

Hvordan kommer rasisme frem i fortellinger om 22. juli?

En analyse av multimodale tekster fra 22. juli-senterets
skolekonkurranse i 2022.

Endre Leikvoll Vignes

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag
45 ECTS, Vår 2023
Antall ord: 25 059



Sammendrag

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kommer rasisme frem i fortellinger om 22. juli?* For å svare på denne problemstillingen tar avhandlingen utgangspunkt i tolv innsendte elevbidrag fra 22. juli-senterets skolekonkurranse i 2022, og drøfter det opp mot relevant teori. Tematisk innholdsanalyse og multimodal analyse brukes som analytisk rammeverk og bidrar til å avdekke flere interessante funn i lys av problemstillingen:

Funnene fra undersøkelsen indikerer først og fremst at antirasisme spiller en sentral rolle i mange av bidragene, og dette blir uttrykt gjennom forskjellige hovedfortellinger, for eksempel mangfoldsfortellingen og kjærlighetsnarrativet. Flere bidrag tematiserer antirasisme implisitt gjennom fortellingene ved å vektlegge hvordan «vi» må inkludere og verne om mangfoldet gjennom et sterkt samhold. Som leser sitter man igjen med et inntrykk av at et godt mangfold og samhold i seg selv vil nedbygge rasistiske holdninger.

Studien peker videre på at kritikk av ideen om hvit som overlegen rase er utbredt. Flere av bidragene fokuserer på den hvite rases overlegenhet gjennom subtile referanser, og det er tydelig at flere er opptatt av terroristen som en hvit mann. Både for å kritisere ideen om den hvite rases overlegenhet, men også for å rette oppmerksomhet mot rasismen som oppsto i timene etter angrepet. Hverdagsrasismen er også fremtredende i analysen.

En tredje oppdagelse viser at rasisme er fraværende eller lite fremtredende i flere bidrag. I oppgavens helhet er det særlig to potensielle årsaker som skiller seg ut. For det første kan det se ut som at fokuset på mangfold og samhold har blitt så stort i bidragene at rasismeperspektivet blir tolket indirekte gjennom mangfoldsnarrativet. For det andre kan det vise seg at fortellingen om kjærlighet har blitt så dominerende og grunnfestet at elevene har vanskelig for å løsrive seg fra den.

Forord

Etter fem fine år på MF Vitenskapelig Høyskole er det med stolthet og vemod jeg nå leverer min masteroppgave. Det føles virkelig som slutten på et betydningsfullt kapittel i mitt liv, etter mange år på skolebenken. Å skrive masteroppgave innenfor temaene 22. juli og rasisme har vært både spennende og krevende på flere vis. Likevel har det vært en enormt lærerik prosess, og med denne masteroppgaven tar jeg med meg utrolig viktig kunnskap jeg garantert vil få nytte av.

Takk til min veileder Trine Anker for gode råd, samtaler og nyttige veiledninger, og for at du stadig har gitt meg god tro og motivasjon i arbeidet med prosjektet. Jeg vil også rette en takk til Emil Sætra og resten av veiledningsgruppen som har kommet med gode tilbakemeldinger under prosessen.

Til slutt vil jeg også takke min familie og min følgesvenn i livet, Ann-Louise. Takk for at dere har støttet meg i gode og mindre gode perioder av prosessen, og hele tiden gitt meg tro og selvtillit på dette prosjektet. Det har vært uvurderlig og jeg er så takknemlig!

Oslo, våren 2023

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for studien.....	1
1.2	Problemstilling og studiens hensikt.....	3
1.3	Tidligere forskning.....	4
1.3.1	22. juli og pedagogiske implikasjoner.....	4
1.3.2	Rasisme i skolen.....	6
1.4	Oppgavens disposisjon.....	8
2	Teori.....	9
2.1	Rasismebegrepet.....	9
2.1.1	Hverdagsrasisme.....	11
2.1.2	Strukturell rasisme.....	12
2.2	Islamofobi.....	13
2.3	White supremacy / Hvit makt.....	15
2.4	Multimodalitetsteori.....	16
2.4.1	Sosialsemiotikk.....	16
2.4.2	Hva er multimodalitet?.....	16
2.4.3	Multimodal kohesjon.....	18
2.4.4	Flere analytiske begreper innenfor multimodal teori.....	21
3	Metode.....	23
3.1	Forskningsmetode.....	23
3.2	Metode for innsamling og avgrensning av datamaterialet.....	25
3.2.1	Utvalg.....	26
3.3	Metode for analyse av datamaterialet.....	27
3.3.1	Multimodal analyse.....	27
3.3.2	Tematisk innholdsanalyse.....	28
3.4	Forskningsetikk.....	29

3.4.1	Etiske hensyn.....	29
3.4.2	Posisjonalitet	30
3.5	Forskningskvalitet	30
3.5.1	Relabilitet	31
3.5.2	Validitet og generalisering	32
3.6	Hermeneutikk – læren om fortolkning	33
4	Analyse.....	34
4.1	22. juli-senterets skolekonkurransse	35
4.2	Utøya	36
4.3	Ofre.....	45
4.4	Kjærlighet	54
5	Drøfting/diskusjon.....	61
5.1	Hvilke fremstillinger av rasisme kommer frem?.....	61
5.2	Idéen om hvit som overlegen rase	63
5.3	Rasisme er fraværende eller lite fremtredende i flere bidrag	64
5.4	Hvorfor blir ikke konkurransebestillingen møtt av alle?.....	66
6	Avslutning	68
6.1	Hovedfunn	68
6.2	Utblick og videre forskning	69
7	Litteratur	70

1 Innledning

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i hvordan rasisme kommer frem i fortellinger om 22. juli. For å undersøke dette har jeg analysert tolv bidrag fra 22. juli-senterets skolekonkurranse i 2022, der hensikten var å tematisere rasisme og antirasisme. Avhandlingen er en del av et forskningsprosjekt hos 22. juli-senteret og i innledningen vil jeg derfor introdusere 22. juli-senterets skolekonkurranse og hvordan rasisme og 22. juli henger sammen.

1.1 Bakgrunn for studien

22. juli 2011 er det største terrorangrepet i Norge i fredstid og tok livet av 77 mennesker. Åtte mennesker mistet livet i eksplosjonen ved regjeringskvartalet og ytterligere 69 personer ble drept på Utøya. Angrepet ble utført av den høyreekstreme terroristen Anders Behring Breivik som begrunnet angrepet som et «multikulturelt prosjekt». Målet var også å ramme den demokratiske regjeringen med Arbeiderpartiet i spissen for å hindre videre rekruttering i partiet (22. juli-senteret, 2022).

Som nevnt tar denne masteroppgaven utgangspunkt i 22. juli-senterets skolekonkurranse i 2022. Skolekonkurransen ble innført i forbindelse med ti-årsmarkeringen i 2021 og skal belyse nye sider ved terrorangrepet, samt sørge for at historien videreformidles på en korrekt måte til de kommende generasjonene (22. juli-senteret, 2023). Undervisning om 22. juli var nylig innført i den nye læreplanen, og skolekonkurransen var dermed en god arena for hjelpe skolene i gang med undervisning om 22. juli. I 2022 var temaet for konkurransen «rasisme i lys av 22. juli».

Rasisme og 22. juli henger tett sammen med hverandre. Like etter eksplosjonen ved regjeringskvartalet, før gjerningsmannen var kjent, antok mange at det var en islamistisk terrorgruppe som sto bak angrepet, men senere samme dag fikk vi bekreftet at dette ikke stemte. I media ble det også skrevet rykter og historier om ikke-etnisk norske som ble møtt med skjellsord og rasistiske tilrop i timene da gjerningsmannen var «ukjent» (Esbati, 2021, s. 86). Når det ble kjent at terroristen var høyreekstrem, ble det også klart at angrepet var rasistisk begrunnet. Terroristen hadde muslimfiendtlige holdninger og mente at ikke-etnisk norske, særlig muslimer, måtte forlate landet og ønsket samtidig at all innvandring måtte stoppes (22. juli-senteret, 2022).

Målet med skolekonkurransen i 2022 var å få elever fra ulike skoler i hele landet til å tenke over flere fundamentale spørsmål:

Rosetog og samhold ... viser hvordan folk sto samlet for å vise at de aller fleste av oss ikke er enige med terroristen. Men var alle en del av dette «vi-et»? Og hvordan står det til i dag? Hvordan kan vi skape et samfunn der alle føler seg hjemme, inkludert, sett og hørt? Hvordan skal vi sørge for at rasistiske holdninger ikke får bredere fotfeste, men tvert imot minsker, og aller helst forsvinner? (22. juli-senteret, 2022)

Alle disse spørsmålene ligger tett opp til tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i skolen. Det samme gjør også 22. juli-hendelsen: «Samfunnsfag skal bidra til at elevene kan delta i og videreutvikle demokratiet og forebygge ekstreme holdninger, ekstreme handlinger og terrorisme. Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Denne beskrivelsen av demokrati og medborgerskap tydeliggjør viktigheten av 22. juli som en del av faget.

Det er ingen tvil om at rasisme er et komplekst fenomen. Flere forskere og teoretikere diskuterer ulike definisjoner og aspekter av rasisme. Et av aspektene er *hvordan* rasisme finner sted. Philomena Essed er en kjent nederlandsk rasismeprofessor og står blant annet bak begrepet hverdagsrasisme. Hun argumenterer for at rasisme blir skapt og formet gjennom ikke-ekstreme og hverdagslige hendelser (Essed, 2001, s. 177). Derfor er det viktig å øke samfunnets kunnskap om fenomenet, slik at man kan bidra til å nedbygge rasisme. Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å skrive om temaet. Som lærer i praksis har jeg opplevd at rasismeundervisning kan være utfordrende og jeg har også fått inntrykk av at elevene har vanskelig for å forstå hva det komplekse begrepet innebærer. Etter en av undervisningstimene ble jeg klar over at jeg med mer kunnskap om rasisme kan legge til rette for bedre undervisning om fenomenet. Av den grunn får jeg ikke bare undersøkt hvordan rasisme kommer frem i elevbidrag, jeg får også enda mer kunnskap om rasisme, noe jeg tror jeg vil dra fordel av senere som lærer.

1.2 Problemstilling og studiens hensikt

Oppgavens problemstilling er følgende: *Hvordan kommer rasisme frem i fortellinger om 22 juli?*

Oppgaven er en del av et forskningsprosjekt hos 22. juli-senteret og tar utgangspunkt i tolv av elevbidragene som kom inn i forbindelse med 22. juli-senterets skolekonkurranse i 2022. Temaet for skolekonkurransen var «rasisme i lys av 22 juli» og målet med oppgaven var at skoleklasser og elever fra hele landet skulle vie oppmerksomhet til demokratiske prinsipper og antirasisme. Elevene fikk i oppgave å illustrere hvordan 22. juli og rasisme henger sammen, vise hvordan vi kan jobbe antirasistisk og få leserne til å engasjere seg i kampen mot rasisme. Oppgaven var åpen, men kravet var å sette rasisme og 22. juli på agendaen. Hvordan oppgaven ble gjennomført var opp til elevene. Bidragene kunne komme i ulike former som film, foto, kunst, podkast til tegneserie eller et skriftlig produkt (22. juli-senteret, 2022).

22. juli og rasisme er store temaer som kan bearbeides fra flere vinkler. Skolekonkurransen i 2022 består av totalt 37 innsendte bidrag, der noen av de 37 også består av flere enkeltstående bidrag. Med tanke på oppgavens omfang er det ikke mulig å ta for seg alle. For å avgrense oppgaven vil jeg derfor se på hvordan rasisme kommer frem i *tolv* av elevbidragene fra skolekonkurransen. Analysen gjennomføres ved hjelp av multimodal analyse og tematisk innholdsanalyse som teoretisk og analytisk rammeverk. Jeg tar utgangspunkt i Kress og van Leeuwens teori om multimodal kohesjon, samt analytiske begreper som funksjonell spesialisering, multimodal redundans, framing og det ideelle og det reelle. Siden bidragene består av flere modaliteter, vil jeg ved bruk av multimodal analyse kunne oppdage aspekter ved datamaterialet jeg ellers ikke ville oppdaget. I kombinasjon med den teoretiske analysemetoden tar jeg også i bruk tematisk innholdsanalyse for å beskrive det spesifikke og konkrete innholdet (Anker, 2020, s. 40).

Vi mennesker vil ikke alltid ha samme forståelse av og minner fra historiske hendelser. Dette gjelder også de bakenforliggende årsakene, eller «fortellingene», omkring 22. juli. Målet med min avhandling er derfor å undersøke hvordan rasisme kommer frem i elevbidragene. På hvilke måter var rasisme en sentral del av selve terrorhandlingen og det som skjedde før og etter? Og hvordan skal samfunnet skal jobbe antirasistisk for å forebygge at slike hendelser ikke skjer

igjen? Dette er perspektiver elevene har forsøkt å illustrere gjennom sine bidrag og som jeg i denne oppgaven har forsøkt å sette ord på.

1.3 Tidligere forskning

I dette kapitlet redegjør jeg for tidligere forskning på temaene jeg har arbeidet med: 22. juli og rasisme. Ettersom koblingen mellom 22. juli og rasisme i pedagogisk sammenheng er lite utforsket, har jeg redegjort for tidligere forskning på temaene isolert. Jeg har derfor plukket ut noen relevante artikler og masteravhandlinger under temaene 22. juli og rasisme, og bruker samme skille i kapittelets struktur.

1.3.1 22. juli og pedagogiske implikasjoner

I 2018 skrev Claudia Lenz en artikkel om hvordan samfunnet og nasjonen forstår 22. juli og utarbeidet noen måter man kunne plassere 22. juli i meningsbærende fortellinger på. Disse metodene viser hvordan en kan snu den traumatiske hendelsen til noe som kan bidra til orientering og samhold i fremtiden (Lenz, 2018, s. 90). Etter 22. juli fremtrådte den norske befolkningen som en samlet nasjon som sluttet seg til grunnleggende demokratiske verdier og fellesskap. Kjærlighet og samhold skulle styrke verdiene som ble angrepet med hat. Lenz (2018) understreker derfor at det er enkelt å se seg blind på tanken om at det har blitt opprettet en nasjonal konsensus rundt 22. juli, og at man derfor går glipp av underliggende fortellinger og motsetninger i samtalen om hvordan 22. juli skal tolkes.

I Lenz' artikkel deler hun forståelsene inn i fire hovedfortellinger: Demokratifortellingen, kjærlighetsfortellingen, mangfoldsfortellingen og beredskapsfortellingen. Hver fortelling tar utgangspunkt i ulike tolkninger av hendelsen, noe som Lenz mener vil gi ulike konsekvenser for fremtiden. Dette begrunner hun med at enkeltindivider har opplevd hendelsen på forskjellige måter og dermed tolker hendelsen på bakgrunn av sin biografiske, sosiale eller politiske bakgrunn (Lenz, 2018, s. 93). Videre diskuterer hun hvordan de ulike tolkningene innebærer ulike forståelser av hvem som inkluderes i «viet» (Lenz, 2018, s. 90).

Lenz skriver at «alle fortellingene har til felles at de skaper en meningsfull sammenheng mellom terrorhendelsen, reaksjonene på den og handlingsrettede konsekvenser for fremtiden» (Lenz, 2018, s. 103). For eksempel gir kjærlighetsfortellingen uttrykk for hvordan «vi» kan bruke hatet i terroreren som motivasjon for økt kjærlighet, mens demokratifortellingen bruker terroristens

angrep på demokratiet som et eksempel på hvorfor demokratiet må forsvares og videreføres. Mangfoldsfortellingen legger vekt på at tolkningen om at terrorhandlingen var et angrep på det flerkulturelle Norge, da særlig muslimene som han pekte ut som hovedtrussel mot hans forestilling om det norske, må brukes til å forsvare mangfold og flerkulturalitet i fremtiden. I beredskapsfortellingen kommer det frem ved at «vi» kunne og burde handlet annerledes, og at dette er en forpliktelse til fremtiden, der mulige terrorister *skal* stanses (Lenz, 2018, ss. 96-102). Med andre ord er målet med artikkelen å bidra til en bedre forståelse rundt minnekulturen knyttet til 22. juli, og løfte frem hvordan vi kan bruke fortellingene til å snu den traumatiske hendelsen til noe som kan bidra til orientering og samhold i fremtiden.

I 2014 skrev statsviter Hans Löden en artikkel som baserte seg på en gjennomgang og analyse av minnesmaterialet som fant sted i Oslo og området rundt Utøya etter 22. juli. Innsamlingen av budskapene ble gjort med utgangspunkt i begrepene «kritisk hendelse», «nasjonal identitetsdynamikk», «avpolitisering» og «hjemlig fremmed». Resultatene fra forskningen viser momenter som kan minne om uenigheter knyttet til terrorens politiske dimensjon, gjerningsmannens norske identitet og til forståelsen av det nasjonale fellesskapet. Et av Lödens hovedpoenger er at det dominerende temaet i materialet om fred og medfølelse blir gjort mulig av underordnede temaer om avpolitisering og det å forestille gjerningsmannen som en fremmed i eget land (Löden, 2014). Löden har gitt uttrykk for at en slik forståelse kan være problematisk, særlig fordi det kan gjøre det vanskeligere for det norske samfunnet å diskutere spørsmål rundt for eksempel innvandring og fremmedfiendtlighet (Mathisen, 2016).

I 2014 gjennomførte Trine Anker og Marie von der Lippe et forskningsprosjekt om hvordan lærere arbeidet med og håndterte undervisning om 22. juli i religions- og livssynsundervisning (Anker & Lippe, 2016). I denne studien fant de ut at 22. juli i liten grad ble bearbeidet i undervisningen. Lærerne ga uttrykk for at temaet var emosjonelt nært, og at de fryktet for deres egen og elevenes emosjonelle belastning. Det kom også frem at lærerne hadde vanskelig for å prioritere undervisning om 22. juli, da verken læreplanen eller lærebøkene dekket emnet, samt at det ikke var fremlagt en felles plan for undervisning rundt temaet. Anker og von der Lippe (2016) konkluderte blant annet med at det er behov for mer forskning rundt hvilken kompetanse lærerne trenger for å håndtere undervisning der religion kobles til vold, ekstremisme og terrorisme. Det er verdt å merke seg at forskningen er fra 2016, og at den derved ikke sier noe om hvordan situasjonen er i dag. Det er likevel grunn til å tro at forskning og 22. juli-senterets

tiltak ha ført til større oppmerksomhet rundt undervisning om 22. juli. I 2020 ble det blant annet innført i læreplanen at «Kunnskap om terrorhandlingen i Norge 22. juli 2011 skal inngå i opplæringen om dette» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Karine Heer Aas (2021) har skrevet en masteroppgave om hvordan 22. juli som tematikk fremstilles i lærebøker. Problemstillingen hennes er som følger: «Hvordan fremstiller et utvalg lærebøker 22. juli, og hvilke fortellinger om terrorangrepene kommer til uttrykk?». I hennes forskning kommer det frem at lærebøkene gir utfyllende svar på hvem som var involvert i 22. juli og hva som skjedde, men at kunnskap om hvorfor terrorangrepet ble gjennomført ikke kommer tydelig frem. Når det gjelder hvilke fortellinger om 22. juli som kommer frem i lærebøkene, skriver Aas at demokratifortellingen og kjærlighetsfortellingen er det som setter størst preg (Aas, 2021, s. 71).

Det er mange andre som også har skrevet masteroppgaver om 22. juli innenfor lærerutdanningen. I tillegg til Aas har også Martine Rauken sett på innholdet i lærebøker, med fokus på hvilke 22. juli-fortellinger som kommer til uttrykk. Flere har også sett på hvordan lærere underviser om 22. juli: Sebastian Kestilæ Berg har sett på hvordan lærere og elever underviser om 22. juli-terroren i etterkant av Demokratilæring på Utøya, mens både Hassan Ali Syed og Sanna Grønild Ertesvåg har sett på hvordan 22. juli undervises om generelt i samfunnsfagene.

1.3.2 Rasisme i skolen

Etter en gjennomgang av et utvalg tidligere forskning på 22. juli, vil jeg nå legge frem tidligere forskning på temaet rasisme. Kristin Gregers Eriksen jobber som førsteamanuensis i samfunnsdidaktikk på Universitetet i Sørøst-Norge, og skrev i 2021 en fagfelleurdert artikkel om hvordan en mer presis forståelse av rasialisering og rasisme er tiltrengt dersom skolen skal nå fagfornyelsens mål om å være en demokratisk og anti-rasistisk arena. Hun har også skrevet doktorgrad om temaet og er opptatt av strukturell rasisme og hverdagsrasisme. Eriksen (2021) skriver at man ved å akseptere at rasisme kan påvirke oss i underbevisstheten, kan vi forme en dypere forståelse av begrepet. Hun skriver at vi ikke skal danne *ikke-rasister*, men *anti-rasister* som kan kjempe mot de rasistiske strukturene som eksisterer både hos en selv og andre. Derfor er selvrefleksjon helt essensielt, slik at man kan lære av egne reaksjoner og instinkter. Eriksen forklarer at selv om man har erfart rasialisering eller rasisme, betyr ikke det at man er resistent

mot å opprettholde strukturell rasisme. Forfatteren konkluderer med at kunnskap om rasisme er avgjørende for fremtidens samfunnsborgere, og at det derfor er behov for en forståelse av rasisme som gir mening i dagliglivet (Eriksen, 2021, s. 114).

Fredrik Stenhjem Hagen jobber som høgskolelektor på Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, og har forsket mye på rasisme og antirasisme. I 2021 publiserte han artikkelen «Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet» (Hagen, 2021). Denne studien presenterer hvordan norske elever forstår og konseptualiserer begrepet rasisme. Artikkelen er basert på en kvalitativ studie med 41 elever fra fire ulike ungdomsskoler, og ble utført ved hjelp av gruppeintervjuer. Resultatene fra studien viser tre hovedmoment i elevenes forståelse av begrepet: (1) Rasisme som begrep har et uklart epistemologisk fundament, (2) rasisme er individualisert og (3) dagens Norge er et post-rasistisk samfunn. Resultatene viser at elevene forstår en handling som rasistisk når den har som mål å diskriminere bestemte mennesker fra en annen gruppe. Disse momentene forklarer hvorfor elevene blant annet ikke finner det naturlig å beskrive terrorangrepet 22. juli eller norske nynazistdemonstrasjoner som rasistiske.

Rakel Fasting (2022) har i sin oppgave forsket på barns forståelser av og erfaringer med rasisme. I elevenes forståelse av rasisme kom det frem at hudfarge, ansiktstrekk og religion var avgjørende for hvem deltakerne mener kan oppleve rasisme. Deres forståelse av rasebegrepet forstås med andre ord som noe sosialt konstruert. Alle deltakerne i studien ga uttrykk for at de hadde opplevd hverdagsrasisme og de aller fleste knyttet fenomenet til egne erfaringer (Fasting, 2022, s. 2). Forfatteren skriver at fortellingene til informantene eksemplifiserer at hvithet kommer frem som en umarkert kategori, og at det er kun minoriteten som «har» rase. Et annet interessant funn er at elevene opplever å snakke om rasisme på skolen som viktig og nyttig, og gir uttrykk for følelser som lettet, rolig, glad og mer trygg. Det peker på at å snakke om rasisme i skolen bidrar til at elevers erfaringer med rasisme ikke blir ignorert og at elevenes livsverden blir anerkjent (Fasting, 2022, s. 83).

I dette delkapittelet har jeg tatt for meg tidligere forskning på temaene 22. juli og rasisme. Artiklene og avhandlingene jeg har løftet frem har ulike betydninger for avhandlingen min. Når det gjelder 22. juli-forskning er Lenz' artikkel om 22. juli-fortellinger inkludert for å løfte de ulike fortellingene opp mot funn og mønster i min oppgave, mens Anker og von der Lippes forskning er av betydning fordi den tematiserer undervisning om 22. juli i skolen, noe som også løftes frem i denne oppgavens drøfting. Også Lödens forskning er relevant, da avpolitisering og fremmedgjørelse av gjerningsmannen i eget land tematiseres i bidragene. Ellers har jeg under tidligere forskning på rasisme inkludert Eriksens forskning siden hun tematiserer ulike forståelser av rasisme, særlig hverdagsrasisme og strukturell rasisme. Jeg har også løftet frem Hagens studie fordi den har interessante funn rundt elevenes rasismeforståelse, noe jeg også vil diskutere i drøftingen.

1.4 Oppgavens disposisjon

I første kapittel legger jeg frem bakgrunn for oppgaven, presenterer problemstillingen og forklarer hvordan jeg vil svare på den. Jeg har også lagt frem mitt teoretiske rammeverk for analysen og presentert tidligere forskning på feltene 22. juli og rasisme ved å se på utvalgte undersøkelser og deres funn. Kapittel to er todelt og i denne delen presenterer jeg relevant teori for oppgaven. I første del presenterer jeg ulike definisjoner av begrepet rasisme og en forklaring på fenomenet islamofobi. I del to legger jeg frem det analytiske rammeverket jeg har brukt i analysen, multimodal analyse og tematisk innholdsanalyse. Kapittel tre er metodekapittelet. Her forklarer jeg alle metodiske valg og vurderinger jeg har foretatt i forskningsprosessen. Dette innebærer en innføring i forskningsmetode, forklaring bak innsamling og analyse av datamaterialet, samt etiske refleksjoner knyttet til forskningens kvalitet. Jeg redegjør også kort for min overordnede metode innenfor fortolkning, hermeneutikk. I kapittel fire legger jeg frem analysen av de tolv utvalgte bidragene, før jeg i kapittel fem drøfter noen av funnene på bakgrunn av teori. I siste kapittel vil oppgavens konklusjon finne sted. Oppgavens konklusjon vil ta utgangspunkt i hovedfunn fra analysen og avgjøres i lys av problemstillingen.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teorigrunnet for oppgaven. Teoridelen er delt opp i to hoveddeler der den ene delen tar for seg det tematiske innholdet, mens den andre delen belyser det analytiske rammeverket. I første del gjør jeg rede for ulike definisjoner og forståelser av begrepet rasisme, samt islamofobi. Rasisme finnes i flere former og varianter, og derfor er det vesentlig å presentere og skille mellom de ulike definisjonene og forståelsene som er i spill. Det er også naturlig å belyse begrepet islamofobi, som er underkategorien av rasismen Brevik opererte med. I del to av kapitlet redegjør jeg for multimodalitetsteori, som er det analytiske rammeverket jeg bruker for å analysere datamaterialet. Jeg vil presentere de fire begrepene innenfor Kress og van Leeuwens teori om multimodalt samspill: Rytme, informasjonskobling, komposisjon og dialog. I tillegg vil jeg også introdusere noen andre analytiske begrep fra Kress og van Leeuwen som brukes i analysen: Funksjonell spesialisering, multimodal redundans, framing og det ideelle og det reelle.

2.1 Rasismebegrepet

Rasisme utarter på flere ulike måter og mot ulike grupper, og derfor er det ikke enkelt å danne en kort og konsis definisjon på begrepet. Rasistiske holdninger begrunnes også ulikt på forskjellige steder i verden og til ulike tider. Det er likevel viktig med definisjoner for å avgrense et fenomen.

De ulike definisjonene forskere opererer med defineres ofte ut ifra hvilket nivå i samfunnet rasismen utspiller seg på. Eksempelvis handler hverdagsrasisme om rasisme som utspiller seg når mennesker møtes i dagliglivet – som på kollektivtrafikk eller på butikken, mens strukturell rasisme handler om de overordnede og subtile samfunnsmønstre som resulterer i at mennesker med annen hudfarge eller etnisitet kommer dårlig ut i ulike sosiale, politiske eller kulturelle situasjoner (Andersson, 2022, s. 24). I denne avhandlingen er det først og fremst disse to nivåene for rasisme jeg vil ta for meg.

Bangstad og Døving understreker at det ikke er enkelt å lage en entydig definisjon av rasisme. I et forsøk trekker de likevel frem tre prosesser de mener er avgjørende for at noe skal beskrives som rasisme: 1) Å dele en befolkning i ulike kategorier der noen gis negative essensielle trekk. 2) Å redusere et individs identitet til de gitte negative karaktertrekkene for en rase. 3) Å bruke

de negative karaktertrekkene som argument for underordning og diskriminering (Bangstad & Døving, 2015, s. 16).

Den norske sosiologen og professoren Mette Andersson påpeker at en slik definisjon er lite fruktbar, og mener det er andre minimumskrav som må oppfylles for at noe skal kunne omtales som rasisme: «Rasisme handler om nedvurdering og forskjellsbehandling av mennesker på grunn av deres hudfarge, etnisitet og/eller kultur, og at slike brede kategorier antas å bestemme hvem mennesker egentlig er og hvordan de vil handle» (Andersson, 2022, s. 24).

Cora Alexa Døving (2022, s. 161) mener at uenigheten rundt selve definisjonen av rasisme er en myte. Etter sammenligning av ulike rasismedefinisjoner i ulike lands leksikon, er det store ulikheter i ordlyden, men stort sett enigheter i innholdet. Forskjellene ligger hovedsakelig i vektleggingen av rasistiske ideer (Oppfatning om at noen grupper er mer verdifulle enn andre) og rasisme i praksis (diskriminering basert på fordommer mot befolkningsgrupper). Døving mener det er stor konsensus i hvorvidt en definisjon av rasisme også omslutter religion og kultur, og bruker definisjonen i Store Norske Leksikon som et eksempel på enigheten:

Rasisme er i smal betydning oppfatninger, holdninger eller handlinger som deler mennesker inn i påståtte «raser» hvor noen hevdes å være mer verdifulle enn andre. I dag brukes begrepet rasisme også i vid betydning om flere former for etnisk diskriminering som ikke nødvendigvis bygger på forestillingen om «menneskeraser», men som også skjer på basis av andre kjennetegn som nasjonalitet, utseende, kultur eller religion (Skorgen, et al., 2023)

«Kulturell rasisme» er et begrep som ble utviklet for å skille rasisme i form av forestillinger om arvemateriale i biologisk forstand, fra rasisme som bygger på ideen om at bestemte gruppers kultur blir brukt som begrunnelse for å underordne eller diskriminere grupper av mennesker. Dette begrepet har ført til at rasismens uttrykk har endret karakter. Fokuset går fra «den andres» hudfarge til et fokus på den andres kultur og/eller religion som et tegn på «ulikhet» og «underordning». «Den truende «brune» pakistaneren» har blitt en truende «fanatisk muslim» (Bangstad & Døving, 2015, s. 13).

Selv om det finnes flere definisjoner på rasisme, vil uansett betydningen av «forskjeller» og «diskriminering» være vesentlig. Diskriminering handler om å systematisk forskjellsbehandle individer eller grupper på grunn av deres hudfarge, kjønn, alder, etnisitet, religion eller lignende. Man blir behandlet annerledes på grunnlag av medfødte eller ervervete egenskaper.

Hvis en slik forskjellsbehandling finner sted mot ulike grupper i overordnet form kalles det «strukturell diskriminering» (Bangstad & Døving, 2015, s. 14).

Som nevnt skiller forskere mellom ulike nivåer av rasisme, eksempelvis hverdagsrasisme og strukturell rasisme. Videre vil jeg forklare disse to begrepene innebærer.

2.1.1 Hverdagsrasisme

Hverdagsrasisme beskriver det nivået av rasisme som ikke er politisk organisert eller som innlysende kommer av rasistiske ideologier. Dette begrepet kan dermed angå alt fra institusjonell diskriminering til hverdagslige rasistiske hendelser som blikk eller latterliggjøring. Hverdagsrasisme beskrives gjerne som erfaringer med rasisme og «summen av erfaringer som oppstår i møte med fordommer» (Døving, 2022, s. 309).

Begrepet hverdagsrasisme ble brukt for første gang i Essed (1991) for å beskrive erfaringer av rasisme, og forklare hvordan denne utartet i hverdagen. Begrepet ble dannet i en studie basert på intervjuer med svarte migranter i USA og Nederland. Hennes mål var å rette fokuset fra de ekstreme og voldelige handlingene som ofte assosieres med rasisme, og over på de hverdagslige handlingene som foregår i samfunnet. Hennes studie fremviste at hverdagsrasisme foregikk i det rutinepregede. På samme måte som andre former for rasisme, handler også hverdagsrasismen om hierarkier gjennom dominans og undertrykking (Essed, 2001).

Laura Maria Furer forklarer hvordan Philomena Esseds definisjon av begrepet hverdagsrasisme kan anvendes i norsk kontekst (Führer, 2022, s. 351). Essed bruker begrepet først og fremst for å poengtere at rasisme foregår i hverdagen gjennom helt vanlige hendelser. Mange forbinder gjerne rasisme med apartheid, slaveri og folkemord, men poenget hennes er at rasismen også kan foregå subtilt gjennom ikke-ekstreme enkelthendelser i hverdagen. Likevel kan disse handlingene være smertefulle, særlig over tid. Essed forklarer med andre ord at rasismen blir skapt og formet gjennom hverdagslige hendelser. På denne måten knytter hun rasismens strukturelle problem til enkelthendelsene, og mener at hverdagslige rasistiske tilfeller er knyttet til underliggende rasistiske forestillinger. Et viktig poeng hos Essed er at begrepet rasisme ikke kun er knyttet til «rase», men omfatter også forestillingen om kulturell overlegenhet og systematisk undertrykkelse av etnisitet (Essed, 2001, s. 177). Essed mener altså at hverdagsrasisme er en måte å forstå hvordan den strukturelle rasismen finner sted i enkelthendelser og i menneskers hverdag.

Også Iversen (2014, s. 42) beskriver hvordan hjernen stadig kategoriserer mennesker ved å plassere dem i båser, særlig ut ifra kjønn, rase og alder. Han understreker viktigheten i skillet mellom «oss» og «dem» i vår prosess med sosial kategorisering. På spørsmålet om hvordan vi kan redusere fordommer og diskriminering, skriver Iversen at vi må trene på å vurdere en fordom eller stereotype en gang til før vi handler (Iversen, 2014, s. 44). Forskning viser at med en gang vi ser et menneske vil vårt indre uenighetsfellesskap være slått på: den automatiserte reaksjonen på andre folks utseende. Iversen mener vi må øve oss på å bedømme stereotypier og fordommer en gang til før vi handler, så kontrollmekanismen blir sterkere. Enkeltindividet må akseptere sine fordommer og tanker, men samtidig avvise disse følelsene og tankene ved å øve seg i å overprøve og forandre dem (Iversen, 2014, ss. 44-46).

Trekker man sammen de ulike definisjonene av hverdagsrasisme finner man en felles forståelse om at fenomenet innebærer ubevisste rasistiske holdninger og handlinger som oppstår i hverdagslige møter i samfunnet, uavhengig av politiske bevegelser eller motiver.

2.1.2 Strukturell rasisme

Først og fremst er det viktig å påpeke at det ikke finnes én betydning av begrepet «strukturell rasisme». Det er et paraplybegrep for mange moderne varianter av rasisme. Felles for mange av teoriene er at de er utviklet for å forstå diskrimineringen mot svarte amerikanere, til tross for avskaffelse av institusjonalisert rasisme og forbud mot diskriminering. En annen fellesnevner for disse teoriene er at de er utviklet for å være en motsetning til det som beskrives som et individualisert eller ideologisert rasismebegrep. Teorier om strukturell rasisme flytter perspektivet fra hypoteser om at personer eller grupper *er* rasistiske, over til samfunnets underliggende strukturer som påvirker minoriteters makt og muligheter i samfunnet på implisitte og gjerne ubevisste måter (Midtbøen, 2022, s. 28).

Andersson skriver i sin bok at «strukturell rasisme peker på overordnede og mindre synlige samfunnsmønstre som bidrar til at mennesker med annen hudfarge, etnisitet og/eller kultur blir lavere vurdert og har dårligere livssjanser enn majoritetsbefolkningen (Andersson, 2022, s. 24). Begrepet refererer med andre ord til undertrykkelse, gjerne implisitt, av visse grupper på grunn av deres rase, hudfarge eller etniske bakgrunn. Dette kan inkludere økonomiske, politiske og sosiale faktorer. Sosiolog og seniorforsker ved Institutt for samfunnsforskning, Julia Orupabo, mener strukturell rasisme gjør et forsøk på å forklare diskriminering ved å se på de

underliggende strukturene i et samfunn. Dette kan være forutinntatte holdninger, eller sosiale eller økonomiske systemer som fører til at noen mennesker kommer dårligere ut (Orupabo, 2021). I tillegg til nivåer eller grader av rasisme, finnes det også ulike former for rasisme. Videre vil jeg redegjøre for en av formene, islamofobi.

2.2 Islamofobi

Islamofobi er rasisme rettet mot muslimer (Bangstad & Døving, 2015, s. 92). *Fremmedfrykt* er et begrep som ofte brukes i sammenheng med islamofobi. Begrepet brukes om fenomenen man er redd for eller har en fiendtlig innstilling til og skepsis for på grunn av deres avvikende opprinnelse. Islamofobi er med andre ord en form for fremmedfrykt rettet særskilt mot muslimer. I likhet med begrepet rasisme, er det heller ikke bare én definisjon på begrepet islamofobi. Det finnes mange ulike former og teorier om hva islamofobi er. Noen kobler begrepet til hatefulle fordommer og følelser, mens andre er mer opptatt av maksperspektivene (Andersson, 2022, ss. 89-90).

Rasisme rettet mot muslimer kan forekomme i ulike former for diskriminering i samfunnet, men oftest er det utbredt som hatytringer. Spredningen av negative holdninger til muslimer er dokumentert i flere vesteuropeiske land, likevel har vi lite informasjon om omfanget av islamofobiske holdninger i den norske befolkningen. Rasisme rettet mot muslimer kan både foregå diskriminerende på arbeidets- eller boligmarkedet, men er mest gjennomgripende på internett og sosiale medier (Bangstad & Døving, 2015, s. 92)

Den polske sosiologen Zygmunt Bauman skriver om rasisme som en form for essensialisering av individer. Det betyr at et individ *er* negativt uansett hva det gjør, og er forhånds dømt på grunnlag av forestillingen om de negative og genetiske trekkene som kommer ved å bli definert inn i en bestemt klasse (Bauman, 2005, s. 96). Denne essensialiseringen ser vi også i fordommene mot muslimer: Påstander om at muslimer er mot demokratiet, de går hardt imot individuell frihet, er kvinneundertrykkende og brutale. På samme måte som Bangstad og Døving definerer rasisme i sin bok, ved at mennesker tillegges egenskaper på bakgrunn av deres etnisitet eller tilhørighet og derfor må ekskluderes, er det samme blitt gjort overfor muslimer med betegnelsen «islamofobi» (Bangstad & Døving, 2015, ss. 92-93).

Når slike essensialiseringer resulterer i påstander om at muslimer som sådan er farlige og bør ekskluderes, er vi inne på det elementære i Bangstad og Døvings definisjonen av begrepet islamofobi:

Islamofobi er en systematisert, generaliserende og ideologisk form for fordomsproduksjon, og praksiser som underbygger redsler for, hat mot og diskriminering av muslimer på grunnlag av en antatt eller reel tilknytning til islamsk tro og praksis (Bangstad & Døving, 2015, s. 94).

Andre personer har også forsøkt å definere islamofobi. Samfunnsforskeren Chris Allen definerer islamofobi som en ideologi og mener det er likt som rasisme i teori, funksjon og målsetninger (Allen, 2010, s. 190). Statsviteren Erik Bleich beskriver islamofobi som «uforbeholdent negative holdninger eller følelser rettet mot islam eller muslimer» (Bleich, 2011, s. 1582).

Islamofobi blir gjerne også forklart ved å sammenligne fenomenet med antisemittisme (Bunzl, 2005; Hafez, 2016; Klug, 2014). Selvsagt finnes det store ulikheter, men det finnes også mange likheter. En av likhetstrekkene er at både jøder og muslimer har blitt sett på som upassende i samfunnet på grunn av sitt religiøse ståsted. Begge har også blitt tillagt raselignende trekk ut fra hypotetiske tegn på religiøs identitet og blitt kritisert med konspirasjonsteorier om at de har som mål å ta over verden. Eksempelvis teorien «Eurabia», som går ut på at muslimer ønsker å ta over Europa. En av de store unntakene på sammenligningen mellom antisemittisme og islamofobi er at mens antisemittisme ble sett på som en form for rasisme med utgangspunkt i nasjonalisme og rasebiologi, er dagens islamofobi forankret i en tanke om å forsvare Europa fra en islamsk totalitet (Andersson, 2022, s. 92).

Men hvordan ser i islamofobien ut? Konspirasjonsmyten «Eurabia» er et spesifikt eksempel på islamofobi og en teori om muslimenes plan om å ta over Europa. Denne konspirasjonsmyten var en elementær drivkraft for Anders Behring Breiviks handlinger den 22. juli, og er også helt sentralt i islamofobien. Denne teorien går ut på hvordan muslimske ledere samarbeider med politiske ledere i EU, med mål om å overta Europa. Begrepet «taqiyya» skildrer en strategi for overlevelse ved å skjule sine egentlige formål under en undertrykkende muslimsk ledelse. Begrepet har som formål å påvise at man ikke kan stole på noen muslimer (Bangstad & Døving, 2015, s. 99).

Den underliggende tanken om at muslimer i kraft av islam tenker og handler på bestemte vis, er det som knytter islamofobi til rasisme. Islamofobiens bud og virksomhet er å tillegge muslimene uforanderlige og truende egenskaper, derfor er også det å tillegge menneskegrupper uforanderlige og naturgitte negative trekk, et kjennetegn på rasismens underliggende logikk (Bangstad & Døving, 2015, s. 114).

2.3 White supremacy / Hvit makt

«White supremacy» eller «hvit makt» er et begrep om en ideologi eller bevegelse som fremmer den hvite rases overlegenhet, ofte på bekostning av mennesker med en annen etnisitet eller rase (White Supremacy, 2023). Det er en rasistisk tankegang som hevder at hvite mennesker er overlegne andre raser og derfor bør regjere over dem (Svendsen, 2022, ss. 49-50). Innenfor hvit makt finnes det ulike definisjoner på «hvite», og forskjellige grupper har også gjort opp sin egen mening om hvilke raser eller kulturelle grupper de ser på som sin sentrale fiende. Med andre ord er det ikke slik at alle grupper innenfor ideologien opererer helt likt (Flint, 2004, s. 53). Hvit overlegenhet er grunnleggende i flere moderne bevegelser, som for eksempel hvit nasjonalisme eller nynazisme. Hvit makt bygger som regel på pseudovitenskapelige argumenter. Dette er argumenter som utgir seg for å være vitenskapelig, men som ikke oppfyller krav til vitenskapelighet (Ystenes & Kjøll, 2021). Begrepet hvit makt kan også referere til en politisk ideologi som holder orden på den sosiale, politiske, historiske eller institusjonelle herredømme av hvite mennesker. Eksempelvis *den atlantiske slavehandelen* eller *apartheid* (Wildman, 1996, s. 87).

2.4 Multimodalitetsteori

I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for mine teoretiske verktøy og hjelpemiddel for analysen, multimodalitetsteori. Først vil jeg redegjøre for den faglige tradisjonen bak multimodalitet: Semiotikk, eller sosialemiotikk. Deretter vil jeg gjøre rede for Kress og van Leeuwens teori om multimodal kohesjon, samt flere begreper innenfor multimodalitetsteori.

2.4.1 Sosialemiotikk

Semiotikken er den faglige tradisjonen og teorien bak multimodalitet, og går ut på at vi uttaler oss ved hjelp av tegn og samhandling av tegn. Begrepet *semiotikk* betyr læren om tegn (Selfors, 2002, s. 190). I denne sammenhengen kan et tegn være ord, bilde, lyd, musikk, et ansiktsuttrykk eller en bevegelse. Det er ulike virkemidler og modaliteter som tas i bruk for å uttrykke en mening eller et budskap (Hellum, 2013, ss. 10-11). Tegnene inneholder mening formet gjennom samhandling og kultur. Hele grunntanken i sosialemiotikken er at all språk er anvendelig. Utfordringen og målet er å bruke analyse til å forklare hvordan mennesker skaper mening gjennom samhandling (Maagerø, 2005, ss. 19-20).

Michael Halliday er tydelig på at tegn brukes i kommunikasjon, og at man av den grunn bør omtale det som sosialemiotikk fremfor semiotikk. Med begrepet «sosial» mener han at vi ikke kan forstå et tegn isolert fra sosial kontekst, men må se hvordan det brukes i forhold til kontekst og formål, og i det sosiale samspillet mellom mennesker. Hvem er avsender, hva fremstilles, i hvilken kontekst foregår det og hva er formålet og funksjonen med ytringen? (Halliday & Hasan, 1989, ss. 3-4). Multimodalitetsteori har utspring fra sosialemiotikken, og videre vil jeg derfor redegjøre for multimodalitetsteori.

2.4.2 Hva er multimodalitet?

En multimodal tekst er en tekst som skaper mening gjennom å kombinere ulike modaliteter (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Et sentralt spørsmål blir da: Hva er en modalitet? Løvland (2007, s. 146) belyser det med at en multimodal tekst er satt sammen av flere og ulike moduler. For at noe skal kunne kalles en modalitet, skriver Kress (2010, s. 88) at modaliteten må være meningsskapende i seg selv. Noen av de vanligste modalitetene i skolen er tekstelementer som bilder, lyd, farger og verbaltekst. Uttrykket modalitet gir inntrykk av at det er en helhet som kan deles inn i enkeltdeler. Løvland påpeker at «arbeidet med å definere modalitetene i en tekst først og fremst er et redskap for videre multimodal analyse». Skal man forstå den multimodale

meningsskapingen er det hensiktsmessig å identifisere de ulike modalitetene (Løvland, 2010, ss. 1-2).

Ordet «modalitet» kommer fra det engelske ordet «mode» som betyr måte, mens ordet «multi» betyr flere. Det vil si at begrepet multimodalitet betyr å skape mening på flere måter (Maagerø, 2012, s. 42). Det er også en av likhetene for alle definisjoner av multimodalitet: At mening skapes ved å vektlegge flere modaliteter. Kress og van Leeuwen definerer multimodalitet som: «[...] the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event, together with the particular way in which these modes are combined» (Kress & van Leeuwen, 2001, s. 20). En tekst er altså multimodal eller sammensatt når et sett med semiotiske ressurser settes sammen og skaper mening. Maagerø og Tønnessen (2014, s. 18) diskuterer i sin bok om det i det hele tatt finnes monomodale tekster: Det vil si tekster som kun består av ett meningsskapende system. De konkluderer med at det ikke gjør det og understreker at alle tekster er multimodale.

Når flere modaliteter brukes sammen for å skape en større helhet, brukes gjerne begrepet *affordans*. Begrepet kommer fra det engelske verbet «to afford», som betyr å ha råd til. På samme måte som det er muligheter og begrensninger i å ha råd til noe, er det muligheter og begrensninger i en modalitet (Løvland, 2007, s. 24). I arbeid med multimodale tekster kan vi ikke uttrykke og inkludere alt. Da ville teksten og arbeidet blitt uendelig. Kress og van Leeuwen beskriver en modalitets *affordans* med at totale potensialet til en modalitet kan være vanskelig å plukke opp for hver enkelt av oss når vi skal skape mening i konkrete kontekster. Noe kan ligge ubemerket og latent, men noe kan også ligge ubrukt og latent (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 25). Det samme gjelder datamaterialet jeg har bearbeidet, og derfor har jeg hele tiden måtte ta valg om hva som skal med og hva som ikke skal med.

Ifølge van Leeuwen handler multimodal kohesjon om hvordan de ulike modalitetene i en tekst skaper sammenheng i teksten (van Leeuwen, 2005, s. 178). Maagerø og Tønnessen (2014) er opptatt av viktigheten i samspillet mellom modalitetene, og Tønnessen har gått så langt som å si at: «I samspillet mellom de ulike uttrykksmåtene ligger det også et meningspotensial som vi kanskje ikke får frem hvis vi analyserer modalitetene hver for seg» (Tønnessen, 2010, s. 16). Det vil si at når man skal analysere en multimodal tekst, er det viktig å undersøke det multimodale samspillet, og ikke tar for seg én og én modalitet.

I denne oppgaven vil jeg først og fremst ta utgangspunkt i Kress og van Leeuwens teori om multimodal kohesjon, gjerne kalt samspillet. Denne teorien ser på hvordan det etableres sammenheng mellom de ulike modalitetene og brukes for å analysere det multimodale samspillet i et tekstuttrykk (Løvland, 2007, s. 26). I tillegg til teorien om multimodal kohesjon vil jeg fylle inn med de teoretiske begrepene funksjonell spesialisering, framing, modal redundans og det ideelle og det reelle. Videre vil jeg forklare jeg disse begrepene.

2.4.3 Multimodal kohesjon

I teori om multimodalitet har Kress og van Leeuwen utviklet en egen teori for å plukke opp samspillet mellom ulike modaliteter i en tekst. Van Leeuwen introduserer fire komponenter for å fange opp det han kaller for samspillet mellom multimodaliteter: *Rytme, informasjonskopling, komposisjon* og *dialog* (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42):

Rytme

Rytmen i en multimodal tekst er variasjonen av modaliteter sett opp mot tekstens tidsdimensjon. Når og hvor modalitetene oppstår i den multimodale teksten er avgjørende for kronologien, samt et virkemiddel som gjør det lettere å forstå samspillet i teksten. Rytmen oppstår for eksempel i variasjonen mellom fargekontraster, skriftstørrelse og balansen mellom musikk og verbalspråk i en film. Formålet med rytmen er å skape system og liv i en tekst (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42). Van Leeuwen hevder at menneskelige handlinger er rytmiske og koordinerte, og at rytmen er avgjørende for hvordan mennesket oppfatter fenomen rundt seg på. Det leseren oppfatter som det sentrale i en tekst, henger sammen med at teksten er rytmisk. Elevers prosjektarbeid er ofte preget av rytmisk kohesjon. Når elever har presentasjoner foran klassen skjer det stadig en veksling mellom ulike komponenter som er satt sammen av ulike modaliteter, som for eksempel illustrasjoner, rekvisitter eller film (Løvland, 2007, ss. 29-30).

Informasjonskopling

Informasjonskopling er et begrep Kress og van Leeuwen bruker om relasjonen mellom ulike elementer i en tekst (Kress & van Leeuwen, 2021, s. 181). Som leser vil man alltid prøve å finne sammenheng mellom komponenter som befinner seg nært i tid og rom. Van Leeuwen skiller mellom to hovedkategorier av informasjonskopling: *Utdyping* og *utvidelse*. Hovedforskjellen mellom utdyping og utvidelse er at mens utdypingen begrenser meningspotensialet, vil utvidelse utvide det samlede meningspotensialet. Van Leeuwen har brukt forholdet mellom

verbaltekst og bilde for å forklare: I utgangspunktet vil et bilde i seg selv ha et uendelig meningspotensial, fordi leseren kan få de assosiasjonene som naturligvis dukker opp. Bistår man derimot med en verbalspråklig bildetekst kan leseren få et inntrykk av hvilken del av meningspotensialet som er mest relevant i akkurat denne sammenhengen, ved at bildeteksten forklarer illustrasjonen (Løvland, 2007, s. 38).

Hvis man eksempelvis ser for seg et bilde av en isbre og plasserer bildetekst under det, vil leseren få færre assosiasjoner og meningspotensialet bli avgrenset. En utvidelse vil her forstørre meningspotensialet, ved at ny informasjon legges til gjennom at to modaliteter virkeliggjør forskjellige meninger, men som semantisk sett er forbundet med hverandre. Utvidelse kan også skje ved hjelp av kontrast. Eksempelvis kan en harmonisk scene fra en film brytes opp av filmmusikken, som henter om at noe skremmende skal skje (Maagerø & Tønnessen, 2014, ss. 44-46).

Komposisjon

Komposisjonen i en multimodal tekst er tekstens romlige organisering. Det kan for eksempel være ulike dimensjoner av rom som skjermflater, landskap eller boksider. Komponentens grunnleggende funksjon er å frembringe følelse av balanse og ubalanse, samt å hjelpe mottakeren i å orientere seg i den multimodale teksten. Den gir også leseren et inntrykk av hva som er sentral informasjon, og hva som ikke er like viktig (Løvland, 2007, s. 32).

Alle tekster organiseres på et vis som skal gi betydning for leseren, og første øyekast havner som regel på elementet med størst visuell tyngde i tekstuttrykket. Størrelse, bruk av kontraster og plassering i den multimodale teksten er eksempler på måter å gi større plass og visuell tyngde på. Eksempelvis vil elementer som plasseres i forgrunnen ha større visuell tyngde enn det som er i bakgrunnen, og man vil også oppleve det som viktigere. Et eksempel fra vår kultur er at vi gjerne plasserer det som er nytt og usedvanlig til høyre, mens det vi antar leseren er kjent med plasseres til venstre (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43).

Balanse er et viktig moment for Van Leeuwen når det gjelder romlige argumenter. En multimodal tekst kan ha en symmetrisk balanse mellom høyre og venstre og oppe og nede, men van Leeuwen gir også uttrykk for at det kan skapes balanse i en asymmetrisk komposisjon. I arbeid med multimodale tekster er plassering og organisering av elementene avgjørende, slik av hovedpoengene får fremtredende plass (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 44).

Dialog

Den fjerde komponenten bærer navnet *dialog*. Van Leeuwen referert i Maagerø og Tønnessen (2014) beskriver dialog basert på teori om samtale og musikalsk samspill. I multimodale tekster er dialogens funksjon å realisere et initiativ ved hjelp av en modalitet. I multimodale tekster vil man ofte oppdage at en interaksjon er preget av et initiativ som utløser en respons. Eksempelvis er den menneskelige samtalen preget av normer for hvordan en samtale skal foregå: Et spørsmål frembringer som regel et svar. (Løvland, 2007, ss. 39-40). Når vi menneske snakker med hverandre veksler vi på å lytte og snakke, samt ta initiativ og respondere i en samtale. Et annet eksempel kan være et bilde som får respons gjennom verbalspråklig tekst. De fleste kapitler i dagens læremidler innledes med et stort bilde, som i løpet av kapitlet responderes til ved hjelp av verbaltekst. Dette bildet peker ofte på hva kapitlet vil handle om, og bidrar som et initiativ til en respons, der elevene må tenke over hva de tror kapitlet handler om, og eventuelt diskutere hva de kan om temaet fra før. Man kan også se på overskrifter i en tekst som initiativ, og det som kommer under overskriften som respons (Maagerø & Tønnessen, 2014, ss. 46-47).

2.4.4 Flere analytiske begreper innenfor multimodal teori

I tillegg til teorien om multimodal kohesjon som hovedteoretisk rammeverk, vil jeg bruke noen flere enkeltstående begreper innenfor multimodalitet. Videre vil jeg redegjøre for begrepene funksjonell spesialisering, multimodal redundans, framing og det ideelle og det reelle.

Funksjonell spesialisering

Siden multimodale tekster er sammensatt av modaliteter basert på ulike tekstlig organisering og materiell form, vil de ulike modalitetene også ha ulike affordans for å skape mening. Eksempelvis kan en modalitet være hensiktsmessig for å fange oppmerksomheten til leseren, en annen modalitet kan være egnet til å formidle informasjon, mens en siste modalitet kan uttrykke forfatterens verdier. *Funksjonell spesialisering* åpner for muligheten til å ansvarliggjøre hver enkelt modalitet for ulike deler av kommunikasjonsprosessen. Multimodale tekster kan dra nytte av de unike egenskapene til forskjellige modaliteter ved å bruke dem på en spesialisert måte for å formidle bestemt informasjon eller oppnå ønskede effekter (Løvland, 2007, s. 26). Funksjonell spesialisering kan ses på som en effektiv måte å kommunisere på. En god multimodal tekst kombinerer modaliteter slik at teksten kan kommunisere de ønskene en tekstskaper har for produktet, og bruke de ulike modalitetene på ulikt vis for å oppnå dette (Løvland, 2007, s. 28)

Framing

Framing er et begrep Kress og van Leeuwen introduserte i boken *Reading Images* (Kress & van Leeuwen, 2021), og går ut på at elementene i en visuell komposisjon frakoples. Eksempler på framing kan være ledig plass mellom tekst og bilde, innramming av tekst eller bilde gjennom tekstbokser eller farger som bryter med hverandre. Det er viktig å presisere at framing også kan forekomme motsatt, ved at elementer er koplet til hverandre gjennom at de ikke er frakoplet. Dette kan eksempelvis være at en tekstforfatter bruker samme farge på bilde og tekst. Hensikten med framing er å fremheve separasjon eller sammenheng mellom elementer i et multimodalt tekstuttrykk. Innenfor framing kommer også van Leeuwen med begrepet *integration*, og skiller mellom to typer: *Pictorial integration* og *textual integration*. Førstnevnte går ut på at teksten er integrert i bildet, mens sistnevnte brukes om bilder integrert i tekst. Et typisk eksempel på integration er undertekster til bilder eller tekst, som i eksempelvis mange lærebøker (Kress &

van Leeuwen, 2021, ss. 204-206). I analysen vil jeg stort sett benytte av meg paraplybegrepet framing, og ikke begrepene pictorial- og textual integration.

Redundans

I Løvland (2010, s. 2) introduseres begrepet *multimodal redundans*. Dette begrepet bruker Løvland om modaliteter som hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på ulike måter. Det er viktig å skille mellom identisk gjentakelse og multimodal redundans. Forskjellen ligger i at gjennom en multimodal redundans vil større eller mindre deler av meningsinnholdet bli uttrykt gjennom de forskjellige modalitetene. Eksempelvis kan skrift og bilde formidle den samme informasjonen, selv om det ikke er identisk gjentakelse. Det er imidlertid viktig å være obs på at redundansen ikke blir for sterk. Det kan føre til overkommunikasjon, og kan føre til at leseren oppfatter samspillet som forstyrrende eller uinteressant.

Det ideelle og det reelle

Ifølge Kress og van Leeuwen (1996) gir posisjonen av elementer i en tekst ulik informasjonsverdi, og mener at betydningen av et element avhenger av hvor på siden det er plassert. Etter en studie med ulike multimodaliteter utviklet Kress og van Leeuwen begrepene *ideelle* og *reelle*. Disse begrepene blir brukt i forbindelse med topp-bunn strukturer, hvor målet er å polarisere to komponenter. For eksempel hvis man setter fortid og nåtid opp mot hverandre, eller drøm og virkelighet. Det ideelle er topp-elementene og har som hensikt å gi informasjon, men det reelle er bunn-elementene og skal beskrive, visualisere eller spesifisere informasjonen. Påstander og generaliseringer er ofte eksempler på det ideelle, men bevis eller eksempler er typisk for det reelle. Kress og van Leeuwen påpeker at den ideelle delen i de fleste tilfeller fremstår som det viktigste elementet, og at det reelle elementets oppgave er å underbygge denne (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 187).

Det er ryddig å presisere at alle disse begrepene innenfor multimodalitetsteori ikke er gjennomtenkt i elevbidragene som analyseres, men at forståelsen av dem betyr noe for hvordan bidragene kan leses og forstås. Som nevnt er de også nyttige verktøy for å oppdage aspekt man ellers ikke ville oppdaget (Hellum, 2013, s. 9).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt i forskningsprosessen og en begrunnelse av disse (jf. Gleiss & Sæther, 2021, ss. 192-193). Først vil jeg redegjøre for kvalitativ forskningsmetode som oppgavens overordnede metode. Her vil jeg også legge frem mine metodiske valg ettersom jeg går inn i et eksisterende prosjekt. Deretter vil jeg legge frem metode for innsamling, avgrensning og analyse av datamaterialet. Videre vil jeg reflektere over forskningsetiske valg i prosessen og kvaliteten på forskningen, før jeg til slutt redegjør for den hermeneutiske tilnærmingen til oppgaven.

3.1 Forskningsmetode

I forskning skiller man gjerne mellom en kvalitativ og kvantitativ tilnærming (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). Ettersom formålet med denne avhandlingen er å se på hvordan rasisme kommer frem i bidragene om 22. juli, fant jeg det naturlig å ta i bruk kvalitativ metode. I mitt masterprosjekt har jeg brukt en kvalitativ tilnærming ved å ta et dypdykk i tolv elevbidrag i 22. juli-senterets skolekonkurranse. I motsetning til kvantitativ forskning som egner seg godt for å gi oversikt over et større utvalg, er en kvalitativ tilnærming nyttig når man skal dykke dypere i et mindre utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). Kvalitativ forskning gir også forskeren muligheten til å få innsikt, kunnskap og forståelse om komplekse fenomen i menneskelig atferd, kultur eller samfunn (Tjora, 2017, ss. 28-29).

Kvalitativ metode er også fordelaktig i den grad at forskeren gis en mer utforskende tilnærming til oppgaven. Ved denne metoden har man muligheten til å følge opp interessante funn eller observasjoner som dukker opp underveis i prosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Kvalitativ forskning gir også større muligheter for fortolkning av data, noe som er essensielt for å kunne svare på oppgavens problemstilling (jf. Tjora, 2017, s. 24). Det finnes flere måter å gjennomføre kvalitativ analyse på. Videre forklarer jeg hvilke metoder jeg har brukt og hvorfor jeg har brukt dem.

Opgavens forskning er gjennomført som en del av et forskningsprosjekt hos 22. juli-senteret, og allerede da jeg fikk vite hva prosjektet innebar var jeg klar over at hovedarbeidet gikk ut på å analysere elevbidrag fra 22. juli-senterets skolekonkurranse i 2022. Datamaterialet var allerede innsamlet og vurdert av 22. juli-senteret, og ettersom formålet med oppgaven er å se på hvordan rasisme kommer frem i fortellinger om 22. juli, var tematisk innholdsanalyse en

fornuftig analysestrategi å bruke. Denne metoden egner seg godt for å orientere seg i et stort materiale og i analyser som skal beskrive tekstinnhold. Tematisk innholdsanalyse beskrives som en empirinær strategi der innholdet i materialet er det avgjørende. Metoden brukes ofte i kombinasjon med andre mer innrettede teorier (Anker, 2020, s. 40) – i denne oppgaven gjøres den tematiske innholdsanalysen i samarbeid med multimodal analyse. Siden jeg jobber med konkrete produkter i form av elevbidrag går teori og analyse over i hverandre. Den multimodale analysen brukes både som teori i teorikapittelet og som rammeverk for analysen.

Tekstanalyse er en metode for å studere samfunnet på gjennom ord og bilder. Gleiss og Sæther (2021, s. 119) skriver at man gjerne assosierer tekster med ord, men at tekstanalyser også kan gjennomføres på visuelle uttrykk, som for eksempel bilder, video eller tegninger. Tekster uttrykker ulike forestillinger om samfunnet, for eksempel hvilke samfunnsproblem vi opererer med og hvordan de kan løses (Gleiss & Sæther, 2021, s. 118). Metodisk handler ikke tekstanalyse om innsamling av tekst eller data. Tvert imot gir tekstanalyse som metode forskere muligheten til å bruke og fortolke andres tekster som kilde til forskning. Slike tekster, gjerne kalt tekstdata, er all data som er skrevet eller laget for et annet formål enn forskning (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Elevbidragene fra 22. juli-senteret er derfor eksempler på tekstdata.

Å studere samfunnet gjennom ord og bilder er nettopp det jeg gjør i min oppgave, da jeg undersøker ulike framstillinger og representasjoner for å undersøke hvordan rasisme kommer frem i fortellinger om 22. juli. Gjennom analyse og fortolkning av elevbidrag kan man få innsikt i elevs interesser og forståelser rundt ulike temaer. Gleiss og Sæther (2021, s. 118) skriver at tekster uttrykker forestillinger om samfunnet, som for eksempel viktige samfunnsproblem og hvordan de kan løses. I denne oppgaven vil jeg med andre ord få innsikt i hvilke aspekter innenfor rasisme og 22. juli som er mer eller mindre fremtredende og hvordan elevene tolker disse. På grunnlag av dette anså jeg tematisk innholdsanalyse og multimodale analyse som best egnet i denne avhandlingen.

3.2 Metode for innsamling og avgrensning av datamaterialet

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem under innsamlingen av datamaterialet. Datamaterialet danner forskningsoppgavens ryggrad, og er av den grunn et avgjørende element i oppgaven (jf. Leseth & Tellmann, 2014, s. 62). Formålet med datainnsamlingen er å samle inn data som gjør det mulig å forstå et fenomen og samtidig få kjennskap til hvordan mennesker erfarer og fortolker samfunnet de lever i (Leseth & Tellmann, 2014, s. 81). I mitt tilfelle handler dette om å analysere data som kan gi meg innsikt i elevenes forståelse og tolkning av 22. juli og rasisme.

I starten av forskningsprosessen fikk jeg god og nyttig hjelp av veileder som i første omgang inviterte meg inn i 22. juli-senterets forskningsprosjekt. Etter jeg takket ja til å bli med på prosjektet, satte hun meg i kontakt med en representant fra 22. juli senteret, som kort tid etterpå ga meg tilgang til konkurransematerialet jeg skulle arbeide med. Ettersom jeg fikk tilgang til data med mye sensitiv informasjon, var det viktig å behandle datamaterialet på en måte som sikret forskningssubjektenes konfidensialitet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 67). Derfor opprettet jeg et kryptert område på min datamaskin, slik at jeg kunne laste ned, lagre og behandle dataene sikkert. Mer om det forskningsetiske finner sted senere i metodekapittelet.

I kvalitativ metode skiller man gjerne mellom *primærdata* og *sekundærdata*. Primærdata er data man samler inn selv, mens sekundærdata er data som allerede er samlet inn, men som skal brukes i annen forskning (Larsen, 2017, s. 97). I dette masterprosjektet behandles sekundærdata, siden datamaterialet allerede var samlet inn og vurdert av 22. juli-senteret. Da gjensto det for meg å sortere og avgrense datamaterialet for å klargjøre det til analysen. Jeg startet prosessen med å gå gjennom alle bidragene. Jeg sorterte dem både ut ifra tematikk, men også etter sjanger. Etter gjennomgangen fant jeg det naturlig å sortere konkurransematerialet i følgende kategorier: «Kunst, tegning og bilder», «dikt», «film», «kreative håndverk» og «musikk/podcast». Offisielt var det 37 innsendte bidrag i skolekonkurransen, men det er redelig å nevne at noen av de innsendte bidragene består av flere bidrag i ett. Eksempelvis ble det ene bidraget sendt inn som en hel kunstutstilling, selv om bildene i utstillingen er laget av mange ulike elever som tematiserte flere ulike perspektiv på 22. juli.

Den første kategorien har jeg kalt «kunst, tegning og bilder». Dette er den største kategorien bestående av 13 bidrag, med alt fra malerier og tegninger til håndlagde figurer og bilder. Den andre kategorien består av fire dikt. Kategorien «film» består av elleve bidrag. Noen av filmene er laget helt ut fra egen kreativitet, mens andre har tatt i bruk en slags «bricolage» og satt sammen bilder og historier fra 22. juli i en film. Et av bidragene består blant annet av et skuespill som demonstrerer hverdagsrasismen. Den fjerde kategorien har jeg kalt for «kreative håndverk» og består av tre bidrag. Under denne kategorien har jeg plassert håndlagde bidrag, eksempelvis armbånd eller papirfigurer. Den siste kategorien, musikk/podcast, består stort sett av rap og sang, men inkluderer også en podcast. Denne kategorien består av fem bidrag. Det er også verdt å nevne at ett av bidragene var en Instagram-konto som tematiserte antirasisme. Kategoriseringen ga meg innsikt i at «kunst, tegning og bilder» var kategorien med flest bidrag, og at denne kategorien var aktuell for min forskning både i størrelse og kvalitet. Videre forklarer jeg hvordan jeg avgrenset mengden bidrag i min analyse.

3.2.1 Utvalg

Etter kategorisering og sortering av datamaterialet måtte det naturligvis avgrenses på grunn av materialets omfang og oppgavens begrensninger. Jeg bestemte meg derfor for å analysere tolv bidrag fra kategorien kunst, tegning og bilder. Det er flere begrunnelser bak dette valget. For det første var det denne kategorien som besto av flest bidrag, og kategorien hadde også et passende antall bidrag med tanke på oppgavens omfang. Et annet argument bak valget mitt var at alle bidragene var kvalitetsmessig gode nok til å analyseres. Det var tydelig at flere av bidragene i skolekonkurransen var preget av lite arbeidsinnsats, og ville derfor ikke gi like rike analyser. Det var derimot ikke tilfelle ved de fleste av bidragene i denne kategorien.

Det er redelig å nevne at flere av de innsendte bidragene inneholdt flere bidrag i ett. Det gjelder også noen av bidragene i min analyse. Eksempelvis består bidrag tre av flere individuelle bilder. Her har jeg plukket ut tre stykk som kategoriserer «Utøya». Også bidrag én og åtte ble sendt inn som ett bidrag, men er analysert hver for seg, da de er avskilt og uttrykker forskjellige temaer.

3.3 Metode for analyse av datamaterialet

Når man skal velge analytisk strategi er det viktig å se det i sammenheng med materialet man skal bearbeide (Anker, 2020, s. 38). I møte med problemstillingen har jeg kombinert tematisk innholdsanalyse og multimodal teori som metode for å analysere datamaterialet. Sett i lys av avhandlingens formål og datagrunnlag er det flere argumenter for det, men jeg vil presentere noen av de mest sentrale årsakene.

3.3.1 Multimodal analyse

22. juli-senterets skolekonkurranse besto av bidrag bestående av flere modaliteter, som eksempelvis tekst, farge, kunst og bilder. For at jeg skulle kunne gjøre en dypere analyse av bilder, kunstverk og visuelle uttrykk, var det behov for metode som krevet mer enn generell bildekompetanse (Borgersen & Ellingsen, 2004, s. 48). Jeg søkte en teori som kunne gjøre tekstene mer forståelige, som ga meg et teoretisk grunnlag for å oppdage aspekter jeg ellers ikke ville sett eller tenkt på og som ga meg et vitenskapelig grunnlag å uttale meg på (Hellum, 2013, s. 9). Oppgavens analyse tar derfor utgangspunkt i multimodal analyse og van Leeuwen og Kress' teorier om multimodalitet som teoretisk rammeverk for analysen. Helt konkret vil jeg benytte meg av teorien om multimodal kohesjon, men supplere med flere begreper innenfor multimodalitetsteori.

Kress og van Leeuwens teori om *multimodal kohesjon* tar utgangspunkt i fire komponenter for å fange opp samspillet mellom modalitetene i en multimodal tekst: Rytme, informasjonskobling, komposisjon og dialog. De er forklart nøye i teorikapitlet, men jeg vil også redegjøre kort for dem her.

Rytmen handler om hvor og når modalitetene oppstår i en tekst, og er et virkemiddel som skal gjøre det lettere for leseren å forstå samspillet i teksten. Informasjonskobling går ut på å se hvordan modaliteter kan bidra til en utvidelse eller utdyping av det samlede meningspotensialet. Et bildes fortolkningsmuligheter kan eksempelvis begrenses ved en forklarende bildetekst. Gjennom kohesjonsmekanismen komposisjon har jeg sett på hvordan tekstene er organisert. Ved hjelp av kontraster, størrelser og plassering kan forfatteren bestemme hvilke modaliteter som skal få størst plass og visuell tyngde, og dermed fremstå som viktige i en komposisjon. Det er vesentlig å presisere at jeg i denne oppgaven analyserer bidragene som et produkt i seg selv og ikke intensjonen bak det. Med andre ord studerer jeg hva bidraget som et produkt formilder

til leserne. Den siste komponenten er dialog, og bygger på teori om musikalsk samspill, og samspillet mellom modaliteter. Eksempelvis skjer dette ofte ved at en interaksjon er preget av et initiativ som utløser en respons (Maagerø & Tønnessen, 2014, ss. 42-47).

I tillegg til teorien om multimodal kohesjon, vil jeg supplere med Kress og van Leeuwens teoretiske begreper *multimodal redundans*, *funksjonell spesialisering* og *det ideelle og det reelle*. Multimodal redundans brukes om modaliteter som formidler den samme informasjonen, men på ulike måter (Løvland, 2010, s. 2). Funksjonell spesialisering går ut på at bestemte modaliteter brukes for å formidle bestemt informasjon. På den måten blir modaliteter ansvarliggjort for ulike deler i kommunikasjonsprosessen (Løvland, 2007, s. 26). Begrepene det ideelle og det reelle går ut på hvordan posisjonen av elementer i en multimodal tekst gir ulik informasjonsverdi, og at betydningen av et element kan avhenge av hvor det er plassert (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 187).

3.3.2 Tematisk innholdsanalyse

I tillegg til den multimodale analysen bruker jeg en *tematisk innholdsanalyse* for å fange opp og beskrive innholdet i skolekonkurransens bidrag. Tematisk analyse er en metode som egnes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i et datamateriale. Ved bruk av denne metoden beskriver man dataene på en detaljert måte, men går også lenger ved å tolke ulike aspekter av temaet som forskes på (Brown & Clarke, 2006, s. 79). Dette er den vanligste analysetypen i masteroppgaver og beskriver alle analyser som på en systematisk måte beskriver et tekstinhold, noe som også utrettes i denne oppgavens analyse. Tematisk innholdsanalyse brukes gjerne i kombinasjon med en teoretisk analyse, som i denne oppgavens tilfelle er en multimodal analyse. I kvalitativ forskning er den tematiske analysen gjerne opptatt av kontekst der et begrep eller element brukes. For eksempel går dette ut på å lete etter informasjon i elementer. Det er viktig å være klar over at man i en tematisk innholdsanalyse tar deler ut av en helhet. Derfor er det avgjørende å veksle mellom enkle observasjoner og større sammenhenger (Anker, 2020, s. 40).

3.4 Forskningsetikk

Forskningsetikk er et sentralt og viktig aspekt ved forskningen. Det er for det første viktig fordi formelle regelverk må følges, blant annet beskyttelse av personvern. For det andre er forskningsetikk essensielt fordi en omfattende avhandling krever et godt forskningshåndverk. I dette delkapittelet vil jeg reflektere over hvordan jeg har praktisert min rolle som forsker og fremvise at mine konklusjoner er sannsynlige ut fra materialet jeg har jobbet med (Anker, 2020, s. 104).

3.4.1 Ethiske hensyn

I forkant av ethvert prosjekt er det viktig at visse formelle krav er på plass før man begynner. I forskning som inkluderer personopplysninger kan man melde inn og få en vurdering av om prosjektet tilfredsstillende kriteriene for oppbevaring av personopplysninger. Dette foregår gjennom Sikt (tidligere NSD). Forskningsetiske spørsmål knyttet til anonymisering og konfidensialitet, samt godkjenning av Sikt er ivaretatt som en del av forskningsprosjektet hos 22. juli-senteret, da mitt prosjekt er meldt inn av prosjektansvarlig. Til tross for at 22. juli-senteret har tatt forskningsetiske vurderinger av datamaterialet, er det likevel noen forskningsetiske dilemmaer som må tas stilling til i dette prosjektet.

Tekstanalyser byr på særegne utfordringer knyttet til grunnleggende prinsipper om samtykke, konfidensialitet og anonymisering, særlig hvis noen av tekstene er tilgjengelig på internett eller andre steder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140). En viktig del av forskningsetikken går ut på å ivareta elevenes anonymitet i oppgaven så langt det lar seg gjøre. I denne oppgaven gjøres det av forskningsetiske grunner, men også for min egen del som gjennom datamaterialet og elevenes følgeskjema kan få innblikk i deres identitet, ferdighetsnivå og eller annet som kan påvirke min analyse og tolkning av tekstene. Videre vil jeg redegjøre for mine forskningsetiske tiltak.

For det første har jeg forsøkt å anonymisere bidragene (så langt det lar seg gjøre) ved å skjule navnene til elevene der de er oppgitt på selve bidraget. Dette tiltaket er ment å ivareta elevenes personvern til en viss grad. Det må likevel påpekes at fullstendig anonymitet ikke lar seg gjøre i denne oppgaven. Det skyldes at bidragene ble sendt inn som en del av en konkurranse og at noen av dem allerede er offentlige på internett. Derfor var det ikke nødvendig å innhente ytterligere samtykke fra eleven(e) bak bidraget (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 141).

For det andre er alle tekstene jeg har jobbet med blitt godkjent av lærere og elever til å forskes på. I tillegg til generelle tiltak som omfavner alle bidragene, har jeg også tatt en særegen forskningsetisk vurdering for bidrag 5. I dette bidraget portretteres et av ofrene fra 22. juli. Av etiske hensyn har eleven spurt og fått godkjennelse av familien til å inkludere vedkommende i sitt bidrag. Men siden temaene jeg forsker på kan oppleves både sensitivt og sårbart, har jeg for ordens skyld likevel valgt å skygge vedkommende ansikt. Dette av hovedsakelig to grunner. Det første omhandler forskningsperspektivet. Eleven har fått godkjennelse til å bruke offeret i sitt bidrag, men har ikke avklart med offerets familie om det kan forskes videre på. For det andre er ikke offerets identitet avgjørende for hva bidraget uttrykker og formidler til leseren. På grunnlag av disse årsakene har jeg derfor valgt å anonymisere og skygge ansiktet til offeret.

3.4.2 Posisjonalitet

Det er ikke bare valgene en forsker gjør som påvirker oppgaven. Forskerens identitet og erfaringer vil også spille inn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49), og derfor er det ryddig å gjøre seg noen tanker rundt egen posisjonalitet. Slike refleksjoner er viktig både for at jeg selv skal bli mer oppmerksom på min rolle som forsker og mine synspunkter rundt temaene, men også for at leseren skal få innblikk i hvilke forutsetninger jeg går løs på oppgaven med.

Forskningen er ikke objektiv, og min posisjonalitet har naturligvis satt preg på oppgaven. Jeg har verken opplevd 22. juli eller rasisme direkte eller i nære relasjoner. Jeg har vokst opp i et miljø hvor rasisme har vært fjernt, men jeg har som mange andre også opplevd det fra et utenfraperspektiv. Jeg har ikke noen nære relasjoner som er tett knyttet til hendelsen den 22. juli, og derfor ønsker jeg også å begripe oppgaven med et ønske om å forstå fortellingene og respektere hver og en av dem.

3.5 Forskningskvalitet

En viktig del av forskning er å kvalitetssikre den. Det gjøres blant annet gjennom refleksjoner rundt reliabilitet og validitet som skal hjelpe forskeren med å vurdere kvaliteten på forskningen som er gjort (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206). Min forskning befinner seg innenfor en hermeneutisk tradisjon der jeg fortolker materialet. Det er derfor umulig å oppnå en absolutt nøytralitet, da mine forforståelser og holdninger har påvirket oppgaven. Jeg kommer derfor til å belyse hvordan og i hvilken grad jeg kan ha påvirket oppgavens reliabilitet og validitet.

3.5.1 Relabilitet

Relabilitet handler om forskningsprosessens kvalitet og i hvilken grad forskningen, med måten dataen er samlet inn på og bearbeidet, er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Ofte knyttes relabilitet til spørsmålet om en annen forsker som gjorde samme undersøkelse ville kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2013, s. 202).

I forskning brukes gjerne begrepet transparens, eller gjennomsiktighet, for å beskrive i hvilken grad informasjon i forskningsprosessen er tilgjengelig og åpen for leseren. Gjennomsiktighet er betydningsfullt fordi det fremmer tillitt og bidrar til at datamaterialet og forskningsprosessen er mer til å stole på. Det gjør det også lettere for andre å bygge videre på forskningen eller verifisere resultatene fra oppgaven (jf. Gleiss & Sæther, 2021, ss. 203-204). I denne oppgaven praktiseres gjennomsiktighet ved at jeg gjennom hele analysen viser bilder av bidragene slik at leserne kan få betydeligere innsikt og følge prosessen.

Sett i lys av at jeg fikk tilsendt datamaterialet fra 22. juli-senteret, har ikke jeg som forsker hatt mulighet til å påvirke innsamlingen. Datamaterialet jeg analyserer var allerede bestemt i det jeg begynte med forskningen, da jeg fikk tilsendt materialet fra 22. juli-senteret. Som forsker har jeg muligheten til å påvirke forskningen på ulike måter. I begynnelsen av prosessen måtte jeg gjøre noen avgrensede valg rundt datamaterialet om hvilke bidrag som skulle inkluderes i analysen. Mine personlige forforståelser og preferanser som forsker kan ha påvirket hvilke bidrag jeg har valgt å inkludere eller ekskludere fra analysen.

Sett at jeg fortolker i lys av en hermeneutisk tilnærming er det verdt å nevne at det er en sjanse for at noen funn kan tolkes på forskjellige måter av forskjellige forskere. Eksempelvis kan ordet «hvit» tolkes i flere retninger sett i lys av tematikken, noe jeg også diskuterer i drøftingen. Et annet poeng er at jeg som forsker kan ha oversett noe i arbeidet med analysen og dermed ikke plukket opp poenger eleven har ønsket å formidle. Likevel har jeg begrunnet funn i lys av teori, noe som forsterker troverdigheten. Men det finnes også positive aspekter ved subjektive fortolkninger. Gleiss og Sæther (2021, s. 140) gir i sin bok uttrykk for at det ikke truer forskningens kvalitet at det finnes flere måter å fortolke en tekst på. De skriver derimot at det kan ligge fordeler i det; blant annet vil subjektive fortolkninger gi muligheten til å sammenligne og diskutere ulike fortolkninger, som igjen bidrar til økt kunnskap.

3.5.2 Validitet og generalisering

Validitet omhandler kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og resultater, og går ut på hvor godt de ulike delene i forskningsdesignet henger sammen. Eksempelvis går validitet ut på om forskerens fortolkninger og konklusjoner bygger på datamaterialet, eller om metoden og utvalget, i mitt tilfelle bidragene, er egnet til å svare på problemstillingen. (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Validiteten i oppgaven styrkes ved at det i analysen benyttes teori for å underbygge og styrke de fortolkingene jeg gjør. Derfor har jeg hele tiden vært nøye med å henviser til teori i mine tolkninger og antakelser. Validiteten styrkes ytterligere av at jeg sammenligner mine funn med tidligere forskning på feltet. Sett at flere av funnene samsvarer med hverandre bidrar dette til å styrke validiteten til konklusjonene (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

I min analyse har jeg valgt å analysere tolv av 32 bidrag. Sett i lys av utgangspunktet er det et svært begrenset utvalg og derfor er det vanskelig å skulle generalisere. Jeg kan derfor ikke slå fast at mine funn gjelder for alle bidrag i hele skolekonkurransen eller at funnene er troverdige representasjoner av virkeligheten. Likevel ønsker jeg å presisere at det heller ikke var hensikten med oppgaven, da målet var å se hvordan rasisme kommer frem i noen fortellinger om 22. juli.

Jeg har likevel gått gjennom alle bidragene, delt dem inn i ulike sjangere og kategorier, og kan derfor peke ut gjentakende mønstre. På den andre siden, sett i lys av begrunnelsen min bak utvalget (se kap. 3.2.1), tror jeg også utvalget kan være fordelaktig på den måten at det kan gi oppgaven mer reelle og konsise resultater. I arbeidet med avgrensningen luket jeg bort svake bidrag som besto av lite innsats og kvalitet, som antakelig kunne påvirket oppgaven på ugunstige vis. For eksempel ved feilaktige forståelser eller resultater. Det er viktig å understreke at tekstanalyse, på samme måte som intervjuer og observasjon, ikke vil kunne gi full innsikt i den autentiske virkeligheten, men kun en liten del av den (Leseth & Tellmann, 2014, s. 82).

3.6 Hermeneutikk – læren om fortolkning

Siden jeg i min forskning vil ha et fortolkende forhold til bidragene, vil jeg redegjøre kort for hermeneutikken som en overordnet ramme for fortolkning. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster og handler om å gjøre det uklare eller uforståelige forståelig. Man skiller gjerne mellom to grunnposisjoner innenfor hermeneutikk. I denne oppgaven vil jeg forholde meg til den filosofiske hermeneutikken da den er mest relevant for min forskning. Den filosofiske hermeneutikken er en tradisjon innenfor hermeneutikken som vektlegger forskerens forutsetninger i tolkningsarbeidet og forforståelsen vedkommende har med seg i tolkningen av materialet. Det er stor aktualitet i forskerens fordommer, bakgrunnskunnskap og forventninger (Gilje, 2019, s. 12).

All forståelse er avhengig av en kontekst eller situasjon noe forstås innenfor. En slik kontekst er ikke objektiv, da ulike personer kan ha ulike erfaringer eller forståelser av samme fenomen eller hendelser. Fortolkeren tar med egne erfaringer inn i forståelsen og skaper selv konteksten det forstås innenfor. Et hermeneutisk arbeid har som mål å oppklare underliggende sammenhenger eller en dypere mening i tekster, kunstverk eller andre uttrykk (Gilje, 2019, s. 11). Med andre ord skal hermeneutikken forsøke å forstå det som ikke er innlysende i en tekst. Hermeneutikken henger på denne måten tett sammen med sosialsemiotikken som handler om at alle tegn skaper mening innenfor en gitt kontekst.

Den hermeneutiske sirkel er en modell som forklarer hvordan en tekst gir helhetlig mening. Modellen ble utviklet av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer og handler om at når vi studerer en tekst har vi alltid en forforståelse til teksten vi skal lese. Vi tolker teksten med utgangspunkt i våre fordommer, før-forestillinger og meninger. I arbeidet med en tekst vil førforståelsen prege den, men vår før-forståelse kan også forandres i møte med teksten (Gilje, 2019, s. 155). Den indre sammenhengen mellom deler og helheten i en tekst er et avgjørende kriterium for riktig forståelse av en tekst. Fremstiller man en tolkning der delene ikke harmonerer med helheten kan det bety at vi ikke har forstått teksten (Gilje, 2019, s. 157).

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere analysen i min avhandling. Jeg har valgt å strukturere analysen ved å sortere bidragene i tre ulike kategorier: *Utøya*, *ofre* og *kjærlighet*. Årsaken til denne kategoriseringen er at disse kategoriene kom tydelig frem i bidragene, og hvert bidrag fant sted hos en av dem. Kategorien *Utøya* består av fem bidrag som illustrerer det som skjedde på og rundt Utøya. *Ofre* består av fire bidrag som har illustrert og rettet oppmerksomhet mot ofrene. Den siste kategorien *kjærlighet* består av tre bidrag som hovedsakelig skildrer kjærlighetsaspektet ved 22. juli. Før analysen vil jeg repetere kort mitt teoretiske rammeverk, samt inkludere en kort redegjørelse av skolekonkurransen til 22. juli-senteret.

Jeg analyserer bidragene med utgangspunkt i Kress og van Leeuwens teori om multimodal kohesjon. Teorien inneholder fire komponenter for å fange opp samspillet mellom modalitetene: *Rytme*, *informasjonskobling*, *komposisjon* og *dialog* (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42). Rytme handler om hvor og når ulike modaliteter oppstår i en multimodal tekst, og er avgjørende for kronologien og hvordan leseren oppfatter samspillet i teksten. Dette kan eksempelvis komme frem i fargekontraster eller skriftstørrelse. Informasjonskobling går ut på hvordan ulike komponenter spiller på lag for å utdype eller utvide meningspotensialet i et multimodalt tekstuttrykk. Utdyping av meningspotensialet innebærer at meningspotensialet begrenses, mens utvidelse vil utvide det samlede meningspotensialet. Eksempelvis vil verbaltekst som beskriver et bilde være en utdypende form for informasjonskobling, da meningspotensialet begrenses. Komposisjon handler om den romlige organiseringen i et bidrag og har som oppgave å hjelpe mottakeren med å orientere seg i teksten. Begrepet «visuell tyngde» brukes om modaliteter eller elementer som anses som viktigst i bidraget på grunn av sin størrelse, fargekontrast og plassering. Ofte havner leserens første øyekast på elementet med størst visuell tyngde. Dialog er den fjerde komponenten og har som hensikt å realisere et initiativ ved hjelp av en modalitet som utløser en respons. Et eksempel på dialog er et bilde som får respons gjennom verbalspråklig tekst. Når et kapittel i en lærebok innledes med et stort bilde, som i løpet av kapitlet responderes til ved hjelp av verbaltekst, har vi et eksempel på dialog. I tillegg til teorien om multimodal kohesjon vil jeg fylle inn med de teoretiske begrepene funksjonell spesialisering, framing, modal redundans og det ideelle og det reelle. I tillegg til å utføre en multimodal analyse, benytter jeg også tematisk innholdsanalyse for å fange opp og beskrive innholdet i bidragene til skolekonkurransen. Tematisk analyse er en metode som

tillater identifisering, analyse og rapportering av mønstre i datasettet. Ved å bruke denne metoden beskriver jeg dataene på en detaljert måte, samtidig som jeg går et skritt videre ved å tolke ulike aspekter av det forskede temaet (Brown & Clarke, 2006, s. 79). Med utgangspunkt i dette teoretiske rammeverket, vil jeg beskrive og fortolke innholdet i bidragene.

4.1 22. juli-senterets skolekonkurranse

Denne oppgaven er en del av et forskningsprosjekt gjennom 22. juli-senteret, og hovedmaterialet for avhandlingen er bygget på 22. juli-senterets skolekonkurranse i 2022. Av den grunn er det naturlig å redegjøre for skolekonkurransens rammer og oppgavebeskrivelse. 22. juli-senterets skolekonkurranse er en årlig konkurranse der skoler over hele landet setter 22. juli på agendaen opp mot ulike interessante og aktuelle temaer. Skolekonkurransen startet i forbindelse med ti-årsmarkeringen for å skape eierskap til historien, sette mye av det underkommuniserte på agendaen og hjelpe skoler i gang med 22. juli-undervisning. Grunnen til at 22. juli-senteret arrangerer slike konkurranser er for å engasjere skoleelevene inn i de ulike 22. juli-samtalene, slik at 22. juli-historien videreformidles på en riktig måte til kommende generasjoner. Det forutsetter eierskap til historien, deltakelse og en invitasjon inn til samtalene om 22. juli (22. juli-senteret, 2023).

Hvert år belyser 22. juli-senteret nye sider ved terrorangrepet. I 2022 var temaet for skolekonkurransen «rasisme i lys av 22. juli». Rasisme var en sentral del av angrepet den 22. juli. Både på bakgrunn av spekulasjonene om mulige gjerningsmenn, men også med tanke på at terroristen var høyreekstrem og hadde en rasistisk motivasjon bak angrepet. Før skolekonkurransen fikk de ulike skolene og elevene følgende bestilling:

I årets skolekonkurranse ønsker vi at dere setter 22. juli og rasisme på agendaen ved å lage et bidrag som dere sender inn til oss! Hvordan dere ønsker å gjøre det, er opp til dere. Kampanjer, spørreundersøkelser, kunst og kulturuttrykk, inkluderingsdugnad, debatt og argumentasjon – mulighetene er uendelige! (22. juli-senteret, 2022)

22. juli-senteret ønsket at elevene skulle lære bort om 22. juli og rasisme og vise hvordan disse henger sammen, vise hvordan man kan jobbe antirasistisk og engasjere leserne slik at de kan bli inspirert til å bekjempe rasisme. Oppgaveteksten er forholdsvis åpen, men legger noen føringer for elevene. De skriver at bidraget «skal lære oss om 22. juli og rasisme, og vise hvordan disse henger sammen». Videre ber de elevene «vise oss hvordan vi kan jobbe

antirasistisk» og engasjere leserne slik at det kan føre til at flere bryr seg og vil bekjempe rasisme (22. juli-senteret, 2022). I tillegg nevnes ord som «samhold», «inkludering», «viet» og «føle seg hjemme» i oppgaveteksten, noe som muligens også kan ha vært med på å sette retning for elevene.

4.2 Utøya

I dette delkapittelet har jeg samlet og analysert bidragene som tematiserer Utøya. Kategorien består av én tegning, en illustrasjon med figurer og tre bidrag konstruert med utgangspunkt i metoden «blackout poetry».

Bidrag 1

Bidrag én, «Aldri mer 22. juli», er en tegning som først og fremst illustrerer Utøya. Øya formes ved hjelp av mange ulike blomster i flerfoldige farger. Rundt øya har eleven brukt ulike blåfarger på hele arket for å illustrere sjøen rundt. Øverst finner vi også teksten «Aldri mer 22. juli», som er tittelen på bidraget. Bidraget består av modalitetene tegning, verbaltekst og farger. Bidraget har et minimalistisk preg, men er likevel rikt på innhold på grunn av elevens kunstneriske valg.



Bidrag 1: Utøya formet av blomster.

I bidraget finner vi verbalteksten «Aldri mer 22. juli» øverst og tegningen av Utøya, formet av blomster, under. Disse elementene er plassert i en topp- og bunnstruktur Kress og van Leeuwen omtaler som det ideelle og det reelle. Det ideelle er topelementene og har hensikt å gi informasjon; i dette tilfelle «Aldri mer 22. juli». Det reelle er bunnelementene og spesifiserer informasjonen; tegningen av Utøya (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 187).

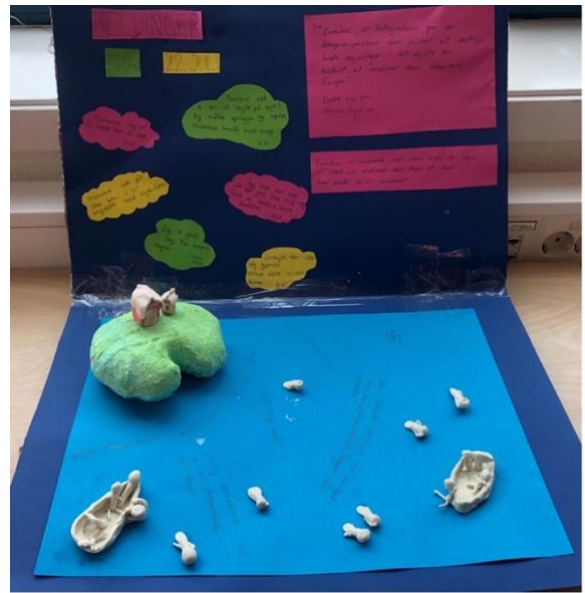
Gjennom komposisjonen får leseren inntrykk av hva som er sentralt på tegningen, samt hjelp til å orientere seg (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Ved første øyekast er det Utøya som fanger oppmerksomheten i komposisjonen. Grunnet Utøyas størrelse, fargevalg og plassering i sentrum av bildet gis tegningen stor visuell tyngde, og jeg tolker denne modaliteten som viktigst i bidraget. Eleven har valgt å forme Utøya ved hjelp av et fargerikt blomsterhav, og både valget

med å forme Utøya i blomster, men også i flere ulike farger kan tolkes på flere måter. For det første kan blomsterhavet på Utøya være et symbol på rosetogene som fant sted i etterkant av terrorangrepet, da mange tusen mennesker beveget seg i gatene med en rose eller blomst i hånden for å vise omsorg, kjærighet og samhold. Etter rosetogene ble det gjentatte ganger løftet frem i offentligheten at Norge sto samlet og hadde styrke, og viste sterk kollektiv handlekraft (Rafoss, 2018, s. 140). For det andre kan fargene på blomstene minne om regnbuens farger og på den måten tolkes som et symbol på mangfoldet. Som nevnt i teorikapittelet var terroristen en motstander av innvandring og flerkulturalitet i Norge, og dette var et av hans motiver bak angrepet. At eleven har valgt å illustrere Utøya på denne måten kan tolkes som et symbol på Utøya var et angrep på det mangfoldige og flerkulturelle Norge. En annen mulig tolkning er at de mangfoldige fargene på blomstene skal representere alle ulikhetene og forskjellene blant menneskene som var tilstede på Utøya den 22. juli, og minne om alle de fargerike livene som gikk tapt.

Ved hjelp av Kress og van Leeuwens begrep informasjonskobling, som handler om å skape sammenheng mellom modalitetene og avgrense meningspotensialet (Løvland, 2007, s. 38), kan man tolke mulige hovedbudskap i bidraget. I dette tilfelle ser vi en utdypende kategori av informasjonskobling, da meningspotensialet er avgrenset ved hjelp av verbalteksten. En mulig tolkning er at «Aldri mer 22. juli» og tegningen av Utøya i blomster skal symbolisere fred over Utøya. Blomster symboliserer fred, og ved å knytte det opp mot «Aldri mer ...», kan man tolke det dithen at Utøya fra nå av skal være fredfull. En annen mulig tolkning ved å knytte verbalteksten til Utøya formet av et fargerikt blomsterhav, er at 22. juli var et angrep på det mangfoldige Norge, og at slike angrep motivert av rasistiske holdninger, aldri må skje igjen. Man kan også fastslå at Kress og van Leeuwens begrep funksjonell spesialisering er fremtredende i bidraget, som går ut på at modaliteter er gitt bestemte ansvar i kommunikasjonsprosessen. Verbalteksten er ansvarliggjort for å kommunisere ut et budskap i bidraget (Løvland, 2007, ss. 26-28). Uten verbalteksten «Aldri mer 22. juli» ville budskapet vært mindre avgrenset og hatt enda flere fortolkningsmuligheter. Bidragets budskap kan knyttes opp mot det Lenz (2018, s. 99) i sin artikkel betegner som mangfoldsfortellingen, som går ut på å forstå terroren som et angrep på det flerkulturelle Norge og dets liberale støttespillere.

Bidrag 2

Bidrag to er gitt navnet «Utøya-meldinger» og er et komplekst bidrag bestående av flere modaliteter og mange elementer. Bidraget er bygget og illustrert på to store A3-ark. På det øverste arket har eleven sitert meldinger som ble sendt fra menneskene på Utøya hjem til familie og venner under terroraksjonen. Eleven har også skrevet ned en definisjon av konspirasjonsteorien Eurabia. På det nederste arket har eleven illustrert Utøya med en stor, grønn klump med to røde hus på toppen. Eleven har laget små menneskefigurer av trolleig og plassert dem på et blått ark for å illustrere mennesker som svømmer



Bidrag 2: Utøya-meldinger

bort fra Utøya. Blant menneskene som svømmer har eleven sitert flere rasistiske utsagn, samt symbolet på nazisme. Bidraget har flere budskap og belyser flere sider av terrorangrepet 22. juli 2011.

Komposisjonen i bidraget skal hjelpe mottakeren med å orientere seg i det multimodale tekstuttrykket, samt gi leseren et inntrykk av hva som er sentralt. Van Leeuwen hevder også at det leseren oppfatter som det sentrale i en tekst, henger sammen med at teksten er rytmisk (Løvland, 2007, ss. 29-30). Bidraget kan deles inn i tre deler. Øverst til venstre har eleven fremstilt meldinger som ble sendt fra mennesker på Utøya. Øverst til høyre beskrives konspirasjonsteorien Eurabia og nederst illustrerer eleven mennesker som flykter fra Utøya.

Den første delen består av tekstmeldinger som ble sendt fra mennesker på Utøya hjem til familie og venner under angrepet. Vi ser også at meldingene er markert med tidspunkt for når de ble sendt. Ved å lese tidspunktene får man som leser innblikk i hvor lang tid det tok før skytingen tok slutt, ved å se på tidligste og seneste tidspunkt. Disse meldingene er sannsynligvis inkludert i bidraget for å dra leseren inn i historien, og prøve å formidle noe av historien fra perspektivet til dem som faktisk var på Utøya. En annen mulig tolkning er at eleven har ønsket å rette søkelys på den mangelfulle beredskapen 22. juli, som bidro til at flere liv enn nødvendig gikk tapt (Lenz, 2018, s. 101). I ettertid har 22. juli-kommisjonen egne beregninger kommet frem til at politiet

kunne vært der omtrent 20 minutter tidligere (NOU, 2012). En mulig underbyggelse av denne tolkningen er at eleven også har illustrert de sivile menneskene som hentet personer fra Utøya i båter – og ikke politiet. Dette kan tolkes som et stikk til beredskapens svikt 22. juli, og at potensielle terrorister i en fremtid *skal* stanses (Lenz, 2018, s. 102).

I den andre delen presenterer eleven en definisjon og en beskrivelse av konspirasjonsteorien Eurabia. Dette har eleven sannsynligvis inkludert for å opplyse leseren om hvilke konkrete rasistiske motiver terroristen hadde. Som nevnt i teorikapittelet var terroristen drevet av muslimhat og tro til konspirasjonsteorien Eurabia, som går ut på at muslimene vil ta over Europa og bli et arabisk område. (Bangstad & Døving, 2015, s. 99). Terroristens mål med angrepet den 22. juli var å forandre arbeiderpartiets innvandringspolitikk, og eleven har antakeligvis inkludert disse beskrivelsene av Eurabia som symbol på muslimhatet bak terroristens handlinger 22. juli. En annen mulig tolkning for beskrivelsene av Eurabia er at eleven har ønsket å illustrere en av årsakene til at menneskene på Utøya ble angrepet – sendte meldinger hjem – og måtte flykte fra øya i båter.

I nederste del av komposisjonen har eleven illustrert mennesker i trolldøig som svømmer bort fra Utøya og ut til båter. En mulig tolkning av dette er at eleven har ønsket å minne om og hedre de lokale beboerne som ble bedt om å hente de som svømte bort fra øya i båter, og som i etterkant ble takket og omtalt som helter. I Kronprinsens tale til livredderne fra Utøya, på Sundvollen hotell 2. juni 2012, ble livredderne hedret med følgende ord:

Hvordan forklarer vi at noen instinktivt risikerer eget liv for å redde mennesker de ikke kjenner? Det er uforklarlig, ubegripelig – og samtidig dypt menneskelig. En mann spør seg selv: Er jeg klar for å dø nå? Svaret er nei, men allikevel reiser han tilbake til Utøya med båten sin – fordi han har lovet noen ungdommer å komme og hente dem når han har fått bragt de første i sikkerhet på fastlandet (Det norske kongehus, 2013).

En annen mulig tolkning er, som nevnt, at eleven har ønsket å rette søkelys mot den sviktede beredskapen 22. juli 2011. Angrepet kunne vært stanset tidligere og illustrasjonen av de sivile menneskene som henter personer fra Utøya i båter kan tolkes som et stikk mot myndighetene og politidirektoratet, som i ettertid av terrorangrepet har blitt kritisert for beredskapen den dagen.

Nederst i komposisjonen har eleven sitert ulike rasistiske utsagn i havet blant menneskene som svømmer. Eksempelvis setningene «Sorry innvandrere ... dere er en fornærmelse mot Norge», «Dra dit pepper'n gror» og «Hold Norge rent». Her gjør begrepet *framing* seg gjeldende ved at de rasistiske utsagnene er koplet sammen med tegningen av menneskene som svømmer bort fra Utøya, og på den måten skaper sammenheng mellom modalitetene (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-205). Dette åpner for flere tolkninger og et utvidet meningspotensial. Ved å plassere disse rasistiske utsagnene i havet blant menneskene som svømmer, kobles elementene sammen og som leser får man inntrykk av at disse menneskene også flykter fra rasismen. Dette er et eksempel på det Kress og van Leeuwen kaller for en utvidende form for informasjonskobling, som går ut på at meningspotensialet utvides gjennom samspillet mellom flere modaliteter (Løvland, 2007, s. 38). Fortellingen får på denne måten et tosidig meningspotensial: Menneskene flykter fra både Utøya og rasismen.

På nederste del i bidraget finner også hakekorset sted. Hakekorset er mest kjent for å være symbolet på nazisme (Hatlehol et al., 2023) og er sannsynligvis inkludert i bidraget fordi terroristens tanker og holdninger er i samsvar med nazistiske holdninger. Eleven har også presentert et konkret tilfelle på terroristens nazistiske holdninger på Utøya den 22. juli, ved å sitere et av utropene gjerningsmannen hadde på Utøya: «I dag skal dere dø marxister». Terroristen var en stor motstander av marxisme, og retningen har også historisk sett alltid stått i front mot nazismen. (Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, 2020).

Også i dette bidraget kan man knytte Kress og van Leeuwens teori om det ideelle og det reelle til bidragets komposisjon. I deres teori er det ideelle toppenelementene og har som hensikt å beskrive noe, mens det reelle er bunnelementene og skal beskrive, visualisere eller spesifisere dette (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 187). Øverst i bidraget ser vi meldingene som ble sendt fra Utøya, samt beskrivelser på konspirasjonsteorien Eurabia, mens man nederst i bidraget ser en indirekte illustrasjon av dette. Grunnen til at jeg skriver indirekte, er fordi man får et inntrykk av at menneskene som flykter fra rasismen er de samme som har sendt meldinger hjem til familie og venner – fremstilt i øverste del.

Bidrag 3

Bidrag tre ble sendt inn som en kunstutstilling med mange ulike bilder og flere temaer. På grunn av bidragets kompleksitet og oppgavens begrensinger har jeg valgt å analysere kun tre av bildene i denne kunstutstillingen som har Utøya som tema. Dette er tre ulike bilder og alle er laget ved hjelp av metoden «blackout poetry». Alle tre bidragene består av modalitetene tegning, verbaltekst og farger.

Bidrag 3.1

Det første bildet (3.1) har en minimalistisk stil og en tydelig komposisjon. Første øyekast havner på Utøya grunnet ens sentrale plassering og fargekontrast, og ifølge Kress og van Leeuwen kan man dermed anse dette elementet som innehaver av størst visuell tyngde og viktigst i teksten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43).



Bidrag 3.1:

I midten av komposisjonen er kun én setning uthevet: «Heart of Darkness». Oversatt til norsk betyr setningen mørkets hjerte. Ved bruk av en utdypende form for informasjonskobling, har eleven begrenset meningspotensialet ved å utheve denne teksten. Selv om meningspotensialet er begrenset, kan likevel setningen tolkes på flere måter. Teksten er plassert midt på øya, og som leser får man inntrykk av at teksten er en del av selve Utøya. Begrepet framing er dermed fremtredende, da eleven kobler elementene sammen og på den måten fremhever sammenheng mellom teksten og Utøya (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-205).

En mulig tolkning av denne teksten er at eleven har ønsket å referere til Joseph Conrads bok med samme tittel: «Heart of Darkness». Denne boken handler om Charles Marlows reise inn i Kongo med elvebåt og hans opplevelser ved grusomhetene i kolonialismen. Boka er blitt kritisert for å være rasistisk på grunn av måten afrikanske mennesker blir fremstilt på i boka. Flere kritikere, blant annet Chinua Achebe, mener også at boka fremhever en idé om den hvite manns overlegenhet (Achebe, 1975). En slik forståelse er i tråd med 22. juli-terroristens holdninger, som ønsker å beskytte Norge fra ikke-vestlige mennesker og løfte frem den nordiske rasen.

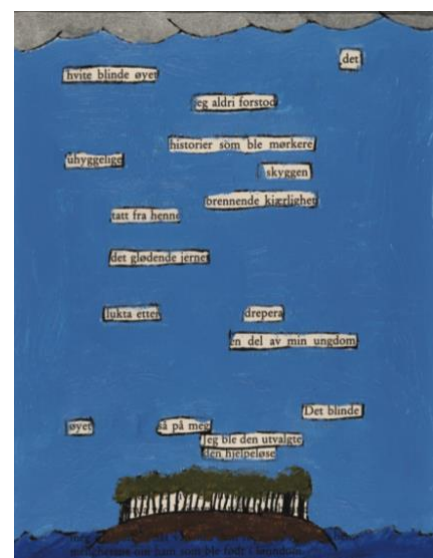
Med tanke på tekstens plassering i midten av Utøya, kan en annen mulig tolkning være at Utøya gjennom terrorangrepet ble gjort til et mørkt og grusomt sted. Mørke symboliserer død, sorg og kaos (Stefánsson, 2012) – noe som også er beskrivende for hendelsen på Utøya. Det som for mange var et idyllisk sommerparadis med gode minner, ble til et mørkt sted med minner om død og sorg. En annen mulig tolkning er at setningen skal beskrive hjertet til terroristen – et mørkt hjerte. Mørke symboliserer også ondskap, og setningen kan også tolkes dithen at hans hjerte var fylt av ondskap som endte med at 77 mennesker mistet livet sitt.

I sjøen rundt Utøya har eleven tegnet små røde prikker. Rød er blodets farge og symboliserer liv (Mørstad & Tschudi-Madsen, 2023). En mulig tolkning av disse elementene er at eleven har illustrert menneskene som svømte og ble skutt på i forsøk på å rømme fra gjerningsmannen. En annen tolkning kan være at det skal sette en rødfarget tone over verket for å symbolisere livene som gikk tapt.

På tegningen er det også andre ord og setninger som kommer frem mer subtilt. En av setningene man kan lese er «... han var full». Tolker man setningen i sammenheng med teksten «Heart of Darkness», kan den forstås som at terroristen var full av ondskap og hat. Annen tekst som utmerker seg i komposisjonen er «... i Oslo». En mulig tolkning av dette er at det skal peke på eksplosjonen i Oslo, som noen mener kan ha vært en avledningsmanøver før terrorangrepet på Utøya. Det kan også være et tegn på tankegangen mange på Utøya hadde: «Eksplosjonen er i Oslo – her på Utøya er vi trygge».

Bidrag 3.2

Det andre bildet (3.2) har en mindre tydelig komposisjon bestående av flere elementer og mer verbaltekst. Øverst i komposisjonen har eleven tegnet skyer – og under skyene kan det se ut som eleven har prøvd å fremstille ord som regner ned på Utøya. Med tanke på verbalteksten omfang og plassering tolker jeg denne modaliteten som innehaver av størst visuell tyngde.



Bidrag 3.2

På tegningen kan man se at Utøya er fremstilt i mørke farger. Det er naturlig at Utøya ikke lyser opp, da det ut ifra skyene og himmelen ser ut til å regne, noe det også gjorde 22. juli 2011. Likevel kan det tolkes som et bevisst tiltak for å fremstille tristhet og sorg. Ser man nøye på trærne som er tegnet, kan stammene i en helhet også se ut som et fengselsgitter. På den måten får leseren inntrykk av at menneskene på øya er sperret inne, og dermed ikke er frie lenger – noe som også ble et faktum for mange.

I dette bidraget begrenser eleven meningspotensialet gjennom en utdypende form for informasjonskobling, og verbalteksten gir leseren inntrykk av hva bidraget skal formidle. Helt øverst i komposisjonen finner man teksten «Det hvite blinde øyet jeg aldri forstod», og kan tolkes som en beskrivelse av gjerningsmannen og at hans handlinger ikke var til å forstå. Og enda mer uforståelig var det kanskje at han var norsk. En slik forståelse kommer også frem i Lödens (2014, s. 168) artikkel, der flere ga uttrykk for uforståeligheten rundt «hvordan det var mulig at en norsk mann som bor i samme land som oss kunne gjøre dette». Ordet «hvit» kan også tolkes som et symbol på terroristens rasistiske holdninger mot ikke-vestlige og hans opphøyelse av den hvite rasen, noe han ga uttrykk for i sitt manifest (Indregard, 2012).

Videre finner vi ord som «historier som ble mørkere» og «uhyggelige skyggen». En mulig tolkning av disse setningene er at de skal beskrive hvordan situasjonen bare ble verre og verre, og «... den uhyggelige skyggen» kan tolkes som en beskrivelse av gjerningsmannen som jaktet på dem. Like etterpå kommer setningen «Brennende kjærlighet ... tatt fra henne». Denne setningen kan tolkes som en beskrivelse på en jente med brennende kjærlighet for livet – som ble frastjålet livet.

I et forsøk på å tolke alle setningene og ordene som en helhet, kan det virke som en vitnebeskrivelse fra en av ofrene på Utøya, som forklarer hvordan det følte under terrorangrepet. I starten av fortellingen beskrives gjerningsmannen og opplevelsene til offeret som ble jaktet på.

Bidrag 3.3

Det tredje bidraget (3.3) av Utøya har en tydelig komposisjon med Utøya sentralisert i tegningen med sjøen rundt. Utøyas størrelse og plassering i midten av bidraget kan tolkes dit hen at elementet er innehaver av størst visuell tyngde og viktigst i bidraget (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). En interessant observasjon av selve øya er at den er formet som et hjerte. En mulig tolkning av dette tiltaket er at det skal peke på hvordan Norge svarte på terroren og hatet med kjærlighet. Dette er blitt en vanlig fortelling i 22. juli-sammenheng, og er et symbol på rosetogene og kjærligheten som oppsto i etterkant av terroren,



Bidrag 3.3

og som ga følelsen av et samlet norsk «vi». Det havner inn under Lenz' kjærlighetsfortelling, hvor det ligger en forestilling om at hjerte er et symbol på å være omsluttet av noe sterkere enn alt som kan splitte (Lenz, 2018, s. 99).

I komposisjonen finner vi også tekst som er fremhevet. Ved supplerings av tekst har eleven brukt det Kress og van Leeuwen omtaler som en utvidende form for informasjonskobling, da innholdets mening og budskap blir utvidet gjennom denne teksten. Teksten består av ordene «Tilbake til å kjempe. Til å meste utfordringer som kommer. Tilbake til oss». En mulig tolkning av teksten er at den skal symbolisere det å komme tilbake til et normalt liv etter å ha opplevd terror og sett traumatiserende ting. At de som var på øya kom tilbake til et vanlig liv hvor de vil møte utfordringer på bakgrunn av det de har opplevd. Det kan også tolkes på den måten at «vi» nå skal tilbake til hverdagen og fortsette å kjempe mot rasistiske holdninger og hendelser

«Tilbake til å kjempe» kan tolkes som et symbol på at dem som var på Utøya, men også resten av nasjonen fortsatt må kjempe for rettferdighet og respekt for hverandres verdier og meninger. En annen mulig tolkning som kommer frem, er at en manns forferdelige handlinger ikke kan sette en stopper for så mange menneskers ytringsfrihet. En slik tolkning er i tråd med det Lenz (2018) betegner som demokratifortellingen, som går ut på at terroren var et angrep på demokratiet, men at Norge ikke må svekkes av det. Norge som nasjon må heller styrke de verdiene som terroristen ønsket å svekke (Lenz, 2018, s. 96). Funksjonell spesialisering er fremtredende i bidraget ved at tegningen av Utøya og teksten er ansvarliggjort for ulike deler

av kommunikasjonsprosessen (Løvland, 2007, s. 26). Teksten formidler fortellingen om at Norge må fortsette å kjempe for sine verdier og meninger, mens Utøya formet som et hjerte skal uttrykke forestillingen om at kjærligheten er sterkere enn hatet.

4.3 Ofre

I dette delkapittelet har jeg samlet og analysert bidragene som tematiserer ofrene fra 22. juli. Stort sett tematiseres ofrene gjennom at navnene deres er skrevet for å minne om dem. Bidrag fire er unntaket, der ofrene minnes gjennom et portrett av en av dem. Kategorien består av fire bidrag, derav to plakater, ett maleri og ett puslespill.

Bidrag 4

Bidrag fire er gitt navnet «22. juli og rasisme», og er en relativt enkel plakat. Selve overskriften er plassert i sentrum av plakaten. Rundt overskriften finner man seks flagg: Norge, Tyrkia, Australia, Irak, Somalia og Georgia. Resten av plakaten består av navnene til ofrene 22. juli 2011.



Bidrag 4

Som nevnt tidligere skal komposisjonen uttrykke hva som er sentralt på tegningen og hjelpe leseren med å orientere seg i bidraget (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Det første som utmerker seg i komposisjonen er flaggene. Flaggene er plassert i en sirkel rundt overskriften i bidraget, og på bakgrunn av flaggenes størrelse, samt deres fargekontrast i forhold til resten av plakaten, tolker jeg disse elementene som innehaver av størst visuell tyngde og dermed viktigst i bidraget (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Flaggene på plakaten skal antakeligvis vise hvilke land ofrene den 22. juli kom fra. De aller fleste kom fra Norge, men vi ser også at ofrene representerte fem andre land: Tyrkia, Australia, Irak, Somalia og Georgia. Alle de ulike nasjonalitetene kan også tolkes som et symbol på flerkulturaliteten og mangfoldet i det norske samfunnet. Fortellingen havner dermed under det Lenz (2018) omtaler som mangfoldsfortellingen, da bidraget uttrykker hvordan 22. juli var et angrep på det mangfoldige og flerkulturelle Norge – og at bidraget er en del av et fremtidsrettet mål om å forsvare mangfoldet i Norge

Det andre som utmerker seg i bidraget er overskriften plassert i sentrum av plakaten. I overskriften står det «22. juli og rasisme», og gjennom Kress og van Leeuwens begrep informasjonskobling, kan man tolke mulige hovedbudskap i bidraget. I dette bidraget er det en utvidende form for informasjonskobling som er fremtredende, da meningspotensialet utvides ved hjelp av teksten (Løvland, 2007, s. 38). Uten overskriften ville plakaten sannsynligvis kun blitt tolket som en minneplakat med ofrene og hvor de kom fra, men ved å bistå med tekst har eleven gjort det klart at rasisme også tematiseres i bidraget. På bakgrunn av en slik forståelse er en mulig tolkning at flaggene skal være et symbol på terroristens rasistiske holdninger og handlinger. Et minne om alle som døde fordi én mann ikke ønsket ikke-vestlige og muslimske mennesker i Norge, og ville fremprovosere en endring i innvandringspolitikken.

Det siste elementet vi finner i bidragets komposisjon er navnene på ofrene den 22. juli. Dette tiltaket er gjort for å minne om alle menneskene som døde den 22. juli. En annen mulig tolkning er at navnene også skal vise hvor ofrene kom fra. Under hvert flagg bortsett fra Norge, er det noen navn som er uthevet i tykk skrift. Dette er antakeligvis for å poengtere hvem og hvor mange som kom fra de ulike andre landene.

Bidrag 5

Bidrag nummer fem har navnet «Til liv som må minnes og fremtid som må forandres» og er et svært komplekst maleri preget av maksimalisme. Bidraget består av modalitetene tegning, farger og verbaltekst.

Komposisjonen i maleriet er preget av balanse og hjelper mottakeren med å forstå hva som er hovedelementet i et komplekst maleri. Ansiktet av offeret er plassert sentralt i forgrunnen og utmerker seg distinkt. På grunnlag av dette får portrettet av offeret størst visuell tyngde, og jeg opplever det som viktigst i maleriet (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Som nevnt i metodekapittel har jeg valgt å sladde ansiktet til offeret av to hovedårsaker. For det første handler det om å bevare det forskningsetiske, og for det andre vil ikke offerets identitet være avgjørende for hva bidraget uttrykker og formidler til leseren. I maleriet har eleven portrettert en av de yngste ofrene i terrorangrepet. En mulig



Bidrag 5: (Portrettet er skygget av etiske årsaker)

tolkning er at vedkommende skal representere og minne om alle de unge som mistet livet den 22. juli. De unge, engasjerte og uredde stemmene som brukte sommeren sin på å diskutere fremtidens Norge.

Verbalteksten i bildet er ikke gitt like stor visuell tyngde, og dukker subtilt opp på ulike steder i maleriet. Like under portrettet har eleven skrevet «liv» med store, hvite bokstaver. Måten det er malt og plassert på får det til å se ut som elementene er koblet sammen og at teksten er hender som holder ansiktet oppe. Dette er et tydelig eksempel på Kress og van Leeuwens begrep framing, som brukes for å fremheve sammenheng mellom elementer (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-205). En mulig tolkning er at eleven ønsker å poengtere verdien av et liv, og offeret i maleriet blir brukt som et minne om alle livene som ble mistet. Den resterende verbalteksten i maleriet er begreper plassert rundt portrettet, og består av ordene «fascisme», «hat», «rasisme», «ekstremisme», «muslim» og «politikk». Disse ordene kan tolkes som ulike årsaker for 22. juli og livene som gikk tapt. Maleriet og verbalteksten er dermed koherente, da innholdet er meningsfullt i forhold til hverandre. Vedkommende som er portrettert ble drept på bakgrunn av holdninger som presenteres i verbalteksten.

Funksjonell spesialisering er fremtredende i bidraget ved at ulike modaliteter har ulikt ansvar i kommunikasjonsprosessen av innholdet. Forfatteren har kombinert modaliteter for å kommunisere de ønskene forfatteren har for produktet (Løvland, 2007, s. 28). Ved å sentralisere og fremheve et portrett av et offer den 22. juli, fanger forfatteren umiddelbart oppmerksomheten til leseren, og på bakgrunn av elementets visuelle tyngde oppfatter vi det som hovedelement. Deretter bruker forfatteren verbaltekst til å formidle ulike årsaker bak terrorhendelsen og vedkommendes død (Løvland, 2007, s. 26). Dermed kan man si at eleven har fanget oppmerksomheten ved hjelp av portrettet, og deretter formildet informasjon med hjelp av verbaltekst.

I bakgrunnen av portrettet har eleven malt en gruppe unge mennesker. Det er tydelig at gruppen bærer preg av et kulturelt mangfold, da eleven fremstiller mennesker med ulike hudfarge og etnisitet. Terrorangrepet den 22. juli var et angrep på mangfoldet, særlig muslimer, og det er nettopp derfor denne gruppen finner plass i bidraget; for å poengtere at mangfoldet må forbli. Dermed kan man bokføre at bidraget hører til under det Lenz omtaler

som mangfoldsfortellingen, som går ut på operasjonen om å forsvare mangfold og flerkulturalitet i fremtidens samfunn (Lenz, 2018, s. 100).

Bidraget har en utdypende form for informasjonskobling, da verbalteksten i maleriet hjelpe leseren med å begrense meningspotensialet. Med tanke på maleriets kompleksitet og maksimalisering er meningspotensialet allerede gigantisk, og dermed lite avgrenset. Ved hjelp av verbalteksten, med begreper som fascisme, rasisme og ekstremisme, avgrenser eleven meningspotensialet og gir leseren en forståelse av hva bidraget tematiserer; et minne om livene som ble tatt 22. juli og årsaker til dette.

Øverst til venstre på maleriet finner vi teksten «muslimer kun» gjemt bak logoen til VG. Med tanke på at logoen til VG forstyrrer tekstens visuelle tyngde, kan man tenke seg at eleven har ønsket å peke på medias antakelser om mulig gjerningsperson i timene etter bomben på regjeringskvartalet. Både en anerkjent terroreksperter og representant fra Norsk Utenrikspolitisk Institutt gikk ut i media og fortalte at mye tydet på at det var en islamsk terrorgruppe som sto bak (Nasjonal Digital Læringsarena, 2021), og NRK viste bilder fra islamske terrorangrep i Madrid og London og satte hendelsen i en internasjonal referanseramme av islamistisk terror (Lenz, 2018, s. 100). Flere muslimer gikk ut til medier og fortalte hvordan de ble jaget og ropt etter da bomben sprenget. Samfunnsdebattant Kadra Yusuf uttalte i VG at Oslo-borgere med utenlandsk utseende ble utsatt for hets, sjikanering og mistenksomhet (Murnes, 2011). Teksten står på en hvit lapp som ligner et utklipp fra en nyhetsartikkel, og kan tolkes som et stikk mot alle som helt i starten antok at det sannsynligvis var muslimer og islamister som sto bak et slikt terrorangrep (Esbati, 2021, s. 86).

I komposisjonen finner vi også to andre sentrale elementer knyttet til Islam. Øverst til høyre finner vi en illustrasjon av Kaba i Mekka, mens nederst til høyre har eleven fremstilt en muslim som ber utenfor en moské. At disse elementene har fått plass i bidraget er ikke tilfeldig. Begge elementene bærer tydelig preg av islamsk praksis; Kaba omtales som den viktigste islamske helligdommen i Islam og er bygningen muslimene vender seg mot i sine bønner, noe eleven har gjengitt med avbildningen av muslimen som ber (Vogt, 2022). Som nevnt i teorikapittelet var muslimhat og konspirasjonsmyten Eurabia, som går ut på muslimenes plan om å ta over Europa, et viktig motiv bak terroristens terrorhandlinger.

Eleven har brukt disse elementene som symboler på islam og muslimhatet bak terroristens handlinger den 22. juli 2011.

Med dette maleriet har forfatteren ønsket å fremstille hva som skjedde den 22. juli, hvorfor det skjedde og bruker et portrett av en av ofrene for å få frem alvorligheten ved hendelsen og skape et minne av det. Bidraget tematiserer skolekonkurransens hovedtemaer 22. juli og rasisme. Gjennom portrettet og tegningen av Utøya nede til venstre for portrettet, knytter eleven linjer til den konkrete hendelsen den 22. juli. Rasisme kommer frem i stor grad gjennom samspillet mellom modaliteter og elementer. Både gruppen av mennesker med ulik etnisitet og tekst som «rasisme» og «nynazister» tematiserer fenomenet direkte, men de fleste elementene i bidraget knyttes opp mot rasisme, enten direkte eller indirekte.

Bidrag 6

Det sjette bidraget er kalt for «Minnestundplakat». Plakaten har et enkelt design bestående av få elementer. Det meste av plakatens areal består av 77 papirutklipp av hjerter der eleven har skrevet navnet på et offer i hver av dem. Foruten disse har eleven illustrert to store hjerter i rødt papir. Inni disse hjertene har eleven plassert bilder av alle ofrene.

Bidraget skal minne om de 77 ofrene som omkom den 22. juli. Bidragets komposisjon har en symmetrisk balanse med bilder av ofrene i to røde hjerter plassert i sentrum, og navn på ofrene i hvite hjerter rundt de røde hjertene.



Bidrag 6

De to røde hjertene er gitt størst visuell tyngde gjennom størrelse, kontrast og plassering, og ifølge Kress og van Leeuwen kan vi tolke disse elementene som innehaver av størst visuell tyngde (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Begrepet framing er fremtredende i bidraget. Ved at alle ofrene er sammen i hjerter, kobler eleven bildene av ofrene og hjertet sammen og fremhever på den måten sammenheng mellom elementene (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-205). En mulig tolkning av dette er at alle mennesker er like mye verdt og at ingen skal

havne utenfor på grunn av etnisitet, religion eller livssyn. Dette står i sterk kontrast med gjerningsmannens forståelser, som ikke ønsket muslimer eller ikke-vestlige velkommen i Norge og hadde dette som motivasjon for terrorangrepet 22. juli 2011. Hvorfor ofrene er fordelt i to ulike hjertes er ikke enkelt å tolke. Eleven gir ikke leseren innblikk i hvorfor tiltaket er gjort og det er vanskelig å tolke hva dette innebærer eller om det er gjort bevisst. Dette påvirker leserytmen og den symmetriske balansen blir forstyrret.

Utenfor de store røde hjertene med bilder av ofrene presenterer eleven hvite hjertes med navn på ofrene rundt. Også her er framing fremtredende ved at hvert navn er koblet sammen med et hvitt hjerte og fremhever sammenheng mellom elementene (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-205). At alle 77 ofrene, i tillegg til å bli plassert sammen i to røde hjertes, plasseres hver for seg i egne hjertes, kan tolkes som et symbol på at alle mennesker er ulike, men samtidig like mye verdt. Et annet mulig motiv ved å fremstille navnene er å vise mangfoldet. Det er tydelig at det var en god blanding mellom typisk norske navn og utenlandske navn. På den måten forsterkes det mangfoldige uttrykket i bidraget.

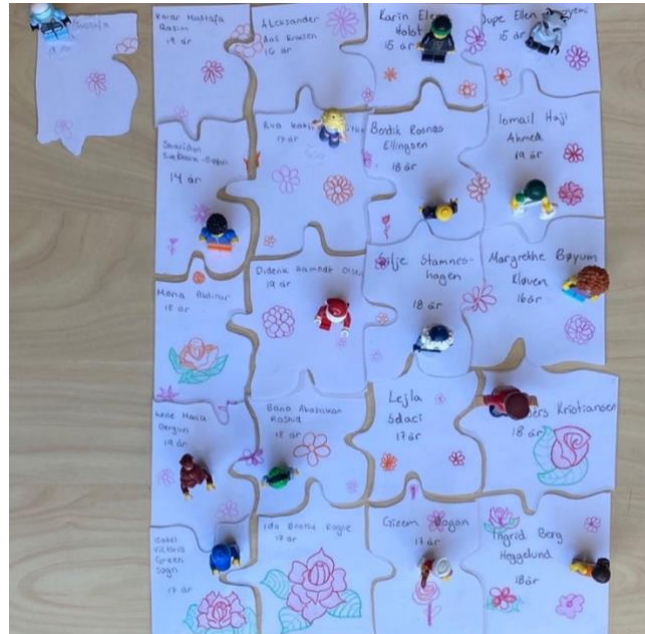
I bidrag seks har eleven brukt det Kress og van Leeuwen omtaler som multimodal redundans, da modalitetene formidler den samme informasjonen, men på ulike måter (2010, s. 2). I dette bidraget formidler de hvite hjertene med verbaltekst navn på ofrene, mens de to røde hjertene fremviser bilder av ofrene. Dermed fremstår ikke elementene som en identisk gjentakelse og som leser opplever vi ikke samspillet som forstyrrende eller uinteressant. Samspillet mellom modalitetene får derimot frem et mulig budskap om at alle mennesker er ulike, men samtidig like mye verdt og dermed skal behandles likt. Dette påviser at funksjonell spesialisering også er fremtredende, da ulike modaliteter er ansvarliggjort for ulike deler av kommunikasjonsprosessen (Løvland, 2007, s. 28). Verbalteksten fremstiller navnene på ofrene, mens bildene illustrerer hvordan de så ut.

Sett i lys av Lenz' artikkel om 22. juli-fortellinger, havner dette bidraget innenfor både kjærlighetsfortellingen og mangfoldsfortellingen. Lenz beskriver kjærlighetsfortellingen slik: «Terrorer er et uttrykk for ondskap, og en slik ondskap kan og må overtrumfes med kjærlighet» (Lenz, 2018, s. 97). Kjærlighetsfortellingen brukes for å peke mot muligheten for å overvinne fortvilelsen som kommer med terrorer, og i symbolet hjertet ligger en forestilling om å være omfavnet av noe som er sterkere enn det som splitter (Lenz, 2018, s. 99). Ved å plassere alle

navn og bilder av ofrene inni hjerter, understreker eleven at alle ofrene var ønsket og elsket, og at ingen i fremtiden må behandles dårlig på bakgrunn av sin etnisitet, kultur eller holdning. Dermed illustreres også mangfoldsfortellingen, som går ut på at terroren var et angrep på det flerkulturelle Norge, og at dette bidraget dermed skal forsvare mangfoldet og flerkulturalitet (Lenz, 2018, s. 100).

Bidrag 7

Bidrag syv er et puslespill med navnet «Sannheten om utenforskap». Eleven har laget 21 puslebrikker av papir, hvor 20 av dem utgjør puslespillet. Den siste brikken er plassert på utsiden av puslespillet. På hver puslebrikke har eleven skrevet navn og alder på et offer. Det er også tegnet minst én blomst på hver puslebrikke. I bidraget finner man også 16 legofigurer, som er plassert på noen av puslebrikkene.



Kress og van Leeuwen skriver at komposisjonen i et multimodalt tekstuttrykk

Bidrag 7

skal hjelpe leseren med å orientere seg, samt gi et inntrykk av hva som er sentral informasjon og hva som ikke er like viktig (Løvland, 2007, s. 32). Siden komposisjonen er et puslespill, der alle brikkene er i samme størrelse og skal utgjøre en helhet, er det ikke lett å tolke hva som skal fremstå som viktigst i bidraget. Sannsynligvis ønsker elever å understreke viktigheten av alle brikkene som en helhet. Likevel er det en brikke som er plassert utenfor resten av puslespillet. Eleven har brukt det Kress og van Leeuwen kaller for framing, ved at elementet er frakoplet den visuelle komposisjonen for å fremheve separasjon (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-206). På grunn av brikkens plassering og frakopling fra resten av brikkene, ville sannsynligvis de fleste leserne rettet første øyekast på dette elementet og begynt å tolke dette tiltaket.

På den isolerte brikken øverste til venstre har eleven plassert en uniformert politifigur, noe som naturligvis tolkes som gjerningsmannen den 22. juli. Det er flere mulige tolkninger bak tiltaket ved å plassere ham på en utenforstående brikke. For det første kan det tolkes på den måten at

terroristens menneskesyn, fordommer og oppførsel ikke er forenlig med samfunnet, slik folk flest ønsker det, og av den grunn får ikke terroristens brikke plass i puslespillet, som sett i lys av denne tolkningen fremstår som samfunnet. Det kan også tolkes dithen at brikken symboliserer mennesker som føler på at dem ikke passer inn i samfunnet, og at man for å bli en del av det ødelegger for andre. For det andre kan tiltaket tolkes med et fremtidsrettet syn: At brikken er isolert skal poengtere viktigheten av å stå sammen og ikke la noen mennesker havne på utsiden av samfunnet, da dette kan føre til konsekvenser for de utstøtte, men også for resten av samfunnet – som eksempelvis 22. juli. 2011. I ettertid har det kommet frem at terroristen vokste opp i ensomhet og hadde en problematisk oppvekst. Ifølge doktorgradsstipendiat Lars Erik Berntzen ved Det europeiske universitetsinstituttet (EUI) i Firenze finnes det likhetstrekk mellom såkalte «soloterrorister», som ikke er en del av terrororganisasjoner: «Det går en rød tråd mellom Breivik og andre soloterrorister, også jihadistene. Foruten det at de ikke er med i en organisasjon, har mange hatt en problematisk oppvekst, slitt psykisk og gjennomgått perioder med isolasjon» (Torgersen, 2016). Det er med andre ord likhetstrekk mellom flere såkalte soloterrorister. En av dem er at dem er preget av en ensom tilværelse og psykiske plager. En mulig tolkning er dermed viktigheten av å ta vare på alle mennesker, slik at man kan oppdage mulige utfordringer og faresignal tidlig og så hjelpe dem.

Utenom den isolerte brikken har bidraget en flat struktur og balanse gjennom et rektangulært puslespill. Puslespillet består av puslebrikker som passer sammen og legofigurer som står på brikkene. I tillegg består hver brikke av et navn på et offer. Det er flere fortellinger og fortolkningsmuligheter ved dette puslespillet.

For det første ser man at hver puslebrikke består av verbaltekst med navn og alder på et offer. Puslebrikkene og navnene på ofrene er koplet sammen ved at verbalteksten er skrevet på selve puslebrikkene, og leseren gis en forståelse av at elementene har noe med hverandre å gjøre. Dette er et eksempel på det Kress og van Leeuwens begrep framing, som er et virkemiddel for å fremheve sammenheng mellom elementer i et multimodalt tekstuttrykk (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-206). Dermed har eleven begrenset meningspotensialet i bidraget gjennom en utdypende form for informasjonskopling, ved at leseren er gitt en forståelse av hva bidraget skal handle om og hva som er mest relevant i denne sammenhengen: nemlig at brikkene skal illustrere ofrene den 22. juli (Løvland, 2007, s. 38).

Videre ser vi at flere av puslebrikkene suppleres av legofigurer i ulik form og fasong. En mulig tolkning av dette er at det skal illustrere mangfoldet blant ofrene. Ved at puslebrikkene passer sammen og utgjør et helhetlig puslespill, er en mulig tolkning at alle ofrene var viktige for samfunnet og fungerte sammen, tross ulikheter i religion, etnisitet og utseende. En annen mulig tolkning er at eleven har fremstilt en dobbeltbetydning ved puslespillet: Brikkene, i tillegg til å illustrere ofrene, skal illustrere samfunnet og understreke viktigheten av å akseptere og respektere alle mennesker i et samfunn, tross ulikheter i kultur, religion og etnisitet. Disse tolkningene kan knyttes opp mot det Lenz betegner som mangfoldsfortellingen, som går ut på at angrepet var et angrep på det mangfoldige Norge, og at dette bidraget går under den fremtidsrettede operasjonen ved å forsvare flerkulturalitet og mangfold (Lenz, 2018, s. 100).

For det tredje har eleven valgt å tegne blomster og roser på puslebrikkene. Dette virkemiddelet kan tolkes på flere måter. For det første har eleven valgt å tegne en rose eller blomst på hver eneste brikke. Dette kan tolkes som et symbol på at hvert eneste offer var elsket, hadde stor verdi og var ønsket i vårt samfunn. For det andre kan blomstene som en helhet i det visuelle uttrykket tolkes som et symbol på rosetogene som ble arrangert i dagene etter terroraksjonen. Rosetogene var preget av et budskap om en sterk kjærlighet og et sterkt samhold, der vi som nasjon sto samlet for å vise at vi ikke var enig med terroristen. Rosetogenes hensikt var også å vise at Norge som nasjon og et samfunn ikke lar seg ødelegge av en manns grusomme handlinger, men at samfunnet og demokratiet derimot skulle styrkes av dette (Lenz, 2018, s. 90). Dermed ser man også glimt av kjærlighetsfortellingen i bidrag åtte, som inngår operasjonen med å rette et positivt og fremtidsrettet blikk på terrorens ødeleggelser: Blindt hat besvares med kjærlighet (Lenz, 2018, s. 97).

Funksjonell spesialisering er fremtredende i bidrag åtte. Puslebrikkene, tegningen, legofigurene og verbalteksten er alle ansvarliggjort for ulike deler av historieformidlingen. Verbalteksten symboliserer noen av ofrene 22. juli, mens figurene skal symbolisere ulikhetene og mangfoldet blant menneskene både på Utøya og i samfunnet ellers. Puslebrikkene er også gitt en spesifiserende funksjon, ved at dem i tillegg til å representere ofrene, skal representere samfunnet og at det er viktig å inkludere alle tross ulikheter. Tegningen av blomster og roser supplerer bidraget med enda en fortelling, ved å muligens illustrere rosetogene i etterkant av terrorangrepet.

Jeg opplever det multimodale samspillet i bidraget som redundant, da de ulike elementene uttrykker samme informasjon, men på ulike måter (Løvland, 2010, s. 2). Både verbalteksten, legofigurene og puslebrikkene skal demonstrere ofre, men alle tre modalitetene formidler større eller mindre deler av meningsinnholdet. Verbalteksten gir innsikt i navn og alder, legofigurene illustrerer det rike mangfoldet blant ofrene og i samfunnet ellers og puslebrikkene fremstiller hvordan alle ofrene er ulike, men likevel passer sammen.

4.4 Kjærlighet

I dette delkapittelet har jeg samlet bidragene som gjør seg gjeldende for kategorien kjærlighet. Kategorien består av tre bidrag: to tegninger og en plakat.

Bidrag 8

Bidrag åtte er navngitt «Aldri mer 22. juli» og er en enkel tegning i svart/hvitt. På venstre side av tegningen har eleven tegnet seks hender som holder én rose hver, mens eleven på høyre side har illustrert seks hender som holder én pistol hver. Bakgrunnen er stort sett grå, men innehar subtile tegnstreker som former en slags sirkel rundt rosene og pistolene.

Tegningen har en tydelig komposisjon med en symmetrisk balanse mellom høyre og venstre. På venstre side har eleven illustrert mennesker som holder frem roser, mens på høyre side har eleven tegnet pistoler som peker mot menneskene med roser.



Bidrag 8

Bidraget har en tydelig rytme, og oppnår sitt formål ved å skape system og liv i teksten (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 42). For hver pistol som rettes mot et menneske, responderer mennesket med å holde frem en rose. Denne vekslingen ser vi gjennomgående nedover tegningen, og forsterkes hele seks ganger. Denne symbolikken, med blomster som brukes som symbol for å stoppe våpenvold, er ikke ny sett i en historisk sammenheng. Et bilde med navnet «Flower Power» fra Washington DC i 1967 var første gang en blomst ble brukt symbolsk for å

stoppe vold. Dette skjedde under en demonstrasjon mot Vietnamkrigen, kalt for «March on the Pentagon» (Rothman, 2016).

Det er også interessant å se hvordan elementene roser og våpen er plassert i komposisjonen. I vår kultur plasserer vi gjerne det som er nytt og kontroversielt til høyre, mens det vi antar leseren er kjent med plasseres til venstre (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Det kan også relateres til med tanke på plasseringen av elementene i dette bidraget: Våpen, som for folk flest oppleves kontroversielt og «ukjent», er plassert til høyre, mens roser, som er kjent for folk flest, er plassert til venstre.

En annen observasjon er at eleven har valgt å sette en gråtone over hele verket – helt fargeløst. Dette kan være tilfeldig, men det kan også være et bevisst virkemiddel for å få frem flere poenger i bidraget. Grått symboliserer i norsk kultur tristhet, og det er kanskje det forfatteren ønsker å få frem da våpen og vold brukes som et virkemiddel i rasistiske handlinger. Gråfargen kan også dra med seg negative assosiasjoner knyttet til tap og depresjon. Begge ordene er begreper som henger i tråd med handlingen 22. juli.

Det er flere fortolkningsmuligheter ved denne tegningen. For det første består tegningen av elementene våpen og roser, som begge var sentrale i forbindelse med 22. juli – da særlig Utøya. Terroristen den 22. juli angrep uskyldige mennesker som ikke hadde muligheten til å forsvare seg. Sett i lys av denne tolkningen kan tegningen være et symbol på selve handlingen på Utøya den 22. juli. 2011. En annen mulig tolkning er at rosene i tegningen skal være et symbol på rosetogene som oppsto i etterkant av terrorhandlingen, og hvordan vi nordmenn svarte på terrorangrepet. Rosen har vært et symbol på kjærlighet og sorg helt siden antikken, og etter 22. juli har det også blitt et symbol på samhold, etter at tusenvis samlet seg i gatene, med roser i hånden, for å vise sin støtte. Etter rosetogene ble det flere ganger offentlig anerkjent hvordan Norge sto samlet og hadde styrke, og viste sterk kollektiv handlekraft etter 22. juli (Rafoss, 2018, s. 140). En slik tolkning havner innenfor det Lenz (2018) kaller for kjærlighetsfortellingen (Lenz, 2018, s. 97).

Bidrag 9

Bidrag ni er gitt navnet «Nedtråkket», og er en plakat som hovedsakelig formidler en fortelling gjennom en tegneserie. Plakaten består tre bilder i lik størrelse plassert etter hverandre. Under hvert bilde finner man en tekstboks med dikt som beskriver bildene. Nederst mot høyre på plakaten finner man mange røde roser plassert på en svart bakgrunn som ligner papp.



Bidrag 9

Komposisjonen skal uttrykke hva som er sentralt og hjelpe leseren med å orientere seg (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). I bidraget har eleven valgt å formidle historien og budskapet gjennom en tegneserie. Man kan dele bidraget i to deler, med en vannrett skillelinje på midten. Den øverste delen består av selve tegneserien med tre bilder, mens den nederste delen supplerer bildene i tegneserien med tre tekstbokser og håndlagde roser. Dette gir bidraget en tydelig rytme, slik at det er enkelt for leseren å forstå samspillet. Løvland (2007, s. 30) skriver at modaliteter som samspiller i en tekst stort sett er synkroniserte etter den samme rytmen. I bidraget ser vi at bildene og verbalteksten oppstår på samme tid og sted i tegneserien. Denne rytmen gir leseren en forståelse av at bilde og verbaltekst har med hverandre å gjøre, og skal utdype hverandre.

På det første bildet fra venstre ser vi et bilde av en mørkhudet gutt som ligger midt på veien. Fotsporene over bildet konstaterer at bildet av den mørkhudede gutten er blitt tråkket på. I bildeteksten under står: «Ned. Ned i søla. Mine meninger. De er det. Det som er viktig». En mulig tolkning av første del i tegneserien er at vedkommende ikke er verdig og velkommen på grunn av hans hudfarge og etnisitet. Personen på bildet er tydelig ikke-vestlig av utseende, og dette er i tråd med 22. juli-terroristens holdninger, som ikke ønsket muslimer og ikke-vestlige mennesker velkommen i Norge. Et av gjerningsmannens mål med terroren var å tvinge frem en endring i Arbeiderpartiets innvandringspolitikk og stoppe rekrutteringen til AP (Askeland, 2011). Første del av tegneserien kan dermed tolkes som en illustrasjon på terroristens holdninger om å forsvare Norge og Europa fra en islamsk totalitet (Andersson, 2022, s. 92).

Det andre bildet i tegneserien illustrerer en person som finner bildet av den mørkhudede gutten og plukker det opp. Dette bildet suppleres med teksten «Det må fikses. Fortjener mer. Fortjener like mye. Like mye som alle andre. Like mye menneske som alle andre». En mulig tolkning er at mannen skal symbolisere måten vi nordmenn svarte på terrorangrepet den 22. juli, da flere tusen møtte opp i rosetog for å vise sin støtte til ofrene, og samtidig poengtere at man ikke var enig med gjerningsmannen. Mannen skal illustrere det inkluderende norske «vi-et», der alle har et ansvar for å bevare mangfoldet og kjempe mot rasismen (Lenz, 2018, s. 100). En annen mulig tolkning er at mannen skal symbolisere AUFs politikk: «Vi må sikre at mennesker med ulik etnisk bakgrunn ikke bli diskriminert eller generalisert – vi må bekjempe fordommer og rasisme i arbeidslivet, på skolen og i samfunnet ellers» (AUF, u.å).

Det tredje bildet i tegneserien viser at vedkommende henger bildet av den mørkhudede gutten opp på en snor med bilder av andre mennesker med et mangfold. På snoren henger det blant annet bilder av en jente med hijab, en hvit gutt og en mørkhudet gutt. Under bildet står følgende tekst: «Der. Der kan det henge. Sammen med alle de andre. Sånn at alle kan se dem. Bildene av alle. Ulike bakgrunner. Ulikt utseende. At de er like. Like mye verdt. Som alle». En mulig tolkning av siste del i tegneserien er at alle mennesker er like mye verdt, og at ingen skal behandles annerledes på grunn av sin religion eller etnisitet. Dette kan tolkes som et motsvar på terroristens rasistiske holdninger og handlinger og gikk til angrep for å fremprovosere en endring i Norges innvandringspolitikk.

Gjennomgående i tegneserien har eleven brukt en utdypende form for informasjonskobling, da verbalteksten som bistår bildene gir leseren informasjon om hvilken del av meningspotensialet som er mest relevant i dette sammenhengen. Uten verbalteksten ville fortolkningsmulighetene i tegneserien vært vesentlig større, men i dette tilfelle har eleven begrenset meningspotensialet bildetekst som forklarer illustrasjonen (Løvland, 2007, s. 38).

Nederst i komposisjonen finner vi også røde roser. Antall roser vokser og vokser jo lenger ut i tegneserien vi kommer. Dette kan tolkes som et virkemiddel fra forfatterens side for å få frem et annet poeng ved historien: Røde roser symboliserer kjærlighet, og ved å plassere veldig få roser ved det første bildet, som akselererer med historien og blomstrer opp til et stort rosehav ved siste bildet, ønsker forfatteren å vise hvordan kjærligheten er størst når alle mennesker blir respektert og inkludert. En annen mulig tolkning er at rosene skal symbolisere rosetogene som

ble arrangert i dagene etter terroraksjonen, da flere tusen nordmenn samlet seg for å vise støtte og kjærlighet. Eleven har brukt Kress og van Leeuwens begrep framing for å fremheve sammenheng mellom rosene og historien i tegneserien. Ved å plassere noen av rosene i overlapp med teksten, gis leseren forståelse av at rosene og teksten har en sammenheng (Kress & van Leeuwen, 2021, ss. 204-206).

Jeg tolker samspillet i bidrag ni som redundant. Begrepet brukes om modaliteter som hovedsakelig formidler den samme informasjonen, men på ulike måter I Løvland (2010, s. 2). I dette bidraget formidler bildene og verbalteksten samme budskap, men på ulike måter. Bildene i tegneserien forklarer historien på én måte, mens verbalteksten forklarer den samme historien, men med andre ord og ytterligere informasjon om hva bildene egentlig skal fremstille. Dette er et godt eksempel på redundans, da samspillet mellom bildene og verbalteksten ikke oppfattes som gjentakelse, men som supplerende i forhold til hverandre.

Ser man fortellingen i sin helhet, i lys av Lenz' (2018) artikkel, kan hovedbudskapet knyttes til både mangfoldsfortellingen og kjærlighetsfortellingen. Hovedbudskapet er antirasistisk, og handler om hvordan vi må ta vare på og respektere alle mennesker i samfunnet – tross ulikheter i religion, kultur og etnisitet. Bidraget tematiserer mangfold gjennom å fremstille et norsk «vi», der alle har et ansvar for å bevare mangfoldet og kjempe mot rasismen (Lenz, 2018, s. 100). Kjærlighetsfortellingen kommer frem gjennom rosene i bidraget. I siste del av tegneserien, under bildet av alle de forskjellige menneskene, har eleven illustrert et rosehav. En mulig tolkning av dette rosehavet, henger i tråd med kjernen av kjærlighetsfortellingen, som tar utgangspunkt i en uttalelse som spredte seg i sosiale medier dagene og ukene etter 22. juli: «Når én mann kan forårsake så mye ondt – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen» (Lenz, 2018, s. 97). Med andre ord knyttet opp mot hovedbudskapet bidraget: Hvis alle mennesker tar ansvar for å inkludere og respektere hverandre – tross ulikheter – tenk hvor mye kjærlighet vi kan skape sammen.

Bidrag 10

Bidrag ti har navnet «Roser mot rasisme», og er et kunstverk bestående av modalitetene tegning og ekte roser. Kunstneren har laget en hybrid mellom tegning og ekte roser.

Ved bruk av komposisjon uttrykker eleven hva som er sentralt på tegningen og hjelper leseren med å forstå hva som er sentral informasjon og viktigst i bidraget (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 43). Ved første øyekast er det de lilla rosene i midten av tegningen som fanger første øyekast. Rosenes plassering, størrelse og fargekontrast i forhold til resten av tegningen gir elementet stor visuell tyngde, og jeg tolker rosene som hovedelementet i bidraget. Ved å bruke ekte roser fremfor å tegne dem, gis leseren en opplevelse av at elementet er fremhevet og ligger i forgrunnen av alt annet.



Bidrag 10

Det er flere tolkningsmuligheter ved rosene i bidraget. Rosene symboliserer kjærlighet, og etter 22. juli har rosene også blitt et symbol på samhold, etter at flere tusen nordmenn tok til gatene med roser og blomster for å vise sin støtte. En mulig tolkning er at disse rosene skal symbolisere og minne om det felleskapet og samholdet Norge viste frem i etterkant av terroren. Her ser vi også et eksempel på det Lenz (2018) betegner som kjærlighetsfortellingen: Blindt hat besvares med kjærlighet. En annen mulig tolkning, sett i lys av navnet på bidraget, er at eleven har ønsket å formidle viktigheten av å fortsatt stå sammen mot rasisme, slik at hendelser som 22. juli aldri skal skje igjen. Bidraget heter som nevnt «Roser mot rasisme», og rosene som løftes opp av to hender skal peke på at vi må fortsette å stå sammen mot rasisme.

Under rosene ser vi to hender som holder rosebuketten oppe – ikke bare én, men to. En mulig tolkning av dette er at forfatteren i tillegg til kjærlighet og samhold, ønsker å understreke viktigheten av mangfoldet. På tegningen kan vi se at eleven har valgt forskjellig størrelse på hendene til de som holder rosene. Dette kan være tilfeldig, men med tanke på at forskjellen er vesentlig, kan det tolkes dit hen at eleven har ønsket å understreke et budskap om at vi mennesker er ulike, men likevel står sammen mot samme mål: Å jobbe for at alle mennesker blir respektert og inkludert tross ulikheter. På bakgrunn av denne tolkningen har bidraget en

utvidende form for informasjonskobling. En utvidende form for informasjonskobling går ut på at supplerer av elementer er med på å utvide det samlede meningspotensialet, fremfor å begrense det (Løvland, 2007, s. 38). Rosene alene tolkes som et symbol på kjærligheten og samholdet Norge utviste i etterkant av 22. juli, og hvordan vi må fortsette å stå sammen mot rasisme, men ved at forfatteren bistår rosene med en tegning av to hender som holder rosene, gis leseren utvidet forståelse av meningspotensialet. Det handler ikke nødvendigvis bare om kjærlighet og samhold, men også om mangfold. Elementene virkeliggjør forskjellige meninger, men er semantisk sett forbundet med hverandre (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 46).

Analysen har gitt flere funn som er interessante for den kommende drøftingen. For det første viser analysen at det særlig er to hovedfortellinger som finner sted i elevbidragene: Mangfoldsfortellingen og kjærlighetsfortellingen. Videre er det flere bidrag som innehar indikasjoner på hvit overlegenhet og nazisme i beskrivelser av gjerningsmannen og selve hendelsen. For det tredje er det også interessant at flere bidrag ikke tematiserer rasisme i det hele tatt. Hvordan kan det være tilfelle da elevene har fått en konkret oppgavebeskrivelse fra 22. juli-senteret?

5 Drøfting/diskusjon

Drøftingskapittelet har som formål å belyse oppgavens problemstilling. Min problemstilling er følgende: *Hvordan kommer rasisme frem i fortellinger om 22. juli?* For å gjøre dette vil jeg tolke funnene i datamaterialet opp mot relevant teori og tidligere forskning på feltet. Jeg vil ta for meg ulike fremstillinger av rasisme, men også diskutere hvordan rasisme i noen bidrag er lite eller ikke vektlagt. Sistnevnte bryter med oppgavebeskrivelsen fra 22. juli-senteret og er et negativt, men interessant funn.

5.1 Hvilke fremstillinger av rasisme kommer frem?

Et funn fra analysen er at flere av bidragene legger vekt på antirasisme. Sett at det i oppgavebeskrivelsen står at man «kan vise hvordan vi kan jobbe antirasistisk», er det ikke veldig overraskende. Det er likevel interessant å se antall bidrag som tematiserer antirasisme og på hvilke måter det kommer frem. Det iøynefallende er at det stort sett kommer frem gjennom mangfoldsfortellingen, men også kjærlighetsnarrativet. Bidragene fokuserer på hvordan «vi» må inkludere og bevare mangfoldet gjennom et sterkt samhold. På den måten kan «vi» sørge for at ingen utelates i Norges samfunn i fremtiden og stoppe rasisme. En slik forståelse henger i tråd med Lenz' (2018) artikkel om mangfoldsfortellingen. Denne fortellingen handler, som nevnt, om at 22. juli var et angrep på flerkulturaliteten og mangfoldet i Norge, og at man tro til en slik tolkning må jobbe for at en slik handling motivert av rasisme aldri må finne sted igjen. Som Lenz (2018, s. 100) skriver må konsekvensen av terror, ved en slik tolkning, bli et inkluderende norsk «vi» som inkluderer muslimene, som tross alt var hovedtrusselen mot terroristens forestilling av det norske.

I analysen ser vi eksempler på vektleggingen av det mangfoldige samfunn gjennom bidragene der ulik hudfarge og klær vektlegges (se bidrag 5 og 9). Puslespillet med navn på de drepte ungdommene (se bidrag 7) og tegningen av Utøya i fargerike blomster (se bidrag 1) kan også tolkes inn i et slik mangfoldsnarrativ. Disse er også eksempler på hvordan antirasisme vektlegges gjennom mangfoldsfortellingen. I alle disse bidragene ligger fokuset på den fremtidsrettede operasjonen om å forsvare mangfoldet. Analysen gir også antydninger på at muslimene inngår som en del av «hele Norge» som var under angrep (se bidrag 2, 5 og 9) og kan derfor underbygge poengene i Lenz' mangfoldfortelling (2018, s. 100). Dette kommer frem i bidragene ved at bidragene setter søkelys på hvordan muslimer ble utsatt for hets før man

kjente til gjerningsmannen (se bidrag 5) og ved at en definisjon av Eurabia kommer frem i et bidrag der mennesker svømmer bort fra rasisme (se bidrag 2). Bidrag to og fem viser også at islamofobi er fremtredende i analysen. I bidrag to gjennom Eurabia-definisjonen og i bidrag fem ved at flere islamske praksiser og symboler presenteres sammen med ord som «rasisme», «hat» og «muslim». Det var overraskende å se hvor få elever som tematiserte islamofobi spesifikt, sett at det kommer tydelig frem i oppgavebeskrivelsen at angrepet var rasistisk motivert på bakgrunn av terroristens muslimfiendtlige holdninger (22. juli-senteret, 2022). Senere i drøftingen vil jeg diskutere mulige årsaker til at islamofobi kan ha blitt overtruffet av andre fortellinger og forståelser.

Det er ikke uventet at antirasistiske fremstillinger er fremtredende i analysen. «Rasisme» var hovedtemaet for konkurransen – og mangfold henger naturligvis tett sammen med rasisme på den måten at aksept av mangfold kan bidra til å nedbygge rasistiske holdninger. Det ble også skrevet i oppgavebeskrivelsen at et av målene med oppgaven er å «vise oss hvordan vi kan jobbe antirasistisk» (22. juli-senteret, 2022). På den andre siden er det likevel overraskende at kun to av bidragene (bidrag 2 og 9) presenterer rasisme og/eller rasistiske handlinger direkte. I bidrag to ved å inkludere rasistiske utsagn og definisjoner av Eurabia, og i bidrag ni ved at en mørkhudet gutt blir tråkket på. Det er vanskelig å vite hva årsakene til dette kan være. En naturlig årsak, som jeg også vil diskutere isolert sett senere i drøftingen, er at noen bidrag tematiserer rasisme i liten eller ingen grad. En annen mulig årsak er at elevene kan ha blitt påvirket av retningen i oppgavebeskrivelsen. Oppgavebeskrivelsen bærer preg av hvordan «vi» må jobbe antirasistisk og skape et samfunn der alle blir sett, inkludert og hørt. «Rosetog og samhold» blir også nevnt. På bakgrunn av dette kan elevene ha blitt påvirket av oppgaveteksten og tenkt mer i retning av hvordan de kan tematisere et inkluderende samfunn som verdsetter mangfoldet, fremfor å tematisere og illustrere rasistiske holdninger eller handlinger direkte.

I analysen er også hverdagsrasismen fremtredende. Som forklart i kapittel to, er hverdagsrasisme et begrep for hvordan rasisme utarter subtilt i hverdagen gjennom enkelthendelser (Essed, 2001, s. 177). I analysen kommer dette frem på flere vis. Portrettmaleriet (se bidrag 5) retter søkelys mot tiden rett etter terrorangrepet, da mange antok at det var islamistisk terrorgruppe som sto bak angrepet, mens det i bidrag 9 kommer frem ved bilde av den svarte gutten som er tråkket på. Hverdagsrasismen kommer også frem i bidrag 3.3, da teksten i bidraget kan tolkes som en beskjed om at man må fortsette å kjempe mot rasistiske

holdninger og handlinger i hverdagen. Dette er et svært viktig budskap, sett at Essed påstår at rasismen blir skapt og formet gjennom enkelthendelsene i hverdagen på grunn av underliggende rasistiske forestillinger (Essed, 2001, s. 177). Eksempelvis ved at media klandret islamistiske terrorgrupper for å stå bak angrepet før man visste noe helt sikkert, eller ved at landsmenn med ikke-etnisk norsk utseende får rasistiske tilrop i samme tidsspenn (Esbati, 2021, s. 86).

Disse hendelsene kan også tolkes som strukturell rasisme i form av kulturell rasisme, da en bestemt gruppe mennesker blir diskriminert på bakgrunn av deres kultur eller religion (Bangstad & Døving, 2015, s. 13). At media, med hjelp av anerkjente fagpersoner, antok at de potensielle gjerningsmennene ikke var etnisk norske, som igjen førte til rasistiske utsagn mot norske muslimer og mennesker med ikke-etnisk norsk utseende, er et eksempel på hvordan underliggende, forutinntatte og diskriminerende holdninger fører til at mennesker med en annen hudfarge eller kultur blir lavere vurdert eller kommer dårligere ut (Andersson, 2022, s. 24). Esseds forståelse av forholdet mellom hverdagsrasisme og strukturell rasisme kan brukes for å forklare hvordan disse hendelsene kan tolkes opp mot begge perspektivene: Rasismens strukturelle kvalitet manifesterer seg i enkelthendelsene, og enkelte tilfeller av hverdagsrasisme er knyttet til underliggende rasistiske forestillinger (Essed, 1991, s. 145).

5.2 Idéen om hvit som overlegen rase

Et annet interessant funn er at kritikken av ideen om den hvite rasens overlegenhet er fremtredende i analysen. Flere av bidragene i analysen tematiserer på ulike vis rasebasert overlegenhet, der idéen om den hvite rasens overlegenhet finner sted. Dette kommer eksempelvis frem gjennom beskrivelser med ordet «hvit», men også gjennom nazistiske indikasjoner, som hakekorssymbolet (se bidrag 2, 3.1, 3.2). I bidrag 3.1 har eleven referert til boka «Heart of Darkness», som har blitt kritisert for å fremheve en idé om den hvite manns overlegenhet. Dette tolker jeg som en tydelig kritikk på terroristens holdninger og tanker, som i sitt manifest uttrykte synspunkter som pekte mot at «hvite rasen» var overlegen andre raser (Indregard, 2012). I bidrag 3.2 kommer ordet hvit frem i setningen «hvite blinde øyet», mens det i bidrag 2 kommer frem gjennom hakekorstegnet og flere sitater med nazistiske tendenser.

Det er et tydelig mønster i analysen om at elevene er opptatt av rase og terroristen som en hvit mann. Dette kan nok både være for å kritisere ideen om den hvite rasens overlegenhet, men også for å rette oppmerksomhet mot rasismen vi så eksempler på i timene etter angrepet, da mange

antok at det var en islamistisk terrorgruppe som sto bak angrepet. Flere ikke-etnisk norske ble også møtt med skjellsord i timene da gjerningsmannen var «ukjent» (Esbati, 2021, s. 86). En slik type rasisme viser likhetstrekk med Esseds beskrivelse av hverdagsrasisme og hvordan rasismens strukturelle problem er knyttet til enkelthendelser gjennom underliggende rasistiske forestillinger (Essed, 2001, s. 177). Hun mener også at en slik rasisme preges av systematisk undertrykkelse på bakgrunn av etnisitet og forestillinger om kulturell overlegenhet, noe de nevnte historiene fra Esbati (2021, s. 86) er eksempler på.

En svakhet ved dette funnet er at dette er fortolkninger gjort ut fra enkle ord og symboler i analysen. Ordet «hvit» kan eksempelvis tolkes på flere ulike måter i denne sammenhengen. Det kan hende at elevenes hensikt med ordet bare var å gi en redelig beskrivelse av gjerningsmannen som hvit, uten at hensikten nødvendigvis var å peke den hvite rases overlegenhet eller andre tematikker. Det kan også hende at elevene har brukt ordet «hvit» for å poengtere at gjerningsmannen var nordmann og «en av våre egne» (jf. Löden, 2014). Dette er ikke en usannsynlig tolkning, da man i Norge ser tydelige antydninger på at «etnisk norsk» brukes som et pseudonym for hvit i dagligtalen (Osler & Lindquist, 2018, s. 27). Hvis dette faktisk er tilfelle, at elevene bruker ordet «hvit» for å poengtere at terroristen var «en av oss» og etnisk norsk, understreker dette bare ytterligere poenget i artikkelen om at nordmenn har en sviktende evne til å tenke kritisk rundt rase og etnisitet, som eksempelvis fører til at «etnisk norsk» brukes som pseudonym for hvit. Denne bekymringen settes også på dagsorden av Erdal (2022, s. 198), som i en forskning fra 2016 med 300 elever fra videregående skole i Norge, finner tendenser som tilsier at «hvithet» i dagligdagse møter er en forutsetning for å helt umiddelbart bli antatt å være norsk.

5.3 Rasisme er fraværende eller lite fremtredende i flere bidrag

En annen observasjon fra analysen er at temaet rasisme kan fremstå subtilt eller totalt fraværende i noen av bidragene. Dette tolker jeg som et interessant, men negativt funn sett opp mot oppgavens bestilling. Som nevnt i innledningen (se kapittel 1) var oppgaven åpen, men det ble stilt krav til å fremstille rasisme og 22. juli i bidragene (22. juli-senteret, 2022). Da det tilsynelatende er noen bidrag som ikke setter tematikken på agendaen, er det naturlig å stille seg spørsmålet om hvorfor det skjer. Dette kan det være flere årsaker til.

En mulig årsak er at fokuset på å representere mangfold og samhold blir så stort at rasismeperspektivet forsvinner litt. Fokuset på at det å forene Norge gjennom en aksept av mangfoldet og et godt samhold får så mye plass at rasismeperspektivet kommer i skyggen av denne dominerende fortellingen. Rasismeperspektivet kommer frem subtilt eller fortolkende gjennom mangfoldsfortellingen. Hovedinntrykket blir derved at det mer eller mindre settes likhetstegn mellom det å bevare mangfoldet og det å nedbygge rasistiske holdninger og hendelser i fremtiden. Dette ser vi eksempelvis i bidrag 1, der rasismeperspektivet kommer frem gjennom at Utøya er formet som et blomsterhav i mange ulike farger som kan tolkes til å symbolisere mangfold, muligens med en baktanke om at man ved en slik forening vil kunne hindre rasisme i fremtiden. Det samme gjelder bidrag 4 som uttrykker mangfold gjennom å representere de ulike landene hvor ofrene kom fra, og kun trekker inn rasismeperspektivet i overskriften «22. juli og rasisme». Også i bidrag 7 tematiseres mangfold uten direkte bånd til rasisme.

En annen mulig årsak er at kjærlighetsnarrativet etter 22. juli har blitt så sterkt at mange elever ikke helt klarer å løsrive seg fra den, og glemmer å inkludere rasismetematikken i bidraget. Kjærlighetsfortellingen i Lenz' artikkel handler om hvordan ondskap må overtrumfes av kjærlighet, og hvordan *vi alle sammen* må stå opp mot slikt hat (Lenz, 2018, s. 97). I analysen ser vi flere eksempler på bidrag som hovedsakelig tematiserer kjærlighet, uten å tematisere rasisme (se bidrag 6, 8 og 10). Hovedbudskapet er hvordan den store samlede kjærligheten overvinner vold og hat. I beste fall, som i bidrag 10, kommer ordet *rasisme* frem i tittelen, til tross for at det ikke er sammenheng mellom tittel og innhold. Et eksempel på kjærlighetsnarrativet status poengteres i bidrag 3.3, da Utøya kan se ut som å være formet som et hjerte, til tross for at bidraget tematiserer noe helt annet.

En mulig årsak til at mange elever sliter med å løsrive seg fra kjærlighetsnarrativet, er at de kjenner til fortellingen om kjærligheten, siden det var den første og umiddelbare grunnfortellingen om 22. juli. Dette mønsteret har også blitt funnet i andre forskningsprosjekter. 22. juli-senteret skriver i sin lærerressurs, «Samtalen om 22. juli», at elevene i dag er så godt kjent med diskursen rundt kjærlighetsfortellingen, at de benytter seg av ord og symboler som ble velkjente like etter terrorangrepet og bruker disse regelmessig når de skal reflektere rundt 22. juli i dag (22. juli-senteret, 2021, s. 12). Det har også kommet frem at budskapet om å møte terroristens hat med kjærlighet og samhold ble så dominant at andre følelser ikke fikk rom.

Flere følte seg heller ikke som en del av denne enheten (22. juli-senteret, 2021, s. 7). Kjærlighetsfortellingen virker rett og slett å ha en så sterk posisjon i vår kollektive hukommelse, at den er vanskelig å løsrive seg fra (22. juli-senteret, 2021). En så sterk posisjon at når elever får i oppgave å tematisere 22. juli og rasisme, er det flere som kun illustrerer hjerter og roser. Kjærlighetens posisjon underbygges ytterligere av funn i min analyse som viser at halvparten av bidragene har inkludert rosen i sine bidrag (se bidrag 1, 7, 8, 9 og 10), som har blitt en av de mest kjente symbolene på kjærligheten og samholdet etter 22. juli (Lenz, 2018, s. 90).

5.4 Hvorfor blir ikke konkurransbestillingen møtt av alle?

Det er svært interessant å se hvordan flere av bidragene i konkurransen omtrent ikke tematiserer rasisme eller antirasisme, til tross for å ha fått en fyldig oppgavebeskrivelse fra 22. juli-senteret. Som nevnt i innledningen, var temaet for konkurransen «Rasisme i lys av 22. juli» og bestillingen følgende (22. juli-senteret, 2022):

Bidraget ...

- Skal lære oss om 22. juli og rasisme, og vise hvordan disse henger sammen
- Kan vise oss hvordan vi kan jobbe antirasistisk
- Engasjerer oss som ser det – og bidrar kanskje til at vi bryr oss mer, og vil gjøre mer for å bekjempe rasisme

Sett i lys av dette utdraget fra 22. juli-senterets oppgavebeskrivelse, er det vanskelig å forstå hvordan noen elever kan utelukke rasisme-tematikken helt. Kanskje understreker funnet bare det faktum at fortellingen om kjærligheten og samholdet er så grunnfestet i minnet, at når dagens elever får en oppgave om 22. juli, er det naturlig å gjøre det med utgangspunkt i kjærlighetsnarrativet – samme hvilket tema de får servert. Dette kan underbygges av bidragene som ikke tematiserer rasisme i det hele tatt, men også gjennom mengden elever som inkluderer rosen i sitt bidrag. Ved en slik forståelse overtrumfer kjærlighetsfortellingen i dette tilfellet oppgavebeskrivelsen fra 22. juli-senteret - noe som ikke er i samsvar med 22. juli-senterets mål om å utvikle elevenes kunnskap om de mer komplekse og avanserte fortellingene om 22. juli.

En annen mulig årsak kan være at elevene har vanskelig for å se og forstå koblingen mellom 22. juli og rasisme, og at dette fører til tilbakefall på de mer kjente narrative rundt 22. juli, som eksempelvis kjærlighet- og mangfoldsfortellingen. Sett i lys av Hagens (2021) artikkel er

ikke det helt utenkelig, da funn i hans artikkel om elevenes konseptualisering av rasismebegrepet viser at noen elever ikke finner det naturlig å beskrive terrorangrepet 22. juli som rasistisk, da de har en annen forståelse av rasismebegrepet.

At konkurransebestillingen ikke blir møtt av alle kan gi antydninger på at de andre diskursene rundt 22. juli får for lite oppmerksomhet i klasserommet, og at det på grunnlag av det trengs mer diskusjon og læring rundt de mer komplekse og utfordrende aspektene ved hendelsen. Som det diskuteres frem i (Lenz, 2018, s. 99), kan kjærlighetsfortellingen på lengre sikt stå i veien for å fofeste terrorens ideologiske og politiske dimensjon. Dette underbygger dermed viktigheten av å vektlegge de andre diskursene i skolen, noe 22. juli-senteret allerede har begynt å legge til rette for på sine nettsider.

6 Avslutning

Denne oppgavens anliggende har vært å bevare problemstillingen: «Hvordan kommer rasisme frem i fortellinger om 22. juli?» For å besvare denne problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i et utvalg elevtekster fra 22. juli-senterets skolekonkurranse i 2022, og analysert og drøftet dette opp mot relevant teori. Det er også gjort rede for metodiske valg og vurderinger bak arbeidet med datamaterialet, samt en vurdering av forskningens kvalitet og etiske refleksjoner i arbeidet med forskningen.

6.1 Hovedfunn

Sett i lys av oppgavens problemstilling har oppgaven gitt flere interessante funn. For det første viser denne avhandlingen at rasisme kommer frem gjennom antirasistiske fremstillinger og den såkalte mangfoldsfortellingen, men også ved kjærlighetsfortellingen. Flere av bidragene illustrerer hvordan «vi» må inkludere og bevare mangfoldet gjennom et sterkt samhold – og at man på den måten bidrar til å hindre rasisme i fremtidens Norge. Det var imidlertid overraskende å se hvor få bidrag som tematiserte rasisme direkte.

Opgavens studie peker også på at kritikken av idéen om hvit som overlegen rase er fremtredende. Flere av bidragene tematiserer den hvite rasens overlegenhet, som kommer frem gjennom ordet "hvit" og nazistiske indikasjoner. Flere bidrag er tydelig opptatt av å tematisere terroristen som en hvit mann. Dette er både for å kritisere ideen om den hvite rasens overlegenhet, men også for å rette oppmerksomhet mot rasismen som oppsto like etter angrepet gjennom uriktige antakelser og rasistiske tilrop.

Et annet funn i oppgaven er at rasisme er fraværende eller lite fremtredende i flere bidrag. Ut fra oppgavens studie kan det se ut som at fokuset på å representere mangfold og samhold blir så stort at rasismeperspektivet blir oversett eller tolket indirekte gjennom mangfoldsfortellingen. En annen årsak til fraværet av rasisme kan være at fortellingen om kjærlighet etter 22. juli er blitt så dominerende og grunnfestet hos elevene at de har vanskelig for å løsrive seg fra den. Dette kan skyldes at elevene er godt kjent med kjærlighetsnarrativet fra tidligere, og har mindre innsikt i de mer komplekse og utfordrende aspektene ved 22. juli, som eksempelvis demokratiet, høyreekstremismen og terroristen og hans holdninger. Det er med andre ord hovedbudskapet i kjærlighetsfortellingen som er fremtredende i flere av

bidragene gjennom en kombinasjon av kjærlighet- og mangfoldsfortellingen: Den store samlede kjærligheten overvinner vold og hat (Lenz, 2018, ss. 97-98).

6.2 Utblikk og videre forskning

Sett i lys av mine funn, er det mye som kunne vært interessant å se videre på. En interessant forskningsvinkel er å se på hvordan lærere jobber og underviser for å åpne opp for og diskutere de mer komplekse og utfordrende aspektene med 22. juli-historien. Funnene mine, samt annen forskning (22. juli-senteret, 2021), viser at elevene er *så* godt kjent med fortellingen om kjærligheten, at de fleste andre fortellingene ikke får plass. Et mulig svar på dette er at elevene kan trenge mer innsikt i de andre diskursene, som eksempelvis demokratiet, høyreekstremismen, beredskapen og terroristen og hans holdninger. Men er undervisningen om de komplekse og utfordrende sidene med 22. juli tilstede i stor nok grad? Dagens elever har ikke egne minner fra hendelsen, og derfor trenger de undervisning om 22. juli på samme måte om andre historiske hendelser. Det kunne derfor vært av interesse å få innsikt i elevenes perspektiv på 22. juli-diskursene. Hvilke kjenner de til, og hvilke har gått dem forbi? Det kunne også vært interessant å lese mer forskning rundt konkurranseaspektet i en slik ramme som denne skolekonkurransen. I skolekonkurransen 2022 konkurrerer elevene på sett og vis mot hverandre i å fremstille terror, rasisme og antirasisme. Kan man i det hele tatt konkurrere i å fremstille sensitive temaer? Er det riktig at elever skal bli vurdert i å «best mulig» illustrere slik sensitive temaer?

7 Litteratur

- Achebe, C. (1975). An Image of Africa: Racism in Conrad's 'Heart of Darkness'. *Massachusetts Review*, ss. 782-794.
- Allen, C. (2010). *Islamophobia*. Ashgate.
- Amundsen, P. (2021, 4. mars). Terrorangrepene på Norge 22. juli 2011. NDLA.
<https://ndla.no/article/29884>
- Andersson, M. (2022). *Rasisme - en innføring*. Fagbokforlaget.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anker, T., & Lippe, M. v. (2016). Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet* 67(4), 261-272.
<https://doi.org/10.5617/pri.4478>
- Aas, K. H. (2021). *22. juli i lærebøker: En kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg norske lærebøker i religions- og samfunnsfagene i ungdomsskolen og videregående skole* [Masteroppgave, MF Vitenskapelig Høyskole]. MF Open.
<https://hdl.handle.net/11250/2825463>
- Askeland, Ø. K. (2011, 26. september). Slik ble AUF et terrormål. VG.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/roPq8/slik-ble-auf-et-terrormaal>
- AUF. (u.å.). *Inkludering*. Auf.no. <https://auf.no/ordliste/inkludering-2/>
- Baker, C. N. (2022, 16. mars). Sosialesemiotikk. NDLA. <https://ndla.no/article/35750>
- Bangstad, S. (2021). *Strukturell rasisme*. (KIFO Rapport 2021:1). Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning.
https://www.kifo.no/wp-content/uploads/2021/05/Strukturell_rasisme_rapport.pdf
- Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget.
- Bauman, Z. (2005). *Moderniteten og holocaust*. Vidarforlaget.

- Børgesen, T. (2022, mai). *Elevers fortellinger om rasisme. En kvalitativ studie av hvilke erfaringer elever på 7. trinn har med rasisme*. [Masteroppgave, Norsk tekniskvitenskapelig universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3004269>
- Bleich, E. (2011). What Is Islamophobia and How Much Is There? Theorizing and Measuring an Emerging Comparative Concept. *American Behavioral Scientist* 55(12), ss. 1581-1600. <https://doi.org/10.1177/0002764211409387>
- Borgersen, T. & Ellingsen, H. (2004). *Flytende bilder: Bildet i skriftkulturen: Analyse, teori, metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Brown, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), ss. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunzl, M. (2005). Between Anti-Semitism and Islamophobia: Some Thoughts on the New Europe. *American Ethnologist*, 32 (4), ss. 499-508.
<http://dx.doi.org/10.1525/ae.2005.32.4.499>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. (2022). *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Erdal, M. B. (2022). «Kan man se norsk ut?» Om norskhet som en referanse for rasisme. I C. A. Døving, *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (ss. 188-203). Universitetsforlaget.
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (7), ss. 104-116.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Esbati, A. (2021). *Etter rosetogene - 22. juli og det farlige hatet*. Forlaget Manifest.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. SAGE Publications.
- Essed, P. (2001). Everyday Racism: A New Approach to the Study of Racism. I P. Essed, & D. T. Goldberg, *Race Critical Theories* (ss. 176-194). Blackwell Publishers.

- Fasting, R. (2022). *Rasisme i skolen. En kvalitativ studie av barns forståelser av og erfaringer med rasisme*. [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage INN.
<https://hdl.handle.net/11250/3019376>
- Führer, L. (2022). Hverdagsrasisme. I C. Døving, *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (ss. 349-362). Universitetsforlaget.
- Flint, C. (2004). *Spaces of Hate: Geographies of Discrimination and Intolerance in the U.S.A.* Routledge.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. En historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hafez, F. (2016). Comparing Anti-Semitism and Islamophobia: The State of the Field. *Islamophobia Studies Journal*, 3(2), ss. 16-34.
- Hagen, F. S. (2021). Norske elevers konseptualisering av rasismebegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 147-162. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2269>.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language on asocial-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Hatlehol, G. D., Omland, A. & Roede, L. (2023, 22. januar). Hakekors. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/hakekors>
- Hellum, B. (2013). *Analyse av multimodale tekster. En holistisk modell*. Spartacus Forlag AS.
- Indregard, S. (2012, 4. juni). Rasismen i Breiviks høyreekstremisme. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/kultur/rasismen-i-breiviks-hoslashyreekstremisme/63353425>
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfelleskap. Blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jenkins, J. P. (2023, April 18). White supremacy. I *Britannica*.
<https://www.britannica.com/topic/white-supremacy>

- Klug, B. (2014). The limits of analogy: comparing Islamophobia and antisemitism. *Patterns of Prejudice*, 48(5), ss. 442-459. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2014.964498>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images*. Routledge.
- Kronprins Haakon. (2013, 2. juni). *Livredderne fra Utøya: Takketale*. Det Norske Kongehus. <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=101239>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Larsen, A. (2017). *En enklere metode*. Fagbokforlaget.
- Löden, H. (2014). Peace, love, depoliticisation and the domestic alien: national identity in the memorial messages collected after the terror attacks in Norway 22 July 2011. *National Identities*, 16(2), ss. 157-176. <https://doi.org/10.1080/14608944.2014.918593>
- Løvland, A. (2007). *På mange måtar: Samansette tekstar i skolen*. Fagbokforlaget.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. *Viden om læsning*, 7, 1-5. <https://videnomlaesning.dk/tidsskrift/tidsskrift-nr-7-multimodalitet/>

- Lenz, C. (2018, August 27). 22. juli-fortellinger og forhandlingen om hva terroren skal bety for fremtiden. *Tidsskrift for kulturforskning*, 17(1), ss. 89-106.
<https://ojs.novus.no/index.php/TFK/issue/view/192>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2012). Så mange måder at skabe mening på. Multimodale tekster. I M. R. Abildgaard, *Læsning og skrivning i alle fag*. Dafolo Forlag.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Portal Akademisk.
- Mathisen, G. (2016, 22. juli). 22. juli ble sorg, ikke politikk. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-terrorisme-politikk/22-juli-ble-sorg-ikke-politikk/406963>
- Midtbøen, A. H. (2022). Rasisme på norsk: Begreper og realiteter. I C. A. Døving, *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (ss. 25-41). Universitetsforlaget.
- Murtnes, S. (2011, 27. september). Kadra: Muslimer ble jaget nedover gatene. VG.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/dyRr1/kadra-muslim-ble-jaget-nedover-gatene>
- Mørstad, E. & Tschudi-Madsen, S. (2023, 23. februar). Fargesymbolikk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/fargesymbolikk>
- NOU 2012:14. (2012). *Rapport fra 22. juli-kommisjonen*. Statsministeren.
- Orupabo, J. (2021, 22. februar). «Rase», «hvithet» og strukturell rasisme». Hvor nyttige er begrepene fra USA? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/kultur/i/oA7l4B/rase-hvithet-og-strukturell-rasisme-hvor-nyttige-er-begrepene-fra-usa>
- Osler, A., & Lindquist, H. (2018, April 1). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102 (1), ss. 26-37.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>

- Rafoss, T. W. (2018). Hva betydde rosetogene. I H. Syse, *Norge etter 22.juli. Forhandlinger av verdier, identiteter og motstandsdyktig samfunn*. (ss. 127-151). Cappelen Damm Akademisk.
- Rothman, L. (2016, 11. juli). Subject of Iconic 1960s Protest Image Speaks About Viral Baton Rouge Photo. *Time*. <https://time.com/4401559/baton-rouge-protest-photo-history/>
- Selfors, S. (2002). *Bill Bernbachs reklamesyn*. Abstrakt Forlag AS.
- Senter for ekstremismeforskning. (2021, 10. juni). *10 år etter 22. juli: Kunnskapsstatus og kunnskapsbehov*. Universitetet i Oslo.
<https://www.sv.uio.no/c-rex/aktuelt/arrangementer/2021/10-ar-etter-22-juli.html>
- Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. (2020, 10. desember). *Den tyske nazismen*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
<https://www.hlsenteret.no/kunnskapsbasen/folkemord/folkemord-under-nazismen/bakgrunn/ideologi/den-tyske-nazismen.html>
- Skorgen, T., Ikdahl, I. & Berg-Nordlie, M. (2023, 30. mars). Rasisme. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/rasisme>
- Stefánsson, F. (2012, 9. juli). Mørke. I *symbolleksikon*. <https://symbolleksikon.lex.dk/mørke>
- Svendsen, S. B. (2022). I C. A. Døving, *Rasisme. Fenomenet, forskningen, erfaringene* (ss. 42-54). Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2010). *Sammensatte tekster: Barns tekstpraksis*. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. Gyldendal.
- Torgersen, H. H. (2016, Juli 26). Terrorforsker: Dette er en rød tråd fra Breivik til alle soloterrorister. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/verden/i/dLr8o/terrorforsker-det-er-en-roed-traad-fra-breivik-til-alle-soloterrorister>

- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.
- Vogt, K. (2022, 31. august). Kaba. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/Kaba>
- White supremacy. (2023, 20. april). I *Wikipedia*.
https://en.wikipedia.org/wiki/White_supremacy
- Wieviorka, M. (1995). *The Arena of Racism*. Sage.
- Wildman, S. (1996). *Privilege Revealed: How Invisible Preference Undermines America*.
NYU Press.
- Ystenes, M., & Kjøl, G. (2021, 17. mars). Pseudovitenskap. I *Store Norske Leksikon*.
<https://snl.no/pseudovitenskap>
- Åstenden, S. H. (2016). *22. juli - et utgangspunkt for demokratiopplæring*. [Masteroppgave, Norsk teknisk-vitenskapelig universitet]. NTNU Open.
<http://hdl.handle.net/11250/2443337>
22. juli-senteret. (2021, mai). *Samtalen om 22. juli - en lærerressurs for planlegging og gjennomføring av undervisning om 22. juli i klasserommet*. Regjeringen.
https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/251/2021/05/Laererressurs-SO22J_3.pdf
22. juli-senteret. (2022). *Skolekonkurransen 2022*. 22. juli-senteret.
<https://www.22julisenteret.no/aktuelt/artikler/skolekonkurransen-2022>
22. juli-senteret. (2023, 12. januar). *Skolekonkurransen ved 22. juli-senteret*. 22. juli-senteret.
<https://www.22julisenteret.no/undervisning/skolekonkurransen-ved-22-juli-senteret>