

MASTEROPPGAVE

Emnekode: NOR5006

Navn: Fredrikke Høgseth Nordeng

Dramaserien *Rådebank* i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i
norskfaget på ungdomstrinnet

Dato: 18. mai 2022

Totalt antall sider: 76

Forord

«Husk at den virkelige gleden alltid er å gå veien, ikke å nå målet» -Berthold Grünfeld

Der setter jeg et vemodig punktum for fem års skolegang ved Nord universitet. I hele fem år har jeg hatt gleden av å studere på det som etter min mening er en av de flotteste studiestedene i landet, Nesna. Selv om det til tider har vært utfordrende å være student ved kanskje Norges mest omtalte studiested de siste årene, ville jeg ikke vært erfaringen foruten, og ryggsekken er fylt med gode minner, lærdom og takknemlighet. Jeg vil derfor rekke min første takk til Nesna. Takk for verdens beste medstudenter og venner for livet. Takk for alle de flotte lærerne og foreleserne jeg har møtt oppigjennom, som har gitt av seg selv, vært til stede for studentene og skapt gode lærings situasjoner. Nesna, vi ses garantert igjen!

Å skrive masteroppgave har tidvis vært altoppslukende, og veien til en ferdigstilt oppgave har ikke vært mulig uten god hjelp. Det er derfor flere som fortjener en takk for at jeg nå har kommet i mål.

En stor takk fortjener min eminente veileder, Hallvard Kjelen. Veiledningen din har vært konstruktiv, inspirerende og nøyaktig. Tusen takk for at du alltid har vært kjapp i tilbakemeldingene og alle spørsmålene jeg har hatt, til (omtrent) alle døgnets tider. Du er hel ved, og jeg har lært mye av deg i løpet av disse fem årene.

Tusen takk til intervjupersonen min. Uten deg hadde ikke oppgaven blitt like rik.

En stor takk til Marte Feragen Nymo, som tok seg tid til å lese korrektur på masteroppgaven min. En norsklærer i livet skulle alle hatt, og jeg er glad for at jeg har deg.

Jeg må også sende en liten takk til samboeren min, som har holdt ut med meg som student i alle disse årene. Nå skal jeg endelig rydde vekk bøker og artikler fra kjøkkenbordet!

Fredrikke Høgseth Nordeng

Utskarpen, 18. mai 2022.

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan man kan benytte dramaserien *Rådebank* i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget på ungdomstrinnet. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan kan dramaserien Rådebank benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget på ungdomstrinnet?*

Høsten 2020 startet implementeringen av ny læreplan i den norske skolen, hvor ett av tre tverrfaglige temaer fokuserte på livsmestring. Livsmestring og identitetsutvikling er tett knyttet sammen, da en trygg identitet er viktig for å kunne mestre eget liv. Livsmestring som tverrfaglig tema har møtt en del skepsis, særlig for å skulle ta utgangspunkt i elevenes egen livsmestring, og at norskfaget bare skal bli et pratefag. Jeg ville derfor undersøke hvordan man kan benytte norskfaglige tilnæringsmåter til tekst i arbeid med tematikken, uten at læreren inntar en terapeutisk rolle. Oppgaven bygger derfor på identitetsteori (Erikson, 1992; Giddens, 1991/1996; Illeris, 2013), ulike tilnæringer til begrepet livsmestring (Bandura, 1997), samt en litteraturredaktisk teoridel som i hovedsak tar utgangspunkt i tilnæringer til tekstarbeid (Nussbaum, 2016; Rødnes, 2014; Aase, 2005).

Masteroppgaven bygger på kvalitativ metode, hvor jeg har benyttet meg av metodetriangulering. Den første metoden er en narrativ analyse av deler av dramaserien *Rådebank*, hvor jeg gjennom dramaturgi studerer hvordan en fiktiv karakter er fremstilt. Funnene fra den narrative analysen viser at sesong to av *Rådebank* inneholder flere relevante områder som kan knyttes mot livsmestring og identitetsutvikling hos ungdom, særlig gjennom karakteren Sivert. Analysen viser også at dramaserien innehar dramaturgiske kvaliteter som kjennetegner «de beste fortellingene» (Evans, 2006), og er derfor godt egnet til å bruke i litteraturundervisningen for å studere tekstens form i samspill med innholdet.

Den andre metoden er et kvalitativt intervju med en norsklærer som har brukt *Rådebank* i undervisningen. Funnene viser at dramaserien ble svært godt mottatt av elevene i 10. klasse, og de fant den både relevant og engasjerende. *Rådebank* inneholder også vanskelig tematikk, blant annet selvmord, som må behandles med varsomhet i klasserommet (Lauritzen, 2021). Funnene fra begge metodene viser at dramaserien engasjerer ungdom nettopp fordi den er relevant, samt tilbyr en type tekst som elevene er opptatt av på fritiden. Samtidig viser også funnene et behov for å distansere seg fra dramaserien, for å unngå at tematikken treffer for nært hos elevene.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate how to use the drama series *Rådebank* in work with life mastery and identity development in Norwegian as a subject. The research question for the study is: *How can the drama series Rådebank be used in work with life mastery and identity development in Norwegian as a subject in secondary school?*

In the autumn of 2020, the implementation of a new curriculum began in the Norwegian school, where one out of three interdisciplinary themes focused on life mastery. Life mastery and identity development are closely linked, as a secure identity is central to mastering one's own life. Life mastery as an interdisciplinary theme have met some skepticism, and especially fear that it should be based on the students own life mastery. I therefore wanted to investigate how one can use different kind of approaches to text from Norwegian as a subject in work with the topic, also to avoid the teacher taking on a therapeutic role. The thesis is based on identity theory (Erikson, 1992; Giddens, 1991/1996; Illeris, 2013), different approaches to the concept of life mastery (Bandura, 1997), as well as a literature didactic theoretical part which is mainly based on approaches to text work (Nussbaum, 2016; Rødnes, 2014; Aase, 2005).

The master's thesis is based on a qualitative method, where I have used method triangulation. The first method is a narrative analysis of parts of the drama series *Rådebank*, where I study through dramaturgy how a fictional character is portrayed. The findings from the narrative analysis show that season two of *Rådebank* contains several relevant areas that can be linked to life mastery and identity development in young people, especially through the character Sivert. The analysis also shows that the drama series has dramaturgical qualities that characterize "the best stories" (Evans, 2006), and is therefore well suited to use in literature teaching, to study the form of the text in interaction with the content.

The second method is a qualitative interview with a teacher in the Norwegian subject, who had used *Rådebank* in her teaching. The findings show that the use of the drama series was appreciated by the students in 10th grade, as they found it both relevant and engaging. *Rådebank* contains difficult and heavy topics, including suicide, which must be treated with caution in the classroom (Lauritzen, 2021). The findings from both methods show that the drama series engage young people precisely because it is relevant, as well as offering a type of text that students are interested in their free time. At the same time, the findings also show a need to distance oneself from the drama series, to avoid the topic hitting too close to the students.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema, avgrensninger og formål	1
1.2 Tidligere forskning	2
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2.0 Teori	6
2.1 Identitetsbegrepet og identitetsutvikling	6
2.1.1 Selvidentitet og individualisering	7
2.1.2 Identitet i overordnet del av læreplanen	8
2.2 Livsmestring	8
2.2.1 Livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget	9
2.2.2 Mestringsforventninger	10
2.3 Litteraturdidaktikk	11
2.4 Tilnæringer til fiksjonstekster i norskfaget	11
2.5 Den narrative forestillingsevne og den skjønnsomme leseren	13
2.6 Litterære samtaler	14
3.0 Metode	15
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	15
3.2 Valg av metode	17
3.3 Narrativ analyse	18
3.3.1 Fiktive karakterer	20
3.3.2 Innsamling av datamateriale fra Rådebank	22
3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet	22
3.4.1 Utvelgelse av intervjuperson, intervjuguide og transkribering	22
3.5 Vurdering av studiens kvalitet	23
3.5.1 Rådebank	24

3.5.2 Det kvalitative intervjuet	24
3.5.3 Generaliserbarhet	25
3.6 Forskningsetikk	25
3.6.1 Forskningsinterne regler og normer	26
3.6.2 Forskningseksterne vurderinger	26
4.0 Presentasjon av data og analyse fra <i>Rådebank</i>	27
4.1 Rådebank, en dramaserie med et viktig budskap	27
4.2 Hvem er Sivert i Rådebank?.....	28
4.3 «Jeg er sliten av å ikke få til noe» - et brudd i selvidentiteten	29
4.4 «Kaller du meg dum, eller?» - en indre konflikt med seg selv	30
4.4.1 Mestringsforventninger	32
4.5 «En liten hvit løgn skader jo ingen» - point of no return	34
5.0 Presentasjon av data og analyse fra intervju	37
5.1 Livsmestring og identitetsutvikling.....	37
5.2 «Elevene elsker jo det» - om å ta i bruk tv-serie i undervisningen	38
5.3 Kontroversielle temaer i klasserommet.....	39
5.4 «Elevene fikk et språk og en åpenhet» - Rådebank i norskundervisningen.....	41
6.0 Didaktiske refleksjoner og drøfting.....	43
6.1 Tv-serie i undervisningen og i norskfaget.....	43
6.2 Rådebank og livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget.....	45
6.3 Å utvikle et større språk for følelser.....	47
6.4 «Man skal ej læse for at sluge, men for at se, hvad man kan bruge»	48
6.5 Den litterære samtalen som anvendelig arbeidsmetode	49
7.0 Oppsummering og konklusjon	52
7.1 Implikasjoner av studien	54
7.2 Avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning.....	55
Litteraturliste	56
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	61
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	63
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	67
Vedlegg 4: Analyseverktøy for <i>Rådebank</i>	69

1.0 Innledning

«Tenk hvis flere (menn) kunne snakke om det å leve helt vanlige liv, hvordan håndtere økonomisk usikkerhet, kjærlighetsorg, eller det å finne sin plass?» (Gundersen, 2016).

Høsten 2020 startet implementeringen av en ny læreplan (LK20) i grunnskolen og den videregående opplæringen. Med innføringen har tre tverrfaglige temaer blitt vektlagt som overordnet for skolens praksis, og skal innlemmes i alle fag hvor de har en naturlig plass. En av disse er folkehelse og livsmestring, og skal blant annet stimulere til god fysisk og psykisk helse, lære elevene å håndtere medgang og motgang, samt forstå hva som skal til for å kunne mestre egne liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sitatet som innledet denne oppgaven er fra en artikkel skrevet i forbindelse med verdensdagen for psykisk helse i 2016, og henger på mange måter sammen med hvordan folkehelse og livsmestring er beskrevet i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det samme sitatet har dessuten vært et slags fundament for dramaserien *Rådebank* (Bjørnstad, 2022). I denne masteroppgaven skal jeg undersøke hvordan dramaserien *Rådebank* kan benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget.

Den norske dramaserien *Rådebank* hadde premiere i mars 2020, og ble godt tatt imot av seerne (Halvorsen, 2020). I *Rådebank* blir man introdusert for en rekke karakterer som befinner seg i slutten av tenårene og i starten av tjuårene. Karakterene er en gjeng rånere fra Bø, og man følger dem gjennom en hverdag fylt med venner, bilkjøring, festing, kjærlighet og en rekke opp- og nedturer. Sesong tre ble publisert 20. januar 2022, og markerte slutten på dramaserien (Moxnes, 2022). *Rådebank* tar opp aktuelle og viktige temaer knyttet til ungdoms livssituasjon, og har av den grunn blitt særs godt mottatt i skolesammenheng. Både Gyldendal (Stensli, 2021) og Skrivsesenteret (2022) har utviklet undervisningsopplegg til alle sesongene, hvor de i tillegg påpeker at serien passer til arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, nettopp på grunn av sin viktige tematikk knyttet til ungdom.

1.1 Bakgrunn for valg av tema, avgrensninger og formål

Som snart ferdigutdannet lektor vil jeg komme ut i jobb mens implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 i skolene fortsatt er et pågående arbeid. Av den grunn at implementeringen fortsatt er relativ fersk, er temaet mitt høyst aktuelt i utdanningspolitikken. I Stortingsmelding 28 kan en blant annet lese at kunnskapene og kompetansene som er nødvendige for fremtiden, er endret i takt med de samfunnsmessige utfordringene vi står

overfor. På grunn av dette må læreplanene i større grad ta for seg det viktigste elevene trenger for å mestre livene sine (Meld. St.28 (2015-2016), s. 5-6), og følgelig ble derfor tre tverrfaglige temaer vektlagt for skolens praksis. Det er derfor ekstra spennende å ta for seg et tema som er såpass aktuelt i skolen per dags dato, og undersøke dette nærmere i en masteroppgave. Særlig i forbindelse med den relativt ferske innføringen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema, vil oppgaven min kunne oppta blant annet lærere og utdanningspolitikere, men også andre som interesserer seg for skoleaktuell tematikk.

Denne masteroppgaven tar kun utgangspunkt i livsmestring, da jeg ikke anser folkehelse som like relevant for akkurat det jeg skal undersøke. Norskfaget er sentralt for identitet og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2019), og med fagfornyelsen har livsmestring fått en eksplisitt formulering i fagets læreplan. Oppgaven inkluderer i tillegg begrepet identitetsutvikling, som er et av kjernebegrepene i norskfaget, og videre direkte tilknyttet livsmestring i fagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). Debattene rundt innføringen av livsmestring i skolen har skapt stort engasjement, og særlig en redsel for at norskfaget skal bli et pratefag hvor en fokuserer direkte på elevenes psykiske helse (Mørch, 2020; Ulvestad, 2021; Aarskog, 2020). Som følge av dette ønsker jeg å undersøke hvordan man kan benytte seg av norskfaglige tilnæringsmåter i arbeid med *Rådebank* knyttet til livsmestring og identitetsutvikling, som kan være med på å forminske risikoen for at læreren inntar en terapeutisk rolle. Mitt utgangspunkt vil være elever i ungdomsskolealder.

Denne masteroppgaven drøfter sentrale norskdidaktiske problemstillinger som i stor grad handler om innhold, utvalg og legitimering. Den vil naturligvis være et bidrag til meg selv som kommende norsklærer, og særlig i en skole hvor livsmestring har fått en tydeligere eksplisitt rolle (Kunnskapsdepartementet, 2017). På en annen side vil masteroppgaven kunne eksemplifisere en mulig tilnæringsmåte til livsmestring og identitetsutvikling, som dessuten vil kunne videreføres til arbeid med andre tekster i faget.

1.2 Tidligere forskning

Av relevant forskning gjort nær tematikken for denne oppgaven har man Lauritzen (2021), som i sin avhandling diskuterer livsmestring i norskfaget gjennom skjønnlitteraturen. En av hennes artikler viser til hva et utvalg lærere tenker om livsmestring i norskfaget. Her kommer det frem at begrepet er utfordrende å definere, og at lærerne synes det er krevende å skulle undervise om utfordrende tematikk, som det gjerne er i forbindelse med livsmestring. Videre

gis det eksempler på hvordan man gjennom skjønnlitteraturen kan ta opp vanskelige temaer. Her vektlegges det at en gjennom skjønnlitteraturen kan ta opp tematikk uten å være for personlig, gjennom å skape nærhet og distanse til tekstene (Lauritzen, 2021). I den forbindelse benytter Lauritzen (2021) seg av begrepet «den skjønnsomme leseren» (Nussbaum, 2016).

Livsmestring kan sies å være nært knyttet til psykisk helse, og forskning gjort av Klomsten & Uthus (2020) viser i den forbindelse at elever synes det er interessant å snakke om psykisk helse i skolen, uten at samtalen nødvendigvis skal ta utgangspunkt i dem selv. Blasco et al. (2015) skriver om bruk av film som ressurs i undervisning, og legger frem muligheter og utfordringer, særlig i forhold til læringsutbytte hos elevene og lærerens rolle. Dette er noe en også finner hos Toft (2021) og Hennig (2017). Toft (2021) undersøker bruk av tv-serie i religionsundervisningen, og skriver blant annet at det er underholdning og engasjement som vektlegges tyngst i valg av tv-serier. Toft fremhever viktigheten med at lærerne må gjøre vurderinger på hva tv-seriene og/eller episodene viser av relevant læringsstoff, og videre hvordan en kan jobbe med det i undervisningen. Hennig (2017) skriver blant annet at skjermttekster i klasserommet er nært knyttet elevenes liv og at skjermttekster er mer tilgjengelige enn skriftlig tekst. Hennig poengterer videre at de nye mediene er sentrale for unges identitetsbygging, et poeng en også ser hos Blasco et al. (2015). Penne (2010) skriver om bruk av film og litteratur i klasserommet og presenterer likheter og ulikheter mellom disse. Hun legger vekt på at populærkulturens tekster, som for eksempel film og tv-serie, ofte leses for moro skyld, og vår forforståelse er derfor annerledes enn i møte med litteratur.

Selv om det ikke er gjort noen forskning på bruk av *Rådebank* i undervisning, kan man finne forskning gjort på *SKAM* som undervisningsmaterieell, som kan sies å dele mye av de samme kvalitetene en finner hos *Rådebank*. Skarstein (2017) skriver om hvorfor *SKAM* ble så godt mottatt, og at det har med dens nytteverdi for litteraturundervisningen å gjøre. Skarstein (2017) presenterer blant annet noen didaktiske implikasjoner ved bruk av serien. Sistnevnte kan en også finne hos Samoilow & Ommeren (2018), som i tillegg påpeker at arbeid med litteratur i skolen kan innebære arbeid med ulike tekstformer, noe en kan knytte til det utvidete tekstbegrepet norskfaget bygger på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utfordringer knyttet til bruk av *SKAM* i undervisningen er blant annet tatt opp hos Lomsdalen (2017), som stiller spørsmål ved om man burde la ungdomskultur være ungdomskultur, og om serien har noen læringsgevinst. I forbindelse med bruk av populærkultur i skolen, kan en med fordel nevne Ziehe (2000), som mener elevenes hverdagsliv og skoleliv stadig blir visket ut. Han påstår at skolen minimerer elevenes identitetsarbeid når den ligner på hverdagslivet deres. Når

skolen derimot skiller seg fra elevenes hverdag kan den gi nye erfaringer, og ikke bare bekreftelser på områder de allerede er kjent med (Ziehe, 2000).

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven tar som nevnt utgangspunkt i dramaserien *Rådebank*, og undersøker hvordan den kan benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget.

Problemstillingen for oppgaven er derfor følgende:

Hvordan kan dramaserien Rådebank benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget på ungdomstrinnet?

I hovedsak har jeg valgt å konsentrere meg om sesong to av *Rådebank*, da den inneholder flere relevante hendelser som kan knyttes til temaet mitt. Likevel har alle tre sesongene bidratt til min fullstendige forståelse av dramaserien, noe som vil bli diskutert mer utførlig senere i oppgaven. Masteroppgaven inneholder i tillegg et kvalitativt intervju med en norsklærer som har brukt *Rådebank* i undervisningen, og i den forbindelse har delt konkrete erfaringer knyttet til både muligheter og utfordringer. For å finne svar på problemstillingen har jeg konkretisert den til følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan fremstilles karakteren Sivert i *Rådebank*, og hvilke deler av sesong to kan en gjennom denne karakteren knytte til livsmestring og identitetsutvikling?
2. Hvilke erfaringer har en norsklærer i ungdomsskolen med å bruke *Rådebank* i undervisningen?
3. Hvordan kan man benytte seg av norskfaglige tilnæringsmåter til tekst i arbeid med *Rådebank*?

1.4 Oppgavens oppbygning

Dette kapittelet har presentert bakgrunn for valg av tema, avgrensninger og formål.

Oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål er også lagt frem, samt tidligere forskning på feltet. Kapittel to vil gjøre rede for det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Herunder vil jeg komme inn på relevant teori som tar for seg identitetsbegrepet, livsmestring og litteraturredidaktikk. I kapittel tre vil jeg presentere forskningsdesign og de metodologiske valgene som er blitt gjort i forbindelse med studien. Kapittel fire og fem tar for seg presentasjon og analyse av *Rådebank*, samt funnene fra det kvalitative intervjuet med en

norsklærer. I kapittel seks vil jeg presentere noen didaktiske refleksjoner i forhold til ulike tilnærminger til arbeid med *Rådebank* som norskfaglig tekst. I dette kapittelet vil funnene fra analysen av dramaserien og det kvalitative intervjuet være ledende, samt relevant forskning og teori fra litteraturredidaktikk. I det syvende og siste kapittelet vil studiens hovedfunn bli oppsummert, noen implikasjoner av studien vil bli lagt frem og veien videre blir foreslått.

2.0 Teori

Dette kapittelet tar for seg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for denne studien. Herunder vil jeg gjøre rede for identitetsbegrepet, samt tilnærminger til begrepet livsmestring. Jeg kommer i tillegg innom hva læreplanen skriver om de to begrepene. I kapitlets avsluttende del vil jeg presentere sentral teori innenfor litteraturredidaktikk.

2.1 Identitetsbegrepet og identitetsutvikling

Identitetsbegrepet er et vidt begrep, og rommer flerfoldige ulike tradisjoner og retninger, som det ikke er mulig å komme innom av henhold til oppgavens omfang. Dette delkapittelet vil derfor fokusere på å redegjøre for begrepet helt kort, samt ta for seg den sentrale identitetsutviklingen i ungdomstiden. Til slutt vil det brukes litt plass på hvordan identitet og identitetsutvikling er beskrevet i læreplanen.

Ordet identitet stammer fra det latinske ordet *idem*, som betyr «den samme» (Illeris et al. 2012, s. 45). Ifølge Illeris (2013) kan en si at identitetsbegrepet er todelt. På den ene siden handler det om å være den samme i ulike situasjoner og hendelser, mens det på den andre siden handler om at andre opplever deg som den samme (s. 64-65). Dermed vil identiteten romme både den opplevelsen du har av deg selv, og samtidig den opplevelsen andre har av deg (Illeris, 2013, s. 65).

Erikson (1992) var særlig opptatt av hvordan vi utvikler oss gjennom livsløpet, og at dette er av stor betydning for vår identitetsutvikling. Erikson (1992, s. 20) skriver at en har å gjøre med en prosess som både tar utgangspunkt i individets kjerne, men også individet som en del av en gruppe. Slik kan en si at Erikson mener at identiteten både handler om individet i seg selv, men samtidig det sosiale rundt individet, som en del av et samfunn. Ettersom Erikson var opptatt av hvordan man utvikler seg gjennom livet, utviklet han det som omtales som den «epigeniske modell» (Illeris, 2013, s. 73). Denne modellen for seg menneskets åtte aldre, hvor hvert stadium inneholder en slags «krise», og hvordan man overkommer den vil ha betydning for de resterende stadiene man skal gjennom i livet (Erikson, 1992, s. 89-90). Ifølge Erikson starter utformingen av identiteten allerede i barneårene, og de hendelsene eller «krisene» man skal gjennom i barneårene, vil derfor ha betydning for stadiene som kommer videre i den epigeniske modellen (Illeris, 2013, s. 73). Hvert stadium vil derfor inneholde to motsetninger, som enten er av positivt utfall eller negativt utfall.

Erikson mener ungdomstiden er helt sentralt for identitetsutviklingen, og det er derfor i slutten av denne fasen man utvikler en noenlunde stabil identitet, eller risikerer motsatt utfall, såkalt «identitetsforvirring» (Illeris, 2013, s. 74). Med en stabil identitet vil man ha en forståelse for hvem man er og hvor man vil, samt hvordan man oppleves av andre (Illeris, 2013, s. 75). Motsatt vil identitetsforvirring gjøre at man er usikker på seg selv og hvem man er, og har vansker med å finne sin plass i samfunnet (Illeris, 2013, s. 75-76). For Erikson handler det om at ungdomstiden er preget av flere hendelser og oppgaver man må overkomme for å lande en noenlunde stabil identitet, og at det kan ha negativt utfall om det går skeis på bare en av disse områdene (Illeris, 2013, s. 76).

Elever i ungdomsskolealder befinner seg i en endrings- og utviklingsfase, både fysiologisk og psykologisk. De er samtidig i den alderen hvor de skal gjennom en rekke utfordringer og prøvelser. Hvordan de håndterer disse endringene og utfordringene, som skjer både med kropp og sinn, vil derfor ha betydning for hvordan de overkommer den sentrale ungdomstiden, altså utforming av en noenlunde stabil identitet eller identitetsforvirring.

2.1.1 Selvidentitet og individualisering

Giddens (1991/1996, s. 68) benytter seg av begrepet selvidentitet og beskriver det som «(...) ikke noget, der bare er givet som et resultat af kontinuiteten i individets handlingssystem, men derimod noget, der rutinemæssigt må skabes og opretholdes i individets refleksive aktiviteter». Selvidentiteten er derfor ikke noe en person besitter, men noe som til stadighet må reflekteres over og som en må være bevisst: «Den er selvet som det refleksivt forstås af personen på baggrund af vedkommendes biografi» (Giddens, 1991/1996, s. 68), og identiteten har sitt grunnlag «(...) i evnen til at holde en særlig fortælling i gang» (Giddens, 1991/1996, s. 70).

Av den grunn at individet er mer frisatt nå enn tidligere tradisjonsbundne tider, stilles det krav til stadig å begrunne og reflektere over hvor en skal og hvorfor. Illeris m. fl (2009) beskriver dette som individualisering, og handler blant annet om at individene i større grad enn før har ansvar for seg selv og sine handlinger (s. 39). Tidligere var mye bestemt ut fra tradisjoner og familie, men nå kreves det at en reflekterer over sin plass i samfunnet i den stadig pågående prosessen med å utvikle sin egen identitet. Det handler i stor grad om individets evne til å holde egen livsfortelling gående. Giddens (1991/1996) kaller derfor det frisatte individ for et

refleksivt prosjekt, som trenger et refleksivt språk. Dette krever at man har et metaperspektiv på seg selv, og følgelig er i stand til å reflektere og se seg selv utenfra (Penne, 2001, s. 35).

Denne individualiseringen er ifølge Illeris m. fl (2009, s. 39) todelt, særlig når det gjelder ungdom. På den ene siden er det en opplevelse av å kunne velge og vrake fra alle hyller og at man kan bli det man vil uten noen begrensninger. På den andre siden handler det om at mange unge riktignok er begrenset ut fra egen situasjon og tilværelse (s. 39), og at dette i seg selv kan være problematisk, særlig i et samfunn hvor man stadig skal reflektere og holde egen livsfortelling gående. Dette kan sette dype spor i identitetsfølelsen hos de som ikke opplever å få til det de ønsker, og samtidig risikerer man et brudd i egen livsfortelling.

2.1.2 Identitet i overordnet del av læreplanen

Identitet i overordnet del av læreplanen blir sett på som noe en utvikler i samspill med andre: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil si at det synet som nåværende læreplan har på identitet, ser ut til å vektlegge at identitet er dynamisk, noe som kan endre seg, i likhet med tidligere presentert identitetsteori. Det er i tillegg dette synet på identitet som denne studien bygger på, nettopp at identitet er noe som kan utvikles, og ikke noe som er en fast og uforanderlig størrelse.

2.2 Livsmestring

Ettersom ett av begrepene i problemstillingen er livsmestring, er det sentralt å starte med å definere folkehelse og livsmestring slik det fremstår i Kunnskapsløftet 2020, da dette er styrende for all undervisning i skolen. Folkehelse og livsmestring i overordnet del er definert følgende:

Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbylde og en trygg identitet særlig avgjørende. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Videre skriver Kunnskapsdepartementet (2017) at «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv». Det poengteres her

at elevene skal lære å håndtere både utfordringer, medgang og motgang, samt at det å utvikle en trygg identitet er viktig i ungdomsårene (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som ellers stemmer overens med tidligere presentert teori om identitet (Erikson, 1992; Illeris, 2013). En annen nærliggende definisjon av begrepet finner man hos Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner (2017), som har definert livsmestring som:

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.

Jeg vil videre trekke inn et internasjonalt blikk på begrepet livsmestring. World Health Organization (2003) bruker begrepet Life skills og definerer det som:

(...) abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life. Life skills are (...) skills that help people make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively, (...) and cope with and manage their lives in a healthy and productive manner.

Som en kan lese av definisjonen til WHO ligger den nært det norske begrepet livsmestring, slik det er definert hos Kunnskapsdepartementet (2017) og Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). Sentralt for alle disse definisjonene finner man at livsmestring/life skills i stor grad handler om å lære og håndtere ulike problemer og utfordringer man kommer over.

2.2.1 Livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget

Norskfaget er sentralt for identitetsutvikling, og skal blant annet bidra til at elevene utvikler et språk for å tenke og kommunisere med (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ettersom denne masteroppgaven skrives med utgangspunkt i norskfaget, er det derfor hensiktsmessig å sjekke hvordan det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring defineres i selve faget. Her kan en lese at det handler «(...) om å utvikle elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig», og at dette skal bidra til at elevene har et språk for å uttale seg om både tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre står det at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling

og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Først og fremst ser en at identitetsutvikling og livsmestring er koblet sammen som et felles mål i læreplanen for norsk. Dette er forståelig da en trygg identitet er sentralt for å utvikle seg som menneske, for å vite hvilke valg man skal ta for seg selv, og ikke minst håndtere de ulike situasjonene man kommer opp i.

Det legges stor vekt på at det er gjennom skjønnlitteratur og sakprosa elevene kan få bekreftet og utfordret deres selvbylde. Selv om *Rådebank* verken kan kategoriseres som skjønnlitteratur eller sakprosa, er det likevel en tekst i den forstand at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2019). Film/tv-serie og litteratur kan sies å være nokså ulike typer tekster, men de deler likevel noen av de samme egenskapene (Penne, 2010), og med bakgrunn i det ønsker jeg derfor å tilegne *Rådebank* noe av de samme kvalitetene som skjønnlitteratur innehar. Med dette utgangspunktet vil fokuset være at arbeid med *Rådebank* også vil kunne «(...) bidra til elevenes identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.2.2 Mestringsforventninger

I definisjonen til Landsrådet for barne- og ungdomsorganisasjoner (2017) kan en lese at «Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» er av stor betydning for livsmestring. Ut fra dette er det rimelig og anta at det å ha troen på seg selv er vesentlig for hvordan en møter utfordringer i nåtiden, og at dette bunner fra erfaringer en har gjort seg i fortiden, og dermed vil påvirke hvordan en tror på seg selv i fremtiden. Bandura (1997, s. 3) beskriver mestringsforventninger på følgende måte: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments». Ifølge Bandura (1997, s. 3) har menneskets tro på egne evner ulike effekter. Blant annet vil de med lav mestringstro ikke legge like mye innsats i det de skal gjennomføre og har lettere for å gi opp, mens de med høy mestringstro vil prøve å løse utfordringer heller enn å gjemme seg for dem (Bandura, 1997, s. 39).

Bandura (1997, s. 79) skiller mellom fire ulike kilder til mestringstro, som alle bidrar til individets forventninger om å mestre. Den første kilden er «*enactive mastery experience*» (s. 80). Denne kilden tar for seg individets tidligere erfaringer med å lykkes, og vil da påvirke mestringsforventning i enten negativ eller positiv forstand. Den andre kilden er «*vicarious experience*» (s. 86-87), og handler om modellering. Her vil det å se andre som det er naturlig

å sammenligne seg med mestre en oppgave, være en viktig kilde til tro på egen mestring. Den tredje kilden er «*verbal persuasion*» (s. 101) og kan oversettes til verbal overbevisning. Den handler om hvor viktig det er med støtte og oppmuntrende ord fra andre. Denne kilden har størst påvirkning på de som selv har troen på at de kan gjennomføre en oppgave, men en må passe på å ikke ha for urealistiske forventninger til enkelte individer, som kan ende med å gjøre mer skade enn oppmuntring (Bandura, 1997, s. 101). Den fjerde og siste kilden er «*physiological and affective states*» (s. 106), og er knyttet til handlingen eller resultatet. Dette er nært relatert til følelsene og tankene, og kan forklares med hvordan mennesker tar innover seg emosjonelle og kognitive impulser. Det er dette som gjør at man kan oppleve for eksempel hjertebank eller angst når man skal gjennomføre en oppgave, og dermed risikere at det kan svekke troen på egen mestring.

2.3 Litteraturredaktikk

Dette underkapittelet vil presentere teori fra litteraturredaktikk, som tar for seg innganger til tekstarbeid i norskfaget, teksten og fortellingenes egenskaper, samt arbeidsmåter for tekstarbeid i faget. Teorien herfra vil bli tatt i bruk i oppgavens didaktiske refleksjoner i kapittel seks, som vil handle om å tilnærme seg *Rådebank* i forhold til livsmestring og identitetsutvikling i norskundervisningen.

2.4 Tilnærminger til fiksjonstekster i norskfaget

Norskfaget kan en si har beveget seg fra å være et litteraturfag til i større grad å bli et tekstfag (Kjelen, 2013, s. 64), noe en særlig kan lese av den siste læreplanen som bygger på et utvidet tekstbegrep (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skjønnlitteratur har dessuten fått mindre og mindre eksplisitt plass over årene, og er nå omtrent likestilt med de andre uttrykksformene som norskfaget har ansvar for (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med de siste læreplanene har det derfor blitt mer opp til hver enkelt lærer og velge hvilke tekster man ønsker å ta med inn i klasserommet. Denne valgfriheten må likevel kunne svare på hvorfor man velger å ta med seg de ulike tekstene, og det er her man glir inn i spørsmålet om hvilket mål litteraturundervisningen i skolen skal ha. I legitimeringen av litteraturundervisningen finnes det ulike retninger og posisjoner. Et viktig skille går mellom den erfaringsbaserte/leserorienterte inngangen og den analytiske/tekstorienterte inngangen, som to ulike måter å tilnærme seg teksten på (Rødnes, 2014, s. 1-2).

Den erfaringsbaserte inngangen tar i stor grad for seg leseren som midtpunktet i forholdet mellom tekst-leser, og i forståelsen av en tekst er det derfor leserens erfaringer som er det sentrale, og ikke selve teksten (Rødnes, 2014, s. 2). I en slik tilnærming flyttes fokuset fra det faglige med teksten, til hvordan leseren skaper mening i teksten med utgangspunkt i eget liv og erfaringer. I denne tilnærmingen vektlegges det at tekstene oppleves som viktig og relevant for leseren (Rødnes, 2014, s. 4). Denne tilnærmingen til tekst kan derfor være et verktøy for identitetsutvikling, ved at elevene gjennom å benytte sine egne erfaringer om teksten, samtidig kan utvikle en bredere forståelse av seg selv (Rødnes, 2014, s. 6).

Den analytiske inngangen derimot, vektlegger i større grad teksten som det viktigste i forholdet mellom tekst-leser (Rødnes, 2014, s. 2). Denne måten å møte tekst på tar i større grad for seg arbeid med for eksempel språklige virkemidler, sjangerlære, plassering av teksten litteraturhistorisk, og har blant annet som hensikt å gi elevene et språk til å kunne snakke om tekst (Rødnes, 2014, s. 2, s. 8). En slik inngang kan for mange elever oppleves som kunstig og lite personlig, som igjen kan skape et uengasjert møte med teksten (Rødnes, 2014, s. 7, s. 9). Å jobbe analytisk med tekst har blitt kritisert for å oppfattes som en slags sjekklister, hvor en leter etter virkemidler i teksten, som for eksempel gjentakelser, kontraster og metaforer (Rødnes, 2014, s. 2). I et slikt arbeid kan elevene få en følelse av at det finnes et rett eller galt svar, og gjerne at læreren sitter med fasiten (Rødnes, 2014, s. 2). Det kan i verste fall ødelegge for spennende og uforutsette ting som oppstår i møte mellom tekst og leser.

Motsetninger blir påpekt som viktig i arbeidet med å forstå en tekst, og særlig en bevegelse mellom det kjente og ukjente (Rødnes, 2014, s. 11-12). I dette tilfellet kan motsetningene være henholdsvis den erfaringsbaserte tilnærmingen og analytiske tilnærmingen til tekst. I den forbindelse poengterer Rødnes (2014, s. 11-12) at det er viktig å skape en dialog mellom disse to tilnærmingene. Elevene trenger å oppleve at teksten er «tilgjengelig» for dem, men de behøver i tillegg å utvikle et analytisk språk for å kunne snakke om teksten utover sitt eget, personlige utgangspunkt. Ifølge Rødnes (2014, s. 13) stiller dette store krav til forberedelser for norsklæreren. Hun mener det er viktig at læreren gjør en nærlesing av teksten som skal brukes, for å vite hva det er ved teksten som kan gi de ulike opplevelsene, og ut fra dette kan utforme de gode spørsmålene som beveger elevene mot å kunne si noe analytisk om teksten (Rødnes, 2014, s. 13). Dette vil dessuten gjøre det lettere for elevene å forstå teksten i et helhetlig perspektiv.

2.5 Den narrative forestillingsevne og den skjønnsomme leseren

Fortellinger kan hjelpe oss med å få tilgang til andre menneskers tanker og følelser, men i tillegg deres handlinger og ulike skjebner i livet, og har derfor en viktig rolle i skolen å gjøre. Selv om elevene i skolen kan møte fiktive karakterer som på ingen måte representerer noe de kan identifisere seg med der og da, er det likevel viktig at de blir presentert for disse karakterene, samt tematikker som utfordrer dem og gir dem mulighet til å se «den andre». Slik er fortellinger og litteraturen unik, mener Nussbaum (2016, s. 12) for den gir oss tilgang til å forestille oss «(...) hvordan det er å være i andre menneskers situasjon» og er dermed et utgangspunkt for å reflektere over våre egne liv og situasjoner en selv kan komme opp i. Nussbaum (2016, s. 12) kaller dette for den «narrative forestillingsevne» og mener den er helt sentral i å lære om andre menneskers liv. Nussbaum (2016) skriver at den narrative forestillingsevnen er «(...) en grunnleggende forberedelse til moralsk samhandling», og at vi gjennom denne forestillingsevnen kan engasjere oss i karakterer i fortellinger, og de ulike skjebnene de er utsatt for (s. 31).

Enhver tekst trenger en leser for å bli virkeliggjort, og Nussbaum (2016, s. 10-11) benytter seg av begrepet «*The judicious spectator*», oversatt til den skjønnsomme leseren av Engelstad (2016), og beskriver den som «(...) en følsom og åpen betrakter. En som bruker sin innlevelsessevne, men uten å identifisere seg fullstendig med det han eller hun betrakter» (Nussbaum, 2016, s. 11). Det vil si at når man er en skjønnsom leser klarer en å engasjere seg, men samtidig holde en viss avstand til det man leser eller engasjerer seg i. Nussbaum (2016, s. 11) kaller dette for en «filtreringsmetode», hvor du klarer å være både nær, men samtidig holde en viss distanse. Når man er en skjønnsom leser klarer en dermed å engasjere seg i karakterer og deres skjebner, men er samtidig i stand til å holde den nødvendige avstanden som gjør at man for eksempel ikke føler det samme som karakterene i den fiktive verdenen. Å klare å være en skjønnsom leser kan i den forbindelse være nyttig i forhold til livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget, hvor en ikke ønsker at tematikken skal treffe for nært hos elevene. Nussbaum (2016) mener dessuten at det er lettere å analysere de ulike hendelsene som menneskene i den fiktive verden står overfor, når en kan holde en kritisk avstand og ikke stå midt i situasjonen selv.

2.6 Litterære samtaler

Når man leser eller ser tv på fritiden er det som regel preget av å være en individuell og ganske «ensom» aktivitet (Aase, 2005, s. 107), hvor transaksjonen foregår mellom deg og den teksten du leser eller ser på. I skolen derimot, arbeider man med tekster i et «tolkningsfellesskap», hvor man følgelig samtaler om tekstene man jobber med i undervisningen, og dermed møter hverandres ulike synspunkt på den samme teksten (Aase, 2005, s. 107). Et slikt arbeid kan for eksempel foregå gjennom litterære samtaler.

Aase (2005, s. 106) definerer litterære samtaler som «(...) klasesamtaler som uttrykker leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane». Litterære samtaler er en kollektiv virksomhet hvor man diskuterer en tekst i fellesskap, og ulike forståelser og tolkninger møtes, som kan bidra til at elevene blir utfordret på de tolkningene de selv har om teksten (Aase, 2005, s. 107). På denne måten blir en tvunget til å stoppe opp i egen lesing og tolkning, og kan dermed lære noe nytt om både seg selv og andre. Aase (2005) skriver om den litterære samtalen som særegen ved at man snakker om teksten, og dermed tar avstand fra seg selv (s. 110). Det er dermed teksten som er i fokus i den litterære samtalen, og hvordan man forstår og tolker teksten er blant annet basert på erfaringene en har gjort seg i livet, samt tidligere leseerfaringer. Når elevene kan distansere seg fra teksten de arbeider med, kan de diskutere teksten uten å utlevere seg selv i samtalen, og dette er på mange måter beslektet med å være en skjønnsom leser (Nussbaum, 2016). Slik kan en forhindre at samtalen bare preges av elevenes følelser, reaksjoner og personlige meninger om teksten, selv om dette selvsagt også skal inkluderes. Dette krever dog en lærer som kan modellere for elevene hvordan den litterære samtalen kan brukes som en faglig samtale for å snakke om teksten som form, og ikke bare tekstens innhold.

Aase (2005, s. 116) skriver at fortolkning av litteratur kan skape modeller for hvordan en kan forstå verden generelt, fordi man som individ gjør fortolkninger hele tiden. Det krever imidlertid at læreren forstår sin rolle som iscenesetter av disse samtalene, og at hen er innforstått med at det å lede den litterære samtalen skal bidra til at elevene får økt innsikt om teksten (Aase, 2005, s. 117), men kanskje samtidig det som befinner seg utenfor teksten. På denne måten vil den litterære samtalen kunne være en fin arbeidsform når en arbeider med tematikk som livsmestring og identitetsutvikling, for den tilbyr en inngang til tekstarbeidet som lar elevene distansere seg fra teksten. Den kan likevel bidra til at elevene får økt innsikt om seg selv og andre, som sentralt når det gjelder både mestring av egne liv og utvikling av identitet.

3.0 Metode

Dette kapittelet presenterer de metodologiske valgene som er blitt gjort i forhold til masteroppgaven. Først vil prosjektet plasseres innenfor vitenskapsteorien. Deretter vil jeg begrunne valg av metode i forskningsprosjektet, inkludert innsamling av datamateriale fra både *Rådebank* og det kvalitative intervjuet. Deretter følger en vurdering av studiens kvalitet, før noen etiske betraktninger vil bli diskutert helt til slutt.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Studien min dreier seg om å forske på enkeltstående kulturelle uttrykk og befinner seg derfor innenfor en idiografisk og hermeneutisk tradisjon. Datainnsamlingen og behandlingen av data går ut på å analysere og tolke tekst, og med bakgrunn i dette blir det naturlig å plassere prosjektet innenfor vitenskapsposisjonen hermeneutikk. Hermeneutikk kan oversettes til fortolkningslære, og innenfor denne posisjonen har en dem som mener at vitenskap ikke består av objektivitet og sikker viten, men heller ser på vitenskap som arbeid med fortolkninger (Nyeng, 2012, s. 75). Å fortolke skal være til hjelp i prosessen med å forstå og forklare meningen, med det som innenfor hermeneutikken blir beskrevet som meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Mennesker fortolker meningsfulle fenomener hele tiden, enten det er ytringer, samtaler, tekster, bilder og film, og med bakgrunn i dette skriver Gilje & Grimen (1993, s. 142) at begrepet mening blir brukt «både om menneskelige aktiviteter og om resultatene av menneskelige aktiviteter». Når noe er meningsfullt vil det si at det «uttrykker en mening eller har en betydning». For at de meningsfulle fenomenene kan forstås, er det behov for fortolkning (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). En kjent tanke innenfor hermeneutikken er at vi alltid har forutsetninger om verden, og at vi dermed aldri forstår noe uten at våre forutsetninger spiller en viktig rolle (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Denne forutsetningen ble av Gadamer kalt for forforståelse:

Når vi skal fortolke en tekst eller et annet meningsfullt fenomen, må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter. Uten slike ideer ville våre undersøkelser i utgangspunktet ikke ha noen retning. Vi ville ikke vite hva vi skal rette vår oppmerksomhet mot (sitert i Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Slik løftes det frem at forforståelsen er helt nødvendig i prosessen med å forstå et meningsfullt fenomen. I hermeneutikken vektlegges kontekst som særdeles viktig, og et

sentralt poeng er derfor å se teksten i sammenheng med konteksten, for å oppnå fullstendig mening av det man tolker (Gilje & Grimen, 1993, s. 152).

Den hermeneutiske sirkel er et av de mest sentrale begrepene i hermeneutikken, og «(...) peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det fortolkes i» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Det vil si at den hermeneutiske sirkel i stor grad handler om at vi til stadighet beveger oss mellom disse i fortolkningsprosessen (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). I en fortolkningsprosess må en dermed begrunne tolkning av de ulike delene i lys av helheten, og en må begrunne tolkning av helheten i lys av delene. Gilje & Grimen (1993) poengterer ut fra dette at man befinner seg i sirkelen hele tiden, og de fortolkningene man gjør må alltid begrunnes ved å vise til de andre fortolkningene man har gjort (s. 154).

Denne studien støttes til hermeneutikken, da mye av arbeidet som er gjort baserer seg på fortolkninger og stadige vekslinger mellom ulike deler. Jeg har gjort en narrativ analyse av dramaserien *Rådebank* og gjennomført et kvalitativt intervju. Med bakgrunn i dette har jeg hatt to meningsfulle fenomen som måtte fortolkes for å gjøres forståelig (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Da jeg valgte å rette oppmerksomheten min på livsmestring og identitetsutvikling i *Rådebank*, forutsatte det at jeg hadde en viss ide om hva jeg skulle se etter og hva jeg skulle rette min oppmerksomhet mot, i lys av det Gadamer (sitert i Gilje & Grimen, 1993, s. 148) omtaler som forforståelse. Først og fremst måtte jeg ha en forståelse av begrepene livsmestring og identitet, nettopp for å vite hva det var ved *Rådebank* som kunne knyttes til disse. I denne prosessen har jeg valgt å støtte meg på diverse identitetsteorier (Erikson, 1992; Giddens, 1991/1996; Illeris, 2013). Dramaserien *Rådebank* har jeg gjort meg en forståelse av på bakgrunn av personlig interesse, men samtidig en interesse som kommende norsklærer. På denne måten har forforståelsen min for disse elementene gjort at jeg har styrt undersøkelsene mine i den retningen jeg ønsket. For intervjuet hadde jeg den samme forståelsen av begrepene, og det er denne forståelsen som har vært retningsgivende for utarbeiding av blant annet intervjuguide, og samtidig oppmerksomheten min i selve intervjusituasjonen.

I prosjektet er fortolkningsprosessen en stadig veksling mellom helhet og del, noe en kjenner fra den hermeneutiske sirkel (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). I den narrative analysen har jeg valgt å konsentrere meg om en fiktiv karakter, og for å kunne forstå denne karakteren som en del av serien, ble det nødvendig å starte med å se på helheten (Nyeng, 2012, s. 48). Jeg startet

derfor med å se hele serien og gjorde meg en forståelse og en fortolkning av den. Ut fra dette kunne jeg bevege meg til å forstå karakteren som en del av serien. Fortolkningen av den fiktive karakteren i serien vil derfor være begrunnet i de andre fortolkningene jeg har gjort meg om serien (Gilje & Grimen, 1993, s. 154). Gjennom å støtte meg til den hermeneutiske sirkelen i analysen av *Rådebank*, kunne jeg få en bredere forståelse for de meningsfulle fenomenene jeg arbeidet med, og hele fortolkningsprosessen ble uansett mer dynamisk. Kontekst er som nevnt viktig i hermeneutikken, for å kunne skape mening ut av de tolkningene en gjør (Gilje & Grimen, 1993, s. 152). Hva som derimot skal inkluderes i denne konteksten er ikke alltid like lett å avgjøre. Hva som er helheten og hva som blir den sentrale konteksten, er derfor noe som ble tydeliggjort og avgrenset i analyse- og tolkningsarbeidet av *Rådebank*.

Intervjuprosessen i dette forskningsprosjektet var i tillegg en stadig skiftning mellom helhet og deler. En helhetlig intervjusituasjon kan en si deles i ulike deler, fra utarbeiding av intervjuguide, selve intervjusamtalen, transkribering, og analyse og tolkning. Alle disse delene må tolkes hver for seg, men de må samtidig tolkes som en helhet for å gjøres forståelige (Nyeng, 2012, s. 48). Dette er en av grunnene til at det er hensiktsmessig å transkribere intervjuet sitt selv og ikke leie noen for å gjøre det. Når jeg skulle forstå og tolke det transkriberte intervjuet, var det nettopp påvirket av de andre fortolkningene jeg hadde gjort meg fra selve intervjusamtalen (Gilje & Grimen, 1993, s. 154). Ut fra dette kan en si at den hermeneutiske sirkel i aller høyeste grad var til stede i hele prosessen med å forstå intervjuet mitt. Her var alle delene gjensidig avhengig av hverandre for å kunne oppnå den fullstendige forståelsen for det meningsfulle fenomenet.

3.2 Valg av metode

En stor del av ethvert forskningsprosjekt er å finne det forskningsdesignet som er best egnet til å belyse den problemstillingen en jobber ut fra (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). Samfunnsvitenskapelig forskning skiller gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ metode, alt etter hva man skal undersøke (Nyeng, 2012, s. 71). For å eksemplifisere skillet mellom kvalitativ og kvantitativ retning, kan en si at arbeid med kvalitative data innebærer å gå i dybden på det en undersøker, og følgelig «får mer detaljert og utfyllende informasjon om det fenomenet som skal studeres» (Johannessen et al., 2021, s. 23). Arbeid med kvantitative data går derimot mer i bredden, og innebærer som regel arbeid med tall og statistiske analyser

(Nyeng, 2012, s. 71). I overveielserne mellom disse retningene vil problemstillingen være veiledende for hvilken man burde ta utgangspunkt i. Forskningsmetoden for prosjektet mitt ble derfor valgt ut fra den tidligere presenterte problemstillingen.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene forutsetter at jeg tar i bruk kvalitativt orientert forskningsmetode. Ut fra det jeg vil undersøke stilles det derimot ulike krav til metodevalg innad den kvalitative forskningen. I den forbindelse benytter jeg meg av metodetriangulering, som vil si å ta i bruk ulike metoder i innsamlingen av data (Johannessen et al., 2021, s. 257). Jeg kommer tilbake til en mer utdypende forklaring på de to metodene jeg har brukt, men aller først vil jeg sammenfatte det viktigste som styrer mitt prosjekt mot den kvalitative retningen innenfor forskning kontra den kvantitative.

De spørsmålene jeg stiller er på ulike måter rettet mot «meningsdimensjonene» ved de fenomenene jeg ønsker å undersøke, og passer dermed inn under kvalitativ forskning (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 13). For det første skal jeg se på hvordan dramaserien *Rådebank* kan benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget, noe som forutsetter at jeg går i dybden og studerer serien fra dens karakter og «innholdsmessige egenskaper» (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 13). Forskningsspørsmål nummer to spør om erfaringer fra en norsklærer ved bruk av denne serien i undervisning, og viser dermed til at jeg er interessert i en persons opplevelse av et fenomen. Jeg ønsker nettopp å forstå denne opplevelsen gjennom en persons «mening og forståelse om et bestemt emne» (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 20), og dermed blir det kvalitative forskningsintervjuet best egnet.

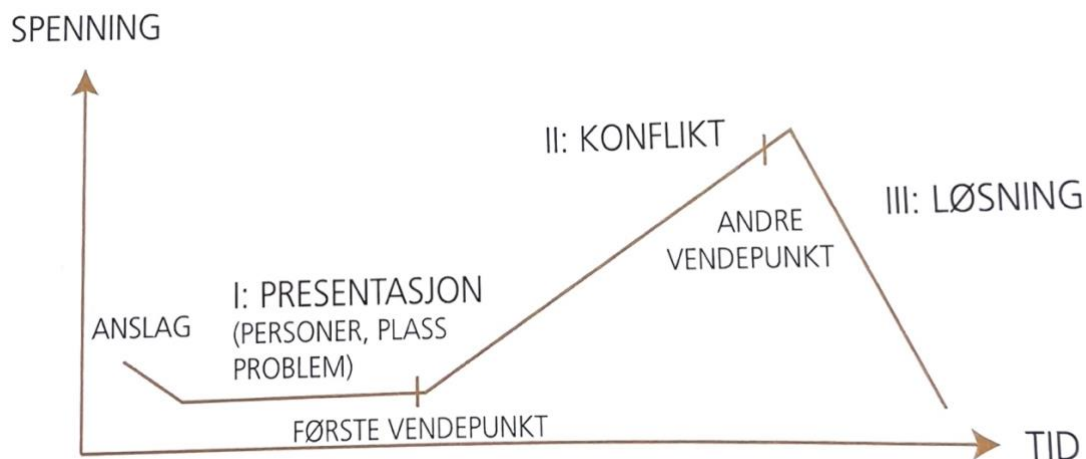
3.3 Narrativ analyse

I forbindelse med analysen av *Rådebank* har jeg tatt utgangspunkt i narratologi for å besvare det første forskningsspørsmålet. Narratologi er vitenskapen om hvordan fortellinger er bygd opp, og kan derfor være en god tilnærming til analyse av medietekster, som for eksempel *Rådebank*, for å bedre forstå hvordan en tekst fungerer (Engelstad, 2015, s. 16). Kort sagt handler narrativ analyse om å plukke en tekst fra hverandre for å se «(...) hva slags elementer fortellingen består av, hvilke virkemidler som er brukt og hvordan de er med på å styre vår forståelse av verden» (Engelstad, 2015, s. 17).

Narratologi kan en si har en analytisk og en fortolkende dimensjon, hvor en undersøker elementer i teksten ved å dele dem opp, for deretter å sette i sammenheng og fortolke (Engelstad, 2015, s. 21-22). Engelstad (2015) påpeker at ved å gjøre rede for de «grepene»

som blir brukt i teksten, «(...) kan man si noe om hvilken virkning de har, og med dette begrunne oppfatningene vi har av teksten, samt de meningene vi opplever er virksomme» (s. 22). Selv om jeg anvender begrep fra narratologien i analysen, som i teorien ikke skal være like avhengig av en fortolkningsdimensjon, må jeg likevel benytte meg av en bevisst fortolkning for å klare å se helheten av det jeg ønsker å undersøke (Vinje, 1993, s. 29). Det er for eksempel mulig å finne frem til musikkbruk, rytme og vendepunkt i *Rådebank* uten å knytte funnene til noe helhetlig. Som regel innehar derimot de analytiske begrepene i tekster gjerne en slags virkning på teksten, som dermed behøver en fortolkende dimensjon for å kunne skape en helhetlig mening ut av, som dessuten er et mål innenfor hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993). Når jeg benytter meg av analytiske verktøy i oppdelingen av teksten, er jeg samtidig avhengig av å fortolke for å finne ut hvordan disse delene tjener for teksten helhetlig, og dermed virkningen serien har i forhold til tematikkene livsmestring og identitetsutvikling. På denne måten vil analyse og tolkning utfylle hverandre (Vinje, 1993, s. 29).

De fleste filmfortellinger inneholder som regel den standarddramaturgiske oppbyggingen (se figur nedenfor), som sier noe om hvordan en film er bygd opp og hvilke elementer de fleste filmer/tv-serier derfor inneholder. I analysen av *Rådebank* vil jeg forsøke å plassere hendelsene etter denne oppbyggingen.



Figur 1. Fra «Film: en innføring», av A. Engelstad & E. S. Tønnessen, 2011, s. 46.

I den første delen blir en introdusert for de viktigste delene ved fortellingen, nærmere bestemt personer, plass og problemer. I denne delen skal det blant annet være tydelig for leseren eller seeren å oppfatte hvem som er hovedpersonen i fortellingen (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 47). Tidlig i fortellingen får man som regel det første og viktige vendepunktet i

spenningsoppbyggingen, som ofte har stor betydning for resten av utviklingen (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 48). Gjennom analysen av *Rådebank* skal vi blant annet se eksempel på hvordan det første vendepunktet er av stor relevans for hvordan resten av fortellingen utspiller seg.

Konflikter er helt sentralt i standarddramaturgi, og foregår som oftest over et større tidsrom i fortellingene, nettopp fordi det kan være flere ulike konflikter som viser seg (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 50). De ulike konflikttypene er gjerne illustrert gjennom en sirkelmodell (s. 50). I *Rådebank* finner man særlig konflikter i de tre innerste lagene, som jeg skal se mer utførlig på i analysen. Videre i den standarddramaturgiske oppbyggingen bygges det opp mot det andre og avgjørende vendepunktet, som skal sette hovedkarakteren i en slags *point of no return*- posisjon, hvor hen blir tvunget til å foreta et valg (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 53-54). Sistnevnte finner en også i *Rådebank*, og vil bli undersøkt i analysen.

Min tilnærming til narratologi blir i hovedsak gjennom en fiktiv karakter i serien, hvor jeg studerer denne karakteren nærmere, og dermed gis et grunnlag for å si noe om hvilken funksjon karakteren har i serien og hvordan denne fungerer opp mot seerne.

3.3.1 Fiktive karakterer

Fiktive karakter er til stede i det meste en leser av skjønnlitteratur eller ser på en skjerm, og det er som regel disse handlingene er sentrert rundt. Ettersom oppmerksomheten min i analysen er rettet mot Sivert i *Rådebank*, vil jeg nedenfor ta for meg sentrale elementer ved fiktive karakterer, som vil være relevante i den senere analysen og drøftingen.

Engelstad (2015, s. 58) skriver at en fortelling må inneholde karakterer fordi «det må være noen det skjer noe med, noen de dramatiske hendelsene får konsekvenser for, og som de reagerer på». Videre forteller Engelstad (2015, s. 59) at vi blir engasjert i fortellingen gjennom karakterene, og at en fortelling derfor ikke kan være uten karakterer. Engasjement gjennom karakterer kan en i tillegg finne hos Felski (2020), som skriver om hvorfor lesere eller seere blir engasjert i karakterer, og presenterer fire faktorer ved karakteridentifikasjon. Den første er «*alignment*», som handler om virkemidlene som brukes i teksten, og hvordan disse inviterer oss til karakterene (Felski, 2020, s. 93) Videre har en «*allegiance*», som er i spill når en opplever å stå for det samme som en fiktiv karakter. Dette kan for eksempel være av politisk eller etisk verdi (Felski, 2020, s. 95). Deretter har vi «*recognition*», som tar for seg de perseptuelle signalene, og handler dermed om å se, eller å lese, de fiktive karakterene

(Felski, 2020, s. 100). Til sist presenterer Felski (2020, s. 105) «*empathy*», som tar for seg følelser, og det å respondere på følelsene til en fiktiv karakter. Dette kan både være å føle med, men også å føle for de fiktive karakterene. Enkelte av disse faktorene vil bli tatt i bruk i analysen for å beskrive hva det er som gjør at vi som seere engasjerer oss i karakteren Sivert, og dermed skape en dypere forståelse for hvordan dette kan ha relevans i undervisningen.

I fortellinger vil en som regel møte ulike karaktertyper, hvor noen skiller seg mer ut enn andre. Forster (sitert i Lothe, 2003, s. 119) presenterer to kjente begrep, nemlig flate og runde karakterer. Flate karakterer skjer det lite med og de har liten endring, mens runde karakterer er uforutsigbare, de endrer seg og kan overraske (Forster, sitert i Lothe, 2003, s. 119). Disse begrepene vil være til hjelp i analysen av *Rådebank*, for ved å plassere Sivert som flat eller rund karakter, kan man lettere forstå og tolke de valgene han gjør. Når jeg fordypet meg i Sivert i *Rådebank* ble det derfor viktig å følge handlingene og hendelsene han var en del av, for å få et nødvendig innsyn i hans «(...) liv og følelser» (Engelstad, 2015, s. 61).

Phelan & Rabinowitz (2012, s. 112-113) har utviklet en modell for analyse av karakterer, og deres posisjon er at karakterer både har en mimetisk komponent, en syntetisk komponent og en tematisk komponent (Phelan & Rabinowitz, 2012, s. 111). Den mimetiske komponenten blir fremhevet ved at karakterer kan minne om ekte mennesker, som gjennomgår hendelser som virker å være realistiske, og dermed som noe en kan møte i virkeligheten. Denne komponenten inkluderer dermed «(...) emotions, our desires, hopes, expectations, satisfactions, and disappointment» (2012, s. 7). Den syntetiske komponenten viser seg ved den virkningen karakterene har på den større fortellingen de er en del av, og handler derfor om hvilken funksjon de er gitt i handlingsforløpet (2012, s. 111). Dette kan komme til uttrykk i den rollen de har som for eksempel «hjelper, motstander og rådgiver (...)» (Engelstad, 2015, s. 62). Til sist har man den tematiske komponenten, som viser seg ved hvordan karakterer har en funksjon i forbindelse med et gitt saksforhold som tematiseres i fortellingen (Phelan & Rabinowitz, 2012, s. 7). Dette kan enten komme til uttrykk implisitt gjennom de hendelsene karakteren befinner seg i, eller eksplisitt ved at karakterene selv snakker om det.

3.3.2 Innsamling av datamateriale fra Rådebank

Rådebank består av tre sesonger med åtte episoder i hver sesong. Jeg startet med å se hele serien gjentatte ganger og notere meg interessante hendelser som dukket opp. Her benyttet jeg meg først og fremst av en tabell for å få en bedre oversikt over de ulike scenene (se vedlegg 4). En slik strategi vil gjøre det lettere å huske hvor de relevante hendelsene befinner seg, men samtidig å lettere legge merke til oppbyggingen (Bakøy, 2008, s. 14). Dette støttes også av den hermeneutiske vitenskapstradisjonen, som legger vekt på at man konstruerer mening gjennom en stadig forflytning mellom deler og helheter (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Jeg fant raskt ut at store deler av serien tematiserer livsmestring og identitetsutvikling, som i tillegg er påpekt i undervisningsoppleggene til henholdsvis Gyldendal (Stensli, 2021) og Skrivsesenteret (2022). Jeg måtte derfor gjøre noen begrensninger, og bestemte meg for å rette oppmerksomheten min på karakteren Sivert i sesong to. Analysearbeidet vil derfor ta for seg hvordan Sivert fremstilles i serien, og hvordan han befinner seg i hendelser som kan knyttes til livsmestring og identitetsutvikling, selv om jeg i et hermeneutisk syn også betrakter serien som helhet, for å fullstendig beskrive karakterens funksjon.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 22) kategoriserer det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale som bygger på den dagligdagse, men at den er profesjonell og innebærer som regel en samtale mellom to personer om et tema som interesserer begge. Som intervjuer er en interessert i å forstå ulike deler av intervjupersonens liv ut fra personens egen oppfatning av det (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 42). Jeg ønsket å finne ut hvilke erfaringer en norsklærer hadde gjort seg i forbindelse med bruk av *Rådebank* i undervisningen. Med et slikt utgangspunkt var jeg på utkikk etter å skape mening og forståelse om serien i en undervisningskontekst, gjennom en intervjupersons opplevelse av den, som er en sentral del av forskningsintervjuets mål (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 20).

3.4.1 Utvelgelse av intervjuperson, intervjuguide og transkribering

Når det gjelder valg av antall intervjupersoner i studier, skriver Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 148) at det i stor grad avhenger av formålet med undersøkelsen. Av hensyn til oppgavens omfang, og det faktum at jeg har to metoder i prosjektet mitt, er det begrenset hvor mange intervjuer jeg kunne fått med. Formålet med intervjuet var at jeg ønsket å bruke de

opplevelsene og erfaringene som denne ene læreren delte med meg, til å få mer dybde i refleksjonen. For at dette skulle være mulig var jeg avhengig av å finne en norsklærer som hadde brukt serien i ungdomsskolen, og som derfor hadde en del å tilføye om nettopp muligheter og utfordringer. Dette var viktige kriterier da jeg kun skulle ha med dette ene intervjuet, og jeg benyttet meg derfor av en kriteriebasert utvelgelse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51).

For å finne denne læreren måtte jeg lete strategisk, og i denne prosessen benyttet jeg meg av en gruppe på Facebook. Der hadde jeg i forkant observert flere norsklærere som hadde diskutert *Rådebank*, og jeg tenkte det ville være gode muligheter for å finne en intervjuperson der. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 55) hevder dessuten at rekruttering av intervjupersoner på internett er blitt mer vanlig. Jeg kom i kontakt med en norsklærer, og intervjuet ble gjennomført januar 2022 gjennom Teams, noe som var informert om i søknaden til NSD.

For selve intervjuet hadde jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 3), med et utvalg spørsmål under hvert emne. I selve intervjusamtalen var jeg ikke strengt bundet til guiden utover de emnene jeg ville innom, så interessante utsagn fra intervjupersonen kunne derfor bli fulgt opp (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 162). Jeg ønsket å benytte meg av lydopptak i intervjuet, noe som var informert om til NSD og godkjent (se vedlegg 1). Dette innebar at jeg måtte transkribere intervjuet i etterkant, som vil si å gjøre den muntlige samtalen til skrift (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 205). Å transkribere intervjuet gjorde det lettere å systematisere utsagnene i ettertid, og bruk av lydopptak gjorde at jeg kunne være mer til stede i intervjusamtalen enn om jeg skulle skrevet ned alt underveis.

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

Kvalitative studier, særlig hvor en studerer mennesker og meningsfenomener, har i lang tid blitt kritisert for å ikke være vitenskap (Nyeng, 2012, s. 45). Med bakgrunn i dette har det vært debattert i en årrekke om teksttolkning i det hele tatt kan være vitenskap (Markussen, 2013). Debattene, som har gått for seg i perioden 1940-2010, diskuterer hva som ligger i vitenskap, og presenterer ulike synspunkt på hvordan en «(...) litterær tolkning kan være vitenskapelig» (Markussen, 2013, s. 2). Humanistisk vitenskap har i lang tid måttet begrunne hvorfor deres metoder er vitenskap, i lys av naturvitenskapene og samfunnsvitenskapene sine definisjoner på hva vitenskap er. Debattene hos Markussen (2013) presenterer i den

forbindelse flere forsøk på å tilegne teksttolkning et enhetsvitenskapelig ideal, men samtidig utfordringene ved dette.

Prosjektet mitt baserer seg på nettopp teksttolkning, og vil dermed kreve en tilnærming til kvalitetsbegrepene (validitet, reliabilitet og generaliserbarhet) som i større grad tar høyde for forskerens subjektive rolle, samt måter å sikre studiens kvalitet på som trekker mer mot litteraturfaglig praksis. Jeg vil derfor ikke plassere hele prosjektet mitt direkte under betegnelsene på disse begrepene, men heller forsøke å forklare hvordan jeg går frem i forhold til de ulike metodene, for å sikre studiens kvalitet i en tilsvarende form.

3.5.1 Rådebank

Meningsfenomener som *Rådebank* kan alltid fortolkes på nye måter, og innenfor denne type vitenskap er det heller ikke et mål at man skal finne frem til den ene og rette tolkningen, men presentere nye perspektiver og lesninger. For å styrke studiens kvalitet må valgene og avgrensningene som tas grundig beskrives gjennom hele prosjektet, fra utarbeidelse av problemstilling, plassering i forskningsfeltet, til valg av teori og metode. Dette påpekes hos Markussen (2013, s. 24), som skriver at vitenskap nettopp handler om å beskrive fremgangsmåten i hvert enkelt prosjekt. Engelstad (2015, s. 18) skriver at «en felles forståelse av narratologien vil gjøre det mulig å presentere tolkningsarbeidet for andre på en måte som lar seg følge, og eventuelt komme med innspill til». Når jeg tar i bruk begreper innenfor narratologien vil dette være en styrke i studiens kvalitet, nettopp ved at jeg benytter meg av begreper litteraturforskere kan kjenne igjen fra fagfeltet sitt. Slik åpnes det opp for at fagfellesskapet kan forstå og eventuelt diskutere funnene mine.

3.5.2 Det kvalitative intervjuet

For det kvalitative intervjuet var det flere momenter å tenke på i forhold til kvalitetssikring av studien. Først og fremst var det viktig at intervjupersonens utsagn ble oppfattet riktig, slik at vi kunne oppnå en felles forståelse, unngå misforståelser og dermed risikere at jeg presenterte utsagn som intervjupersonen ikke kjente seg igjen i. En måte å øke studiens gyldighet på er å benytte seg av «*member check*» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 152), noe som ble gjort da jeg sendte det transkriberte intervjuet til intervjupersonen for godkjenning. Videre har jeg i metodekapittelet forsøkt å beskrive forskningsprosessen detaljert og grundig, slik at det blir lettere å sette seg inn i hvordan jeg har tenkt, og derfra reflektere over de ulike valgene jeg har

tatt. Jeg har blant annet benyttet lydopptak og transkribert intervjuet selv, som vil være med på å styrke studiens kvalitet.

3.5.3 Generaliserbarhet

Når man undersøker generaliserbarhet i forskning, stiller man spørsmål ved i hvilken grad resultatene kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2014/2015, s. 289). Dette kan dog være problematisk innenfor kvalitativ forskning, da det i teorien ikke er overførbare i samme grad som kvantitative undersøkelser. Mitt prosjekt befinner seg som nevnt innenfor en idiografisk og hermeneutisk tradisjon ved at jeg forsker på enkeltstående kulturelle uttrykk. Sett ut fra det jeg forsker på, er det heller ikke et mål i seg selv å generalisere de funnene jeg har. Dette er blant annet et poeng man ser hos Kvale & Brinkmann (2014/2015, s. 289) som stiller spørsmålet: «Hvorfor generalisere?», og peker på at humanistisk forskning ser alle situasjoner som unike, og at målet dermed ikke er å finne allmenne lover som kan generaliseres, noe som er mer vanlig innenfor nomotetisk vitenskap.

3.6 Forskningsetikk

Når man holder på med forskning, og særlig når man forsker på mennesker, er det en rekke etiske standarder man er forpliktet til å forholde seg til. Forskningsetikkloven (2017) er blant annet etablert for å passe på at forskning foregår «(...) i henhold til anerkjente etiske normer» (§ 1.). Nyeng (2012, s. 159) skiller mellom to deler av det etiske saksområdet innen forskning. Det første er forskningsinterne regler og normer, som i stor grad handler om hvordan man gjennomfører og rapporterer forskning. Videre finner en det som omtales som forskningseksterne vurderinger, som tar for seg regler og normer i møte med deltakerne i undersøkelsene og «vitenskapens rolle i samfunnet generelt» (Nyeng, 2012, s. 159). Ettersom jeg både skal gjennomføre en narrativ analyse og et kvalitativt intervju, vil det naturligvis stille ulike krav til etiske regler som jeg må forholde meg til.

3.6.1 Forskningsinterne regler og normer

De forskningsinterne reglene og normene handler om å være redelig og åpen i forbindelse med både gjennomføring og rapportering av resultater (Nyeng, 2012, s. 159). I henhold til både tekstanalysen og intervjuet er det viktig at jeg uttaler meg varsomt i konklusjonen om seriens bruk i norskfaget, i det som ifølge Nyeng (2012, s. 160) omtales som «vitenskapens etos». Et annet punkt som er viktig knyttet til intervjuet, er det som går på jukking for å få ønskede resultater, noe Nyeng (2012, s. 160) omtaler som det mest «åpenbare bruddet» på reglene og normene. I intervjuet har jeg passet på å være redelig og åpen om de resultatene jeg fikk, og blant annet sendt transkribert intervju til intervjupersonen for godkjenning. Innenfor dette området handler det i tillegg om å sitere og bruke kildene på riktig vis, slik at det kommer tydelig frem hva som er hentet fra andre, samt hva som er egne tanker og ord.

3.6.2 Forskningseksterne vurderinger

Når man forsker på mennesker er det relativt strenge regler, særlig når det gjelder personvern og ivaretagelse. Det mest kjente er «(...) kravet om fritt, informert samtykke» (Nyeng, 2012, s. 160). Mennesker kan ikke tvinges til å delta på undersøkelser og de skal ha den fulle retten til å trekke seg fra undersøkelser når som helst (Nyeng, 2012, s. 161). Lagring av all type informasjon som kan gjenkjenne en person må i tillegg lagres riktig.

For å ivareta dette har jeg søkt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette måtte gjøres fordi jeg skulle samle inn og behandle personopplysninger, og av den grunn at opplysningene ble lagret elektronisk (Personopplysningsloven, 2018). Prosjektet mitt er godkjent av NSD (se vedlegg 1). Det vil si at intervjuet kunne gjennomføres slik jeg hadde tenkt, fordi jeg hadde begrunnet at måten jeg skulle gjøre det på var i henhold til ivaretagelse av personvern. I tillegg ivaretok jeg kravet om fritt, informert samtykke ved at intervjupersonen fikk utdelt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) med alt hun trengte å vite om prosjektet, anonymitet, samt retten til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst.

4.0 Presentasjon av data og analyse fra *Rådebank*

Dette kapittelet tar for seg en analyse av deler av dramaserien *Rådebank*. Herunder vil jeg benytte meg av tidligere presentert teori om identitet og livsmestring, samt begreper fra narratologien, når jeg forsøker å besvare det første forskningsspørsmålet:

1. Hvordan fremstilles karakteren Sivert i *Rådebank*, og hvilke deler av sesong to av serien kan en via denne karakteren knytte til livsmestring og identitetsutvikling?

Selv om jeg i hovedsak har sentrert mitt fokus til å være på Sivert i sesong to, har jeg i analyseprosessen sett at det har vært nødvendig å inkludere alle tre sesongene i konteksten jeg gjør fortolkningene mine i. For å forstå Sivert må jeg derfor se på hans fremstilling i sesong en, og til dels i sesong tre, for å få et helhetlig innsyn i karakteren, noe som dessuten påpekes som helt sentralt fra et hermeneutisk ståsted (Gilje & Grimen, 1993, s. 153; Nyeng, 2012, s. 48).

4.1 *Rådebank*, en dramaserie med et viktig budskap

Rådebank er en realistisk dramaserie som er lagt til Bø i Telemark gjennom alle tre sesongene. Det er i tillegg i dette området mye av inspirasjonen til både handlingen og karakterene er hentet. På grunn av dette kan en si at *Rådebank* treffer høyt på den mimetiske komponenten, som blir fremhevet ved at karakterene i serien minner oss om ekte mennesker, som i tillegg gjennomgår hendelser som kan virke å være realistiske (Phelan & Rabinowitz, 2012, s. 7). Karakterene en møter i dramaserien, befinner seg i den alderen hvor utvikling av en trygg identitet er viktig og avgjørende (Illeris, 2013, s. 74). Dette gjør blant annet at serien fremstår som gjenkjennelig for blant annet ungdom og yngre voksne, og gjør det dessuten lettere å skape både engasjement og identifikasjon.

Serieskaper Linn-Jeanette Kyed har uttalt at serien ikke var ment som ren underholdning, men med et mål om å «(...) gi folk noen verktøy» (Moxnes, 2022). Derfor er det nok ikke tilfeldig at tittelen på serien er nettopp *Rådebank*, og viser særlig til hva som skjer dersom du ikke tar grep og gjør noe med ulyden i bilmotoren din. Dramaserien gjør ordet rådebank til en metafor, og fremhever for oss på sårt vis hva som kan være utfallet av å ikke ta vare på ens psykiske helse og søke hjelp. Sesong to viser nemlig hvordan en rekke uheldige hendelser fører til at hovedpersonen Sivert ikke ser noen annen utvei enn å ta sitt eget liv. I dramaseriens første sesong, får man dessuten ordet rådebank brukt i konkret forstand når Sivert prøver å hjelpe GT ut av den tunge kjærlighetssorgen. Her blir GT lurt til verkstedet

hvor det angivelig skal være noe feil med bilen til Sivert: «Det er motoren som er sånn dunk-dunk-dunk-dunk», hvor GT svarer: «Er det rådebank?». I samme scene får rådebank igjen en overført betydning når GT sier: «Er det så vanskelig å huske på å fylle på litt olje iblant, og sørge for at olja er varm og la den stå på tomgang etter du har kjørt den skikkelig hardt?», og Sivert svarer: «Vanskeligere enn en skulle tro, si» (Kyed, 2020, sesong 1, episode 8, 09:54-10:18).

På grunn av at *Rådebank* inneholder en sterk mimetisk komponent, vil jeg i deler av analysen behandle Sivert som om han var et menneske i virkeligheten. En slik tilnærming vil gjøre det lettere å forstå karakteren og de situasjonene han befinner seg i, gjennom et identitet- og livsmestringsperspektiv. *Rådebanks* tematiske komponent er til stede ved at serien hele veien har hatt unge menns psykiske helse som mål, og hver sesong tar opp sentral tematikk knyttet til dette. Den tematiske komponenten er i hovedsak indirekte uttrykt i serien, gjennom de ulike hendelsene karakterene befinner seg i, som igjen er uttrykk for større tematikker (Engelstad, 2015, s. 77). For eksempel tematiserer Sivert i sesong to blant annet mental helse, selvmord, personlig økonomi, livsmestring og identitet, gjennom de situasjonene han befinner seg i.

4.2 Hvem er Sivert i Rådebank?

I *Rådebank* blir en først introdusert til Sivert i sesong én, som en del av gjengen til Glenn-Tore (GT), Robert Nilsen (Nilsen), Kim, Hege og Liva. Etersom *Rådebank* er en tv-serie, er karakterene visualisert for oss i motsetning til språklig konstruert (Lothe, 2003, s. 115-116). Dette gjør at Sivert fremstilles for oss gjennom måten han ser ut, kler seg, stemmen hans og eventuelle andre gester. Disse perseptuelle signalene er en helt nødvendig faktor i identifikasjon og følelsesmessig involvering i karakterer, og går under det som omtales som «*recognition*» (Felski, 2020, s. 100).

En blir ikke ordentlig kjent med Sivert før i sesong to hvor han er hovedkarakter, men mot slutten av første sesong er det tydelig at han har en viktig funksjon i handlingsforløpet til sesongens hovedperson, GT. Fiktive karakterer har gitte roller, som er bestemt fra et sett av handlinger de ulike karakterene utfører, og sier derfor noe viktig om hvilken funksjon de har i fortellingen (Propp, 1994, sitert i Engelstad, 2015, s. 62). Etter GT har fyllekjørt og ødelagt 18-årsdagen til kompisen Kim, er det bare Sivert som står igjen når GT kommer ut av fyllearesten. Siverts funksjon som hjelper kommer tydelig frem mot slutten av episode syv,

hvor han nettopp har funnet ut at GT ikke har det så bra, og er tydelig opprørt: «Hvorfor har du ikke sagt noe av det her til meg, GT? (...) du kunne bare snakket med meg» (Kyed, 2020, 18:35-19:00). Engelstad (2015, s. 62) skriver at de ulike rollene ofte blir definert i forhold til hovedpersonen, og at de er med på å dra handlingen i en bestemt retning. Da Sivert i siste episode av sesong en, viser seg å være hjernen bak å få GT ut av det mørke soverommet og tilbake i livet, utfører han sitt handlingsdomene som hjelper, som er å «redde helten ut av en knipe» (Engelstad, 2015, s. 62).

I sesong to blir en bedre kjent med en mer usikker og utrygg ungdom. Sivert har planen for fremtiden klar, han skal flytte til Trondheim til høsten og bli sivilingeniør, akkurat som sin avdøde mor. Da eksamenskarakteren viser seg å bli noe helt annet enn planlagt, faller livet til Sivert i grus og en blanding av ulike hendelser skal være utslagsgivende for det som blir Siverts avgjørende vendepunkt midtveis i sesong to.

4.3 «Jeg er sliten av å ikke få til noe» - et brudd i selvidentiteten

Rådebank følger i stor grad den standarddramaturgiske oppbyggingen som er vanlig for spillefilmer. Her har man blant annet en presentasjon av sentrale karakterer, ulike konfliktnivåer, og særlig to vendepunkt som skal være avgjørende for det som til slutt skal bli løsningen (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 46). Dramaseriens oppbygging er helt sentralt når det gjelder hvordan karakterene blir fremstilt for oss og hvilke grep som videre blir tatt i bruk, og handler om det Felski (2020) omtaler som «*alignment*» (s. 93-94). I *Rådebank* sesong to er det blant annet Sivert en blir invitert til å identifisere seg med, og dette gjøres i stor grad gjennom tekstens form og oppbygging.

Rådebank er en tv-serie, og derfor vil den dramaturgiske oppbyggingen være noe annerledes enn den er for spillefilmer. Ifølge Skarstein (2017, s. 90), vil en tv-serie blant annet inneholde «(...) flere vendepunkt og flere spenningstopper». Skarstein (2017, s. 90) poengterer også at det er vanlig at hver episode av en tv-serie inneholder en «*cliff hanger*», et spenningsgrep som skal sørge for at de som ser på ønsker å fortsette til neste episode. Dette grepet ser en særlig eksempler på i de fire første episodene av sesong to av *Rådebank*. Episode en avsluttes blant annet med bilkrasjen i garasjeveggen, og episode tre avsluttes med at politimennene oppdager bilen Sivert krasjet med, gjemt under et pledd hos GT (Kyed, 2021, sesong 2, episode 1, 22:22-22:28; sesong 2, episode 3, 22:50-23:10).

Tidlig i sesong to får man det første dramaturgiske vendepunktet for Sivert, når karakteren på matteeksamen ender opp med å være en treer (Kyed, 2021, sesong 2, episode 1, 08:40-09:21). Her går planene for Trondheim i grus, som virker å være særlig vanskelig for Sivert å godta. Etter dette første vendepunktet, følger en rekke uforventede impulshandlinger og opp- og nedture som skal forme de valgene og handlingene Sivert står overfor. Ungdomstiden er senteret for identitetsutvikling, og Sivert befinner seg i den kritiske fasen, som ifølge Erikson (Illeris, 2013, s. 74) enten munner ut i en stabil identitet eller såkalt «identitetsforvirring». På bakgrunn av situasjonen Sivert befinner seg i, er det rimelig å anta at han opplever en form for identitetsforvirring i sesong to. Han er usikker på seg selv og egne evner, og virker å ha problemer med å finne sin plass i samfunnet (Illeris, 2013, s. 75-76).

Sivert forteller at det er hans andre forsøk på matteeksamen, og at han er sliten av å ikke få til noe (Kyed, 2021, sesong 2, episode 2, 06:56-07:10). Giddens (1991/1996) argumenterer for at det kan være overbelastende for ungdom å alltid måtte reflektere over hva de skal og at det er ungdommens egen feil hvis ting går dårlig, på bakgrunn av den økende individualiseringen i samfunnet, noe Illeris et al. (2012, s. 23) fremhever. Når Sivert opplever et brudd i selvidentiteten sin, kan det tyde på at han mangler det refleksive språket Giddens (1991/1996) mener det frisatte individ behøver. Sivert håndterer det derfor dårlig når han ikke klarer å holde livsfortellingen sin gående, og løser det hele med blant annet fornektelse, nedsnakking av seg selv og impulshandlinger, som å ta opp forbrukslån, kjøpe bil, krasje, stikke fra ulykkesstedet og lure forsikringa. På bakgrunn av dette kan en definere Sivert som en rund, kompleks karakter, som kjennetegnes ved at han er uforutsigbar i handlingene og «etterlater (...) et inntrykk gjennom fremstillingen av situasjoner de befinner seg i» (Engelstad, 2015, s. 66). På mange måter kan de situasjonene og valgene Sivert tar, vise mangel på en trygg og stabil identitet, men samtidig manglende eller lav livsmestring og mestringstro.

4.4 «Kaller du meg dum, eller?» - en indre konflikt med seg selv

Konfliktnivået i fortellinger er viktige for spenningsoppbyggingen (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 50). Engelstad & Tønnessen (2011) har visualisert de ulike konflikttypene med en sirkelmodell (s. 50). I *Rådebank* ser en særlig eksempler på konflikter i de tre innerste sirklene (samfunnet, familie, seg selv), og er ifølge Evans (2006, s. 38) da et eksempel på «de beste fortellingene». *Rådebanks* variasjon mellom konfliktnivåene inviterer oss derfor inn i dramaserien på en måte som ikke ville vært mulig hvis den bare hadde hatt konflikter

innenfor en av sirklene (Evans, 2006, s. 38). For Sivert er hovedkonflikten først og fremst med seg selv. Han mangler tro på seg selv, har en nokså ustabil identitet og håndterer det relativt dårlig når ting ikke går som planlagt.

I litteraturen blir en ofte presentert for karakterens følelser og tanker gjennom en indre monolog, men i film og tv-serie må en benytte andre virkemidler for å tydeliggjøre dette. Et vanlig virkemiddel i forbindelse med dette er musikk, og det finner en naturlig nok også i *Rådebank*. Ofte blir musikk brukt for å stimulere til en bestemt følelse eller en stemning, som gjør at en kan komme tettere på karakterenes følelser, samt forstå de ulike stemningene som blir presentert (Helseth & Maasø, 2008, s. 84). Et eksempel på dette i *Rådebank*, er scener hvor Sivert er nervøs og redd, og det er tydelig at musikken brukes for å stimulere til nettopp denne følelsen for oss som ser på (Kyed, 2021, sesong 2, episode 3, 07:34-08:00).

Den subjektive kameravinkelen blir hyppig brukt for å invitere oss inn i Siverts sansninger og følelser, og gjør det lettere å tolke hans indre. Gjentatte ganger blir en presentert for Siverts nervøsitet og usikkerhet via kameravinkelen, og her blir ofte pusten hans særlig fremhevet. Et eksempel er når Sivert leser oppslaget i avisen om ulykken, hvor han krasjet bilen inn i garasjeporten og stakk (Kyed, 2021, sesong 2, episode 3, 07:50-08:19). Her er kameravinkelen plassert slik at en opplever å se det samme som Sivert (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 108). Bruk av nærbilde er også et virkemiddel som gir oss en dypere tilgang til karakterer (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 108). I samme scene som forklart ovenfor, får man et nærbilde av Sivert, den dramatiske musikken spilles, og den raske pusten og pupillene som går i alle retninger blir fremhevet som det seeren skal legge merke til. Det er nesten som en kan føle nervøsiteten på seg selv. Et slikt grep bygger dessuten under den mimetiske komponenten som Sivert sterk representerer, da han fremstår som en ekte person som gjennomgår hendelser som kunne skjedd i virkeligheten (Phelan & Rabinowitz, 2012, s. 7). Dette gjør at man i sterkere grad kan relatere hans følelser og opplevelser til egne liv, og følgelig kan en knytte disse grepene til «*empathy*», som handler om følelser, og det å respondere på de fiktive karakterenes følelser (Felski, 2020).

Sivert befinner seg i tillegg i konflikter på de to neste nivåene i sirkelmodellen, som er samfunn og familie. En viktig konflikt på samfunnsnivå, som jeg ikke skal gå nærmere inn på i denne oppgaven, er uenigheten mellom kommunen og rånerene, som dreier seg om at kommunen vil forby bilkjøring og råning i sentrum. Konflikter på familie- og nærstående nivå er det også eksempler på i *Rådebank*, som jeg skal se nærmere på nedenfor.

Siverts indre konflikt kommer tydeligere frem da han til stadighet snakker ned seg selv, og nærmest søker en bekreftelse på hvor «dum» han er. Dette ser en eksempler på i to av samtalene Sivert har med sommerflørten sin, Maria Solberg Keita (Kyed, 2021, sesong 2, episode 2, 15:50-16:00; sesong 2, episode, 4, 17:35-17:47). I det ene eksempelet har Maria sett over eksamenen til Sivert, og da han ikke forstår hva hun gjør for å komme frem til et svar, sier hun: «Dette er veldig enkel matte, liksom», hvorav han svarer: «Kaller du meg dum?». I dialoger med faren sin, har Sivert også en nedsnakkende tone mot seg selv. I sesong to, episode to, prøver faren å snakke om mulighetene Sivert har til å ta opp fag til høsten, og en tydelig irritert Sivert svarer: «(...) hvis jeg ender opp med tre i matte så er jeg så dum at jeg ikke fortjener å komme inn uansett» (Kyed, 2021, 06:47-06:55). Den indre konflikten Sivert har med seg selv, er utvidet til å være en konflikt med faren sin, som det neste leddet i sirkelmodellen. Et eksempel på dette er blant annet at Sivert føler at faren tenker lavt om han, noe som kommer frem i en samtale om «Siverts bragder» i sesong to episode tre, hvor faren sier: «Det var da du var ung og lovende, med gjennomføringsevne og stålvilje», hvorav Sivert svarer: «Du skal alltid påpeke at jeg er så jævlig ubrukelig» (Kyed, 2021, sesong 2, episode 3, 06:36-06:54).

4.4.1 Mestringsforventninger

I sesong tre, i en dialog mellom Hege og hennes far, får man en vesentlig oppklaring som er til hjelp for å forstå karakteren Sivert bedre og mer helhetlig. Dette er følgelig et eksempel på hvor viktig delene er for å skape forståelse for helheten (Nyeng, 2012, s. 48). I samtalen kommer det frem at den yrkesfaglige skolen Hege og Sivert gikk på, ble kalt for «mongo og mekk» av både lærere og andre i samfunnet. Hege forteller at dette var noe som særlig gikk inn på Sivert: «(...) jeg vet at Sivert tenkte mye på det, at folk gikk og tenkte at han var dum fordi han gikk der. Han overkompenserte med å Google alt hele tiden for å ikke si noe feil» (Kyed, 2022, sesong 3, episode 2, 24:40-25:25). At Sivert benytter seg av Google, er noe en allerede får bekjentskap med tidlig i sesong en av *Rådebank*, da guttene vil vite om det er piss i Red Bull. Etter en kjapp kommentar fra GT, får man et inntrykk av at dette er noe han gjør ofte: «Sjokk at Sivert har googla det» (Kyed, 2020, sesong 1, episode 1, 01:34-01:36).

Ungdomstiden er som nevnt tiden for store forandringer og senteret for identitetsutvikling, og i denne perioden er man ofte særs mottakelig for andres meninger og synspunkter, noe Liverød (2021) blant annet fremhever: «(...) i ung alder er man stadig ute etter andres aksept

og anerkjennelse for å etablere en følelse av hvem man er, og dermed er det alltid i relasjon til omgivelsene og andre mennesker vi utvikler fortellingene om oss selv». Dette blir dessuten fremhevet av Illeris (2013, s. 65), som mener at utvikling av identitet, i tillegg til å handle om hvordan man oppfatter seg selv, også er avhengig av hvordan andre opplever deg.

Ungdomsårene er viktig for å utvikle en trygg identitet (Erikson, 1992; Illeris, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017), og for Sivert har disse kommentarene fra tenårene satt dype spor i identitetsfølelsen hans, og det virker som han til dels har låst seg fast i denne forestillingen av seg selv som «dum», noe som ikke er uvanlig ifølge Liverød (2021). Dette stemmer samtidig overens med Sivert som en rund karakter, som ofte «(...) bærer med seg en fortid som virker inn i nåtidens hendelser» (Engelstad, 2015, s. 66). I all hovedsak kan en dermed si at mange av Sivert sine opplevelser kan ha vært et resultat av en trøblete fortid.

Å ha tro på seg selv og egne evner er viktig, og for Bandura (1997, s. 3) er mestringsforventninger av betydning for hvordan man møter en oppgave, og ikke minst utfallet av den. Siverts erfaringer fra «mongo og mekk», samt tidligere forsøk på å øke karakteren i matte, kan en si har bidratt negativt til den første kilden til mestringsstro, nemlig «*enactive mastery experience*». Alle vennene til Sivert har valgt en yrkesfaglig retning, og han har derfor ikke så mange som det er naturlig å sammenligne seg med. Da Maria kommer til Bø, fra hennes vellykkede hverdag som medisinstudent og solide mattekunnskaper, er det å se henne få til noe han har plagdes med, særlig da hun påstår at det er veldig enkel matte, nok et negativt bidrag til det som Bandura (s. 86-87) beskriver som «*vicarious experience*». Her skal det å se andre som lykkes, være en viktig kilde til tro på egen mestring, men har motsatt effekt for Sivert, som heller tror at Maria synes han er dum som ikke får det til.

Av vennegjengen blir Sivert ofte omtalt som den smarteste, og han opplever i den grad å få oppmuntrende og støttende ord fra folk rundt, i det som av Bandura (s. 101) kalles «*verbal persuasion*». For Sivert virker det som det er viktig å opprettholde denne rollen hos vennene, som kan være noe av grunnen til at han ikke er helt ærlig med dem om følelsene og de utfordrende situasjonene han etter hvert befinner seg i. Bandura (s. 101) poengterer også faren ved å ha for urealistiske forventninger til individer, som kan gjøre mer skade enn nytte. Når Sivert selv ikke opplever å få til det han vil, kan det bli slitsomt å opprettholde denne fasaden overfor vennene. Samtidig gis det et inntrykk av at Sivert er ganske alene om drømmen sin, og vennene er heller ikke veldig engasjerte i den utdanningsretningen han har valgt, som er helt ulik deres egen. Etter Sivert har fått eksamensresultatet møtes vennene på Bull Inn for å drikke øl, og etter en god stund kommer det en kommentar fra Hege, som indikerer at hun

hadde glemt det litt av: «Du faen, hvordan gikk det på eksamen?», og da Sivert svarer at det gikk dritt, jubler vennene da GT svarer: «Kanskje du slipper å flytte til Trondheim til høsten?» (Kyed, 2021, sesong 2, episode 1, 15:50-16:01). Når det gjelder valg av utdanning, som åpenbart er særlig viktig for han, opplever ikke Sivert den støtten han kunne trengt for å utvikle en større tro på seg selv.

4.5 «En liten hvit løgn skader jo ingen» - *point of no return*

Rådebank følger i hovedsak en kronologisk tidslinje, men inneholder likevel noen sprang i tid som er viktige for den helhetlige fremstillingen. I sesong to, episode tre, blir den kronologiske rekkefølgen brutt med en analepse når Sivert og GT sitter ved vannet og snakker om fortiden. Ifølge Engelstad (2015, s. 128) kan slike tilbakeblikk gi utfyllende og viktig informasjon, som igjen kan ses i sammenheng med kommende hendelser, noe en kan se eksempel på med denne analepsen. Sivert og GT snakker om ting som ligger forut den hovedfortellingen en får presentert i serien (Lothe, 2003, s. 87). For eksempel snakker de om hvordan Sivert var den mest useriøse og villeste av dem, og deler historier fra fyllekuler og frustrerte foreldre. I analepsen får en blant annet vite hvor viktig det er for Sivert å komme inn på NTNU. Da moren ble syk innså han at han hadde brukt hele deres tid sammen på å være håpløs, og Sivert hadde derfor sagt med henne at han skulle bli sivilingeniør slik som henne. I det samme tilbakeblikket får en vite at GT hadde kommet med en pakke Lollipop den dagen moren til Sivert hadde dødd (Kyed, 2021, sesong 2, episode 3, 01:30-04:00). Denne detaljen skal vise seg å være helt essensiell og oppklarende for senere hendelser, som vi skal se eksempel på lengre ned i analysen. Alt i alt gir analepsen på mange måter et inntrykk av at Siverts drøm om å bli sivilingeniør, er basert på et snev av dårlig samvittighet og et sterkt ønske om å hedre moren sin. Tilbakeblikket bidrar dermed til oppklarende informasjon om hvor viktig det er for Sivert å oppfylle drømmen om å bli sivilingeniør, men samtidig hvorfor det er så tungt når det ikke går (Engelstad, 2015, s. 128).

I handlingsforløpet til Sivert skal det andre og siste vendepunktet tilspisse spenningen til «*point of no return*». Utenfor bensinstasjonen ringer forsikringsselskapet og forteller at de har noen spørsmål angående forklaringen hans, som ikke stemmer helt med den informasjonen de har hentet inn (Kyed, 2021, sesong 2, episode 4, 19:25-20:26). Sivert blir tydelig berørt, famler med blikket og legger på midt i samtalen. Her blir pusten fremhevet igjen, og i samspill med dramatisk musikk blir dette brukt som et virkemiddel for å beskrive

hovedkarakterens sinnsstemning (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 108). Sivert låser seg inn på do, og en blir igjen presentert for den subjektive kameravinkelen når han googler «strafferamme for forsikringssvindel». Som seer opplever en å se ned på mobilen fra Siverts blikk. Når Sivert leser at strafferammen er bot og fengsel inntil to år, bygges både stemningen, musikken og pusten seg opp til at Sivert kaster opp. Man hører strykere som spiller tremolo over en mollakkord, et musikalsk grep som er vanlig for å underbygge beskrivelser av angst i film. På bakgrunn av dette kan en knytte Banduras (1997) begrep om «*physiological and affective states*» (s. 106), som blant annet handler om fysiske reaksjoner i kroppen, og som kan forårsake hjertebank eller angst. Musikken bråstopper når Sivert kaster opp. Etterpå blir stemningen noe annerledes, musikken roes ned og endres til en mer mystisk tone. I dette øyeblikket kan det virke som Sivert har bestemt seg for noe (Kyed, 2021, sesong 2, episode 4, 21:25-22:10).

Som følge av det andre vendepunktet har handlingstråden for Sivert nådd klimaks, og er kommet til den delen av den standarddramaturgiske strukturen som er kalt løsningen (Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 53). Nå hviler ansvaret på Sivert, og det forventes at han tar et valg for å håndtere den situasjonen han befinner seg i. Rett etter krasjen, i episode to av sesong to, forteller Sivert at han ikke har ordnet forsikring og derfor skal vente noen dager med å levere inn skaden, noe GT responderer på med: «En liten hvit løgn skader jo ingen, ikke sant» (Kyed, 2021, sesong 2, episode 2, 03:40-03:48). For Sivert har dessverre den lille, hvite løggen ballet på seg og blitt et eneste stort rot som han har låst seg fast i, som fører til at den eneste løsningen han ser er selvmord. Etter sammenbruddet på toalettet er det en bestemt og tilsynelatende «vanlig» Sivert, som i sin siste scene kjøper en pakke Lollipop og deler ut til vennene, før han sier: «(...) vi snakkes i kveld, dere» og kjører av gårde (Kyed, 2021, sesong 2, episode 4, 23:24-23:55). I denne scenen indikerer pakken Lollipop et frempek, som varsler om at noe skal skje. Siverts valg med å gi Lollipop til vennene før han dro, kan forstås som et rop om hjelp til bestekompien GT, som den eneste av vennene som «burde» ha skjønt det, med tanke på deres historie med nettopp Lollipop, forklart i analepsen ovenfor.

I dette kapittelet har jeg sett på hvordan Sivert blir fremstilt i *Rådebank*, i henhold til det første forskningsspørsmålet i studien. Ved hjelp fra narratologien har jeg fått studert karakteren nærmere, og dermed fått plassert Siverts funksjon i *Rådebank* på en helhetlig måte, i tråd med hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993, s. 153; Nyeng, 2012, s. 48). Jeg har knyttet Siverts handlinger og valg til tidligere presentert teori om identitetsutvikling og livsmestring. Med utgangspunkt i dette har jeg fått et bedre grunnlag til å reflektere over

hvordan dette kan anvendes i norskundervisningen i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling.

5.0 Presentasjon av data og analyse fra intervju

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene fra det kvalitative intervjuet som ble gjennomført i forbindelse med denne studien. Herunder vil jeg forsøke å svare på forskningsspørsmål nummer to:

2. Hvilke erfaringer har en norsklærer i ungdomsskolen med å bruke *Rådebank* i undervisningen?

Intervjupersonen blir omtalt som Lisa, som er et fiktivt navn for å ivareta kravet om anonymitet og av hensyn til personvern. Lisa har jobbet 13 år som kontaktlærer i ungdomsskolen, og underviser blant annet i norskfaget. Intervjuet ble gjennomført med hovedvekt på hvilke didaktiske muligheter og utfordringer som ligger i arbeid med dramaserien *Rådebank*. Funnene baserer seg på erfaringer Lisa har gjort gjennom arbeid med serien i sin daværende 10. klasse våren 2021. Ettersom oppgavens tema er livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget, var fokuset i intervjuet på dramaserien *Rådebank* knyttet til nettopp dette.

5.1 Livsmestring og identitetsutvikling

Ettersom oppgaven omhandler livsmestring og identitetsutvikling, var jeg først og fremst interessert i hva intervjupersonen legger i disse begrepene. I den forbindelse spurte jeg Lisa om hun kunne fortelle meg hvordan hun forsto begrepet livsmestring, noe hun gav uttrykk for var vanskelig å definere, men «(...) det handler jo om å gi i elevene de redskapene de trenger videre i livet». Lisa forteller videre at mange elever sliter med å forstå relevansen i alt de lærer på skolen, og at det er viktig for lærere å stille spørsmål ved hva det er man holder på med og hvorfor. Da jeg spurte Lisa om hvordan hun så på livsmestring og dets plass i norskfaget, var det tydelig at dette var noe hun følte hun allerede holdt på med, noe også lærerne i studien til Lauritzen (2021) fortalte. Lisa forteller at de skriftlige- og muntlige ferdighetene er noe hun ser på som særs viktig i forhold til livsmestring i norskfaget: (...) noen tør ikke å uttrykke seg foran andre, noen klarer ikke forme meningene sine og trenger hjelp (...)». Å bistå elevene i prosessen med å utvikle et språk for å kommunisere med, virker derfor å være viktig for Lisa: «(...) altså, det former jo tanker da, og du klarer å tenke mer hvis du har et større språk, da klarer du å få flere nyanser». Dette er i tråd med hva livsmestring blant annet handler om i norskfaget, nemlig å «(...) uttrykke seg skriftlig og muntlig» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Da jeg spurte Lisa hvordan hun forstår identitetsutvikling, fortalte hun at det var vanskelig å svare på, og heller ikke et begrep de snakker så mye om der hun jobber: «Vi snakker jo masse om livsmestring, mens identitetsutvikling er mer sånn, det høres pent ut, det er ikke noe jeg tenker over at jeg skal ut å utvikle hos elevene». Lisa kunne likevel trekke paralleller til tekstarbeid i norskfaget, og forklarer at man gjennom å studere andre karakterer kan sammenligne, gjenkjenne og se på ulikheter fra eget liv, og at dette kan være en form for identitetsutforskning for elevene. Ifølge Nussbaum (2016) er det nettopp dette som gjør litteraturen og tekstarbeid så unikt (s. 12). Lisa forteller videre at man som ungdomsskolelærer er med på å utforske identiteten til elevene, og det «(...) å presentere de for et bredt utvalg med temaer, tekster og personligheter er veldig viktig, og det er jo det vi gjør i norsken». At elevene får møte ulike tematikker, tekster og personligheter er sannsynligvis det læreplanen gir uttrykk for når den skriver at «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa kan både bekrefte og utfordre elevenes selvbilde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I forbindelse med at livsmestring og identitetsutvikling er koblet sammen i læreplanen for norskfaget, var jeg videre interessert i Lisa sine tanker rundt hva det er som binder disse sammen. Hun argumenterer for at det er en gjensidig avhengighet mellom livsmestring og identitetsutvikling: «Hvis du ikke klarer å finne ut hvem du er, så kan jo livet også bli ganske vanskelig da». Lisa innrømmer at det var dette hun falt litt for med *Rådebank*, nemlig å utforske de ulike identitetene og rollene som er i serien og reflektere over dette med elevene: «(...) det er veldig gøy å snakke med elever om sånne ting da. Det handler jo om å mestre livet og finne sin identitet. (...) Hvis du ikke finner den så blir jo livet litt tungt og da (...)». Det er tydelig at Lisa ser en forbindelse mellom livsmestring og identitetsutvikling. Ved å ha med eksempelet fra *Rådebank*, viser hun at dette er noe hun har tenkt over da hun valgte å ta i bruk serien i undervisningen.

5.2 «Elevene elsker jo det» - om å ta i bruk tv-serie i undervisningen

Da jeg spurte Lisa hvordan hun vurderte da hun skulle ta i bruk populærkultur som tv-serier i klasserommet, fortalte hun at man må prøve for å se hvordan det går. Hun mener at en merker det fort på klassen hvis det er noe som ikke er kult eller at serien ikke treffer helt. I den forbindelse nevner hun at dramaserien *Lovleg* ikke funkete noe særlig i hennes klasse, blant annet fordi elevene slet med å relatere seg til tematikken. Engasjement og relevans går tydelig

igjen hos Lisa i valg av tv-serier, noe som ellers stemmer overens med den erfaringsbaserte tilnærmingen til tekst (Rødnes, 2014, s. 4).

Lisa påpeker blant annet at hun stadig vekk prøver å benytte seg av tv-serier og dokumentarer i undervisningen, og virker å være opptatt av å følge med på det som kommer ut, som igjen kan brukes i undervisningssammenheng. Hun forteller at elevene elsker det, og at de blir veldig glade for å jobbe med serier i norskfaget. Lisa understreker samtidig viktigheten med at seriene man tar i bruk treffer aldersgruppen, at de ikke er for gamle og at det gjelder å være særs aktuell når du jobber i ungdomsskolen: «(...) i hvert fall den aldersgruppen jeg jobber med, den er jo den mest kritiske du får tror jeg. Det er liksom det første minuttet og hvis det ikke er bra da så er det totalt avskrivning omtrent (...)».

I samtalen med Lisa kommer det frem at det er viktig for henne at elevene ikke har alt for stort kjennskap til den serien de skal jobbe med fra før, blant annet fordi elever i den aldersgruppen kan være litt «(...) forutinntatte og låste i sine meninger, og det kan være vanskelig (...)». Hun utelukker derimot ikke at det kan gå ant å snu dem, og fremhever særlig norsklærerens rolle som viktig her: «(...) det er jo det som er så gøy når de ser det sammen med norsklæreren, at vi tar på litt analysebriller (...) og prøver å snu på en del ting (...) og da blir de jo som regel med». Lisa poengterer dog at en slik refleksjon ikke skjer av seg selv, og norsklærerens rolle blir å følge dem hele veien.

Videre forteller Lisa at populærkultur som tv-serier er ferskvare og går fort ut på dato, og viser her til en erfaring hun har gjort i forhold til den populære dramaserien *SKAM*, hvor hun opplevde at innen hun fikk 10. klasse var serien «ut» og det funket dermed ikke å bruke den.

5.3 Kontroversielle temaer i klasserommet

Som lærer i ungdomsskolen omgås man daglig ungdommer i en fase av livet hvor de er i utvikling, både sosialt, fysisk og psykisk. Lisa forteller at man som kontaktlærer er veldig mye borti elevenes psykiske helse, og for henne er det viktig å vite hvor grensene går på hva man som lærer kan håndtere og hva en eventuelt må kople inn andre instanser på: «(...) også er jeg litt nøye på at jeg ikke skal være psykolog, for det er ikke min kompetanse (...). Jeg vil ikke prøve å være noe jeg ikke er da, for det kan fort bli litt vanskelig».

Da jeg spurte Lisa hva hun tenker om å undervise i vanskelige temaer, var det med bakgrunn i at sesong to av *Rådebank* blant annet tematiserer selvmord. Det kom tydelig frem at dette var noe hun var usikker på, og at det følte både skummelt og vanskelig:

Jeg gikk noen runder med meg selv, kollegaene mine og helsesøster (...) Jeg visste også at jeg hadde noen som var ganske langt nede og som kom til å ha sterke reaksjoner. Jeg var litt redd for det, men så tenkte jeg til slutt at hvis jeg hysjer det ned og ingen noen gang snakker om det, hvordan skal de da håndtere det senere?

Lisa tror mange er redd for å bruke noe i skolen som har alvorlig tematikk, men hun tenker likevel at det ikke nødvendigvis er en grunn til å la være, i likhet med lærerne i studien til Lauritzen (2021). Hun vektlegger samarbeid med helsesøster som «alfa omega» når man tar opp vanskelige temaer i undervisningen. For henne var det derfor helt sentralt at både foreldre og helsesøster var godt informerte om opplegget de gjennomførte i klassen. Lisa understreker at det er veldig viktig å kjenne klassen sin godt, et poeng en kjenner både fra Lomsdalen (2017) og lærerne i Lauritzens (2021) studie. Lisa hadde vært kontaktlærer for klassen sin i nesten tre år og visste derfor mye om dem, men var likevel skeptisk til å jobbe med en serie som tematiserer selvmord: «(...) du vet ikke helt hva du fremprovoserer da, og det har man jo heller aldri noen garanti for (...)». Lauritzen (2021) fant at frykten for smitteeffekt i arbeid med eksempelvis selvmord i klasserommet, viser et behov for å kunne skape distanse til teksten en jobber med, noe en ser gjennom utsagnene til Lisa. Lomsdalen (2017) hevder derimot at selv om man kjenner klassen sin godt, så er det ikke sikkert man vet hva alle bærer med seg, noe også Lisa er inne på.

Lisa hadde noen elever i klassen som hun visste var langt nede, og som kom til å ha sterke reaksjoner på de mest alvorligste scenene i serien. Da jeg spurte hvordan man kan skåne disse elevene best mulig, var hun klar på at planlegging og god dialog var viktig. Hun hadde i forkant valgt å snakke med de elevene hun var bekymret for, og gitt dem valget om å se episodene sammen med klassen, eller sitte på et grupperom og jobbe med noe annet.

I en ungdomsskoleklasse med tretti 15-16 åringer er det ikke alltid en kan vite hva hvert enkelt individ bærer med seg. Lisa synes det kan være utfordrende å arbeide med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget, særlig gjennom den tematikken som er i *Rådebank*, for det krever en del av deg som lærer: «(...) det krever mye klasseledelse å gjøre det. Det er én fjasekommentar så har du på en måte mistet stemningen og tryggheten i rommet da (...), så det er veldig skjørt». For Lisa var det viktig å skape den tryggheten i rommet, og hun var derfor

tydelig overfor klassen sin om at dersom de ikke klarte å ta det imot på en respektfull måte, så avsluttet hun hele greia.

5.4 «Elevene fikk et språk og en åpenhet» - Rådebank i norskundervisningen

Lisa var kontaktlærer for en 10. klasse da hun arbeidet med *Rådebank* våren 2021. Hun forteller meg at serien var veldig populær hos elevene, og at de synes den var interessant å jobbe med. Hun forteller videre om en hendelse som skjedde da de skulle ha prøvemuntlig på vårparten 2021, som i tillegg underbygger hvor godt serien hadde satt seg hos elevene:

Det som er litt gøy da (...), vi hadde prøvemuntlig, og da hadde jeg 10 stykker oppe i norsk, og på det arket hvor de har oppgaver da, så hadde jeg et bilde fra *Rådebank*, og jeg tror egentlig alle, uansett tema de hadde trukket, uansett hva slags litterær tekst de hadde valgt i utgangspunktet (...), så var de innom *Rådebank* da, for det var så aktuelt (...). Alle klarte å snakke litt om det, altså alle husket noe derfra. Det var kanskje der de hadde husket mest, og det tenker jeg har jo noe med at de synes det var interessant på ordentlig da.

I arbeidet med dramaserien hadde Lisa valgt å starte med sesong én og deretter sesong to. Dette var noe hun påpekte som viktig for å få med seg helheten av både serien og de ulike karakterutviklingene. Dette er ytterligere noe man finner presisert hos Penne (2010, s. 157), som skriver om bruk av utdrag fra tekster i norskboka, og hvordan dette kan redusere elevenes behov for å skape en helhet. Lisa satte av alle norsktimene sine i en kort periode for å kun jobbe med *Rådebank*, da det var viktig at det ble gjort ordentlig, for å få mest mulig utbytte av den. Klassen så omtrent alle episodene sammen og hadde klassesamtaler etter hver episode. Selv om Lisa hadde laget noen skriftlige oppgaver, merket hun raskt at det som dominerte arbeidet var preget av muntlighet: «(...) de var deltakende, (...) mange hadde innspill og det ble noen diskusjoner. (...) hvis det bare hadde vært meg som snakket, hadde jeg nok gjort det på en annen måte». Selv om Lisa på forhånd hadde utformet en plan for opplegget, virket det ikke som det gjorde noe at ting ikke ble helt som planlagt:

(...) man må ha en plan, men du må også følge det som skjer i timen når du har om sånne temaer. Du kan ikke ha en plan og følge den slavisk, for da ødelegger du mye av de magiske øyeblikkene på en måte.

Lisa gir uttrykk for at det virket som de fleste fikk et større språk og en åpenhet etter arbeidet med *Rådebank*, og at det ble mer greit å snakke om følelser: «(...) det endte jo med at nesten alle av de guttene hos meg fløy til helsesøster resten av halvåret og snakket om følelsene sine, og det var ikke sånn ekstremt, men de bare hadde plutselig masse på hjertet da (...)». Av de tretti elevene hun hadde i klassen sin, var tjue av dem gutter og hun merket at samtlige begynte å snakke sammen på en annen måte. Lisa forteller at dette var noe hun hadde stort fokus på da de arbeidet med serien, og underbygger det med at «(...) man må liksom slippe ut følelsene sine underveis, hvis ikke blir det rådebank, da» - en referanse man dessuten kan knytte til selve dramaserien.

Selv om Lisa var i tvil om å skulle ta i bruk en serie med en utfordrende tematikk, er hun glad for at hun gjorde det. Intervjumaterialet viser at Lisa vektlegger utvikling av et muntlig språk som viktig i arbeidet med *Rådebank*, samt en åpenhet for følelser, helt i tråd med hva livsmestring betyr i generell læreplan og læreplan for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det gjelder undervisning om vanskelige temaer, kommer det frem at god klasseledelse og samarbeid er helt essensielt for Lisa. Hun gir likevel uttrykk for en viss skepsis knyttet til fremprovosering, i likhet med lærerne til Lauritzen (2021). I valg av tv-serier i undervisningen, er engasjement og relevans særlig noe som går igjen hos Lisa, og en kan i den sammenheng knytte henne til den erfaringsbaserte tilnærmingen til tekstarbeid (Rødnes, 2014, s. 4).

6.0 Didaktiske refleksjoner og drøfting

Dette kapittelet tar for seg didaktiske refleksjoner og drøftinger knyttet til *Rådebank* i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget. I denne delen av oppgaven vil jeg benytte tidligere forskning, teori innenfor litteraturdidaktikk, samt analysen av *Rådebank* og funnene fra intervjuet med Lisa. Dette kapittelet forsøker samtidig å svare på det tredje og siste forskningsspørsmålet i studien:

3. *Hvordan kan man benytte seg av norskfaglige tilnæringsmåter til tekst i arbeid med Rådebank?*

Hovedfunnene fra den narrative analysen viser at *Rådebank* sesong to kan knyttes til tematikkene livsmestring og identitetsutvikling, og særlig karakteren Sivert er relatert til flere hendelser som kan sees i sammenheng med disse. Gjennom å nærlese serien og se på Sivert og hans fremstilling, har jeg fått et bedre og bredere innsyn i hvilke norskfaglige og analytiske kvaliteter med *Rådebank* som kan ha en didaktisk verdi. Hovedfunnene fra det kvalitative intervjuet er at *Rådebank* var populær hos 10.klassingene til Lisa. Hun fortalte at elevene var muntlig engasjerte i samtaler omkring de ulike hendelsene, og at de fikk et større språk og en åpenhet rundt det å ha følelser.

Intervjumaterialet peker særlig mot det som har med den erfaringsbaserte tilnærmingen til tekst å gjøre (Rødnes, 2014), mens jeg i analysen også forsøker å interessere meg for *Rådebank* som kunst og form, og knyttes dermed til den analytiske tilnærmingen til tekst (Rødnes, 2014). I denne delen av oppgaven vil jeg forsøke å reflektere rundt inkludering av begge inngangene i arbeid med *Rådebank* knyttet til livsmestring og identitetsutvikling i norskundervisningen. Her vil jeg blant annet se på hvordan den litterære samtalen kan være en passende arbeidsmetode. Først og fremst vil jeg bruke litt plass på å reflektere rundt bruk tv-serie i undervisningen, før jeg vil se på det å tilnærme seg *Rådebank* og livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget.

6.1 Tv-serie i undervisningen og i norskfaget

Når jeg i denne oppgaven har valgt å undersøke livsmestring og identitetsutvikling knyttet til en tv-serie, ser jeg det som nødvendig å bruke litt plass på å reflektere rundt denne type tekst i klasserommet. Å bruke film/tv-serie i undervisningen er ikke nytenkende, og er blitt gjort i lang tid. Særlig i forbindelse med historiefaget, har lærere i alle år tatt i bruk historiske filmer og dokumentarer i arbeid med eksempelvis andre verdenskrig og liknende tematikk. Det kan

tenkes at det er en fin variasjon i forhold til læreboka, og at elevene muligens blir mer engasjerte når de får informasjon uttrykt visualisert kontra skriftlig. Twenge (2013) presenterer dessuten noen trekk ved denne generasjonen som vokser opp, hvor hun nevner at dagens unge ikke leser bøker, og blant annet trenger relevante filmklipp for å engasjeres.

Begrunnelser for å benytte seg av film og tv-serier er det flere av, og norskfaget bygger i tillegg på et utvidet tekstbegrep, som vil si at tv-serier og film skal benyttes i undervisningen på lik linje med andre tekster (Kunnskapsdepartementet, 2019). Larsen (2005, s. 98) poengterer at multimodale tekster, som henholdsvis *Rådebank*, kan gi like «(...) viktige og grunnleggende erfaringer som skjønnlitteraturen (...)». Hennig (2017, s. 137) fremhever dessuten at barn gjerne opplever skjermttekster som mer tilgjengelige, og at en ikke må se skjermttekster som konkurrenter mot litteratur, men heller hvordan det kan supplere litteraturundervisningen. Tv-serie er noe dagens ungdommer gjerne har et sterkt forhold til, og som i større grad enn skjønnlitteratur, skaper en felles referanseramme. På denne måten blir det muligens lettere å kunne skape motivasjon og et umiddelbart engasjement hos elevene, noe Lisa påpekte, da hun fortalte at elevene «elsker» å ta i bruk tv-serie i undervisningen.

Blasco et al. (2015) skriver at filmverden er lik seerens verden, og passer bra med elevenes kontekst, som kan forklare hvorfor Lisa opplever et stort engasjement for bruk av tv-serie i undervisning. Lisa påstår i tillegg at ungdommer er kritiske, og hvis tv-serien ikke er bra i det første minuttet så er det nesten total avskrivning. I den forbindelse kan det dermed tyde på at det er i hvilken grad elevene opplever «subjektiv relevans» (Smidt, 1989) som vektlegges i valg av tv-serie i undervisning for hennes del. I motsetning til Lisa, mener Larsen (2005, s. 97) derimot at det er viktigere at tekster gis subjektiv relevans, enn at de i utgangspunktet har det. At en tekst gis subjektiv relevans, kan for eksempel skje gjennom å studere teksten nærmere og få et større språk for den. På den måten kan en oppdage at selv om teksten ikke i utgangspunktet virket å være relevant, så ble den det gjennom å arbeide med den.

Først og fremst ser man at det som går igjen for begrunnelse av tv-serie, viser en økt interesse for hvordan den oppleves relevant for eleven, passer deres livsverden og noe som kan skape motivasjon og engasjement. Dette er helt klart viktige poeng, men som muligens kan medføre at innfallsvinkelen på arbeidet i stor grad vektlegger elevenes personlige erfaringer som det viktigste utgangspunktet for teksten de arbeider med, og ikke tar for seg hvilke egenskaper teksten i seg selv har.

Penne (2010) skriver at populærkultur gjerne leses for moro skyld, og en mulig utfordring med å ta inn populærkulturens tekster kan dermed være at elevene ikke synes noe om å undersøke disse tekstene med et analytisk blikk. Særlig hvis analysene blir en sjekkliste hvor man leter etter bestemte virkemidler (Rødnes, 2014, s. 2), kan det risikere å ødelegge mye av opplevelsene for elevene. Dette beveger oss inn i Ziehe (2000) sine tanker om at skolen er blitt mer og mer lik hverdagslivet til elevene, og at dette kan redusere identitetsmulighetene deres innad i skolen. Når skolen skiller seg fra elevenes hverdagsliv, kan den gi nye erfaringer, som kan være et bidrag til deres identitetsutvikling (Ziehe, 2000). Tatt i betraktning at populærkulturens tekster er noe flere elever har et sterkt forhold til på fritiden, kan det være særdeles hensiktsmessig for lærere å gjøre disse refleksjonene i forhold til bruk av populærkultur i undervisningen, og kanskje særlig når identitetsutvikling og livsmestring er «målet». Dramaserier som henholdsvis *Rådebank* og *SKAM*, er realistisk fremstilt i forhold til ungdomsliv og samfunnet i dag generelt, og er følgelig relativt lik elevenes hverdagsliv (Ziehe, 2000).

6.2 Rådebank og livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget

Rådebank har som nevnt blitt særlig godt mottatt, og har som følge av dette fått mye skryt for hvordan den fremstiller unges livssituasjon, og dermed gitt lærere et godt utgangspunkt for å benytte seg av serien i undervisningssammenheng, noe norsklærer Lisa har gjort. Det er en realistisk dramaserie, og som en har sett, scorer den høyt på den mimetiske komponenten. Det kan være her både mulighetene og utfordringene ligger med tanke på å ta i bruk tv-serien i undervisning. *Rådebank* oppleves relevant og engasjerende for ungdom per dags dato, i stil med flere av de nevnte begrunnelsene ovenfor, men den tar også opp tunge og tøffe tematikker. Sesong to tematiserer blant annet selvmord, og er på mange måter et vanskelig tema å behandle i undervisning, vist gjennom både intervju og forskning (Lauritzen, 2021).

En fare med både livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget er at arbeid med tekster fort kan bli både terapeutisk og treffe for nært, særlig fordi elever i ungdomsskolealder nettopp er i den tiden hvor deres identitet formes og utvikles (Erikson, 1992). Ifølge Liverød (2021) er unge mennesker som følge av dette særlig oppmerksom på andre mennesker, samt omgivelsene rundt, på veien mot å etablere en følelse for hvem man selv er. I den sammenheng blir det blant annet viktig at elevene lærer seg å skille fiksjon fra virkelighet, og ut fra dette kan være i bedre stand til å distansere seg fra teksten. Elevene må vite noe om

selve teksten de jobber med, og hvordan den er bygd opp for å formidle og berøre oss på ulike vis. Med andre ord er det nødvendig at de utvikler et språk om teksten. For at dette skal være mulig behøver de blant annet en analytisk tilnærming til tekst. På denne måten kan elevene nærme seg arbeid med livsmestring og identitetsutvikling på en tryggere måte, som Lauritzen (2021) også påpeker.

Rådebank er en serie som inneholder elementer som kan tematiseres i et livsmestrings-og-identitetsutviklingsperspektiv, som vist gjennom analysen, samt eksisterende undervisningsopplegg fra Gyldendal (Stensli, 2021) og Skrivesenteret (2022). I den forbindelse blir ikke spørsmålet nødvendigvis om serien kan brukes knyttet til tematikken, men *hvordan* dette burde gjøres i undervisningen. Flere lærere har i tillegg benyttet muligheten for å ta i bruk *Rådebank* i undervisningen, noe dens tematikk og det utvidede tekstbegrepet i norskfaget åpner opp for. Skrivesenteret (2022) mener i tillegg at *Rådebank* gir gode innganger til arbeid med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, nettopp fordi den gir muligheter for å «(...) uttrykke egne følelser, tanker, erfaringer, og dette arbeidet kan bidra både til å bekrefte og utfordre elevenes selvbylde», helt i tråd med hva det tverrfaglige temaet betyr i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Utover dette gis det derimot lite føringer på hvordan man helt konkret kan arbeide med tekst for å nå dette målet. Det er heller ingen av kompetansemålene etter 10.trinn som eksplisitt nevner livsmestring eller identitetsutvikling, selv om et nært mål er at elevene skal «utforske og reflektere over hvordan tekster fremstiller unges livssituasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019), som kan sies å passe til refleksjoner rundt *Rådebank* og nevnte tematikk. På grunn av dette vil det i stor grad bli opp til den enkelte skolen, samt norsklæreren, hvordan en velger å innlemme det tverrfaglige temaet i undervisningen, slik at det passer med hvordan det blir beskrevet i faget. Folkehelse og livsmestring i norskfaget legger nettopp vekt på at elevene skal kunne gi uttrykk for både følelser og erfaringer, samt at arbeid med tekst kan være et bidrag til deres livsmestring og identitetsutvikling. En slik beskrivelse vil sannsynligvis føre til ulike tilnærminger, og man kan i den forbindelse trekke frem de to ulike tradisjonene for tekstarbeid som Rødnes (2014) presenterer, nærmere bestemt den erfaringsbaserte tilnærmingen og den analytiske tilnærmingen.

6.3 Å utvikle et større språk for følelser

Rådebank er en dramaserie som treffer nært den erfaringsbaserte tilnærmingen til tekst (Rødnes, 2014). Som seer på fritiden møter elevene gjerne serien ut fra egne erfaringer og preferanser. De gjenkjenner, engasjeres, blir berørt og knytter den kanskje til sine egne liv. Refleksjonsprosessen er dog manglende, og de fleste vil muligens mangle et språk for å kunne si noe om hvorfor teksten oppleves som relevant eller hvorfor man føler så inderlig med enkelte karakterer og hendelser. Dette er noe en ellers finner påpekt hos Blasco et al.: «People attend cinema all the time and see the same scenes, and while they might have similar emotions, the reflective process is lacking» (2015, s. 7).

Norsklærer Lisa ser i stor grad ut til å vektlegge den erfaringsbaserte inngangen i arbeid med *Rådebank*, i likhet med flere andre lærere som arbeider med litteratur i skolen (Rødnes, 2014, s. 3), hvor særlig åpenhet, større språk og følelser ble fremhevet som det elevene satt igjen med etter arbeidet med dramaserien. Dette stemmer ellers med det som er målet for livsmestring i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019), og det kan derfor tenkes at dette har vært styrende da Lisa valgte innfallsvinkel på arbeidet. Intervjuet sier derimot lite om det språket elevene fikk om den teksten de jobbet med, som handler om den analytiske tilnærmingen til tekst (Rødnes, 2014). Lisa nevner så vidt kompetansen til norsklæreren som viktig, særlig fordi man kan ta på analysebriller når man studerer en tekst, men det kommer likevel ikke tydelig frem i intervjuet om de jobbet med det analytiske helt konkret, og hvilken effekt dette i så fall hadde.

I undervisningsopplegget til Skrivesenteret (2022) for sesong to av *Rådebank*, kan man også legge merke til at følelser spiller en stor rolle i enkelte av oppgavene. I en av oppgavene kan man blant annet lese: «Skriv en tekst der du reflekterer over hvorfor det kan være så vanskelig å snakke om følelser» (Skrivesenteret, 2022). Videre finner man en oppgave hvor elevene skal forestille seg at de er en av hovedpersonene, og skrive en dagbokside om hvordan de har det etter at Sivert dør (Skrivesenteret, 2022). Begge disse oppgavene, og kanskje særlig den siste, inviterer elevene dypt inn i de fiktive karakterene i serien. På den ene siden kan en slik oppgave være god, for den gir elevene tilgang til å sette seg inn i andre menneskers tanker, og kan dermed skape en refleksjon rundt eget liv - og handler i den grad om både livsmestring og identitetsutvikling. Det er dette Nussbaum (2016, s. 12) kaller den narrative forestillingsevne, og er helt essensiell når det gjelder å engasjere oss i fortellinger og karakterer. På den andre siden krever en slik oppgave at elevene klarer å være skjønnsomme lesere (Nussbaum, 2016, s. 11), for å unngå at oppgaven treffer for nært, særlig i arbeid med tematikk som livsmestring

og identitetsutvikling. Dette er noe en ellers finner presisert hos Lauritzen (2021). Å utvikle både den narrative forestillingsevne og være en skjønnssom leser, krever derimot mer av elevene enn å bare møte teksten gjennom følelser og personlige erfaringer.

6.4 «Man skal ej læse for at sluge, men for at se, hvad man kan bruge»

Sitatet ovenfor er fra Peer Gynt, et skuespill skrevet av Henrik Ibsen. På skolen, og særlig i norskfaget, møter man arbeid med tekst på en annen måte enn hjemme på fritiden (Aase, 2005, s. 107). Som leser på fritiden kan lesing gjerne kjennetegnes som «sluking», og at tekster i større grad blir brukt som underholdning for den enkelte. På skolen derimot, er det et mål at elevene skal arbeide med tekstene i et «tolkningsfelleskap» (Aase, 2005, s. 107), og ut fra dette øke sin tekstkompetanse gjennom å forene både erfaring og analyse i tekstarbeidet (Rødnes, 2014, s. 13). Skarstein (2017, s. 98) hevder blant annet at elevene har hatt en «filmatisk opplevelse» til dramaserien *SKAM*, som samtidig kan tenkes å være tilfellet i forhold til *Rådebank*. Videre påpeker Skarstein (2017) at det i skolen i tillegg handler om arbeidslesing, som skal ta for seg en analytisk tilnærming til tekst. Likeså presiserer Penne (2010, s. 48) at det ikke handler om å gripe elevene i filmundervisningen, men at de skal skaffe seg en forståelse for hva som gjør at de gripes, i likhet med hva Blasco et al. (2015) hevder. I all hovedsak er det dette som er norskfagets måter å jobbe med tekst på, og uavhengig av tematikk som blir gjennomgått, skal elevene utvikle et språk til å snakke om teksten med, i samhandling med egne synspunkter og erfaringer.

Skarstein (2017) undersøkte dramaserien *SKAM*, og så at dens didaktiske potensiale blant annet lå i seriens dramaturgiske oppbygging, som et sentralt kjerneområde for norskfaget. Gjennom analysen av *Rådebank* har jeg sett at denne serien inneholder flere av de dramaturgiske grepene som kjennetegner «de beste fortellingene» (Evans, 2006, s. 38), som videre kan være en mulig forklaring på hvorfor den engasjerer (Skarstein, 2017). Dramaturgi handler først og fremst om tekstens oppbygging, og kan i den forbindelse knyttes til den analytiske tilnærmingen til tekstarbeid (Rødnes, 2014). Rødnes (2014, s. 13) vektlegger dessuten lærerens rolle som særlig viktig i arbeid med tekster gjennom en analytisk inngang, og fokuserer særlig på en grundig nærlesing av teksten i forkant som helt sentralt. I forbindelse med dette har jeg i denne oppgaven nettopp foretatt en nærlesing av *Rådebank*.

Ved å undersøke *Rådebank*, eller henholdsvis andre tekster, som form og kultur, får man et større innblikk i hvordan tekstene er fremstilt, samt hvordan bruk av for eksempel

kameravinkel, musikk og dramaturgisk oppbygging er brukt for å stimulere til en bestemt følelse eller opplevelse for de som ser på. Dette kan skape en bredere forståelse for hva det er ved *Rådebank* som kan benyttes i forbindelse med livsmestring og identitetsutvikling, og ikke minst hvordan tekstens oppbygging er med på å formidle og forsterke innhold knyttet til tematikken.

6.5 Den litterære samtalen som anvendelig arbeidsmetode

De fiktive karakterene er ofte det fortellingen er sentrert rundt, og gjerne de man som seer eller leser identifiserer seg med og engasjerer seg i (Felski, 2020, s. 82). Slik er det i *Rådebank*, og gjennom analysen har jeg sett at Sivert kan være et godt utgangspunkt for å diskutere tematikk som livsmestring og identitetsutvikling. Som seer kan en identifisere seg med Sivert som en bærer av noe de fleste av oss, og kanskje særlig unge mennesker, kan kjenne seg igjen i, eller som har «betydning for oss» (Larsen, 2005, s. 102). I forhold til Sivert, handler det blant annet om å «finne seg sjæl» og håndtere livets gode og mer utfordrende sider, og er således i tråd med beskrivelser for livsmestring og identitetsutvikling i både overordnet del, læreplan i norskfaget og opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998).

Sivert har en sett scorer høyt på den mimetiske komponenten og fremstilles følgelig som en realistisk person. Som både funnene fra intervjuet med Lisa og forskning viser (Lauritzen, 2021), er det en viss skepsis rundt å undervise om vanskelige temaer, og *Rådebank* tematiserer blant annet selvmord gjennom Sivert, som ikke bør behandles for nært (Lauritzen, 2021). For å unngå at man som norsklærer inntar en terapeutisk rolle, kan en tematisere livsmestring og identitetsutvikling mer implisitt gjennom norskfaglige inngangsmåter. På denne måten blir det lærerens faglige kompetanse som vektlegges i arbeidet. En arbeidsmåte som kan være svært anvendelig i forbindelse med tematikk som livsmestring og identitetsutvikling, og som lar elevene distansere seg fra teksten, er litterære samtaler (Aase, 2005, s. 110).

Den litterære samtalen er en faglig samtale som først og fremst tar utgangspunkt i teksten, og er derfor en måte å arbeide med tekst på som ikke senterer hele fokuset på å være elevenes følelser og personlige, umiddelbare responser. Forskning gjort av Klomsten & Uthus (2020) viser dessuten at elever liker å snakke om tematikk innenfor psykisk helse, som gir dem en mulighet til å vende blikket utover mot andre, kontra innover mot seg selv. Den litterære

samtalen gjør nettopp at man kan vende blikket utover mot «den andre», og knytte tematikken til eget liv uten å direkte berøre den. Penne (2010, s. 110) vektlegger i tillegg at elevene må lære seg å distansere seg fra tekster, særlig i den «moderne tekstverden». Gjennom den narrative forestillingsevne kan elevene forestille seg hvordan det er å være i Siverts situasjon, samt hvilke valg og utfordringer han står overfor, og hvordan dette kan fungere som et utgangspunkt for å reflektere over egne liv (Nussbaum, 2016, s. 12), herunder livsmestring og identitetsutvikling. I den litterære samtalen kan elevene møte hverandres ulike tolkninger i et «tolkningsfellesskap» (Aase, 2005, s. 107), og dermed få utfordret hverandres synspunkter på den samme teksten. I en litterær samtale må elevene stoppe opp i sin egen tolkning for å møte andres, og de kan på den måten få en økt forståelse for seg selv (Aase, 2005, s. 117), som dessuten er viktig i forhold til mestring av egne liv og identitetsutvikling.

For arbeid med *Rådebank* knyttet til livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget, ser man et behov for å kunne benytte seg av både den erfaringsbaserte inngangen og den analytiske inngangen til tekst, som også Rødnes (2014) fremhever i forhold til tekstarbeid i norskfaget. At serien oppleves som relevant og engasjerende for elevene, kan absolutt være et fint utgangspunkt for å benytte seg av den i undervisningen, men behøver samtidig ikke å være en nødvendighet, da det er påpekt at tekstarbeid kan gjøres relevant for elevene (Larsen, 2005, s. 97). Dette gjør blant annet at *Rådebank* ikke behøver å bli avskrevet selv om den ikke er like populær om noen år, da den innehar mye didaktisk potensiale som vil kunne benyttes i norskundervisningen.

Når det gjelder livsmestring og identitetsutvikling gjennom Sivert og sesong to av *Rådebank*, kan en gjennom litterære samtaler diskutere hans valg, handlinger og måte å mestre livet på, og kan dermed fungere som en modell og et vindu for elevenes egne liv, og på den måten muligens kunne «(...) både bekrefte og utfordre elevenes selvilde og dermed bidra til deres livsmestring og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Man må likevel være oppmerksom på at dette ikke gjøres for nært, da serien tematiserer vanskelig tematikk som kan treffe nært hos elever i ungdomsskolen. Ved å studere teksten fra en analytisk inngang kan elevene utvikle et bredere språk for hvordan teksten er bygd opp, og kan i den forbindelse si noe om hvordan teksten inviterer oss som seere til å føle og reagere på bestemte måter i ulike situasjoner. For eksempel kan man diskutere hvilke grep som blir gjort med kameravinkelen i situasjonene Sivert føler seg redd, og hvilken innvirkning det har på oss som ser på.

Med et slikt utgangspunkt som beskrevet ovenfor, kan det samtidig bli lettere for elevene å skille det fiktive fra virkeligheten, samt klare å være skjønnsomme lesere i møte med tekst som tar opp vanskelig tematikk. De følelsene, identifikasjonen og engasjementet man som seer kjenner på i møte med en tekst, handler dessuten i stor grad om tekstens form. Elevene konstruerer mening av tekstens innhold nettopp gjennom tekstens form, selv om de ikke nødvendigvis har språket for det. Uten engasjement og innlevelse i fortellingene vil det trolig være vanskelig å knytte for eksempel Siverts livsmestring og identitetsutvikling til noe som kan ha relevans for eget liv.

7.0 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan man kan nærme seg livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget gjennom fagets tilnæringsmåter til tekst. Dette blant annet med bakgrunn i at livsmestring som tverrfaglig tema har høstet en del skepsis for at lærere skal bli hobbypsykologer, og at norskfaget bare skal bli et «pratefag» som tar utgangspunkt i elevenes psykiske helse (Mørch, 2020; Ulvestad, 2021; Aarskog, 2020). Norskfaget og dets tradisjonelle arbeid med tekster kan derimot være et fint utgangspunkt for arbeid med denne type tematikk, for det gir en mulighet til å diskutere områder innenfor livsmestring og identitetsutvikling gjennom noe annet enn seg selv som utgangspunkt. En slik tilnæringsmåte kan dermed være med på å forhindre at lærere opptrer som noe de ikke er, og tar heller utgangspunkt i deres profesjonelle rolle som litteraturlærere. Som norskfaglig tekst har jeg undersøkt dramaserien *Rådebank*. I denne oppgaven har jeg derfor forsøkt å finne svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan dramaserien Rådebank benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget på ungdomstrinnet?

For å finne svar på problemstillingen konkretiserte jeg den til tre forskningsspørsmål som jeg har forsøkt å svare på gjennom oppgavens ulike deler. Først og fremst har jeg foretatt en narrativ analyse av *Rådebank* og sett på hvordan karakteren Sivert er fremstilt, noe jeg ser på som helt sentralt i arbeidet mot å skulle forsvare bruk av serien i undervisningssammenheng. Å nærlese tekster som skal brukes i klasserommet er uansett noe en norsklærer burde gjøre på forhånd, for å skaffe seg en bedre oversikt over tekstens form og oppbygging (Rødnes, 2014, s. 13). Dette gir et viktig grunnlag for å kunne stille de gode spørsmålene i undervisningen, og vite noe om hvordan teksten er designet for å formidle gitte forhold. Jeg har reflektert over Siverts historie knyttet til livsmestring og identitetsutvikling, med tidligere presentert teori som utgangspunkt. Sivert gjennomgår realistiske utfordringer og hendelser som gir gode utgangspunkt for diskusjon i klasserommet, og inviterer elevene inn i en fiktiv verden som er både lik og ulik deres egen.

I intervjuet med norsklærer Lisa fikk jeg konkrete muligheter og utfordringer med å ta i bruk *Rådebank* i undervisningen, som var viktig da jeg ønsket å reflektere over seriens didaktiske potensiale. Lisa ser blant annet ut til å legge vekt på den erfaringsbaserte tilnærmingen til arbeid med dramaserien (Rødnes, 2014), som i hovedsak baserer seg på elevenes personlige erfaringer i møte med tekst. Helt i tråd med hva læreplanen i norsk skriver om livsmestring,

opplevde Lisa at elevene hadde utviklet et større språk og en åpenhet rundt det å ha følelser (Kunnskapsdepartementet, 2019). *Rådebank* var særs populær blant hennes daværende tiendeklassinger, og hun opplevde at elevene synes den var både relevant og engasjerende, noe dens oppbygging og sterke mimetiske komponent kan bekrefte. Lisa trekker frem utfordringer, blant annet å tematisere selvmord i klasserommet, som er et temaene i sesong to av *Rådebank*. Her viser materiale at det er viktig å kjenne klassen sin godt og trå varsomt, i likhet med funn gjort fra Lauritzen (2021).

I studiens didaktiske refleksjoner har jeg forsøkt å samle hovedfunnene fra den narrative analysen og det kvalitative intervjuet. Dette har jeg gjort for å kunne se nærmere på hvordan man kan tilnærme seg *Rådebank* gjennom norskfaglige tilnæringsmåter, hvor målet er livsmestring og identitetsutvikling. Funnene viser at serien er engasjerende fordi den er relevant og følgelig nært elevenes egne liv, men viser samtidig et behov for å kunne løse den på en mer distansert måte. Som følge av dette kan en derfor se på det som nødvendig å inkludere både den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen i arbeid med *Rådebank* i norskundervisningen, særlig med tematikk som livsmestring og identitetsutvikling. Elevenes personlige erfaringer om teksten er viktige, men de må i tillegg utvikle et språk for å kunne si noe om tekstens form, utover egne personlige meninger. Slik får elevene en mulighet til å bevege seg mellom det kjente og det ukjente i arbeidet med å forstå teksten (Rødnes, 2014, s. 11-12).

Å jobbe med tematikk som livsmestring og identitetsutvikling viser i denne studien en inngangsport som både vil ta utgangspunkt i elevene personlig, men samtidig å holde det personlige og tematikken på en viss avstand. Den litterære samtalen er en faglig samtale som både tar for seg den erfaringsbaserte og den analytiske tilnærmingen til tekst. I en slik samtale gis elevene en mulighet til å diskutere teksten uten å utlevere seg selv, og er dermed nært beslektet med å være en skjønnsom leser (Nussbaum, 2016). Gjennom litterære samtaler som tar utgangspunkt i Sivert i *Rådebank*, kan elevene få modeller og vindu for egen livsmestring og identitetsutvikling, som kan minimere risikoen for at tematikken treffer for nært.

7.1 Implikasjoner av studien

Helt mot slutten av oppgaven ønsker jeg å ta opp et par implikasjoner av denne studien. Denne oppgaven består bare av ett intervju, og følgelig bare én konkret erfaring med bruk av serien i undervisningssammenheng. Jeg kan derfor ikke si noe om hvordan *Rådebank* kommer til å fungere i andre klasserom, men det var heller ikke hensikten med denne oppgaven. Uansett vil valg av innfallsvinkel til tekstarbeidet være av betydning for hvilken effekt det har på elevene, og om det har noe verdi i forhold til tematikk som livsmestring og identitetsutvikling. Ytterligere kan det dessuten være flere årsaker til at tekstarbeid har en bedre effekt i noen klasser kontra andre. Som Lisa fortalte, vil det være av betydning å ha en tydelig klasseledelse og kjenne elevene sine godt i arbeid med *Rådebank*, som er forståelig da dramaserien inneholder tung tematikk, som må behandles varsomt. I tillegg er det helt vesentlig at norsklæreren har brukt tid på å nærlese teksten i forkant, for å lede den litterære samtalen slik at den beveger seg i et samspill mellom erfaring og analyse, som samtidig kan hjelpe elevene å se (Penne, 2010, s. 45).

Gjennom analysen av *Rådebank* har en sett at dramaserien er særs realistisk angående fremstilling av ungdom og tilhørende kjent tematikk. Således kan man reflektere rundt om det er noen mulighet for at dramaserien er for lik elevenes hverdagsliv, og ytterligere om den er i stand til å gi elevene annerledes erfaringer som har betydning for deres identitetsutvikling, eller om den bare bekrefter det de allerede vet (Ziehe, 2000). I forbindelse med dette glir man inn i det faktum at tekster kan gjøres relevant for elevene (Larsen, 2005), og følgelig behøver ikke tekstvalg alltid å være relevant og engasjerende for elevene i utgangspunktet, som gjerne populærkulturens tekster ofte er. Hvorvidt *Rådebank* kan gi elevene nye erfaringer som er av betydning for deres identitetsutvikling, i lys av det Ziehe (2000) påstår, er vanskelig å gi et konkret og fullverdig svar på i denne studien, men analysen har likevel forsøkt å vise at den innehar relevante momenter knyttet til tematikken. Det er likevel viktig for norsklæreren å gjøre disse type refleksjoner i forbindelse med tekstvalg i norskfaget generelt. Det kan være både lærerikt og nyttig, og særlig når tekstarbeidet i tillegg har livsmestring og identitetsutvikling som sentrale «mål».

Selv om jeg i denne studien har vist at *Rådebank* innehar et didaktisk potensial til å kunne brukes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget, er det viktig å påpeke at livsmestring og identitetsutvikling er lite målbare størrelser, og en kan ikke gjennom arbeid med *Rådebank* påstå at man har vært et bidrag til elevenes livsmestring og identitetsutvikling, som nevnt ovenfor. Både livsmestring og identitetsutvikling foregår gjennom mange år i

ungdomstiden og formes og utvikles hele tiden (Erikson, 1992). *Rådebank* kan likevel virke som en modell og et vindu, og slik være et godt utgangspunkt for elevene til å diskutere utfordringer som for eksempel Sivert møter på. I realiteten kan elevene selv stå overfor de type utfordringene som blir tematisert i den fiktive verden, og slik kan arbeid med *Rådebank* være med på å gi elevene kunnskaper og verktøy som de selv kan få bruk for i det virkelige liv.

7.2 Avsluttende refleksjoner og forslag til videre forskning

Norskfagets rolle har i lang tid vært å presentere elever for ulike tekster og fiktive personer, noe norsklærer Lisa påpekte. Som følge av dette vil elevene gjennom viktige år både på ungdomsskolen og i den videregående skole, møte ulike fiktive karakterer, skjebner og fortellinger, som vil kreve refleksjoner og fortolkninger. *Rådebank* kan rett og slett bare være et av mange hjelpemiddel på veien mot elevenes egen livsmestring og identitetsutvikling. Den innehar et didaktisk potensial knyttet til tematikken, men det krever god forberedelse og en tydelig bevissthet rundt hvordan man kan finne en balanse mellom de ulike måtene å nærme seg teksten på. For arbeid med livsmestring og identitetsutvikling gjennom *Rådebank* sesong to kreves det først og fremst både en god og tydelig klasseledelse, og at en kjenner elevene sine godt. Videre er det helt klart viktig at elevene får mulighet til å være personlige og komme med egne erfaringer og tanker inn i den litterære samtalen, men likeså at de er bevisste på tekstens kraft, og følgelig får utvikle et språk til å diskutere teksten.

For fremtidig forskning vil det kunne være interessant å prøve ut et opplegg med *Rådebank* i klasserommet, som i tillegg forsøker å forene de to tilnæringsmåtene til tekst, nemlig den erfaringsbaserte og den analytiske, noe Rødnes (2014) påpeker i forhold til generelt tekstarbeid i norskfaget. Et viktig spørsmål i denne sammenhengen er hvordan man kan prøve å få til et arbeid som bevisstgjør elevene på hvilken betydning tekstens form har for det innholdet som tematiseres. Et slikt arbeid burde i så fall unngå å bli til en sjekklister hvor elevene skal finne virkemidler, uten å gis en mulighet til å sette det i en større sammenheng.

Litteraturliste

- Bakøy, E. (2008). Retningslinjer for den filmvitenskapelige næranalysen. I J. S. Moseng (Red.), *Filmanalytiske tradisjoner*. Universitetsforlaget
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bjørnstad, M. G. (2022, 21. Januar). *Rådebank. Da pappa tok livet sitt, følte jeg at jeg hadde vært en grusom datter*. KK. <https://www.kk.no/livet/da-pappa-tok-livet-sitt-folte-jeg-at-jeg-hadde-vaert-en-grusom-datter/73538343>
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education through Movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1).
<https://doi.org/10.21977/D911122357>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Engelstad, & Tønnessen, E. S. (2011). *Film: en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Engelstad, A., & Landslaget for norskundervisning. (2015). *Film og fortelling*. Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser*. Hans Reitzels Forlag.
- Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi: teater, film og fjernsyn*. Cappelen akademisk forlag.
- Felski, R. (2020). Identifying with character. I Anderson, A., Felski, R., and Moi, T. (red.). *Character: Three inquiries in literary studies*. University of Chicago Press, s. 77-126.
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. (S. Shultz Jørgensen, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1991).
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gundersen, T. (2016, 12. oktober). *Hei unge mann, hvordan har du det?* Rådet for psykisk helse. <https://psykiskhelse.no/nyheter/hei-unge-mann-hvordan-har-du-det>

- Halvorsen, M. R. (2020, 9. juli). «Rådebank»- skuespillerne om responsen: - Helt sjukt. VG.
<https://www.vg.no/rampelys/tv/i/vQ0pPV/raadebank-skuespillerne-om-responsen-helt-sjukt>
- Helseth, T. & Maasø, A. (2008). Musikk og lyd i film. I Moseng, S. (Red.), *Filmanalytiske tradisjoner* (s. 79-94). Universitetsforlaget.
- Hennig, Å. (2017). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Herman, D., Phelan, J., Rabinowitz, P. & Warhol, R. (2012). *Narrative theory: core concepts and critical debates*. Ohio State University Press.
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K., & Center for Ungdomsforskning. (2012). *Ungdom, identitet og utdanning*. Center for Ungdomsforskning.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B. & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv: Mellom individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomskulen: kanon, danning og kompetanse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
<https://nordopen.nord.no/nord-xmllui/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7>
- Klomsten, A. T., & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 14(2), 122-139.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Kyed, L-J. (Produsent). (2020-2022). *Rådebank*. [Tv-serie]. NRK.
<https://tv.nrk.no/serie/raadebank/sesong/1>
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2017). *Livsmestring i skolen- for flere små og store seiere i hverdagen* <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Larsen, L. J. (2005). Identitet, dannelse og kommunikasjon. I L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 88-105). Det Norske Samlaget.
- Lauritzen, L. M. (2021). *Det skal helst gå godt- Skjønnlitteraturens bidrag til undervisningen om folkehelse og livsmestring i norskfaget på videregående skole* [Doktorgradsavhandling]. UiT Norges arktiske universitet.
- Liverød, S. R. (Programleder). (2021, 6. september). Hva er identitet? [Audio Podkast]. I *SinnSyn*. WebPsykologen. <https://www.webpsykologen.no/webpsykologens-podcast/>
- Lomsdalen, C. (2017). *SKAM i skolen. Prismet*, 1-2. <https://doi.org/10.5617/pri.4772>
- Lothe, J. (2003). *Fiksjon og film: narrativ teori og analyse*. Universitetsforlaget.
- Markussen, B. (2013). Kan teksttolking være vitenskap? - Fire faghistoriske debatter. *Edda*, 100(4), 290–309.
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Moxnes, I. C. (2022, 7. januar). *Slutt for «Rådebank»: - Tåredryppende da vi spilte inn aller siste scene*. P3. <https://p3.no/slutt-for-raadebank-taredryppende-da-vi-spilte-inn-aller-siste-scene/>
- Mørch, W.-T. (2020, 30. september). *Livsmestring i skolen er helt feil løsning*. Nettavisen. <https://www.nettavisen.no/nyheter/livsmestring-i-skolen-er-helt-feil-losning/s/12-95-3424026078>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag: norsklæreren i det moderne*. Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Samoilow, T. K. & Ommeren, R. V. (2018). Tverrdisiplinert arbeid med tekst- eksempelet *Skam*. I I. Sørensen (Red.), *Norsk 5-10 Litteraturboka* (s. 247-265). Universitetsforlaget.
- Skarstein, D. (2017). *SKAM- Eit Ibsensk melodrama med didaktiske moegelegheter*. *Norsklæreren* (1), 86-100.
- Skrivesenteret. (2022, 14. februar). *Rådebank (sesong 3)*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/radebank-sesong-3/>
- Skrivesenteret. (2022, 25. januar). *Rådebank (sesong 1)*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/radebank/>
- Skrivesenteret. (2022, 25. januar). *Rådebank (sesong 2)*. Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/radebank-sesong-2/>
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fant: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Universitetsforlaget.
- Stensli, Ø. G. (2021, 4. februar 2021). *Undervisningsopplegg: Rådebank sesong 2*. Gyldendal. <https://www.gyldendal.no/undervisningstips/pilot-undervisningsopplegg-om-radebank-sesong-2/>
- Toft, A. (2021). Først engasjement, så innhold. *Prismet*, 72(1).
- Twenge, J. M. (2013). Teaching Generation Me. *Teaching of Psychology*, 40(1), 66–69. <https://doi.org/10.1177/0098628312465870>
- Ulvestad, R. (2021, 1. april). *Hvor vondt har du det i dag, lille venn?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/folkehelse-laerrollen-roar-ulvestad/hvor-vondt-har-du-det-i-dag-lille-venn/279916>

- Vinje, E. & Fjernord. (1993). *Tekst og tolking: innføring i litterær analyse*. Ad Notam Gyldendal.
- World Health Organization. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school*.
https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf
- Ziehe, T. (2000). Debate article. *Young* (Stockholm, Sweden), 8(1), 54–63.
<https://doi.org/10.1177/110330880000800104>
- Aarskog, K. N. (2020, 8. desember). *Folkehelse og livsmestring må ikke bare bli et pratefag*.
Forskning. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/folkehelse-og-livsmestring-ma-ikke-bare-bli-et-pratefag/1782300>
- Aase, L. (2006). Litterære samtalar. I L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Det Norske Samlaget.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

10.05.2022, 10:39

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

183015

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Grunnskole

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hallvard Andre Kjelen, hallvard.kjelen@nord.no, tlf: 97796975

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Fredrikke Høgseth Nordeng, fredrikke.h.nordeng@student.nord.no, tlf: 99295130

Prosjektperiode

23.08.2021 - 20.06.2022

Vurdering (1)

21.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke

tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Rådebank i undervisningen knyttet til livsmestring og identitet i norskfaget*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruk av ungdomsserien *Rådebank* (sesong 2) knyttet til arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive masteroppgave på 30 studiepoeng dette studieåret, og ønsker å undersøke hvordan bruk av ungdomsserien *Rådebank* kan benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget. Dette med bakgrunn i det nye tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. I oppgaven min vil jeg foreta en analyse med fokus på sesong to av serien og se på hvordan en karakter (Sivert) i denne serien kan knyttes til livsmestring og identitetsutvikling. I tillegg til analysen ønsker jeg å ha med et intervju av en lærer som har brukt sesong to av *Rådebank* i undervisningen. Dette er for å få med konkrete erfaringer, muligheter og utfordringer med bruk av denne serien i undervisningssammenheng. Min foreløpige problemstilling er følgende:

Hvordan kan dramaserien Rådebank benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du har oppgitt at du har brukt *Rådebank* (sesong 2) i undervisningssammenheng, og at du dermed har noe å dele knyttet til bruk av denne serien i undervisningen særlig i forbindelse med livsmestring og identitetsutvikling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et muntlig intervju som blir tatt opp med lydopptaker. Intervjuet tar ikke mer enn maks 60 minutter. I selve intervjuet kommer jeg til å fokusere på dine erfaringer og tanker rundt bruk av *Rådebank* sesong 2 i undervisningen med fokus på livsmestring og identitet. Jeg har utarbeidet en intervjuguide som jeg kommer til å ta utgangspunkt i. Denne vil bli sendt til deg på forhånd hvis det er ønskelig, slik at du kan forberede deg. I oppgaven min vil du bare bli omtalt som lærer i ungdomsskolen og antall år i yrket, samt kjønn. Du blir derfor helt anonymisert. Intervjuet blir i etterkant transkribert og sendt til deg for godkjenning. Lydopptaket vil bli oppbevart på en trygg plass, og vil bli fullstendig slettet ved prosjektslutt i juni 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun meg som student som vil ha tilgang på opplysninger om deg som deltaker.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.05.2022. Alt av personopplysninger om deg vil da bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet ved Hallvard Kjelen, på epost hallvard.kjelen@nord.no eller på mobil: 977 96 975
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, på epost personvernombud@nord.no eller telefon: 74022750

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hallvard Kjelen
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Fredrikke Høgseth Nordeng
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Rådebank i undervisningen knyttet til livsmestring og identitet* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling: *Hvordan kan ungdomsserien Rådebank benyttes i arbeid med livsmestring og identitetsutvikling i norskfaget på ungdomstrinnet?*

Åpningsspørsmål

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hva synes du er det beste med å undervise i faget norsk?

Fagfornyelsen

1. Hvordan forstår du begrepene folkehelse og livsmestring?
2. Hvordan ser du på norskfagets rolle knyttet til folkehelse og livsmestring?

Identitet

1. Hva legger du i begrepet identitet?
2. Hvordan ser du på norskfagets rolle knyttet til identitet?
3. Hva tenker du om begrepene livsmestring og identitet sammen?

Vanskelige temaer

1. Hva legger du i begrepet psykisk helse?
2. Hva tenker du om å undervise om vanskelige temaer?

Bruk av TV-serie/film i undervisning

1. Har du mye erfaring med å bruke TV-serie/film i undervisning?
2. Hvilke muligheter ser du ved å ta i bruk TV-serie/film i undervisningen?
3. Og hvilke utfordringer ser du ved å ta i bruk TV-serie/film i undervisningen?

Generelt om bruk av TV-serien *Rådebank* i norskundervisningen

1. Hvordan kom du over TV-serien *Rådebank*?
2. Hva var det som gjorde at du valgte å ta den med inn i klasserommet?
3. Hvordan vil du beskrive sammenhengen mellom sesong 2 og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? (identitet?)

Gjennomføring av TV-serien i klasserommet

1. Hvilket klassetrinn gjennomførte du opplegget i?
2. Hvordan valgte du å arbeide med sesong 2 i undervisningen?
4. Hvordan ble arbeidet med TV-serien mottatt av elevgruppa?
5. Hva tror du elevene satt igjen med etter å ha arbeidet med *Rådebank* sesong 2?

Avslutning

1. Avklaring av uklarheter ol.
2. Har du noe du vil tilføye helt til slutt?

Vedlegg 4: Analyseverktøy for *Rådebank*

Utvalg av relevante scener fra *Rådebank*

Sesong 1 og sesong 2

Sesong	Episode	Tid	Notat
1	8	09:57	I drosjen: GT: «Få høre da, hva er det som er galt med bilen?» S: «Det er motoren som er sånn dunk-dunk-dunk-dunk-dunk» GT: «Er det rådebank? » S: «Jeg tror det» GT: «Er det så vanskelig å huske på å fylle på litt olje iblant, og sørge for at olja er varm og la den stå på tomgang etter du har kjørt den skikkelig hardt?» S: «Vanskeligere enn en skulle tro, si»
2	2	06:36	Far snakker om andre skoler, muligheter for å ta opp fag S: «Kan vi ikke bare vente med dette til jeg

			<p>får svar på klagen da?»</p> <p>F: «Det er greit å vite om muligheter»</p> <p>S: «Ja, men hvis jeg ender opp med tre i matte så er jeg så dum at jeg ikke fortjener å komme inn uansett»</p> <p>S: «Det er andre forsøket mitt pappa, jeg er sliten»</p> <p>S: «Jeg er sliten av å ikke få til noe».</p>
--	--	--	--