mer pålitelig enn Wikipedia, foretrakk alle de elevene som sammenlignet lærebok og Wikipedia i en åpen del av undersøkelsen, Wikipedia. På bakgrunn av elevenes svar om bruk av Wikipedia trekker Blikstad-Balas slutninger om at istedenfor at Internett har gitt norske elever et utall tekster å velge mellom, ser det ut til at Wikipedia har overtatt lærebokas tidligere hegemoni (Blikstad-Balas 2015, s. 8ff).

Undersøkelsen berører sentrale spørsmål knyttet til kritisk literacy i norsk skole. Blikstad-Balas konkluderer med at måten Wikipedia blir behandlet og brukt på, fører til reproduksjon av kunnskap, istedenfor at elevene leser tekster kritisk. Et vesentlig poeng er om lærere i det hele tatt diskuterer kritisk lesing av Wikipedia med elevene, for det ser ut til at ukritisk reproduksjon av kunnskap er like gjeldende i dag som tidligere. Det kanskje mest foruroligende i forbindelse med dette er kanskje Blikstad-Balas` avsluttende refleksjon om at grunnen til at elevene ukritisk søker rask og tilgjengelig informasjon, er at skoleoppgavene faktisk belønner denne typen informasjon (Blikstad-Balas 2015, s. 12f). Denne undersøkelsen kan dermed tyde på at det enorme potensialet for økt teksttilfang i skolen som Internet representerer, kun har ført til at en ny kunnskapskilde (Wikipedia) har overtatt for den gamle (læreboka).

En annen undersøkelse hvor kildevurdering har vært utgangspunkt for studier av elevenes kritiske lesing, er Marte Caroline Foldviks masteroppgave «*Ja, det høres jo riktig ut*». *Elevers vurdering av tekster på nett*. Her er et av hovedfunnene at norske elever er svært

opptatt av faktainformasjon i en tekst²⁰. Foldviks studie viser at elevene er positivt innstilt til tekster med mye faktainformasjon, og at teksten blir sett på som en god kilde hvis den gir informasjon som de kan bruke i egne oppgaver. Resultatet av dette er at elevene bruker tekstene ukritisk uten å diskutere dem, og en tekst som gir informasjon blir sett på som god, uten at den nødvendigvis er troverdig eller pålitelig - et funn vi også ser i undersøkelsen til Blikstad-Balas. Foldvik ser det som et mulig positivt trekk at elevenes faktaorientering kan føre til at de ikke vil bruke tekster med liten troverdighet. Samtidig ser hun at når elevene ser fakta som ensbetydende med kunnskap, uttrykker de ikke noe behov for å vurdere ulike tekster opp mot hverandre (Foldvik 2015, s. 87ff). Det ser altså ut til at også elevene i Foldviks undersøkelse bruker tekster på nett til å finne rask informasjon som de kan bruke i eget skolearbeid, uten å vurdere tekstene kritisk. Dette kan tyde på at det er et gap mellom den den literacy-reformen som læreplanen representerer teoretisk, og praktisk tilnærming til kritisk literacy blant norske elever.

En tredje norsk undersøkelse som berører kritisk literacy, er Astrid Myraunets masteroppgave *LNUs sakprosaanon – Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanon i åtte klasserom*. Til grunn for oppgaven ligger Myraunets undersøkelse av hvordan fire tekster fra samtidsdelen i LNUs sakprosaanon fungerer som forbilledlige tekster i norskundervisningen, og hvordan tekstene bidrar til å utvide sakprosaBegrepet i de utvalgte klasserommene. For å finne ut dette gjennomførte Myraunet individuelle intervjuer med seks lærere og gruppeintervjuer med elever fra åtte ulike klasserom. Et sentralt funn i undersøkelsen er at elevene har en forståelse av sakprosa som ligger nært opp til Rolf Pippings sakprosaforståelse fra slutten av 1930-tallet (jf. 2.5). Gjennom intervjuene fant Myraunet at elevene mente at sakprosa skal baseres på fakta, og at store innslag av skjønnlitterær stil og/eller personlige meninger gjør at det ikke er *ordentlig* sakprosa (Myraunet 2010b, s. 63).

Myraunet fant at elevenes vurderinger var avhengige av i hvilken grad innholdet i teksten kunne regnes som *sant*, i kombinasjon med hvor mye *saklig* informasjon teksten inneholdt. Hun peker også på at elever er litt usikre på hva sakprosa egentlig *er* i flere av intervjuene. For å vise hvordan elevene i undersøkelsen motsetter seg å akseptere en tekst som sakprosa hvis den ikke er saklig, faktabasert og utformet som en artikkel, gjengir Myraunet to

²⁰ Foldvik intervjuet syv vg3-elever for å undersøke deres vurdering av nettekster som faglig kilde.

utdrag fra elevintervjuene²¹. Det som kommer frem i utdragene, er at elevene ikke ser på blogg som sakprosa, fordi det kan være «så mye bullshit», «det er bare kladd», «det er hva folk mener», «det er ikke fakta» og «det er bare svada egentlig» (Myraunet 2010b, s. 63f). Et sentralt funn i Astrid Myraunets undersøkelse, kan derfor sies å være at elevene ikke har tilegnet seg det moderne sakprosabegrepet, men forstår saktekstene på samme måte som Rolf Pipping, og anser fakta og objektivitet som nødvendig for at de skal forstå en tekst som sakprosa.

To andre funn fra Myraunets undersøkelse er også relevant å nevne her. For det første oppdaget Myraunet i sin undersøkelse at elevene har prototype sjangeroppfatninger (Myraunet 2010b, s. 72). Det vil si at de har bestemte oppfatninger av hva som kjennetegner tekster i en bestemt situasjon. Et brudd med disse oppfatningene førte til både diskusjon og forvirring, samt en avskrivning av en tekst som dårlig fordi den har trekk som bryter med prototype sjangeroppfatninger²² (Myraunet 2010b, s. 73). For det andre oppdaget Myraunet at kunnskap om virkemidler i stor grad ble knyttet til *skjønnlitterære* tekster (Myraunet 2010b, s. 86).

3.8. Sammenfatning av kapitlet

Jeg har i dette kapitlet redegjort for oppgavens teoretiske rammeverk, både i form av grunnleggende teoretiske tilnærminger og den teorien jeg har brukt konkret på analysetrinn 1 og 2. Til tross for at «skriftkyndighet» og «tekstkyndighet» har blitt foreslått som norske oversettelser, er det i dag en etablert oppfatning at *literacy* blir brukt uten oversettelse. Dette begrepet omfatter i sin moderne form langt mer enn den kognitive ferdigheten å kunne lese; *literacy* er knyttet til sosiale praksiser, hvor det er viktig å kunne lese, skrive og snakke for ulike formål. *Kritisk literacy* innebærer å lese tekster kritisk på bakgrunn av forståelsen av at all mening er sosialt konstruert, og at de derfor er uttrykk for verdier og makt. Et sentralt verktøy for å utvikle en slik leseforståelse er *diskursanalyse*, hvor tekst og språk blir analysert i sammenheng med kultur og samfunn. *Kritisk diskursanalyse* er i denne sammenheng et verktøy hvor disse sammenhengene blir analysert med spesiell vekt på ideologi og makt.

²¹ Utdragene er hentet fra to forskjellige klasser, hvor de snakker om teksten «Bloggarfeil».

²² Dette gjelder Rottens bokanmeldelse «Utspekulert naivisme».

Innenfor norsk forskning har flere undersøkelser vist at norske elever har utfordringer knyttet til kritisk literacy og sakprosa. De oppfatter for eksempel sakprosa som tekster som skal inneholde faktainformasjon og objektivitet, og ser ikke ut til å ha tilegnet seg en moderne, utvidet forståelse av sakprosabegrepet.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metodevalg og det datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven. Innledningsvis skisserer jeg undersøkelsens design, skjematisk fremstilt i tabell 4.1. Jeg forklarer kort hva som ligger i kvalitativ metode, før jeg presenterer kritisk diskursanalyse og det semistrukturerte forskningsintervjuet som kvalitative metoder, siden dette er grunnlaget for de to analysetrinnene i undersøkelsen. Videre gjør jeg rede for prosessen med å samle inn data, før jeg presenterer hvordan jeg har gått metodisk til verks på analysetrinn 1 og 2.

Tabell 4.1.: Forskningsdesign

Tema	Elevers evne til kritisk literacy i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa-kanon
Problemstilling og forskningsspørsmål	<u>Problemstilling:</u> <i>Hvilke utfordringer knyttet til kritisk literacy har et utvalg vg3-elever med høy norskfaglig kompetanse i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa-kanon?</i> <u>Forskningsspørsmål:</u> 1) <i>Hvordan utfordrer en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa-kanon elevenes kritiske literacy?</i> 2) <i>Hvordan forstår elevene en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa-kanon?</i>
Metode	<u>Kvalitativ metode på to trinn:</u> 1) Kritisk diskursanalyse av en saktekst 2) Semistrukturert forskningsintervju
Datamateriale	<u>Analysetrinn 1:</u> Kapitlet «Jødeproblemets løsning» i boka <i>Jødeproblemet og dets løsning</i>
	<u>Analysetrinn 2:</u> Transkripsjon av intervjuer med fire elever

Analysetrinn	<u>Analysetrinn 1:</u> Kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning»
	<u>Analysetrinn 2:</u> Kvalitativ analyse av transkripsjoner av fire intervjuer hvor jeg undersøkte elevenes kritiske forståelse av teksten «Jødeproblemets løsning»
Analysemodeller	Modellene for analysetrinn 1 og 2 blir skjematisk fremstilt i henholdsvis <i>tabell 4.2.</i> og <i>4.3.</i> og utdypet under henholdsvis <i>punkt 4.3.</i> og <i>4.4.</i>

4.1. Kvalitativ metode i form av kritisk diskursanalyse og semistrukturert forskningsintervju

Oppgavens mål er å svare på denne problemstillingen:

Hvilke utfordringer knyttet til kritisk literacy viser et utvalg vg3-elever med høy norskfaglig kompetanse i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosaanon?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærmingstype med to analysetrinn. På det første trinnet i analysen gjennomfører jeg en kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning», mens jeg på det andre trinnet i analysen bruker semistrukturert intervju som metode for å undersøke hvordan elevene forstår ulike sider ved den valgte teksten.

Kvalitativ metode er spesielt hensiktsmessig når vi for eksempel ønsker å undersøke et fenomen mer grundig (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010, s. 32). Gjennom bruk av kvalitative metoder vil nyanserte og presise beskrivelser og klar, logisk meningsfortolkning erstatte den kvantitative forskningens eksakte målinger (Kvale og Brinkmann 2015, s. 46). Videre kan vi si at kvalitative metoder er karakterisert av nærhet, både gjennom relasjonen til intervjudeltakere og gjennom analyse av tekst (Thagaard 2013, s. 17). Både kritisk

diskursanalyse og kvalitative intervjuer blir kategorisert som kvalitative forskningsmetoder (Johannessen et.al. 2010, s. 135ff, 221ff) og man kan si at de to analysetrinnene som utgjør min undersøkelse, medfører at jeg har valgt en gjennomgående kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode er ikke en analytisk hovedretning, og siden det er mange forskjellige måter å gjennomføre kvalitative undersøkelser på, er transparens/gjennomsiktighet helt nødvendig i rapporteringen av forskningsresultatene (Johannessen et.al. 2010, s. 82). For å gjøre undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven transparent, presenterer jeg modellene for analysen på trinn 1 og 2, begrunner valgene jeg har gjort og forklarer hva jeg legger i de ulike analysekategoriene. I oppgaven er det også beskrivelser av og begrunnelser for valget av tekst til analyse, utvalget av informanter, transkribering av intervjuene etc. For ytterligere å gjøre de to analysetrinnene transparente følger teksten «Jødeproblemets løsning»²³ og transkripsjonene av de fire intervjuene som vedlegg til denne oppgaven, slik at leseren har tilgang til det samme datamaterialet som jeg har lagt til grunn for mine analyser.

4.1.1. Kritisk diskursanalyse som kvalitativ metode

Jeg har sett det som nødvendig selv å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning» i forkant av intervjuene. Ved å gjøre dette har jeg kunnet svare på forskningsspørsmål 1²⁴, samtidig som min egen analyse av teksten har vært nødvendig for å kunne utforme spørsmål til intervjuene og nyttig for å kunne delta aktivt underveis i intervjuene. Kritisk diskursanalyse representerer et dialektisk aspekt ved kvalitativ forskning, hvilket vil si at ny innsikt og forståelse blir skapt i møtet mellom eksisterende teori, egen empiri og forskeren (Dalen 2004, s. 88). Ved å bruke diskursanalyse som forskningsmetode kan man undersøke hvordan forholdet mellom språk og virkelighet kommer til uttrykk i en tekst (Johannessen et.al. 2010, s. 221). Til tross for at diskursanalyse som metode har blitt kritisert for relativisme, kan vi si at dens kritiske tilnærming kan avdekke hvordan forhold vi tar for gitt kan være historisk, sosialt og kulturelt betinget og kommer til uttrykk gjennom språk og diskurser som er i stadig endring. Det kritiske perspektivet blir ytterligere fremhevet med den kritiske diskursanalysen, som gjør at forskeren kan undersøke hvordan makt og

²³ Linjene i teksten er nummerert, slik at det skal være lett å finne fram og følge analysen.

²⁴ «Hvordan utfordrer en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosanon elevenes kritiske literacy?»

ideologi former og blir formet av diskurser (Johannessen et.al. 2010, s. 222f). Jeg har sett kritisk diskursanalyse som en relevant metodisk tilnærming til en ideologisk saktekst som «Jødeproblemets løsning».

4.1.2. Det semistrukturerte forskningsintervjuet

På analysetrinn 2 har jeg valgt en kvalitativ tilnærming fordi jeg har ønsket å undersøke både dybden og bredden i forståelsen hos den enkelte elev, noe jeg tror er nødvendig for å svare på forskningsspørsmål ²⁵, og på problemstillingen. Som metode har jeg valgt å bruke kvalitative forskningsintervjuer, hvilket er den mest brukte metoden for innsamling av kvalitative data (Johannessen et.al. 2010, s. 135). Det vil variere hvor stramt forskningsintervjuet er strukturert. Mens det ustrukturerte intervjuet gir stor fleksibilitet, men gjør det vanskelig å sammenlikne informantenes svar i etterkant, gir det strukturerte intervjuet begrenset fleksibilitet, men forenkler det etterfølgende analysearbeidet. Det semistrukturerte intervjuet kan på sin side både legge til rette for fleksibilitet og analysearbeid, og dermed gi en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et.al. 2010, s. 137ff).

I min undersøkelse har jeg valgt å bruke semistrukturert intervju, som ligger mellom det åpne og det strukturerte, og er basert på en intervjuguide med oversikt over emner og forslag til spørsmål (Johannessen et.al. 2010, s. 139; Kvale & Brinkmann 2015, s. 162). Det semistrukturerte intervjuet gir mulighet for å variere rekkefølgen på spørsmålene, samt komme med spontane oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann 2015, s. 162). Med det semistrukturerte intervjuet kan jeg derfor sikre relativt stor grad av likhet i spørsmålene til elevene, samtidig som jeg også har muligheten til å kunne følge opp interessante svar hos hver enkelt elev uten å være begrenset av et lukket skjema.

4.2. Innsamling av data

I det følgende vil jeg redegjøre for prosessen med å samle inn data, med vekt på disse forholdene: valg av tekst, utvelgelse av informanter, gjennomføring av pilotintervju, intervjusituasjonen i selve undersøkelsen og transkribering av intervjuene.

²⁵ «Hvordan forstår elevene en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosanon?»

4.2.1. Valg av tekst

Teksten «Jødeproblemets løsning» er som nevnt et kapittel i boka *Jødeproblemet og dets løsning*, som Halldis Neegård Østbye utgav under pseudonymet Irene Sverd i 1938 (jf. 1.3.). Det er fire hovedgrunner til at jeg valgte akkurat denne teksten som utgangspunkt for å undersøke elevenes evne til kritisk literacy: 1) norskfaglig relevans, 2) historisk relevans, 3) relevans innenfor kritisk literacy og 4) forskningsmessig relevans.

Tekstens norskfaglige relevans kan konkret kobles til at den er valgt ut som en av tekstene i LNUs sakprosaanon²⁶. Det signaliserer et ønske om at denne teksten blir brukt i norskfaget i skolen, og gjør den dermed til et relevant valg for denne undersøkelsen.

Denne tekstens historiske relevans kan også knyttes til LNUs sakprosaanon. At teksten står på LNUs liste blir begrunnet med dens historiske relevans; den er en av de tekstene i antologien som skal representere den norske kulturhistorien (Bakken 2010, s. 22). I dette tilfellet vil det i praksis si Norge i tiden rett før og under andre verdenskrig, en periode som elevene i min undersøkelse forventes å ha fått kunnskap om også fra historiefaget. Vi kan også si at denne perioden er av de mest sentrale i norsk historie.

Teksten har relevans innenfor kritisk literacy, siden den er sterkt preget av ideologi og makt, og kritisk literacy handler om å utfordre språklige konstruksjoner av virkeligheten på bakgrunn av dette (jf. 3.5.).

Den forskningsmessige relevansen i å velge denne teksten skyldes hovedsakelig to forhold. For det første har det blitt gjort interessante funn knyttet til kritisk literacy i norske undersøkelser. For det andre har Astrid Myraunet undersøkt elevers forståelse av tekster fra *samtidsdelen* av LNUs sakprosaanon (jf. 3.7.), mens jeg undersøker en tekst fra den *historiske* delen av denne lista. Det kan derfor være mulig å se mine funn i sammenheng med annen forskning på området.

²⁶ Jeg har tidligere forklart og begrunnet hvorfor jeg har valgt den første utgaven av denne teksten, som i liten grad skiller seg fra tekstutdraget «Jødernes krig» i LNUs sakprosaanon (jf. 1.3.).

4.2.2. Utvalg av informanter

I løpet av mai 2016 avtalte jeg med en videregående skole på Østlandet at jeg kunne bruke elever fra en vg3-klasse med spesielt høyt karaktersnitt som informanter i undersøkelsen. Jeg spurte om klassens norsklærer kunne velge ut fire elever med svært gode prestasjoner på skriftlige prøver - spesielt innenfor sakprosaanalyse, og helst på høyeste karakternivå²⁷. Grunnen til at jeg ønsket at alle skulle ha høy kompetanse i norskfaget, var at jeg ønsket å undersøke om det var områder innenfor kritisk lesing av saktekster hvor selv de sterkeste elevene hadde utfordringer.

Jeg ønsket å intervju kun fire elever, for å kunne hente mest mulig informasjon fra hver av dem og kunne gå i dybden i deres forståelse av teksten (jf. 1.4.). Videre ville jeg intervju to gutter og to jenter, i tilfelle det var mulig å se noen sammenheng mellom eventuelle funn og variabelen kjønn. Det ser imidlertid ikke ut til å være noen systematiske forskjeller knyttet til variabelen kjønn i min undersøkelse.

Opprinnelig hadde jeg planlagt å velge ut informanter på bakgrunn av en avkrysningsprøve til teksten i hele denne klassen. Imidlertid viste det seg å bli såpass omfattende at jeg valgte ikke å gjøre det. Med gode spørsmål og tydelige kriterier ville denne strategien for utvelgelse muligens ha gitt denne delen av prosessen større grad av nøytralitet. Ved å velge den bort, valgte jeg også en mer subjektiv – og potensielt mer usikker – utvelgelsesstrategi. Jeg mener likevel at utvalgsmåten jeg valgte var den beste ut fra den tidsrammen jeg hadde.

For å begrunne at utvalget sannsynligvis var riktig ut ifra kompetansekriteriet kan jeg nevne at jeg i etterkant av intervjuene fikk tilgang til oversiktene over hver elevs karakterer i desember, og disse viser at elevene har høy norskfaglig kompetanse. Av totalt 12 karakterer i norsk²⁸, fikk de fire elevene syv 6-ere, fire 5-ere og en 4-er. Ved skoleårets slutt i juni 2017 ble jeg også gjort oppmerksom på at to av de fire elevene i undersøkelsen²⁹ hadde de beste

²⁷ Norsklæreren diskuterte også sitt forslag med klassens historielærer, og han mente at de fire elevene som ble valgt ut til å delta i undersøkelsen, også var blant de som hadde vist aller høyest kompetanse i historiefaget. Jeg mener dette var en relevant prosess, i den forstand at teksten «Jødeproblemets løsning» er like aktuell i historie som i norsk.

²⁸ Norskfaget inneholder tre områder med karakter: Hovedmål, sidemål og muntlig.

²⁹ «Jan» og «Sara».

avgangskarakterene på skolen, med totalt 48 6-ere. I denne oppgaven er elevene anonymisert med navnene «Jan», «Johanne», «Sara» og «Christian»³⁰.

4.2.3. Pilotintervju

Jeg valgte å gjennomføre et pilotintervju med en elev på vg3 ved den samme skolen som de andre elevene i undersøkelsen, men i en annen klasse enn dem. Ved å gjennomføre en pilot ønsket jeg å sjekke hvordan spørsmålene i intervjuguiden fungerte, om de dekket områdene jeg ville undersøke, kom i en relevant rekkefølge osv. Dessuten ønsket jeg å prøve meg i rollen som intervjuer før jeg skulle i gang med de fire intervjuene som danner grunnlaget for analysetrinn 2 i denne oppgaven. En metasamtale med eleven i forlengelsen av intervjuet førte til at jeg gjorde noen endringer i den opprinnelige intervjuguiden som jeg brukte under pilotintervjuet. Da jeg spurte om det var noe ved spørsmålene som hun mente jeg kunne ha endret på, sa hun at hun enkelte ganger opplevde å måtte svare på noe hun hadde sagt noe om tidligere. Dette hadde jeg også selv merket underveis, og min tolkning var at det skyldtes at rekkefølgen på noen av spørsmålene var lite hensiktsmessig. Den viktigste erfaringen jeg gjorde om meg selv som intervjuer, var at jeg flere ganger brukte mange ord for å formulere et spørsmål. Fra pilotintervjuet til de fire andre intervjuene endret jeg derfor på rekkefølgen til noen av spørsmålene, samt at jeg prøvde å formulere spørsmålene enda mer tydelig og presist.

4.2.4. Intervjusituasjonen

Jeg innledet hvert av intervjuene med å gi eleven kortfattet informasjon om teksten og forfatteren. Om teksten informerte jeg om at det var femte kapittel av syv i en bok som ble gitt ut i 1938, og at den kom i revidert utgave både i 1939 og 1941. Om forfatteren sa jeg at hun hadde skrevet under pseudonymet Irene Sverd, men at hun egentlig het Halldis Neegård Østbye. Avslutningsvis fikk de vite at hun hadde vært den fremste antisemittiske ideologen i Nasjonal Samling og at hun hadde vært i den aller nærmeste kretsen rundt Quisling – fram til hun ble fratatt vervene hun hadde da NS ble et regjeringsparti i forbindelse med den tyske okkupasjonen fra 1940. Etter denne presentasjonen gav jeg elevene en heftet papirversjon av teksten «Jødeproblemets løsning» men med forsiden til boka *Jødeproblemet og dets løsning*

³⁰ Hver elev har selv valgt dette som alias i oppgaven.

som forside. Jeg gav dem beskjed om at de hadde inntil 30 minutter til å lese teksten og ta notater. Sammen med teksten fikk de utdelt kulepenn og overstrykningspenner i ulike farger, og jeg oppfordret dem til å bruke dette aktivt underveis i lesingen.

Hvert intervju fulgte den samme overordnede strukturen og inneholdt i all hovedsak de samme spørsmålene (jf. vedlegg 2-5). Med dette ønsket jeg å etablere en struktur for analysearbeidet, men samtidig gjorde jeg noen endringer ut i fra hva elevene svarte, og fikk på den måten også en fleksibilitet i intervjuene (jf. 4.1.2.). For å kunne gå i dybden i elevenes forståelse av teksten lot jeg dem ta seg tid til å reflektere, og de fikk ha med seg og vise til notater de hadde gjort under lesingen av teksten.

4.2.5. Transkribering av intervjuene

Siden de fire intervjuene foregikk over ca. en måned, rakk jeg i hovedsak å transkribere et gjennomført intervju før jeg begynte på det neste³¹, og jeg opplevde vekslingen mellom intervjuer og transkribering som svært nyttig. Arbeidet med transkribering underveis i perioden førte til at jeg kunne være mer skjerpet og årvåken for sentrale ting som ble sagt i senere intervjuer, og som kunne peke mot et mønster. Det har også gitt meg muligheten til være i en analytisk prosess underveis i hvert intervju, i enda større grad enn om alle intervjuene hadde kommet først og alle transkripsjonene etterpå. Man kan kanskje innvende at det hadde gitt en større grad av «likhet» om intervjuene hadde vært gjennomført tettere og alle transkripsjonene i etterkant, men jeg opplevde vekslingen mellom intervjuer og transkriberinger som hensiktsmessig.

Det grunnleggende målet med mine transkripsjoner har vært å sikre meningsinnholdet. Alle intervjuene hadde – i varierende grad – innslag av flere påbegynte setninger før de kom til poenget, løse tanker som ikke ble hengende i lufta uten å føre noe sted osv. I transkripsjonene har jeg enten utelatt dette, eller omformulert så det blir sammenhengende tekst hvor meningen i svaret kommer frem. I prosessen med å transkribere intervjuene ligger det implisitt at mine tolkninger kan ha påvirket transkripsjonene, all den tid de ikke er en tvers igjennom ordrett gjengivelse av hva som ble sagt.

³¹ Det tok ca. 6 timer å transkribere hvert av intervjuene.

Etter at intervjuene var transkribert lot jeg hver elev lese gjennom sitt intervju. Da fikk eleven en penn og kunne merke av steder som han eller hun mente var feilsitert eller var formulert på en måte som gjorde at meningen i det som stod, kunne misforstås. Transkripsjonene som ligger som vedlegg til denne oppgaven, er lest og akseptert av informantene som en riktig gjengivelse av hvert enkelt intervju.

I transkripsjonene har jeg gjort noen grep som går utover det å gi en skriftlig fremstilling som kun går ut på å få fram mening uten å «legge farge» til det. I alle transkripsjonene har jeg brukt kursiv for å markere at eleven la spesielt trykk på et ord. Hvis elevene åpenbart bruker andre ord enn sine egne, har jeg markert dette med anførselstegn. Dette gjelder spesielt i to av intervjuene, og et eksempel på dette er når Johanne tar forfatterens stemme i sin egen refleksjon over hvorfor hun mener teksten er propaganda: «Dette er min mening, sånn jeg mener verden er. Og jeg skal overbevise dere om at min mening er riktig».

4.3. Analysemodell for analysetrinn 1

Målet med å analysere sakprosa teksten «Jødeproblemetets løsning» er å svare på forskningsspørsmål1: *Hvordan utfordrer en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa kanon elevenes kritiske literacy?* For å svare på dette spørsmålet har jeg valgt å gjennomføre en kritisk diskursanalyse av den nevnte sakteksten. Formålet med analysetrinn 1 vil dermed være å få fram hvilket potensial teksten har for kritisk analyse, samtidig som funnene her vil danne utgangspunkt for analysetrinn 2, hvor jeg skal undersøke hvordan elevene forstår denne teksten. Analysekategoriene er eklektisk valgt ut med utgangspunkt i særtrekk ved denne teksten, men strukturert innenfor et rammeverk for kritisk diskursanalyse som hviler på Hallidays tre metafunksjoner (jf. 3.3.2, 3.3.3 og 3.3.4.). I tabell 4.2. gir jeg en skjematisk fremstilling av modellen jeg har fulgt på analysetrinn 1, før jeg i de etterfølgende punktene utdyper og redegjør for denne modellen.

Tabell 4.2.: Modell for analysetrinn 1

Analytiske hovedkategorier	Analytiske underkategorier
KONTEKST	• Situasjonskontekst • Kulturkontekst
KONSTRUKSJON AV VIRKELIGHET (ideasjonell metafunksjon)	• Presupposisjoner • Nominaliseringer • Metaforer
KONSTRUKSJON AV RELASJONER (mellompersonlig metafunksjon)	• Intertekstualitet • Modalitet
KONSTRUKSJON AV SAMMENHENG OG STRUKTUR (tekstuell metafunksjon)	• Sjanger • Leksikalsk kohesjon

4.3.1. Kontekst

I analysen av kontekst på analysetrinn 1 jeg tatt for meg situasjonskonteksten og kulturkonteksten hver for seg, men med en vektlegging av kulturelle forhold som omgir teksten, altså kulturkonteksten (jf. 3.3.1.). Disse to delene har imidlertid omtrent samme lengde, og det skyldes at jeg nok har operert med en utvidet oppfatning av tekstens *situasjonskontekst*. I denne kategorien har jeg fokusert på tekstens plassering innenfor sakprosasjangeren, forfatteren Halldis Neegård Østbye, hennes posisjon i Nasjonal Samling og posisjonen til den første utgaven av boka *Jødeproblemet og dets løsning* sammenlignet med senere utgaver. Det kan nok innvendes at dette er såpass vidt at noe av det burde ha vært behandlet som kulturkontekst, men jeg oppfatter alle disse forholdene som såpass umiddelbare omgivelser for teksten, at jeg behandlet dem som situasjonskontekst. I forbindelse med *kulturkonteksten* har jeg analysert teksten i en større, mer generell sammenheng, hvor jeg spesielt ser teksten i lys av antisemittisme og raseteori.

4.3.2. Konstruksjon av virkelighet

Analysekategorien «Konstruksjon av virkelighet» er knyttet til at den virkeligheten som blir skapt gjennom språk bygger på menneskelige erfaringer, og er nært knyttet til ideologi og

makt. *Presupposisjoner, nominaliseringer og metaforer* kan være relevante språklige virkemidler for å konstruere en virkelighet som fremstår som objektivt riktig, men er ideologisk betinget (jf. 3.3.2. for både dette og underpunktene nedenfor).

Først i denne kategorien har jeg valgt å undersøke forfatterens bruk av *presupposisjoner*, hvor fremstillinger av forhold i den virkelige verden på en indirekte måte fremstår som gitte og udiskutable. I teksten «Jødeproblemets løsning» står det for eksempel:

«Erfaringen er nok til å vise at intet gjør jødeproblemet akutt i den grad som jødene fullstendige like rettigheter med landets egne innbyggere» (Sverd 1938, s. 95)

I denne setningen alene er det minst tre *presupposisjoner* som kan diskuteres. For det første kan man stille spørsmål ved om alle deler den *erfaringen* forfatteren viser til. Videre antar forfatteren det som gitt at det er et *jødeproblem*, og at dette problemet er *akutt*, noe som også er diskutabelt. At en bestemt gruppe mennesker kan karakteriseres som *landets egne innbyggere* fremstår i denne setningen som noe man kan ta for gitt, men er også en *presupposisjon* knyttet til makt og ideologi, og som kan diskuteres og kritiseres.

I min analyse av *presupposisjoner* i teksten «Jødeproblemets løsning» undersøker jeg spesielt hvordan en grunnleggende *presupposisjon* blir gjentatt flere ganger i teksten, og hvordan denne teksten støttes av andre *presupposisjoner*. Dessuten vurderer jeg forfatterens bruk av *presupposisjoner* i sammenheng med setningenes *proposisjon*, og hvilken funksjon dette har for å konstruere virkelighet i teksten.

For det andre har jeg valgt å undersøke forfatterens bruk av *nominaliseringer*, som er et språklig virkemiddel som kan brukes for å konstruere et teknisk fagspråk, skjule aktører og handlinger og få diskutabile prosesser til å fremstå som stabile og gitte tilstander. I min analyse av forfatterens bruk av *nominaliseringer* i teksten «Jødeproblemets løsning» har jeg først undersøkt en sentral sammenheng mellom *nominaliseringer* og *presupposisjoner*. Deretter har jeg vurdert tekstens *nominaliseringer* i lys av tre av de funksjonene som Machin & Mayr peker som viktige for *nominaliseringer*, nemlig at *nominaliseringene* kan skjule deltagere, fremstille handlinger som hendelser som bare skjer, og selv bli stabile enheter i teksten. I teksten «Jødeproblemets løsning» fremstår disse funksjonene av *nominalisering* som spesielt relevante. Imidlertid behandler jeg ikke disse tre funksjonene i adskilte punkter, men tar dem for meg i sammenheng siden det å skjule deltagere, fremstille handlinger som

hendelser som bare skjer og behandle sentrale nominaliseringer som stabile enheter, fremstår som uløselig knyttet til hverandre i teksten.

For det tredje har jeg valgt å undersøke forfatterens bruk av *metaforer*, som er et grunnleggende uttrykk i hele vårt konseptuelle system, og samtidig inneholder ideologiske verdier og skjulte maktrelasjoner. Her undersøker jeg forfatterens bruk av *åpne* og *lukkede* metaforer, og hvordan noen metaforer blir dominerende i teksten. For å undersøke dette har jeg konsentrert meg om hvordan gjentagende bruk av bestemte metaforer gjør disse både lukkede og dominerende i diskursen som teksten tilhører, mens jeg har undersøkt hvordan metaforer som er lukkede i andre diskurser enn de antisemittiske, blir åpnet ved bruk av anførselstegn.

4.3.3. Konstruksjon av relasjoner

Analysekategorien «Konstruksjon av relasjoner» er knyttet til språket som meningsutveksling. Bruken av *Intertekstualitet* og *modalitet* i en tekst kan si oss noe om tekstens forhold til andre tekster og diskurser og forfatterens forhold til den virkelige verden og til leseren (jf. 3.3.3. for både dette og underpunktene nedenfor).

Først i denne kategorien har jeg valgt å undersøke henholdsvis *eksplisitt* og *implisitt intertekstualitet*, som er knyttet til hvilke andre tekster og diskurser som direkte eller indirekte blir trukket inn i teksten. Under *eksplisitt* intertekstualitet undersøker jeg hvordan forfatteren henviser eksplisitt til andre tekster og kilder, og hvilken funksjon hver av disse har i teksten. I forbindelse med *implisitt* intertekstualitet undersøker jeg hvilke diskurser det blir vist implisitt til i teksten, og tolker hva slags diskursive stemmer det blir vist til og hvilket meningspotensial disse diskursene og stemmene kan ha i teksten.

For det andre undersøker jeg *epistemisk* og *deontisk modalitet* i teksten, som handler om forfatterens sikkerhet om forhold i den virkelige verden, og i hvilken grad forfatteren forsøker å overbevise gjennom teksten. Under *epistemisk* modalitet undersøker jeg med hvilken grad av sikkerhet forfatteren uttrykker seg om forhold i den virkelige verden. I forbindelse med *deontisk* modalitet undersøker jeg hvordan og i hvilken grad forfatteren forsøker å overbevise leseren, og her trekker jeg også inn forfatterens bruk av første person personlig pronomen i teksten.

4.3.4. Konstruksjon av sammenheng og struktur

Analysekategori «Konstruksjon av sammenheng og struktur» handler om hvordan sammenheng blir skapt innad i teksten og mellom teksten og konteksten (jf. 3.3.4.). En analyse av tekstens sjanger og leksikalske kohesjon kan si oss noe om hvordan teksten skaper sammenheng gjennom både overordnet struktur og enkeltord (jf. 3.3.4. for både dette og underpunktene nedenfor).

For det første har jeg lagt vekt på å analysere *sjangeren* til teksten «Jødeproblemets løsning» på globalt nivå ut i fra et sjangerskjema. Dette har jeg gjort fordi sakprosa står sentralt i denne oppgaven, og jeg anser det for nødvendig å undersøke hvordan tekstens form bidrar til å skape sammenheng. En slik analyse kan gi svar på hvordan tekstens form henger sammen med dens funksjon.

For det andre har jeg analysert *leksikalsk kohesjon* i teksten for å drøfte sentrale elementer på tekstens ordnivå. Under dette punktet i analysen har jeg konsentrert meg om hvordan et bestemt ord blir gjentatt både alene og som prefiks og suffiks i sammensatte ord mange ganger, og hvordan dette bidrar til å skape sammenheng i teksten.

4.4. Analysemodell for analysetrinn 2

På analysetrinn 2 vil jeg med utgangspunkt i transkripsjonene av fire intervjuer med elever på vg3 svare på forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstår elevene en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa-kanon?* Her har jeg analysert elevenes svar innenfor rammene av Hilary Janks' syntesemodell, siden denne modellen både er ment som en didaktisk modell for utvikling av kritisk literacy, og som et nyttig verktøy for å analysere data (jf. 3.6.). I tabell 4.3. gir jeg en skjematisk fremstilling av modellen jeg har fulgt på analysetrinn 1, før jeg i de etterfølgende punktene forklarer og eksemplifiserer hvordan jeg har gått fram for å undersøke elevenes forståelse av teksten.

Tabell 4.3.: Modell for analysetrinn 2

Analytiske hovedkategorier	Analytiske underkategorier
MAKT	<i>Elevenes forståelse av:</i> • Kontekst • Forholdet mellom forfatter og leser
TILGANG	<i>Elevenes forståelse av:</i> • Sjanger • Hovedtema og sammenheng
MANGFOLD	<i>Elevenes forståelse av:</i> • Metaforer • Kildebruk <i>Elevenes egen bruk av:</i> • Evaluerende stemmer

4.4.1. *Makt* som analysekategori

I Janks` syntesmodell er dimensjonen *makt* knyttet til sammenhenger mellom språk, diskurs, ideologi og maktrelasjoner (jf. 3.6.1.). I min behandling av denne dimensjonen som analysekategori har jeg derfor lagt vekt på å undersøke elevenes forståelse av konteksten som omgir teksten, og hvordan de forstår forholdet mellom forfatter og leser.

For å undersøke elevenes forståelse av *konteksten* stilte jeg dem både spørsmål som har sammenheng med det jeg analyserer som situasjons- og kulturkonteksten på analysetrinn 1 (jf. 5.1.1. og 5.1.2.), og om teksten i lys av vår egen tid. Her er noen eksempler på spørsmålene jeg stilte:

- *Hva tenker du om teksten ut i fra den konteksten den har blitt til i?*
- *Hva slags virkning tror du denne teksten hadde da den ble utgitt?*
- *I hvilken grad tror du forfatterens beskrivelser kunne virke sanne/sannsynlige da teksten ble utgitt?*
- *I hvilken grad vil du si at det er noe poeng i å lese denne teksten i dag?*
- *Er det noen grupper i dag som kan bli omtalt på tilsvarende måte som jødene blir i denne teksten?*

I analysekategorien har jeg også sett det som relevant å undersøke elevenes forståelse av forholdet mellom forfatter og leser. I utarbeidelsen av spørsmålene forsøkte jeg å legge opp

til at elevene, implisitt eller eksplisitt, kunne få mulighet til å reflektere over ulike typer lesere, og her er noen av spørsmålene jeg stilte knyttet til forholdet mellom forfatter og leser:

- *Hvilke lesere tror du forfatteren har som målgruppe for denne teksten?*
- *Hvordan vil du beskrive forholdet mellom forfatteren og leseren?*
- *Hva slags handlinger mener du forfatteren gjør mest av i teksten?*³²
- *Hvilket inntrykk får du selv av forfatteren?*

Med det sistnevnte spørsmålet ønsket jeg at de også skulle få uttrykke seg fra sitt eget ståsted som leser av teksten i dag.

4.4.2. Tilgang som analysekategori

Dimensjonen *tilgang* i Janks` syntesemodell er tett knyttet til sjanger, og blant annet blir argumenterende tekster trukket fram som en dominerende sjanger som kan være vanskelig å gjenkjenne (jf. 3.6.2.). I min behandling av tilgangsdimensjonen som analysekategori har jeg lagt vekt på å undersøke elevenes forståelse av tekstens sjanger, hva som er tekstens hovedtema og hva som gir teksten sammenheng.

For å undersøke elevenes forståelse av tekstens sjanger stilte jeg dem noen åpne spørsmål, og et lukket og direkte spørsmål:

- *Hva slags tekst mener du at dette er?*
- *Har du lest lignende tekster tidligere?*
- *Hva slags språk vil du si preger teksten som helhet?*
- *Vil du si at denne teksten er skjønnlitteratur eller sakprosa?*

Spørsmålet om teksten «Jødeproblemets løsning» er skjønnlitteratur eller sakprosa er et lukket, direkte spørsmål, i motsetning til de aller fleste spørsmålene jeg stilte i intervjuene. Dette valget har sammenheng med det jeg tidligere har nevnt om at argumenterende tekster som sjanger kan være vanskelig å gjenkjenne (jf. 3.6.2.), og at et skille mellom de to hovedsjangrene sakprosa og skjønnlitteratur ikke kan sies å være absolutt (jf. 2.5.). På bakgrunn av dette vurderte jeg det som relevant å stille elevene et direkte spørsmål om sjanger.

³² Her gav jeg dem noen stikkord: «Gir informasjon? Stiller spørsmål? Kommer med oppfordringer? Stiller krav?».

4.4.3. *Mangfold* som analysekategori

Dimensjonen *mangfold* i syntesemodellen er tett knyttet til forholdet mellom makt og identitet, og forståelse av intertekstualitet og metaforer er et didaktisk mål innenfor denne dimensjonen (jf. 3.6.3.). I min behandling av mangfoldsdimensjonen som analysekategori har jeg derfor lagt vekt på å undersøke elevenes forståelse av hvordan metaforer og intertekstualitet kommer til uttrykk i teksten «Jødeproblemets løsning».

I intervjuene ønsket jeg å undersøke om elevene uoppfordret ville bruke begrepet metaforer, og om de hadde kunnskap om metaforer. For å få svar på dette stilte jeg dem både et åpent spørsmål og et spørsmål som eksplisitt inneholdt ordet «metaforer»:

- *Er det noen spesielle ord du legger merke til i teksten?*
- *Vil du si at forfatteren bruker metaforer i teksten?*

Når det gjelder elevenes forståelse av *intertekstualitet*, fokuserte jeg på elevenes forståelse av forfatterens bruk av kilder, altså *eksplisitt* intertekstualitet:

- *Hva tenker du om forfatterens bruk av kilder i teksten?*

Imidlertid viste det seg i intervjuene at elevene selv trakk inn evaluerende stemmer fra andre diskurser for å utfordre forfatterens beskrivelser av jødene. Jeg så det derfor som nødvendig og relevant også å analysere dette under et eget punkt om *implisitt* intertekstualitet i analysen.

4.5. Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg forsøkt å gjøre metodiske valg og prosesser transparente for å sikre undersøkelsens validitet. Dette har jeg gjort ved å beskrive undersøkelsens forskningsdesign, den kvalitative tilnærmingen i undersøkelsen, innsamlingen av data og metodiske valg på analysetrinn 1 og 2. Ved å tydeliggjøre valgene jeg har gjort skal det være mulig for å andre forskere å vurdere disse valgenes påvirkning på forskningsresultatene.

5 Analysetrinn 1: En kritisk diskursanalyse av teksten

«Jødeproblemets løsning»

Forskningsspørsmålet som danner utgangspunkt for analysetrinn 1, er dette: *Hvordan utfordrer en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa kanon elevenes kritiske literacy?* For å svare på dette spørsmålet vil jeg i dette kapitlet gjennomføre en kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning». Her tar jeg først for meg *konteksten* som denne teksten er knyttet til, før jeg videre analyserer hvordan *virkelighet, relasjoner og sammenheng og struktur* blir konstruert i teksten.

5.1. Analyse av kontekst for «Jødeproblemets løsning»

En tekst blir alltid til i en kontekst, og det er både relevant å analysere samspillet mellom teksten og den konkrete situasjonen den har blitt til i, og samspillet mellom teksten og den større kulturen den er en del av (jf. 3.3.1.). Jeg ser det derfor som hensiktsmessig å innlede analysetrinn 1 med å analysere henholdsvis *situasjonskonteksten* og *kulturkonteksten*.

5.1.1. Situasjonskonteksten

Teksten «Jødeproblemets løsning» er kapittel 5 i boka *Jødeproblemet og dets løsning*, skrevet av den fremste antisemittiske ideologen innen Nasjonal Samling, Halldis Neegård Østbye. Forfatteren gav ut boka på eget forlag i 1938 under pseudonymet Irene Sverd, og teksten er å regne som litterær sakprosa, siden det er en individuell forfatter som henvender seg til en allment tilgjengelig offentlighet som uavhengig skribent (jf. 2.5.). På utgivelsestidspunktet i 1938 hadde Halldis Neegård Østbye vært medlem av Nasjonal samling i fem år. I løpet av disse årene ble hun propagandaleder i Nasjonal Samlings kvinneorganisasjon og leder for partiets presse- og propagandakontor i Oslo³³, og hun skrev også utkast til taler for partiets leder, Vidkun Quisling (Figueiredo 2009, s. 150). Denne første utgaven av boka *Jødeproblemet og dets løsning* ble utgitt i det som betegnes som partiets «sekteiske» periode, da Nasjonal Samling opplevde en politisk isolasjon i årene 1937-1940 (Toftesund 2001, s. 102ff). Ved bokas utgivelse i 1938, hadde partiet Nasjonal Samling blitt en liten krets av

³³ I henholdsvis 1934 og 1935.

medlemmer, nærmest en sekt, som var totalt lojale mot Quisling, og som satte alle krefter inn på å stanse «det trehodede uhyret» marxisme, liberalisme og jødedom. Partiet var blitt en sekt, og Halldis Neegård Østbye var det Ivo de Figueiredo karakteriserer som «den fremste blant troende» innenfor NS-sekten (Figueiredo 2009, s. 151f).

Det er vesentlige forskjeller i den samtidige statusen for den første utgaven av *Jødeproblemet og dets løsning* i 1938 og den senere utgaven med tittelen *Jødenes krig* i 1941, hvilket er uløselig knyttet til Nasjonal Samlings utvikling. Da NS kom i posisjon under den tyske okkupasjonen i 1941, ble den noe reviderte utgaven *Jødenes krig* gjort til et standardverk innenfor Nasjonal Samlings Opplæringsavdeling og på partiets «Førerskole», som skulle utdanne fører innenfor partiet og staten (Toftesund 2001, s. 86). Det som i 1938 var en bok skrevet under pseudonym for å unngå eksplisitte koblinger til et Nasjonal Samling som fremstod som en liten sekt, hadde altså tre år senere blitt gjort til et politisk og ideologisk standardverk av det som da hadde blitt regjeringspartiet i et tyskokkupert Norge. Statusen boka fikk i NS under okkupasjonstiden, befestet en stilling Halldis Neegård Østbye hadde hatt i partiet siden før den første utgivelsen i 1938, nemlig som partiets fremst antisemittiske ideolog (Toftesund 2001, s. 111).

Rikard Andre Toftesund (2001) konkluderer med at Nasjonal samlings antisemittisme i høy grad ble formet av Halldis Neegård Østbye alene, og at hun hadde mulighet til å inneha denne posisjonen på grunn av sitt nære vennskap med partiets leder, Vidkun Quisling. Videre hevder han at hun er utgangspunktet for å få innblikk i Nasjonal Samlings raseideologi, fordi hun ikke bare er et eksempel, men selve hovedeksponenten for denne ideologien (Toftesund 2001, s. 131ff). Vi kan altså si at teksten «Jødeproblemetets løsning» inneholder noe av kjernen i partiets raseideologi, siden den er skrevet av den enkeltpersonen som i hovedsak formet partiets antisemittiske ideologi.

5.1.2. Kulturkonteksten

Teksten «Jødeproblemetets løsning» må sies å tilhøre en antisemittisk tradisjon. Selve begrepet antisemittisme brukes om fiendtlige holdninger, ytringer og handlinger mot jøder, og omfatter alle former for trakassering og diskriminering av personer fordi de er jøder. Mens andre former for rasisme bygger på et hierarki der de som blir diskriminert er nederst og de som

diskriminerer er øverst, bygger antisemittismen på en motsatt oppfatning, nemlig at jødene – i tillegg til å være onde – er mektige og velorganiserte (Nilsen, s. 74f). Dette er ett av flere eksempler på at en slik oppfatning kommer til uttrykk i teksten:

Også idèen om Pan-Europa er jødisk. [...] At det er en jødisk-frimurerisk idè, et ledd i jødernes spesielle planer, viser tydelig den sterke propaganda som er gjort for denne idè av jødene og frimureriet. (linje 119-123)

Et sentralt trekk ved den moderne antisemittismen³⁴ som bryter med tidligere tiders jødehat, er at det ikke er et *religiøst* hat som rettes mot jødene, men at det snarere er snakk om det vi kan kalle essensialisme. Essensialisme forstås som en oppfatning av at et folk har en underliggende og uforanderlig kjerne som ikke lar seg påvirke av ytre forhold. På bakgrunn av dette oppfattes jødene som onde fordi de er jøder (Nilsen 2014, s. 75). Dette essensialistiske synet på jødene ligger også til grunn for andre antisemittiske karakteristikker, hvor jødene blir sett på som egoistiske, omflakkende, lastefulle, pengegriske, trassige og kjærlighetsløse (Harket 2001, s. 46ff). Dette synet på jødene er gjennomgående i teksten, og her er et eksempel på dette:

Det er også den eneste mulighet for jødene selv til å komme bort fra sin rotløshet og parasitære tilværelse og til at det forbryterske mål – å erobre verdensherredømmet – kan bli opgitt. (linje 209-212)

Antisemittismens essensialisme blir ytterligere fundamentert med rasebiologien som gir antisemittismen en form for vitenskapelig alibi. I Norge samlet for eksempel kjemikeren Jon Alfred Mjøen sine studier av menneskelige «raseegenskaper» i boken *Rasehygiene* (1914). Han og andre forskere på feltet ga impulser til norsk sosialpolitikk under første halvdel av 1900-tallet, i spørsmål om genetikk og folkehelse. Mjøens publikasjoner gav gjennom hele 1930-tallet et «vitenskapelig» grunnlag for politiske kretser knyttet til Nasjonal Samling (Toftesund 2001, s. 71f). Mjøens resultater om rasehygiene og hans motstand mot «blanding av raser» var også et viktig grunnlag for Halldis Neegård Østbyes raseideologi, i den forstand at de gav henne ideologi et vitenskapelig belegg, og dermed sentralt i å gjøre den antisemittiske ideologien til et logisk og fornuftig resonnement (Toftesund 2001, s. 76). At et slikt syn kommer til uttrykk i teksten, kan vi se av dette eksemplet:

³⁴ Den moderne antisemittismen kan sees som en konsekvens av emansipasjonen på 1800-tallet, hvor jødene flere steder ble gitt like rettigheter som landets øvrige innbyggere, noe som førte til misnøye når jødene kom ut av ghettoene og kunne involvere seg i fri konkurranse i samfunnet (Harket 2001, s. 163).

Den moderne rasehygiene har fullt ut vist hvor farlig blanding er mellom artsfremmede raser, at det fører til bastardisering. (linje 62-63)

Vi kan altså si at teksten «Jødeproblemets løsning», som en antisemittisk tekst, tilhører en kulturkontekst hvor essensialisme og rasebiologi skaper en oppfatning av at jødene innehar en kjerne av negative, uforanderlige egenskaper som gjør at de ikke kan leve i sameksistens med andre, og ikke må «blandes» med andre.

5.2. Konstruksjon av virkelighet i «Jødeproblemets løsning»

For å analysere hvordan virkelighet blir konstruert i teksten «Jødeproblemets løsning» vil jeg i det følgende undersøke forfatterens bruk av *presupposisjoner*, *nominaliseringer* og *metaforer* (jf. 3.3.2. og 4.3.3.).

5.2.1. Presupposisjoner

Presupposisjoner er forhold som blir tatt for gitt i teksten, som ikke trenger å diskuteres, men bare fremstår som allment kjent og akseptert. Dette kan ha en ideologisk betydning, siden oppfatninger som blir formidlet ved bruk av presupposisjoner fremstår som så selvfølgelige at det kan være vanskelig for leseren å stille seg kritisk til oppfatninger om forhold i verden som fremstår som allment kjente sannheter. Det mest grunnleggende som blir tatt for gitt i teksten, og som fremstår som allment kjent, er at det i det hele tatt eksisterer et *jødeproblem*. Denne presupposisjonen finner vi både i tittelen på kapitlet «Jødeproblemets løsning» og i tittelen på boka som helhet, *Jødeproblemet og dets løsning*. Det presupponerte jødeproblemet fremstår som et problem som andre – *alle* andre – har med jødene. Denne presupposisjonen blir i teksten støttet av andre presupposisjoner, slik at disse presupposisjonene i sammenheng konstruerer en virkelighetsoppfatning hvor jødene utgjør et problem for omverdenen. Forfatterens hensikt med å bruke presupposisjoner i tekstens konstruksjon av virkelighet kan dermed være å gjøre det udiskutabelt at jødene utgjør et problem, mens det som blir tatt opp til diskusjon i teksten er *hvordan* problemet skal løses. At jødene utgjør problem fremstår som en gitt og allment kjent sannhet, slik vi kan se av eksemplene i tabell 5.1.

Tabell 5.1.: Presupposisjoner i «Jødeproblemets løsning»

Linje-nummer	Utdrag fra teksten	Hva som blir presupponert
89-91	<i>Det nytter ikke å samarbeide med et folk hvis religion til og med finner det fortjenstfullt å bedra folk som ikke er av ens egen stamme.</i>	Jødernes religion sier at de skal bedra andre.
149-150	<i>Det er innlysende at når landets egne borgere blir utsuget, utpint, flådd, hånet og sett ned på av et fremmed innvandrersfolk [...]</i>	Noen borgere hører til i landet (i motsetning til andre). Jødene hører ikke til i landet.
209-210	<i>Det er også den eneste mulighet for jødene selv til å komme bort fra sin rotløshet og parasitære tilværelse [...]</i>	Jødene mangler røtter, de hører ikke til noe sted. Jødene lever på samme måte som parasitter.
212-213	<i>Det er deres eneste chance til å utvikle de egenskaper som de nu mangler [...]</i>	Jødene mangler bestemte egenskaper.

Forfatteren plasserer flere steder det som er presupponert, etter setningens *proposisjon*. Ved å gjøre dette får forfatteren presupposisjonene til å fremstå som det som er kjent i setningen; det ligger ikke åpent for leseren å ta stilling til det. Dette kan konkretiseres ved å se nærmere på to av eksemplene fra tabellen over (linje 89-91 og 209-210). Nedenfor har jeg understreket proposisjonen i hver av setningene i disse eksemplene.

Det nytter ikke å samarbeide med et folk hvis religion til og med finner det fortjenstfullt å bedra folk som ikke er av ens egen stamme.

Det er også den eneste mulighet for jødene selv til å komme bort fra sin rotløshet og parasitære tilværelse [...]

Gjennom disse proposisjonene fremmer forfatteren to påstander som er såpass direkte at de kan imøtegås og diskuteres: 1) om det nytter å samarbeide med jødene og 2) om det finnes andre løsninger for jødene enn det forfatteren skisserer. Imidlertid bidrar presupposisjonene til å styre denne eventuelle diskusjonen, siden det blir tatt for gitt at jødene henholdsvis streber etter å utbytte andre og har en rotløs og parasitær tilværelse.

5.2.2. Nominaliseringer

I foregående punkt pekte jeg på hvordan oppfatningen av at jødene utgjør et problem, er en presupposisjon. Samtidig kan «jødeproblemet» også sies å være en nominalisering som fremstår som en *stabil enhet* i teksten. Dette synliggjøres ved at vi finner denne nominaliseringen i både bokas og kapitlets tittel, i tillegg til at det forekommer seks ganger i løpet av kapitlet «Jødeproblemets løsning». Nedenfor velger jeg å sitere alle seks forekomstene av nominaliseringen «jødeproblemet» i teksten for å vise hvordan den gjentatte bruken understreker nominaliseringens rolle som stabil enhet i teksten.

At der eksisterer et jødeproblem som angår hele verden fremgår med tydelighet av det som her er fremholdt. (linje 1-2)

Erfaringen er nok til å vise at intet gjør jødeproblemet akutt i den grad som jødenes fullstendige like rettigheter med landets egne innbyggere. (linje 47-49)

Noen løsning av jødeproblemet kan heller ikke dette bli [...]. (linje 94-95)

For øvrig har aldri zionismen vært tenkt som en løsning av jødeproblemet med det mål å skaffe alle jøder et hjem. (linje 116-117)

Dette kan selvsagt heller ikke tenkes som en løsning av jødeproblemet. (linje 154-155)

Det gis i store trekk ingen annen løsning på jødeproblemet enn forbud mot innvandring [...]. (linje 169-170)

Når forfatteren gjennomgående betegner «jødeproblemet» som et substantiv, kan leseren altså oppfatte det som en stabil enhet, samtidig som både handlende aktører og handlinger knyttet til dette angivelige problemet utelates. En sentral funksjon av dette er at handlingen å se på jødene som et problem blir utelatt, mens jødene som folkegruppe blir tingliggjort gjennom en nominalisering som slår fast at de er et problem³⁵.

³⁵ Denne nominaliseringen har vært en stabil enhet i antisemittiske diskurser og antisemittisk tale senest siden 1880-tallet, da «jødeproblemet» ble brukt som betegnelse på jødenes tilknytning til de liberale kreftene i et

Hvordan det angivelige jødeproblemet skal løses, og av hvem, blir også presentert gjennom nominalisering. Her blir både handlinger og handlende aktører skjult, i tillegg til at jødene blir omtalt som «jødiske elementer».

Utskillelse av de jødiske elementer. [...] utskillelse av alle skadelige jødiske elementer [...]. (linje 157, 173)

Nominaliseringen «utskillelse» skjuler handlinger som kunne ha ført til mer kritikk og utfordring hvis de var formulert som verbale prosesser, som for eksempel at jødene skal «hentes ut av sine hjem», «arresteres», «deporteres» osv. Handlinger og aktører blir dermed tilslørt, og «utskillelse av de jødiske elementer» fremstår som uunngåelige hendelser som leseren ikke kan stille seg kritisk til.

I teksten «Jødeproblemets løsning» er det også flere andre nominaliseringer hvor det for forfatteren kan ha vært et poeng å skjule deltakerne, både aktører og målobjekt. Eksempelene nedenfor viser hvordan dette er knyttet til et mønster i teksten «Jødeproblemets løsning» som helhet: forfatterens bruk av nominaliseringer bidrar til å skjule jødene som offer for handlinger. Det som i praksis er handlinger med jøder som målobjekt, fremstår i stedet som uunngåelige hendelser hvor deltagerne er skjult eller underforstått.

[...] en gryende motvilje begynner å gjøre sig gjeldende. [...] Man kommer inn i en kamptid som veksler med fredelige perioder. [...] Dette kretsløp har gjentatt sig i land efter land i tusener av år. (linje 21, 24, 31)

Så lenge jødene får komme inn i ulike land, fremstår et kretsløp med motvilje og kamptid som en uunngåelig hendelse. Kanskje kan vi til og med si at dette angivelige kretsløpet nærmest fremstår som en stabil, gitt *tilstand*, all den tid det har gjentatt seg «i tusener av år». Videre kan disse eksemplene på nominalisering, hvor jødene blir skjult som målobjekt og offer for handlingene, fører til at leserens empati dempes, siden det er vanskelig å se hvem som er offer.

Et avsluttende eksempel i analysekategorien om nominaliseringer viser hvordan forfatterens bruk av nominaliseringer også bidrar til å gi teksten et vitenskapelig preg. Her er det rasediskriminerende oppfatninger som fremstår som vitenskapelige, riktige og sanne.

Wien som var dominert av nasjonalistiske strømninger og patriotisk retorikk. En liberalisering av lovverket hadde ført til masseinnvandring av jøder som flyktet fra pogromene i Øst-Europa, noe som i sin tur førte til at nasjonalpatrioter i keiserdømmet Østerrike-Ungarn omtalte jødene tilstedeværelse som et jødeproblem (Harket 2001, s. 17f).

Den moderne rasehygiene har fullt ut vist hvor farlig blanding er mellom artsfremmede raser, at det fører til bastardisering. (linje 62-63)

Den handlende aktøren som er skjult i denne nominaliseringen, er forskere som har publisert rapporter med raseteorier som utgangspunkt. Forskning knyttet til rasehygiene fikk også et visst gjennomslag i Norge i tekstens samtid (jf. 5.1.2.), og gjennom nominaliseringen *den moderne rasehygiene* fremstår dette forskningsfeltet som anerkjent, dominerende og med udiskutable resultater. I sammenheng med dette fremstår også nominaliseringen *bastardisering* som vitenskapelig. Det «vitenskapelige belegget» gjør det dermed enda vanskeligere for leseren å ta offerets stilling.

5.2.3. Metaforer

Det å bruke metaforer er en grunnleggende måte å forstå og beskrive verden på, men samtidig kan de bli brukt til å representere bestemte ideologier og skjule maktrelasjoner. I denne analysekategorien vil jeg undersøke hvilke metaforer som fremstår som henholdsvis *åpne* og *lukkede* i teksten, og hvordan dette henger sammen med hva slags virkelighet som blir konstruert i teksten. Et sentralt poeng her er hvordan forfatterens bruk av lukkede metaforer fremstiller sine oppfatninger som vitenskapelige, mens hun utfordrer motsatte synspunkter ved å åpne metaforer som er uttrykk for en annen virkelighetsoppfatning enn hennes.

Mange av metaforene som fremstår som *lukkede* i teksten, inneholder prefikset eller suffikset «rase». Det å fremstille metaforer som inneholder ordet «rase» som lukket, bidrar til å gi teksten et vitenskapelig preg. En vel så viktig funksjon er at slike metaforer representerer en naturlig og selvfølgelig måte å forstå og beskrive verden på. Metaforer som er sammensatte ord med prefikset «rase» forekommer totalt 12 ganger i teksten. Den gjennomgående bruken av disse metaforene blir dominerende i teksten, hvilket ytterligere gjør det vanskelig å stille seg kritisk til dem. De konseptuelle domenet som metaforene i tabell 5.2. er hentet fra, er helse, medisin og dyreavl.³⁶

³⁶ Jeg har i tabellen valgt å utelate metaforen «rasekaos» (som forekommer en gang i teksten), siden jeg mener at de to metaforene som er tatt med, hører sammen i en mer systematisk fremstilling.

Tabell 5.2.: Lukkede metaforer i «Jødeproblemets løsning»

Metaforer hentet fra «Jødeproblemets løsning»	<u>Rasehygiene</u> (Også varianten rasebiologi – hvor det ligger implisitt i forståelsen at det er konklusjonen rasehygiene det er snakk om)	<u>Raseblanding</u> (også variantene blanding, blande, blandet og blandes – hvor prefikset <i>rase</i> ligger implisitt i forståelsen)
Forekomst	2	9
Type metafor	Konvensjonell, lukket	Konvensjonell, lukket
Konseptuelt domene	Helse Medisin	Dyreavl
Tolkning av metaforen	Den rene og riktige tilnærmingen	Den store faren

Hvis vi tar for oss de to eksemplene på metaforer med prefikset «rase» hver for seg, kan vi for det første se at «Rasehygiene» kan sies å ha helse og medisin og som konseptuelle domener. Hygiene er på den ene siden knyttet til det konseptuelle domenet *helse*, hvor det fremstår som noe positivt. Hygiene kan videre knyttes til det konseptuelle domenet *medisin*. Medisin og legevitenskap representerer over store deler av verden et vitenskapelig og dokumentert syn på hvordan man skal forholde seg til folks helse, og har i sammenheng med hygiene vært helt avgjørende for menneskers økte overlevelsesmuligheter. En metafor som henter innhold fra konseptuelle domener som hygiene og medisin, med positive konnotasjoner, gir dermed teksten et vitenskapelig preg. Når den gjentagende bruken av

«rase» fører til at metaforer med dette som prefiks blir dominerende, representerer metaforen «rasehygiene» samtidig en naturlig og selvfølgelig måte å forstå verden på, slik det kommer til uttrykk i teksten. Det vitenskapelige preget på teksten ved bruken av hygiene og den dominerende formen av rase, gjør det derfor vanskelig for leseren å kritisere og utfordre metaforen «rasehygiene».

For det andre kan vi se at metaforen «raseblanding» – i noe ulike varianter – forekommer ni ganger i «Jødeproblemets løsning». Denne metaforen er også med på å gi teksten et vitenskapelig preg, samtidig som den representerer en måte å forstå verden på som er selvfølgelig og naturlig. I denne metaforen er det imidlertid prefikset «rase» som bidrar til det vitenskapelige preget. Det konseptuelle domenet *dyreavl* kan sies å gi positive konnotasjoner, om enn ikke i like stor og allmenngyldig grad som helse og medisin. De som på ulike måter er involvert i avl av dyr, vil se det som positivt at for eksempel en bestemt hunderase kontinuerlig blir forbedret når det gjelder rasestandard, arvelige sykdommer osv. Fra et slikt perspektiv kan en metafor med avl av dyr som konseptuelt domene ha positive konnotasjoner i den forstand at dyreavl bygger på systematikk og forutsigbarhet, samtidig som det å blande rasene medfører uforutsigbarhet og uønskede resultater.

Ovenfor har jeg vist noen av de lukkede metaforene i teksten, og vurdert hvilken funksjon de har. I det følgende vil jeg ta for meg forfatterens bruk av *åpne* metaforer. I teksten «Jødeproblemets løsning» åpner forfatteren metaforer ved å bruke anførselstegn totalt syv ganger. I tabell 5.3 har jeg valgt ut tre metaforer som er lukkede og kan fremstå som mer eller mindre etablerte sannheter *utenfor* antisemittiske diskurser, men som i denne teksten åpnes på nytt og utfordres av forfatteren. Mens de lukkede metaforene som er nevnt over, fremstår som en naturlig måte å forstå verden på basert på vitenskap, er funksjonen av tekstens *åpne* metaforer at den forståelsen som de representerer, fremstår som subjektiv og feilaktig.

Tabell 5.3.: Åpne metaforer i «Jødeproblemets løsning»

Utdrag fra teksten (understreking av metafor som blir åpnet)	<i>Men de fleste anser det som gitt, at det er <u>«uskyldig forfulgte»</u> jøder som blir overfalt [...]</i>	<i>[...] hvor de kan leve befriet for ikke-jødernes <u>«forfølgelse»</u>.</i>	<i>Det er ingen tragedie for et folk at det til slutt får sin egen stat å bygge opp [...], selv om jødene selv sier at dette er <u>«barbari»</u>.</i>
Linjenummer	145-147	202-203	204-206
Type metafor	Konvensjonell, åpen	Konvensjonell, åpen	Konvensjonell, åpen
Tolkning av hvordan metaforen blir åpnet	Jødene er ikke uskyldige Jødene har ikke vært forfulgte	Jødene er ikke utsatt for noen forfølgelse	Det er ikke barbarisk, men sivilisert at jødene blir tildelt en egen stat

Av eksemplene i tabellen over kan vi se hvordan det å åpne lukkede metaforer kan være et enkelt grep, og en svært effektiv retorisk strategi i en argumenterende tekst. Ved å markere eksempelvis «forfølgelse» i anførselstegn snur forfatteren opp-ned på oppfattelsen av den lidelsen jødene har blitt utsatt for opp gjennom historien, ikke minst i tekstens samtid på slutten av 1930-tallet. Ifølge forfatterens fremstilling er det heller ikke noe overgrep – en barbarisk handling - å deportere jødene til et eget landområde; det er en sivilisert handling å gi dem mulighet til å bygge opp en egen stat.

Når forfatteren åpner metaforene ved å markere dem med anførselstegn, utfordrer hun etablerte oppfatninger om at jødene for eksempel er uskyldig forfulgte, og får slike oppfatninger til å fremstå som feilaktige og uvitenskapelige. Mens den lukkede metaforen *rasehygiene* representerer objektiv vitenskapelighet, fremstår *forfølgelse* av jøder som en subjektiv, følelsesbasert og uriktig oppfatning. Argumentasjon *mot* jøder blir dermed vitenskapelig og udiskutabelt, mens potensielle argumenter til støtte *for* jødene avfeies som

oppdiktet. På denne måten står lukkede og åpne metaforer sentralt i forfatterens konstruksjon av virkeligheten i en argumenterende tekst som skal fremstå som vitenskapelig.

5.3. Konstruksjon av *relasjoner* i «Jødeproblemets løsning»

For å analysere hvordan relasjoner blir konstruert i teksten «Jødeproblemets løsning» vil jeg i det følgende undersøke forfatterens bruk av *eksplisitt* og *implisitt intertekstualitet* og *epistemisk* og *deontisk modalitet* (jf. 3.3.3. og 4.3.3.).

5.3.1. Eksplisitt intertekstualitet

Å analysere eksplisitt intertekstualitet i en tekst innebærer å undersøke hvilke eksplisitt refererte ytringer forfatteren refererer til, og en slik undersøkelse er relevant i en kritisk diskursanalyse fordi det gir mulighet til å vurdere denne teksten i samspill med andre ytringer. Under dette punktet vil jeg derfor analysere hvilke andre tekster og kilder det blir eksplisitt henvist til i teksten «Jødeproblemets løsning», og vurdere hvilken funksjon denne eksplisitte intertekstualiteten har i teksten.

Det er stor variasjon i hvilke tekster og kilder forfatteren henviser eksplisitt til i teksten. Det blir vist til både en antisemittisk bok og pro-jødiske artikler, hellige bøker for både jøder og kristne, den norske grunnloven av 1814 og franske aviser. Men selv om det er variasjon i kildenes opprinnelse, er det et gjennomgående mønster at de blir brukt til å støtte forfatterens synspunkter. Det som imidlertid skiller de eksplisitte referansene i teksten, er at noen av dem viser til konkrete kilder det går an for leseren å gå til for å sjekke riktigheten av, mens andre viser til en type kilde som er uspesifisert og så vag for leseren at det vil være vanskelig å finne ut hva som er den eksakte kilden forfatteren viser til.

I tabell 5.4. ser vi eksempler på forfatterens bruk av eksplisitte referanser som viser til konkrete kilder. Selv om forfatteren ikke oppgir for eksempel sidetall eller kapittel, får leseren vite i hvilken tekst informasjonen står. I det første eksemplet (linje 5-7) blir den eksplisitte referansen brukt for å etablere en sannhet som egentlig er en et grunnleggende uttrykk for antisemittisk ideologi, hvilket vi også kan se av navnet på kilden. Resten av eksemplene i tabellen har det fellestrekket at de viser forfatterens bruk av konkrete kilder for å presentere

det som kan fremstå som ny og overraskende informasjon for lesere utenfor den antisemittiske diskursen.

Tabell 5.4.: Tekstens eksplisitte referanser til konkrete kilder

Linje-nummer	Utdrag fra «Jødeproblemetets løsning»	Kilde det vises til	Tolkning av referansens funksjon i teksten
5-7	<i>Gjennem all historie, fra lenge før Jerusalems ødeleggelse, finner vi (ifølge «<u>Anti-Semitismus der Welt</u>») stort sett det samme forløp – det forløp som hittil i k k e har ført til noen løsning.</i>	<i>Antisemitismus der Welt in Wort und Bild</i> (1935) av Kørber, Pugel & Groh.	Det fremstår som en etablert sannhet at verden har stått overfor en gjentakende prosess ³⁷ .
77-78	<i><u>Talmud</u> har de strengeste forbud mot raseblanding.</i>	Talmud, jødenes hellige bok	Det fremstår som et fundament i jødenes religion at de selv ikke vil blandes med andre.
89-91	<i>Det nytter ikke å samarbeide med et folk hvis religion til og med finner det fortjenstfullt å bedra folk som ikke er av ens egen stamme. Slik som <u>Talmud</u> forkynner.</i>		Det fremstår som et religiøst mål for jødene å bedra andre folkeslag.
119, 124-126	<i>Også ideen om Pan-Europa er jødisk. [...] Dette bekrefter også <u>Coudenhove-Calergi</u> selv i en artikkel i «<u>Wien Frimurer-Tidende</u>» nr. 9/10 1923 og i sitt tidsskrift «<u>Praktisk idealisme</u>».</i>	Artikler og tidsskrifter av grev Coudenhove-Calergi til støtte for tanken om et etnisk mangfoldig Pan-Europa.	Det fremstår som om jødene står bak idèen om Pan-Europa.

³⁷ Den prosessen forfatteren beskriver som et gjentakende kretsløp hvor jødene overtar samfunn, og som hun gir betegnelsen «jødeproblemet».

160-163	<i>Hadde vi i Norge fulgt den linje som de patriotiske og forutseende Eidsvoldsmenn trakk op i <u>Grunnloven i 1814</u> og opprettholdt bestemmelsen om at jøder og jesuiter ikke må ha adgang til riket, [...]</i>	Den opprinnelige norske grunnloven, med paragrafen om at blant annet jøder ikke skal ha adgang til landet.	Det fremstår som en patriotisk og riktig handling å nekte jøder adgang til Norge.
---------	---	--	---

I teksten «Jødeproblemets løsning» er det også flere eksempler på eksplisitte referanser til en kilde som ikke er konkret. I disse tilfellene må leseren enten selv gå ut og lete etter kilden til informasjonen eller godta forfatterens fremstilling i teksten. I tabell 5.5. kan vi se eksempler på dette, og her er det et gjennomgående trekk at når kilden er lite konkret, er den eksplisitte referansens funksjon å fremstille det som kommer fram i teksten som dokumentert, begrunnet og etablert.

Tabell 5.5.: Tekstens eksplisitte referanser til uklare kilder

Linje-nummer	Utdrag fra «Jødeproblemetets løsning»	Tolkning av kilde det refereres til	Tolkning av referansens funksjon i teksten
62-63	<i>Den moderne rasehygiene har fullt ut vist hvor farlig blanding er mellem artsfremmede raser, at det fører til bastardisering.</i>	Publisert forskning som fremmer såkalt rasehygiene ³⁸ .	Det fremstår som vitenskapelig dokumentert at ulike raser må leve adskilt og ikke blandes med hverandre.
70-71, 73-74	<i>Vår Herre har skapt de forskjellige raser, gule, brune, svarte og hvite. [...] Det er derfor ikke spørsmål om den ene rase er bedre enn den annen, men at den er a n d e r l e d e s.</i>	Bibelen.	Det fremstår som religiøst begrunnet at mennesker kan deles inn i ulike raser.
102-103	<i>I 1922, da jødeinnvandringen begynte, utgjorde araberne <u>90%</u> av Palæstina befolkning.</i>	Dokument(er) som inneholder opplysninger folketallet i Palestina.	Det fremstår som statistisk begrunnet at jødene ikke kan bosette seg i Palestina.
193-194	<i>I franske aviser har til og med vært lansert slagordet: MADAGASKAR FOR JØDENE.</i>	En eller flere franske aviser utgitt i tekstens samtid.	Det fremstår som om idéen om at jødene bør flytte til Madagaskar, er så etablert at den har ført til slagord i offentligheten.

Den eksplisitte intertekstualiteten i teksten har altså det å støtte forfatterens fremstilling som overordnet funksjon. Når hun refererer til konkrete kilder, er innholdet både nytt og overraskende for lesere som ikke tilhører den antisemittiske diskursen. Funksjonen av denne typen eksplisitte referanser er derfor å få leseren til å tenke nytt. De eksplisitte referansene med uklar kilde blir imidlertid brukt for å dokumentere og begrunne forfatterens

³⁸ For eksempel publikasjoner av Alfred Mjøen (jf. 5.1.2.)

fremstilling. Samlet sett kan vi si at jo mer den eksplisitte referansen blir brukt som dokumentasjon, jo mindre tydelig er kilden.

5.3.2. Implisitt intertekstualitet

Implisitt intertekstualitet handler om tekstens indirekte samspill med andre stemmer, tankemønstre og diskurser. Et viktig trekk ved den implisitte intertekstualiteten i «Jødeproblemets løsning», er hvordan kombinasjonen av ulike diskursive stemmer konstruerer relasjoner i og rundt teksten. I «Jødeproblemets løsning» bruker forfatteren diskursive stemmer fra både autoriteter og «vanlige folk». Til sammen bidrar disse ulike diskursive stemmene til at forfatterens forståelse av verden fremstår som riktig, og som en oppfatning som er delt av mange og til dels ulike grupper av mennesker. Av eksemplene i tabell 5.5. kan vi se hvilke ulike diskursive stemmer forfatteren trekker inn i teksten, og hvordan.

I de tre første eksemplene kan vi se hvordan stemmene som hører til i diskursene forskning, oppdrett/avl og politikk gir teksten en tilsynelatende solid troverdighet; virkeligheten *er* slik den kommer frem gjennom stemmene i disse diskursene. Den evaluerende stemmen fra en *forskningsdiskurs* uttrykker at jødernes utnyttelse av andre er ledd i en så systematisk og repetitiv prosess at den kan betegnes som et «kretsløp» (linje 31-32). I diskursen *oppdrett/avl* er det en nødvendig forutsetning -og omsorgsfull handling - at de ulike rasene holdes adskilt fra hverandre, at de rendyrkes. Den evaluerende stemmen fra denne diskursen skal få leseren til å oppfatte at dette er et ideal som også bør gjelde mennesker (linje 64). Den evaluerende stemmen fra en *politisk diskurs* legger vekt på at reformene som forfatteren foreslår må gjennomføres raskt, effektivt, konsekvent og bestemt, og de menneskelige hensynene fremstår som underordnet sammenlignet med dette (linje 176-178). De tre øverste eksemplene i tabell 5.5. viser dermed forfatterens bruk av evaluerende stemmer fra diskurser som gir troverdig støtte til hennes konstruksjon av virkeligheten.

I de tre siste eksemplene på implisitt intertekstualitet i tabell 5.5. er det de diskursive stemmene fra «vanlige folk» som kommer fram. Fra en *nasjonalromantisk diskurs* kan vi høre stemmen til den patriotiske nordmannen, hvor holdninger fra den opprinnelige utgaven av Grunnloven fremstår som idealet. Her er virkelighetssynet at det var forutseende å nekte

jødene adgang til Norge, slik det opprinnelig var nedskrevet i Grunnloven (linje 160-163). Fra en *hverdagsdiskurs* trekker forfatteren inn den evaluerende stemmen de som føler seg utnyttet og sett ned på av jødene (linje 149-150). I det siste eksemplet i tabellen kan vi se hvordan den evaluerende stemmen fra en *moraldiskurs* gir jødene skyldene for det som blir fremstilt som et moralsk forfall i samfunnet (linje 164-167).

Tabell 5.6.: Implisitt intertekstualitet i «Jødeproblemets løsning»

Linje-nummer	Utdrag fra teksten	Tolkning av diskurs	Tolkning av diskursiv stemme	Mulig meningspotensial
31-32	<i>Dette kretsløp har gjentatt sig i land efter land i tusener av år.</i>	Forskningsdiskurs	Forskeren som har påvist en sammenheng	Hendelsen kan oppfattes som vitenskapelig dokumentert
64	<i>Når det gjelder dyr har man vist den største omsorg for rasen.</i>	Oppdretts- og avlsdiskurs	Den ansvarsfulle dyreoppdretteren	Holdninger innenfor avl av dyr blir oppfattet som et ideal også innenfor menneskelig samliv og reproduksjon
176-178	<i>At slike reformer må gjennomføres suksessivt og så humannt som mulig, sier sig selv. Men at de må gjennomføres konsekvent og bestemt er like sikkert [...].</i>	Politisk diskurs	Den handlekraftige og ansvarsfulle politiker	Forfatterens forslag til løsning vil i praksis bli gjennomført både effektivt og humannt

160-163	<i>Hadde vi i Norge fulgt den linje som de patriotiske og forutseende Eidsvoldsmenn trakk op i Grunnloven i 1814 og oprettholdt bestemmelsen om at jøder og jesuitter ikke må ha adgang til Riket [...].</i>	Nasjonal-romantisk diskurs	Den etniske nordmannen med et romantisk og patriotisk forhold til utarbeidelsen av Grunnloven i 1814	Det er den opprinnelige norske grunnloven – med «jødeparagrafen» - som er den riktige
149-150	<i>Det er innlysende at når landets egne borgere blir utsuget, utpint, flådd, hånet og sett ned på av et fremmed innvandrersfolk [...]</i>	Dagliglivets diskurs Hverdagsdiskurs	Den som mener at han har blitt utnyttet av jøder	Jødene utnytter andre
164-167	<i>[...] de jødiske idèers virkninger – flukten fra jorden, åndslivets mekanisering, de glemte æresbegreper [...] - hele det almindelige sedelige forfall</i>	Moraldiskurs	Den konservative som ser nye samfunnstrekk som ødeleggende	Samfunnet har forfalt

Gjennom disse eksemplene på implisitt intertekstualitet kan vi altså se hvordan forfatteren henter støtte for sitt syn gjennom å trekke inn evaluerende stemmer fra ulike diskurser. De tre første eksemplene på diskursive stemmer bidrar til å gi forfatterens

fremstilling *troverdighet*, mens de tre siste eksemplene spiller på leserens følelser for å skape *overbevisning*.

5.3.3. Epistemisk modalitet

Epistemisk modalitet handler om med hvor stor grad av sikkerhet forfatteren uttrykker seg om forhold i den virkelige verden, og dette kan oppfattes som et kontinuum fra lav til høy i kategoriene «mulighet», «sannsynlighet» og «sikkerhet». I teksten «Jødeproblemets løsning» formulerer forfatteren seg med stor grad av sikkerhet om forhold i den virkelige verden. Av eksemplene i tabell 5.6. kan vi se eksempler på tekstens høye epistemiske modalitet når forfatteren med *sikkerhet* slår fast at verden står overfor et jødeproblem, mange land har opplevd en gjentakende prosess, det er farlig å blande ulike «raser» og det er helt grunnleggende at Norge skal styres av nordmenn. I denne tabellen har jeg også tatt med to eksempler fra teksten på at forfatteren uttrykker seg med sikkerhet om at noe *ikke* er sånn som det blir fremstilt andre steder: det er ikke en ulykke (som det blir fremstilt av andre) at jødene ikke får være hvor de vil, men blir tildelt et eget landområde. Når det gjelder fremtidige forhold i den virkelige verden, uttrykker forfatteren seg med *sannsynlighet*, hvilket vi kan se av de to siste eksemplene i tabell 5.6.

Tabell 5.7.: Epistemisk modalitet i «Jødeproblemets løsning»

Linje-nummer	Utdrag fra teksten	Type modalitet
1-2	<i>At der eksisterer et jødeproblem som angår hele verden <u>fremgår med tydelighet</u> av det som her er fremholdt.</i>	Sikkerhet
31-32	<i>Dette kretsløp <u>har gjentatt sig</u> i land efter land i tusener av år.</i>	
62-63	<i>Den moderne rasehygiene <u>har fullt ut vist</u> hvor farlig blanding <u>er</u> mellom artsfremmede raser [...]</i>	
180-181	<i>Det <u>er</u> et SUNDT og riktig prinsipp at Norge skal styres av nordmenn.</i>	
201-202	<i>Det <u>er ingen ulykke</u> for jødene at de kommer bort fra sin rotløse, omflakkende tilværelse [...]</i>	Sikkerhet (nektende)
204-205	<i>Det <u>er ingen tragedie</u> for et folk at det til slutt får et eget land å bygge opp.</i>	
157-158	<i>Dette <u>synes da å være</u> den eneste løsning.</i>	Sannsynlighet
198-199	<i>Og de <u>vil sikkert få hjelp</u> fra andre land [...]</i>	

Eksempelene i tabell 5.6. illustrerer det som er et gjennomgående trekk ved den epistemiske modaliteten i teksten «Jødeproblemets løsning»: forfatteren uttrykker seg med sikkerhet om tidligere og nåværende forhold i den virkelige verden, og hennes oppfatninger av fremtidige forhold fremstår som sannsynlige. Vi kan også si at forfatterens fremstilling av

fremtidige forhold til tider fremstår som sikker. Hennes oppfatning av at det ikke er noen ulykke for jødene at de kommer bort fra sin nåværende tilværelse (linje 201-202), og at det ikke er en tragedie at jødene får et eget landområde (linje 204-205), er til en viss grad knyttet til fremtiden. Det er derfor nærliggende å hevde at teksten «Jødeproblemets løsning» generelt sett er preget av høy epistemisk modalitet.

5.3.4. Deontisk modalitet

Deontisk modalitet handler om i hvilken grad forfatteren forsøker å påvirke leseren gjennom teksten, og dette er uttrykt i et kontinuum fra lav til høy ved kategoriene «ønske», «tillatelse», «forventning», «påbud, råd» og «tvang». Teksten «Jødeproblemets løsning» er gjennomgående preget av høy deontisk modalitet, og dette er illustrert ved noen eksempler i tabell 5.7. Disse eksemplene viser hvordan forfatteren forsøker å påvirke leseren ved å presentere *påbud* eller *råd*, og det fremstår som leserens *plikt* å følge dette. Tekstens høye grad av deontisk modalitet kan på denne måten bidra til å påvirke og overbevise leseren.

Første person personlig pronomen («jeg») blir ikke brukt en eneste gang i teksten «Jødeproblemets løsning», og dette mener jeg det er relevant å tekke inn i forbindelse med deontisk modalitet. Når Halldis Neegård Østbye ikke en eneste gang skriver «jeg» i teksten, bidrar det dermed til tekstens påvirkningskraft på flere måter i de eksemplene som er vist i tabell 5.7. Slik det fremstår i teksten er det ikke forfatteren som øver press på leseren; det er andre, mer allmenngyldige forhold som skaper presset. Formuleringer som «det er innlysende» (linje 80) og «det skulle også si sig selv» (linje 51) setter leseren i en posisjon hvor han vil opptre direkte ufornuftig ved å ta det motsatte standpunktet. Da er det noe leseren ikke har forstått. I det siste eksemplet i tabellen fremstår det som en plikt for leseren å se muligheten i øynene (linje 208-209), altså å støtte forfatterens forslag om at jødene må få et eget landområde. Teksten er dermed preget av høy deontisk modalitet ved at forfatteren ikke gir leseren anledning til å stille seg kritisk til de påbudene som presenteres, han har snarere en plikt til å følge dem. Fraværet av første person personlig pronomen bidrar i tillegg til at fremstillinger i teksten kan oppfattes som objektive fakta, og ikke som forfatterens subjektive oppfatninger.

Tabell 5.8.: Deontisk modalitet i «Jødeproblemets løsning»

Linje-nummer	Utdrag fra teksten	Type modalitet
80	<i><u>Det er innlysende</u> at denne utvei ikke fører frem.</i>	Påbud, råd
89-91	<i><u>Det nytter ikke</u> å samarbeide med et folk hvis religion til og med finner det fortjenstfullt å bedra folk som ikke er av ens egen stamme.</i>	
51-54	<i><u>Det skulde også si sig selv</u>, at det er et galt prinsipp at folk av en fremmed rase [...] skal likestilles med landets innbyggere [...].</i>	
208-209	<i>Tiden er nu inne til at <u>man må se denne mulighet i øinene</u>.</i>	Tvang, plikt

5.4. Konstruksjon av sammenheng og struktur i «Jødeproblemets løsning»

For å analysere hvordan sammenheng og struktur blir konstruert i teksten «Jødeproblemets løsning» vil jeg i det følgende undersøke tekstens *sjanger* på globalt nivå ved å vurdere hva slags sjangerskjema den passer til, og hvordan gjentakelse av enkeltord skaper *leksikalsk kohesjon* (jf. 3.3.4. og 4.3.4.).

5.4.1. Sjanger

Et vesentlig trekk ved teksten «Jødeproblemets løsning» er kontrasten mellom hva den gir seg ut for å være, og hva slags tekst den egentlig er. Språket fremstår som informativt og teknisk, som om det var en informerende tekst, men den er en argumenterende tekst. Som vi vil se i de kommende punktene i tekstanalysen, er den tilsynelatende vitenskapelige teksten med ubestridelige fakta en retorisk strategi som skal bidra til å tilsløre det teksten i virkeligheten må sies å være: En argumenterende saktekst gjennomsyret av udokumenterte påstander. Innledningsvis kan det være avklarende å vise hvorfor den fremstår som en typisk argumenterende saktekst. I tabell 5.8. fremstiller jeg derfor de store linjene i teksten, eller

dens *globale nivå*. Der ser vi tydelig et sjangerskjema for argumenterende tekster, hvor forfatterens argumentasjon følger en firedeling: Situasjon – problem – løsning – evaluering av løsning.

Innledningsvis presenterer forfatteren en *situasjon* hvor jødene opp gjennom historien har inntatt ulike samfunn på en så systematisk måte at det kan defineres som stadier og helhetlig kretsløp. Denne prosessen er bakgrunnen for det hun betegner som jødeproblemet. *Problemet* som forfatteren skisserer er at ingen av forsøkene som tidligere er gjort for å løse det angivelige problemet, har vært vellykket. Hun presenterer dermed nye forslag til *løsning*, og disse har en viss nyansering, selv om det er de samme hovedtrekkene som går igjen. Den generelle løsningen er å skille jødene fra andre folkeslag. For Norges del innebærer det å gjeninnføre forbud mot innvandring av jøder til landet, og en lov om at jøder ikke kan bli norske borgere. For verden generelt mener forfatteren at løsningen må være å tildele jødene et eget landområde, og at jødene må flytte dit. Avslutningsvis *evaluerer* forfatteren de løsningene hun skisserer. Jødene har økonomi til det, og de vil få hjelp av andre. Forfatterens løsning må også sees som en mulighet også fra jødenes perspektiv, ja, faktisk deres eneste mulighet.

Tabell 5.9.: Overordnet tekststruktur i «Jødeproblemet's løsning»

Linje-nummer	Utdrag fra teksten	Strukturdel
1-2	<i>At der eksisterer et jødeproblem som angår hele verden fremgår med tydelighet av det som her er fremholdt.</i>	Situasjon
5-7	<i>Gjennom all sin historie [...] finner vi [...] stort sett det samme forløp [...]</i>	
31-32	<i>Dette kretsløp har gjentatt sig i land efter land i tusener av år.</i>	
36-45	<i>Der er pekt på, og delvis praktisert forskjellige forsøk på løsninger gjennom tidene:</i>	Problem

	<i>Emansipasjonen [...] Assimilasjon [...] Jødemisjon [...] Symbiose [...] Zionismen [...] Pan-Europa [...] Pogromer [...] Dissimilasjon</i>	
80	<i>Det er innlysende at denne utvei ikke fører frem.</i>	
154-155	<i>Dette kan selvsagt heller ikke tenkes som en løsning av problemet.</i>	
157	<i>Utskillelse av de jødiske elementer</i>	Løsning generelt
169-175	<i>Det gis i store trekk ingen annen løsning på jødeproblemet enn [...] en lov om at folk av artsfremmed rase ikke kan være eller bli norske borgere eller embedsmenn.</i>	Løsning for Norge
187-189	<i>Målet må være å skaffe jødene en egen stat [...]</i>	Løsning internasjonalt
180-181	<i>Det er et SUNDT instinkt og et riktig prinsipp at Norge skal styres av nordmenn.</i>	Evaluering av løsning for Norge
197-198	<i>Jødene har gull nok til både å kjøpe og kolonisere.</i>	Evaluering av løsning internasjonalt
198-200	<i>Og de vilde sikkert få hjelpe fra alle land, som også i egen interesse ønsker at jødene må få sin egen stat.</i>	
201-202	<i>Det er ingen ulykke at jødene kommer bort fra sin rotløse, omflakkende tilværelse [...]</i>	
204-205	<i>Det er ingen tragedie for et folk at det til slutt får et eget land å bygge op [...]</i>	
209-210	<i>Det er også den eneste mulighet for jødene selv til å komme bort fra sin rotløshet og parasitære tilværelse [...]</i>	
212-213	<i>Det er deres eneste chance til å utvikle de egenskaper som de nu mangler [...]</i>	
229-231	<i>En egen jødisk nasjonalstat [...] vil også være den eneste lykkelige løsning for de jøder som måtte være uenig i spillet om verdensherredømmet [...]</i>	

5.4.2. Leksikalsk kohesjon

Analysepunktet ovenfor er altså knyttet til tekstens overordnede nivå, tekstens globale nivå. I hva som skaper sammenheng i teksten på ordnivå, vil jeg fokusere på sentrale gjentakelser i teksten. Jeg har tidligere pekt på hvordan betegnelsen *jødeproblemet* er både en nominalisering og en presupposisjon som er gjennomgående brukt i teksten (jf. 5.2.1. og 5.2.2.). I det følgende undersøker jeg hvordan forfatteren skaper leksikalsk kohesjon ved den gjentatte bruken av ordet *rase*, et ord som jeg tidligere har definert som en lukket metafor i teksten (jf. 5.2.3.). Nedenfor gjengir jeg det forfatteren skriver under punktet «Assimilasjon» i sin helhet.³⁹ I utdraget kan vi se at forfatteren gjentar ordet *rase* åtte ganger, og at det er dette ordet som danner en referentkjede i hele punktet om assimilasjon.

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. [Men når det gjelder mennesker har man latt en fullstendig uvitenhet råde].

Blanding av artsfremmede raser fører til ulykke for begge parter. [Det er en like stor ulykke for japanerne å bli blandet op med hvite, som det er for hvit å bli bandet op med japanere]. Det har intet med rasehovmod å gjøre. Vår Herre har skapt de forskjellige raser, gule, brune, svarte og hvite. [Det har sikkert vært en mening med det – og de har sikkert alle sin misjon i verdenshusholdningen]. Det er derfor ikke spørsmål om den ene rase er bedre enn den annen, men at den er a n d e r l e d e s.

[Dette har jødene visst og levet efter i over 2000 år. Jødene selv vil ikke blandes med andre, selv om de andre vilde blande sig med jødene]. Talmud har de strengeste forbud mot raseblanding. (linje 62-78)

Forfatteren skaper en eksplisitt sammenheng i teksten ved å gjenta et bestemt ord. Effekten av dette kan være å fremheve tema og gi leseren en forståelse av at nettopp *rase* er et helt sentralt element i den sammenhengen i forfatteren skisserer. Når leseren forstår raseteorien, vil han også se logikken i teksten som helhet. Ordet «rase» (eller sammensatte ord som inneholder dette ordet) blir dermed helt avgjørende for teksten som helhet.

Samtidig kan vi også si at antall forekomster av ordet *rase* – mengden, kvantiteten – i seg selv har betydning for sammenhengen i teksten. Jo oftere ordet forekommer, jo mer

³⁹ Enkeltsetninger som ikke inneholder ordet «rase», er markert med harde parenteser for å tydeliggjøre hvor få setninger i denne delen av teksten som *ikke* nevner *rase* eksplisitt.

sentralt står det i teksten. Punktet «Assimilasjon» har riktignok tettest forekomst av ordet *rase*, men det blir gjentatt gjennom hele «Jødeproblemets løsning», med unntak av den avsluttende delen. For å synliggjøre dette poenget gjengir jeg i tabell 5.9. alle gangene hvor *rase* blir brukt, totalt 20 ganger når vi også regner med sammensatte ord.

Tabell 5.10.: Gjentakelser av ordet *rase* i «Jødeproblemets løsning»

Ord som inneholder «rase» i teksten	Antall forekomster
Rase/-n/-r	11
Raseblanding	2
Rasekaos	1
Rasebiologi	1
Rasehygiene	1
Rasehovmod	1
Rasehat	1
Fremtidsrase	1
Adelsrase	1

Av eksemplene i tabell 5.9. ser vi at forfatteren gjennomgående skaper forståelse ved å bruke ord som har *rase* som prefiks eller suffiks. Når *rase* blir gjentatt så mange ganger i teksten, bidrar det altså ikke bare til å skape logisk sammenheng, som under punktet «Assimilasjon», men det fører også til at tanken om at mennesker kan deles inn i raser blir dominerende i teksten. Den gjentatte bruken av dette ordet og den dominerende rollen det får i teksten, bidrar dermed både til å konstruere sammenheng og struktur, og til å fremheve et sentralt meningsinnhold i «Jødeproblemets løsning».

5.5. Sammenfatning av analysetrinn 1

Gjennom analysetrinn 1 har jeg undersøkt forhold som kan gi svar på dette forskningsspørsmålet: *Hvordan utfordrer en tekst fra den historiske delen av LNU's sakprosa-kanon elevenes kritiske literacy?*

Analysen av situasjons- og kulturkonteksten som omgir teksten «Jødeproblemets løsning» viser at teksten er uløselig knyttet til antisemittisk og nazistisk ideologi, og en utfordring ved teksten er derfor at kunnskap om kontekst er avgjørende for en relevant forståelse av teksten.

Den virkeligheten som blir konstruert i teksten fremstår som udiskutabel og allment kjent, noe som blir fremstilt ved hjelp av presupposisjoner, nominaliseringer og metaforer. En utfordrende side ved teksten er derfor at det kan være vanskelig for leseren å utfordre og stille seg kritisk til forfatterens fremstilling av forhold i verden.

Forfatterens bruk av intertekstualitet og modalitet bidrar ytterligere til at det kan være vanskelig for leseren å utfordre teksten. Til tross for at forfatteren ikke dokumenterer påstander eller henviser til kilder på en måte som gjør det lett for leseren å finne hvor hun har hentet sine «fakta» fra, er de fremstilt på en måte som gjør at leseren kan oppfatte teksten som velbegrunnet. Tekstens høye grad av modalitet gjør at leseren kan føle seg mindre kunnskapsrik hvis han ikke følger forfatterens resonnementer.

Det mest utfordrende ved konstruksjon av sammenheng og struktur er motsetningen mellom hva teksten gir seg ut for å være, og hva den faktisk er. Selv om den kan fremstå som en vitenskapelig, faktaorientert tekst, følger den et klassisk skjema for argumenterende tekster. Det kan derfor være utfordrende å ha en relevant forståelse av tekstens sjanger.

6 Analysetrinn 2: Analyse av intervjutranskripsjonene

Forskningsspørsmålet som danner utgangspunktet for analysetrinn 2, er dette: *Hvordan forstår elevene en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosaanon?* For å svare på dette spørsmålet vil jeg i dette kapitlet analysere transkripsjonene av intervjuene med de fire elevene som deltok i undersøkelsen. Innledningsvis presenterer jeg en foreløpig beskrivelse av hver av elevene, før jeg analyserer svarene deres innenfor hovedkategoriene *makt, tilgang og mangfold*, basert på Hilary Janks' syntesemodell.

6.1. Foreløpig beskrivelse av elevene

I de innledende punktene i det kapitlet gir jeg en foreløpig beskrivelse av hver av elevene, slik jeg oppfatter dem på bakgrunn av intervjuet som helhet. I forkant av hvert intervju informerte jeg om teksten og forfatteren før hver elev fikk 30 minutter til å lese teksten «Jødeproblemets løsning». Deretter gjennomførte jeg et semistrukturert intervju, som i gjennomsnitt varte i ca. 45 minutter.

6.1.1. Jan: «Den kildebevisste»

Mens Jan selv er påpasselig med å begrunne synspunktene sine, er han spesielt kritisk til at Halldis Neegård Østbye ikke begrunner og dokumenterer påstandene som hun fremmer teksten «Jødeproblemets løsning». Dette perspektivet uttrykker han flere ganger i løpet av intervjuet. Han drar selv veksler på sin kunnskap og interesse innenfor naturfaglige emner og bruker kunnskap herfra i refleksjoner knyttet til forhold som er omtalt i teksten han nettopp har lest. Selv om Jan gjennom hele intervjuet har en reflektert og drøftende tilnærming til spørsmålene, kommer han med klare og ganske kontante svar. Han kommer også gjennomgående med oppfølgende begrunnelser for de umiddelbare svarene.

6.1.2. Johanne: «Den opplyste samtidsleseren»

I intervjuet stiller Johanne seg flere ganger kritisk til teksten og forfatteren ved å latterliggjøre forfatterens synspunkter og avskrive teksten som noe som hører fortiden til og kunne bli tatt alvorlig *da*. Johannes kritiske holdning til teksten og forfatteren kommer til uttrykk ved at hun

flere ganger under intervjuet bruker det som kan tolkes som forfatterens stemme, men med omformuleringer som gjør at kritikken som Johanne har mot forfatteren kommer fram. Johanne gir tydelig uttrykk for at hun mener at de rasistiske holdningene som kommer fram i teksten, *ikke* er typiske for 2017, og at hun har vokst opp og lever i et samfunn med et helt annet syn på etnisitet enn det som kommer fram i teksten.

6.1.3. Sara: «Den erfaringsorienterte»

Sara trekker flere ganger i intervjuet inn sin egen identitet og egne erfaringer i sin forståelse av teksten. Dette kommer blant annet til uttrykk når hun ved to anledninger eksplisitt viser til personer som er sentrale i hennes eget liv. Tidlig i intervjuet uttrykker hun undring over at noen kan ha hatt de holdningene som kommer fram i teksten, siden det er såpass kort tid siden at bestefaren hennes levde da. Senere forteller hun at moren hennes skrev et innlegg mot en VG-artikkel med diskriminerende karakteristikk av romfolket. Hun får også frem eget verdisyn når hun sier at forfatterens karakteristikk av jødene er «ord som skjærer litt i ørene».

6.1.4. Christian: «Den historisk orienterte»

Flere ganger i intervjuet trekker Christian inn historiske forhold i sin forståelse av teksten, også forhold som ligger før og etter tekstens samtid. I mest umiddelbar tilknytning til teksten peker han på konsekvensene av andre verdenskrig i form av jødeutryddelsene. Han knytter også raseideologi til Darwins evolusjonsteori, og kobler videre dette til imperier og kolonitid. Christian trekker også inn mer moderne historiske forhold i sin forståelse av teksten når han viser til at globalisering har vært et sentralt utviklingstrekk i verden etter tekstens samtid.

6.2. Dimensjonen MAKT i analysen

Dimensjonen makt er tett knyttet til ideologi (jf. 3.6.1.), og i det følgende vil jeg undersøke elevenes evne til kritisk literacy ut i fra deres forståelse av *konteksten* og av *forholdet mellom forfatter og leser*.

6.2.1. Elevenes forståelse av tekstens kontekst

Det er et gjennomgående trekk i intervjuene at elevene viser god kunnskap om sentrale sider ved den kulturkonteksten som kan knyttes til teksten «Jødeproblemets løsning», og de trekker denne kunnskapen inn i sin forståelse av teksten. Andre sentrale trekk ved elevenes kontekstforståelse er at lesere i dag er mer kunnskapsrike og kritiske enn de var i tekstens samtid, at teksten er relevant også i dag, og at enkelte menneskegrupper i dag kan bli omtalt på samme måte som jødene blir i denne teksten fra 1938.

Tre av elevene nevner to sentrale elementer fra tekstens samtid og den antisemittiske diskursen som ikke står skrevet eksplisitt i teksten, nemlig *Hitler* og *den ariske rase*. Både personen og begrepet var sentrale i tekstens samtid, og idealer innenfor en antisemittisk diskurs, og elevene viser tydelig kunnskap om konteksten når de trekker inn disse tingene i sin forståelse av teksten.

Christian: Vi, det føler jeg er den ariske rase. [...] 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 rashygienisk, [...] hvilket jo kommer tilbake igjen til nazistenes avlsprosjekt av den ariske rase.

Når disse elevene trekker inn kunnskap om kulturkonteksten og nevner «den ariske rasen» eksplisitt, kan vi si at de bruker konteksten til å lese *mot* teksten og utfordre den. Forfatteren Halldis Neegård Østbye fremstiller det som at det angivelige jødeproblemet gjelder *alle*, mens Christian, Sara og Jan avgrenser dette til de som nazistene definerte som «ariske». Samtidig blir også jødene et offer i elevenes fremstilling.

I tillegg nevner også disse tre elevene Hitler, en person som ikke blir nevnt eksplisitt i teksten, men som utvilsomt var en helt for Halldis Neegård Østbye og andre nazister i 1938.

For å forstå teksten ser de dermed både Hitlers ideologi og praktiske politikk som nært knyttet til teksten, noe som gir en tett kobling mellom tekst og kontekst.

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.

Alle de fire elevene i undersøkelsen ser ut til å ha mindre tiltro til lesere i 1938 enn i 2016. Uttalelsene deres tyder på at de knytter kritisk lesing til kunnskap, og at mer kunnskap fører til mer kritisk forståelse enn da teksten ble utgitt.

Jan: Og kanskje var ikke utdanningsnivået sånn at dette var en vanlig skrivemåte for folk flest heller. [...] 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.

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

Sara: Nå er det jo ekstreme beskrivelser, og når vi leser det i dag, så er vi jo mer kritiske.

Samtidig som elevene mener at kunnskap fører til kritisk lesing, er det også nærliggende å tolke uttalelsene i utdragene ovenfor som at teksten i sin samtid kunne ha relativt bred appell siden flere ikke hadde utdanning og kunnskap som i dag. Imidlertid bør vi huske at Nasjonal Samling i 1938 var politisk isolert, og at Halldis Neegård Østbye innenfor denne lille «sekten» var i en særstilling når det gjaldt antisemittisk ideologi (jf. 5.1.1.). Det kan se ut til at elevene i utdragene over ikke knytter tekst og lesere til Norge og Nasjonal Samling i 1938, men kanskje snarere til antisemittismen slik den kom praktisk til uttrykk i Tyskland fra midten av 1930-tallet og i det okkuperte Norge under andre verdenskrig.

Alle elevene får videre fram at de ser hvorfor teksten er relevant også i dag:

Jan: Det vil jeg si er veldig viktig, siden historien er kjent for å gjenta seg. [...] Det er jo en samtidstekst som er innenfor den politikken som ble ført opp til andre verdenskrig. Så jeg mener det er veldig viktig. Og da kan man også forstå om ånden er i ferd med å gjenta seg.

Johanne: Du ser jo hvor mye hat mennesker kan få ut av ingenting. Og historien repeterer seg. [...]

Sara: Jeg synes det er veldig viktig å se at det faktisk går an, og at det ikke er så veldig lenge siden heller. [...] Så jeg tror egentlig det er viktig å ta det mer i bruk i skolen enn det vi har gjort tidligere for å se hvor liten vei det er mellom sånne ekstreme meninger og de verdiene vi har i dag. [...]

Christian: Men jeg vil si at det får i gang veldig mange tanker og refleksjon – kanskje ting som kan forhindre at noe slikt skjer igjen.

Men samtidig uttrykker også alle elevene i løpet av intervjuet at det finnes tilsvarende holdninger i dagens samfunn. De uttrykker eksplisitt hvordan tilsvarende holdninger kan komme til syne også i dag, og hvilke grupper av mennesker det kan ramme. På denne måten viser de kritisk literacy ved å presentere nye alternativer og ikke se tekstens underliggende ideologi som et hat mot kun jøder. Med en tekst som dette, er det også helt avgjørende at de ikke bare ser den i lys av en historisk kontekst, men også i lys av sin egen samtid.

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

Jan: Og også hvordan man behandler flyktningkrisen i ulike situasjoner. [...] For der begynner det jo kanskje å dukke opp en litt lignende fremmedfrykt.

Når vi ser hvordan elevene vurderer teksten som relevant i dagens kontekst, er det sentralt at de gir et sammensatt bilde ved å peke på flere grupper og situasjoner. I følge dem kan «Jødeproblemets løsning» være relevant både i forhold til muslimer generelt, romfolk, afroamerikanere og syriske flyktninger. Jan peker på hvordan man *behandler* flyktningssituasjonen, og både i dette og de andre svarene er det hvordan de nevnte gruppene blir *omtalt* og behandlet som er elevenes fokus.

6.2.2. Elevenes forståelse av modalitet i teksten

På analysetrinn 1 viste jeg hvordan teksten «Jødeproblemetets løsning» er preget av høy grad av både epistemisk og deontisk modalitet (jf. 5.3.3. og 5.3.4.). Når elevene skal vurdere forholdet mellom forfatter og leser, oppfatter også de at forfatteren formulerer seg med høy grad av sikkerhet om forhold i den virkelige verden, og at hun øver stor grad av press på leseren. Under alle de fire intervjuene kommer det til syne en kontrast mellom hvordan elevene oppfatter forfatterens autoritet overfor en *generell leser* og forfatterens autoritet overfor *eleven selv* som leser. At forfatteren kan ha autoritet overfor en uspesifisert leser i tekstens samtid kommer til uttrykk i disse utdragene, hvor elevene svarer på et generelt spørsmål om hvordan de ser på forholdet mellom forfatter og leser:

Christian: Jeg vil si at det er forfatteren som har mest makt. Det er hun som er mest kunnskapsrik.

Jan: Det virker jo som forfatteren legger seg til en sånn tone at hun vet svaret, [...]. Så det virker som om forfatteren har svaret, alltid. Leseren skal bare følge forfatteren.

Sara: Jeg synes jo hun skriver som om hun har en høy stilling i samfunnet. [...] jeg tenker helst på sånn lærer-elev-forhold. Det er kanskje det hun prøver å ha her – litt lærerautoritet, kanskje.

Johanne: Det virker som hun har en etos, litt sånn «jeg er litt mer lærd enn dere, så jeg vet hva jeg snakker om». [...] Hun kan fremstå som litt mer samfunnsorientert, og dermed kan hun ha en etos.

Oppfatningen om at forfatteren har mer makt enn leseren, blir begrunnet med ulike formuleringer: Forfatteren er *kunnskapsrik*, hun *har svaret*, hun har *lærerautoritet* og hun er *samfunnsorientert*. Bare den ene eleven, Johanne, trekker inn et relevant begrep fra retorikken som kan oppsummere disse formuleringene – dette kan være med på å gi forfatteren *etos*. Utdragene ovenfor viser altså tydelig at de mener at forfatteren har stor makt over leseren.

Samtidig utdyper og nyanserer to av elevene synet på forholdet mellom forfatter og leser. De reflekterer over at det fellesskapet som forfatteren skaper mellom seg selv og leseren gjør at forfatteren ikke bare fremstår som en maktperson som står over leseren.

Johanne: Det virker veldig sammensveisa. Litt sånn «Jeg er blant dere, og jeg ønsker å formidle mitt budskap til dere. Vi er på samme nivå».

Sara: Hvis hun hadde snakket til meg om et annet tema, så hadde jeg følt at hun liksom var på mitt lag. [...] Så forholdet mellom leser og forfatter er på en måte et *godt* forhold, hvis jeg kan kalle det det.

Selv om Sara og Johanne er uenige i innholdet i teksten, viser de at de ser at måten forfatteren skaper et forhold til leseren på kan bidra til at teksten fungerer. De tolker altså forfatterens valg på dette området i et positivt lys, selv om de er uenig med henne. Vi kan si at de to jentene her leser *med* teksten og engasjerer seg i hensikten bak språklige valg som forfatteren har gjort.

Når elevene får mulighet til å uttrykke hvordan de selv oppfatter forfatteren, kommer imidlertid den kontrasten jeg nevnte innledningsvis under dette punktet, tydelig fram. Da bruker de helt andre ord, og det er tydelig at de oppfatter forfatteren som en hatefull og nådeløs ekstremist.

Johanne: Jeg føler at hun er trangsynt, [...]. Og jeg føler at det er noe hat her.

Sara: Jeg oppfatter henne egentlig som veldig bastant. Kravstor. Jeg føler at hvis man ikke er enig med henne, så viser hun ingen nåde. [...] Men hvis du er på lag med henne, da gjør hun alt for å beholde deg.

Jan: Jeg får jo som sagt inntrykk av en politisk ekstremist, og en som rett og slett ikke hadde passet i dagens samfunn.

Christian: Når du klarer å skrive en tekst som legger så mye skyld på ett folk, så er du egoistisk også. Egoistisk og selsentrert.

Her kan vi si at alle de fire elevene leser *mot* teksten når de vurderer forholdet mellom forfatter og leser. Når elevene gis mulighet til å vurdere teksten ut ifra sitt eget ståsted, ser det ut til å åpne for en kritisk forståelse av teksten. På denne måten kan elevene vise kritisk literacy ved å utfordre de maktrelasjonene som kommer til uttrykk i teksten, og presentere alternative versjoner.

6.3. Dimensjonen TILGANG i analysen

Forholdet mellom dimensjonene makt og *tilgang* er knyttet til sosial inkludering og ekskludering, og argumenterende tekster er et eksempel på en sjanger som ikke alle kan gjenkjenne (jf. 3.6.2.). Videre kan det også være vanskelig å trekke et klart skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa, blant annet fordi retoriske virkemidler ikke følger et skille mellom virkelighet og fiksjon (jf. 2.5.). I det følgende vil jeg undersøke elevenes evne til kritisk literacy på dette området ved å analysere deres forståelse av tekstens *sjanger* og av hva som skaper *sammenheng i teksten*.

6.3.1. Elevenes forståelse av tekstens sjanger

Det viser seg at det til dels er svært utfordrende for elevene å avgjøre hvilken av de to hovedsjangrene sakprosa og skjønnlitteratur teksten «Jødeproblemets løsning» tilhører. Utfordringene ser ut til å skyldes det elevene oppfatter som lite fakta og mye subjektivitet fra forfatteren. Kun en av elevene definerer teksten som sakprosa, mens de tre andre har store utfordringer med å avgjøre om den er sakprosa eller skjønnlitteratur.

Jan: Da er det sakprosa. Det er jo ikke skjønnlitteratur i den forstand at det er en oppdiktet fortelling

Sara: Jeg vet jo at det er *ment* å være sakprosa. Men hadde jeg lest den i dag, med de verdiene jeg er oppvokst med, og det ikke hadde vært noen andre verdenskrig, så hadde jeg trodd at det var en skjønnlitterær tekst.

Johanne: Jeg vet faktisk ikke.

Christian: Det er litt vanskelig...

Jan kategoriserer altså teksten som sakprosa fordi den ikke er en oppdiktet fortelling. Selv om han ikke formulerer det eksplisitt, er det ut i fra konklusjonen rimelig å anta at han med oppdiktet fortelling mener at det ikke er et fiksjonsunivers som i episke tekster, men at teksten handler om forhold i den virkelige verden. At teksten omhandler faktiske forhold, selv om fremstillingen av disse forholdene ikke er objektiv og riktig, kommer fram i Jans utdyping av det ovennevnte svaret:

Jan: Men mye av det som står her er jo ikke nødvendigvis faglig begrunnet. Det er jo noe som bunner ut i personens egne meninger. Sann som for eksempel kan være tilfelle i et kåseri eller et essay, som ofte er omtalt som kreative tekster. Og det ligger jo litt i grenseland egentlig, men det er jo ikke en oppdiktet fortelling, selv om mye av argumentene kanskje kan være det.

De tre andre ser imidlertid ut til å sette *fakta* og *objektivitet* som nødvendige kriterier for at en tekst skal kunne kalles for sakprosa, og det ser ut til at dette er hovedgrunnen til at de har vanskeligheter med å avgjøre om teksten er sakprosa eller skjønnlitteratur.

Johanne: For det er jo ikke veldig faktaorientert på den måten at det er fullstendig saklig. Det er jo veldig preget av personlig mening og subjektiv forteller. Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprosaetekst [...]

Sara: Hun skriver den jo også som en faktatekst. [...] hun skriver det faktisk i det hun kaller for en sakprosaetekst.

Christian: Til tider så føler jeg at forfatteren selv tror på det, og da blir det jo, for forfatteren, sakprosa. Og jeg tror også forfatteren har det mål å få leseren til

å oppfatte det som sakprosa, [...] ved å få dette til å høres ut som sakprosa, så kan det høres ut som at dette er sannheten.

I Christians svar ser det ut til at tvilen knyttet til sjanger skyldes forfatterens subjektivitet i kombinasjon med at teksten har til hensikt å overbevise. Når han begrunner tvilen på spørsmålet om teksten er sakprosa eller skjønnlitteratur, tar han ikke utgangspunkt i trekk ved sakprosa som sjanger; men legger heller tekstens mangel på objektive *fakta* til grunn for sin vurdering.

Johanne ser også ut til å legge vekt på det hun vurderer som graden av fakta i teksten når hun skal vurdere hvor den passer inn sjangermessig, og også hos henne fremstår fakta som et kriterium for sakprosa. Vi kan si at hun implisitt ser på *objektivitet* som et viktig kriterium for sakprosa, når hun sier at teksten er preget av personlig mening og subjektiv forteller. På bakgrunn av dette uttrykker hun at hun *ikke* egentlig vil kalle teksten for sakprosa.

Også Sara ser ut til å oppfatte sakprosa som fakta, selv om formuleringen om at forfatteren «skriver den jo også som en faktatekst», i seg selv ikke er noe tegn på å sidestille fakta og sakprosa. Denne formuleringen kan vel snarere tolkes som at hun mener at forfatteren fremstiller forhold i teksten som fakta, noe som jo henger sammen med tekstens høye modalitet, som jeg viste på analysetrinn 1 (jf. 5.3.3.). Imidlertid bør vi se dette i sammenheng med formuleringen «hun skriver det faktisk i det hun kaller for en sakprosatekst». Når Sara først sier at forfatteren *skriver* den som en faktatekst, og senere sier at forfatteren *kaller* det for en sakprosatekst, er det nærliggende å tolke dette som to formuleringer av en oppfatning Sara har: Forfatteren fremstiller sine synspunkter *som om det var fakta*. Saras tvil på spørsmålet om teksten er skjønnlitteratur eller sakprosa kan derfor skyldes at hennes egne oppfatninger av verden står i sterk kontrast til det forfatteren fremstiller som fakta.

Det som gjør det overraskende at tre av elevene har problemer med å definere teksten som sakprosa, er at alle fire utvilsomt oppfatter den som en argumenterende tekst. Dette kommer til uttrykk ved at alle de fire elevene beskriver «Jødeproblemets løsning» som en propagandatekst med mål om å overbevise. Et eksempel på dette er at alle fire eksplisitt bruker begrepet *propaganda* om teksten.

Johanne: Det virker egentlig veldig som propaganda.

Sara: Det er egentlig en slags propagandatekst, tenker jeg.

Christian: Jeg vil nesten karakterisere det som propaganda, rett og slett.

Jan: Dette her er jo propaganda.

Et annet eksempel er at tre av elevene bruker ordet *overbevise* eksplisitt⁴⁰.

Jan: Dette er jo også en bok som skal overbevise folk om hvordan man skal løse dette problemet med jødene.

Johanne: «[...] jeg skal overbevise dere om at min mening er riktig.» [...] alt formålet er å overbevise om at jøder bare er dårlige.

Christian: Jeg vil nesten karakterisere det som propaganda, rett og slett. Med den hensikt å prøve å overbevise.

Selv om det er helt tydelig at alle de fire elevene oppfatter «Jødeproblemets løsning» som en argumenterende tekst som skal overbevise, er det altså kun en av dem som definerer den som sakprosa.

6.3.2. Elevenes forståelse av tekstuell sammenheng

I elevenes forståelse av tekstuell sammenheng er det to trekk som peker seg ut. For det første gir alle de fire elevene ulike svar på hva de oppfatter som tekstens hovedtema. For det andre ser det ikke ut til å være noen systematikk i hva de legger vekt på når de reflekterer over hva som er tekstens hovedtema, og hva som skaper sammenheng.

I eksemplene nedenfor ser vi at elevene gir fire ulike svar på hva de mener er tekstens hovedtema.

Jan: Da ville jeg egentlig gått til overskriften. For den sier jo rett og slett «Jødeproblemet og dets løsning», [...]

Christian: Omslaget på boka viser jo «Jødeproblemet». Men jeg vil heller si at det er et slags *raseproblem*.

Sara: Misunnelse.

Johanne: Fremmedfrykt.

Jan og Christian tar altså konkret utgangspunkt i det eksplisitte nivået i teksten når de skal definere et hovedtema; de leser *med* teksten. At de her forholder seg kun til eksplisitte

⁴⁰ Sara bruker ikke ordet «overbevise» eksplisitt, men får fram den samme oppfatningen som de andre gjennom for eksempel disse formuleringene: «Jeg tenker at hun i hvert fall spiller på følelser, men hun prøver å få det til å fremstå som fornuft. [...] Blandingen av det veldig direkte og formelle språket kan virke veldig seriøst, og det er lett å ta det til seg».

elementer i teksten, blir enda tydeligere hvis vi ser svarene deres under dette punktet i sin helhet.

Jan: Da ville jeg egentlig gått til overskriften. For den sier jo rett og slett «Jødeproblemet og dets løsning», og teksten behandler jo hele tiden det som er oppfattet som jødeproblemet, og hvordan vi kan løse det. Det er det som går gjennom hele, og det ender med en kort konklusjon.

Christian: Omslaget på boka viser jo «Jødeproblemet». Men jeg vil heller si at det er et slags *rase*problem. Da er vi inne på *rase* igjen. Jeg tror det bygger mye på tankene om at den ariske *rase* er bedre. 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*. Men man merker jo også at de ser ned på *andre* raser, så jeg vil si at det er *rase*problemer.

Sara og Johanne fokuserer imidlertid på forfatterens mulige intensjoner med teksten, når de formulerer henholdsvis *misunnelse* og *fremmedfrykt* som hovedtema. Ingen av disse ordene er nevnt eksplisitt i teksten, og de fokuserer på tekstens implisitte nivå for å finne et hovedtema. Istedenfor å underkaste seg teksten, tyder deres formulering av hovedtema på at de forsøker å forstå grunnen til at forfatteren gir den versjonen av virkeligheten som kommer frem i teksten. På dette punktet leser de altså *mot* teksten. Når vi ser svarene deres om tekstens hovedtema i sin helhet, er det også tydelig at begge trekker inn den historiske konteksten.

Sara: Misunnelse. Jeg føler at grunnlaget for hennes argumenter er at hun er redd for at de skal ta over det hun allerede har, og hun beskriver dem jo selvfølgelig som flinkere enn mange av de hun beskriver som oss. Og hvis *de* får makten, så vil hun jo miste sin. Nå er det jo bare teorier angående det med Hitler og at han ikke kom inn på malerskole på grunn av en jøde, men også der tror jeg det ligger mye misunnelse.

Johanne: Fremmedfrykt. [...] At siden hun føler fremmedfrykt for jødene, så bør vi rett og slett få dem bort.

Int: Så *det vil hjelpe på hennes fremmedfrykt, så å si*?

Johanne: Ja, eller generelt... Er den skrevet i Norge?

Int: *Ja*.

Johanne: At den fremmedfrykten som nordmennene følte, den kunne løses ved at jødene ble borte, eller fant seg et annet sted.

Selv om Sara formulerer hovedtemaet som *misunnelse*, mener hun også at forfatteren er «redd for at de skal ta over». Vi kan tolke det som at hun implisitt trekker inn forfatterens *frykt* for å forstå hovedtemaet. Dette kan kobles til Johannes svar, hvor hun definerer

fremmedfrykt som hovedtema i teksten. I siste del av svaret ser vi også at begge fokuserer på den historiske konteksten, og på den måten også går utover selve teksten og viser til forhold i tekstens samtid. Sara peker på et historisk forhold knyttet til Hitler, mens Johanne viser til at en mulig fremmedfrykt gjaldt flere enn bare forfatteren i 1938.

I forståelsen av hva som gir teksten sammenheng, fokuserer også to og to elever på enten tekstens eksplisitte eller implisitte nivå, og vektlegger henholdsvis tekstuell struktur eller det de oppfatter som forfatterens hensikt med teksten. Elevene ser ut til å mangle en klar systematikk i forståelsen av hovedtema og sammenheng, siden ingen av dem forholder seg til enten eksplisitt eller implisitt nivå på begge spørsmålene.

Johanne: Det er jo jøder, jøder, jøder hele tiden. Og det er jo det med problemet.

Sara: Hun har en rød tråd med at selve jødeproblemet er en tråd fra begynnelse til slutt. *Det* gir en god sammenheng når hun til slutt presenterer det hun mener er løsningen, også.

Jan: Men det jeg synes går igjen, er den frykten for hvordan jødene skal ta over verden, og hvordan det skal hankses med.

Christian: Generelt kan hun virke veldig hard og følelsesløs overfor jødene i starten, men så går hun over i «det her er også det beste for *dem*». Så jeg vil si at det at hun prøver å overbevise, det gjennomsyrrer hele teksten.

Ut ifra svarene kan vi si at de to jentene forstår strukturelle sammenhenger i teksten godt. Johanne fokuserer på to sentrale gjentakelser i teksten, mens Sara peker på en rød tråd og en konklusjon. Når *jøder*, *problemet* og *løsningen* står sentralt i svarene til disse to, er det ingen tvil om at de har forstått sentrale elementer i teksten; de leser *med* teksten. Likevel viser Johanne i utdypingen av sitt svar at hun stiller seg kritisk til oppfatningen av at jødene utgjør et problem, når hun peker på det samme som jeg tolket som tekstens grunnleggende presupposisjon på analysetrinn 1 (jf. 5.2.1.).

Johanne: Det er ikke en gang et *spørsmål* om det er et problem, det *er* et problem.

Jan og Christian legger imidlertid vekt på henholdsvis forfatterens subjektivitet og hennes retoriske strategi som det viktigste for å skape sammenheng i teksten. Mens jentene peker på at bruken av det angivelige *problemet* er med på å gi teksten sammenheng, fokuserer Jan i stedet på at problemet snarere er forfatterens *frykt*, og at det er *det* som skaper sammenheng i teksten. Christian hevder på sin side at det er forfatterens ønske om å

overbevise som skaper sammenheng i teksten. På denne måten går guttene altså utover tekstens eksplisitte sammenheng og stiller seg kritiske til forfatteren.

6.4. Dimensjonen MANGFOLD i analysen

Dimensjonen mangfold er knyttet til forholdet mellom makt og identitet, og hvordan elevenes egen identitet kommer til uttrykk i møte med en tekst (jf. 3.6.3.), og i det følgende vil jeg undersøke elevenes evne til kritisk literacy ved å analysere deres forståelse av *metaforer* og *intertekstualitet* i teksten. Når det gjelder intertekstualitet, analyserer jeg først hvordan elevene vurderer forfatterens bruk av kilder, før jeg deretter undersøker hvordan de selv trekker inn evaluerende stemmer i forståelsen av teksten.

6.4.1. Elevenes forståelse av metaforer i teksten

Metaforer viser seg å være et svært utfordrende tema i intervjuene. Det gjennomgående trekket knyttet til metaforer er at elevene har til dels store problemer med å identifisere metaforer når de blir bedt konkret om å gjøre det. Tre av fire elever har utfordringer knyttet til det å identifisere bruk av metaforer i den historiske teksten. For alle tre er den innledende delen av svaret preget av tvil og nøling, mens den siste delen av svaret er preget av forvirring eller mangel på svar.

Christian: Akkurat nå så kommer jeg ikke på noen *spesielle* metaforer som er brukt...

Johanne: Ikke som jeg har lagt merke til, egentlig. Nei... [...]. Metafor, det er når en ting står for noe annet. Du snakker for eksempel om en blomst, men så snakker du ikke

Jan: Jeg finner i hvert fall *sammenligninger*. Nå kan ikke jeg huske at jeg har lest noen metaforer akkurat nå. Det er fullt mulig at jeg har gjort det, men de husker jeg ikke akkurat nå.

Etter et oppfølgingsspørsmål om hva de legger i begrepet metafor, uttrykker alle tre en viss forståelse av hva metaforer er.

Johanne: Metafor, det er når en ting står for noe annet. Du snakker for eksempel om en blomst, men så snakker du ikke om en blomst, men en person.

Christian: En metafor vil jeg si er et språklig bilde for noe.

Jan: Språklig bilde som forklarer noe man vil si.

Ingen av dem kommer altså på noen metaforer i teksten innledningsvis. I den siste delen av svaret har de også utfordringer med dette.

Johanne: Men det er ingen metaforer som jeg har lagt merke til når jeg har lest, egentlig.

Christian: Så det er en slags metafor... Nei! Nei, jeg vil ikke si at det brukes mye metaforer.

Jan: [...] og også det med om en kineser skulle være president i Norge...det er jo også en *overdrivelse*... [...]

Nå skal det sies at det kun er Johanne som avslutter svaret sitt på dette emnet med å si at hun ikke finner noen metaforer i teksten. Christian og Jan nevner metaforer som «parasitt» og «symbiose», men likevel er svarene deres på spørsmålet om metaforer preget av den uklarheten som kommer til syne i utdragene ovenfor. Denne uklarheten kan vi for eksempel se når Christian snakker om metaforen «parasitt».

Christian: Nei, jeg vil ikke si at det brukes mye metaforer. Det er ikke mange språklige bilder som jeg legger merke til. Jeg kunne også brukt det med *parasitt*. Det er også en metafor jeg føler ligger til grunn for mye av dette her, men som ikke blir brukt fordi den er for grotesk, rett og slett.

Int: Det blir vel på en viss måte brukt? Hun skriver at de har en «parasitær tilværelse».

Christian: Ja, kanskje. Det er mye mulig. Akkurat det ordet la jeg *ikke* merke til, men jeg tenkte på det.

Sara er den eneste som umiddelbart viser til en metafor i svaret. Svaret hennes viser at hun vet hva som kjennetegner en metafor, og at hun også klarer å anvende denne kunnskapen.

Int: Vil du si at forfatteren bruker noen metaforer i teksten?

Sara: Ja, det er jo blant annet det med parasitter igjen.

Imidlertid kan man påpeke at forfatteren ikke skriver «parasitter» eksplisitt i teksten. I teksten forekommer en variant av denne metaforen kun en gang eksplisitt, og da i

formuleringen «parasitær tilværelse». Sara bruker den kunnskapen hun har om metaforer i en kritisk tilnærming til teksten. Hvis en forfatter skriver at noen har en «parasitær tilværelse», er det jo nærliggende å tolke dette som at hun også mener at de som angivelig eksisterer i en slik tilværelse, er parasitter. Dette er også en tolkning som Sara selv gir uttrykk for tidlig i intervjuet: «Hun beskriver alle jøder som *parasitter* et sted [...]».

Sett i sammenheng med en annen del av intervjuet, ser det ut til at elevene mangler metaspråklig kompetanse knyttet til metaforer. For selv om tre elever med god språklig og tekstuell kompetanse ikke tydelig klarer å identifisere metaforer i teksten, viser det seg likevel at de har evne til å oppdage en del metaforer i teksten. I en annen del av intervjuet ble de nemlig stilt et langt mer åpent spørsmål: «Var det noen spesielle ord du la merke til i teksten?». Da var det for tre av elevene lett å gi eksempler på ord som kan defineres som metaforer, og alle tre legger merke til bruken av *rase*, alene eller som del av et sammensatt ord. Disse ordene trakk på analysetrinn 1 fram som metaforer som både fremstår som lukket i teksten og gir den et vitenskapelig preg, og som bidrar til å skape leksikalsk kohesjon (jf. 5.2.3. og 5.4.2.).

Jan: Det er blant annet det her med rasehygiene, som jo er så å si utryddet i dag. For det er ingen som – i hvert fall på seriøst plan – snakker om det.

Johanne: Ja, det er jo dette med rase da, hele tiden. Og raseblanding, det vil hun ikke ha noe av.

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.

Disse elevene trekker altså fram sentrale metaforer i teksten, selv om de ikke betegner dem som metaforer. Ved å reagere på ord knyttet til «rase», åpner elevene opp disse metaforene, og effekten av dette er at det som kan se ut som en teknisk, vitenskapelig tekst i 1938, av elevene blir oppfattet som noe helt annet i 2016. Enhver bruk av «rase» om mennesker i en samfunnsfaglig eller politisk sammenheng knyttes til en ideologi som ikke er gyldig eller allment akseptert i dag.

Det ser ut til at elevenes følelsesbaserte reaksjoner knyttet til rasemetaforer skyldes oppvekst i en annen kontekst enn tekstens samtid. Dagens kontekst og diskurser gir elevene et utgangspunkt for å oppdage metaforene som er lukket i en antisemittisk diskurs, og det er tydelig at elevene reagerer på dem ut i fra dagens normer. Dette blir for eksempel tydeliggjort

når Johanne og Christian i intervjuene flere ganger markerer ordet «rase» med anførselstegn med fingrene i lufta, og jeg spør dem om hvorfor de gjør det:

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.

Selv om elevene har utfordringer med å identifisere metaforer i teksten, ser metaforer som inneholder ordet «rase» ut til å påvirke dem følelsesmessig. Imidlertid er det ingen av elevene som betegner ordene de reagerer på som metaforer, noe som kan tyde på at de mangler en metaspråklig bevissthet om dette i sin forståelse av teksten.

6.4.2. Elevenes forståelse av eksplisitt intertekstualitet i teksten

Alle de fire elevene er kritiske til hvordan forfatteren bruker kilder i teksten, men det er store forskjeller når det gjelder refleksjon over hvilken hensikt og funksjon den eksplisitte intertekstualiteten har i «Jødeproblemetets løsning». To av elevene reflekterer tydelig over forfatterens kildebruk som retorisk strategi, og forfatterens hensikt med å referere til de valgte kildene.

Jan: Hun klamrer seg til de få kildene hun har. [...] Når man har et ganske tynt grunnlag på det meste, så må man jo vise fram det man har. Det er særlig *en* del av teksten hvor det kommer fram en del [...] ⁴¹. Da viser man jo et tall, og det er jo en troverdighet når man viser fram et tall som folk kan forstå.

Christian: Som sagt, så føler jeg at hun bruker de kildene som *passer* til teksten. Så det blir veldig *ensidig*. For alt vi vet kan det hende at kildene sier noe helt annet. Hun bruker kilder som sier mye *rundt* tema, men bruker den *vinkelen* som passer henne. Men når hun oppgir kilder og bruker for eksempel denne greven, så *virker* det jo mer troverdig.

Som vi ser av utdragene over, mener både Jan og Christian at forfatterens bruk av kilder kan bidra til å gjøre teksten mer troverdig. Selv om de er kritiske til hvordan forfatteren har brukt kilder og mener at hun både klamrer seg til de få kildene hun har og tilpasser dem så de passer med det hun vil formidle, klarer de likevel å reflektere over at kildene har en

⁴¹ Her leser Jan opp en setning fra teksten hvor forfatteren viser til at det bodde 90% arabere i Palestina i 1922 (linje 102-103 i «Jødeproblemetets løsning»).

funksjon. Deres tolkning er altså at de eksplisitte referansene i «Jødeproblemets løsning» kan ha en positiv effekt på leseren, til tross for at kildene er både få i antall og tvilsomt brukt.

De to andre elevene kommer ikke inn på hvilken *funksjon* forfatterens bruk av kilder kan ha, selv om de er kritiske til hvordan forfatteren har brukt Coudenhove-Calergies artikkel og Talmud som kilder.

Sara: Da har hun tatt utgangspunkt i *en* mann [...]

Johanne: Jeg føler jo ikke at det er noe hun vet noe om, egentlig. Jeg tror ikke det står i Talmud at jøder ikke skal samarbeide, eller omgås med andre religioner eller kulturer. [...]

Når elevene vurderer forfatterens bruk av kilder, er det to av elevene som påpeker at hun bruker *få* kilder:

Jan: Jeg har ikke sett så veldig mange kilder.

Sara: Det eneste fakta hun har er jo det med Palestina. [...] Bortsett fra det som er mer felleskjent, med den konflikten, så er vel den eneste formen for kilder hun bruker, det med Pan-Europa.

Til tross for at alle elevene er kritiske til forfatterens bruk av kilder, er det altså kun to av elevene som reflekterer over hvilken funksjon kildene kan ha i teksten.

6.4.3. Elevenes egen bruk av implisitt intertekstualitet i form av evaluerende stemmer

Et gjennomgående trekk i intervjuene er at elevene selv bruker evaluerende stemmer fra en pro-jødisk diskurs. I teksten «Jødeproblemets løsning» bruker forfatteren implisitt intertekstualitet ved å trekke inn evaluerende stemmer fra antisemittiske diskurser i sine beskrivelser av jødene. For eksempel skriver hun at de beriker seg, de får overtaket, de er av en fremmed rase, de vil ikke blande seg med andre, de bedrar andre, de konspirerer, de er et skadelig element og de har en parasitær tilværelse. Elevene trekker imidlertid inn andre diskursive stemmer når de karakteriserer jødene, og disse evaluerende stemmene gir en alternativ forståelse av jødene sammenlignet med det som kommer fram i teksten. Elevene stiller seg altså ikke bare eksplisitt kritiske til hvordan forfatteren fremstiller jødene, men bruker selv implisitt intertekstualitet for å konstruere alternativ mening.

Jan: Fordi mange opplever at jødene er flinke [...] [...] ettersom de viser tegn til å være flinke. Og dyktige. Hvis man ser det fra perspektivet til en person som lever et sted der det er jøder som har fått maktposisjoner fordi de er flinke,

og som har bygd seg opp. [...] Hvis man ikke tar i betraktning at rett og slett, flinke folk, de kommer seg opp.

Sara: Men samtidig, i begynnelsen, så ser man også at selve problemet ligger i at de er flinke, og de kan mye så de kommer høyt opp i samfunnet. Og begrunnelsen hennes, hvis vi ser det fra mitt perspektiv, er at de er flinke [...] og hun beskriver dem jo som flinkere enn mange av de hun beskriver som oss.

Christian: Men likevel så har de makt nok, eller de er kloke nok til å komme seg inn i hvert land.

Johanne: Det var veldig relevant *da*, i forhold til at jødene gjorde det bra og tok over veldig mye.

Jeg mener at det er nærliggende å tolke elevenes bruk av en evaluerende stemme fra andre diskurser enn de som teksten er knyttet til, som et eksempel på alle elevene viser evne til kritisk literacy ved å lese *mot* teksten. Mens forfatteren bruker diskursive stemmer som evaluerer jødens sterke stilling i samfunnet som et resultat av at de beriker seg på andre, bedrar og konspirerer, uttrykker Jan og Sara en oppfatning av at jødene har bygd seg opp, fått makt og kommet høyt opp i samfunnet fordi de er *flinke* og *dyktige*. Christian og Johanne bruker tilsvarende evaluerende stemmer når de henholdsvis uttaler at jødene kommer inn i andre land fordi de er *kloke*, og at de *gjorde det bra* i tekstens samtid. De fire elevene viser dermed evne til kritisk literacy ved å bruke implisitt intertekstualitet til å produsere alternative fremstillinger av forhold som blir tatt for gitt i teksten.

6.5. Sammenfatning av analysetrinn 2

Ved å analysere elevenes forståelse av teksten slik dette kommer til uttrykk i de kvalitative forskningsintervjuene, har jeg forsøkt å gi mulige svar på dette forskningsspørsmålet:

Hvordan forstår elevene en tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosaanon?

Når det gjelder elevenes evne til kritisk literacy innenfor dimensjonen *makt*, ser det ut til at de har god forståelse for kontekstuelle forhold omgir teksten «Jødeproblemets løsning», hvilket blant annet kommer til uttrykk når tre av elevene viser til Hitler og «den ariske rase». De viser også forståelse for teksten i en større kontekst ved å nevne grupper av mennesker som i dag kan bli omtalt på tilsvarende måte som jødene blir i teksten. Samtidig er det påfallende at alle elevene gir uttrykk for at de oppfatter lesere som mer kunnskapsrike og kritiske i dag enn i tekstens samtid. Dette ser jeg som et hovedfunn i undersøkelsen, og det vil

bli nærmere drøftet i kapittel 7. Alle elevene gir uttrykk for at en forståelse av at forfatteren kan fremstå med autoritet overfor leseren, og begrunner dette. Samtidig leser alle elevene *mot* teksten når de selv får mulighet til å beskrive forfatteren.

Innenfor dimensjonen *tilgang* viser det seg at sjangerforståelse er et utfordrende område. Tre av elevene er ikke villige til å definere teksten som sakprosa, og dette ser ut til å skyldes to forhold: Teksten oppfattes som uttrykk for forfatterens personlige meninger, og ideologiske trekk ved teksten er i strid med elevenes egne verdier. Dette må sies å være et hovedfunn i undersøkelsen, og det blir nærmere drøftet i kapittel 7. På spørsmålene om tekstens hovedtema og hva som gir den sammenheng, ser det ikke ut til å være noen systematikk i om elevene forstår teksten på et eksplisitt eller implisitt nivå. Denne tolkningen bygger på at ingen av elevene gjør en direkte kobling mellom det som skaper sammenheng i teksten, til det de mener er tekstens hovedtema. De to jentene peker på konkrete ord i teksten på spørsmål om hva som skaper sammenheng, mens de reflekterer over forfatterens motivasjon for å skrive teksten på spørsmål om hva som er tekstens hovedtema. For guttenes del er det stikk motsatt.

Min analyse av elevens svar innenfor dimensjonen *mangfold* viser først og fremst at metaforer er et utfordrende område for elevene. Dette ser jeg som et hovedfunn i undersøkelsen, og det vil bli nærmere drøftet i kapittel 7. Når det gjelder intertekstualitet, er alle de fire elevene kritiske til forfatterens bruk av kilder, men kun to av dem reflekterer over hvilken funksjon disse kildene kan ha i teksten. For å lese *mot* teksten bruker alle de fire elevene evaluerende stemmer fra andre diskurser enn den antisemittiske for å konstruere alternativer til forfatterens karakteristikk av jødene.

7 Hovedfunn, konklusjoner og videre refleksjoner

I dette avsluttende kapitlet vil jeg drøfte analysens hovedfunn i tilknytning til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Først presenterer jeg hovedfunnene på de to analysetrinnene for å svare på oppgavens to forskningsspørsmål. Deretter trekker jeg konklusjoner til oppgavens problemstilling i sammenheng med disse funnene, før jeg vurderer validiteten av undersøkelsen som ligger til grunn for denne oppgaven. Avslutningsvis reflekterer jeg over denne oppgavens implikasjoner fra et forskningsperspektiv, og fra et norskdidaktisk perspektiv.

7.1. Hovedfunn 1: Analyse av sakprosa teksten «Jødeproblemets løsning»

På analysetrinn 1 gjennomførte jeg en kritisk diskursanalyse av teksten «Jødeproblemets løsning». Målet med den kritiske diskursanalysen var å svare på forskningsspørsmål 1: *Hvordan utfordrer en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa kanon elevenes kritiske literacy?* Hovedfunnet på analysetrinn 1 er at teksten er en argumenterende tekst med subjektive fremstillinger og klar ideologisk tilknytning, selv om forfatterens bruk av virkemidler kan få den til å fremstå som en vitenskapelig, objektiv og faktabasert tekst. I min analyse av situasjons- og kulturkonteksten fant jeg at forfatteren Halldis Neegård Østbye var det politiske partiet Nasjonal Samlings fremste antisemittiske ideolog, og at teksten «Jødeproblemets løsning» uttrykker sentrale trekk ved antisemittismen. I analysen av hvordan virkelighet, relasjoner og sammenheng og struktur blir konstruert i teksten, fant jeg at forfatterens ideologiske tilknytning kommer til uttrykk i teksten gjennom presupposisjoner, nominaliseringer, metaforer, intertekstualitet, modalitet og leksikalsk kohesjon. Måten dette kommer til uttrykk på gjør at forfatterens subjektive, ideologisk betingede oppfatninger fremstår som gitte og udiskutable, mens dette er konstruksjoner som kan utfordres og dekonstrueres. Denne teksten har derfor i stor grad forutsetninger for å utfordre elevenes kritiske literacy.

7.2. Hovedfunn 2: Analyse av intervjuer med fire elever

På analysetrinn 2 analyserte jeg transkripsjonene av intervjuer med fire vg3-elever, hvor de svarte på spørsmål knyttet til teksten jeg analyserte på analysetrinn 1. Målet på analysetrinn 2 var å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvordan forstår elevene en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosa-kanon?* En hovedtendens er at elevene utfordrer teksten, og i hovedsak også forstår den på en relevant måte. De viser god evne til kritisk literacy siden de leser *mot* teksten (jf. Janks i 2.1.); de leser teksten «*mot hårene*» (jf. Maagerø i 2.1.). Det jeg imidlertid vil drøfte som hovedfunn på analysetrinn 2, er de sidene ved elevenes forståelse av teksten som kan være utfordrende for deres evne til kritisk literacy. Disse funnene kan sammenfattes i følgende tre punkter:

1. Elevene har problemer med å avgjøre om teksten er sakprosa eller skjønnlitteratur.
2. Metaforer er et utfordrende område for elevene.
3. Elevene har større tiltro til lesere i dag enn i tekstens samtid.

7.2.1. Elevene har problemer med å avgjøre om teksten er skjønnlitteratur eller sakprosa

Det første hovedfunnet i min analyse av intervjuene med fire vg3-elever på videregående skole er at elevene har problemer med å definere teksten «Jødeproblemets løsning» som skjønnlitteratur eller sakprosa. Som tidligere nevnt, kan forståelse av sjanger være vanskelig fordi et tradisjonelt skille mellom sakprosa og skjønnlitteratur ikke kan sies å være absolutt (jf. 2.5.). Norsk forskning på elevers evne til kritisk literacy har også vist at elever ser ut til å legge fakta til grunn for å kunne betegne en tekst som sakprosa, mens for eksempel stort innslag av forfatterens personlige meninger kan stå i veien for dette (jf. 3.7.). Tre av de fire elevene har store problemer med å plassere teksten innenfor en av disse hovedsjangrene når jeg ber dem eksplisitt om det, og disse elevene legger vekt på at teksten ikke bygger på fakta, men personlige meninger. Dette kan tyde på at tre av elevene i forståelsen av en tekst fra den *historiske* delen LNUs sakprosa-kanon viderefører Rolf Pippings syn på sakprosa som objektive og nøytrale tekster (jf. 2.5.). Astrid Myraunet gjorde et tilsvarende funn i sin undersøkelse om elevers forståelse av tekster fra *samtidsdelen* av LNUs sakprosa-kanon (jf. 2.5. og 3.7.). Sammenholder vi funnene fra disse to undersøkelsene, er det derfor rimelig å

anta at elever har en tradisjonell oppfatning av sakprosa etter Pipping uavhengig av når teksten ble utgitt.

Det som gjør dette funnet noe overraskende i min undersøkelse, er at alle de fire elevene eksplisitt karakteriserer teksten som «propaganda», hvilket tydelig peker mot at de oppfatter teksten som argumenterende. De gir også uttrykk for at de oppfatter at forfatterens hensikt med teksten er å *overbevise* leseren. Det ser derfor ikke ut til at noen av elevene har problemer med å *oppfatte* at de har lest en argumenterende tekst, men likevel er tre av dem motvillige til å karakterisere teksten som sakprosa.

Elevenes motvilje mot å definere teksten «Jødeproblemets løsning» som sakprosa ser ut til å skyldes at det ideologiske synet som kommer til uttrykk er i strid med deres egne verdier. I min egen analyse av teksten «Jødeproblemets løsning» fant jeg at den er en argumenterende tekst gjennomsyret av antisemittisk ideologi, men som er ment å fremstå som en vitenskapelig tekst. Tekstens tilsynelatende vitenskapelighet blir imidlertid av elevene oppfattet som subjektive meninger med ideologisk tilknytning. På analysetrinn 1 viste jeg at forfatterens gjentatte bruk av ordet «rase» bidrar til å skape sammenheng i teksten (jf. 5.4.2.), og at rasebiologi var et forskningsfelt med en viss innflytelse i tekstens samtid (jf. 5.1.2.). At en slik «vitenskapelighet» i teksten er i strid med elevenes egne verdier, kommer tydelig fram i alle de fire intervjuene. Jan sier for eksempel at det ikke er noen som på seriøst plan snakker om rasehygiene i dag, Sara sier at forfatterens formuleringer «skjærer i ørene», og Johanne og Christian mener at det er helt feil å bruke ordet «rase». Det kan se ut til at det ikke bare er det at forfatteren uttrykker personlige meninger som gjør elevene motvillige til å definere teksten som sakprosa, men kanskje vel så mye at forfatterens meninger er i strid med elevenes egne verdier. På bakgrunn av dette kan man derfor spørre seg om elever i større grad er villige til å definere ideologiske, argumenterende tekster som sakprosa, hvis disse tekstene uttrykker oppfatninger som er i tråd med elevenes verdier og holdninger.

7.2.2. Metaforer er et utfordrende område for elevene

Det andre funnet i min analyse av intervjuene med elevene i undersøkelsen er at elevene har utfordringer både med å identifisere metaforer og vurdere hvilken funksjon de har i teksten. Metaforer er en grunnleggende måte å tenke på, men som samtidig inneholder ideologiske

verdier og skjulte maktrelasjoner. Når bestemte metaforer blir dominerende i en diskurs, fremstår de som en selvfølgelig og naturlig måte å forstå verden på (jf. 3.3.2.). Innenfor kritisk literacy er det et didaktisk mål at elevene skal bli bevisst en slik bruk av metaforer (jf. 3.6.3.). På et eksplisitt spørsmål om metaforer i teksten svarer tre av elevene at de ikke har lagt merke til eller kommer på noen metaforer i teksten. Selv om de på et oppfølgingsspørsmål til dette i varierende grad klarer å forklare hva en metafor er, ender svarene deres likevel med forvirring og uklarhet. Heller ikke på et åpent spørsmål om ord de legger merke til i teksten bruker noen av elevene begrepet *metafor*, selv om ordene de nevner er metaforer.

En av forklaringene på elevenes utfordringer knyttet til metaforer ser ut til å være at dette er et virkemiddel som de forbinder med skjønnlitteratur. De tre elevene som har problemer på det eksplisitte spørsmålet om metaforer i teksten, bruker eksempler og ord fra skjønnlitterær analyse for å forklare hva en metafor er. Dette kan vi se i disse elevenes forklaring på hva de forstår med en metafor. To av dem bruker betegnelsen «språklig bilde» for å forklare, mens den tredje bruker et eksempel hvor man kan skrive om en blomst, mens det egentlig er om et menneske. Med en slik forståelse av hva metaforbegrepet er, er det ikke overraskende at elevene har utfordringer med å identifisere metaforer i teksten «Jødeproblemets løsning». At metaforer er et virkemiddel som heller ikke knyttes til andre saktekster enn den som er brukt i denne undersøkelsen, kan vi se i masteroppgavene til henholdsvis Astrid Myraunet og Rachel Våge Songe-Møller. Myraunet oppdaget i sin undersøkelse av elevers forståelse av tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosaanonat kunnskap om virkemidler i stor grad blir knyttet til skjønnlitteratur (jf. 3.7.), mens Songe-Møller i sin undersøkelse fant at et fåtall av elevene bruker begrepet metafor i retorisk analyse (Songe-Møller 2016, s. 106). Sett i sammenheng med disse funnene gir min undersøkelse implikasjoner på elevene ikke kjenner til metaforenes ideologiske betydning innenfor sakprosa.

En annen forklaring på elevenes utfordringer knyttet til metaforer kan være at elevene i min undersøkelse ikke har tilstrekkelig metaspråklig kunnskap om metaforer. På analysetrinn 1 viste jeg hvordan ord som inneholder «rase» er lukkede og dominerende metaforer i teksten «Jødeproblemets løsning» (jf. 5.2.3.). Alle de fire elevene reagerer på forfatterens bruk av slike ord, og vi kan også si at de viser kritisk literacy ved å utfordre disse

metaforenes lukkede og dominerende posisjon i teksten. For eksempel åpner to av elevene metaforen «rase» ved å markere dette ordet med anførselstegn med fingrene i lufta når de selv bruker det i intervjuet. En av de andre elevene utfordrer rasemetaforen ved å hevde at dette tilhører et tankesett som ingen snakker om på et seriøst plan i dag. Imidlertid er det ingen av elevene i min undersøkelse som bruker begrepet metaforer om disse ordene, og sett i sammenheng med utfordringene på det eksplisitte spørsmålet om metaforer i teksten ser det ikke ut til at elevene oppfatter ordene som inneholder «rase» som metaforer. Når elevene både legger merke til og utfordrer disse ordene, men uten å betegne dem som metaforer, er det rimelig å konkludere med at elevene ikke har tilstrekkelig metaspråklig kunnskap om metaforer. Sett i sammenheng med det foregående avsnittet om kunnskap om metaforer som et virkemiddel innenfor skjønnlitteratur, ser det i det minste ut til at elevene i min undersøkelse ikke har tilstrekkelig metaspråklig kunnskap om metaforer i tilknytning til *sakprosa*.

7.2.3. Elevene har større tiltro til lesere i dag enn i tekstens samtid.

Det tredje funnet i min undersøkelse er at alle elevene oppfatter lesere som mer kunnskapsrike og kritiske i dag enn i tekstens samtid. I det følgende vil jeg drøfte hvordan dette funnet viser elevenes kritiske forståelse av teksten, men samtidig kan være problematisk for elevenes evne til kritisk literacy.

I min analyse av elevenes forståelse av konteksten fant jeg at de har mindre tiltro til lesere i tekstens samtid. Blant annet sier elevene at utdanningsnivået generelt sett ikke var så høyt den gang, mennesker var ikke så opplyst da, mange var trangsynte og de var ikke så kritiske den gang som nå. At elevene har en kritisk forståelse av teksten, viser de for eksempel når de leser både *med* og *mot* teksten i forståelsen av forholdet mellom forfatter og leser. Her trekker de inn positive trekk ved teksten, i den forstand at de reflekterer over hvordan forfatteren kan virke overbevisende på leseren; de leser *med* teksten. Samtidig leser de også *mot* teksten i forståelsen av forholdet mellom forfatter og leser når de beskriver henne som en trangsynt, bastant og nådeløs politisk ekstremist. Vi kan dermed si at de viser kritisk literacy ved å ta utgangspunkt i sin egen identitet for å undersøke sammenhengen mellom språk og sosiale relasjoner. Elevenes forståelse av forholdet mellom forfatter og leser kan sies å underbygge oppfatningen om at de har større tiltro til lesere i dag enn i tekstens samtid. Det

samme kan sies om deres forståelse av konteksten, hvor for eksempel tre av dem eksplisitt nevner den ariske rase og Hitler. Da kobler de sentrale kontekstuelle elementer til teksten, samtidig som de vet at oppfatningene i teksten fikk faktiske konsekvenser i form av jødeutryddelsene. Elevene kan derfor ha grunn til å ha mindre tiltro til lesere i tekstens samtid.

Når elevene tydelig gir uttrykk for at de har større tiltro til lesere i dag enn i 1938, kan det imidlertid være problematisk i forbindelse med kritisk literacy. Det er nemlig tydelig at alle fire ser hvordan ulike grupper av mennesker i dag kan bli omtalt på tilsvarende måter som jødene blir i teksten. De nevner for eksempel at muslimer blir oppfattet som ekstremister, romfolk blir beskrevet som dyr og fremmedfrykt blir rettet mot flyktninger fra Syria. Dette tyder på at tilsvarende argumentasjon som i teksten også kommer til uttrykk i tekster i det offentlige rom i dag. Hvis ulike skrivere i dag uttrykker liknende ideologi og karakteristikk som Halldis Neegård Østbye gjorde i 1938, tyder det på at dette ikke er noe som bare hører fortiden til. I dagens digitale samfunn kan også hatretorikk nå ut til langt flere, uavhengig av kunnskaps- og utdanningsnivå. Sett i sammenheng med de tidligere nevnte funnene hos Blikstad-Balas og Foldvik (jf. 3.7), kan man anta at dagens unge ikke bare er kunnskapsrike og kritiske, men også lite kritiske til kilder. Dette er en utfordring når tilsvarende holdninger som i teksten «Jødeproblemets løsning» også kommer til uttrykk i en tid hvor nær sagt alle kan publisere for, bli lest av og få støtte fra et forholdsvis stort antall lesere. Istedenfor å anta at tiden vi lever i automatisk gjør oss kunnskapsrike og kritiske, er det kanskje viktigere enn noen gang å arbeide for å utvikle en kritisk leseforståelse.

7.3. Konklusjoner

I mine avsluttende konklusjoner til undersøkelsen som er presentert i denne oppgaven, vil jeg vurdere funnene presentert ovenfor i tilknytning til oppgavens problemstilling: *Hvilke utfordringer knyttet til kritisk literacy har fire vg3-elever med høy norskfaglig kompetanse i forståelsen av en antisemittisk tekst fra den historiske delen av LNUs sakprosaanon?*

Den første konklusjonen er at det å lese en ideologisk, historisk saktekst som er i strid med egne verdier, er utfordrende for elevenes evne til kritisk literacy. Dette kommer til uttrykk ved de problemene som tre av elevene i min undersøkelse har med å definere teksten «Jødeproblemets løsning» som sakprosa. Elevene ser ut til å gjøre motstand mot teksten ved

ikke å akseptere den som sakprosa, siden de vet hvilke reelle konsekvenser denne ideologien fikk i et historisk perspektiv. Når elevenes egne verdier spiller inn i forståelsen av teksten på denne måten, er det utfordrende for deres evne til kritisk literacy siden det går utover deres sjangerforståelse. Det er viktig at elevene kan definere tekstens sjanger for å kunne forstå teksten fullt ut; da leser de både *med* og *mot* teksten på en relevant måte. Det ser også ut til at elevene ser på dagens lesere som mer kunnskapsrike og kritiske i dag enn tidligere. At lesere i tekstens samtid blir vurdert som mindre kritiske, kan føre til utfordringer i forståelsen av en ideologisk, historisk saktekst fordi teksten kan bli oppfattet som mer allment akseptert enn den var, mens teksten utvilsomt var uttrykk for en ekstrem politisk ideologi også i 1938. Selv om elevene mener at teksten er relevant også i dag og nevner eksempler på grupper som blir omtalt på tilsvarende måte som jødene blir i teksten, gir de uttrykk for at de oppfatter teksten «Jødeproblemets løsning» som noe som ikke hører hjemme i dagens samfunn. Sentrale trekk ved ideologien som ligger til grunn for teksten, kommer imidlertid også i dag til uttrykk i dag.

Den andre konklusjonen er at eksplisitte spørsmål er mer utfordrende for elevenes evne til kritisk literacy enn implisitte spørsmål. Det er ingen tvil om at alle elevene oppfatter teksten som argumenterende, og alle fire karakteriserer den også som «propaganda» i implisitte spørsmål hvor jeg ikke nevner ordet «sjanger». Likevel klarer tre av dem ikke å karakterisere teksten som sakprosa på det eksplisitte spørsmålet om tekstens sjanger, selv om de altså gir tydelig uttrykk for at de *oppfatter* at den er sakprosa. Tilsvarende ser vi i elevenes svar angående metaforer. Selv om alle elevene nevner sentrale metaforer i teksten på et implisitt spørsmål om hvilke ord de legger merke til i teksten, er det kun en av dem som umiddelbart identifiserer metaforer på det eksplisitte spørsmålet om metaforer i teksten. Det kan derfor være grunn til å anta at elevene i større grad får mulighet til å vise kritisk literacy gjennom implisitte, mer åpne spørsmål enn det motsatte.

Den tredje konklusjonen er at elevene trenger mer metaspråklig kompetanse for å videreutvikle sin evne til kritisk literacy innenfor sakprosa. En slik konklusjon bryter til en viss grad med foregående avsnitt, hvor jeg vektla betydningen av implisitte spørsmål for elevenes evne til kritisk literacy. Bakgrunnen for konklusjonen om at elevene trenger mer metaspråklig forståelse er at ingen av dem selv bruker begrepet «metafor», heller ikke når de på det implisitte spørsmålet om ord de legger merke til i teksten nevner metaforer. De ser ikke ut til å være klar over at ordene de nevner er metaforer. Når jeg ber dem forklare sin forståelse

av hva en metafor er, er det tydelig at dette er et virkemiddel som de knytter til skjønnlitteratur. Når jeg konkluderer med at elevene trenger å utvikle sin metaspråklige kompetanse, mener jeg derfor først og fremst at de trenger å utvikle et metaspråk for å kunne utfordre og dekonstruere de konstruksjonene av virkeligheten som kommer til uttrykk gjennom metaforer i sakprosaetekster.

7.4. Forskningsfunnenes validitet

Validitet handler om undersøkelsens gyldighet, det vil si dataenes troverdighet og relevans (Johannessen et.al. 2010, s. 69f, 357). For å ivareta dataenes troverdighet har jeg lagt vekt på å gjøre de ulike delene av undersøkelsen transparente. Dette har jeg gjort ved å redegjøre for analysemodellene jeg har brukt og ved å legge teksten «Jødeproblemets løsning» og transkripsjonene av de fire intervjuene i sin helhet som vedlegg til denne oppgaven. På denne måten har jeg forøkt å legge til rette for at leseren kan se den opprinnelige konteksten for de poengene og eksemplene jeg har trukket inn i analysen. Hvis mine funn bygger på feilslutninger underveis, skal det være mulig for andre å oppdage dette.

Validitet handler også om dataenes relevans. Kvalitative forskningsmetoder er relevante for nåtidsorienterte undersøkelser (Befring 2015, s. 38), og jeg mener at det nåtidsorienterte perspektivet i denne oppgaven bidrar til undersøkelsens validitet. I denne oppgaven kommer det fram at det kritiske perspektivet på tekstforståelse som kritisk literacy representerer, kommer til uttrykk i den nåværende læreplanen i norsk skole, samtidig som det ligger an til å få en enda mer sentral plass i fremtidens skole (jf. 2.2. og 2.3.). Det blir også forsket på kritisk literacy (jf. 3.7.), og jeg har forsøkt å gjøre mine data relevante ved å vise til funn i andre undersøkelser innenfor sakprosa og kritisk literacy.

7.5. Videre refleksjoner

I denne oppgaven har jeg undersøkt fire elevers evne til kritisk literacy i forståelsen av en sakprosaetekst, og hvilke utfordringer de møter. Samtidig kan oppgaven gi implikasjoner for både norskdidaktikk og videre forskning på emnene sakprosa og kritisk literacy.

Sakprosa har i ti år vært likestilt med skjønnlitteratur i læreplanen for norsk skole, men likevel har selv elever med høy norskfaglig kompetanse også i dag utfordringer med denne sjangeren. Det økte fokuset på sakprosa i norskfaget ser ikke ut til å ha gitt elevene en forståelse av et utvidet sakprosabegrep i tilstrekkelig grad. Tre av de fire elevene i min undersøkelse gir uttrykk for en oppfatning av at forfatterens subjektivitet bryter med deres forventninger om hva sakprosa er, spesielt hvis denne subjektiviteten er uttrykk for en ideologi som står i kontrast til deres egne verdier. Fra et didaktisk perspektiv kan dette indikere at det trengs en enda sterkere vektlegging av det moderne, utvidede sakprosabegrepet i norske klasserom. I dette bør det ligge at elevene i norskfaget får møte et bredt spekter av saktekster med stor variasjon i både innhold, form og funksjon – ikke minst sterkt ideologiske tekster som bryter med dominerende verdier og oppfatninger i dagens samfunn. Fra et forskningsperspektiv kan funn om elevenes sjangerforståelse være utgangspunkt for videre undersøkelser av i hvilken grad elevers eget verdisyn er avgjørende for deres evne til å definere en tekst som sakprosa. Jeg har tidligere vist til andre forskningsfunn som viser at tekstens grad av fakta, objektivitet, personlige meninger og subjektivitet er viktige elementer i elevenes sjangerforståelse. Kanskje kan neste skritt videre være å undersøke om ideologiske motsetninger mellom tekst og leser kan spille en tilsvarende rolle.

Norskfagets tradisjonelle vektlegging av skjønnlitteratur ser ut til å skape utfordringer for elevenes forståelse av sakprosa når det gjelder språklige virkemidler. Metaforenes ideologiske betydning i saktekster er ukjent for elevene i min undersøkelse, og dette kan indikere at metaforer i liten eller ingen grad blir trukket inn i sakprosaanalysen i norskfaget. Fra et didaktisk perspektiv kan dette indikere at norskfaget trenger å gi elevene en utvidet og mer detaljert kunnskap om virkemidler i sakprosaetekster. Når for eksempel metaforer kun blir oppfattet som et virkemiddel innenfor skjønnlitteratur, blir ikke elevene i stand til å reflektere over metaforenes ideologiske betydning i sakprosaetekster. Et utilstrekkelig metaspråk på dette området vil stå i veien for deres forståelse av sammenhenger mellom ideologi og virkemidler, hvilket vil være et hinder for elevenes utvikling av kritisk literacy. Fra et forskningsperspektiv kan funn om elevenes kunnskap om og forståelse av metaforer være et utgangspunkt for videre undersøkelser av hvilke virkemidler elevene får opplæring i gjennom norskfagets sakprosaanalyse. Det kan også være relevant å undersøke i hvilken grad arbeidet med sakprosa slik det blir praktisert i norskfaget i dag er tilstrekkelig for å utvikle elevenes evne til kritisk literacy.

Kritisk literacy representerer en kritisk tilnærming til tekster som kommer til uttrykk i læreplanens del om formål med norskfaget, og som i tillegg ser ut til å få en enda mer sentral plass i fremtidige læreplaner i norsk skole. Evnen til kritisk forståelse og refleksjon bli sett på som stadig viktigere i takt med økt mangfold og kompleksitet i de tekstene som elevene er omgitt av. Den teksten som har stått sentralt i denne oppgaven stammer fra en periode i historien hvor en polarisering mellom politiske ideologier førte til en verdenskrig for foreløpig siste gang. Vi er også i dag omgitt av lignende tekster, og den digitale utviklingen har gjort dem mer tilgjengelige enn noen gang tidligere. At ungdommer, og lesere generelt, er i stand til å ha en kritisk forståelse av disse tekstene, synes derfor å være vel så viktig i 2017 som i 1938.

Litteraturliste

- Askeland, N. (2010a): «Metaforer i mange fag». I: Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B.: *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 201-212). Oslo. Novus forlag.
- Askeland, N. (2010b): «Metaforar, politisk retorikk og pedagogiske tekstar». I: Knudsen, S. & Aamotsbakken, B. (red.): *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster* (s. 88-106). Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Baker, C. (2006): «Literacy, Biliteracy and Multiliteracies for Bilinguals». I: Baker, C.: *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism* (s. 320-343). Clevedon. Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (2005): *Spørsmålet om talegenrane*. (R.T. Slaatelid, overs.). Oslo. Pensumtjeneste.
- Bakken, J. (2010): «Hvordan velge tekster til en sakprosakanon». I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (red.): *Sakprosa i skolen* (s. 19-25). Bergen. Fagbokforlaget.
- Barton, D. (1994): *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford (UK)/Cambridge (USA). Blackwell Publishers.
- Befring, E. (2015): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K.L. (2005): «Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier». I: Aasen, A.J. & Nome, S. (red.): *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen. Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2015): “You get what you need”. Students` attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments”. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 60, 6/16.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Deignan, A. (2010): “The cognitive view of metaphor: Conceptual metaphor theory”. I: Cameron, L. & Maslen, R. (red.): *Metaphor Analysis. Research Practice in Applied Linguistics, Social Sciences and the Humanities* (s. 44-56). London. Equinox Publishing Ltd.
- Eide, O. (2010): «Sakprosa, læreplanar og kanon». I: Kalleberg, K & Kleiveland, A.E. (red.): *Sakprosa i skolen* (s. 45-53). Bergen. Fagbokforlaget.
- Englund, B., Ledin, P. & Svensson, J. (2003): “Sakprosa – vad är det?”. I: Englund, B. & Ledin, P. (red.): *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (s. 35-57). Lund. Studentlitteratur.
- Fairclough, N. (2015): *Language and Power*. 3. utg. New York. Routledge.

- Fairclough, N. (1992a): "Introduction". I: Fairclough, N. (red.): *Critical Language Awareness* (s. 1-29). Harlow. Longman Group UK Limited.
- Fairclough, N. (1992b): *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.
- Foldvik, M.K. (2015): «Ja, det høres jo riktig ut». *Elevers vurdering av tekster på nett*. Masteroppgave fra UiO, <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45788>
- Freire, P. (2003): *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie overs.). Oslo. Gyldendal.
- Frønes, T.S. & Roe, A. (2010): «Sakprosa i skolen». I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (red.): *Sakprosa i skolen* (s. 75-89). Bergen. Fagbokforlaget.
- Gee, J.P. (1996): *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2. utg. London (UK)/Bristol (USA). The Falmer Press.
- Grue, J. (2011): «Hva er kritisk diskursanalyse?». I: Raddum Hitching, T., Nilsen, A.B. & Veum, A. (red.): *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (s. 112-115). Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Halliday, M.A.K. (1998): «Språkets funksjoner» (E. Maagerø overs.): I: Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red.): *Å skape mening med språk* (s. 80-94). Oslo. Cappelen Akademisk.
- Harket, H. (2001): *Jødestaten. Historien om en moderne idè*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010): *Literacy and Power*. New York. Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo. Abstrakt forlag.
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (2010): «Bakgrunn, begreper og historikk», innledningskapittel. I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E.: *Sakprosa i skolen* (s. 11-17). Bergen. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003): *Metaphors We Live By*. Chicago (USA)/London (UK). The University of Chicago Press.
- LK06 (2013). Læreplan i norsk: Nor1-05. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45788>
- Ludvigsen-utvalget (2015): *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000/DDDPDFS.pdf>

- Maagerø (2009): «Sakprosa i skolen». I: *Norsklæraren* 2/09 (s. 24-31). Bergen. Landslaget for norskundervisning.
- Maagerø, E. (2005): *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012): *How to do Critical Discourse Analysis*. London. SAGE Publications.
- Meld.St.28 (2015-2016) (2016): *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Miller, C. (2001): «Genre som sosial handling» (K.L. Berge, overs.). I: *Rhetorica Scandinavica* 18/2001 (s. 19-35).
- Myraunet, A. (2010a): «Sakprosa er sånn skikkelig saklig – bruk av tekster fra LNUs sakprosakanon». I: *Norsklæreren* 3/10 (s. 44-47).
- Myraunet, A. (2010b): *LNUs sakprosakanon. Fire forbilledlige tekster fra samtidsdelen av LNUs sakprosakanon i åtte klasserom*. Masteroppgave fra UiO, <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32275/LNUxsakprosakanon.xAstrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nilsen, A.B. (2014): *Hatprat*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Raddum Hitching, T. & Veum, A. (2011): «Introduksjon». I: Raddum Hitching, T., Nilsen, A.B. & Veum, A. (red.): *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11-39). Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Sejersted, J.M. (2010): «Sakprosa og sjangerblanding – fra Holberg til Wergeland-søsknene». I: Kalleberg, K. & Kleiveland, A.E. (red.): *Sakprosa i skolen* (s. 27-43). Bergen. Fagbokforlaget.
- Semino, E. (2008): *Metaphor in Discourse*. Cambridge (UK)/New York (USA). Cambridge University Press.
- Slaatelid, R. (2005): «Bakhtins translingvistikk», etterord. I: Bakhtin, M.: *Spørsmålet om talegenrane* (s. 47-85). Oslo. Pensumtjeneste.
- Skaftun, A. (2009): *Litteraturens nytteverdi*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. & Veum, A. (2013): «Innledning – Literacy i læringskontekster»: I: Skjelbred, D. & Veum, A. (red.): *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K. (2014): «Grunnleggende ferdigheter i alle fag». I: Skovholt, K. (red.): *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s. 13-54). Oslo. Cappelen Damm Akademisk.

- 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 fra HSN, <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2412712>
- Sverd, I. (1938): «Jødeproblemets løsning» I: Sverd, I. (pseudonym): *Jødeproblemet og dets løsning*. Oslo. Eget forlag.
- Thagaard, T. (2013): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Toftesund, R.A. (2001): «Da allt folket skulde tro løgnen». Halldis Neegård Østbye – *Antisemittisk ideolog i Nasjonal Samling*. Hovedoppgave i historie ved UiB.
- Tønnesson, J.L. (2012): *Hva er sakprosa?* 2. utg. Oslo. Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J.L. (2002): «Alt anna enn dikting?». I: Tønnesson, J.L. (red.): *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 9-28). Bergen. Fagbokforlaget.
- Veum, A. (2008): *Avisas andlet. Førstesida som tekst og diskurs. Dagbladet 1925-1995*. Oslo. Unipub.

Tabeller

Tabell 4.1:	Forskningsdesign	42
Tabell 4.2:	Modell for analysetrinn 1	51
Tabell 4.3:	Modell for analysetrinn 2	55
Tabell 5.1:	Presupposisjoner i «Jødeproblemets løsning»	62
Tabell 5.2:	Lukkede metaforer i «Jødeproblemets løsning»	66
Tabell 5.3:	Åpne metaforer i «Jødeproblemets løsning»	68
Tabell 5.4:	Tekstens eksplisitte referanser til konkrete kilder	70
Tabell 5.5:	Tekstens eksplisitte referanser til uklare kilder	72
Tabell 5.6:	Implisitt intertekstualitet i «Jødeproblemets løsning»	74
Tabell 5.7:	Epistemisk modalitet i «Jødeproblemets løsning»	77
Tabell 5.8:	Deontisk modalitet i «Jødeproblemets løsning»	79
Tabell 5.9:	Overordnet tekststruktur i «Jødeproblemets løsning»	80
Tabell 5.10:	Gjentagelser av ordet <i>rase</i> i «Jødeproblemets løsning»	83

Vedlegg

Vedlegg 1: Teksten «Jødeproblemets løsning»

V. Jødeproblemets løsning

1 At der eksisterer et jødeproblem som angår hele verden frem-
2 går med tydelighet av det som her er fremholdt.

3 Når man først har erkjent dette faktum vil man også snarere
4 kunne nærme sig *løsningen* av problemet.

5 Gjennem all historie, fra lenge før Jerusalems ødeleggelse,
6 finner vi (ifølge «Anti-Semitismus der Welt») stort sett det samme
7 forløp — det forløp som hittil i k k e har ført til noen løsning.

8 1. stadium.

9 INNVANDRING: Først sendes speidere for å sonde terreng.
10 Er utsiktene bra og befolkningen ikke forutinntatt, følger jødene
11 etter i økende skarer. Man tar imot dem mere eller mindre hjerte-
12 lig, i oldtiden så man til og med (som for øvrig i Norge idag) ek-
13 sempler på at stedets innbyggere tok imot dem med glede og be-
14 traktet deres komme som en vinning.

15 2. stadium.

16 JØDENES STILLING BEFESTES: Man ikke bare tåler jødene,
17 man gir dem til og med privilegier. Deres stilling sikres.

18 3. stadium.

19 HØIDEPUNKTET AV JØDENES MAKT: Jødene begynner
20 åpenlyst å berike sig. Man blir avhengig av deres kreditt, man
21 begynner å føle sig trykket av deres økende maktstilling, og en
22 gryende motvilje begynner å gjøre sig gjeldende.

4. stadium.	23
VÅBENSTILLSTAND: Man kommer inn i en Kamptid som veksler med fredelige perioder. Folkets stigende uvilje mot jødene holdes nede av geistligheten, som beskytter det «utvalgte folk» — og av forskjellige regjeringer.	24 25 26 27
5. stadium.	28
ÅPEN KAMP: Det utpinte folk bryter ned skrankene, og man har pogromene, eller regjeringen utviser jødene.	29 30
Dette kretsløp har gjentatt sig i land efter land i tusener av år. Det ser ut som om det skal bli vår tid som skaper den endelige løsning.	31 32 33
* * *	34
Å ta dette problem op til løsning har selvfølgelig intet med raschhat å gjøre. Der er pekt på, og delvis praktisert forskjellige forsøk på løsninger gjennom tidene:	35 36 37
1. Emansipasjon (jødernes like rett med landets egne borgere).	38
2. Assimilasjon (rascblanding, jødernes opgåen i andre folk).	39
3. Jødemisjon (dåp).	40
4. Symbiose (fredelig samvirke).	41
5. Zionismen.	42
6. Pan-Europa.	43
7. Pogromer.	44
8. Dissimilasjon (utskillelse av de jødiske elementer).	45
Emansipasjonen.	46
Erfaringen er nok til å vise at intet gjør jødeproblemet akutt i den grad som jødernes fullstendige like rettigheter med landets egne innbyggere. Det er jo nettopp det som gir dem overtaket og gir grunnlaget for den uvilje som efter hvert slår ut i handling.	47 48 49 50
Det skulde også si sig selv, at det er et galt prinsipp at folk av en fremmed rase, med annen moralopfatning, annen rettsopfatning, en fremmed religion og fremmede seder og skikker, skal likestilles med landets egne innbyggere og f. eks. gis adgang til statens embeder. Vi vilde synes det var underlig om en kineser	51 52 53 54 55
	95

56 skulde være president i Norges Storting, eller formann i Nord-
57 mannsforbundet, eller om en neger skulde være professor i norsk
58 historie. Det er like unaturlig at en jøde er det, fordi om han i
59 det ytre ligner mere på en européer. Av mentalitet ér han orien-
60 taler.

61 Assimilasjon.

62 Den moderne rasehygiene har fullt ut vist hvor farlig blanding
63 er mellem artsfremmede raser, at det fører til bastardisering.
64 Når det gjelder dyr har man vist den største omsorg for rasen.
65 Men når det gjelder mennesket har man latt en fullstendig uviten-
66 het råde.

67 Blanding av artsfremmede raser fører til ulykke for b e g g e
68 parter. Det er en like stor ulykke for japanerne å bli blandet
69 op med hvite, som det er for hvite å bli blandet op med japanere.
70 Det har intet med rasehovmod å gjøre. Vår Herre har skapt de
71 forskjellige raser, gule, brune, svarte og hvite. Det har sikkert
72 vært en mening med det — og de har sikkert alle sin misjon i
73 verdenshusholdningen. Det er derfor ikke spørsmål om den ene
74 rase ér bedre enn den annen, men at den er *anderledes*.

75 Dette har jødene visst og levet efter i over 2000 år. Jødene
76 selv vil ikke blandes med andre, selv om de andre vilde blande
77 sig med jødene. Talmud har de strengeste forbud mot rase-
78 blanding.

79 Jødemisjon.

80 Det er innlysende at denne utvei ikke fører frem. Jødespør-
81 målet er ikke bare et religiøst problem. Det er spørsmål om blod
82 og rase. En døpt jøde fortsetter å være jøde av mentalitet, fordi
83 om han går over til kristendommen eller budhismen. Spania er
84 et tragisk eksempel på hvad en slik «løsning» fører til.

85 Symbiose.

86 Et fredelig samarbeide mellem folk av forskjellig rase og na-
87 sjonalitet kan bare tenkes ved at b e g g e parter viser god vilje
88 til samarbeide, og at begge parter har noenlunde de samme moral-
89 retts- og æresbegreper. Det nytter ikke å samarbeide med et folk
90 hvis religion til og med finner det fortjenstfullt å bedra folk som
91 ikke er av ens egen stamme. Slik som Talmud forkynner.

Zionismen.

Tanken om jødernes tilbakevenden til Palæstina er like gammel som jødernes historie efter landflyktigheten. Noen løsning av jødeproblemet kan heller ikke dette bli, bare av den grunn at Palæstina ikke har plass til mere enn én, høist to av de 25—35 millioner jøder man regner finnes spredt i verden. Dessuten har araberne i 1000 år vært vant til å betrakte Palæstina som sitt land. De mener også at England har lovet dem dette landområde for den hjelp de ydet det under verdenskrigen. De føler sig sveket av englenderne — og opbragt over jødernes inntrengen og påtrengenhets. I 1922, da jødeinnvandringen begynte, utgjorde araberne 90 % av Palæstinas befolkning. Siden den tid har der til stadighet vært voldsomme og til dels blodige sammenstøt mellom jøder og arabere.

Det er en underlig komedie man i denne forbindelse har sett utspilles i det engelske parlament, hvor «engelske» lordene i neste øieblikk med patos taler Englands sak i Overhuset, for i neste øieblikk i synagogen å tale sine stammefrenders sak i Palæstina-konflikten.

Det er treffende blitt sagt om Peel-kommisjonens forslag til «ordning» i Palæstina, at den vil bety «et nytt Saar-område med to polske korridorer og fem Danzig.»

Å skape et fredelig samvirke mellom jøder og arabere i Palæstina må sies å være utenfor det muliges grenser.

For øvrig har aldri zionismen vært tenkt som en løsning av jødeproblemet med det mål å skaffe alle jøder et hjem.

Pan-Europa.

Også idéen om Pan-Europa er jødisk. Den blev fremsatt første gang i 1923 av den østerriksk-japanske bastard, grev Coudenhove-Calergi. At det er en jødisk-frimurerisk idé, et ledd i jødernes spesielle planer, viser tydelig den sterke propaganda som er gjort for denne idé av jødene og frimureriet. (Se også side 73.)

Dette bekrefter også Coudenhove-Calergi selv i en artikkel i «Wiener Frimurer-Tidende» nr. 9/10 1923 og i sitt tidskrift «Praktisk idealisme». Han sier blandt annet:

«Fremtidens menneske vil være en bastard. For Pan-Europa

128 ønsker jeg mig en eurasisk-negroid fremtidsrase (europeisk-asia-
129 tisk-negroid blanding) — for å skape en mangfoldighetens person-
130 lighet. Førere skal jødene være. TI ET GODT FORSYN
131 HAR SKJENKET EUROPA EN ADELSRASE AV GUDS NÅDE:
132 JØDENE.»

133 (Coudenhove-Calergi er selv gift med en jødinne, så hans av-
134 kom skulde da i tilfelle nettop bli av en ideell blanding av Europa-
135 Asia-Afrika, f. eks. med blondt hår, krum nese og svart hud).

136 * * *

137 Vi finner i ovenstående uttalelse de samme idéer som i det
138 gjengitte brev fra Baruch Levy til Karl Marx: raseblanding mel-
139 lem andre raser, kun den jødiske «førernasjon» skal være ublan-
140 det og herske i dette rasekaos.

141 At en slik idé i det hele tatt er tatt op til alvorlig behandling
142 av europeiske statsmenn og kjente personligheter viser bare hvor
143 stor forvirringen er og hvor dypt kulturførfallet stikker.

144 Pogromer.

145 Der står gru av dette ord, og ikke uten grunn. Men de fleste
146 anser det som gitt, at det er «uskyldig forfulgte» jøder som blir
147 overfalt av sine barbariske og grusomme vertsfolk. Man spør
148 ikke om noen årsak.

149 Det er innlysende at når landets egne borgere blir utsuget,
150 utpint, flådd, hånet og sett ned på av et fremmed innvandrersfolk,
151 som tar landet i besiddelse på en så utfordrende måte som det er
152 jødernes vis, så kommer til slutt en utladning. Vi oplever de blo-
153 dige pogromer.

154 Dette kan selvsagt heller ikke tenkes som en løsning av jøde-
155 problemet.

156 Dissimilasjon.

157 Utskillelse av de jødiske elementer. Dette synes da å være
158 den eneste løsning.

159 * * *

160 Hadde vi i Norge fulgt den linje som de patriotiske og forut-
161 seende Eidsvolds menn trakk op i Grunnloven i 1814 og opprett-
162 holdt bestemmelsen om at jøder og jesuiter ikke må ha adgang

til Riket — hadde problemet vært enklere for oss idag, selv om vi ikke helt hadde undgått de jødiske idéers virkninger — flukten fra jorden, åndslivets mekanisering, de glemte søresbegreper, en svekket forsvarsvilje — hele det almindelige sedelige forfall. —

* * *

Der gis i store trekk ingen annen løsning på jødeproblemet enn forbud mot innvandring, forbud mot ekteskap mellom nordmenn og jøder, (og for øvrig alle raser som den moderne rasibiologi med sikkerhet kan slå fast vil skade vår folkesett ved blanding) — utakillelse av alle skadelige jødiske elementer, en lov om at folk av artsfremmed rasie ikke kan være eller bli norske borgere eller embedsmenn.

At slike reformer må gjennomføres suksessivt og så human som mulig, sier sig selv. Men at de må gjennomføres konsekvent og bestemt er like sikkert, såfremt vi vil bevare vårt folk fra nasjonal utsløttelse.

Det er et SUNDT instinkt og et riktig prinsipp at Norge skal styres av nordmenn.

* * *

Så langt skulde problemet for så vidt være klart. Men hvor skal så jødene gjøre av sig?

Det er en internasjonal opgave, og det burde vært en opgave for Folkeforbundet, såfremt dette ikke nettop var i hendene på dem som ikke ønsker problemet løst. Målet må være å skaffe jødene

en egen stat

— et landområde stort nok til å rumme alle jøder.

Spørsmålet om et eget landområde for jødene har vært diskutert gjennom generasjoner. Av de områder som har vært nevnt er Ny Guinea og Madagaskar. I franske aviser har til og med vært lansert slagordet: MADAGASKAR FOR JØDENE. Videre har man også det store, og rike landområde som jødene har i Sovjet-Unionen: Birobidsjan. I Afrika ligger enorme landstrekninger praktisk talt mennesketomme. Jødene har gull nok til både å kjøpe og kolonisere. Og de vilde sikkert få hjelp fra alle

- 199 land, som også i egen interesse ønsker at jødene må få sin
200 egen stat.
- 201 Det er ingen ulykke for jødene at de kommer bort fra sin
202 rotløse, omflakkende tilværelse og får sitt eget fedreland, hvor
203 de kan leve befriet for ikke-jødernes «forfølgelse».
- 204 Det er ingen tragedie for et folk at det til slutt får et eget
205 land å bygge op, lærer å dyrke jorden og får sin egen stat å for-
206 svare, selv om jødene selv sier at dette er «barbari». Det er også
207 sagt i de gamle spådommer at jødene en gang skal vende tilbake
208 til sig selv. Tiden er nu inne til at man må se denne mulighet i
209 sinene. Det er også den eneste mulighet for jødene selv til å
210 komme bort fra sin rotløshet og parasitære tilværelse og til at
211 det forbryterske mål — å erobre verdensherredømmet — kan
212 bli opgitt. Det er deres eneste chance til å utvikle de egenskaper
213 som de nu mangler, de verdifulle og grunnleggende egenskaper
214 som bare kan utvikles hos folk tilhørende et selvstendig rike, med
215 en selvstendig nasjonal og stedbundet kultur.
- 216 Man sier at koloniseringen i Palæstina har hatt glimrende re-
217 sultater — at jødene der har vist at også de kan dyrke jorden.
218 Hvorfor ikke la dette utvikle sig i langt større målestokk, i en
219 egen jødestat stor nok til alle jøder?
- 220 Denne løsning er også den eneste mulige utvei for hele ver-
221 den til å bli befriet fra det evige uro-element som jødene er i et-
222 hvert land hvor de tar ophold, og til å bli befriet for bolsjevis-
223 mens uhyggelige spøkelse.
- 224 Der er også en annen ting å ta i betraktning, at efter hvert
225 som verdens folk får åpnet sinene for det spill som drives av
226 jøder i alle land, så vil man, såfremt ikke jødene i tide flytter
227 over i sin egen stat, stå overfor muligheten av de forferdeligste
228 utskielser.
- 229 En egen jødisk nasjonalstat — stor nok til å rumme alle
230 jøder — vil også være den eneste lykkelige løsning for de jøder
231 som måtte være uenig i spillet om verdensherredømmet og må
232 lide uskyldig under Talmud- og frimurerjødernes umettelige makt-
233 syke og renkespill, som gjør alle jøder forhatt i alle land.

Vedlegg 2: Transkripsjon av intervjuet med «Jan»

Intervjuer: Hva slags tekst vil du si at dette er?

Elev: Det er jo egentlig en politisk tekst. For den omhandler jo et politisk spørsmål, i hvert fall på den tiden. I dag hadde vi nok sett litt annerledes på det, i dag hadde den kanskje heller ikke blitt trykket. Den løser jo noe som forfatteren kaller et verdensproblem. Forfatteren omtaler hvordan jødene vil ha verdensherredømme, en påstand som aldri blir begrunnet med noe som helst i teksten. Det kan vel kanskje sammenlignes litt med når Anders Behring Breivik skriver et manifest for å overbevise om en politisk mening. Dette er jo også en bok som skal overbevise folk om hvordan man skal *løse* dette såkalte *problemet* med jødene. Det står jo her blant annet at de burde få sin egen stat, noe som også *skjedde*. Men begrunnelsene for det er helt andre.

I: Vi deler gjerne inn i fiksjonslitteratur og sakprosa. Hvor vil du plassere denne teksten i det?

E: Da er det sakprosa. Det er jo ikke fiksjonslitteratur i den forstand at det er en oppdiktet fortelling. Men mye av det som står her er jo ikke nødvendigvis faglig begrunnet. Det er jo noe som bunner ut i personens egne meninger. Sånn som for eksempel kan være tilfelle i et kåseri eller et essay, som ofte er omtalt som *kreative tekster*. Og det ligger jo litt i grenseland da egentlig, men det er jo ikke en *oppdiktet* fortelling, selv om mye av argumentene kanskje kan være det.

I: Du bruker et begrep som «kreativ tekst». Hva vil du si er kreative elementer i denne teksten her, da?

E: Det er litt vanskelig å svare på, for hva er egentlig kreativt? Hva er å skrive kreativt? Men jeg synes egentlig denne teksten er ganske *vanlig* oppbygd. Jeg synes ikke den er veldig kreativ, men den har de der klassiske punktene med avsnitt, hvor det legges inn argumenter i hvert avsnitt, som ofte er i argumenterende tekster også.

I: Vil du si at vi kan karakterisere denne teksten som en argumenterende saktekst?

E: Ja, det vil jeg si, absolutt.

I: Hvordan synes du argumentasjonen fungerer, da?

E: Argumentasjonen fungerer jo veldig dårlig på meg, ettersom jeg lever nå i dag, som er en stund etter, og samfunnet har endret seg. Men så ser man jo at mange av argumentene har jo ingen – som også tidligere nevnt – faglig *begrunnelse*. Når det sies at jødene går mot det mål at det er fullstendig verdensherredømme, så står det jo ikke noe om *hvorfor* det. Og hovedgreiene her er jo disse fasene som beskriver når jødene inntar et samfunn, der det starter med at jødene først sender en *spion* inn for å sjekke om andre har inntatt samfunnet før de begynner å komme inn og snylte. Og det er jo ingen *begrunnelser* for dette. Det står at dette har skjedd i mange land, men det står ikke *hvor* det har skjedd, så det er ganske svake argumenter. Det virker litt mer sånn *slenget ut*.

I: Kunne det vært riktig å si at det er kreative elementer i teksten, de eksemplene du nevner nå?

E: Jeg vil *ikke* si det. For det er et såpass alvorlig tema at det passer seg rett og slett ikke. Og i for eksempel i et kåseri kommer man ofte med overdrivelser og underdrivelser, men da legger man også til grunn at leseren *forstår* at det er de, og gjerne henviser til saker som folk kjenner. I en så alvorlig tekst som dette, tror jeg ikke det er meningen. Jeg tror ikke det er poenget.

I: Du sa litt tidligere noe om at du oppfatta teksten ut i fra *i dag*, altså i 2016. Men hva tenker du om teksten ut ifra den konteksten den ble utgitt i?

E: Når det kommer til den tiden der, så var det jo ikke så veldig mye innvandring. Nordmenn hadde kanskje ikke sett noen som bodde utenfor Norge eller som kom fra andre steder, så da var det jo også mye fremmedfrykt, noe som kommer veldig frem her. Ettersom det blant annet menes dette at det skulle være helt utenkelig at en kineser skulle være president i Norge, eller at en «neger» skulle vært professor i norsk historie. Og det er jo sånt som var helt, helt fremmed, at de i det hele tatt kunne likestilles med nordmenn i Norge på den tiden. Så for veldig mange

som var reaksjonære, så tror jeg nok denne teksten kan ha virket *logisk*. Og det viser seg også at siden nazistene fikk såpass stor makt i Europa, så må den ha virket logisk for mange. I hvert fall mange av tankesettene.

I: Du har vært litt inne på dette, men kanskje jeg skal spørre deg likevel, for å være helt sikker: Hva tror du forfatteren ville oppnå med denne teksten?

E: Det forfatteren skriver, som en konklusjon, er jo at jødene burde få sitt eget land. Sin egen stat der du kunne putte alle sammen, slik at resten av verden slapp å bli brydd med dem, og de slapp å bli brydd med resten av verden. I tillegg står det også at man skal være rasehygienisk, ikke blande seg, hvilket jo kommer tilbake igjen til nazistenes avlsprosjekt av den ariske rase. Så det virker jo som om forfatteren rett og slett vil *fjerne* jødene. Hun skriver ikke at hun vil drepe jødene, som jo ble gjort, men fjerne dem. Kanskje det er et litt politisk klokt utsagn når du skal skrive det i en bok, at man gjør det på den måten der. For det er jo ikke så vanskelig å forstå at det er ganske komplisert å lage en stat og putte alle verdens jøder inn i en stat.

I: Tenker du da ut fra det du sa, at hun har moderert seg litt i teksten? Altså at det er lagt litt demper på hva som er målsetningen hennes?

E: Det *kan* det være. Ettersom når man skal overbevise folk, så kan man ikke gå ut så veldig radikalt i starten. Man må starte hvor folk fortsatt kan forstå hva man mener, uten å hoppe av lasset. Så det *kan* det være.

I: Du nevnte tidligere Behring Breivik-manifestet, og sammenlignet type tekst. Har du lest *andre* lignende tekster som den du nettopp har lest her nå?

E: Jeg har ikke lest så mange lignende, i hvert fall ikke som jeg kommer på akkurat nå. Men jeg vet at Hitler skrev boken «Mein Kampf», som jo omhandler mye av det samme.

I: Vil du si at argumentasjonen i teksten er prega av fornuft eller følelser?

E: Den er nok preget av følelser, vil jeg si, blant annet med grunnlag i det at det er lite faglig begrunnelse for argumentene. Og at det er veldig mange argumenter som er forankret i fremmedfrykten, som var veldig dominerende på den tiden. Blant annet den beskrivelsen av fasene, hvordan jødene inntar et samfunn og tar helt over. Det er jo ikke noe tilfelle hvor jødene *har tatt helt over* et samfunn. Det er bare noe de er *redde* for at skal skje.

I: Men det fremstilles som realiteter.....?

E: Ja, som realiteter. Fordi mange opplever at jødene er flinke, og får da kanskje bedre stillinger enn mange nordmenn i Norge. Og det oppleves da for mange nordmenn veldig *surt*.

I: Det går jo mange skiller mellom «oss» og «dem» i denne teksten.....

E:mellom oss og *alle*, egentlig.

I: Ja, hvor vil du si at skillene går, og hvordan blir de skapt?

E: Det skrives jo veldig mye her om *raser*, gule, mørke og hvite, som det står her. Og det står også at vi skal holde vår rase ren. De henviser også til jødene tekster, der det står at jødene ikke skal blande seg med andre, og drar videre til at vi heller ikke skal blande oss med noen. Og så sammenlignes det også med *dyr*. Hvor det står at artene har blitt tatt vare på, mens menneskene har blandet seg helt uforutsigbart. Da har du kanskje glemt at *avl* er noe mennesker har drevet veldig mye med med dyr, og det er jo ikke alltid at man holder seg til samme art. Så det er jo også et sted hvor argumentet ikke holder, synes *jeg*. Altså, det er jo arter og arter, raser og raser og raser. Det er jo også noe som ikke helt er så veldig godt forklart i denne teksten.

I: *Ja, det kan det jo være grunn til å stusse på. Hva vil du oppfatte at en art er for noe?*

E: En art er jo flere betegnelser, men en av dem er jo at to individer av samme art kan få et avkom som er forplantningsdyktig. Og det kan jo mennesker av forskjellig opphav, da. Da burde det jo være samme art. Selv om det har jo skjedd litt modifikasjoner på den betegnelsen der, men likevel.....

I: *Er det da riktig å forstå deg sånn at du ser på mennesket som en art?*

E: Ja, nå skal ikke jeg gå inn på akkurat det genetiske, akkurat hvordan mennesker skiller seg fra hverandre. Men jeg mener i hvert fall at man ikke kan skille ulike raser fra hverandre på den måten som forfatteren har gjort i denne teksten, det er jo klart.

I: Hvis du bare skal se på hvordan jødene som gruppe blir beskrevet i denne teksten. Hvordan vil du si at de blir beskrevet, hvis du skal trekke fram det *du* holder mest sentralt?

E: Det starter jo med en beskrivelse av de fasene, der hvor jødene beskrives som et parasittisk folkeslag som inntar samfunn og beriker seg på disse samfunnenes goder. Blant annet med det som også blir nevnt her, deres fordeler på grunn av at de har samme *rettigheter* som menneskene i de landene. At det gir dem et fortrinn som gjør at de kan klatre i systemet, og da overta. Det innledes også her med at jøder har blitt godt mottatt av alle, ved innvandring før, men at de fortsatt har tatt over. Så jødene betegnes jo som et *slu* folkeslag som bare vil vondt.

I: *Og så nevnte du det med parasitt, for eksempel. Hva slags assosiasjoner gir et sånt ord?*

E: For meg forbindes det med snyltere i naturen som lever av andre organismer, og det ender med at disse organismene, altså vertsorganismene, etter hvert *dør*. Det er jo ganske forenlig, etter mitt syn, med hva forfatteren har beskrevet her.

I: Hvis du legger sammen alle beskrivelsene du har lest om jødene i løpet av teksten. Vil du si at de fremstår som svake og hjelpeløse, eller sterke og mektige?

E: De fremstår som personer med *potensiale* til å bli sterke og mektige. Et kategorisert folk, og en folkementaltet i dette folkeslaget som gjør at de vil søke mot det høyeste, og mest sannsynlig også vil klare å ta over samfunn.

I: Har du i teksten funnet noen eksempler på noen konspirasjoner?

E: Konspirasjoner? Ja, for eksempel her hvor det står: «Den eneste mulighet for jødene selv til å komme bort fra sin rotløshet og parasitære tilværelse og det forbryterske mål å erobre verdensherredømmet». Det er jo en konspirasjonsteori, fordi det er jo ikke noe grunnlag for å si at jødene vil erobre verdensherredømmet. Men det er en *frykt* for det, ettersom de viser tegn til å være flinke. Og dyktige.

I: *Vil du si at det er lett eller vanskelig å forsvare seg mot en sånn konspirasjonsteori?*

E: Som jøde?

I: *Som jøde, ja.*

E: Hadde den kommet i dag, så hadde jeg jo egentlig vært litt målløs, for det er jo ikke så veldig mye man kan si til en sånn konspirasjonsteori, annet enn at man ikke kan tro hva man hører. For det er jo egentlig helt på jordet. Men på den tiden det ble skrevet, så tror jeg nok at det kan ha vært ganske vanskelig å forsvare seg mot dette her, ettersom eksemplene er hentet fra hverdagslivet. Og det er mange steder hvor vanlige folk kan kjenne seg igjen, fra for eksempel middelklasse, hvor folk ikke har så gode stillinger, og det er jo også de det er flest av. Så da kan det være litt vanskelig å forsvare seg mot slike beskyldninger.

I: Gjennom hele teksten kan vi vel si at forfatteren skriver generaliserende...

E:*veldig* generaliserende....

I:ikke sant....om jødene som gruppe. Hva tror du er grunnen til at hun skriver så generaliserende?

E: Det er jo en måte å gjøre det enkelt på, rett og slett. Blant annet ved å forenkle ned et helt folkeslag til en enkel beskrivelse som folk på den tiden kanskje kjenner seg igjen i.

I: Hvis du skal formulere ett hovedtema – hva vil du si er hovedtemaet i denne teksten?

E: Da ville jeg vel egentlig gått til overskriften. For den sier jo rett og slett «Jødeproblemet og dets løsning», og teksten behandler jo hele tiden om det som er oppfattet som jødeproblemet, og hvordan vi kan løse det. Det er det som går gjennom hele, og det ender med en kort konklusjon.

I: Nå har du flere ganger sammenligna litt før og nå, og lagt vekt på at du har et syn på det nå – og andre også – som kanskje var annerledes i 1938. Hvis du tenker 1938, da denne teksten kom ut, og de som leser den. Synes du at forfatterens beskrivelser virker sanne og sannsynlige?

E: Hvis man ser det fra perspektivet til en person som lever et sted der det er jøder som har fått maktposisjoner fordi de er flinke, og som har bygd seg opp. En person som kanskje ikke har det så bra økonomisk, føler seg kanskje litt nedprioritert, og leser dette her, tenker kanskje «Ja, visst søren – der har vi det!». Det kan være en måte å unnskyldte sin egen elendighet på for mange. Det *kan* det være.

I: Tenker du da at det kan være en slags gjenkjennelse i det? At de ser det forfatteren skriver i sin egen hverdag?

E: Ja, fra et lite reflektert synspunkt så burde det jo være en gjenkjennelse i det her. Hvis man ikke tar i betraktning at rett og slett, flinke folk, de *kommer* seg opp.

I: Var det noen spesielle ord du la merke til at da du leste teksten?

E: Det er blant annet dette her med rasehygiene, som jo er så å si utryddet i dag. For det er ingen som – i hvert fall på seriøst plan – snakker om det. Og så er det jo alle disse sammenligningene med biologi, da. Symbiose og parasittisk og sånn. Da sammenligner man rett og slett med dyr, vil jeg påstå. Og dette med assimilasjon og sånn, som faktisk har vært aktuelt opp i vår tid. Raseadskillelse.

I: Du nevnte det med biologi, at du ser at det er henta fra det biologiske feltet. Har du noen tanker om hvorfor det er henta fra biologien? Og hvilken effekt det har, kanskje?

E: Det er veldig mange farlige synspunkt som kan hentes fra biologien, fordi vi har jo beveget oss vekk fra naturen på en måte, som mennesker, i og med at vi har dannet samfunn med kultur og slikt. Og våre samfunn fungerer jo på en helt annen måte enn det gjør i naturen, og ofte kan man finne en løsning, hvis man trenger den, i naturen. For eksempel så kommer det jo inn dette her med at i naturen så blander ikke artene seg, og da burde heller ikke vi gjøre det. En annen ting er jo hvordan artene utkonkurrerer hverandre som utgangspunkt for mye konspirasjoner, og *unnskyldninger*. Og naturen er brutal. I naturen er det bli spist eller spis. Så der kan man finne mange begrunnelser for argumentene i teksten. En annen ting er jo også at de sikter til *religion*: «Vår herre har skapt de forskjellige raser, gule, brune, svarte og hvite». Og det er jo også sånn man lager en forklaring på at sånn skal det være, fordi vår herre har skapt det slik.

I: Når forfatteren da drar inn elementer både fra biologien og fra religion – fra kristendommen. Hva kan være hennes motiv for å gjøre det?

E: Dette er jo to ting som folk identifiserer seg med. Mange mennesker har levd nært på naturen, og i tillegg vært religiøse. Så det er nok et punkt hvor man prøver å lage logikk ut ifra noe. For når man bruker dette argumentet her om at «vår herre har skapt det slik», så er jo det også en forklaring som har vært brukt på alt, gjennom alle tider, når man har kommet overfor gåter som man ikke kan løse – for eksempel naturkatastrofer og fenomener. Så har det alltid vært slik at «vår herre har skapt det slik», og det kan også være en enkel måte å gjøre det på i denne sammenhengen.

I: *Er det da sånn å forstå at det overbeviser leseren om at det er sånn, at det gir en forklaring til leseren?*

E: Det gjør nok det. Fordi mange var religiøse på den tiden, og mange er det fortsatt.

I: Nå plukka vi ut enkeltord. Hva slags språk vil du si preger teksten som helhet?

E: Jeg vil si det er et formelt språk, som beveger seg litt generalisert. Man legger ikke så mye ladede ord inn her. Det er mer en tørr forklaring av problemet, og bearbeiding av problemet. Kanskje mer vanlig i eldre språk. I dag hadde det kanskje vært mer, hva skal jeg si....mer *spicy*.

I: *Hva kan være forfatterens motiv for å ha en sånn saklig tone i en argumenterende tekst som dette her?*

E: En saklig tone, det dekker jo over veldig mange problemer som kanskje ville dukket opp dersom man hadde irritert seg over språket. Vi vet jo at når det skapes irritasjonsmomenter i en bok, så kommer man til å konsentrere seg mer om det som er *feil*. Men når det gjennomgående ligger en sånn saklig og tørr vitenskapelig tone, så vil det skape mer troverdighet. Og kanskje var ikke utdanningsnivået sånn at dette var en vanlig skrivemåte for folk flest heller. Da vil det bli oppfattet som mer troverdig.

I: Vil du si at du finner noen metaforer i den teksten her?

E: Jeg finner i hvert fall *sammenligninger*. Nå kan ikke jeg akkurat huske at jeg har lest noen metaforer akkurat nå. Det er fullt mulig at jeg har gjort det, men de husker jeg ikke akkurat nå.

I: *Hva tenker du på med metafor, da? Hva er det du legger i det?*

E: Språklig bilde som forklarer noe man vil si. Jeg synes jo ofte at det går over i sammenligning. Så når man sammenligner jøder med parasitter, så er jo det metafor, men *skrevet* som sammenligning. Hvis man tenker *sånn* på det, så ser man jo mange metaforer. Som for eksempel når man sammenligner formering av mennesker med avl av dyr, og også det med «om en kineser skulle være president i Norge»....det er jo også en *overdrivelse*...i tillegg til at det er et slags språklig bilde, som mange på den tiden ikke ville kjent seg igjen i. Kanskje ikke engang i dag.

I: Hva tenker du om bruken av kilder her?

E: Jeg har ikke sett så veldig mange kilder. Men det som er mest referert til, er Talmud. Det er det som går igjen mest her. Og ellers ser det ut som det er hentet mye fra forfatterens oppfatning, og hverdag, det som skjer i den dagsaktuelle situasjonen som den oppfattes. Så er det jo også referert til «vår herre, som har skapt det slik». Men det er også referert til utviklingen av Palestina-området, hvordan araberne har bosatt seg der, noe som kanskje er sant. En kilde som faktisk er troverdig. Så det ser ut som forfatteren henger seg fast i det hun finner kilder på, det hun kan begrunne.

I: *Hva legger du i det begrepet – det å «henge seg på kilder»?*

E: Hun klamrer seg til de få kildene hun har.

I: *Er det noen grunn til at hun skulle gjøre det, tenker du?*

E: Når man har et ganske tynt grunnlag på det meste, så må man jo vise fram det man har. Det er særlig *en* del av teksten hvor det kommer frem en del, og det er side 96 til 97 hvor det kommer fram en del årstall: «I 1922, da jødeinnvandringen begynte, utgjorde araberne 90% av Palestinas befolkning». Da viser man jo et tall, og det er

jo en troverdighet, når man viser fram et tall som folk kan forstå. Men det står heller ikke hvor det er funnet, så det er jo ikke noen kilde på det, i den forstand. Nå vet jeg ikke om det er en kildeliste i slutten av boka, men det tviler jeg vel egentlig på.

I: Hvis vi ser litt på forholdet mellom forfatteren og leseren, hvem vil du si er målgruppe for denne teksten her da den kom ut?

E: Det er vanskelig å si. Men den fremlegger jo mange argumenter for en viktig, eller høytstående politisk sak, og den fremlegger også en konklusjon på det. Så det virker som den er siktet inn på personer som har makt, for at de kan gjøre noe. I hvert fall i Norge så var det jo et visst demokrati, så det er jo folket som har valgt makten. Så kanskje også å påvirke folket, men det blir jo litt ullent akkurat i overgangsperioden der. Men det handler jo mye om å overbevise folket, så det er litt vanskelig å si.

I: Hvordan vil du beskrive maktforholdet mellom forfatteren og leseren?

E: Det virker jo som om forfatteren legger seg til en sånn tone at hun *vet svaret*, og veldig mye er sånn lett konkludert, og det kommer alltid et svar i slutten av hvert avsnitt. Der det står at det ikke fører til noen løsning, eller at dette aldri har vært en løsning, at det skal være slik. Så det virker som om forfatteren *har* svaret, alltid. Leseren skal bare *følge* forfatteren.

I: Og så er det jo kanskje noen ulike *handlinger* her, og det tenker jeg at du har vært mye inne på nå. Men hvis du skal si noe om forholdet mellom disse handlingene: Hva vil du si forfatteren gjør mest av: gi informasjon, stille spørsmål eller komme med oppfordringer og krav?

E: Når det kommer til spørsmål, kan jeg ikke si at jeg har funnet noe særlig spørsmål. Det er mest svar. Og teksten ender jo med det at jødene må få et eget land, og det er jo på en måte et krav, vil jeg si. Og resten er informasjon som legges frem. Om den er sann vet vi ikke, men det legges i hvert fall frem informasjon, med en liten kommentar til, gjerne på slutten av avsnittene.

I: Hva vil du si er sammenhengen mellom informasjonen og kravene, da?

E: Kravene *bygger* jo på informasjonen, det er jo derfor informasjonen legges i hovedpoenget i avsnittene. Særlig i starten ser man det, og det avsluttes med en setning der det står hva forfatteren mener. Gjerne et krav, for eksempel at dette *ikke* skal være løsningen. Og så ender hele greia i en konklusjon som da er *bygd* på informasjonen. Hun legger fram et krav om at jødene må bli puttet i en eller annen stat ett eller annet sted. På Madagaskar for eksempel, eller i Sovjet.

I: Og hvilket inntrykk får du selv av forfatteren når du leser denne teksten?

E: Jeg får jo som sagt et inntrykk av en politisk ekstremist, og en som rett og slett ikke hadde passet i dagens samfunn. Når jeg leser dette her i dag, så tenker jo jeg at dette her er tiden det er skrevet i. Sånn sett virker det jo som jeg oppfatter forfatteren som en forkjemper for nazistenes sak på den tiden, en *politiker* som vil fremme en sak på en litt lite reflektert måte. Men hvis den hadde vært trykket i dag, så tror jeg ikke at jeg en gang hadde tatt det på alvor i det hele tatt.

I: Hva er det som gjør at du ikke hadde tatt det på alvor?

E: Det er at de aller fleste mennesker i dag har et syn på verden som ikke er forenlig med dette her. 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, og også tenkningen. Det er jo også mer kunnskap i dag om andre såkalte *raser*, som det sies her, og da er også fremmedfrykten gått en del ned. Selv om vi ser at det kan være aktuelt å være skeptisk til sanne

tekster, hvis vi ser på flyktningkrisen som er i dag. For der begynner det jo kanskje å dukke opp en litt lignende fremmedfrykt.

I: *Hvordan da?*

E: For eksempel det at vi ser at mange radikale høyrepartier får mer makt rundt om i verden, blant annet steder hvor man tar inn veldig mye flyktninger. Og folk blir redde for at de skal ta over – gjerne, eldre mennesker, da. Og så er det jo også en realitet at mange land har problemer med å integrere flyktningene, at det da skaper problemer. Så da kan det oppstå situasjoner som kan være farlige, som kan sammenlignes litt med det her.

I: *Og da tenker du at flyktningene til en viss grad kan sammenlignes med jødenes situasjon?*

E: Ja, men det er likevel litt annerledes. Siden jødene var et folkeslag som klatret litt i systemet, mens det vi ser i flyktningssituasjonen er at det dannes ghettoområder hvor det da ikke er høy velstand, men heller skapes et undermiljø som folk ikke vil ha. Og det at det skapes grupper som ikke snakker for eksempel norsk i Norge. Og også kulturkollisjoner. Så det er ikke helt det samme, men grunnlaget er det samme: at folk blir redde.

I: Kan du også se for deg at det er andre grupper i befolkningen som kan utsettes for den samme typen retorikk som vi ser i den teksten her?

E: I Norge?

I: *Ja, i Norge, og i verden eventuelt?*

E: Ja, det er jo alltid noen som blir utsatt. I Norge har jo samene fått gjennomgå ganske mye. Ikke på den måten her akkurat, men det er jo alltid det når det oppstår frykt for andre, at det dukker opp sånne tanker.

I: Hvis vi ser litt på oppbygging og struktur av teksten, hvilke tanker har du om hvordan forfatteren har strukturert denne teksten her?

E: Jeg legger merke til at forfatteren starter opp med å legge frem veldig mange manipulerende fakta, for å si det på den måten. Blant annet dette her om at jødene blir tatt godt imot, men det er slik de infiltrerer samfunnet. Det starter med å sette standarden der, at man får inn det *bildet* av jødene som folk som et parasittisk folkeslag som bare vil ondt. Og så kommer da faktaene senere om hvordan Palestina har utviklet seg for eksempel, og hva løsningene kan være. Og igjen så er det ulike temaer som behandles, som mulige løsninger, og avslås. Og så kommer konklusjonen da til slutt.

I: Vil du si at det er noe som binder teksten sammen, som går som en rød tråd gjennom teksten?

E: Det som gjentas ofte, er «Dette har ikke noe med rasehat å gjøre», men rett og slett rene fakta, at det må være sånn. Og at «det er best for begge parter», skrives det også. At jødene skal slippe å bli forfulgt av de andre. Men det jeg synes går igjen, er den frykten for hvordan jødene skal ta over verden, og hvordan det skal hantes med.

I: *Og så sa du også det med «det ville være det beste for begge parter»?*

E: Ja, det gjør jo også at man får inntrykk av at forfatteren ikke er helt overbevist, eller helt hard på at det er jødene sin feil. Hun prøver å legge inn en liten sånn at «det ville være best for oss alle», som gjør argumentene litt lettere å ta inn over seg. Selv om det ikke nødvendigvis er realiteten.

I: *Da tenker du at det er et bevisst grep fra forfatterens side?*

E: Ja. Det burde det være.

I: Da har jeg noen få avsluttende spørsmål her også. Da tenkte jeg at vi kan ta utgangspunkt i deg og teksten. Hvordan opplever du selv den teksten her?

E: Jeg opplever den som ganske *fascinerende*. Og når jeg leser den, så rokker den ikke så veldig med *mine* følelser, rett og slett fordi jeg ser på den som en historisk tekst. Og kanskje en illustrasjon av en tid. Så jeg blir ikke så veldig rørt av denne teksten, jeg blir mer fascinert av hvordan noen kan tenke på den måten. Det hender hvis jeg leser politiske saker som virkelig angår meg, at jeg blir følelsesmessig berørt og opphisset eller irritert. Men akkurat når det gjelder dette her, så blir jeg ikke det, for jeg vet hvor den kommer fra, jeg vet utgangspunktet.

I: *Hva slags politiske saker er det som kunne ha vært opprørende, for eksempel?*

E: Nei, det er for eksempel hvordan man ikke tar vare på naturområder. Hvis det skal komme fra min side, så er jeg veldig opptatt av det. Og også hvordan man behandler for eksempel flyktningkrisen i ulike situasjoner.

I: Og siden det er en historisk tekst, i hvilken grad vil du si at det er noen vits i å lese en sånn tekst i dag, for eksempel i skolesammenheng?

E: Det vil jeg si er veldig viktig, siden historien er kjent for å gjenta seg. Og jeg vil si at hvis man ikke har lest noe av dette her, så har man heller ikke så veldig grunnlag for å forstå historien. Hvis man ikke kjenner til hvordan den ble dannet. Dette her har jo vært med på å danne historien. Det er jo en samtidstekst som er innenfor den politikken ble ført opp til andre verdenskrig. Så jeg mener det er veldig viktig. Og da kan man også forstå om *ånden* er i ferd med å gjenta seg.

I: Og du har jo også tidligere vært inne på Behring Breivik, og også ting som skrives i forbindelse med flyktningkrisen. Denne teksten her er jo et kapittel i en bok, mens Behring Breivik var jo et manifest som ble gitt ut helt privat. Negative ting om flyktningkrisen er vel ofte gjennom sosiale medier, korte tekster.

E: Gjerne lite gjennomtenkte.

I: Gjerne i affekt, ja, ikke sant. Men tror du at en bok som dette, med tilsvarende innhold, kunne ha blitt publisert i dag?

E: 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.

I: *Ikke av det brede lag?*

E: Heller ikke av kritikere.

I: I denne teksten er det kanskje en del ting som er på eller over grensen for hva man bør skrive. Hva tenker du er over grensen for hva som bør på trykk?

E: Jeg hadde et eksempel her som jeg kom over, som var veldig fascinerende. Det står her blant annet at «Det er innlysende at når landets egne borgere blir utsuget, utpint, flådd, hånet og sett ned på av et fremmed innvandrersfolk som tar landet i besittelse på en så utfordrende måte som det er jødernes vis, så kommer til slutt utladningen». Det er jo en helt sinnssyk beskrivelse egentlig. Jeg er usikker på om det er en overdrivelse, men etter det andre forfatteren har skrevet, så er det ikke sikkert at det er det. Det er jo noe som ikke kan skrives. Og mye av det som skrives her, går jo på kanten av det ytringsfriheten ville tillate i dag.

I: *Hva tenker du på da?*

E: Nå husker jeg ikke helt begrepet, men det er en paragraf som sier at man ikke kan gå direkte inn på sånn rasehat. Man kan kritisere, men ikke... Dette her er jo propaganda. Det er jo det man også har kommet opp med når det gjelder Charlie Hebdo, å trekke inn tekster om jødene fra årene før andre verdenskrig for å illustrere hva som er lov og ikke lov. For i Charlie Hebdo sitt tilfelle så var det jo kritikk av makt, ikke propaganda eller oppfordring til drap eller utskillelse.

Vedlegg 3: Transkripsjon av intervjuet med «Johanne»

Intervjuer: Nå har du du lest denne teksten, og først lurar jeg på hva slags tekst du tenker at dette er?

Elev: Det virker egentlig veldig som propaganda. Men jeg vet ikke helt hvordan jeg kan kategorisere den som bok. Det virker mest som politisk mening: «Dette er min mening, sånn jeg mener verden er. Og jeg skal overbevise dere om at min mening er riktig.».

I: Hva legger du i det begrepet, propaganda?

E: Litt sånn trangsynt. Veldig ensrettet, med et bestemt mål om å overbevise, eller om å få ut et ord om ett eller annet.

I: Vil du si at det er en sakprosa tekst eller en skjønnlitterær tekst?

E: Jeg vet faktisk ikke. For det er jo ikke veldig faktaorientert på den måten at det er fullstendig saklig. Det er jo veldig preg av personlig mening og subjektiv forteller. Så jeg vil ikke egentlig kalle det en sakprosa tekst, selv om det sikkert var det på den tiden, og ble kategorisert som det, og kanskje *er* kategorisert som det. Men jeg ville ikke sett på den og tenkt at det er en *credible* tekst, en som jeg kan lese og tenke «Okei, det her er riktig».

I: Tenker du da at du ikke oppfatter den som troverdig?

E: Ja, riktig.

I: Hvilke elementer i teksten er det spesielt du oppfatter som lite troverdige, da?

E: Det er jo først og fremst tittelen. At det er et *problem* – jødeproblemet. Det blir jo satt veldig på kanten i forhold til at det er jødene som er problemet. Alle jøder er et problem, og vi bør stoppe dette problemet. Den ser på hva det er jødene gjør, og hvordan vi kan stoppe jødene. Den går igjennom hvordan vi kan stoppe denne syklusen, som de kaller det. Så kommer det siste, det som de mener er løsningen, og det er egentlig å stoppe alt som er med jødene og bare isolere dem bort på en egen øy. Det er liksom konklusjonen. Og det virker bare veldig trangsynt.

I: Denne teksten ble jo til i en annen tid enn vi befinner oss i nå. Hva tenker du om teksten ut ifra den konteksten den ble utgitt i?

E: Det er jo starten av andre verdenskrig, eller *før* andre verdenskrig, så jeg skjønner jo hva det er, og hvorfor. Det var veldig relevant *da*, i forhold til at jødene gjorde det bra og tok over veldig mye. Det gikk ikke så veldig bra med økonomien i mange land, og spesielt Tyskland. Jødene gjorde det bra i en tid hvor veldig mange gjorde det dårlig, og det ble veldig enkelt å hate jødene og sette et felles hat mot dem. Så den virker jo veldig relevant for den tiden.

I: Hva tror du forfatteren ville oppnå med denne teksten, da?

E: Det virker jo bare som å forsterke det synet. Altså nummer 8, dissimilasjon. Å få dem bort. Å få bort jødene.

I: Tenker du da at målet med teksten var å faktisk få til det som hun presenterer som en konklusjon?

E: Jeg vet ikke.... Det kan jo hende det her er helt fullstendig ironisk, men jeg vil ikke anta det. Og da føler jeg jo at det er nettopp det, at «vi burde finne denne øya og få alle sammen dit».

I: Har du lest noen lignende tekster tidligere?

E: Nei. Det tror jeg ikke. Ikke hvis du tenker på det som fullstendig, faktisk seriøst. Men hvis du tenker på det ironisk, kan det virke som et kåseri eller noe å la det, at det blir satt så på kanten at det er ironisk og tulle, egentlig. Og det blir jo litt sånn for meg, siden jeg sitter her i 2016 og leser en tekst som egentlig var relevant på 1940-tallet. Så på meg virker det jo helt *alien*, helt feil. Og det blir jo litt som useriøse tekster, som egentlig har som mål å si det motsatte.

I: Kan man finne igjen noen lignende tanker om andre folkegrupper i for eksempel mediebildet og sosiale medier?

E: Ja, du har jo fortsatt rasisme i en del land, eller en del steder i verden, hvor det fortsatt finnes denne typen mennesker som mener at det er best om vi bare skiller oss fra de som er annerledes.. For de har ikke noe godt å gi oss, og det er ikke noe bra med raseblanding eller hva de kalte det. Så det finnes jo fortsatt, men det er mye sjeldnere enn denne ekstreme graden. Det finnes jo fortsatt mange som mener at du ikke skal være sammen med en av annen «rase», for å si det på den måten.

I: Da setter du rase i anførselstegn. Hva er grunnen til at du gjør det?

E: 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 et helt feil begrep. Jeg prøver å ikke bruke det i det hele tatt selv, hvis vi snakker om det i historie for eksempel. Fordi det er jo *en* rase, og det er *menneskerasen*, og jeg føler bare at det blir helt feil.

I: Har du også en oppfatning av at samfunnet generelt deler ditt syn på akkurat det?

E: Jeg føler det er flere i hvert fall, mange flere. Det har begynt å komme en sånn utvikling mot at multikulturelle land ikke er et problem, og at mennesker som bor side om side med andre kulturer ikke er et problem, ikke er noe som skaper hat.

I: Du beskrev denne teksten som propaganda, og vi kan vel kanskje også si at den er argumenterende. Vil du si at den argumentasjonen er prega av fornuft eller følelser? Altså, spiller forfatteren på fornuft eller følelser?

E: Jeg føler det er mer på følelser enn fornuft, men jeg føler at den har begge deler. Du har jo de åtte forskjellige punktene, hvor det ikke er noe fakta om at «det her går ikke». Det er bare listet med disse åtte grunnene, og så er det det siste som de mener «det her er det eneste som går». Men de sier ikke «*hvorfor* går ikke disse syv andre?». Men for meg så er de bedre, for eksempel symbiose eller assimilasjon. Nå er det mer sånn at vi lever side om side uten at det er noe problem. Det står på en måte bare at «det nytter ikke» og «det går ikke». De gjemmer seg bak skriften, Talmud, og sier at «Talmud sier at det her ikke går, og derfor går det ikke, derfor er ikke jødene villige til å hjelpe oss til å samarbeide». Det virker som de sier at det er jødene som ikke vil, men egentlig er det vi som ikke vil samarbeide.

I: Ja, for forfatteren bruker jo Talmud som en begrunnelse, og det er jo jødenes hellige bok. Har du et inntrykk av at denne forfatteren ser på jødenes hellige bok som en sikker kilde som hun kan lene seg på?

E: Jeg føler jo ikke at det er noe hun vet noe om, egentlig. Jeg tror ikke det står i Talmud at jøder ikke skal samarbeide, eller omgås med andre religioner eller kulturer. Og det er jo det med tolkning. Jeg tror ikke en person som ikke er jøde, kan si at Talmud forbyr dette, så derfor så derfor skal vi ikke være fungerende med jødene.

I: Tenker du da at hun tolker det, og så presenterer det som en sannhet?

E: Ja.

I: Kjenner du til lignende fremgangsmåte i dag, at man tar for eksempel en hellig bok, tolker den og bruker den på samme måte som hun gjør?

E: Som ISIS og terrorister og sånne ting. Ekstremister.

I: *Ja, hva tenker du på da?*

E: Jeg tenker at det er *en* hellig bok, og det er masse forskjellige tolkninger, og det er noen som har gått til det ekstreme. Jeg vet ikke om det har gått fullstendig etter boka eller om det er en helt egen tolkning. Det er jo forskjellige tolkninger av religionene, av islam som er veldig aktuelt nå. Som har blitt veldig splitta, da – i det siste.

I: Vil du si at det blir skapt noen skiller mellom «oss» og «dem» i teksten?

E: Ja. Det vil jeg absolutt si. Det er jo jødene hele tiden. De sier «jødene». Når det blir snakket om *vår* og *oss*, så er det aldri *med* jødene. Det er alltid *vår* som i europeerne sitt behov, eller velvære, mot det at jødene skal komme inn og ødelegge det. Så det blir alltid den oss-og-dem-følelsen, gjennom hele teksten, egentlig.

I: *Hva slags virkning vil du si at det har, at det blir skapt et skille mellom oss og dem?*

E: De blir jo mer *fjerne*, jødene. Det virker egentlig bare som om vi har ikke noe med dem å gjøre. Vi trenger ikke dem, og de har ikke noen god innvirkning på samfunnet *vårt*. Som at de kommer inn og ødelegger for oss.

I: I beskrivelsene av jødene, vil du si at forfatteren fremstiller dem som mektige eller svake?

E: Jeg føler ikke at det er en veldig klar beskrivelse sånn sett, men det at de *gjør seg* veldig sterke på andres bekostning. Som med den syklusen, at de kommer inn veldig svake, og så skal da europeerne, eller vi, hjelpe dem. Og så blir de privilegerte i et samfunn som de egentlig ikke har noen grunn til å være i, mener forfatteren. De blir sterke i denne syklusen, men så blir de da kastet ut.

I: *Bare sånn så jeg forstår deg rett: Hva er det du tenker gjør jødene sterke?*

E: De blir jo suksessfulle, i jobbene sine. Og før andre verdenskrig var det nettopp det med at de ble økonomisk sterke da andre ikke var det, da landet ikke var økonomisk sterkt i det hele tatt. Så dermed ble de over alle andre, og dermed så fikk de det hatet mot seg ganske kraftig. Fordi de gjorde det bra mens selve landet og innbyggerne som var der fra før gjorde det dårlig.

I: Og så skriver jo forfatteren veldig generaliserende. Hva tror du er grunnen til at hun skriver så generaliserende om jødene?

E: Fordi det er det hun tror. Uten å kjenne et annet menneske så har du jo ideer om det mennesket, som noen ganger er riktig og noen ganger er feil. Og siden hun har de tankene om at jødene egentlig bare burde være borte, så har hun ikke noen åpne tanker om jødene, noe åpent sinn, i forhold til å ta dem inn eller bli kjent med kulturen og menneskene. Det gjør jo at generalisering oppstår, fordi du kan si hva som helst om jøder når du ikke en gang vet noe som helst. Det du får vite fra før av er det med økonomien, at de gjør det bra, og at de kanskje *snylter* på det nye landet. Så da får du dette negative bildet på dem, og ønsker å formidle det bildet veldig sterkt, fordi de er den nye fienden – den som gjør det bra når du gjør det dårlig. Det er generalisering generelt, at du ikke vet nok om personen eller kulturen som du snakker om videre, og dermed skaper et halvveis falskt bilde om de andre menneskene.

I: Finner du noen eksempler i teksten på konspirasjoner?

E: Sånn «jødene kommer til å ta over alt» type konspirasjoner?

I: *Ja, for eksempel.*

E: Jeg vet ikke. Jeg har ikke tenkt så mye på det mens jeg leste.

I: *Ja, for hva legger du i en konspirasjon?*

E: En slags baktanke om ett eller annet, om en person eller intensjonene til en person. For eksempel at jødene har en plan om å ta over landet vårt. At det virker som det er noe i kjølvannet som ikke har kommet fram, men som noen tror på.

I: *I hvilken grad vil du si at det er mulig å forvare seg mot sånne konspirasjonspåstander?*

E: I hvilken grad?

I: *Ja, er det mulig for jødene å forsvare seg mot sånne konspirasjonsanklager?*

E: Det er jo *mulig* å snakke imot, men det er jo ikke nødvendigvis mulig å utslette tanken. Spesielt ikke når du har såpass lite autoritet, i hvert fall da denne teksten ble skrevet. Det er jo selvfølgelig mulig å *prøve* å gjøre noe, men det er ikke nødvendigvis effektivt, med et resultat som hjelper.

I: Hvis du skal definere ett hovedtema i teksten, hva vil du si at det er?

E: Fremmedfrykt.

I: *Hva vil du si er forfatterens syn på det med fremmedfrykt?*

E: At siden hun føler fremmedfrykt for jødene, så bør vi bare rett og slett få dem bort.

I: *Så det vil hjelpe på hennes fremmedfrykt, så å si?*

E: Ja, eller generelt.... Er den skrevet i Norge?

I: *Ja.*

E: At den fremmedfrykten som nordmennene følte, den kunne løses ved at jødene ble borte, eller fant seg et annet sted.

I: Vil du si at forfatteren fremstiller noen ting i denne teksten som at det bare er sånn, at det ikke kan diskuteres?

E: Ja, jeg reagerte veldig på det at en utlending ikke kunne sitte i Stortinget, eller hva det var. For sånn er det, at nordmenn skal ledes av nordmenn. Og jeg skjønner tankegangen veldig godt, men det er så veldig avkuttende. Skal du da ikke ha noe innblanding av andre kulturer? Skal du sitte på trona di og bare se hva som er best for Norge, og Norge alene? Det blir veldig sånn «vi vet best for oss selv», og det er jo ikke det jeg tenker selv. Jeg har jo hatt mye om det her på skolen, og det er ikke det vi lærer *nå*. Og det med USA også, at vi skal bare styres av hvite embetsmenn som har kjent landet i alle år og vet best. Det burde ikke være sånn lenger.

I: *Hva tenker du på med USA?*

E: USA er fortsatt litt på det at det er hvite, kristne embetsmenn som skal styre landet, som vet best for landet. Det er den dominerende gruppen av de som styrer senatet og sånne ting. Men vi i Norge lærer ikke det, vi har ikke den vinklingen lenger, og jeg føler at det er en positiv utvikling. Det å inkludere andre syn enn det som alltid har vært.

I: Du la merke til den beskrivelsen om det å være president i Stortinget. Er det andre spesielle ord eller formuleringer du legger merke til i teksten?

E: Ja, det er jo det med *rase*, da, hele tiden. Og *raseblanding*, det vil hun ikke ha noe av. Det synes jeg er latterlig, det ler jeg litt av. Fordi, hun skriver blant annet: «Gud skapte de forskjellige rasene av en grunn», at rasene bare skulle være raser. Det er egentlig bare å le av for meg, for jeg vet jo dette om genetik: Det er ikke best for bare hvite mennesker å pare seg med hvite mennesker osv. Det beste for gener er egentlig å blande seg. Jeg synes bare det er så rart å tenke på at det her er 70 år siden.

I: *Virker det lenger siden?*

E: Ja.

I: Du legger merke til ord som raseblanding og de tingene der. Hva slags språk vil du si preger teksten som helhet, da?

E: Det er jo litt gammeldags, litt sånn danskaktig. Jeg vet ikke helt..... Det virker litt *mundtlig*.

I: *Hva er det som gjør at du tenker på det som muntlig?*

E: Det virker veldig retta til leseren, direkte. «Hør på *meg*, jeg har noe å fortelle *deg*.». Ikke saklig på denne måten at leseren er veldig distansert fra den som skriver. Ja, veldig muntlig, for eksempel «Det er *innlysende*» at det her er best, og sånne ting. Den er litt argumenterende, egentlig, direkte argumenterende.

I: *Har du noen tanker om hva som er grunnen til at forfatteren har valgt den måten å skrive på?*

E: Det er nok å nå ut til folket. Til de som ikke er embetsmenn og så videre, men få med folket generelt. Og bruke ord som treffer litt, med rase og sånne ting.

I: Hvis du skal være enda mer avgrensende, hvem vil du si var målgruppa for denne teksten da den ble gitt ut?

E: Jeg vil kanskje tro arbeiderklasse. Den største folkegruppen i Norge, det blir vel arbeiderne. De som ikke er fullt så opplyste, som ikke vet alle sidene ved saken. De som kan bli lett påvirket, er de som ikke vet så mye fra før av om dette temaet.

I: *Så du tenker at målgruppa er noen som er lite opplyste?*

E: Ja. Da er det enklere å overbevise om at det her er den ene siden ved denne saken, og det er sånn det *er*. Da får du politisk sett mennesker som er enige med deg. For det virker jo greit, det virker jo fornuftig hvis du ikke vet annet, og dette er det du leser og får med deg av politikken.

I: *Kan du da kort si noe om hva du tenker kan virke fornuftig for de som ikke vet annet?*

E: Det er først og fremst det at det er strukturert. Det er på en måte en plan og en ide som blir fremstilt ganske greit, i forhold til at det her er de mulige løsningene. Og så er det ikke veldig mye argumentasjon som egentlig er faktaorientert, men det trenger du ikke se på hvis du blir veldig fokusert på hva som går og ikke går. Da blir du overbevist fordi det står skrevet. Det blir litt lettere overbevisning hvis du ikke er vant til å se ting fra flere sider, og at du må lene deg på fakta. Og så er det jo nettopp det med at *vi er bedre*, at vi nordmenn skal hive ut jødene fordi vi har det bedre alene og jødene bare ødelegger for oss. Så det blir litt mer av det *samholdet* ved bruken vi og oss, vår, vårt land – det blir veldig *solidarisk* og *nasjonalistisk*. Som at hun sier: «Det er noen inntrengere her, og dere må se det at de må ut».

I: *Hvis jeg forstår deg rett i det du sier nå, er det sånn at du tenker at det siste – det med samhold og solidaritet, det å skape en vi-følelse – er noe som kan bidra til å overbevise mennesker som ikke er så opplyste?*

E: Ja, det er litt der. Og det er det med at du kan bruke mennesker som er lite opplyste og få dem på din side med denne teksten.

I: *Jeg bet meg også merke i det du sa om struktur og hvordan teksten er rydda. Tenker du også at strukturen bidrar til å få teksten til å fremstå fornuftig og troverdig?*

E: Ja, absolutt.

I: Vil du si at forfatteren bruker noen metaforer i denne teksten?

E: Ikke som jeg har lagt merke til, egentlig. Nei...

I: *Hva legger du i begrepet metafor?*

E: Metafor, det er når en ting står for noe annet. Du snakker for eksempel om en blomst, men så snakker du ikke om en blomst, men en person. Men det er ingen metaforer som jeg har lagt merke til når jeg har lest, egentlig.

I: Tidligere snakka vi om målgruppe for teksten, og den har du jo forklart. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom forfatteren og leseren?

E: Det virker veldig sammensveisa. Litt sånn «Jeg er blant dere, og jeg ønsker å formidle mitt budskap til dere. Vi er på samme nivå». Det blir mye for å få fram den effekten at «dere skal tro på meg». «Vi er her på det nivået, mens jødene er nede, under oss. Vi står sammen, og vi skal få bort jødene».

I: Så du mener at det er et samhold ved at forfatteren plasserer seg likt med de andre?

E: Ja.

I: Hvilken autoritet vil du si at forfatteren fremstår med overfor leseren, da?

E: Når det gjelder etos, logos og patos..... Det virker som hun har en etos, litt sånn «jeg er litt mer lærd enn dere, så jeg vet hva jeg snakker om». Men samtidig så er det ikke sånn at «jeg hoven overfor dere. Jeg prøver å informere dere, fordi det er til deres beste». Og så er det jo en del fremmedord her som jeg ikke forstår, og som jeg tenker at heller ikke målgruppa gjør. Hun kan fremstå som litt mer samfunnsorientert, og dermed kan hun ha en etos.

I: Så vanskelige ord kan bidra til det?

E: Ja.

I: Har du noen eksempler på ord som du ikke forstår?

E: Ikke....Nei, jeg vet ikke helt.... Jo! Det er jo de *punktene*, det er jo rare ord. Jeg kan for eksempel symbiose fordi jeg har hatt biologi, og assimilasjon. Men *pogromer* og *sionismen*... Ved å bruke de fremmedordene, eller fagbegrepene, så blir det sånn «okei, du vet hva du snakker om». Da blir det enda mer overbevisende ved at «jeg kan stole på at det du sier er riktig, fordi du kan disse ordene og har sikkert god skolegang».

I: Så det å være tilsynelatende lærd gir autoritet?

E: Ja, det vil jeg si, i hvert fall i denne sammenhengen.

I: Hva slags handlinger synes du forfatteren gjør mest av: Stille spørsmål, gi informasjon eller komme med krav?

E: Det er mest «sånn her er det». Hun informerer, egentlig, om hva jødene har gjort mot landet og at de derfor ikke burde være her. «Og hvordan kan vi få dem ut? Jo, vi kan prøve å få dem ut, men det har vi prøvd og det går ikke». Dermed ender vi opp med det siste, og det er å få jødene bort. Dermed ender det med den konklusjonen. På slutten blir det vel litt mer åpent til leseren. «Hva skal vi egentlig gjøre?». Og så kommer hun med den reddende konklusjonen, at vi kan få dem bort.

I: Vil du si at det da er åpent på slutten?

E: Nei, ikke nødvendigvis. Det er ikke *åpent*, men det er litt mer sånn «nå henvender jeg meg direkte til leseren». Det står jo: «Men hvor skal så jødene gjøre av seg [...]?». Hun setter litt spørsmål, men som egentlig blir svart på etterpåk. Så det er egentlig bare for å få leseren til å tenke litt mer. Den siste delen er jo også mye lenger enn alle de andre. Så det blir jo sånn «det her er faktisk svaret. Du trenger ikke tenke på de andre, for de har vi luka ut for deg allerede».

I: Så det blir understreka av lengden, tenker du?

E: Ja.

I: Hvilket inntrykk får du selv av forfatteren?

E: Jeg føler at hun er *trangsynt*, og det var sikkert veldig mange på den tiden. Og jeg føler at det er noe *hat* her. Det er jo ikke noe godt budskap i seg selv, eller noe godt utgangspunkt, at jødernes rikdom bare tærer på oss. Hun har denne ideen for seg selv, eller kanskje med Nasjonal Samling, og at det har blitt «det her er det vi skal gjøre, det her er det eneste som kommer til å fungere», at hun faktisk tror på at det her er det som fungerer. Dermed skriver hun en bok sett fra det synspunktet, og det synspunktet alene. Så det blir veldig retta mot at «det her er konklusjonen».

I: Vi har tidligere snakka flere ganger om hvordan teksten er bygget opp, eller strukturert, i ulike sammenhenger. Har du noen tanker om hva som gir teksten sammenheng?

E: Som en rød tråd?

I: For eksempel en rød tråd, ja.

E: Det er jo jøder, jøder, jøder hele tiden. Og det er jo nettopp det med *problemet*. «Hva er problemet, og hvordan kan vi løse problemet? Jo, vi kan løse det sånn her, ferdig». Det er jo bare ett kapittel i en bok selvfølgelig, men det er veldig på det med at dette er et problem. Det er ikke en gang et *spørsmål* om det er et problem, det *er* et problem. Og «det skal vi løse sånn her, ferdig». Så det er egentlig ikke det å reflektere rundt saken, det er egentlig bare at «det her er det vi ønsker å gjøre, og det burde du også ønske at vi skal gjøre. Du burde støtte oss».

I: Tidligere har du jo nevnt ord som blir gjentatt: Jøder, problem, rase. Vil du si at *det* er de sentrale gjentakelsene i teksten?

E: Europeer også, egentlig.

I: Hvilken effekt vil du si at de gjentakelsene har?

E: Det skaper et mer og mer negativt bilde på jødene. Og mer og mer samhold for de som blir påvirket av det.

I: Så har jeg noen spørsmål til slutt, som går litt på hvordan *du* opplever teksten. Hvordan reagerer du på innholdet i denne teksten?

E: Nei, jeg ler litt, egentlig. Men jeg synes det er litt forferdelig også, at mennesker har tenkt sånn for ikke altfor lenge siden, og at det er et faktisk synspunkt, at du ikke skal blande kulturer og raser. Jeg synes det er *trist*, og jeg føler at en del av de ideene som de bare luker bort, faktisk er gode ideer som fungerer nå i dag. Så jeg ser bare på det med et historisk preg, og ler litt, for jeg synes det er så latterlig.

I: I hvilken grad vil du si det er noe poeng i å lese en slik tekst i dag?

E: Du ser jo hvor mye hat mennesker kan få ut av ingenting. Og historien repeterer seg. Nå er det ikke like relevant med jøder, men det er mer relevant med afroamerikanere for eksempel, eller innvandrere fra Syria. Du får se hvor trangsynte mennesker kan være, og selv om det her var for en stund siden, så betyr det ikke at det ikke finnes fortsatt.

I: Ja, er det noen grupper i dag som kan bli omtalt på samme måte som jødene blir i denne teksten?

E: Ja, det er jo innvandrere generelt. For de snakker jo om jødene som innvandrere, og det er et stort innvandrerspørsmål i dag. Det blir jo fremstilt som et *problem*, med alle båter over til Hellas og som kommer til verden, og Norge, med spørsmål om hvor mange vi skal ta inn, om vi skal ta inn noen i det hele tatt og så videre.

Så det oppstår fordommer, og at vi ikke skal ha noe med *dem* å gjøre. Og sånn er det i teksten også. «Vi har ikke noe med *dem* gjøre, og vi synes at de bare skal komme seg til Madagaskar, og være der». Sånn føler jeg det blir i dag også. Vi har ikke noe til overs for mennesker i nød, hvis du skal sette det veldig på kanten. Det blir diskutert om vi skal hjelpe eller ikke.

I: Mange av de tingene som kommer frem i teksten, kan vi vel si er enten på grensa eller over grensa for hva som bør stå på trykk. Har du noen oppfatning av hvilke ting i denne teksten som er over grensa for hva man bør skrive?

E: Ja, absolutt. Det er jo at alt formålet er å overbevise om at jøder bare er dårlige. Nå har det jo kommet lover om rasisme, så du kan jo ikke skrive hva som helst lenger. Det er veldig fint. Så jeg *tror* ikke denne kunne blitt publisert i dag, men jeg tror også det er viktig at den *har* blitt publisert, på den måten at vi fortsatt kan lese den og lære av den. På den annen side må jo det her ha påvirket mennesker da det var aktuelt og da den ble publisert, og det er jo ikke bra det heller. Det er ganske ille at mennesker har trodd på dette.

I: *Vet du noe om begrensninger i ytringsfriheten?*

E: Du kan jo ikke tegne hva du vil, Muhammed for eksempel.

I: *Kan du ikke?*

E: Nei, jeg tror ikke det.

I: *Kjenner du til at det har blitt problemer av å tegne Muhammed?*

E: Ja, det vet jeg. Charlie Hebdo og det grisebildet tegnet av han dansken.

I: *Ytringsfriheten er i hvert fall begrenset av det å komme med trusler mot andre. Finner du noen eksempler på trusler i denne teksten?*

E: Nei, det tror jeg ikke.

I: Og helt til slutt kunne jeg tenke meg å stille deg et spørsmål. Jeg la merke til at da du omtalte forfatteren i starten av intervjuet, så brukte du konsekvent betegnelsen «de».

E: Ja, jeg tenkte ikke over at det var en «hun».

I: *Men etter hvert brukte du «hun» om forfatteren. Har du noen tanker om hva som var grunnen til det?*

E: Du sa «hun», og da ble jeg minnet på at du sa det før jeg leste. Jeg vet ikke om det var en alene som skrev det eller om det var masse påvirkning, så det var derfor jeg sa «de». Men så sa du «hun», og så husket jeg det.

I: *Kobla du det til noe større, at det var flere involvert, eller var det mer ubevisst og tilfeldig?*

E: Nei, det var mer ubevisst. Det er vel det at jeg ikke visste nøyaktig, så da begynte jeg med «de», fordi «de» er nøytralt.

Vedlegg 4: Transkripsjon av intervjuet med «Sara»

Intervjuer: Hva slags tekst tenker du at dette er?

Elev: Det er en slags *propagandatekst*, tenker jeg. Den får frem den måten hun vil at alle nordmenn skal tenke. Og en generaliseringstekst som setter jødene helt ut på siden, og fremhever den ariske rase.

I: Når du sier *propaganda*, hva legger du i det begrepet?

E: Det er en måte å reklamere for hvordan vi skal se samfunnet. Og det er egentlig ganske sprøtt og surrealistisk å lese at noen kan ha sånne tanker, for det er jo ikke så lenge siden. Det er for eksempel en tid da bestefaren min levde.

I: Og så sa du også det med *generalisering*. Hva tenker du på da?

E: Nei, det er jo veldig mange eksempler i heftet her på at hun skriver at alle jøder er grunnen til et problem, eller det hun anser som et problem. Hun beskriver alle jøder som *parasitter* et sted, og at de er bedragere. Så det å ta alle under en kam er å generalisere.

I: Har du noen tanker om hva slags effekt eller virkning det har å skrive *generaliserende*?

E: Hvis man ikke er litt kritisk, så er det veldig lett å ta til seg det som står i en sånn type bok. Hun skriver den jo også som en faktatekst. Nå er det jo ekstreme beskrivelser, og når vi leser det i dag, så er vi jo mer kritiske. Men når hun skriver såpass *formelt* om hva hun mener de gjør, og at de er grunnen til at vi mister jobbene og vi mister de godene vi har fordi de tar over, så er det veldig lett å tenke sånn om alle, og at alle tenker sånn ut ifra å lese det her.

I: Hva tenker du om teksten ut ifra den konteksten den ble utgitt i?

E: Det var jo en tid hvor det var mye som skjedde, spesielt i Tyskland, og ellers i Europa også. Som du sa, var hun jo i Nasjonal Samling og hadde en høy stilling der, og det virker som at hun skriver det hun tror vil bli det hun må si for kanskje å komme enda høyere i samfunnet, og gi leseren Hitlers tanker. Hitler sa vel egentlig akkurat det samme også. Bare det å kalle det et jødeproblem sier jo at *de* er et folk som er grunnen til problemet, og at det bare er vi i den ariske rasen som er siviliserte nok, eller tenkende nok, til å kunne løse det problemet som *de* har skapt. Når hun legger det frem sånn, så vil hun selvfølgelig også få en god stilling i det nazistiske partiet.

I: Ja, hva tror du hun ville oppnå med denne teksten?

E: For henne selv tror jeg det dreier seg om mer makt. Og for å få makt så må man jo ha tilhengere, og for å få tilhengere i denne teksten, så prøver hun å legge problemet over på jødene og få alle, folket i Norge, til å tro at det er jødene sin feil. Men med tanke på selve partiet også, å få fram deres ideologi.

I: Har du lest noen lignende tekster selv?

E: Ikke på samme *måte*. Jeg tror nok spesielt barn er veldig beskytta mot sånne typer tekster fordi de selvfølgelig ikke er like kritiske som det voksne er. Så jeg skjønner hvorfor man blir beskytta mot det i dag. Hvis barn hadde fått det her av foreldrene sine, som de også fikk under andre verdenskrig, så ble de jo påvirket. Så jeg tror kanskje det er en grunn til at jeg ikke har lest så mange sånne tekster. Men på skolen så får man jo lignende tekster som gjør at man må tenke, eller bruke den kritikken som man er oppvokst med nå. Men jeg kommer ikke på noe akkurat nå.

I: Vil du si at denne teksten er skjønnlitteratur eller sakprosa?

E: Jeg vet jo at den er *ment* å være sakprosa. Men hadde jeg lest den i dag, med de verdiene jeg er oppvokst med, og det ikke hadde vært noen andre verdenskrig, så hadde jeg trodd at det var en skjønnlitterær tekst. For det er så merkelig å lese at noen kan skrive sånn, og beskrive et annet folk som *dyr*, og at vi ikke må blande oss fordi «Gud har skapt oss annerledes». Hun skriver jo også her at det ikke har noe med folkehat eller diskriminering å gjøre, men beskrivelsene hennes er jo helt....ja....

I: Ja, synes du det er drøyt?

E: Det er *skremmende*. Og det er litt rart å tenke på at man fikk så mange millioner folk med seg på å tenke sånn. Mange av dem var jo ikke dumme da heller, så det er skummelt å tenke på at det kan skje så fort.

I: Vil du si at forfatteren spiller på fornuft eller følelser i argumentasjonen?

E: Jeg tenker at hun i hvert fall spiller på følelser, men hun prøver å få det til å fremstå som fornuft. Hun legger mye følelser i det at vi kan miste jobbene våre, eller at vi kan miste de godene vi har i samfunnet fordi jødene kommer og tar dem. Men så skriver hun også om kampene i Palestina, og har med statistikk, i hvert fall på en del av det, for å begrunne de meningene hun har. Men det er jo ikke noe som kan begrunne at vi skal sidestille jødene på samme måte som de gjør her.

I: Vil du si at det går noen skiller mellom oss og *dem* i denne teksten?

E: Ja, det gjør det absolutt. Selve tittelen på boka – altså «Jødeproblemet og dets løsning» - sier jo at jødene er de som bare skaper problemer, de som ikke klarer å tenke selv og ikke klarer å sivilisere seg selv. Mens vi andre, men ikke de svarte, for det kommer tydelig fram i teksten, at de mørke har heller ikke noe å si, men der har Gud skapt en forskjell. Så hun mener at det er lett å se dem i samfunnet, mens jødene kan ligne på oss, men likevel har de den jødiske mentaliteten som hun mener vi må bli kvitt. Så allerede her legger hun en tydelig forskjell på jøden og de andre, eller oss.

I: Ja, hvem oppfatter du som vi?

E: Vi som ikke er jøder eller mørke. Altså vi som...eller...jeg liker ikke å kalle det vi heller, men altså de som er ariske, og som har de verdiene hun tror at vi har i Norge.

I: Du var litt inne på generalisering tidligere, og nevnte noen ord som blir brukt. Hvordan vil du si at hun beskriver jødene?

E: Jeg har skrevet noen punkter til beskrivelse av jødene her. Først og fremst får jeg inntrykk av at hun beskriver dem som dyr, ikke som mennesker, fordi de ikke er i stand til å tenke selv og at vi må ordne opp for dem. Og det var ett sted her hvor hun sa noe om *parasittisme*, at de er en slags parasitt som ikke må *blandes* med noen andre. Men samtidig, i begynnelsen, så ser man også at selve problemet ligger i at de er flinke, og de kan mye så de kommer høyt opp i samfunnet. Men det gjør hun om til en negativ beskrivelse for at vi skal mene det hun gjør og være redd for våre egne goder. Og så mener hun hele tiden at *vi* gir *dem* en sjanse, men det er *de* som ødelegger den. Og begrunnelsen hennes, hvis vi ser det fra mitt perspektiv, er at de er flinke, og det er et problem for oss, for da tar de over. Hun synes jo det er så merkelig at...vi kan jo ikke ha en jødisk statsminister...eller en kineser i Stortinget.

I: Som en helhet, vil du si at jødene blir fremstilt som mektige eller svake?

E: De beskrives nok mest som mektige. Jeg føler at hun legger beskrivelsene sine på det, og at det er grunnen til at vi *må* hate dem, hate dem fordi de kan nå langt. Samtidig så vet vi jo også at dyr er svakere enn mennesker, og de beskrivelsene hun bruker på dem, som *et folk*, er jo ikke veldig sjarmerende, det er jo ikke sånn man vil leve

med. Og løsningen hennes er jo at de må finne seg et eget land. Men da skaper hun også et nytt problem. For det første så vil jo sikkert ikke *de* finne seg et eget land, de vil ha det de føler er *sitt*. Og hvis løsningen hennes *ikke* er et svar på problemet, så er det bare *en* vei igjen, og det er jo den metoden Hitler brukte.

I: *Ja, ser du noen tegn i teksten på at hun også er åpen for den måten – altså å drepe jøder?*

E: Ja, jeg synes jo at når hun beskriver løsningen sin, så legger hun ikke noe skjul på at *det* er et problem i løsningen. Når dissimilasjon betyr utskillelse av jødene, og det ikke er noen mulighet for utskillelse ved å plassere dem et annet sted, så skjønner jo de aller fleste at da er det bare *en* ting å gjøre, og det er å bli kvitt dem. For alle de andre løsningene har hun allerede begrunnet at *ikke* er en løsning i det hele tatt.

I: Finner du noen eksempler på konspirasjoner i teksten?

E: Da må du forklare spørsmålet.

I: *Har du hørt ordet før?*

E: Ja, men det er lenge siden.

I: *Konspirasjon er en slags hemmelig plan, kan vi si.*

E: Ja ja, stemmer, det er det. Hvor *hemmelig* det er vet jeg ikke, men hele kapitlet beskriver jo en måte å få fram sin egen makt på. For som jeg sa tidligere, så tror jeg hun ønsker en mektigere stilling i samfunnet, og kanskje i Europa, ved å trykke ned jødene og ha de samme meningene som mange i Tyskland kanskje også hadde.

I: *Ser du noen tegn i teksten på at forfatteren mener at jødene har noen planer?*

E: Ja. Hun mener jo at de er bedragere som ønsker å ta over, ikke stater, men de høyeste stillingene.

I: *I hvilken grad vil du si at det er mulig å forsvare seg mot sånne anklager, da?*

E: Hadde det vært i dag, så... Det er klart at hvis ingen skjønner hvor bak mål de argumentene hun bruker er, så er det ikke lett å forsvare seg mot en som sier at den eneste muligheten er å sende dem *bort*. Men de må jo forsvare seg med å få fram hvor *galt* det er, og spille på *sin* patos og så videre.

I: Hva slags virkning tror du denne teksten hadde da den kom, i 1938?

E: Da vi snakka om det i stad, så var konteksten ganske riktig for å lese denne historien, og de tankene hun beskriver her hadde allerede fått sin fot i Tyskland, og var på vei mange andre steder i Europa. Så at det kommer en såpass direkte og beskrivende tekst om hvordan man bør behandle jødene, det tror jeg hadde en stor virkning – i hvert fall på de som vurderte den tankegangen de hadde i Tyskland. Men man hadde jo heldigvis de som så at «det her er ikke riktig». Og det var jo derfor det ble krig, da.

I: Hvis du skal definere ett hovedtema i teksten, hva vil du si at det er?

E: Misunnelse. Jeg føler at grunnlaget for hennes argumenter er at hun er redd for at de skal ta over det hun allerede har, og hun beskriver dem jo selvfølgelig som flinkere enn mange av de hun beskriver som oss. Og hvis *de* får makten, så vil jo hun miste sin. Nå er jo det bare teorier angående det med Hitler og at han ikke kom inn på en malerskole på grunn av en jøde, men der også tror jeg det ligger mye misunnelse.

I: Av de beskrivelsene som kommer fram i teksten – er det noe som du i dag ser er helt uriktig, men som kanskje kunne virke riktig i 1938?

E: Ja. Det er veldig lenge siden de har hatt et eget land, og hvis man føler at de kommer og tar seg til rette, så ligger det i marginen på mange å føle en slags frykt, eller et sinne. Og man kan jo beskrive det å bare komme og ta som en dyrisk handling. Så de beskrivelsene hun bruker, med at de er en annen rase som bare tar det de vil ha,

det *kan* jo virke riktig på mange på den tiden. Og de har jo i dag fremdeles ikke noe spesielt sted å bo, de er jo veldig spredt, men heldigvis så er vi mer mottakelige for dem.

I: Vil du si at det er noen forhold som blir fremstilt som at det bare *er* sånn, at det ikke kan diskuteres?

E: Ja, det synes jeg absolutt. Jeg lette lenge etter en begrunnelse for *hvorfor* jødene *ikke* kan være her, og det eneste hun beskriver det som, er at de er *annerledes*. At Gud har skapt oss annerledes, og derfor må det være sånn. Men hun sier aldri *hvorfor* vi ikke kan blandes, så hun skylder på Gud, og hun skylder på at *de* kommer til å ta over det vi allerede har. Men det er ingen begrunnelse, hun sier bare at «sånn er det».

I: Hvilke ord er det spesielt du legger merke til i teksten?

E: *Rasekaos* la jeg veldig merke til. Og *kulturforfallet*. Altså sånne ord som hun legger på jødene, sånne ord som i dag skjærer litt i ørene når vi hører dem. Og selvfølgelig *utskillelse*. Det er veldig mange ord som hun mener jødene har skyld i. Det er vel de verste ordene i teksten.

I: Du sa at «*det skjærer i ørene*». Reagerer du på de ordene fordi du ikke er vant til å høre dem i dag?

E: Ja. Jeg jeg vet jo hva det ligger i ordet *rasekaos*, men jeg har aldri *sett* det før nå. Det som ligger bak ordet er jo at hvis de blandes inn i samfunnet og vi får barn som har for eksempel en jødisk mor og en norsk far, så kaller hun det for et *rasekaos*. Hvis noen hadde sagt det i dag, så hadde det blitt store konsekvenser, men hun skriver det faktisk i det hun kaller for en sakprosaetekst.

I: Hva slags språk vil du si preger teksten som helhet, da?

E: Det er veldig *direkte*, og det er et *formelt* språk. Blandingen av det veldig direkte og formelle språket kan virke veldig seriøst, og det er lett å ta det til seg. Så hvis man ikke har grunnlag for å mene noe annet, så bruker hun et språk som *treffer* veldig.

I: Kan jeg bare spørre hva du legger i et *direkte* språk?

E: At hun bruker sånne ord som for eksempel *rasekaos* eller *kulturforfallet* – sånne substantiver som *jeg* ikke er vant til å høre i dag.

I: Vil du si at forfatteren bruker noen metaforer i teksten?

E: Ja, det er jo blant annet det med parasitter igjen. Jeg vet ikke om hun mener det som en metafor, men den overgangen fra å beskrive jødene som det, til de argumentene hun bruker - det er jo klare paralleller.

I: Hvilke assosiasjoner får du av ordet *parasitt*?

E: En parasitt er jo en som snylter på en vert, så hun mener jo at jødene tar det vi har i samfunnet uten å gi noen goder tilbake til oss.

I: Hva tenker du om forfatterens bruk av kilder?

E: Det eneste fakta hun har, er jo det med Palestina. Og hun nevnte en bok... (blar uten å finne det hun leter etter)

I: Den boka... Tenkte du på det med *Pan-Europa*? Det er nevnt nederst på side 97, jeg vet ikke om det var den du mente....?

E: Jo, det er den. Bortsett fra det som er mer felleskjent, med den konflikten, så er vel den eneste formen for kilder hun bruker, det med *Pan-Europa*. Da har hun tatt utgangspunkt i *en* mann, som er gift med en jødisk

kvinne, og han mener at vi må skape et mangfoldig samfunn. *Han* sier også at «førere skal jødene være», og det tar hun veldig hardt på. Ja, det står her: «et ledd i jødenes spesielle planer».

I: Hvem tenker du at forfatteren har hatt som målgruppe for denne teksten?

E: Jeg tenker jo at målet hennes er å nå fram til Ola Nordmann, den vanlige mannen i gata, og kanskje den som ikke er så kritisk fra før av, eller som gjerne ikke vil gi slipp på noe av det han har fra før. Sann aldersmessig er det vel alt fra.... Eller kanskje helst foreldre, for de forteller det til barna sine, men kanskje fra 20 og oppover.

I: Har du inntrykk av at hun har skrevet til dem som er enige med henne fra før, eller til dem som hun kan tenkes å overbevise?

E: Jeg tror nok det er mer de hun prøver å overbevise, og de som er litt i tvil. Som jeg sa i stad, det med at det har kommet nye tanker i Europa, og spesielt i Tyskland, og at de har kommet videre til Norden. Mange har kanskje skapt seg et slags inntrykk, er ikke helt sikre, og når hun kommer med den her og er såpass direkte, så er det lett å mene det hun mener.

I: Hva slags handlinger av dem jeg nevner nå, mener du at forfatteren bruker mest av i teksten: Informasjon, spørsmål eller oppfordringer og krav?

E: Jeg tror nok hun bruker mest oppfordring og krav.

I: Er det eventuelt ulike *deler* av teksten hvor hun gjør ulike ting?

E: Ja, hun *avslutter* nok med et slags krav. Avslutningen hennes er jo et slags krav om å plassere jødene et annet sted, mens begynnelsen av teksten er mer informasjon om selve det problemet hun beskriver, og en beskrivelse av hvorfor det er et problem. Og de som ikke har fulgt med på den konflikten fra før, eller de som ikke har vært så aktive samfunnsmessig, tror vel sannsynligvis på det hvis de leser det. Når hun da stiller de kravene til slutt, er det ikke lett å *ikke* la seg overbevise.

I: Hvordan vil du beskrive forholdet mellom forfatteren og leseren, da?

E: Det er jo tydelig at hun har valgt å skrive til «den ariske rasen». Hvis hun hadde snakket til meg om et annet tema, så hadde jeg følt at hun liksom var på mitt lag. Eller at hun var positiv, men hadde gode argumenter. Så forholdet mellom leser og forfatter er på en måte et *godt* forhold, hvis jeg kan kalle det det.

I: *Hvis du tenker på det med autoritet, da – er det sånn at de står på ulikt nivå eller samme nivå?*

E: Jeg synes jo hun skriver som om hun har en høy stilling i samfunnet. Nå visste jeg jo fra før at hun var med i Nasjonal Samling, men det å informere noen...man gjør jo selvfølgelig det hvis man er på likt nivå også, men jeg tenker helst på sånn lærer-elev-forhold. Det er kanskje litt det hun prøver å ha her – litt lærerautoritet, kanskje.

I: Hvilket inntrykk får du selv av forfatteren?

E: Jeg oppfatter henne egentlig som veldig bastant. Kravstor. Jeg føler at hvis man ikke er enig med henne, så viser hun ingen nåde. Og hvis man skulle komme til å støtte jødene på noen som helst måte, så vil hun henge deg ut på samme måte som hun gjorde med han...han som var gift med den jødiske kvinnen, ikke sant. Men hvis du er på lag med henne, da gjør hun alt for å beholde deg.

I: Har du noen tanker om hvordan teksten er bygget opp, eller strukturert?

E: Hun begynner jo med å beskrive problemet, eller det hun kaller et problem. Så fortsetter hun med å forklare hvorfor det er et problem, og hvorfor hun mener at jødene ikke burde være i samfunnet. Og så avslutter hun med forskjellige løsninger – hvorfor de løsningene ikke går, og hvorfor den siste er mulig, ifølge henne, da. Så det er en god struktur på det, og det virker som hun er vant til å skrive artikler og tekster fra før, og det er på en måte en ryddig tekst. Men selve innholdet er jo...helt *motbydelig*, spør du meg.

I: *Har du noen tanker om hva slags effekt det har – altså en tekst med det du beskriver som et «motbydelig» innhold, men med en veldig ryddig struktur?*

E: Jeg tror det har litt samme effekt som det jeg nevnte i stad, med det at det er et *formelt* språk. Det at både språket og strukturen er såpass formelt og gjennomført, gjør at leseren med en gang har et mer overbevist forhold til boka. Så det er lettere å tro på det som står i en formell og godt strukturert tekst.

I: Hva vil du si gir teksten sammenheng, da?

E: Hun har en rød tråd med at selve jødeproblemet er en tråd fra begynnelse til slutt. *Det* gir en god sammenheng når hun til slutt presenterer det hun mener er løsningen, også.

I: Hva vil du si er de viktigste gjentakelsene i teksten, da?

E: Jeg føler at hun bruker substantiv som beskriver hva jødene har ført til og hva de kan føre til, gjennom hele teksten, for eksempel rasekaos og kulturforfall.

I: Til slutt har jeg noen spørsmål om *ditt* forhold til teksten. Du har vel for så vidt gitt klart uttrykk for hvordan du reagerer på innholdet i teksten. Men i hvilken grad vil du si at det er noe poeng i å lese denne teksten i dag?

E: Jeg synes det er veldig viktig å se at det faktisk går an, og at det ikke er så veldig lenge siden heller. Og som jeg nevnte i stad, så synes jeg...jeg *skjønner* jeg hvorfor jeg har lest så få lignende tekster før, fordi det er på en måte lett å vippe over til hennes meninger når hun skriver såpass godt. Eller, det er en god tekst sånn språkmessig. Men samtidig gjør det også at den kritiske siden til leseren kommer fram hvis han er oppvokst med andre verdier. Så jeg tror egentlig det er viktig å ta det mer i bruk i skolen enn det vi har gjort tidligere for å se hvor liten vei det er mellom sånne ekstreme meninger og de verdiene vi har i dag. Og det er sikkert like lett å gå fra de verdiene vi har i dag til disse meningene her.

I: Tidligere sa du jo at du synes innholdet er motbydelig. Hvilke ting er det spesielt du reagerer på som kanskje er over grensa for hva man bør ha lov til å sette på trykk?

E: Jeg synes det som gjør mest inntrykk, er at alle beskrivelsene sier at jødene er grunnen til at vi lever i en forferdelig verden, og hvis vi blir kvitt de «parasittene», så vil verden være kjempefin. Og så reagerer jeg på at hun hele tiden unnskylder seg selv, og sier at det ikke er noen form for rasehat, og at det ikke er det at vi er noen bedre rase enn andre, det er bare det at de er *annerledes*. Men så begrunner hun ikke hvorfor hun mener at de ikke kan bo i landet siden de er annerledes, hun sier bare at sånn er det. Det er uvant å lese en tekst som ikke har noen begrunnelse for en såpass sterk mening i hvert fall.

I: I det offentlige rom i dag, går det an å skrive tilsvarende om andre grupper av mennesker?

E: Ja, det er klart at hvis vi ser det i forhold til det Trump har sagt i Amerika... Han har jo kommet med masse uttalelser, for eksempel om meksikanerne, og man skulle jo ikke tro det. Det var jo helt sjokkerende at *han* faktisk ble president, men det viser jo hvor mange som faktisk føler at *det* er et problem, også i dag. Og det er jo kanskje enda mer aktuelt med *romfolket*. For hvis man leser en artikkel i VG om romfolket, så kan det faktisk

minne om sånne her tekster, altså. Det er jo journalister som har skrevet det, og de skal jo gjerne få folk til å lese også, men *de* kan også bli beskrevet som dyr. Så nå angrrer jeg på det jeg sa i stad om at jeg ikke hadde lest lignende tekster, for det *har* jeg faktisk. Og de mener jo også at vi bare må få dem bort, og at de ikke skal få lov til å være her, men det er ingen som tenker på hva vi kan gjøre for at de skal klare å bo her. Hadde jeg vært dem, så hadde jeg heller ikke vært så veldig takknemlig hvis jeg hadde måttet leve ved siden av en søppelfylling, eller på en campingplass og ingen ville ha noe med deg å gjøre. Hvis det er *en* som får sånne tanker, og hvis det er *en* av romfolket som på en måte bekrefter det, så tar det ikke lang tid før halve befolkningen føler at de bare må komme seg ut.

I: *Med bekrefte, mener du da å bekrefte de fordommene, eller de påstandene...*

E: ...ja, hvis det er *en* som sier at romfolket kaster søppel i sjøen, og så er det noen som ser det – så har plutselig *alle* romfolk gjort det.

I: *Du angra på at du sa at du ikke hadde lest lignende tekster tidligere. Hvor er du har lest den typen tekster som om romfolket for eksempel?*

E: Jeg leste det på VG, på nett.

I: Helt til slutt: Den teksten du har lest, er jo et kapittel i en bok, og så har du sagt at vi kan finne lignende karakteristikk....VG-journalister er jo *en* ting, og kommentarfelt også. Men tror du at en slik *bok* kunne ha blitt publisert i dag?

E: Ja, jeg tror faktisk... Jeg tror det hadde fått veldig mye større konsekvenser enn det det hadde gjort før. De fleste som er litt kritiske, ser jo at det her er forferdelig feil. Og jeg vet at mamma, for eksempel, skrev et innlegg på den VG-artikkelen, og det er mange som ser at man ikke kan behandle mennesker sånn. Men man ser hvor mange som støtter det, og alle tilhengerne både Trump og de 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.

Vedlegg 5: Transkripsjon av intervjuet med «Christian»

Intervjuer: Hva slags tekst mener du at dette er?

Elev: Jeg vil nesten kategorisere det som propaganda, rett og slett. Med den hensikt å prøve å overbevise. Skal jeg være helt ærlig, så flakka jeg litt mellom hva jeg følte at forfatteren prøvde å oppnå. For i starten så følte jeg at forfatteren prøvde å oppnå, rett og slett overbevisning, ved å sikte til jøder som et problem. Men så var det et visst sted inni der hvor jeg følte at forfatteren faktisk *trodde* på det selv, før hun igjen dro det over på et slikt nivå at de... Hun forklarer det som en *selvfølge*, da.

I: Når du sier propaganda, hva legger du i det begrepet?

E: Nei, det jeg legger i det begrepet, er at hun rett og slett får fram veldig mange negative sider ved jødene. De er rett og slett et *problem*, de *skaper* et problem. Det er ikke noe positivt i det at de er i landet, eller i Europa generelt. Men jeg føler fortsatt at teksten utvikler seg litt utover, slik at hun får fram at «jeg vil ikke dem noe vondt, jeg vil at de skal ha et eget land. Vi skal ikke slakte dem, men de er fortsatt et problem, så det er best for alle parter...». Det var det første jeg tenkte.

I: Vil du si at det er fiksjonslitteratur eller sakprosa?

E: Det er litt vanskelig... Til tider så føler jeg at forfatteren *selv* tror på det, og da blir det jo, for forfatteren, sakprosa. Og jeg tror også forfatteren har det mål å få leseren til å *oppfatte* det som sakprosa, men jeg tror også noe av det som står her, er tatt litt ut av kontekst. Hun bruker det slik at det får det formålet hun vil at det skal ha overfor lesere.

I: Hva tror du er grunnen til at hun eventuelt vil at leseren skal oppfatte det som sakprosa, da?

E: Som sagt, så føler jeg at hun tar tak i problemet, eller saken, og får det til å framstå som noe bare negativt – de har ikke mye positivt i samfunnet. Når alt kommer til alt, så er det bare negative handlinger, og ved å få dette til å høres ut som sakprosa, så kan det høres ut som at dette er *sannheten*. Da vil hun ha med seg så mange som mulig, selvfølgelig.

I: Hva tenker du om teksten ut i fra den konteksten den har blitt utgitt i?

E: Du sa jo at det er *før* andre verdenskrig. Jeg føler at den *utvikler* seg: I starten så sentrerer den problemet for innbyggerne...eller, for leseren og for henne, og det hun vil fikse. Og da virker det veldig som propaganda, på grensen til jødehat. Men etter hvert så kommer det jo fram at det *kan* få fatale konsekvenser om de ikke får et eget land, og at det også er best for *dem* om de får et eget land. Jeg synes det er litt skummelt å si det, men...til slutt så har hun jo rett, at de rådene som blir gitt her...hadde de blitt fulgt, at de fikk sitt eget land så fort som mulig, så kunne veldig mange menneskeliv vært reddet. Jeg tror det har noe i seg, men det er bare lagt fram på en helt feil måte – og på feil grunnlag.

I: Du sier at det er litt skummelt å si det, hva legger du i det?

E: Nei, fordi du snakka jo litt om forfatteren først, at hun var medlem i Nasjonal Samling, og ganske tett inne der, og tankegangen er jo ekstrem. Måten å gjøre det på er også ekstrem, selv om jeg føler at hun prøver å *dekke* det til, som at hun prøver å gjøre alle en tjeneste. Men...og jeg har ikke lyst til å stå inne for det, liksom *tankegangen* der! Men akkurat det at de burde få et eget land, eller at det *kunne* ha reddet mange liv - det er sant. Men jeg vil fortsatt ikke stå inne for noe av det de sier.

I: Så når du sier det, vil du si at hun har vellykket argumentasjon i teksten – når du er med på konklusjonen?

E: Både ja og nei. Jeg tror at *i dag*, etter alle de begivenhetene som har funnet sted, så følte jeg at det ble veldig lett å se gjennom det. I hvert fall i starten. Og det som sagt ikke sånn at jeg føler «aha, dette er helt riktig», det er

bare sånn at jeg tror at det kunne gjort noe. Selv om jeg tror ikke at det var hennes *formål*. Jeg tror kun hun sa dette om at de bør få et eget land for at det skulle virke mer humant – at folk skulle være på hennes side og støtte det hun sier. Men på den tiden tror jeg kanskje at det kan ha vært en god måte å argumentere på.

I: Så når du er litt med på konklusjonen - tenker du da 1938 eller 2016?

E: Da tenker jeg 2016, faktisk. I ettertid, etter historien. Jeg vet ikke helt om jeg...

I: Bare sånn så jeg forstår deg riktig: Er det sånn at du tenker at grunnen til at du er med på konklusjonen, er at du tenker at hvis det hadde skjedd, så hadde ikke jødeutryddelsene skjedd?

E: Nettopp. Jeg kan prøve å forkorte: Jeg tror ikke hun hadde et godt *formål* med det, for jødene. Jeg tror egentlig det bare er for å dekke over. MEN – selv om hennes formål ikke var av beste sort...for dem..., så tror jeg det hadde hjulpet. Men hun kan jo ikke forutse framtiden heller.

I: Har du lest lignende tekster før?

E: Ikke så lange. Jeg har vel vært borti noe, utdrag og sånn, men ikke noe jeg husker.

I: Tenker du fra samme periode, eller om samme tema, eller med lignende holdninger?

E: Lignende *holdninger*. 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, da. Det var også lettere for dem å si «sånn er det». Jeg tror derfor at mange tekster fra perioden, og enda tidligere, har lik oppbygning. De går rett på sak, «dette er problemet, dette bør vi gjøre».

I: På spørsmålet om lignende tekster virket det ikke som du kom på noe konkret. Men har du noen tanker om hvor du har lest lignende tekster, eller i hvilken sammenheng?

E: Jeg har lest utdrag hvor det er snakk om rase...jeg tror faktisk det var om jødene der også...

I: Er det skole eller privat?

E: Skole.

I: Du sa jo innledningsvis at du oppfatta det som propaganda, og trakk inn det om å overbevise. Kan vi da si at det er argumenterende tekst?

E: Ja, det vil jeg si. Selv om det er veldig *ensidig*, så vil jeg si at det er en argumenterende tekst. Da det var snakk om Pan-Europa tok hun fram han som kom på Pan-Europa, han som var en *bastard*, som det blir nevnt her – og et utdrag han har skrevet. Og jeg *tror* det er tatt litt ut av kontekst, fordi hun får det til å virke for sitt formål, at det virker veldig ekstremt. Men hun argumenterer jo, og det er en kilde der. Hun viser til historiske hendelser, og hun er innoft flere forskjellige...enten om man skal leve i symbiose med jødene, om man skal blande seg, assimilasjon. Hun argumenterer jo for hvorfor hver av dem *ikke* fungerer, og til slutt at dissimilasjon er løsningen.

I: Vil du si at den argumentasjonen spiller på fornuft eller følelser?

E: Jeg tror det kommer an på hvilke øyne man ser det med. I dag tror jeg fornuften vår sier at det her er galt, i hvert fall for meg, så det når ikke gjennom på *den* måten – jeg følger ikke hennes tankegang. Men jeg tror at hun, i tiden, spiller på følelser, fordi leserne har en følelse av at det hun sier er sant. Det er kanskje også litt fornuft, men «okei, det hun sier er nok sant, fordi hun vet mye om dette, det er det ikke sikkert jeg vet». Samtidig som hun jo prøver å få det til å virke *fornuftig* også, fordi at hun til slutt tar opp at det her er det beste for alle. Selv om jødene ikke vet det selv, så er det best for dem også. Det *virker* jo fornuftig, på sett og vis.

I: Ja, vil du si at det virker sånn, eller at det er fornuftig?

E: Nei, det *virker* sånn.

I: Vil du si at det går noen skiller mellom oss og dem i teksten?

E: Ja, det gjør det, det er helt klart skille mellom oss og dem. Jødene blir som sagt sett på som *roten* til problemet. De kommer inn i landet, *de* tar seg til rette, *de* får makt. Og så begynner *vi*, innbyggerne, å føle mot dem. Og så blir det åpen kamp helt til slutt – og da er det *vi* og *de*.

I: *Hvem er det du oppfatter er vi i denne teksten, da?*

E: Vi, det føler jeg er den ariske rase. Det er nordmenn, eller generelt hvite europeere.

I: *Og hvem er det som er de?*

E: *De*, det er jødene i de aller fleste sammenhenger her. Hun refererer jo også til andre raser som *de*. Om det er mørkhudede eller asiater, så er de også litt *de*. Og så vidt jeg har lagt merke til, er det kun ett sted der det er *han* også, og det var da han...denne østerriksk-japansk greven.

I: Hvordan vil du si at forfatteren beskriver jødene?

E: Som egoistiske, selvsentrerte...og som veldig *slu*. De er ikke dumme, de er smarte – men også litt late. Hun får dem til framstå som *slu* i det de kommer inn i landet, og «takke for at dere tar oss imot», men de tar ikke til takke med fysiske jobber. De skal helst være på toppen, der pengene er i omløp og godene er. Grunnen som forfatteren skriver for at de ikke vil ha et eget land, er fordi det virker så *barbarisk* å dyrke egen mat og sånn – og at de er hevet *over* det. Og på den måten så får jo forfatteren leseren til å føle at jødene tror de er bedre enn andre. Det blir også nevnt at jødene ser på seg selv som *det utvalgte folk*, og at de derfor seg på seg selv som bedre, da. Men dette er også noe av *drivkraften* bak teksten. Vi må sette opp det der som vi var inne på – oss og *de*. Det å blande, det går ikke. Det vil ikke *de* heller, som det også blir nevnt her, at de vil ha et samfunn der «raser» er «raser»...at mennesker er blanda, men de selv er hevet over alle.

I: *Vil du si at jødene blir fremstilt som mektige eller svake?*

E: Jeg vil si at de blir fremstilt som relativt svake, fordi de flytter mellom land, og de blir jaget ut til slutt. Men likevel så har de makt nok, eller de er kloke nok til å komme seg inn i hvert land. Men de skaper bare problemer, så de er som en slags parasitt. De er for svake til å klare seg alene, men de har fortsatt makten til å skape problemer for alle andre.

I: *Parasitt, ja – hva slags assosiasjoner får du til det ordet?*

E: Nei, da tenker jeg at... Vi var jo innom *symbiose* også, som blir nevnt i teksten, og da skal jo alle parter hjelpe til og bidra med sitt. Mens parasitt, da... Jeg tror også forfatteren tenker på det som at de kommer inn og snylter på samfunnet, mens de tar godene, for de har mye kunnskap, jødene, slik som det blir framstilt her. Som sagt så vil de opp der pengene er, i toppen av næringskjeden, men de tar bare pengene til seg selv, og gir ikke tilbake like mye til samfunnet.

I: Et par ganger underveis har du nevnt ordet rase og satt det i anførselstegn. Hvorfor setter du det i anførselstegn?

E: 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 blir det jo framstilt som at det å klusse med det, å få barn rett og slett, er *feil* – at det bare fører til problemer. Jeg føler at raser, det blir som å si at den ene rasen er bedre enn den andre. Hvis man først setter skiller på raser, så blir det til slutt, uansett, til at *en* rase er bedre enn en annen.

I: *Og det oppfatter du som en feil måte å se på mennesker på?*

E: Ja, jeg synes det. Det blir generalisering, og også veldig fort stereotypi – at man ser den stereotypiske *rasen*. Men jeg føler at selv om det gjennom hele teksten blir mye «sånn er det», så blir det også nevnt helt på slutten at det er enkelte jøder som kanskje kan føre til en stereotypisk oppfatning av jøden. Nesten litt sånn som muslimene har det i dag, i den form at mange tenker at «muslimer, det er ekstremister». Og det samme tror jeg at det er her, og det sier jo også forfatteren: «Men det er derfor det vil gagne alle» - å dra til et eget land, da. Og akkurat den

tankegangen der, den følger jeg. Jeg er *nesten* tilbøyelig til å si at jeg er enig, men jeg føler bare at det er noe forfatteren *sier*. Hun trenger ikke nødvendigvis å *mene* det, men hun føler at det gir mer tyngde...at hun faktisk vil det beste for alle, da.

I: Tenker du at hun bruker nettopp det som et retorisk grep *nesten* – altså dempe innholdet?

E: Ja, det tror jeg helt klart. Det virker veldig sann, fordi jeg er veldig usikker på om hun faktisk stod inne for det, at hun var litt sann ekstremist – at hun bare sa det hun mente. Men jeg merker etter hvert at hun *har* som mål å overbevise. Hun prøver å få det til å virke som en mild, men god løsning. Mange menneskeliv trenger ikke å gå tapt. «Greit, de vil ikke dra herfra, men vi må bare få dem ut, og det blir det beste for alle». Hun peker på feilene de gjør, og at de bare vil være parasitter, men i et eget samfunn må de gjøre alt selv. Det vil de ikke, men da vil hun at folket skal se at det må de bare finne seg i.

I: Finner du noen eksempler på konspirasjonsteorier i denne teksten?

E: Jeg vil nesten si at ved hele de stadiene fremstiller hun det som at jødene har gjort det med vilje – gjennom tusen år. Eller 2000 år. De drar fra land til land, og de går gjennom de samme stadiene. De kommer inn, de virker veldig hjelpeløse, de får hjelp, de befester sin posisjon i samfunnet, og så har de en makttopp, før det bryter ut vonde tanker om dem – det blir en våpentilstand, og så blir det åpen krig.

I: Og det er planlagt?

E: Ja, rett og slett. Det virker sann. Det er sann det blir framstilt.

I: Hvis du skal definere ett tema i teksten, hva vil du si er hovedtemaet?

E: Omslaget på boka viser jo «*jødeproblemet*». Men jeg vil heller si at det er et slags *rase*problem. Da er vi inne på rase igjen. Jeg tror det bygger mye på tankene om at den ariske rase er bedre. Jeg vil si at jødene blir et slags offer, fordi de vises som et eksempel på hvor slø andre kan være og hvordan det truer den ariske rasen. Men man merker jo også at de ser ned på *andre* raser, så jeg vil si at det er *rase*problemer.

I: I hvilken grad vil du si at forfatterens beskrivelser kunne virke sanne eller sannsynlige da teksten ble gitt ut?

E: På den så vil jeg tro at folk hadde lett for å tro på det som ble sagt. Så på den måten var det lett å få det til å virke som en sannhet. Jeg tror også at delvis så var det mye av det som var sant, men det er mye som er tatt ut av kontekst også. Du kan ta en setning, og det kan virke veldig ekstremt og bastant, men verdensbildet har jo noe å si – hvordan ting blir påvirket av alt rundt seg. Så jeg vil tro at en del av tingene som blir sagt her, er *sant*. Jeg tar igjen fram han greven. Det er jo kanskje sant at han var østerriksk, han var japansk, og han skrev kanskje noen av de tekstene han skrev, men likevel så er det tatt ut av kontekst. Så jeg tror det er en del som er sant, men det er veldig mye som er tatt ut av konteksten, bare for å få formålet med teksten til å virke mer sant, eller gi det mer tyngde.

I: Bare så jeg forstår deg rett nå: Tenker du at ulike enkeltdeler i teksten kan være sant, men at det som en helhet blir en forvrengning av sannheten?

E: Ja, det kan du si. Jeg vil si at det er veldig mye Europa, og det er problemene. Det blir framlagt som at jødene har vært overalt og vært parasitter i veldig mange land, og tatt av rikdommene og skapt problemer i et ellers så perfekt samfunn. Men at det utvikler seg til å bli noe mye mer negativt, med at det er nye raser...og globalisering... Ja, kanskje *globalisering* er på vei, og at det vil være noe negativt. Det tror jeg det var lett å tro på, men med 2016-øyne så vil jeg ikke si at det er en negativ utvikling som er på gang.

I: Litt tidligere sa du at det er noe som er sann. Hvilke forhold vil du si blir fremstilt som at det bare er sann – som ikke kan diskuteres?

E: For eksempel var det snakk om *assimilasjon* – at folkeslag blandes og at det blir et multikulturelt samfunn. Akkurat det argumenteres *litt* for, men det er veldig kort, og det blir bare konkludert med at «det går ikke». Det samme er det jo også med *emansipasjon*. Men det er jo da de fem stadiene som blir framstilt først, og de tilsier jo at «det går ikke». Det er bare å konkludere med at «det er ikke mulig å få til». Sånn er det også med *pogromer*. Forfatteren prøver jo ikke å fremstille det som noe positivt. Hun sier at det er gru, det er veldig mye negativt knyttet til det - men var jødene alltid uskyldige? Hun prøver å så litt tvil om hvor galt det egentlig var, men så konkluderer hun: «Det var jo ikke riktig uansett, så det går ikke». Og generelt er det sånn forfatteren fortsetter, helt til *dissimilasjon* – «det er løsningen, vi må bare skille dem fra samfunnet».

I: Er det noen spesielle ord du legger merke til i teksten?

E: Det var enkelte ord jeg la merke til... *Pogromer*, som er et spesielt ord som jeg ikke har hørt noe særlig til før. Og *Pan-Europa* la jeg også litt merke til, og det blir framstilt som en trussel mot den ariske rase, og renheten.

I: Hva var det som gjorde at du la merke til akkurat de ordene?

E: Det er ord jeg ikke hadde hørt så mye til før, jeg har ikke vært borti det noe særlig. Men også det at det er ord som beskriver *framtiden*. Det er faktisk noe som i dag er en realitet, da, Pan-Europa. Vi er et multikulturelt samfunn. Det er folk som har flyttet inn, til tross for at det ikke var intensjonen til Tyskland eller noen av disse under verdenskrig. Og *pogromer* – jeg har skrevet «slakt» og «etterfølgelse». Og det var jo hovedsakelig det andre verdenskrig gikk ut på, det var etterfølgelse. Selv om det her blir lagt fram som negative ting, så var det jo det som skjedde. Jeg tror det er det som har gjort at jeg har lagt merke til det.

I: Vil du si at forfatteren bruker metaforer i teksten?

E: Akkurat nå så kommer jeg ikke på noen *spesielle* metaforer som blir brukt...

I: Hva legger *du* i metaforer, da?

E: En metafor vil jeg si er et språklig bilde for noe. Eller, man forklarer *en* situasjon ved å vise til en kjent situasjon. På en måte så *kan* man vel si at de referer til Palestina og situasjonen der. Det blir jo sagt at jødene ikke vil dyrke sin egen mat og ha et helt samfunn selv der de må gjøre alt, men det vises til at det går, at de jødene som bor i Palestina har fått det til. Så det er en slags metafor... Nei! Nei, jeg vil ikke si at det brukes mye metaforer. Det er ikke mange språklige bilder som jeg legger merke til. Jeg kunne også brukt det med *parasitt*. Det er også en metafor jeg føler ligger til grunn for mye av dette her, men som ikke blir brukt fordi den er for grotesk, rett og slett.

I: Det blir vel på en viss måte brukt? Hun skriver at de har en «parasitær tilværelse».

E: Ja, kanskje. Ja, det er mye mulig. Akkurat det ordet la jeg *ikke* merke til, men jeg tenkte på det. *Symbiose* er jo også i samme gate, kan man si. At man lever i symbiose er jo *naturen*, og det letteste eksemplet er jo lav med sopp og alger – alle hjelper til.

I: Sånn som *symbiose* og *parasitt*, det kommer jo fra det samme...

E:...ja, *natur*, det *gjør* det. Og det var jo også snakk om *arter*, eller *raser*. Det blir også sammenligna der, og at i *naturen*, når det gjelder dyr, så har vi prøvd å holde dem rene, og at vi bør gjøre det i samfunnet også – med mennesker. Og det er jo også en metafor, faktisk. Det er jo fra samme...dyreriket.

I: Ja, har du noen tanker om hvorfor en politisk forfatter som dette henter metaforer fra dyre- og planteriket?

E: Det er jo noe alle kan noe om, for det første. Så alle *følger* metaforene, det er ikke veldig innviklet, og det har jo vist seg å funke før. Hvis vi tenker på da Darwin kom med evolusjonsteorien, så ble jo også den knyttet til samfunnet – at de sterkeste overlever. Da det var snakk om kolonisering og sånn, og det har hatt positive effekter før, så jeg tror det er noe som virker på folk.

I: Og med positiv effekt, da mener du...?

E: Folk har fulgt tankegangen, de har tenkt «aha, det her virker logisk». Du så jo det under imperiene, eller Englands storhetstid, at de brukte evolusjonsteorien inn i at «vi er de sterkeste, vi overlever, vi gjør som vi vil».

I: Hva tenker du om forfatterens bruk av kilder?

E: Som sagt, så føler jeg at hun bruker de kildene som *passer* til teksten. Så det blir veldig *ensidig*. For alt vi vet kan det hende at kildene sier noe helt annet. Hun bruker kilder som sier mye *rundt* tema, men bruker den *vinkelen* som passer henne. Men når hun oppgir kilder og bruker for eksempel denne greven, så *virker* det jo mer troverdig.

I: Hvilke lesere tror du forfatteren hadde som målgruppe?

E: Det er *Norge* det er snakk om. Jeg vil tro det er de litt høyere opp i samfunnet, de som har litt å si. Men også de som kanskje ikke har så veldig mye kunnskap om temaet. Jeg tror ikke forfatteren prøvde å overbevise sine politiske motstandere, men *folket*. De som kanskje kan ha møtt jøder for eksempel i arbeidslivet, og sett at de gjør det bra. De som ikke var veldig politiske fra før av, og lett kan overbevises.

I: Hvordan vil du beskrive forholdet mellom forfatteren og leseren?

E: Gjennom hele teksten er det *vi*, det er *oss* mot *dem*. Men i starten er det veldig sånn «hør på meg, det jeg sier nå er riktig, og det er rett. Jødene er problemet, det må vi gjøre noe med». Men etter hvert prøver hun å spille litt mer på fornuften, at «vet du hva, vi gjør jo ikke jødene noe galt». Etter at hun har gått gjennom hele runden med *hvorfor* de er et problem, så blir det «men vi skal ikke gjøre dem noe vondt, vi skal bare flytte dem». Så det blir fornuften, «det her må du i hvert fall høre på».

I: *Hva vil du si om maktforholdet mellom forfatteren og leseren, da – er de på samme nivå eller på ulike nivåer?*

E: Jeg vil si at forfatteren har mest makt. Det er hun som er mest kunnskapsrik. Som sagt, «hør på meg, jeg vet om dette, men jeg trenger at du er med meg også. Jeg har midlene, bare la meg lede». Så jeg vil si at makten ligger hos forfatteren, men hun vil fortsatt overbevise, fordi det er snakk om antall lesere. «Dere må sørge for at jeg får gjort noe med dette».

I: Hvilke av de handlingene jeg sier nå, vil du si at forfatteren gjør mest av: Gi informasjon, stille spørsmål eller komme med krav og oppfordringer?

E: Hun kommer med mye *fakta*, men det som det blir lagt vekt på, er oppfordringene. Faktaene kommer først for å kunne grunngi *hvorfor* oppfordringene er gode. Så hovedsakelig er det oppfordringene som er hovedtemaet, men fakta er viktig også – det er mye fakta.

I: Hvilket inntrykk får du *selv* av forfatteren?

E: Først så følte jeg at hun var en ganske *smart* forfatter – hun prøver å overbevise, rett og slett. Selv om det er veldig rett på sak, så følte jeg at det var noe som passet til leserne på den tiden, og derfor klarer hun å rette seg til leseren og overbevise på en god måte. Så følte jeg at hun bare skrev rett fra hjertet, «dette mener jeg er *riktig*». Da fikk jeg litt tvil om det er en smart forfatter, men så går hun tilbake igjen og bruker virkemidler for å overbevise leseren. Så jeg vil si at hun er en smart forfatter, fordi hun får det til å virke som hun står hundre prosent inne for dette, samtidig som hun klarer å fortelle *hvorfor*, og at dette er den beste måten å gjøre det på. Hun *overbeviser*, da.

I: *Så du har en oppfatning av henne som smart. Er det andre adjektiver som kunne ha passet, sånn som du ser det?*

E: Når du klarer å skrive en sånn tekst, så er du ganske «høy på deg sjæl», du har gode tanker om deg selv. Når du klarer å skrive en tekst som legger så mye skyld på *ett* folk, så er du egoistisk også. Egoistisk og selvsentrert.

I: Du har sagt en del underveis om hvordan teksten er bygget opp. Hva vil du si gir teksten sammenheng?

E: Det at de starter med de stadiene har mye å si, at de viser at det er en planlagt gjennomgang av de fem stadiene jødene går gjennom i et samfunn, før de blir kastet ut igjen. Jeg føler at det får leseren til å hele tiden ha dette i bakhodet, at det er derfor de blir jaget ut, fordi de er utspekulerte selv også. Generelt kan hun virke veldig hard og følelsesløs overfor jødene i starten, men så går hun over i «det her er også det beste for *dem*». Så jeg vil si at det at hun prøver å *overbevise*, det gjennomsyrrer hele teksten.

I: Finner du noen gjentakelser i teksten?

E: Ja det var ganske mange gjentakelser. Assimilasjon og Pan-Europa for eksempel. De kommer i åtte punkter nedover om samliv med jøder i et samfunn, hvordan man skal klare det. Og de kommer med litt mellomrom, med noen punkter imellom, assimilasjon og Pan-Europa. Men det er jo to sider av samme sak, vil jeg si. Men hun gjentar jo hele tiden også hvordan jødene kanskje ikke er så uskyldige som de framstår som. Hun sier veldig mye av det samme hele tiden, men bygger litt og litt på.

I: Da har jeg også noen spørsmål til slutt. Og først der så lurar jeg på hvordan du selv reagerer på innholdet i teksten?

E: Først så føler jeg er litt *over* det, fordi jeg gjennomskuer det. At det er propaganda som skal vekke følelser, og dermed overbevise. Jeg føler at det er veldig *ekstremt*, men så ble jeg nesten, som sagt – det er nesten litt skummelt å si det... Sluttresonnementet om at vi bør flytte jødene til et eget landområde, det hadde kunnet forhindre veldig mange dødsfall under andre verdenskrig, og at jødene hadde det så forferdelig som de hadde det. Så jeg blir nesten litt redd, siden hun klarer å spå fremtiden. Eller, hun kommer med en god løsning, uten å ha hatt et resonnement som stemmer med min virkelighetsoppfatning overhodet. Så det blir liksom en riktig løsning basert på helt feil tanker og verdier.

I: *Men hadde ikke den beste løsningen vært om de verken ble sendt til Madagskar eller ble utryddet, men kunne leve sammen med andre, da?*

E: Jo, det er helt sant, men jeg tenker på historiske begivenheter nå. Da måtte veldig mye ha blitt endra, og vi måtte ha starta tidlig – med ting som at vi måtte ha gitt Hitler en bedre oppvekst, nesten. Det er *veldig* mye som måtte ha blitt endra, og jeg tenker at små forandringer ikke kunne ha gjort historien noe bedre.

I: I hvilken grad vil du si at det er noe poeng i å lese denne teksten i dag?

E: Jeg vil si at det er ganske mye poeng i det historisk, fordi det viser hvordan de, eller forfatteren, tenkte, og hvorfor de tenkte som de tenkte. Likevel så tenker jeg at hun skriver for å overbevise, og kanskje ikke begrunner alt med sine egne tanker, men bruker det som *virker* mest fornuftig.

I: *Kan det være et problem med å lese den i dag, at hun har skrevet for å overbevise?*

E: Ja, for da er det ikke sikkert vi får se det *sanne* motivet bak handlingene. Hun skriver kanskje ikke hvorfor hun stod for dette, og da får vi kanskje ikke fullt innblikk i tankegangen til disse personene som skrev om dette. Likevel vil jeg si at det også sier noe om folket på den tiden, for jeg kan se for meg at dette var noe som kunne overbevise veldig lett. Grunnen til det er at de kanskje ikke visste like mye som vi gjør i dag, både politisk og når det gjelder det at vi har mye mer frihet i dag. Vi har jo sett det som hendte, vi har det i minnet. Men jeg vil si at det får i gang veldig mange tanker, og refleksjon – kanskje ting som kan forhindre at noe lignende skjer igjen.

I: Du var litt inne på det jeg skal spørre om nå tidligere, men er det noen grupper du kan se for deg som kunne ha blitt omtalt på tilsvarende måte i dag, som jødene blir her?

E: Ja, jeg sa jo muslimene. Som sagt så føler jeg i dag at jeg gjennomskuer denne teksten, selv om det ikke er sikkert at jeg *gjør* det i det hele tatt. Men i dag blir det skrevet lignende ting ofte. Og ikke bare skrevet, men også bilder og motiver – og det har vi hatt masse eksempler på, hvis vi tenker på Charlie Hebdo og sånn. Men ofte i samfunnet, siden globaliseringen har kommet så langt, så er det uansett noen som sier imot det du gjør. Men det er fortsatt folk som uttrykker seg på samme måte, faktisk like ekstremt. Som «muslimene må bort», «snikislamisering». Det er jo da også bygget på stereotypi, som mennesker kanskje kan anse som en virkelighet. «Hijab er undertrykkelse», sier man, og da sier folk «ja, det er kanskje det». Da ser man det kanskje fra vinkelen til en dame som har sagt «jeg ble undertrykket, fikk ikke lov til å ta den av meg og ble slått hvis jeg tok den av meg». Men det er mange som faktisk vil gå med hijab, som føler at det er en trygghet. Når det her blir gjort, så ser man det kun fra de vinklene som passer budskapet.

I: Teksten du har lest er jo et kapittel i en bok. Tror du at en slik bok kunne ha blitt trykket i dag?

E: Hvis en forfatter i dag hadde skrevet en slik bok, så tror det måtte ha vært for eksempel 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.

Vedlegg 6:

Informasjonsskriv til elevene i undersøkelsen

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Kritisk literacy i møte med en historisk tekst»

Bakgrunn og formål

Opplæringen og undersøkelsen i denne klassen er utgangspunktet for en masteroppgave i norskdidaktikk ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Formålet er å undersøke hvordan gode, kritiske lesere forstår en historisk saktekst.

Utvalg

Dere blir for det første spurt om å være med i undersøkelsen fordi dere blir karakterisert som gode, kritiske lesere. At dere kommer fra samme klasse skyldes at det praktisk sett er mest gunstig, istedenfor å velge ut informanter fra flere klasser. Lærerne deres i norsk og historie er dessuten positive til prosjektet, noe som er nødvendig når dere vil bli tatt ut av klassen i en eller flere undervisningstimer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen innebærer at du først leser og reflekterer over en utvalgt tekst. Deretter vil du bli intervjuet om hva slags tanker du har om denne teksten. Lesing og intervjuer vil bli gjennomført i fire undervisningsøkter i perioden 27/10 – 17/11. Lesing av teksten og intervju av den enkelte vil ta ca. 90 minutter. Det kan imidlertid bli aktuelt å spørre om du vil svare på noen oppfølgingsspørsmål etter hovedintervjuet. Dette vil i så fall være mindre omfattende.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysninger lagres adskilt fra lydbånd og notater. Lydbånd og notater vil være innelåst og sikret. Når du blir omtalt i oppgaven jeg skal skrive, vil jeg bruke et fiktivt navn. Du vil få mulighet til å lese og godkjenne den delen av oppgaven hvor du er omtalt.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2017. Da vil alle personopplysninger bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta i studien, kan du signere på baksiden av dette arket.

Hvis du har spørsmål til meg om undersøkelsen, kan du sende dem til: andeil@ostfoldfk.no

Hvis du har spørsmål til veilederen min på prosjektet, kan du sende dem til:

aslaug.veum@hbv.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

