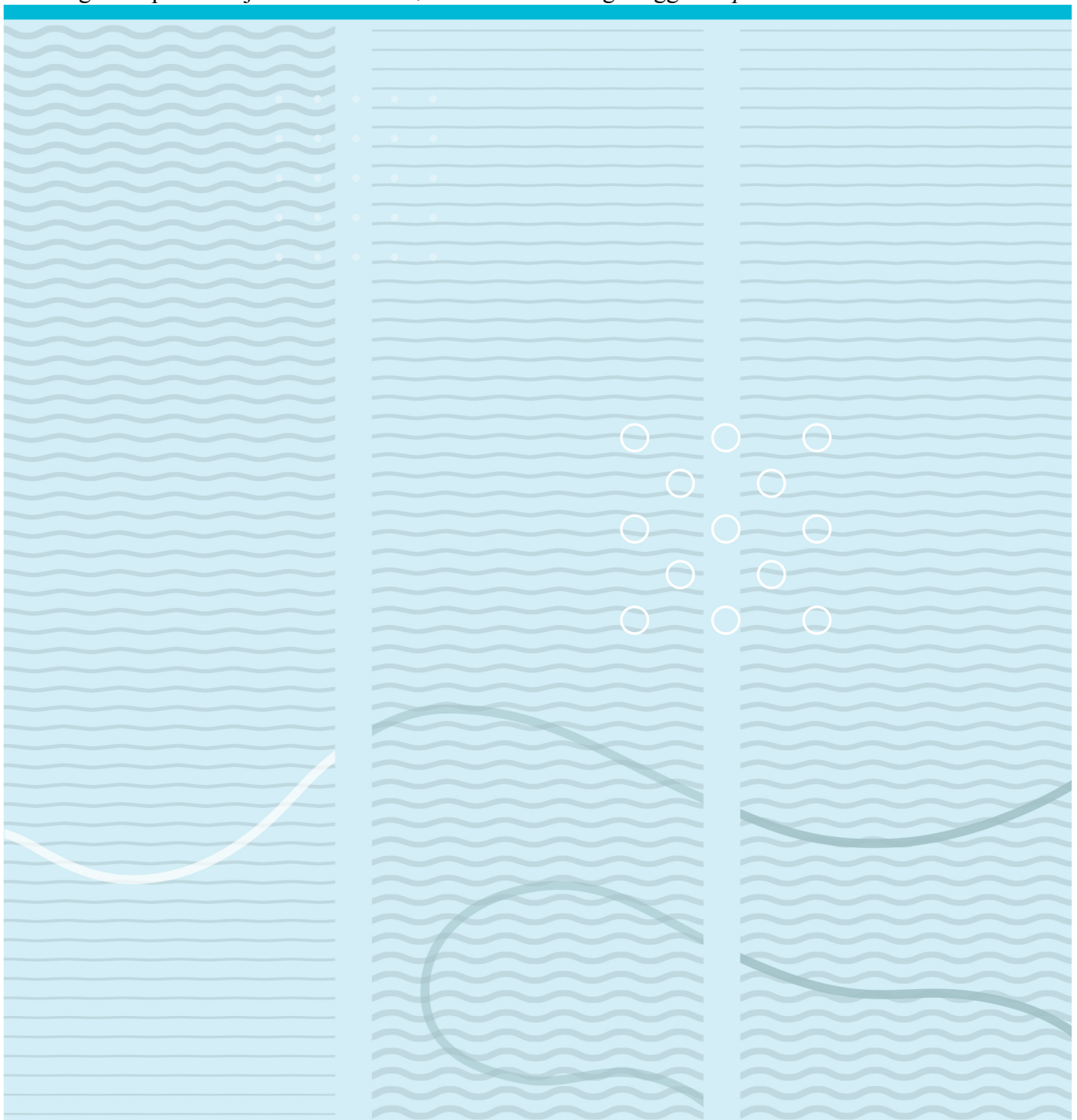


Malene Hellern Folkvord

## Nå når du sier det

### - samtale utvikler ny kunnskap

En kvalitativ undersøkelse av fem ungdommers forståelse av fiksjon og iscenesettelse i virkelighetsrepresentasjoner som *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*





Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for språk og litteratur  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2017 Malene Hellefn Folkvord

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng



*Drivkraft og vilje,  
i utvikling virker tiden stille.  
Bærebjelker gjør at en forstår,  
Takk. Jeg vet at ja - det går!*

*Til farfar, morfar og mormor,  
i mitt hode og hjerte dere bor,  
nå er det min tur til å sette fotspor*



## Forord

Dette har vært en fantastisk spennende og krevende prosess. Da jeg begynte på lærerutdannelsen så jeg allerede frem til å skrive masteravhandlingen, fordi jeg er ivrig etter å navigere i kjent og ukjent landskap. Det gleder meg at nysgjerrigheten min og vitebegjæret har blitt enda større i løpet av dette prosjektet. Studien ville ikke blitt til uten ungdommene som velvillig stilte opp til intervjuer. Tusen takk til alle fem!

I denne tiden har mine nærmeste fått kjenne på engasjementet mitt knyttet til studien. Takk for gode samtaler, innspill, motiverende ord og omtanke. Dere har vært en del av drivkraften som ligger bak dette prosjektet. Takk. Til dere som har hjulpet til med endringer fortløpende: Dere vet hvem dere er – tusen takk!

Drivkraften har vært til stede selv om progresjonen har gått i bølgedaler. I ettertid har jeg forstått at det nettopp er i vanskelige tider, når det føles som om tiden står stille, at utviklingen i studien har skjedd. En slik erfaring har også gitt meg en personlig utvikling. I takt med bølgedalene har jeg etter hvert lært meg å surfe på bølgene, istedenfor å kjempe mot eller stoppe dem. Selv om bølgene ved første øyekast har virket både uovervinnelige og frustrerende, sitter jeg nå igjen med en takknemlighet for at bølgene har kommet og gått. Som nyutdannet norsklærer ser jeg frem til å anvende kunnskap og praktiske verktøy i interaksjon med ungdomsskoleelever.

Jeg er heldig som har hatt to enestående veiledere i Ommund Vareberg og Merete Morken Andersen. Vi tre har i mine øyne fungert som dynamitt. Takk for at du, Merete, har flydd med meg i hjertet av prosjektet, og takk til deg, Ommund, som har sørget for at vi begge har landet innimellom. Takk for latter, råd og gode diskusjoner. Min eksisterende drivkraft fikk påfyll i møte med dere. Takk for at dere har vist tillit og engasjement fra start til slutt.

Dette var gøy!

Jeg håper studien faller i smak, god lesning.

Vestfold, 31. august 2017

Malene Hellern Folkvord





## Sammendrag

Denne studien dreier seg om hvordan ungdom forstår fiksjon og iscenesettelse i virkelighetsrepresentasjoner som *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*. Innsikten og kunnskapen som kommer frem i studien er et bidrag til norsklærerens arbeid med elevene om å gjennomskue iscenesettelser kritisk, utvikle identitet og oppleve livsmestring. Jeg har vært ute etter *fagligheten* som kommer til syne i kvalitative forskningsintervjuer, og hvordan samtalen kan operasjonaliseres som en byggeplass til ny kunnskap. Underveis i samtalene utviklet det seg en felles forståelse mellom meg som forsker og ungdommen.

I forskningsprosessen prøvde jeg ut ulike modeller for å konkretisere abstrakte fenomener. Jeg opplevde at modellene var et positivt verktøy for å synliggjøre ungdommens faglighet knyttet til fiksjon og iscenesettelse.

Analysen bærer preg av at alle fem ungdommene viser en form for forståelse om hvordan fiksjon, iscenesettelse og virkelighet forholder seg til hverandre og blir presentert i ulike iscenesettelser. Til tross for at definisjonen av fiksjon og iscenesettelse er uklar eller fraværende hos ungdommen, kommer ungdommens forståelse av fiksjon og iscenesettelse til syne. Studiens formål er *hvordan* de forstår, og analysen viser at ungdommen kommer frem til en forståelse på ulike måter. Ungdommens forståelse kom til syne når:

1. De brukte erstatningsbegreper som var egenvalgte og velkjente
2. De vurderte realismeeffekten i virkelighetsrepresentasjonene
3. De vurderte opprettelse av kontakt mellom mottaker og representasjon
4. De forankret i egenerfaring
5. De vurderte virkemidler, representasjonsteknikk og handlingsforløp
6. Samtalen dreide seg om gjenkjennelige begreper

Til slutt presenteres det et tankeverktøy for å gjennomskue iscenesettelser, som er et konkret bidrag til norsklæreren for anvendelse i norskundervisningen. Modellene jeg brukte i intervjuene kan også brukes som verktøy i samtale med ungdommen om forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse, eller i undervisningen om representasjoners konstruksjon og funksjon. Ungdommen kan oppleve økt bevissthet og kritisk sans når de trenes i å gjennomskue iscenesettelser, og på den måten styrkes identitetsutviklingen.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Langsiktige mål i norskfaget .....	2
1.2 Problemformulering.....	4
1.3 Forskningsfeltet .....	4
1.4 Strukturell oppbygging.....	5
<b>2.0 Teoretisk forankring</b> .....	<b>6</b>
2.1 Frontstage – iscenesettelse av virkeligheten.....	6
2.1.1 Mimesis.....	7
2.1.2 Diegesis .....	8
2.1.3 Mimetisk og diegetisk rom .....	9
2.1.4 Realisme .....	10
2.1.5 Fiksjonen iscenesetter virkeligheten.....	11
2.2 Backstage.....	13
2.2.1 Gjenkjennelige genrer .....	14
2.2.2 Kategorisering av genrebetegnelser .....	14
2.3 Identitet og danning i skolen .....	14
2.4 «Han lar liksom strømmen gå gjennom hele kretsen og sjekker om det er noe der» .....	15
2.5 Å gjennomskue spillets regler.....	17
2.5.1 Å lese med fordobling .....	18
2.5.2 Å oppnå kontakt med representasjonen .....	18
2.5.3 Å innta et metaperspektiv .....	19
2.5.4 Faglighet kontra kompetanse.....	20
<b>3.0 Anvendte virkelighetsrepresentasjoner</b> .....	<b>21</b>
3.1 <i>SKAM</i> .....	21
3.1.1 Et melodrama .....	21
3.1.2 Transmedialt.....	22
3.2 <i>Paradise Hotel</i> – et reality-program .....	23
3.3 Bloggen <i>Sophie Elise</i> .....	24
<b>4.0 Metodevalg</b> .....	<b>25</b>
4.1 Vitenskapelig tilnærming.....	25
4.2 Ontologisk og epistemologisk forskning.....	25
4.3 Casestudie som metode .....	25

4.4 Analytisk tilnærming.....	27
4.4.1 Forskerrollen .....	28
4.5 Forskningsintervjuet .....	29
4.5.1 Intervjuguide .....	29
4.5.2 Semistrukturerte spørsmål.....	29
4.5.3 Utarbeidelse av intervjuguide .....	30
4.6 Utvalg av informantene.....	31
4.6.1 Utvalgsstørrelse .....	31
4.6.2 Utvelgelsesstrategi.....	31
4.7 Gjennomføring av empirisk undersøkelse .....	33
4.7.1 Analyseverktøy .....	34
4.8 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.....	35
<b>5.0 Analyse og diskusjon .....</b>	<b>37</b>
5.1 Hvordan forstår ungdommen fiksjon?.....	37
5.1.1 Anvendelse av erstatningsbegreper .....	39
5.1.2 Erkjennelse av realismeeffekt .....	41
5.1.3 Opprettelse av kontakt mellom virkelighetsrepresentasjon og mottaker.....	45
5.1.4 Forankring i egenerfaring .....	50
5.2 Hvordan forstår ungdommen iscenesettelse? .....	53
5.2.1 Gjennom virkemiddelet <i>overdrivelse</i> .....	56
5.2.2 Gjennom representasjonsteknikken <i>transmedialitet</i> .....	57
5.2.3 Gjennom samtale om gjenkjennelige begreper .....	61
5.2.4 Gjennom beskrivelser av handlingsforløpet i iscenesettelsen .....	63
5.2.5 Gjennom observasjon av manipulasjon .....	67
5.3 Hvordan forstår ungdommen en gjennomskuende prosess? .....	68
5.4 Oppsummerende refleksjoner fra funn og analyse .....	73
5.4.1 Å komme frem til en forståelse uten begrepsforståelse .....	73
5.4.2 Å kontekstualisere representasjonen.....	74
5.4.3 Å forstå forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse.....	75
5.4.4 Å innta et metaperspektiv med selvrefleksjon.....	77
<b>6.0 Avrunding.....</b>	<b>79</b>
6.1 Didaktiske muligheter .....	79
6.1.1 Et tankeverktøy for å gjennomskue iscenesettelser .....	79
6.1.2 Modeller som verktøy i samtale .....	82
6.1.3 Samtale og diskusjon.....	83

6.1.4 Navigere i forkunnskaper .....	84
6.1.5 Trening i begrepsforståelse .....	85
6.2 Innvendinger .....	86
6.3 Videre forskning .....	88
6.4 Avsluttende refleksjoner .....	89
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>91</b>
<b>8.0 Vedlegg.....</b>	<b>98</b>
Vedlegg 1 – Forespørsel om samtykke for deltakelse i forskningsprosjekt .....	98
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	99
Vedlegg 3 – Modell 1 .....	102
Vedlegg 4 – Modell 1 for norsklæreren .....	103
Vedlegg 5 – Modell 2.1 .....	104
Vedlegg 6 – Modell 2.1 for norsklæreren .....	104
Vedlegg 7 – Modell 2.2 .....	105
Vedlegg 8 – Modell 2.2 for norsklæreren .....	105
Vedlegg 9 – Modell 3 .....	106
Vedlegg 10 – Modell 3 for norsklæreren .....	106
Vedlegg 11 – Modell 4 .....	107
Vedlegg 12 – Modell 4 for norsklæreren .....	107
Vedlegg 13 – Transkripsjonsnøkkel.....	108
Vedlegg 14 – Tankeverktøy for gjennomskuelse av iscenesettelser .....	109

## 1.0 Innledning

Representasjoner av virkeligheten fremstilles i dag i mange former og formater, og på mange plattformer: på skjerm og papir, multimodalt og transmedialt. Via ulike formater og plattformer kan det i vår tid synes ubegrenset hvor mange former for virkelighetsfremstillinger som ungdommem (og alle vi andre) forholder oss til. En av hovedårsakene til dette er teknologiens utvikling og utviklingen av Internett. I farvannet av denne raske utviklingen oppstår både misforståelser og muligheter som det bør være norskfagets oppgave å hjelpe ungdommene til å få grep om og utforske. Det er denne masteroppgavens ambisjon å bidra med kunnskap som kan brukes til nettopp dette.

Mitt bidrag består av en kvalitativ undersøkelse av gutter og jenter i seksten- syttenårsalderen med henblikk på hvordan de manøvrerer i villniset av ulike virkelighetsrepresentasjoner som de omgir seg med. Når vi forstår mer om hvordan de unge manøvrerer (eller går seg vill) i villniset, skapes et grunnlag som vi norsklærere kan bruke i utvikling av verktøy, for å hjelpe elevene til å gjennomskue det representasjonsmangfoldet. På bakgrunn av en analyse av intervjuene har jeg laget en modell som illustrerer hvordan ungdommen kan forstå virkelighetsrepresentasjoner knyttet til fiksjon og iscenesettelse.

Utfordringen som norskfaget står overfor for øyeblikket, kan illustreres med denne episoden fra virkeligheten, som ble representert på talkshowet *Skavlan* (2016): Josefine Frida Pettersen (21) er mest kjent som skuespiller i NRK-serien *SKAM*. Her spiller hun karakteren «Noora» (16). Til *Skavlan* forteller hun om en fascinerende opplevelse i Trondheim. Hun var på byen med noen venninner og befant seg på et utested med 20-års aldersgrense. Josefine drakk noen øl, men ble tatt til side av en vakt som ville snakke med henne. «Jeg tenkte ok. Jeg trodde jeg skulle få gratis alkohol eller noe» forteller Josefine humoristisk til *Skavlan*. Vakten ønsket å se legitimasjonen hennes, men virket ikke overbevist om at hun het Josefine og var tjue år. «Jeg har fått mange tips her i kveld, så jeg vet det her er «fake» legitimasjon og at du er 16 år og heter Noora» sier vakten. Han trodde fortsatt ikke på henne da hun forklarte at hun var med i en serie der hun spilte en som heter «Noora» som er seksten år. Vakten ringte politiet, som stilte spørsmål om Josefines bosted og foreldre. «Til slutt var jeg bare sånn: Kan du ikke bare google meg, liksom?» sier Josefine lattermildt i intervjuet. Situasjonen endte med unnskyldning fra vakten og at hun kunne bli på utestedet og fortsette å drikke ølen sin.

Misforståelsen kan i etterkant virke pussig. Historien er likevel et eksempel på at misforståelser i forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse er en realitet, at de kan

få store konsekvenser, og at årsaken nettopp ligger i manglende forståelse av forholdet mellom representasjon og virkelighet. Det er mitt håp at denne masteroppgaven kan brukes som grunnlag for å utvikle bedre kart over villniset.

Forståelsen min har utgangspunkt i at ulike formater og plattformer muliggjør måter å representere virkeligheten på, og at disse virkelighetsrepresentasjonene alltid utgjør en form for iscenesettelse. Det er viktig å undersøke dette punktet grundig, for det er ikke bare dørvakten som er forvirret: Det finnes mange eksempler på at tekstkulturen i dagens samfunn, som er det norskfaget må forholde seg til, tenderer til at enkelte bøker, blogger, tv-serier og filmer både intendert og uintentet iscenesetter virkeligheten på måter som kan virke forvirrende. Foreløpig har vi ikke verktøy som kan hjelpe oss godt nok til å forstå hva det er som foregår. Begreper som blir brukt for å beskrive disse typene representasjoner som befinner seg i dette uklare grenseområdet, er for eksempel «virkelighetslitteratur», «skjermlitteratur» eller «autofiksjon». Innenfor film er det gjerne begreper som «faksjon», «dokudrama» eller «hybridsjanger» som benyttes. Hva er det egentlig disse begrepene forsøker å dekke?

Utgangspunktet for studien er representasjoner som er aktuelle for ungdommen i dag: *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*. Til felles representerer disse representasjonene virkeligheten, de er tidsaktuelle, velkjente og innenfor ungdommens interesseområde. Seksten-syttenåringer ser på dem, leser om dem i aviser og diskuterer dem blant venner på skolen. Spørsmålet som reises i studien er altså hvordan de *egentlig* forstår dem. Jeg er med andre ord interessert i metaperspektivet: Det som har å gjøre med konseptenes hensikt, konstruksjon og påvirkningskraft, og hvordan disse henger sammen med informantenes forståelse av sammenhengen mellom iscenesettelse, fiksjon og virkelighet. Ungdom som evner å gjennomskue iscenesettelser, egne eller andres, står friere til å velge i det som har med egen identitet å gjøre enn dem som ikke har denne evnen.

## **1.1 Langsiktige mål i norskfaget**

Motivasjonen bak valg av tema er forankret i en forståelse av norskfaget som et identitetsfag. I de langsiktige målene er identitet og identitetsutvikling en avgjørende del i arbeidet mot at ungdommen skal bli deltakende samfunnsborgere. En del av utviklingen innebærer å utvikle evnen til kritisk refleksjon og vurdering. Stimulering av personlig utvikling, styrking av identitet og trening på kritisk refleksjon utdypes i lovverk og styringsdokumenter for opplæringen, blant annet *Læringsplakaten* som tilhører *Prinsipp for opplæringen*

(Utdanningsdirektoratet, 2006f). Utdrag fra opplæringens retningslinjer blir presentert med tabeller i løpende tekst. Tabellene under (1 & 2) viser en oversikt over hvilke formål i opplæringen studien er forankret i. Den første tabellen tar for seg lovverk og styringsdokumenter for opplæringen om kritisk evne av representasjoner (tabell 1). Påfølgende tabell viser til opplæringens lovpålagte retningslinjer for norsklæreren i arbeidet om identitetsutvikling og livsmestring (tabell 2).

*Tabell 1. Lovverk og styringsdokumenter for opplæringen om kritisk evne av representasjoner*

<b>Lovverk og styringsdokumenter</b>	<b>Utdrag</b>
Opplæringslova (1998)	«(...) elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst(...)
Læringsplakaten, punkt.3 (Utdanningsdirektoratet, 2006f)	«(...) stimulere elevane og lærlingane/lære-kandidatane til å utvikle eigne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking»
Generell del: Det skapande mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2006b)	«Kritisk tenking inneber å prøve om føresetnadene for og dei einskilde ledda i ei tankerekkje held. Målet for undervisninga er å trene elevane både til å kombinere og å analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at røynsle kan omsetjast til innsikt»
Læreplanen i norsk: Formål med faget (Utdanningsdirektoratet, 2006d)	«I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tekning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger»
Læreplan i norsk: Grunnleggende ferdigheter, å kunne lese (Utdanningsdirektoratet, 2006e)	«(...) å kunne finne informasjon og forstå resonnementer og framstillinger i ulike typer tekster på skjerm og papir, og å kunne forholde seg kritisk og selvstendig til de leste tekstene»

*Tabell 2. Lovverk og styringsdokumenter for opplæringen om identitetsutvikling og livsmestring*

<b>Lovverk og styringsdokumenter for</b>	<b>Utdrag</b>
Opplæringslova (1998)	«(...) elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong(...)
Læringsplakaten, punkt.4 (Utdanningsdirektoratet, 2006f)	«(...) stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking»
Ludvigsens-utvalgets (NOU 2015:8, 2015)	«Skolen har en viktig oppgave i å bidra til at alle elever kan mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet»

Det utdypes i *Læringsplakaten* at skolen skal bidra til stimulering av personlig utvikling og styrking av identitet. Opplæringen skal bidra til å ruste ungdommen til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f). Norskfaget er en arena der elevene kan få mulighet til å

utvikle ferdigheter som fører til en positiv utvikling. *Ludvigsen-utvalget* viser til en lesekompetanse som skal innebære å «forstå, bruke, reflektere over, vurdere kritisk og engasjere seg i innholdet i tekster» (NOU 2015:8, 2015, s. 28). I denne studien er lesekompetansen knyttet til gjennomskuelse av iscenesettelser. Iscenesettelser kan relateres til et såkalt *spill*, fra teaterets *skuespill*. Kultur- og kommunikasjonsviter Anne-Britt Gran (2004) kaller vår tid for *den teatrale tid*, og sosiolog Erving Goffman (1992) hentyder at vi lever i et rollespill til daglig. Iscenesettelsene og ungdommen er del av spillet som utarter seg.

For å gjennomskue iscenesettelsene er det nødvendig å bruke norskundervisningen til å trene på bevisstgjøring og kritisk forståelse av virkelighetsrepresentasjoner hos ungdommen. I denne treningen kan elevene gradvis utvikle «kunnskaper, ferdigheter, strategier, holdninger, motivasjon og evne til å samhandle med omgivelsene» (NOU 2015:8, 2015), som igjen kan styrke identitetsutvikling og mestring av livet (Opplæringslova, 1998).

## 1.2 Problemformulering

For at norskfaget skal kunne hjelpe ungdommen til å få grep om og utforske representasjonsmangfoldet, er det viktig å vite hvilket utgangspunkt norsklæreren har å arbeide ut i fra. For å finne ut dette er studien et bidrag til å få innsikt i hvordan ungdom forstår fiksjon og iscenesettelse. Studien har denne problemformuleringen:

*Hvordan forstår seksten-sytteneringer fiksjon og iscenesettelse i SKAM, Paradise Hotel og bloggen Sophie Elise?*

Funnene som kommer frem i analysen gir et grunnlag til norskundervisningen som kan støtte elevenes identitetsutvikling og forutsetninger for livsmestring.

## 1.3 Forskningsfeltet

Inspirasjonskilden til denne studien er norskdidaktiker Sylvi Penne, og hennes forskning og arbeid, spesielt doktoravhandlingen om norskfaget i endringstid og hvordan ungdom konstruerer mening gjennom språk og tekst (Penne, 2006). Hennes betraktning av norskfaget som et identitetsfag utbroderes ytterligere i *Norskfaget som identitetsfag* (Penne, 2001) og hvordan vårt multimodale informasjonssamfunn kan forstås av ungdommer er i *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole* (Penne, 2010) konkretisert. Hennes undersøkelser har mange perspektiver og peker på flere utfordringer i norskfaget, blant annet en tendens til at ungdommen strever med å lese fiktivt og ikke evner å utvikle en ønskelig og bred literacy – kompetanse. Kritisk evne er i skolen blitt et prosjekt



knyttet til literacy-begrepet. Leserorienterte teoretikere er opptatt av hva den kritiske evnen skal innebære og arbeides med i skolen. Denne studien er en del av literacy – prosjektet i skolen med perspektivet rettet mot identitet og danning. Litteraturredaktiker Dag Skarstein har i sin doktoravhandling gjennomført en undersøkelse i dette perspektivet, om blant annet ungdommers metaspråk om filmen *The Notebook* (Skarstein, 2013). I samme felt har Ingrid Mossberg Schüllerquist (2008) i sin doktoravhandling, *Läsa texten eller «verkligheten»*, et poeng angående å skille mellom opplevelseslesning på fritiden og arbeidslesning på skolen. I Skarsteins undersøkelser viser informantene stor grad av opplevelseslesning og narrativ kompetanse. Arbeidslesningen er desto mer fraværende og det kommer til syne at det mangler kompetanse om kontekstualisering og koherens (Skarstein, 2013). I den sammenheng viser undersøkelsene at selvrefleksjon er en del av den metaspråklige kompetansen som er nødvendig å trene på for ungdommen. Identitet og danning er to aspekter som kan henge nøye sammen med forståelsen av fiksjon og iscenesettelse.

Denne studien ønsker å bidra med impulser på forskningsfeltet. Som norsklærer og forsker anser jeg studien som en relevant og bidragsytende til norsklæreren om hvordan ungdom manøvrerer i villniset av representasjoner, og hvordan norskfaget kan bidra til at manøvreringen fører til en gjennomskuelse av iscenesettelsene.

#### **1.4 Strukturell oppbygging**

Masteroppgaven består av fire hoveddeler: innledning, teori, metode, analyse, diskusjon og avrundning. Dette kapitlet dreier seg om bakgrunn og motivasjonen som ligger til grunn i studien, formål og hva som skal undersøkes. Kapittel to inneholder den teoretiske forankringen i studien. Her blir sentrale begreper knyttet til fiksjon og iscenesettelse fremstilt. Det tredje kapitlet presenterer utvalgte virkelighetsrepresentasjoner: *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*. I fjerde kapittel redegjøres det for forskningsdesign og metodevalg som er gjort for gjennomførelse av forskningen, samt utvelgelsesstrategier og forskningens troverdighet. Funn og analyse blir presentert i kapittel fem med påfølgende diskusjon der datamaterialet ses i sammenheng med problemformulering og det teoretiske fundamentet. Dette kapitlet avslutter med oppsummerende refleksjoner om funnene. Avslutningsvis blir det i kapittel seks formidlet innvendinger, didaktiske muligheter, henvisning til videre forskning innenfor den aktuelle tematikken og avsluttende refleksjoner.

## 2.0 Teoretisk forankring

Studien anvender teori fra ulike fagtermer: Litteratur, - sosiologi, - teater, - media, - og filmvitenskap. Slik representasjonsmangfoldet utvikles i dag er oppfatningen at ulike fagtermer i økende grad fungerer på tvers av hverandre eller i et samspill. Spillet som konstrueres fra de ulike fagtermene påvirker grenseområdet mellom fiksjon, iscenesettelse og virkelighet. Teoretikere som Goffman (1992) og Gran (2004) knytter sosiologiske aspekter til teateret og spillet som også foregår i iscenesettelsen av virkeligheten. Begrepene frontstage og backstage blir brukt av Goffman (1992) i forbindelse med hvordan mennesker opptrer til daglig: Vi opptrer på en bestemt måte frontstage, og i kulissene er opptredenen annerledes. Opptredenen kalles «fasade», som kan forklares med en fastsatt handling som gjøres med hensikt (Goffman, 1992, s. 27). En slik antydning har overføringsverdi til virkelighetsrepresentasjoner, som også opptrer og fremstilles med hensikt. Det som foreligger bak det fremstilte på skjerm er vanligvis mindre synlig og ofte annerledes. Ifølge Goffman (1992) blir fasader valgt og ikke skapt (s. 33). Hvordan skaperne av representasjonene velger å utforme fasaden i iscenesettelsen, er viktige momenter for ungdommen å undersøke i forståelsen av fiksjon og iscenesettelse. Virkeligheten representeres ulikt på skjerm og disse representasjonene er iscenesatt. Fiksjonen iscenesetter virkeligheten, og virkeligheten blir iscenesatt av virkelighetsrepresentasjoner. Litteraturviter Jørgen Dines Johansen (2004, 2010) bidrar med synspunkter om fiksjon, og sammen med medievider Petter Larsen (2008) og Penne (2010) poengterer de hvordan fiksjon og iscenesettelse kan forstås. Filosofene Aristoteles (1961, 1999) og Nelson Goodman (1981) bidrar også i studien med begrepene mimesis og realisme. Ungdommens forståelse av fiksjon og iscenesettelse kan påvirke identitet og danning, og dette forankres i Penne (2001) og litteraturviter Laila Aase (2005). Avslutningsvis blir det i denne delen presentert hvordan bevissthet om og gjennomskuelse av iscenesettelser kan foregå og hjelpe ungdommen til å manøvrere i villniset av representasjoner.

### 2.1 Frontstage – iscenesettelse av virkeligheten

Til daglig omgås vi representasjoner som er presentert på skjerm i medie verden. Opprinnelig er media et system som medierer eller formidler *en annen* virkelighet, men ifølge Gran (2004) har systemet blitt virkelighetsprodusenten selv og iscenesetter det som er aller viktigst. Gran (2004) uttrykker at det befinner seg teatralitet i to nivåer: Det ene nivået er selve konstitueringen av systemet media, og det andre nivået er delene i systemet, som TV-

programmet og nettavisreportasjer som er teatrale i sin form. Media i dag må produsere stadig flere saker og nyheter selv, og denne produksjonen er en selviscenesettelse, og dette er under utvikling (Gran, 2004, s. 96). Hun eksemplifiserer med hvordan idrettsarrangementer er avhengig av reklame og sponsor:

«Det meste synes iscenesatt, og scenene florerer, skuespillere dyrkes som guder, og politikere regisseres som skuespillere. OL flimrer forbi på TV som et gigantisk merkevareshow for både utøvere og sponsorer. Bare været synes overlatt til tilfeldighetene eller værgudene» (Gran, 2004, s. 9)

Fortellingene i medieverden er noe media kan finne opp, og ved en enklere og billigere produksjon av fortellingene kan TV-kanaler og aviser eies av samme aktører og skape et gjensidig kommersielt selvregulerende samspill som innenfor vår verden blir intertekstuelle. Disse delene i systemet kommenterer hverandre i et såkalt teatralt spill (Gran, 2004, s. 98).

### 2.1.1 Mimesis

Iscenesettelser er en del av et teatralt spill, men det er muligheter for å finne det ekte og tilfeldige likevel (Gran, 2004). *Etterligning* er den vanligste oversettelsen til norsk fra det greske ordet *mimesis*<sup>1</sup>. De grunnleggende og retningsgivende drøftelsene av mimesis stammer fra Platon og Aristoteles<sup>2</sup>. Mimesis dreier seg om at kunsten blir representert på nytt, av noe som allerede foreligger, og det blir opp til ungdommen å finne ut hvordan skapelsen av representasjonen er konstruert. «Det som etterlignes, er noe som finnes utenfor kunsten selv, altså i virkelighetens verden» forklarer litteraturviter Mads B. Claudi i *Litterære grunnbegreper* (2010, s. 114). Skaperen tar momenter fra virkeligheten og gjør et forsøk på å etterligne dette i representasjonen som blir skapt. I hovedverket til filosof Hans-Georg Gadamer, *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (opprinnelig *Wahrheit und Methode*) fra 2012, videreutvikler han begrepet mimesis fra Aristoteles teori. I Gadamers teori er *Spiel* et nøkkelbegrep, oversatt til spill og lek. Hans budskap er at spillet selv spiller, og spillet behersker spillerne, ikke omvendt. Det karakteristiske for spill blant mennesker er heller at spillet skjer etter avklarende rammer og valg av spill. I spillet har spillerne noen å spille med, som responderer på bevegelser og motbevegelser. Spillet impliserer mer enn bare mottakelse, men også deltakelse. På den måten frembringer spillet noe mer, og spilleren kan

---

<sup>1</sup>Som igjen er oversatt av *répresentation, imitation* og *enactment* på fransk og engelsk.

<sup>2</sup>Mimesis har en flertydighet som blir vektlagt ulikt. I Platons filosofi forstås begrepet som en form for billedskapning. Han bruker speilbildet som metafor for å forklare relasjonen. Hans elev, Aristoteles, betrakter derimot mimesis noe medfødt hos menneskene, en trang og evne til å etterligne som kilder til erkjennelse og glede. Etterligning kan forstås som kilde til kunnskap, og i erkjennelsen av kunnskap opplever mennesker glede. I motsetning til Platon er han opptatt av at mimesis ikke er metafysiske ideer, men mennesker i handling. Etterligninger kan her forstås som fremstillinger av handlinger og ikke som avbildninger. Å etterligne en handling er i seg selv en handling. Aristoteles støtter dermed teorien om representasjon som en skapende virksomhet, og å representere noe nytt (Aristoteles, 1961, 1999; Bale, 2009, s. 36).

erfare spillet som en virkelighet større enn den selv. Gadamer's poenger kan relateres til Goffman (1992) og hvordan vårt dagligliv er et rollespill der vi tilpasser opptredener etter hvordan spillet utarter seg. Gadamer og Goffmans poenger kan også relateres til hvordan spillet fungerer i en iscenesettelse, og i interaksjon med ungdommen. Handlingene som gjøres i en representasjon påvirker hvordan spillet spilles.

*SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise* er eksempler på fenomener som forsøker å skape noe nytt, og på samme tid viser de frem noe som allerede er, på en ny måte. Iscenesettelsene etterligner virkeligheten på ulike måter. Virkeligheten blir iscenesatt, eller fiksjonen iscenesetter virkeligheten. I studien er det utarbeidet en skala for å klargjøre hvordan virkelighetsrepresentasjonene iscenesetter virkeligheten:

Sakprosa som blir iscenesatt i virkeligheten	Iscenesettelse av virkeligheten med virkelige deltakere	Fiksjonen iscenesetter virkeligheten med skuespillere
Bloggen <i>Sophie Elise</i>	<i>Paradise Hotel</i>	<i>SKAM</i>

(Hellern Folkvord, 2017)

Sakprosa<sup>3</sup> er noe leserne kan knytte stor troverdighet til. Når sakprosa fremstilles i bloggen *Sophie Elise*, er fremstillingen en iscenesettelse av virkeligheten. Hva en iscenesatt fremstilling gjør med bloggen og blogginnholdet, er en del av det som bør gjennomskues av ungdommen. Sakprosa er plassert i den ene enden av skalaen, som ikke tar avstand til virkeligheten, og i motsatt ende er fiksjon, som vanligvis tar avstand fra virkeligheten. *SKAM* brukes som et eksempel på fiksjon, og det er fiksjonen som iscenesetter virkeligheten. I midten av skalaen er *Paradise Hotel*, et reality-program som fremstiller frivillige deltakere på et hotell. Fremstillingen av hvordan konkurransen utarter seg, utgjør en iscenesettelse av virkeligheten. Skalaen forsøker å vise at iscenesettelser av virkeligheten varierer mellom hvordan iscenesettelsen fungerer. Virkelighetsrepresentasjonene som nevnes er kun en liten del av representasjonsmangfoldet i forholdet mellom fiksjon, iscenesettelse og virkelighet.

### 2.1.2 Diegesis

Sammen med mimesis utgjør diegesis en del av det fremstilte i frontstage. I

*Litteraturvitenskapelig leksikon* (2015) blir begrepet forklart som en *fortelling* og ikke en etterlignende fremstilling som mimesis (Lothe, Refsum, & Solberg, 2015, s. 40). Diegesis kan forstås som en refererende fremstilling, dominert av fortellerens stemme. Når karakterene i

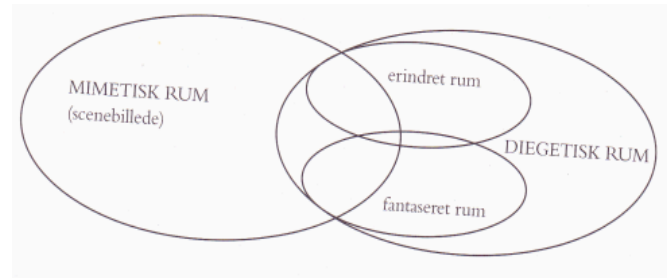
<sup>3</sup> Sakprosa-forsker Johan L. Tønnesson forklarer at sakprosa, i vid forstand, er tekster som mottakeren kan oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (Tønnesson, 2012).

*SKAM* uttrykker seg, enten i episodene eller når de intervjues av journalister, er fortellingen diegesis, altså noe fremstilt og tilhørende frontstage.

### 2.1.3 Mimetisk og diegetisk rom

Dines Johansen (2004) anvender et såkalt diagram (til høyre) med mimesis og diegesis i sin analysestudie av skuespillene til Henrik Ibsen<sup>4</sup>.

I analysen er det mimetiske rom en imitasjon, etterligging av virkelighetenes rom. Det tilskuerne



(Dines Johansen, 2004, s. 100)

ser på teaterscenen tilhører dette rommet. Dines Johansen (2004) plasserer teaterscenen i mimetisk rom, og teaterscenen kan overføres til det som aktualiseres i studiens undersøkelse: virkelighetsrepresentasjoner som fremstilles på skjerm. Disse fremstillingene har sin plass i mimetisk rom, frontstage. Det diegetiske rommet relaterer seg til det diegesis dreier seg om, altså hva som blir *fortalt* i frontstage. Dette rommet er underinndelt med tre nyanser: personens egne beskrivelser og kommentarer om det mimetiske rommet, fortellinger av erindrede rom som aktualiseres i personens bevissthet og tale, og et forestilt rom som for personen kan være fantasi tilknyttet fortid, nåtid eller fremtid. Disse nyansene i diegetisk rom kan være private og utilgjengelige for andre rundt (Dines Johansen, 2004, s. 100).

Overført til denne studien vil ungdommens forståelse av mimetisk og diegetisk rom ha verdi for forståelsen av fiksjon og iscenesettelse i virkelighetsrepresentasjoner. For å konkretisere kommer et eksempel fra Sophie Elises<sup>5</sup> produksjoner: Bloggen *Sophie Elise* er en fremstilt representasjon og tilhører det mimetiske rommet. Fremstilte innlegg utgjør mimesis, altså etterliggingen av virkeligheten. Hennes utgivelse av selvbiografien *Forbilde* (Isachsen, 2016) har beskrivelser om hvordan hverdagen hennes *egentlig* var som blogger fra seksten til tjuårsalderen. Selvbiografien inneholder kommentarer om hvordan hun iscenesatte virkeligheten i bloggen. Ved første øyekast er det naturlig å forstå en selvbiografi som den *egentlige* sannhet, altså sannheten om hvordan hennes private liv var i kulissene av bloggproduksjonen. Hvis dette var tilfelle, ville denne fremstillingen vært en del av Sophie Elises backstage, altså en beretning om hva som befant seg bak bloggskjermen. Ifølge Dines Johansen (2004) inneholder det diegetiske rommet både erindringer og fantasier, som begge

<sup>4</sup> Diagrammet blir brukt til å undersøke stykkenes håndtering av romlige relasjoner, og om det forekommer et samspill eller sammenstøt mellom rommene i dramaets fremvisning.

<sup>5</sup> Hennes egentlige navn er Sofie Elise Steen Isachsen, men hun har skapt sitt eget iscenesatte navn på skjerm i frontstage, og dette er: Sophie Elise Isachsen. Når hun omtales som person i studien brukes det iscenesatte navnet, som hun også er mest kjent for: Sophie Elise.

tilhører det fremstilte i frontstage. Det betyr at selvbiografien kan være sannheter om virkeligheten, men også fantasier og erindringer om hvordan hun husket at hverdagen var for fire år siden. Denne hentydningen medfører konsekvensen av at selvbiografien også tilhører frontstage som en iscenesatt virkelighetsrepresentasjon, fordi boken er også noe fremstilt. I likhet med det Dines Johansen (2004) påpeker om at tilskuerne kan kontrollere hva skuespillerne sier i Ibsens stykke, kan det også foregå en slags sammenligning mellom det fortalte i bloggen og i selvbiografien. Fortellinger som forteller det sannferdige om etterligningen kan være problematisk for en ungdom å forstå, nettopp fordi en fremstilling som selvbiografien virker troverdig og mindre tilgjort. Det kan virke utfordrende å få grep om og utforske slike representasjoner av virkeligheten, og avgjøre realismen i det representerte.

#### **2.1.4 Realisme**

Å etterligne virkeligheten har i 1870 – årene vært en litterær retning og skrivemåte<sup>6</sup>. For å oppfatte virkelighetsrepresentasjonens realisme er det nødvendig å skille mellom likhet og representasjon, som er et av hovedpoengene til Goodman i *Languages of Art* (1976). Et populært svar om representasjonens realisme er om det foregår en vellykket illusjon om overensstemmelse mellom det representerte og representasjonen (Goodman, 1981, s. 34). Når representasjonen iscenesetter virkeligheten, må det i denne forståelsen bety at overensstemmelsen foregår mellom virkeligheten og det som blir fremstilt i representasjonen. Hvis sannsynligheten for forvirring er veldig lav er det ikke lenger en representasjon av virkeligheten å forholde seg til, men en identitet (Goodman, 1981). Litteraturviter Kjersti Bale (2009) forklarer at selv om et verk gjøres korrekt eller identisk mellom to fenomener, er det «noe kunstneren skaper snarere enn kopierer» (Bale, 2009, s. 41). Aristoteles trekker en sammenligning mellom en historiker og dikter om hvordan representasjoner er skapt. Til felles har historikeren og dikteren at de fremstiller noe fra virkeligheten. Forskjellene mellom skaperne er at historikeren fremstiller det som er hendt, og dikteren det som kunne hendt (Aristoteles, 1961, s. 32). En kopi av virkeligheten ville vært uoppnåelig, og derfor kan ikke realisme vurderes ut i fra likhet, altså hvorvidt representasjonen er en kopi av virkeligheten. Det som blir fremstilt er iscenesatt, og disse fremstillingene er iscenesettelser av virkeligheten, og iscenesettelsene er skapt for å etterligne virkeligheten, slik at det på den måten kan oppstå likhet. Den mest realistiske representasjonen har mest relevant informasjon

---

<sup>6</sup> Litteraturen skulle være realistisk og objektiv, samtidig problematisere samfunnsrelaterte spørsmål til debatt. Parallelt med realismen vokste det frem en modernisme, og her var de kunstneriske uttrykkene etterligninger eller en avspeiling av skaperens oppfattelse av virkeligheten.

hentet fra virkeligheten (Goodman, 1981, s. 34-35). For å oppfatte om det foreligger overensstemmelse og realisme i iscenesettelsen avhenger det av hva som blir observert av mottakeren, og disse observasjonene varierer med interesse og vaner (Goodman, 1981). Hva som anses interessant for ungdommen er individuelt, mens vaner er et ansvar som tilhører norsklæreren i arbeidet med å oppøve evnen til å gjennomskue iscenesettelser. Når vanene utvikles eller endres kan også interessene forandre seg.

### **2.1.5 Fiksjonen iscenesetter virkeligheten**

Virkelighetsrepresentasjoner blir, som vist i skalaen<sup>7</sup>, iscenesatt på ulike måter, og en av dem er når fiksjonen iscenesetter virkeligheten. Penne (2010) betrakter litteratur og film som kunst, formidlet som fiksjon, og påstår at tekstene brukes som «ekte» eksempler fra virkeligheten og livet selv. Den litterære og medieskapte verden er dermed en fiktiv verden, og utfordringen blir hva som er virkelig og hva som er fiksjon (Penne, 2010, s. 18). Dines Johansen (2010) problematiserer fiksjjonsbegrepet ved å stille spørsmål om det i det hele tatt er oppnåelig å begrepsavklare *fiksjon*. Et avklarende moment i definisjonen er forholdet mellom tekst og referanse, og at fiksjon refererer til noe som aldri har foreligget virkeligheten, men til fantasiverdener, og det motsatte er tekst som er identifiserbar med virkeligheten og faktabasert (Dines Johansen, 2010, s. 27). Å avklare fiksjon ved å vurdere forholdet mellom tekst og referanse er ikke tilstrekkelig av den grunn at en tekst uten sammenheng med virkeligheten kan være noe annet enn fiktiv (Dines Johansen, 2010, s. 28). Fiksjonstekster forutsetter ofte en kontrakt mellom avsender og mottaker som handler om at mottakeren må akseptere teksten for hva den er, altså noe forestilt. Det behøver ikke å bety at det forestilte trenger å være en fantasiverden som i *Harry Potter*, for fiksjonen er anvendelig og brukes i flere årsakssammenhenger. Dines Johansen (2010) mener fiksjonen anvendes av vitenskapsmenn<sup>8</sup>, innenfor opplysning og undervisningsmateriale, TV, reklame og medier (s.30). Fiksjon brukes for å generalisere eller konkretisere allmenne forhold, og på den måten kan det også bli skapt identifikasjonsmuligheter for samfunnsborgere. I tillegg brukes fiksjon til å skape modeller av tilværelsen vår, eller til å skape ordinære og optimale virtuelle universer, blant annet for å overtale og forføre i teateret eller gjennom propaganda (Dines Johansen, 2010, s. 30-31).

---

<sup>7</sup> Fremstilt i 2.1.1 om mimesis.

<sup>8</sup> Dines Johansen (2010) hevder at den vitenskapelige utviklingen er avhengig av fantasi og idé. I vitenskapelige undersøkelser blir det fantasert om hvilke forhold som påvirker hverandre for eksempel, og et eksperiment blir foretatt for å finne ut hva som skjer med et fenomen hvis en spesifikk handling er gjort med et annet fenomen (s.30).

Larsen (2008) uttrykker at det i utgangspunktet er uproblematisk å tolke en representasjon som fiksjon eller som fakta, fordi alle representasjoner er uavhengig om forholdet til virkeligheten er avvikende eller ikke. I *Matrix* (1999, 2003) brukes det spesialeffekter som snur opp ned på alle forestillinger om hva som er virkelig<sup>9</sup>. Dette er et eksempel på hvordan fiksjonen iscenesetter virkeligheten<sup>10</sup>. En aviskommentar om budsjettforhandlingene på Stortinget er derimot tilhørende sakprosa, en sjanger som vanligvis tar avstand til fiksjon og virtuelle universer som blir fremstilt i *Matrix*. De direkte ytringene som fremstilles i aviskommentaren er allerede kjent kunnskap som blir presentert på en ny måte og fremstilt i en representasjon som iscenesetter direkte ytringer om virkeligheten<sup>11</sup>. Selv om *Matrix*-filmene og en aviskommentar er to vidt forskjellige representasjoner, kan begge være representasjoner, og representasjonene er iscenesettelser av virkeligheten uavhengig av forholdet til virkeligheten (Larsen, 2008).

Når en film på kino er klassifisert som fiksjon i kinoprogrammet, har seerne forventninger om at representasjonen tar avstand fra virkeligheten. Forvirringen oppstår når det står i rulleteksten at handlingen er basert på en sann historie. Hvordan kan representasjonen forstås? Som nevnt uttrykker Aristoteles (1961) at skapelsen skjer enten en historiker og dikter, og i det tilfellet er fiksjonsfilm noe dikteren skaper, og dokumentarfilm noe historikeren skaper. Fiksjonsfilmen er mest kjent for å uttrykke det allmenne, ett av poengene Dines Johansen (2010) velger å trekke fram, og dokumentarfilmen er et uttrykk for det enkelte. Fra et slikt resonnement skapes det forventninger hos mottakeren i møte med de ulike filmtypene. Medieviter Liv Hausken (2008) uttrykker at vi forstår definisjonen av dokumentarfilm upresist:

«I dagligtalen heter det gjerne at dokumentarfilm er film som handler om virkelige hendelser. Dette er upresist. I en eller annen forstand handler også fiksjonsfilm om virkelige hendelser. Dette gjelder ikke bare fiksjonsfilmer hvor det er opplyst om at filmen er basert på en sann historie. Det gjelder for all fiksjonsfilm som handler om begivenheter vi kjenner igjen som typiske for vår egen virkelighet» (Hausken, 2008, s. 171)

Hun poengterer at definisjonen er upresis fordi representasjoner er skapt ut i fra noe som allerede foreligger i virkeligheten, uavhengig av filmens form. Forventningene våre er ifølge hennes utsagn basert på en misforståelse. Både fiksjonsfilm og dokumentarfilm iscenesetter

---

<sup>9</sup> Hovedrollen «Thomas» lever et dobbeltliv i filmene, han er ansatt i et stort datafirma på dagtid og er på natten en hacker som er konstruert av virtuelle fantasier. Mottakerne får her en forestilling om at virkeligheten er en drøm (Filmweb, 1999).

<sup>10</sup> I denne studien blir *SKAM* brukt som eksempel på fiksjon som iscenesetter virkeligheten (jf. skala i 2.1.1.).

<sup>11</sup> Forklaring og definisjon av representasjon ble fremstilt i tilknytning til mimesis (2.1.1).



en virkelighet, og begge fremstillingstypene blir brukt av ulike årsaker (Dines Johansen, 2010).

Larsen (2008) hevder at klassifiseringen av representasjoner som enten fiksjon eller fakta har å gjøre med forholdet som ligger *utenfor* representasjonen i seg selv. Disse forholdene er ofte styrt av sosiale konvensjoner. Det er utfordrende for ungdommen å kontrollere hva som er fakta og ikke i det fremstilte på skjerm, og er mer eller mindre tvunget til å stole på at redaktører og journalister er «hederlige mennesker» (Larsen, 2008, s. 24). Mellom representasjonen og mottaker er det en underforstått form for en usynlig *kontrakt* med gjensidige forventninger. Ifølge Larsen (2008) dekker genrebetegnelsen to forhold: betegnelsen er en del av et produksjonsmønster og mottakernes forventninger om et produkt. Disse forholdene skal helst gå overens, for det er her den usynlige kontrakten mellom avsender og mottaker skapes. Vanligvis opprettholdes kontrakten og genrebetegnelsene svarer til mottakernes forventninger, og da er det uproblematisk å skille mellom fiksjon og fakta (Larsen, 2008, s. 31). Likevel har Hausken (2008) et poeng om at det forekommer upresise avklaringer i dagligtalen vår og en slik uklarhet kan føre til forvirring og misforståelser. Stene (2015) uttrykker at fiksjonsuniverset er kun et forslag, og det fremstilte skal ikke forstås som noe bokstavelig. Selv om fremstillingen kan gi emosjonelle konsekvenser for mottaker, er det en indirekte konsekvens av å godta den usynlige kontrakten (Stene, 2015, s. 17-18). Han hevder at kjennskapen til hvordan skuespillerkunsten foregår både på film, i teater og ellers på skjerm er lav blant konsumentene (Stene, 2015, s. 29). Hvorvidt dette kommer til syne i ungdoms forståelse er noe av det denne studien forsøker å få innsikt i.

## **2.2 Backstage**

Produksjonen og skapelsen av iscenesettelsene foregår bak det fremstilte på skjermen. I backstage gjøres idémyldring, konstruksjon, valg, endringer og redigeringer av virkelighetsrepresentasjonene. Grepene avhenger av hva slags representasjon som skal skapes, hensikt, budskap og hvilket materiale skaperen har som utgangspunkt. Ifølge film- og teaterviter, Michael Evans (2006) er oppbyggingen av representasjonen knyttet til dramaturgi<sup>12</sup>. Dramaturgien dreier seg om plott, handling, konflikt, vendepunkt og løsning som utarter seg i handlingen, og dramaturgi brukes i virkelighetsrepresentasjoner som

---

<sup>12</sup> Opprinnelig var dramaturgi forbeholdt klassiske tragedier der handlingen var logisk. Den fiktive tiden gikk fremover, inneholdt identifiserende karakterer, ofte en protagonist og sjangertilhørighet (Evans, 2006, s. 21-22). Mens det i dag blir brukt til noe mer der fortellergrepene styrer hvordan historien er og måten historien blir fortalt på.

*Paradise Hotel*, bloggen *Sophie Elise* og *SKAM*<sup>13</sup>. For å beholde mottakerne, er det vesentlig å holde en høy spenningskurve lengst mulig i produksjonen. Bestemmelser som gjøres i utformingen (backstage), utgjør en spesifikk måte å formidle representasjonen på, i frontstage.

### **2.2.1 Gjenkjennelige genrer**

Det er ofte enklere å forstå iscenesettelsen og hvordan virkeligheten er iscenesatt, når noe er gjenkjennelig. De fleste representasjoner som representeres via media, TV eller radio er noe vi har sett, hørt eller lest før. Representasjonene tilhører grupper av tekster, filmer, programmer og andre typer formater som bygger på felles og generelle konvensjoner. Litteraturvitere og tekstteoretikere kaller den slags representasjonssystemer for *genrer* (Larsen, 2008, s. 30). Hovedsakelig er de klassiske kategoriene få, med enkle fellestrekk og et gjenkjennelig grunnmønster. Når noe er gjenkjennelig er det også lettere å sette ord på hva en ser, forstår og tolker representasjonen som. Gjenkjennelige genrer er noe ungdommen har inngått en usynlig kontrakt med tidligere<sup>14</sup>.

### **2.2.2 Kategorisering av genrebetegnelse**

Oppdelinger av klassiske kategorier finner vi fremdeles i filmanmeldelser som blir publisert i aviser. Ofte brukes det få kategorier: drama, komedie, action og thriller. Drama var tidligere en hovedkategori for teatergenrene tragedie og komedie, men nå kan det virke som drama og komedie er på samme nivå. Enkelte filmer kan bli omtalt som dramakomedie, en film med blanding av begge genrene. Å definere representasjoner klart og tydelig kan virke mer komplisert enn tidligere, da blandingsgenrene og skilnadene mellom de ulike genrer er utydelige og tilsynelatende grenseløse. Det kan dermed bli en utfordring for ungdommen å forstå fiksjon og iscenesettelse i tilknytning til genrer som blander seg i hverandre.

## **2.3 Identitet og danning i skolen**

Fortellinger er rundt oss, på skjermer, i radio og aviser, men er også til stede i oss selv og former hvem vi er eller ønsker å være. Våre livserfaringer blir formidlet på samme kronologiske måte som dramaturgien i en fortelling, som ved fødsel (begynnelse), livet (midtdel) og død (slutt). Det er derfor logisk at fortellingen har magnetisk kraft i samfunnet (Penne, 2001, s. 89-90). Litteraturviter Paul John Eakin (1999) hevder at fortellingen har en fenomenologisk selvpoplevelse. I likhet med Penne (2001) er han overbevist om at våre liv

---

<sup>13</sup> Når det gjelder *SKAM*, slår det meg at dramaturgien ofte er langtrukket og nærmest stillestående i fotografiske tagninger. For eksempel når «William» ikke svarte «Noora» på SMS oppsto det en fortvilelse blant ungdommen og spenningsmomentet opplevdes som stillestående og langtrukket.

<sup>14</sup> Usynlig kontrakt og gjensidige forventninger ble fremstilt i tilknytning til eksempelet om Matrix og aviskommentar (2.1.5).

blir fortellinger, og at disse fortellingene er dynamiske og i stadig utvikling. I takt med utviklingen av fortellingen om våre liv øker også kunnskapen om hvilke faktorer som kan påvirke identitetskonstruksjonen. Denne utviklingen vil møte utfordringer når måten vi fremstiller oss og hvem vi tror vi er, blir konfrontert. Hvordan fortellinger på skjerm blir forstått avhenger av evnen til å gjennomskue iscenesettelsen, og gjennomskuelen påvirker identitetsutviklingen og hvordan ungdommen opplever omverdenen, og seg selv i denne verden. Denne gjennomskuelen er krevende: «Vi setter oss selv på spill hver gang en fortelling griper tak i oss. De narrative formene er helt sentrale for hvordan vi forstår verden, for hvem vi er, og hvordan vi framstiller oss selv» (Penne, 2001, s. 90). Hvordan spillet forstås av seksten-syttenåringer er studiens formål å undersøke. Sosiologen Thomas Ziehe (1989) mener det pedagogiske identitetsprosjektet er nærliggende dannelsingsaspektet:

«Vi må utvikle en *dannelsesteori*, der spørger om, hvordan vi kan lære at *omgås* den ambivalente kulturelle modernisering på en sådan måte, at det ikke bliver det regressive behovet for sikkerhet, der i sidste ende får overtaget. Det drejer sig altså om at fastholde en *modstandsdygtighed over for realiteten*» (Ziehe, 1989, s. 54)

Å møte virkelighetsrepresentasjonene med motstand kan føre til en kritisk holdning til hva som blir publisert. Denne motstandsdyktigheten er også oppfordret i opplæringens lovverk og styringsdokumenter som etterspør en kritisk evne hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 2006d, 2006e, 2006f). Laila Aase (1988) mener norskfaget er det fremste dannelsesfaget på skolen, og at dannelse dreier seg om refleksive tankeprosesser i forhold til kulturen ungdommen interagerer med. «Dannelse må dreie seg om å bli sosialisert inn i en tenkemåte og en kultur som vårt samfunn regner for verdifull. Og dannelse må også dreie seg om at den enkelte ikke bare er et produkt av denne kulturen, men til en viss grad står fritt i forhold til den» (Aase, 1988, s. 23). Dannelsesutviklingen er gjensidig påvirket av identitetsutviklingen. For å kunne stå fritt i forhold til kulturen er det nødvendig å gjennomskue spilleregler. Først og fremst dreier det seg om å være bevisst på iscenesettelsene i representasjonsmangfoldet.

## **2.4 «Han lar liksom strømmen gå gjennom hele kretsen og sjekker om det er noe der»**

Det er en nødvendighet at ungdommen opparbeider seg en bevissthet om at det skapes iscenesettelser. Sitatet i overskriften er hentet fra en av informantene, og det skisserer et aspekt om hvordan ungdommen kan være bevisst på iscenesettelser: Først og fremst må strømkabelen plugges i hos ungdommen, altså fokus og interesse må rettes mot virkelighetsrepresentasjonen for å gjøre tilgjengelig og skjerpe bevisstheten (strømkretsen).

Deretter gjøres refleksjonene (strømmen) i bevisstheten (kretsen), for å sjekke om det er forankringspunkter som kan hjelpe til i forståelsen. En slik tankeprosess er nødvendig å sette i gang, og ikke minst holde i gang, for å observere og utforske virkelighetsrepresentasjonene.

Ofte foreligger det en mening om det fremstilte (frontstage) i ungdommens bevissthet, mens bevisstheten om backstage er mer eller mindre fraværende, og det kan medføre konsekvenser for forståelsen av fiksjon og iscenesettelse. Da vil forholdene mellom frontstage og backstage smelte sammen, eller inngå i samme rom, og kun det fremstilte blir vurdert. Denne konsekvensen hevder Goffman (1992) er realiteten hos ungdommen tilknyttet roller og identitet:

«I vårt samfunn betraktes den rollen man fremfører og ens eget selv nærmest som samme sak, og dette selv-om-det-man-fremstiller oppfattes vanligvis som noe som rommes innehaverens kropp, særlig i dens øvre deler, det er på sett og vis kjernen i personlighetens psykobiologi» (Goffman, 1992, s. 208)

Her uttaler han at betraktningen av ens egen rolle, som fremføres, er nærmest den samme personen som ens eget selv. Dette er noe som ikke stemmer, da en rolle er noe fremstilt med hensikt (frontstage), mens den ungdommen egentlig er og kan avsløres som, befinner seg bak det fremstilte og vises sjeldent (backstage). Hvis ungdommen er bevisst på begge forholdene kan vurderingen av mennesker, selvrepresentasjoner<sup>15</sup> og virkelighetsrepresentasjoner bli annerledes enn det Goffman (1992) skisserer. Å være oppmerksom på frontstage og backstage kan også føre til at forholdene sammenlignes og at vurderingen kan påvirke helhetsforståelsen.

Journalist og kulturviter Oda Faremo Lindholm (2014) uttrykker at det dannes regler ut fra bilder i nettaviser, blogger, reklame og sosiale medier som forteller hvordan en skal se ut og reglene er utfordrende å følge fordi idealene er dyrket av media og oss selv: Kunstige, konstruerte og uoppnåelige (Lindholm, 2014, s. 7)<sup>16</sup>. For å vite om dette, kreves det en bevissthet om iscenesettelsers konstruksjon og funksjon digitalt<sup>17</sup>. Ungdata 2016 viser at ungdom sliter med psykisk helse, og resultatene i 2017 viser at dette fortsetter å øke (Bakken, 2016, 2017). Selvoppfatning påvirker den psykiske helsen, og den psykiske helsen påvirker identitetsutviklingen. Et ønske om å passe inn i gjengen og samfunnet gjør det vanskelig for

---

<sup>15</sup> Selvrepresentasjon eller selviscenesettelse er å sette seg selv i scene. I dagens samfunn er det mye deling av bilder og videoer på sosiale nettverkstjenester (Instagram, Snapchat og Facebook). På tjenestene er det bilderedigeringsprogrammer og såkalte filter som ungdommen kan bruke for å forbedre eller redigere fremstillingene i frontstage. Versjoner av seg selv i backstage vises sjelden frem. Denne tematikken er aktuell og spennende for eventuelt videre forskning.

<sup>16</sup> Det samme mener Gran (2004) om medias selviscenesettelse (2.1).

<sup>17</sup> Digitale ferdigheter er også en del av iscenesettelsesbevisstheten. Som en grunnleggende ferdighet dreier det seg om mer enn å håndtere en datamaskin teknisk. Eksempelvis å være bevisst på kilder, kildebruk og etikk, og på den måten utvikle en digital dømmekraft med gode strategier for nettbruk og forståelse av nettets uendelige representasjonsmangfold (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

ungdommen å flykte fra en virkelighet med trender og press<sup>18</sup>. Lindholm (2014) påstår at vi, inkludert ungdommen, blir lurt av «bullshiten»<sup>19</sup>. Denne studien har som ambisjon å gi verktøy til norsklæreren som kan brukes til å trene bevisstheten om iscenesettelser, og i tillegg tilføre forankringspunkter som kan hjelpe ungdommen å gjennomskue spilllets regler i iscenesettelsene. Da kan lure og unødvendig press unngås, og på den måten styrkes identitetsutviklingen.

## 2.5 Å gjennomskue spilllets regler

Til syvende og sist er en virkelighetsavklaring uoppnåelig påstår også Stene (2015), men det vi kan gjøre er å undersøke hvordan fiksjonen fungerer, og hvordan iscenesettelser fungerer. «Vi kan ikke lenger skille mellom spill og ikke-spill. Alt er spill. Det viktigste vi kan gjøre nå, er å finne ut hvordan spillet virker. Og hva det kan brukes til» (Stene, 2015, s. 307). For å finne ut av spilllets virksomhet er det å betrakte mimetisk og diegetisk rom en vesentlig del av vurderingen som befinner seg frontstage på skjermen, men vurderingen må også gjøres om virkelighetsrepresentasjonens virksomhet backstage.

I takt med utvikling av representasjoner og kommunikasjonsformer, er kompetansen som kreves for å få kunnskap, informasjon og opplevelser ut av representasjonene endret. Begrepet *literacy*<sup>20</sup> brukes aktivt i endringsprosessen. Oversettelsen av begrepet støttes til litteraturviter Eva Maagerø og medievider Elise Seip Tønnessen (2014): *Tekstkompetanse* (s. 16). Kompetansen er ute etter å beskrive og tolke, og er avhengig av en helhetsforståelse<sup>21</sup>. Studien er ikke ute etter å analysere tekstlige forhold og meningskaping ved hjelp av lingvisten Michael Hallidays metafunksjoner, men heller kompetansen som ligger i kunnskapen om at: «Tekster er en kilde til kunnskap og innsikt, estetiske opplevelser og glede, samtidig som de viser sitt perspektiv på og sin tolkning av virkeligheten» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 17). Evnen til å gjennomskue en iscenesettelse dreier seg om å forstå at skaperen av iscenesettelsen viser sitt perspektiv av virkeligheten, et perspektiv som ikke nødvendigvis stemmer med ungdommens eller andres perspektiver. Å inneha denne kunnskapen kan utvikle en kritisk sans som fører til at spørsmål stilles til andres perspektiver, og på den måten utvikler en sitt eget perspektiv samtidig som en forsøker å oppklare spilllets

---

<sup>18</sup> Mer om ungdommens ønske om inkludering og unngåelse av å bli satt utenfor, kan leses mer om i Lindholm (2014, s. 93) eller i boka *Sosiale medier* av medievider Ida Aalen (2015, s. 55).

<sup>19</sup> *Bullshitfilteret* er et begrep hun presenterer og mener er nødvendig for ungdommen å få (og ellers oss andre) (Lindholm, 2014).

<sup>20</sup> Begrepet er utfordrende å avklare og oversette til norsk. Diskusjonen går oftest ut på hvorvidt og bredt literacy skal tolkes

<sup>21</sup> En slik forståelse av tekst gir rom for å inkludere mange modaliteter, som bilder, lyd, farger og bevegelse (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 16).

regler: Iscenesettelsens konstruksjon og funksjon. Ungdommen trenger å lære hvordan de kan omgås representasjoner som dreier seg om noe mer enn å hente informasjon, men også å «lese tekster mot hårene, stille kritiske spørsmål og være bevisst på hvordan tekster er satt sammen og formidler verdisyn og ideologier» (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 18). Hvordan representasjonen er konstruert kan undersøkes og utforskes i frontstage og backstage. Dersom en ikke evner å forstå spillet, kan en fort bli fanget i roller og spill en ikke forstår. På en slik måte kan identiteten ubevisst påvirkes og manipulasjon kan få større utfoldelse enn ønskelig. Evnen til å gjennomskue iscenesettelser kan dermed utgjøre en viktig del av ungdommens identitetsutvikling og livsmestring.

### **2.5.1 Å lese med fordobling**

Tekster kan leses på ulike måter. Pedagog og leseforsker Bo Steffensen skiller mellom leseformer og lesemåter (Steffensen, 2005, s. 101). Fiksjon krever en fiktiv lese måte<sup>22</sup>. Evnen til å lese fiktivt dreier seg om å lese med *fordobling*. Litteraturviter og didaktiker Magne Drangeid (2014) mener at denne fordoblingen oppstår når leseren forstår noe *mer* enn det som er bokstavelig fremstilt (s. 77)<sup>23</sup>. I denne studien relateres fordobling til å forståelsen utover det som blir vist på skjermen. Fiktiv lesing bør være arbeidslesing og ikke opplevelseslesing (Mossberg Schüllerqvist, 2008). Steffensen (2005) eksemplifiserer med spørsmål som kan stilles med fiktiv lese måte: «Hvilken verden befinner vi oss i? Hvem er tekstens avsender? Hva er det egentlig teksten vil fortelle oss? Hvorfor er dette i det hele tatt fortalt?» (Steffensen, 2005, s. 110). Ved å lese fiktivt kan leseren få teksten til å bety noe annet og mer, og mening kan bli skapt med en annen dimensjon enn tidligere. Dette utgjør en avgjørende del av fiksjonskompetansen, og er nødvendig for å forstå spillets regler og gjennomskue iscenesettelsen.

### **2.5.2 Å oppnå kontakt med representasjonen**

Wolfgang Iser er kjent for sin resepsjonsteori og bidrag i den leserorienterte litteraturundervisningen i skolen<sup>24</sup>. Iser mener at teksten gir mening i det leseren velger å «motta» (oversatt «receives») den ved komponering (Iser, 1989, s. 31). For å oppnå denne interaksjonen forstår Penne (2010) at en tekst forutsetter en abstrakt eller implisitt leser for å

---

<sup>22</sup> Lesemåten, eller lesestrategien, blir styrt av forforståelsen og hva slags type tekst interaksjonen inngår med.

<sup>23</sup> Litterær fordobling kan relateres til metaforer i litteraturen. Steffensen (2005) trekker frem fordobling i forbindelse med fremmederfaring. I hverdagsfortellingene for øvrig er ordtak et kjent fenomen som krever litterær fordobling. Vi er vant til å operere med doble betydninger også i hverdagen (Drangeid, 2014, s. 78).

<sup>24</sup> Hans teorier har siden 1980-tallet preget skolens litteraturundervisning og har mange bidrag om hvordan tekst og mottaker interagerer. Blant annet er han kjent for det metaforiske begrepet «tomme plasser» i teksten. I denne studien er en veldig liten del valgt ut grunnet studiens avgrensning. For videre lesing er aktuelle utgivelsene av Iser: 1978, 1989, 1993 og 2004.

møte tekstens *egentlige* mening og struktur (Penne, 2010, s. 119). Flere aspekter medfølger for at ungdommen skal få kontakt med virkelighetsrepresentasjonen. Relevant aspekt for studien er at kontakt oppstår når representasjonen ligner på livet (Penne, 2010, s. 116)<sup>25</sup>. For opprettelse av kontakt markerer det seg et behov for ekvivalens i eget liv, og aspektet kan relateres til behovet for å erkjenne realisme (Iser, 1989, s. 39). En ekstern virkelighet er innlemmet i teksten og kan gi leseren en bestemt referanseramme av tidligere erfaringer. Deler av helheten i representasjonen blir transformert til en større sammenhengende helhet i navigeringen av referansefeltet mellom representasjon og virkelighet. Kontakten avhenger av at ungdommen kontinuerlig fyller erfaringen av seg selv, andre og omverdenen. Opprettelse av kontakt mellom ungdom og representasjon kan styrke forståelsen av fiksjon og iscenesettelse.

### 2.5.3 Å innta et metaperspektiv

Vurderinger som blir gjort i møte med ulike fremstillinger blir ifølge litteraturdidaktikerne Atle Skaftun og Per Arne Michelsen (2017) påvirket av en menneskelig dømmekraft. Et avgjørende moment i dømmekraften er å kontekstualisere virkelighetsrepresentasjonen<sup>26</sup>. Det vil si at ungdommen må forstå representasjonen ved å lese innenfra og ut<sup>27</sup>. Den første kontekstuelle rammen rundt teksten er våre egne erfaringer, følelser og tanker mener Skaftun og Michelsen (2017, s. 70). I tillegg er representasjonen en del av verden, og da dreier det seg om å utforske forbindelser mellom representasjonens verden som fremstilles, og verden utenfor. En slik leseprosess krever at ungdommen inntar et metaperspektiv i interaksjon med virkelighetsrepresentasjonen der det handler om å bevege seg i begge (eller alle) retninger, danne et perspektiv og orientere seg i dette perspektivet<sup>28</sup>. På den måten kan ungdommen lettere manøvrere i villniset og styrker gjennomskuelen av iscenesettelsen.

Selvrefleksjon er en del av metaperspektivet<sup>29</sup>. I dagens samfunn står identiteten fritt til å velge i hvordan utviklingen av sitt eget selv skal foregå fordi den er fristilt fra tidligere tiders tradisjoner, vaner, roller og rolleforventninger. Penne (2001) hevder at i denne

---

<sup>25</sup> Penne (2010) uttrykker tre aspekter ut i fra Isers teori. De to andre aspektene er at forforståelse må aktiveres og at det underveis i lesningen må oppleves sammenhengende (s. 119).

<sup>26</sup> Slik det ble nevnt i 2.1.1 er det snakk om de tekstlige ytre forholdene.

<sup>27</sup> For videre lesing beskriver litteraturteoretiker Judith Langer om hvordan de ulike fasene i byggingen av en forestillingsverden foregår: 1. Å være utenfor og stige inn. 2. Å være i og bevege seg gjennom. 3. Å stige ut og tenke over det man vet. 4. Å stige ut av og objektivere opplevelsen. I fase tre forekommer metaperspektivet (Langer, 2005).

<sup>28</sup> Perspektivet kan relateres til det Penne (2010) mener er sentralt i lesning av ulike multimodale tekster: meta, forforståelse og lesestrategi. Å tolke ut i fra sin egen forforståelse gjøres med lesestrategier. Tolkningen innebærer å betrakte konteksten som virkelighetsrepresentasjonen er satt i (Penne, 2010, s. 110). Som nevnt innledningsvis (1.0) viste det seg i Skarstein (2013) undersøkelser at selvrefleksjon er en viktig del av dette perspektivet.

<sup>29</sup> Dette kom frem i undersøkelsene til Skarstein (2013) som nevnt i forskningsfeltet (1.3).

fristillingen trenger ungdommen en «refleksivt begrunnet identitet» som krever et «refleksivt språk» (s. 36). Et refleksivt prosjekt, kjent fra sosiologen Anthony Giddens (1991), går ut på å være seg bevisst på hva en foretar seg og hvorfor en gjør det en gjør. Det betyr for ungdommen å reflektere over seg selv og sine handlinger, og det kan gjøres ved å stille spørsmål til hvem en vil være, hvordan en vil handle og vite hvorfor. På den måten blir identitet konstruert i språket eller gjennom språket. Når identiteten blir reflektert over og stilt spørsmål til kreves det at ungdommen inntar et metaperspektiv, slik at betraktningen av sin egen identitet skjer utenfor seg selv. I et refleksivt prosjekt blir ungdommen gradvis mer bevisst på sine egne tankemønster og handlingsmønster, og en slik bevisstgjørelse kan være positivt mot målet om å bli en deltakende samfunnsborger og mestre livet sitt (NOU 2015:8, 2015; Opplæringslova, 1998).

#### **2.5.4 Faglighet kontra kompetanse**

Det er en forskjell mellom faglighet og kompetanse, og denne forskjellen er i studien viktig å påpeke. Hva elevene kan og vet er vanskelig å få tilgang til, og det kan medføre at læreren får vrangforestillinger om hva elevene *faktisk* evner. Derfor mener litteraturredaktiker Åsmund Hennig at vi nærmest ikke kan forvente at de formulerer seg veldig avansert om sine lesererfaringer, selv om det kan hende de gjør det (Hennig, 2010, s. 85). Det forekommer et skille mellom elevenes kompetanse og hvordan kompetansen kommer til uttrykk. Spørsmålet må derfor bli hvordan det er mulig å synliggjøre kompetansen, slik at norsklæreren får et grunnlag å bygge videre på i undervisningen. I den forbindelse konstruerte litteraturredaktikeren Hetmar (1996) begrepet *elevfaglighet*, med et oppgjør om at det finnes ingen idealleser. Kompetansen blir et *middel* for å utvikle fagligheten om fenomener. I undersøkelsene er jeg på jakt etter hvordan ungdom forstår, og forståelsen som kommer til syne er elevfagligheten.



## 3.0 Anvendte virkelighetsrepresentasjoner<sup>30</sup>

### 3.1 SKAM

NRKs dramaserie *SKAM* er en realistisk fiksjonsfortelling om ungdom og deres hverdag. Serien kan ses på nettsiden til NRK, på hjemmesiden til P3 eller episodisk hver fredag kveld på TV-kanalen NRK3 og kontinuerlige oppdateringer på hjemmesiden til P3 (Andem, 2016; NRK P3, 2017). I tillegg har serien og karakterene brukerprofiler på Facebook og Instagram.

Ungdomsserien tok Norge med storm i 2016 og lanserte sin fjerde sesong våren 2017. Målgruppen for serien er anbefalt femten år og oppover. *SKAM* handler om hverdagslige utfordringer<sup>31</sup> i et ungdomsmiljø med lokasjon på Hartvig Nissens videregående skole i Oslo. Jentegjengen: Eva, Noora, Vilde, Sana og Chris, er sentrale karakterer i serien. Gjennom fire sesonger har regissør, Julie Andem, presentert én hovedkarakter<sup>32</sup> hver sesong, og sesongen formes ut i fra hovedkarakterens perspektiv og livsutfordringer.

Serien er allerede anerkjent<sup>33</sup> med en popularitet som har spredd seg ut i Norden, Europa og USA<sup>34</sup>. Fascinasjonen og nysgjerrigheten på *SKAM*- fenomenet har også gått dit hen at medieforsker Synnøve Skarsbø Lindtner er tildelt 280.000 kroner fra Medietilsynet for å forske på serien (Arnesen, 2017). I tillegg viser det seg at *SKAM* blir en del av emnet digital-TV på Universitetet i Oslo fra høsten 2017 (Loge, 2017). Det er altså liten tvil om at *SKAM* på mange måter er en suksessproduksjon og et tidsaktuelt fenomen å diskutere med seriens målgruppe, ungdom.

#### 3.1.1 Et melodrama

*SKAM* er definert som drama<sup>35</sup>. Det finnes ulike typer drama, og en av dem er *melodrama*. Medieviter Tone K. T. Kolbjørnsen (2008) eksemplifiserer med de kjente filmene, *Titanic*

---

<sup>30</sup> Utvalget er bevisst knyttet til ungdommens interesser i dag og hva som var tidsaktuelt for ungdommen underveis i undersøkelsesprosessen. I 2.1 ble det vist til en skala som viser hvordan de anvendte virkelighetsrepresentasjonene på hver sin måte er iscenesettelser av virkeligheten. Det er for øvrig også andre virkelighetsrepresentasjoner som blir diskutert uoppfordret i intervju situasjonen foruten disse tre.

<sup>31</sup> Vennskap, intriger, kjærlighet, psykisk helse, seksualitet, sex, rettigheter, legning, alkohol, svik, verdisyn, religion og identitet er blant de mange tematikkene som problematiseres i serien.

<sup>32</sup> I kronologisk rekkefølge er «Eva», «Noora», «Isak» og «Sana» hovedkarakterene i løpet av fire sesonger.

<sup>33</sup> Tre Gullruten-priser i 2016 for beste nye programserie, TV-drama og nyskapning (Lutnæs & Hagen, 2016). Andem har også fått honnør for å være «en unik historieforteller» med kåringen «Årets navn 2016» (Haugan, 2017). I mars 2017 ble serien tildelt Fredrikkeprisen, Sanitetskvinnenes hederspris, og samme måned ble karakterene «Isak» og «Even» kåret til «Årets TV-par i USA» (NTB, 2017; Pettersen, 2017). Serien ble i august 2017 tildelt Peer Gynt-prisen (Tolfsen, Hagen, & Carlsen, 2017). I tillegg fikk *SKAM* kåringen som årets «Laks» av organisasjonen LGBT Danmark som kjemper for rettighetene til homofile, lesbiske, bifile og transpersoner (Drefvelin, 2017).

<sup>34</sup> Danske fans har dratt ens ærend til Norge for å oppleve lokasjonen til *SKAM* (Revheim & Kalajdziv, 2017). Nettavisen Side2 bekrefter at amerikanske Simon Fuller har kjøpt rettighetene til serien i USA, hvor originalserien skal sendes og en ny amerikansk versjon lages (Johnsen, 2016). April 2017 informerte Andem til NRK at danse teatret Aveny-T sikret seg eksklusive rettigheter til å lage teater av *SKAM*, hvor første sesong har premiere 15. september 2017 (Ingebretsen, 2017).

<sup>35</sup> Drama er en gjenkjennelig genre. Mer om gjenkjennelig genre ble fremstilt som en del av backstage i 2.2.1.

(1997) og *Tatt av vinden* (1939) som typiske melodramaer<sup>36</sup>. Definisjon og forklaring av melodrama har forandret seg gjennom tidene, men blant kjennetegnene er det viktig at alt skal opp og fram i lyset, slik at ingenting forblir i det skjulte, fenomener skal gi mening og i tillegg skal melodramaet skal proklamere de samme moralske lovene som gjelder alle mennesker, uavhengig av skiller som klasse, kjønn og hudfarge (Kolbjørnsen, 2008, s. 147). I *SKAM* er det lite eller ingenting som forblir i det skjulte, og det kan virke som om serien vil bevisstgjøre og klargjøre hvordan moralske og etiske prinsipper kan overholdes, knyttet til vennskap, kjærlighet, ærlighet og handlinger. I serien er karakterene fra ulike klassetilhørighet, kjønn og hudfarge. Personlighetene, erfaringene og målsettingene er også ulike blant karakterene som utspiller seg, men de såkalte «moralske lovene» er noe som blir presentert og holdt fast ved i seriens forløp, for eksempel er «Sana» muslimsk og «Vilde» er ikke muslim og etnisk norsk, men moralen er like gjeldende for begge to i serien.

Melodramatisk tradisjon er aktuell i dagens samfunn, både i fiksjon og faktaorienterte genrer. *SKAM* er en av de fiksjonsorienterte genrene som kan være inspirert fra melodramatiske grunnprinsipper.

### 3.1.2 Transmedialt

*SKAM* presenteres i flere representasjonssystemer, og dette kan kalles for transmedialitet. En representasjon er ofte en sammensatt tekst eller *multimodal* tekst. Modaliteter er meningsbærende ressurser som utgjør et system i en representasjon (Maagerø & Tønnessen, 2014). Når flere modaliteter blir brukt i en representasjon blir den sammenhengende meningen kalt for et multimodalt produkt som *SKAM*<sup>37</sup>. Multimodalitet dreier seg om at flere modaliteter samspiller i ett format, mens transmedialitet dreier seg i større grad om at representasjonen kommuniseres *flere steder* enn ett, og kommuniseringen skjer på ulike måter. Språkforsker Jay Lemke (1946) presenterer transmedialitet som en teknisk formidlingsmåte: på tvers av plattformer, i ulike formater og variert med hensikt. Lemke (2009) anvender begrepet «intertekst» når han forklarer hvordan representasjonen er fordelt varierende over flere medieringer ved bruk av sosiosemiotiske ressurser:

«What is particularly interesting for social semiotics is that all these various media and genres are making coordinated meaning. Each one is an ‘intertext’ for all the others, and none of their meanings is entirely independent of the others» (Lemke, 2009, s. 292)

---

<sup>36</sup> Til felles har de kjente og dramatiske historiske begivenheter som grunnlag for de dyptgående kjærlighetshistoriene. I tillegg appellerer filmene sterkt til mottakernes følelser.

<sup>37</sup> Modalitetene er semiotiske ressurser og i *SKAM* er levende bilder, lyd, musikk, tale og tekst blant ressursene. Modalitetene kan også innebære bevegelse, materielle artefakter, abstrakt animasjon og visuelt display.

Han mener intertekstualitet er meninger med en betydning, og som er avhengig av de andre representasjonene. I *SKAM* kan mottakerne lese meldingsutvekslinger om at «Eva» drar til «Jonas» uten at det vises i episoden på TV. Det transmediale foregår i et samspill med gjensidig avhengighet. Serien kan forstås uten transmediale oppdateringer, men transmedialiteten tilbyr et nærvær som kan virke tilfredsstillende for mottakerne. På den måten kan ungdommen oppleve et realistisk forhold til karakterene. Det skapes et univers når det systematisk blir det delt transmediale representasjoner på det Lemke kaller «online communities<sup>38</sup>» (Lemke, 2009, s. 292). Når ungdommen kommenterer en billedeling på den fiktive Instagram-profilen, befinner de seg i et univers mellom fiksjon og virkelighet (Faldalen, 2016). Forståelsen av fiksjon og iscenesettelse kan være relevant å undersøke når ungdommen selv befinner seg i grenseområdet ved å følge med på *SKAM*.

### **3.2 *Paradise Hotel* – et reality-program**

Studiens andre virkelighetsrepresentasjon er *Paradise Hotel*<sup>39</sup>. Gjennom tidene er det produsert mange reality-programmer i Norge med ulike konsepter<sup>40</sup>. Forutsetningen for å «overleve tilværelsen» i *Paradise Hotel* er å ha en partner av det motsatte kjønn, og paret deler rom på hotellet i Mexico. Hver torsdag er det «parseremoni» der enten jentene eller guttene får det motsatte kjønn stående bak sin rygg. Da må vedkommende som sitter i stolen velge én, og den andre reiser hjem. I løpet av ukene er det flere tvister, oppdrag og «fredninger» som dukker opp. Hver uke kommer det nye deltakere som kan utkonkurrere eksisterende deltakere. Allianser blir bygd opp, og reality – programmets iscenesatte spill provoserer frem handlinger som fører til misforståelser, svik og løgner. Alt gjøres med hensikt om å overleve lengst mulig for å vinne pengepremien. For å bli værende kreves det av deltakerne å forstå spillets regler underveis<sup>41</sup>. Deltakernes forutsetninger for å forstå spillet endres kontinuerlig av uforutsette og ukontrollerbare overraskelser av produsentene. Episodene vises mandag til torsdag på TV3, og seerne får dermed et innblikk i deltakernes

---

<sup>38</sup> Min direkte oversetting: nettbaserte lokalsamfunn.

<sup>39</sup> Mer om reality-programmer kan leses i *Vi ses på tv – medier og intimitet*, spesifikt kapittel 1, s.28 og utover (Jerslev, 2004).

<sup>40</sup> I 2001 startet *Farmen* (TV2) og det populære konseptet om å leve som de gjorde for hundre år siden pågår fortsatt. Samme år som *Farmen* ble lansert første gang, ble første sesong av *Big Brother Norge* sendt på TVNorge. Her var det tolv deltakere som skulle oppholde seg i et hus maksimalt nittisyv dager. *Big Brother* representerte noe helt nytt i TV-verden og i realitygenren. Frivillige mennesker lot seg sperre inne i et hus og ble overvåket døgnet rundt. TVNorge viste direktesending når deltaker skulle sendes ut. Vinneren sto igjen med én million skattefrie kroner. Programmet ble kritisert for å være «søppel» og «drittsekk-TV» med mange intriger, krangler, sex og alkohol. Konseptet ble som kjent avsluttet etter fem sesonger. Etter fem års pause ble serien sendt i 2011 på TV2 Bliss i samproduksjon med Sverige, og deretter i 2014 på kanalen FEM (*Big Brother* (Norge), 2017). Reality- programmet kan anses som en inspirasjon til *Paradise Hotel*-konseptet. Første gang en gruppe single mennesker samlet seg på et eksotisk hotell var i 2009.

<sup>41</sup> Å gjennomskue spillets regler ble skissert i 2.5. Deltakere med denne evnen har et fortrinn i konkurransen.

virkelighet. Enkelte deltakere kan virke mer utspekulerte enn andre i hotellets spill. Hvorvidt deltakerne «er seg selv» eller ikke er nødvendig å vurdere når en skal forstå iscenesettelser som *Paradise Hotel*. På bakgrunn av at programmet er «reality» danner det utgangspunkt for at mottakerne skal forstå programmet, deltakerne og spillet som sannferdig.

Virkelighetsprogrammer er en representasjon fra virkeligheten som fremstilles i frontstage, og spørsmålet som reises er i hvor stor grad helheten *egentlig* vises. TV-produksjonen har et kommersielt mål om å overleve i bransjen og derfor kan avsløringer om hva som foregår bak skjermen være lite hensiktsmessig.

### 3.3 Bloggen *Sophie Elise*

Den tredje utvalgte virkelighetsrepresentasjonen er blogg<sup>42</sup>. En sosial handling og ifølge retorikk- og kommunikasjonsviterne Carolyn R. Miller og Dawn Shepherd (2004) omhandler blogg to aspekter: «self-expression and community development» (s.9). Å eksponere seg selv og bygge en relasjon med bloggleserne er grunnleggende for at en blogg skal lykkes. Jeg antar at blogg er kjent genre for ungdommen og at de kjenner til Sophie Elise Isachsen som er en offentlig og velkjent person i medie verden<sup>43</sup>. Mest kjent var hun som «rosablogger<sup>44</sup>» med et stort fokus på produkter som forsterker det ytre: hårførlengelse, løsvipper, silikonpupper, brunfarge og fyldige lepper. Hun lever av å dele sine meninger, hverdagserfaringer, anbefalinger, produkter og bilder på bloggen, som i 2015 hadde over 50 000 lesere og fulgte i gjennomsnitt hver dag (Rakeng, 2015). Etter hvert erstattet hun rosablogging med innlegg knyttet til politikk, - og samfunnsengasjement<sup>45</sup>. Senere ga hun ut selvbiografien *Forbilde* (Isachsen, 2016)<sup>46</sup>. Tidlig forsto Sophie Elise at dedikert og produktivt arbeid med bloggen kunne føre til en god og tilfredsstillende inntekt<sup>47</sup>. Hun hevder selv at hun er personlig og ærlig i bloggen fra første innlegg (Kemp, 2016). Hvordan ungdommen forstår konsepter som *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise* har studien ambisjoner om å avklare, for å danne et grunnlag i arbeidet med å utvikle evnen til å gjennomskue iscenesettelser.

---

<sup>42</sup> Blogg er en nettside som blir ofte oppdatert med datomarkerte innlegg som presenteres kronologisk, og bloggen er dynamisk (Veum, 2013, s. 109).

<sup>43</sup> Her har hun opplevd mye hets for sin fremstilling av seg selv på bloggen, for sine meninger og handlinger.

<sup>44</sup> Les mer om blogging på rosa skjerm i analysearbeidet til Aslaug Veum (2013).

<sup>45</sup> Dette startet med et kritisk innlegg om palmeoljen og ødeleggelsen av regnskogen (Isachsen, 2015). Hun debatterer om klima, flyktningkrisen, netthets og andre aktuelle temaer (Gukild, 2015).

<sup>46</sup> Hennes blogg og selvbiografi ble diskutert knyttet til mimetisk og diegetisk rom i 2.1.5.

<sup>47</sup> Skatteliste fra 2015 viser at hun har tjent over 2,5 millioner på bloggen (Miljeteig, 2016). I 2014 ble det hevdet av eksperter at toppbloggerne, inkludert Sophie Elise, tjener 5000 til 50.000 kroner når de omtaler et produkt i et blogginnlegg. Til VG uttaler bloggekspert og merkevareressjef i Fanbooster, Thomas Moen, at kommersielle aktører øker interessen for å bruke blogg som arena for reklame (Moen, 2014). Salgstall øker etter omtale fra bloggen, og det er effektivt for selskapene som produserer produktene. «Mange forbrukere vil kjøpe produktet enten fordi de synes det er et godt produkt, eller fordi de har tillit til bloggeren» påstår Moen (2014).

## 4.0 Metodevalg

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 217). Veien til målet kan gjøres på ulike måter. En kvalitativ undersøkelse gjøres ofte ved bruk av intervju eller observasjon for å få en dypere og spesifikk innsikt i et fenomen.

### 4.1 Vitenskapelig tilnærming

Studien er innenfor et konstruktivistisk paradigme der mennesket blir betraktet som aktivt handlende, og kunnskapen oppfattes som konstruksjon av forståelse skapt i sosial samhandling mellom mennesker, et slags *vekselspill*<sup>48</sup>. Med rett tilnærming og metodiske overveielser er formålet å invitere ungdommen til å uttrykke sine refleksjoner om fiksjon og iscenesettelse i *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*.

### 4.2 Ontologisk og epistemologisk forskning

Studien har et grunnleggende filosofisk utgangspunkt koblet til epistemologi<sup>49</sup> og ontologi<sup>50</sup>. Læren om væren eller væremåter kan gi et innblikk i ungdommens eksistens. I studien er det et mål å undersøke de unges forståelse av virkelighetsrepresentasjoner som er en del av deres eksistens. Aristoteles (1999) presenterer en filosofisk teori som handler om læren om kunnskap og innsikt i noe vi allerede vet eksisterer, som i studien er fiksjon og iscenesettelse.

Den såkalte erkjennelsesteorien er grunnleggende for epistemologiske spørsmål om eksistensielle fenomener og ungdommens opplevelse av disse. Epistemologi blir ansett som læren om kunnskap om noe vi vet allerede eksisterer. Mennesket kan oppnå kunnskap om den fysiske virkeligheten ved å bruke sansene våre, å se høre, føle, lukte og smake. Å tenke abstrakt kan bli problematisk, for i den fysiske virkeligheten finnes det bare konkrete gjenstander (Martinsen, 2010). Den abstrakte kunnskapen er ikke en del av hva direkte sansing kan oppfatte. Med andre ord må det finnes veier til kunnskap på en annen måte.

Vi tenker med ord og begreper. Hvordan ungdommen ordlegger seg og hvilke begreper de tar i bruk når de reflekterer over fiksjon og iscenesettelser, er det jeg forsøker å få innsikt i undersøkelsen.

### 4.3 Casestudie som metode

Studiet har et casestudiedesign<sup>51</sup>. Casestudie er studien av én type enhet, også omtalt som *kasusstudie* eller *eksempelstudie*. Det metodiske målet i casestudie er å få innsikt i et moderne

---

<sup>48</sup> Vekselspill mellom den som vet (forskeren), hva som vites (ungdommen) og konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22)

<sup>49</sup> *Episteme* er også fra gresk og betyr *fornuft*. Logos er som tidligere nevnt vitenskap. Hva kunnskap er og hvordan det oppnås er langvarig omdiskutert.

<sup>50</sup> *Onto* stammer fra gresk og betyr *væren*, eller det som er, mens *logia* betyr *studie* eller *vitenskap* (Fosshagen, 2014).

<sup>51</sup> Forskere om dette de siste femten årene er Sharan B. Merriam (1998), Robert E. Stake (2000) og Robert K. Yin (2014).

og større fenomen ved å gå i dybden av en enhet, som kan være en person, hendelse eller gruppe (Yin, 2014, s. 4). Casestudiet kan være et foretrukket metodevalg i humaniora når:

«(1) The main research questions are "how" and "why" questions; (2) a researcher has little or no control over behavioral events; and (3) the focus of study is contemporary (as opposed to entirely historical) phenomenon» (Yin, 2014, s. 2).

Spørsmålene *hvordan* og *hvorfor* er sentrale utgangspunkt for hvordan jeg metodisk har utarbeidet denne studien med et fokus om moderne fenomener ungdommen lever i og med. Sitatets andre punkt dreier seg om at jeg har lite kontroll over atferdsmessige hendelser, og relatert til denne studien er hendelsen med Josefine og vakten et eksempel på dette. Det er for øvrig disse atferdsmessige hendelsene som ble et utgangspunkt for casestudiet.

Ubevisst ble caset skapt da jeg som lærer observerte en elev som viste usedvanlig integritet og dømmekraft, uhøytidelighet og inkluderende kompetanse. Det var for meg en fascinerende opplevelse å observere hvordan eleven påvirket miljøet rundt seg på en positiv måte, og det virket ikke som om eleven ikke lot seg påvirke av det ungdommen ellers kan møte av press, forventninger og identitetsforvirring. Jeg reagerte på at eleven var en som skilte seg *ut fra* normalen som et enkelttilfelle, fordi det eleven representerte burde heller vært *normalen* blant ungdom, men dette var tydeligvis kun en ønsketekning og ikke realiteten. Jeg ble nysgjerrig på *hvorfor* og *hvordan* eleven hadde utviklet denne identiteten. I ettertid forsto jeg at denne observasjonen ga grunnlaget for caset mitt. Jeg ble spesielt oppmerksom på hendelser der misforståelser, forvirring og uklarheter oppsto, og relaterte observasjonene til at jeg trodde eleven ville taklet situasjonene annerledes. Hvorfor og hvordan kan andre også forstå slik jeg opplevde at denne eleven gjorde?

På denne tiden var *SKAM* dagsaktuell med første sesong, og konseptet som *Andem* skapte ble en viktig del av casestudiet. Jeg var ute etter det som kunne oppleves i grenseområdet i fiksjon, iscenesettelse og virkelighet, og *SKAM* var en serie som hadde disse aspektene. Å avgrense disse abstrakte fenomenene som er gjensidig avhengig av hverandre, kan være utfordrende, men med *SKAM* som utgangspunkt ble avgrensningen gjort. Jeg undret meg over hvordan ungdom forsto grenseområdet: Med forvirring eller oppklaring? Med misforståelse eller forståelse? Raskt ble jeg mer oppmerksom på representasjoner knyttet til fiksjon og iscenesettelse, hvordan iscenesettelsene fungerer ulikt, og konsekvensene som medfølger. Hendelsen mellom vakten og Josefine (1.0) forsterket min motivasjon.

Casestudiet er todelt: Jeg er på jakt etter en kompetanse og evne som jeg skildret i elevobservasjonen, og jeg ønsker å vite hvordan ungdom forstår fiksjon og iscenesettelse i

virkelighetsrepresentasjoner, da forståelsen kan ha påvirkning på identitetskonstruksjonen. Et dekkende uttrykk for metoden kalles *abduksjon* og forbindes med filosofen Charles S. Peirce. Tilnærmingen indikerer et resonnement som brukes «når vi trenger å forstå eller forklare noe» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Abduksjon har et dialektisk forhold mellom teori og data, det vil si at forskeren tar utgangspunkt i en observasjon eller teori, og videre vil analyser av data gi grunnlag for forståelse og nyansere teorier.

Observasjonen av eleven, fascinasjonen av *SKAMs* konsept og andre medieobservasjoner, gjorde at oppmerksomheten ble skjerpet overfor fiksjon og iscenesettelse, identitet og roller, medierte representasjoner og påvirkningsfaktorer. Jeg ser at uklarhet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse kan forvirre ungdommen, og en fraværende kompetanse, som å gjennomskue iscenesettelsene, kan være bekymringsverdig. Slik er forskningsprosessen teoridrevet. Hva jeg har lagt merke til og hvordan jeg har begrepsfestet observasjonene, studiens analytiske grunntone, preges av min mellommenneskelige kompetanse og nysgjerrighet av natur. Forskningsprosessen har foregått frem og tilbake for å finne et mønster i undersøkelsene.

Underveis i caset har det skjedd en utvikling, og avslutningsvis ble modeller utarbeidet med hensikt om å konkretisere fiksjon, virkelighet og iscenesettelse, for å invitere ungdom til refleksjon og utforsking. Styrken til en casestudie er at metoden tillater forskeren å gå i dybden av en enhet og tilrettelegger for at forskeren kan komme frem til detaljerte, deskriptive slutninger av gjeldende fenomen. Ved å fokusere på utvalgte enkelte tilfeller av virkelighetsrepresentasjoner, som gjøres med *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen til Sophie Elise, og hvordan disse blir forstått på av informantene, kan det være med på å utvide en kunnskap om hvordan andre representasjoner, som befinner seg i fiksjon og iscenesettelse, kan forstås på samme måte.

Svakhetene i et casestudium er å utlede generelle betraktninger om en gruppe på bakgrunn av en studie rettet mot én enhet, og det kan være utfordrende å identifisere årsakssammenheng ved hjelp av casestudiet i seg selv. Likevel kan metoden kan være nyttig i ulike sammenhenger (Yin, 2014).

#### **4.4 Analytisk tilnærming**

I studien anvendes et kvalitativt forskningsdesign hvor undersøkelsen gjennomføres ved bruk av individuelle dybdeintervjuer. Forskningstilnærmingen er fortolkende fenomenologi, også kalt Interpretative Phenomenological Analysis (Smith, Flowers, & Larkin, 2009), forkortes

som IPA. En idiografisk tilnærming som IPA tilrettelegger for å søke dypere i informantenes opplevelser, beskrivelser og refleksjoner i fenomenologiske dybdeintervjuer. Fenomenologi stammer fra det greske ordet *phainomenon*, som betyr «det, som viser seg» og *logos*, som betyr «lære» (Jacobsen, Tanggard, & Brinkmann, 2015, s. 217). Analysetilnærmingen handler om å lære av det som kommer til syne. IPA er en detaljert undersøkelse av den enkelte sak, og er opptatt av hva opplevelsen for akkurat *den* personen er, og hvilken mening denne personen har om hva som skjer med den (Smith et al., 2009, s. 3)<sup>52</sup>. Innsikten i det spesielle vil gi meg generelle betraktninger på tvers av informantene. Fokuset på «the very detail of the individual also brings us closer to significant aspects of a shared humanity» (Smith, 2004, s. 43). Detaljene i det spesielle kan bringe norsklærere nærmere viktige aspekter som kan være felles for ungdommen.

For å oppnå en helhetlig forståelse er det i fenomenologien viktig å ha en intensjonell bevissthet, og denne er rettet mot fiksjon og iscenesettelse med intensjon om at representasjoner av virkeligheten befinner seg i dette sjiktet som ungdommen lever i og med til daglig. Ifølge fenomenologien danner kvalitative undersøkelser grunnlaget for abstrakte, vitenskapelige teorier om den sosiale verden, og det forstås da som noe mer enn et supplement til grunnleggende vitenskapelige kvantitative forskingsresultater fra eksperimenter og spørreskjemaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

I analysen vil jeg ha en hermeneutisk tilnærming til informantenes refleksjoner som «legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2013, s. 41). Jeg er ikke ute etter et fasitsvar, men *hvordan* informantene forstår, og forståelsen vil være ulik og lik hverandre som skaper nyanser i analysearbeidet.

#### **4.4.1 Forskerrollen**

Grunnleggeren av fenomenologien, Edmund Husserl (1859-1938), er i tilnærmingen opptatt av å søke bak stereotyper, fordommer og andre inntrykk som tillegger fenomener vi møter. Vitenskapen er humanisme, for det er vitenskapen som skal tilpasse seg den virkelige verden fremfor å definere og skape verden på forhånd. Forskeren skal altså ikke ta noe for gitt på forhånd, men lytte til informantene og belyse fenomenet som det er i seg selv. Som forsker vil jeg ha det Befring (2015) kaller en forut-forståelse, og den kan omfatte faglig relevant innsikt, fordommer og holdninger til tematikken i studien (s. 111). Forforståelsen vil være latent hos en forsker, og kan være utfordrende å opprettholde en rett tilnærming. Erfaringene analyseres

---

<sup>52</sup> Den fenomenologiske tilnærmingen er også en viktig del av *resepsjonsstudier*,



og fortolkes underveis i intervjuet og i etterkant ved kategorisering og transkripsjon. I beste tilfelle kan fortolkningen føre til ny og utvidet forståelse av. Denne sirkulære prosessen er mest kjent som *den hermeneutiske sirkel*. Meningstolkningen blir sentral i den hermeneutiske forståelsen av informantenes refleksjoner om fiksjon og iscenesettelse.

## **4.5 Forskningsintervjuet**

Kvalitative individuelle dybdeintervju er brukt fordi samtalen mellom forsker og informant kan få frem betydningen av erfaringer, og avdekke opplevelser og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Refleksjonene kan utfordres med oppfølgingsspørsmålet, og forskeren kan få innsyn til holdninger, erfaringer og meninger som i en kvantitativ forskningstilnærming er fraværende. For enkelte kan det være lettere å uttrykke seg muntlig enn skriftlig og forskeren kan oppleve impulsive reaksjoner både med tale og kroppsspråk.

### **4.5.1 Intervjuguide**

Intervjuet kan struktureres ulikt. Intervjuguiden er strukturert slik Kvale og Brinkmann (2015) kaller et «semistrukturert livsverdensintervju» (s. 46). Strukturen er en mellomting av et strukturert intervju med fastlagt og svaralternativer, og et ustrukturert med et gitt tema og åpne spørsmål som tilpasses etter hvert (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 137). Valget gjør at intervjuguiden gir rom for nyanser og refleksjoner utenom fastlagte spørsmål, men har en struktur som gjør at samtaletema fastholdes til studiens formål.

### **4.5.2 Semistrukturerte spørsmål**

Spørsmålene som struktureres i en intervjuguide skal fremme en positiv interaksjon mellom intervjuer og informant. Intervjueren følger gjerne en intervjuguide med få, planlagte spørsmål som er utformet allmenne og virkelighetsnære for informantene, men åpner også for oppfølgingsspørsmål etter informantens svar og forskningens relevans. Rekkefølgen på spørsmålene kan endre seg fra intervju til intervju, men tematikken og formålet forblir det samme. Det er en fordel at alle fem informantene får samme type spørsmål. Med standardiserte spørsmål vil intervjuet bli mer fokusert, og det vil i analyseprosessen skape et bedre grunnlag for sammenligning av informantenes refleksjoner. Det kan for øvrig føre til begrenset fleksibilitet og ikke et velkomponert intervju skreddersydd for den enkelte informant. Hensiktsmessig og tidsbesparende faktorer avgjorde at intervjuguiden ble standardisert i den grad det lot seg gjøre. Epistemologiske spørsmål kan være utfordrende å standardisere da det avhenger av hva slags refleksjoner informantene gjør seg underveis, og hva det kan virke som er nyttig kunnskap å få ytterligere innsikt i. Når det er utfordrende å

svare på enkelte spørsmål, kreves det rom for impulsive refleksjoner, tid til tenking og resonnementer, samt diskusjon med forsker underveis. Forskingsintervjuet kan forklares som en «byggeplass» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76) der kunnskap blir konstruert i det sosiale samspillet mellom forsker og informant.

En vanlig bekymring angående spørreform er unngåelse av ledende spørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) har dette fått en overdreven oppmerksomhet (s.202). Hvis intervjueren vet hva som skal spørres om og hvorfor det er relevant, vil det skape et mer pålitelig utgangspunkt for analysen. «Det avgjørende er ikke hvorvidt man skal lede eller ikke lede, men hvor spørsmålet leder. Spørsmålet er altså om våre intervju- og forskningsspørsmål leder i viktige retninger som kan gi ny og betydelig kunnskap» (Bugge, 1999, s. 10). Intervjutypen kan legge til rette for å skape en likeverdig relasjon mellom aktørene og opplevelsen av å ha en *samtale* påvirker faktorer som tillit og trygghet som gjør at informantene deler sine refleksjoner med meg som forsker (Thagaard, 2013, s. 109).

#### 4.5.3 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden har naturlig nok blitt utarbeidet underveis med konkretisering og dybde<sup>53</sup>. Det første intervjuet, et pilotintervju, ble gjennomført høsten 2016 med hensikt om å navigere i tematikken og forhåpentlig observere hva jeg ønsket å forske nærmere på<sup>54</sup>. Jeg skulle altså la datamaterialet avgjøre «hvilke spørsmål som er verdt å søke et svar på» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Intervjuguiden inneholdt planlagte spørsmål og forslag til oppfølgingsspørsmål.

En utfordring var å anvende et begrep som dekket mange typer representasjoner, som skulle være konkret og forståelig for ungdommen. I mangel av et bedre dekkende begrep, ble «litteratur» brukt i en utvidet forståelse<sup>55</sup>. Tidlig forsto jeg at begrepet måtte endres da forvirring og uklarheter oppsto i pilotintervjuet. Erstatningen ble «tekst», også forstått i utvidet forstand. Det fungerte bedre i påfølgende intervju, men komplekst å definere. Fokuset endret seg fra hva fellesnevner for representasjonene, til fiksjon, virkelighet og iscenesettelse. Intervjuguiden ble inndelt på en mer hensiktsmessig måte<sup>56</sup>. Fra første intervju til siste ble det for øvrig brukt samme type påstander som ikke ble forandret på. Det viste seg i ettertid at påstandene skapte refleksjonene jeg virkelig var ute etter. Intervjuguiden fikk etter hvert et

---

<sup>53</sup> Før jeg intervjuet første informant, testet jeg ut intervjuguiden med en voksen person for øvelse og korrigerings.

<sup>54</sup> En slik prosess kan gi assosiasjoner til en *induktiv* tilnærming, særlig i tilfeller tilknyttet grounded teori, en forskningsmetode som tar utgangspunkt i tilstedeværende teorier og ønsker å utvikle nye teorier med utgangspunkt i dataene. Casestudie som er anvendt metode i denne studien kan knyttes til teorier på ulike måter, og kan både ha deduktiv og induktiv karakter (Thagaard, 2013, s. 214).

<sup>55</sup> Sammensatte tekster som film og tv-serier ble ansett som en type litteratur i likhet med bøker, nyhetsartikler og blogg.

<sup>56</sup> Intervjuguide i vedlegg 2.

tilskudd med egenlagde modeller. Jeg ønsket å teste ut didaktiske muligheter som kunne invitere til refleksjoner. Påstandene og modellene ble styrende elementer i samtalen.

## 4.6 Utvalg av informantene

### 4.6.1 Utvalgsstørrelse

Utgangspunktet for utvelgelse av informanter er ikke *representativitet*, men *hensiktsmessighet*. Et mindre antall blir ansett som hensiktsmessig fordi hensikten med den kvalitative undersøkelsen er å få fyldige deskriptive refleksjoner slik at et grundig analytisk arbeid og fortolkning av materiale kan gjennomføres (Johannessen et al., 2010, s. 106). I tillegg var studiens formelle begrensninger en avgjørende faktor. Underveis i intervjuprosessen var jeg innstilt på å gjennomføre intervjuer helt til ny informasjon og materiale var fraværende (Brinkmann & Tanggard, 2015). Enkelte intervjuer ga mer informasjon enn andre, og noen av informanter er mer sentrale enn andre. Utvalgsstørrelsen ble bestemt når studien nærmet seg avslutning (Johannessen et al., 2010, s. 105). Jeg vurderte etter det femte intervjuet at det ikke ville forekomme ny hensiktsmessig informasjon ved å intervju flere.

### 4.6.2 Utvelgelsesstrategi

Det selektive utvalget begrunnes med kriterie- og typologibasert utvelgelse<sup>57</sup>. Kriteriene inneholder alder, kjønn, relasjon til meg med minimum en felles referanseramme, tilgjengelighet, evner til å uttrykke seg muntlig, er kjent med *SKAM* og er aktivt i interaksjon med representasjoner som befinner seg i forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse. Ut i fra kriteriene viste det seg at utvelgelsen også ble typologibasert i forhold til personlighetsmessige kjennetegn hos informantene. Det mest sentrale trekket er at informantene viser et engasjement om å formidle noe til noen. Kjennetegnene er snakkesalighet, et ønske om å forklare og beskrive, ytre egne meninger og stille spørsmål til egne refleksjoner underveis. Karakterer, status eller faglig nivå på skolen er uvisst informasjon og følgelig ikke tatt hensyn til i utvelgelsen.

Det første kriteriet som ble satt er alder, og det ble avgjort med hensyn til *SKAMs* målgruppe og karakterenes alder. Serien følger karakterene fra første semester på videregående skole og videre, og informantene har vært i, skal være eller er i samme skolesituasjon som *SKAM* skisserer. Dessuten kreves en viss modenhet og kompetanse i

---

<sup>57</sup> Kriteriebasert utvelgelse er informanter som oppfyller spesielle kriterier, og typologibasert utvelgelse går ut i fra bestemte personlighetsmessige kjennetegn (Johannessen et al., 2010, s. 109-110).

samtale om abstrakte fenomener som denne studien tar for seg. Å sette ord på egne tanker kan være lettere når ungdom ser tilbake på kjente fenomener som *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*, enn *SKAM* som oppleves «her og nå». Seksten – syttenåringer ble et kriterium.

For det andre tok jeg hensyn til valg av kjønn. Resultater fra Ungdata (Bakken, 2016, 2017)<sup>58</sup> gir indikasjoner på at gutter og jenter er forskjellige. Eventuelle kjønnsforskjeller blir ikke diskutert i studien, men vil i de generelle betraktningene av informantenes refleksjoner gi et mer nyansert bilde av ungdom. Ved å intervju konsekvent gutter, kunne studien fordelaktig hatt flere likheter, men blitt ensidig.

Det tredje kriteriet handler om relasjonen til meg som person. Informantene hadde minimum én referanseramme til felles med meg, enten gjennom skole, - eller fritidsbaserte sektorer. Kjennskap til hverandre kan føre til mer tillit og trygghet i intervjusituasjonen. Ungdom kan ha vanskeligheter for å ytre seg om egne refleksjoner til ukjente personer, med frykt om å svare feil eller føle seg dum. Når det allerede eksisterer en positiv relasjon, kan det i større grad fremkalle åpenhjertighet og ærlighet i samtalen. Jeg valgte ungdom med kjennskap til meg, og som jeg visste likte å uttrykke seg muntlig og beskrive egne meninger. I tillegg antok jeg at ungdommen var positiv til deltakelse. En viktig faktor var også at jeg ikke hadde diskutert tematikken med informantene fra før med mine egne hypoteser, for konsekvensen av dette kunne påvirket deres egne refleksjoner.

Fjerde kriteriet var tilgjengelighet. Det er ingen selvfølge at ungdom verken har tid, lyst eller mulighet til å stille til intervju som i utgangspunktet varer en time. Utvalget bærer preg av at jeg hadde tilgjengelig kontaktinformasjon og fikk positive svar. Jeg la frem i rekrutteringsprosessen at jeg i forskningen trengte hjelp til å komme frem til en forståelse av fenomener som bare de kunne hjelpe meg med. Informantene svarte tilsynelatende gladelig at de «gjærne ville hjelpe» og «håpet de kunne være til hjelp». Henvendelsen vekket interesse.

Til slutt var jeg ute etter ungdom fra ulike bosteder og oppvekstvilkår. Variabelen ble by og bygd<sup>59</sup>. Hensikten var å få nyanser i refleksjonene. Jeg antok at ungdom fra bygda og byen hadde nyanserte refleksjoner fordi det ofte er forskjeller i hverdagene deres. For å oppnå størst diskrepans baserte jeg utvelgelsen på ungdom som aktivt har tatt eller tar del i jordbruksarbeid, med ungdom som har stor avstand til jordbruk i sin hverdag. Visjonen var å intervju ungdom bosatt i Kautokeino, som jeg forespeiler meg har en annen hverdag og

---

<sup>58</sup> Ungdata (Bakken, 2016, 2017) viser at jenter er mer aktive på sosiale medier enn gutter som bruker mer tid på dataspill. Statistikken er for øvrig generaliserende og kan gi et resultat som kan i enkelte tilfeller være en upålitelig fasit.

<sup>59</sup> Hovedsakelig definert ut i fra kommunene informantene bor i: Bykommune eller jordbrukskommune.

oppfatning av *SKAM* eller andre representasjoner av virkeligheten kontra ungdom bosatt i Oslo sentrum. Tilgjengelighet og ressurser satte begrensninger for visjonen.

#### 4.7 Gjennomføring av empirisk undersøkelse

Undersøkelsen er gjennomført i to perioder. Den første perioden ble lagt tidlig i forskningsprosessen, høsten 2016, og ble gjennomført med en gutt og en jente fra byen. Hovedtendensene fra disse to intervjuene ble pekepinner for utviklingen av studien. Et halvår etter, våren 2017, foregikk neste datainnsamling med en gutt og en jente fra bygd, og en jente fra byen. I disse intervjuene ble modellene prøvd ut og refleksjonene ble lengre enn ved første innsamling. Da ble jeg usikker på om intervjuene fra høsten 2016 ga meg tilstrekkelige refleksjoner, fordi jeg senere i prosessen når hadde tilspisset intervjuguiden med modeller og var mer moden og kompetent som forsker mer moden. Etter nøye bearbeidelse viste det seg at usikkerheten var følelsesorientert og ikke faktaorientert, for analysen av materialet fra første innsamling viste seg å være tilstrekkelig til problemformuleringen. Jeg valgte å utføre en stikkprøve ved å intervjuer en av informantene fra første innsamling på ny, med den tilspissede intervjuguiden, for å avkrefte eller bekrefte mine egne konklusjoner. Stikkprøven ble et bevis på at mine tidligere konklusjoner kunne bekreftes om at mitt utgangspunkt som forsker var tilstrekkelig.

Parallelt med gjennomføringen av undersøkelsene viser *SKAM* alle sine fire sesonger. Denne parallellen var vesentlig i forbindelse med hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen i to perioder. Refleksjoner om et nytt konsept kontra et avsluttende konsept kunne være interessante nyanser i tolkningen av ungdommens forståelse. Det samme gjaldt *Paradise Hotel* som lanserte sesong ni våren 2017, og Sophie Elise som kontinuerlig oppdaterer bloggen, og i tillegg utga *Forbilde* (Isachsen, 2016) i oppstarten av forskningsprosessen. Utvalgte virkelighetsrepresentasjoner og tematikk er i tråd med Aristoteles lære om aktualitet og potensialitet i vår virkelige og mulige eksistens. Det er allerede påvist at de utvalgte virkelighetsrepresentasjonene er aktuelle, og potensialet som foreligger i disse, men også at representasjonsmangfoldet generelt, er stort, om ikke uendelig<sup>60</sup>.

Det metodiske arbeidet i studien ble gjennomført i et ansikt-til-ansikt intervju på et nøytralt sted i ulike byområder, der bibliotek i høyest grad ble foretrukket. Hvert intervju startet med en kort introduksjon om studien, min rolle som forsker og informantens rolle.

---

<sup>60</sup> Utvalgte representasjoner er nevnt flere ganger, men spesifikt fremstilt i innledningsvis (1.0), i en skala (2.1) og skissert ytterligere individuelt (3.0).

Informanten ble informert om at jeg var ute etter refleksjoner, ikke fasitsvar. Gjensidige forventninger ble oppklart, og jeg var opptatt av at informanten skulle vite at han eller hun kunne bruke tid og stille spørsmål hvis jeg var utydelig. Vi klargjorde også hvilken tidsramme vi forespeilet oss og om det forelå en tidsbegrensning.

Varigheten på intervjuet var tiltenkt en time, men tidsrammen ble overskredet i alle intervjuene. Det følte unaturlig å avbryte informantene i interessante refleksjoner, og intervjuet varte deretter så lenge samtalen fremmet relevant kunnskap til forskningen. Det viste seg også at modellene påvirket intervjulengden. Det lengste intervjuet varte i hele tre timer og ti minutter, og kunne antagelig vart lenger om ikke åpningstidene på biblioteket begrenset oss.

Avtale om tid og sted ble gjort i god tid før intervjudagen. I tillegg til dette fikk informantene tilsendt informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet for å vite hva de har sagt ja til<sup>61</sup>. Da vi møttes signerte informantene. Personvernombudet for forskning (NSD) er strenge på at det krever meldeplikt om intervjueren registrerer personopplysninger. Ungdom over 15 år kan signere selv (NESH, 2016; NSD). I denne studien var det tilstrekkelig å gjennomføre intervjuene uten å melde inn til NSD av den grunn at informantene blir anonymisert og ikke er identifiserbare underveis i intervjuet. Transkripsjonen anonymiserer stedsnavn og egennavn som informanten forteller om. Alle personopplysninger behandles konfidensielt, foruten om alder og kjønn. Informantene har fiktive navn og det vil ikke komme frem hvem som er fra by eller bygd<sup>62</sup>.

#### **4.7.1 Analyseverktøy**

I undersøkelsen er det brukt lydopptak<sup>63</sup>. Bevisst unnlot jeg som forsker å skrive notater underveis i intervjusituasjonen. Grunnlaget for valget er å ha mest mulig blikkontakt med informanten under hele intervjuet, og på den måten vise at min fulle oppmerksomhet er på informantens refleksjoner. Samtalen kan få en positiv interaksjon mellom intervjuer og informant, men også en dypere innsikt i informantens livsverden. I etterkant av hvert intervju skrev jeg refleksjonsnotater. Her skrev jeg ned umiddelbare refleksjoner om bemerkninger jeg gjorde meg om gjennomføringen av intervjuet og tendenser i ungdommens forståelse. Å skrive notater er en form for tolkning. Notater kan bidra til at jeg som forsker holder meg fremmed overfor feltet jeg er i, det gjør at jeg styrker rollen min som en «kikker» og svekker

---

<sup>61</sup> Vedlegg 1.

<sup>62</sup> Bosted og bakgrunnsvariabler er ikke aktuell diskusjon i denne studien, men en studie om ungdoms forståelse med utgangspunkt i bosted og oppvekstvilkår ville vært formålstjenlig i videre forskning.

<sup>63</sup> Lydopptakene blir tilintetgjort når studien avsluttes.

rollen som «medopplever» (Album, 1996, s. 238). Detaljerte beskrivelser kan også brukes som verktøy for å sette utvalgte utsagn i kontekst. På den måten fungerer notatene som en måte å huske situasjonen på, bearbeiding av erfaringer og i videre arbeid med analyse samt å utvikle feltarbeidet videre ved å åpne for nye spørsmål (Thagaard, 2013, s. 89).

Den muntlige interaksjonen ble deretter transkribert. Hovedbearbeidingen av data foregår ved transkribering. I transkripsjonsarbeidet er jeg inspirert av John W. Du Bois transkripsjonssystem<sup>64</sup>. Hans transkripsjonsnøkkel var ukjent for meg, men viste seg å være anvendelig for min analyse<sup>65</sup>. Du Bois presenterer et system som er leservennlig og ikke står i veien for selve innholdet. Selv om han tar høyde for dialektforskjeller i sitt system, valgte jeg å transkribere på rettskrevet bokmål for å anonymisere informantenes personlige trekk, og dessuten ville ikke valget påvirke studiens intensjon.

Transkriberingen var tidkrevende, men også nyttig, fordi det foregår en kontinuerlig analyse. Alle transkripsjonene ble lastet inn i et digitalt analyseprogram kalt NVIVO, og koder ble lagd med utgangspunkt i forskningsspørsmål som kunne dekke problemformuleringen. Ifølge Kvale og Brinkmann er hensikten med kategorisering en meningskonsentrering (2015, s. 230). Når jeg strukturerte omfattende og komplekse intervjuer i koder, fikk jeg tilrettelagt et bedre utgangspunkt for analyse. Kodene ble i forskningsprosessen endret underveis som retningen ble tydeligere og problemformuleringen utviklet seg.

#### **4.8 Forskningens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet**

Læren om erkjennelsen er en viktig del av objektivitet i forskningen. Filosofen Immanuel Kant mener det er et skarpt skille mellom det «å tenke seg en gjenstand og det å *erkjenne* en gjenstand» (Svendsen, 2015). Likevel ønsker mennesket å bevege seg utenfor grensene i strid med det Kant mener er fornuft, og mennesket danner seg ideer om verden som helhet. Disse spekulasjonene kan ifølge Kant ikke gi oss kunnskap, men kan fungere hensiktsmessig for erkjennelsen (Svendsen, 2015). Det kan altså tyde på at masterprosjektet bruker «spekulasjoner» fra informanter som «bare» blir en erkjenning, og ikke kunnskap.

Midlertidig viser Kvale og Brinkmann (2015) til trekk ved intervjubasert kunnskap som tyder på at karakteriserende kunnskap kan oppnås i forskningsintervjuet. Produksjonen av kunnskap oppstår i intervjusituasjonen og i videre arbeid med transkripsjon, analyse og

---

<sup>64</sup> For videre lesing: Svennevig (2009).

<sup>65</sup> Min transkripsjonsnøkkel er presentert i vedlegg 13.

rapport. I mitt forskningsintervju forsvinner troen på en objektiv virkelighet, og fokuset er rettet på tolkningen av ungdommens forståelse der samtalen gir tilgang til kunnskap.

Språket er sentralt i intervjuet og det kan oppstå narrative refleksjoner i informanten sin konstruksjon av egen kunnskap. Legitimeringsspørsmålet om graden undersøkelsen er vitenskapelig eller sann kunnskap er ikke gjeldende, men heller spørsmålet i hvilken grad studien leverer nyttig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36, 328). Med andre ord kan det tyde på at intervjuets metodiske kvalitet kan føre til kunnskap.

For å oppnå kunnskap i masterprosjektet mitt har jeg som forsker en avgjørende rolle i kravet om objektivitet. For å oppnå objektivitet i masterprosjektet er en av de viktigste faktorene evnen til å reflektere over egne tanker og holdninger, og være bevisst om egen forforståelse, slik det i sitatet blir illustrert:

«To illuminate this we will turn to reflexivity, which we can describe briefly as an introspective ability to reflect and correct one's own thoughts, values and actions. This can be achieved if the researcher tries to deal objectively with her subjectivity» (Postholm & Skrøvset, 2013, s. 508)

Med en fortolkende fenomenologisk tilnærming er objektivitet et uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene som oppstår i kunnskapskonstruksjonen underveis i forskingsprosjektet. Vedlagt er en minnepenn med transkripsjonene. Ved interesse er det mulig å lytte til lydopptakene for å erkjenne forståelsen jeg har kommet frem til, eller skape en egen forståelse av samme materiale. Materialet er stort, det er derfor kun et begrenset utvalg som er valgt frem i denne spesifikke studien. Mulighetene er tilrettelagt for å bekrefte og erkjenne den forståelsen jeg har kommet frem til, og på den måten kan troverdighet om objektivitet styrkes. Andre muligheter ved å utforske transkripsjonene er å skape en egen og ny forståelse av samme materiale. Denne studien kan på den måten være overførbart til annen eller videre forskning.

Casestudiet er spesifikt rettet med et hensiktsmessig utvalg som ikke er representativt, men likevel kan det som kommer til syne være overførbart til hvordan andre gutter og jenter i seksten-syttenårsalder (og voksne) forstår samme fenomen. Studien kan derfor være et bidrag som skaper grunnlag for andre variabler i eksisterende eller videre forskning.



## 5.0 Analyse og diskusjon

Datamaterialet blir presentert analytisk med diskusjon om hvorvidt ungdommen forstår fiksjon og iscenesettelse i *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*. Forståelsen forteller noe om ungdommens evne til å gjennomskue iscenesettelser. Det krever mye for å nå en gjennomskuede prosess i møte med den mangfoldige tekstkulturen de lever i og med, derfor er det nødvendig for norsklæreren å vite hvilke forutsetninger elevene har.

Etter innsamling av data fikk jeg et stort og innholdsrikt materiale å analysere. Innsamlingen ga gode muligheter for å diskutere mangfoldige faktorer i tematikken. På grunn av formelle krav er nødvendige avgrensninger gjort, og utvalgte utdrag er dermed ikke avdekkende for materialet jeg har tilgjengelig. Utdragene er valgt fordi jeg anser dem som mest hensiktsmessige til drøfting av studiens problemformulering.

Jeg velger å fokusere på hva som ligger i selve forståelsen til ungdommen, fremfor å profilere informantene og deres forståelse individuelt.

Analysen har et overordnet utgangspunktet i problemformuleringen: *Hvordan forstår seksten-syttenåringer fiksjon og iscenesettelse i SKAM, Paradise Hotel og bloggen Sophie Elise?* For å svare på dette er analysen inndelt i tre forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstår ungdommen fiksjon?*
2. *Hvordan forstår ungdommen iscenesettelse?*
3. *Hvordan forstår ungdommen en gjennomskuede prosess?*

### 5.1 Hvordan forstår ungdommen fiksjon?

Underveis i alle intervjuene opplever jeg at fiksjon er et begrep som er omdiskutert av ungdommen. Det kommer til syne at de er usikre på hva slags forhold de egentlig har til fiksjon, og denne observasjonen anser jeg som overraskende da jeg, påvirket av min forforståelse<sup>66</sup>, antar at seksten-syttenåringer i videregående skole er bevisste på begrepet. Her er et eksempel fra samtalen med Oskar der jeg spør hva slags forhold han har til fiksjon:

«Fiksjon, du mener sånn, mener du sånn eventyr, eventyrverden liksom» (Oskar)

Hans forståelse viser at han først stiller spørsmål til hva jeg egentlig mener med begrepet, og deretter en søken om bekreftelse på at det er eventyr jeg mener når jeg sier fiksjon.

Forståelsen indikerer at han er usikker på hva jeg spør om og hans eget forhold til begrepet, men han ser for øvrig raskt en overføringsverdi mellom fiksjon og fantasiverden. Denne

---

<sup>66</sup> En metodisk overveielse om forskerrollen som ble fremstilt i 4.4.1.

assosiasjonen var ikke overraskende. Barn og ungdom gjenkjenner ofte eventyrgenres fordi det er en genre de blir introdusert for i tidlig alder, både i bokform og på skjerm. Det som virker unaturlig i deres virkelighet eller det som representerer en helt annen verden, kan på den måten forankres i fiksjonsbegrepet, sånn som Oskar gjør umiddelbart. Eventyr og eventyrverden er for Oskar noe velkjent, mens han er i tvil om hva jeg mener med fiksjon. Et annet eksempel om fiksjonsbegrepet som viser usikkerhet er hentet fra samtalen med Line:

«I: hva slags forhold har du til fiksjon? ... hva er fiksjon ...  
A: ...  
I: kan du begynne med, hva er fiksjon  
A: ja, hva er fiksjon [mm] ...  
I: har du noen tanker om det?  
A: nei egentlig ikke, jeg aner ikke  
I: nei ...  
A: nei  
I: har du hørt noe om fiktive filmer, har du hørt noe om fiktiv?  
A: har jo hatt noe om fiksjon da, men ..  
I: har dere hatt om det?  
A: jeg tror vi har hatt om det i norsken [okei] eller liksom bare vært litt inne på det [mm] men ... om jeg husker hva det er, det er en annen ting [ja] ... nei» (Line)

Først og fremst er samtalen preget av tenkepauser og uttrykk som «nei», «tror» og «aner ikke». Hun er tydelig på at hun egentlig ikke har noen konkrete tanker om hva begrepet er eller hva slags forhold hun har til begrepet. Spørsmålene jeg stiller er lite til hjelp for henne, bortsett fra at hun i erindringen minnes at «norsken» på skolen har «vært inne på det». Selv om hun husker at det var nevnt i norskundervisningen er det lite til hjelp. Det kan bety at fiksjon ikke er en del av forkunnskapene til Line og Oskar, og at det i deres bevissthet ikke foreligger noen forankringspunkter om fiksjon. Derfor blir det vanskelig for dem begge å uttrykke noe mer enn usikkerhet, spørsmålsteget og uklarhet.

En viktig forskjell om forståelse av et begrep er forståelsen av begrepets *definisjon* og forståelsen av begrepets *innhold*. I analysen er jeg ute etter *hvordan* de forstår fiksjon og iscenesettelse, og studiens formål er å gripe fatt i refleksjoner som gjøres om begrepets innhold fremfor hvordan de evner å definere begrepet. Det er ingen forutsetning å forstå definisjonen av begrepet for å kunne forstå hva begrepet kan inneholde, selv om det er en styrke å vite begrepets definisjon. Studiens formål er å bidra til det didaktiske arbeidet, og det er i dette arbeidet viktig for norsklæreren å vite hvordan ungdommen kommer frem til en forståelse. Refleksjonene som gjøres om fiksjon og iscenesettelse er utgangspunktet for analysen, og som nevnt i 2.5.4 er elevenes faglighet utgangspunktet. Hvordan ungdommen forstår fiksjon er delt inn i underkapitler, og en av tendensene som presenteres er at forståelsen kommer frem ved bruk av erstatningsbegreper.

### 5.1.1 Anvendelse av erstatningsbegreper

Ungdommen kommer frem til en forståelse av fiksjon ved hjelp av *andre* begreper, og disse begrepene velger ungdommen selv i samtalen. Anna forsøker å forstå fiksjon ved å kategorisere, og i denne kategoriseringen brukes begreper hun foretrekker. Hun bruker «uekte» om det som tar avstand til virkeligheten, og «oppdikta som kunne vært ekte» om det som er nærliggende virkeligheten:

«Ja, det er jo på en måte .. du kan jo for så vidt dele det inn i forskjellige kategorier med liksom at det er uekte, for eksempel fantasy da [ja] det vil jeg si er veldig uekte, fordi man finner opp ting som ikke finnes (...) ja, også har du jo .. det som .. er oppdiktet men kunne vært ekte, som den *The Fault in Our Stars* er et eksempel på [ja ikke sant] fordi det kunne vært en sann historie» (Anna)

Når hun bruker egne begreper følger en forklaring på *hvorfor* hun forstår det som hun gjør. Ved hjelp av mer anvendelige begreper kommer hun frem til en forståelse om at fiksjon kan være ulikt, og i tillegg reflekterer hun over hvordan fiksjon fungerer ulikt. I disse refleksjonene kommer hun også frem til konkrete eksempler: Fantasy<sup>67</sup> og boka *The Fault in Our Stars*<sup>68</sup>. Hun bemerker seg at sistnevnte kunne vært sann, men konkluderer med at den i utgangspunktet er oppdiktet. Hun hevder at «man finner opp ting som ikke finnes» i fantasygenren, og at boka er «oppdiktet men kunne vært ekte», og disse refleksjonene refererer til mimesis<sup>69</sup> og hvordan representasjoner blir skapt<sup>70</sup>. I hennes forståelse ser hun en overføringsverdi mellom hva som blir gjort i både fantasy generelt og i romanen, til det faktum at representasjoner i utgangspunktet *er* oppdiktet og er produkter som er satt i scene, altså iscenesatte fenomener. Gran (2004) er en av teoretikerne som påstår at det som blir fremstilt i frontstage er formet i form av planlegging, kommersielle krefter og etterligning av virkeligheten. Annas refleksjoner viser en forståelse av hvordan fremstillinger er konstruert.

I tillegg kommer det til syne et skille i refleksjonene til Anna, som kan relateres til hvordan Aristoteles skiller mellom historiker og dikter. Historikeren skaper *The Fault in Our Stars*, som kan være basert på en sann historie, og dikteren skaper fantasy som er oppdiktet. Annas kategorisering gir indikasjoner om at fiksjons kompleksitet er innenfor hennes forståelseshorisont. Hennes forståelse av fiksjon kommer frem ved hjelp av andre begreper, og refleksjonene som gjøres er momenter som kan være et utgangspunkt for norsklæreren i undervisningen.

<sup>67</sup> Fantasy er en genre som ofte er gjenkjennelig for ungdommen. Gjenkjennelige genrer ble fremstilt i 2.2.1.

<sup>68</sup> Boken er utgitt i 2012 av John Green og ble filmatisert med premiere i 2014. *Faen ta skjebnen* er den norske oversettelsen av tittelen *Fault in Our Stars*.

<sup>69</sup> Mer om mimesis i delkapittel 2.1.1.

<sup>70</sup> Mer om konstruksjon av representasjon i 2.1.

Flere av informantene bruker andre begreper for å komme frem til en forståelse om fiksjon, og det andre eksempelet er fra samtalen med Oskar. Vi diskuterer begrepet fiksjon og han forklarer hva han selv foretrekker å bruke:

«mm jeg liker best fantasi og virkelighet [fantasi, da bruker vi heller det] eller [oppdikta] ja jeg er mer fantasi og virkelighet, for fiksjon er, jeg ser på fiksjon som at du kan blande det inn i virkeligheten, mens .. eller det blir litt sånn, fiksjon så kan man ofte tenke at [mm] det er folk som tenker at Holocaust er bare fiksjon, det er noe som ble lagt opp som propaganda liksom [mm] når jeg tenker fiksjon, men når jeg tenker fantasi så tenker jeg mer sånn ”ja det er det som står i *Harry Potter*, det du” liksom, [ja] helt unaturlige ting som ikke kan skje» (Oskar)

Han er tydelig på hva han liker best, og en kategorisering, som også ble gjort av Anna, blir gjort. Oskar velger en annen kategorisering enn Annas: «Fantasi» og «virkelighet». Han kommer ikke helt frem til hva han tenker om fiksjon, men viser tydelig klarhet i hva han tenker om fantasi og det for han er *Harry Potter*, der det oppstår unaturlige ting. Ifølge Dines Johansen (2010) brukes fiksjon nettopp til dette, å skape ordinære og optimale universer<sup>71</sup>. Oskar kommer frem til en forståelse av fiksjon ved å bruke andre begreper en fiksjon i seg selv. Årsaken til dette kan være at det foreligger mer bevisst kjennskap til fantasi i forkunnskapene enn til fiksjon. Han forsøker å forklare hvordan han forstår fiksjon: «Jeg ser på fiksjon som at du kan blande det inn i virkeligheten, mens .. eller det blir litt sånn, fiksjon så kan man ofte tenke at det er folk som tenker at (...)». Han mener fiksjon har noe å gjøre med virkeligheten, altså han refererer til mimesis og realisme<sup>72</sup>. Forståelsen av fiksjon har en viktig forankring i hvordan fiksjonen iscenesetter virkeligheten. Slik jeg forstår refleksjonene hans, virker det som om Oskar påpeker, ubevisst, hvordan fiksjon blir konstruert og kan brukes. Fiksjon blander inn virkeligheten når den blir brukt til å skape modeller av tilværelsen vår (Dines Johansen, 2010). Når Oskar forklarer dette stopper han opp og forsøker å forklare hvordan han ser på fiksjon på en annen måte, og det gjør han ved å trekke inn hva «folk» tenker at begrepet er. Det kan virke som om han ikke visste hvordan han kunne forklare sin egen påstand. Grunnen til dette kan være at han mangler begrepsforståelse om fiksjon, eller opplever en ny utfordring som han sjelden eller aldri har reflektert over tidligere, og dermed mangler ord og begreper til ytterligere formulering.

For øvrig viser hans forståelse interessante momenter som er nyttige for norsklæreren å bygge videre på. Refleksjonene om hva andre tenker om fiksjon viser til en forståelse om at han evner å betrakte fenomenet utenfor seg selv, altså å innta et metaperspektiv<sup>73</sup>. Et

---

<sup>71</sup> Hvordan Dines Johansen forstår fiksjon ble fremstilt i 2.1.5.

<sup>72</sup> Mer om mimesis i 2.1.1, og realisme i 2.1.4.

<sup>73</sup> Metaperspektiv ble fremstilt i 2.5.3 og er en del av hvordan ungdom kan gjennomskue spillets regler i iscenesettelse.

metaperspektiv er viktig å innta for å kontekstualisere fenomener (Skaftun & Michelsen, 2017). Perspektiver og forslag om hvordan begrepet forstås av andre er en del av prosessen som fører han frem til sin egen forståelse av begrepet. Oskar kontekstualiserer fiksjon i form av å nevne hvordan andre betrakter fiksjon, nemlig som propaganda. Selv om denne nyanserte forståelsen er i samsvar med Dines Johansen (2010) sine poenger, om at fiksjon anvendes til å overtale eller forføre ved bruk av propaganda, velger Oskar å betrakte denne forståelsen som utenfor hans handlingsrom og uaktuell for sin egen forståelse av fiksjon. Jeg tolker at grunnlaget for disse konklusjoner dreier seg om at forkunnskapene hans baserer seg på mer eller mindre gjetninger framfor bevisst kunnskap om fiksjon. Den positive tendensen han viser med evnen til å innta et metaperspektiv bør for øvrig ikke tas for gitt. Fiksjonsbegrepet er komplisert og til tider vanskelig å forstå seg på, og det stilles spørsmål om en begrepsavklaring i det hele tatt er oppnåelig (Dines Johansen, 2010). Det gjøres forsøk på å forstå hva fiksjon er og blir brukt til i dagens representasjonsmangfold, blant annet brukes begrepet «virkelighetslitteratur»<sup>74</sup>. Forfatter Karl Ove Knausgård, med seks bøker av *Min Kamp* (2009-2011) kan ses på som en banebryter innenfor diskusjonen om den såkalte virkelighetslitteraturen. Er utgivelsene hans romaner, som han selv hevder, eller er det biografier, eller selvbiografier? De samme spørsmålene ble stilt da Vigdis Hjort ga ut romanen *Arv og Miljø* (2016), og romanen *Fri Vilje* (2017) av hennes søster Helga Hjort<sup>75</sup>. Et dekkende begrep for hva fiksjon egentlig er eller har blitt i virkelighetsrepresentasjonene som fremstilles i dag, er så vidt jeg vet, ikke avklart av akademikere eller skaperne av disse virkelighetsrepresentasjonene. Hva kan så forventes av en ungdom i seksten-syttensårsalder? Å diskutere at det *kan* foreligge noe mer enn fantasi er dermed refleksjoner som jeg tar på alvor og verdsetter. Dette er et utgangspunkt som kan forankres i norskundervisningen. Resonnementet til Oskar viser at viktige momenter er inkludert i forståelsen av fiksjon. Forståelsen kommer frem når Anna og Oskar bruker selvvalgte erstatningsbegrep for fiksjon.

### 5.1.2 Erkjennelse av realismeeffekt

I forlengelsen av samtalen med Anna, vist i forrige delkapittel, stiller jeg spørsmål om hvorfor hun mener noe oppdiktet kan være ekte eller en sann historie<sup>76</sup>. Hennes svar er som følger:

---

<sup>74</sup> Andre eksempler (blant annet hybridsjanger, dokudrama, autofiksjon) ble nevnt innledningsvis (1.0).

<sup>75</sup> Utover diskusjonen om dette er roman, selvbiografier eller virkelighetslitteratur, omtales Helga Hjorts utgivelse som en hevnroman til søsteren (Egeland, 2017). I tillegg til Knausgård og Hjorth-søsteren kan for øvrig Dag Solstads utgivelse av *16.07.41* (2002) tas med i betraktningen om virkelighetslitteratur.

<sup>76</sup> Jf. 5.1.1 hvor hun eksemplifiserer med at *Fault in Our Stars* er oppdiktet, men kunne vært ekte eller sann historie.

«Fordi det er realistisk, det er liksom, kreft, det er et problem vi vet om [mm] at det er aktuelt, veldig [mm] i verden, og det er ikke noe som gjør den boka eller filmen som er uekte vil jeg si [nei], eller realistisk, fordi det er .. materialistisk og det er ting som skjer, ekte personer og .. det er ikke noen vampyrer eller varulver der @ på en måte» (Anna)

Hun begrunner påstanden om at *Fault in Our Stars* er realistisk fordi boka handler om kreft, det er materialistisk, ting som skjer og ekte personer. Kreft utdyper hun som et aktuelt problem vi vet om, og jeg forstår det slik at kreft er en tematikk hun gjenkjenner i sitt eget liv. Det virker som om det oppstår kontakt mellom Anna og representasjonen, og ifølge (Iser, 1989) kan kontakten oppstå når representasjonen ligner på livet (Penne, 2010)<sup>77</sup>. Annas begrunnelse om at *Fault in Our Stars* virker realistisk, baserer seg også på hva hun oppfatter som ikke realistisk: vampyrer eller varulver. Når noe er oppdiktet som *kan være* ekte eller sann historie, er fiksjonen avhengig av å fremstille de realistiske momentene hun nevner. Hvis representasjonen bruker ikke-realistiske momenter vil troverdigheten om at oppdiktningen er sann svekkes. Å illustrere allmenne forhold og gi identifikasjonsmuligheter for mottakere av fiksjon, er et av diskusjonsmomentene til Dines Johansen (2010) om hva fiksjon brukes til. Det samme gjelder når hun nevner ikke-realistiske fenomener som vampyr og varulv. Fiksjon brukes til å skape universer med fiktive vesener som interagerer på ulike måter (Dines Johansen, 2010).

Disse refleksjonene, som viser til en forståelse av fiksjon, kommer til syne når Anna vurderer realismeeffekten i fiksjonen. Vurderingen dreier seg om hvorvidt det representerte går overens med representasjonen. Goodman (1981) hevder at en realistisk representasjon har mest relevant informasjon fra det representerte. Jeg tolker at Anna forsøker å skissere relevant informasjon fra representasjonen som muliggjør overensstemmelse mellom representasjonen (*Fault in Our Stars*) og det representerte (virkeligheten): «Kreft», «problem vi vet om», «aktuelt», «materialistisk», «ting som skjer» og «ekte personer». Hvis jeg i samtalen hadde spurt om ytterligere detaljer om boken, er jeg sikker på at hun kunne komme med mer relevant informasjon som begrunnelse for at boken er realistisk. Hva som blir observert i en virkelighetsrepresentasjon er ifølge Goodman (1981) avhengig av betrakterens observasjoner, og disse styres av interesse og hvilke vaner som er automatisert. Anna viser tydelig interesse for aktualitet i dagens samfunn og hvilke utfordringer som foreligger i hendelser som kan skje personer i virkeligheten. I hennes refleksjoner utpeker det seg ingen tendens om at vurderingen dreier seg om graden av *likhet* mellom det representerte og representasjonen.

---

<sup>77</sup> Å oppnå kontakt med representasjonen ble fremstilt i 2.5.2.

Dette samsvarer med Goodman (1981) sine poenger om at representasjon er uavhengig av likhet. Når noe blir representert er det skapt og ikke kopiert. Anna foreslår at boken er oppdiktet, men den kunne vært ekte eller en sann historie basert på realismeeffekten. Når noe diktes opp blir det skapt en representasjon, og hva som foreligger bak skapelsen blir av Anna nyansert i form av at dette er en sannhet i utgangspunktet. Hvorvidt representasjonen er *lik* sannheten er ikke viktig, men heller hvordan skapelsen av representasjonen har skjedd.

Refleksjonene indikerer også en tendens om at hun gjennomskuer hvordan fiksjonen iscenesetter virkeligheten, nemlig ved at hun er innforstått med at representasjoner *skapes*. De skaper noe nytt, og det skapes ut i fra noe, for eksempel virkeligheten. Disse refleksjonene kan relateres til mimesis<sup>78</sup>. Skapelsen av en representasjon befinner seg i backstage<sup>79</sup>, og det kan bety at Annas refleksjoner er eksempler på en påbegynt bevissthet om at virkelighetsrepresentasjoner har to dimensjoner<sup>80</sup>. Og dette kan være et godt utgangspunkt for norsklæreren å arbeide med bevisstgjøringen om at det forekommer et spill, og at dette spillet har visse regler som ungdommen må trenes i å gjennomskue<sup>81</sup>.

Et annet eksempel er også en forlengelse av samtalen i foregående delkapittel som ble gjort med Oskar. Hvordan hans forståelse om fiksjon kommer til syne er også basert på realismeeffekten i fiksjonen:

«Fiksjon, du mener sånn, mener du sånn eventyr, eventyrverden liksom [mm] ... eh det er morsomt å drømme seg inn i [mm] veldig morsomt å drømme seg inn i og morsomt å skape egne .. bilder og scener og sånt som jeg er inni [mm] rollespill og sånt. Det er det jeg har som forhold til det, at det er, jeg ser på det som noe jeg skulle ønske kanskje skjedde, men noe som jeg vet aldri kommer til å skje heller (...) for min del er det bare hva vitenskapen tenker, hva som er vitenskapelig og ikke vitenskapelig [okei] liksom hvis ikke det er umulig, hvis det bare er noe som er mulig på TV på en måte at du bruker PC og sånn til, så skjer ikke det i virkeligheten [mm] da skjer det bare på en skjerm eller noe sånt [ja] eller på en bok en leser (...) ja enten så er den der (fiksjon) eller så er den der (virkelighet) [ja det er enten eller] ja enten eller» (Oskar)

For han er fiksjon noe en kunne ønske skjedde, men vet ikke vil skje i virkeligheten. Det som *ikke* er fiksjon er ifølge Oskar vitenskapelig, og hva som blir fremstilt på skjerm er noe som ikke skjer i virkeligheten. Senere i samme samtale blir det eksemplifisert at det å tro er fiksjon. Dette bekrefter hans forståelse om at fiksjon er vitenskapelig eller ikke. Trosretninger blir i dette tilfelle tolket som en del av fiksjonsavklaringen til Dines Johansen (2010, s.30)<sup>82</sup>.

Oskar oppfatter vitenskapelig som noe annet enn hva jeg assosierer med begrepet.

---

<sup>78</sup> Mimesis brukes som etterligning av virkeligheten og er fremstilt i 2.1.1.

<sup>79</sup> Hvordan en representasjon kan forstås er avhengig av backstage, og backstage ble fremstilt i 2.2.

<sup>80</sup> Hvordan bevissthet om iscenesettelser ble fremstilt i 2.4.

<sup>81</sup> Å gjennomskue spilleregler ble fremstilt i 2.5.

<sup>82</sup> Fiksjon kan skape modeller av tilværelsen av subjektets oppfattelse av omverdenen, men kan også kan tilføyes i manglende ledd i forklaringer og opprinnelser (Dines Johansen, 2010). Mer om hvordan fiksjon iscenesetter virkeligheten i 2.1.5.

Refleksjoner om at vitenskapen avgjør fiksjonsbegrepet, samsvarer heller ikke med Dines Johansen (2010) sin beretning om at fiksjon brukes innenfor vitenskapen, men i den forstand at fantasien og det forestilte i diegetiske rom blir avendt i vitenskapelige undersøkelser. I det forestilte rommet foregår utviklingen om hvordan ulike vitenskapelige dimensjoner forholder seg til hverandre eller fungerer (Dines Johansen, 2004). For det første har altså fiksjon noe å gjøre med vitenskap, og for det andre dreier det seg om noe annet enn hva som er vitenskapelig bevist og ikke. Min tolkning er at Oskar misforstår hva vitenskap egentlig innebærer, eller så uttrykker han seg feil ut i fra hva han egentlig mener. Det jeg tror han egentlig mener er hva han vet er «virkelig», altså det han er vitne til i sitt eget liv. Misforståelser oppstår på bakgrunn av manglende forkunnskaper. Selvrefleksjon er en del av et metaperspektiv<sup>83</sup>. Å se seg selv og sin egen forståelse utenfra kan være nyttig i forståelsen av kompliserte fenomener som vitenskap i tilknytning til fiksjon. Et refleksivt prosjekt er ifølge Giddens (1991) en vesentlig del av identitetskonstruksjonen. I konstruksjonen er Penne (2001) tydelig på at en begrunnet identitet krever også et refleksivt språk. Et metaperspektiv er viktig å inneha i en bevissthet om iscenesettelser og hvordan fiksjonen iscenesetter virkeligheten. I tillegg vil perspektivet gi vekstvilkår for identitetskonstruksjonen mot en dannet, velfungerende samfunnsborger (NOU 2015:8, 2015; Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006f). Dette perspektivet er savnet i Oskars refleksjoner om fiksjon og vitenskap. Ifølge Dines Johansen (2010) brukes fiksjon i mange ulike årsakssammenhenger, og med bakgrunn av dette er fiksjon å forstå som noe annet eller mer enn et enten-eller-perspektiv som Oskar skisserer når han skiller mellom vitenskapelig og ikke-vitenskapelig.

For øvrig styrkes forståelsen om fiksjon når Oskar bruker relevante ord og beskrivelser: «bilder», «scener» og «rollespill»<sup>84</sup>, i tillegg til beskrivelsene: «morsomt», «drømme seg inn i» og «å skape». Disse uttalelsene er fragmenterte deler av en ubevisst forståelse om at fiksjon er fremstilte representasjoner, på en scene, som er skapt av en skaper med hensikt. Ungdommen motbeviser Stene (2015) sin bemerkning om at kjennskapen til hvordan skuespill og iscenesettelser foregår er for lav blant mottakerne. Dette er for øvrig en vågal tolkning av Oskars utsagn, da en kan tolke hans ord og beskrivelser som en mindre

---

<sup>83</sup> Dette kom blant annet frem i Skarstein (2013) sine undersøkelser (1.3). Mer om metaperspektiv er fremstilt i 2.5.3.

<sup>84</sup> Et viktig begrep som ifølge Goffman (1992) er like aktuelt for oss mennesker i dagliglivet, som hvordan virkelighetsrepresentasjonene skapes og utspiller seg på skjerm. Prinsippene i samfunnet vårt er på lik linje dramaturgiske, og fiksjonen er en del av denne dramaturgien som ungdommen er i og med hver dag. Han nevnes innledningsvis (1.0) og blir fremstilt ytterligere i 2.0, 2.1.1, 2.4.



overbevisning om at han kjenner til hvordan spillet fungerer. De grunnleggende tendensene som foreligger er likevel verdt å se verdien av og er et utgangspunkt når en mer kompleks gjennomskuelse av iscenesettelser skal utvikles. Tendensene er positive i den forstand at refleksjonene er relevante og tenderende i riktig retning mot en rikere forståelse. I utdraget kommer det til syne et utviklingspotensial, og det blir i norskundervisningen viktig å styrke disse tendensene, samt svekke usikkerhet, uklare tendenser, misforståelse og forvirring.

### 5.1.3 Opprettelse av kontakt mellom virkelighetsrepresentasjon og mottaker

I samtalene reflekterer ungdommen om at fiksjonens realisme varierer mellom ulike representasjoner. En av momentene som er valgt ut i analysen er forståelsen av at fiksjonens realisme kan forekomme *til tross for* at fiksjonen tar avstand til virkeligheten. For eksempel blir det i *Harry Potter* presentert et fiksjonsunivers som tar avstand til hva som kan skje i virkeligheten. *SKAM* er derimot en virkelighetsrepresentasjon som ikke tar avstand til virkeligheten og åpenbart kan serien virke mer realistisk enn J.K Rowlings fiksjonsunivers. Likevel hevder Oskar at det er noe som gjenspeiler virkeligheten eller kan relateres til realisme også i *Harry Potter*. Fra å forstå at *Harry Potter* ikke gjenspeiler virkeligheten, blir han fortrolig med seg selv om at det er gjenspeilende momenter i fiksjonen, basert på følelsesmessige grunner og budskapet i representasjonen. Det virker som om denne refleksjonen kommer overraskende på Oskar, som om han ikke er bevisst eller har tenkt over dette tidligere, og en slags oppdagelse oppsto i hans egne refleksjoner underveis i samtalen. Oppdagelser som dette er positive tendenser hos elever i utvikling og læring. Blant annet blir det uttalt i samtale med Oskar: «ja for jeg fant ut at det ikke gjorde det fordi det er så fantasi, men så fant jeg ut at (...)». Jeg tolker at refleksjonene hans førte til en observasjon i hans bevissthet om realisme i fiksjonen, og at denne forståelsen kommer frem når han vurderer opprettelsen av kontakt mellom representasjon og mottaker:

«A: *Harry Potter*, det gjenspeiler lite grann, det gjenspeiler ikke, det er sånn, noen ganger så gjør det det, det er sånn ... den følelsesmessige delen, den gjør det, veldig ofte [ja] for det er den måten egentlig for å få kontakt med mennesker [okei] men den visuelle og hva, selve plottet som er i selve filmen eller serien eller sånt, den kan veldig fort ikke ha noe med hva som skjer i virkeligheten å gjøre i det hele tatt [okei] men det er selve følelsesmessig hva som på en måte, at en person blir mobbet eller sånn [mm] ehm, og sånn, det er, det kan være ting som skjer i virkeligheten også [ja], men det at.. det som skjedde der og da i serien, det skjedde jo ikke i virkeligheten akkurat i den serien der ..[nei] eller at .. ehm .. han der slo verdensrekorden, det skjedde heller ikke, eller at den personen der kan slå den personen ut bare med ett slag, liksom [ja] det skjer ikke [okei] men det at han har jobbet seg drithardt opp for å slå ut han super (root) i løpet av hele serien [mm] det vil jeg fremstille, det gir jo, det er lite grann speiling til virkeligheten det [ja] at en sier at, for å kunne gjøre noe bra så må du jobbe hardt med det [mm] eller for å få til noe så må du jobbe hardt med det for å få det til

I: ja godt sagt, og .. er det andre ting du, du sier det varierer med om det gjenspeiler eller ikke [mm] så begynte du å si at *Harry Potter* og sånn gjenspeiler ingenting [jo men så] så fant du ut at det gjør det likevel?

A: ja for jeg fant ut at det ikke gjorde det fordi det er så fantasi, men så fant jeg ut av at det kan være følelsesmessige grunner [ja] så, liksom, følelsen, [ja] du kan skjønne at her er det en person som *Harry Potter*, det er veldig raskt for deg å skjønne at han her har gått på sånn skole, magiskole i syv år [mm] og har blitt skikkelig god og skal nå ta ut den personen som var liksom beryktet i hele magiverden for å være.. for, han kunne bare drepe deg for moro skyld liksom [ja] også han skal liksom slå ut den personen som har tatt ut de sterkeste, beste, trollene, hestene i verden, i hele verden da» (Oskar)

Grunnlaget for realisme i fiksjonen forklarer han med at det er her kontakten mellom mottaker og fiksjonen oppstår. Iser (1989) sine aspekter om hvordan kontakten blir opprettet mellom tekst og leser dreier seg blant annet om tekstens realisme og referansepunkter fra livsverdenen<sup>85</sup>. Realisme i fiksjonen er en dimensjon som jeg tolker at innfrir hennes aspekt. Det betyr at Oskars forståelse er i samsvar med det Iser poengterer om kontakten som oppstår mellom mottaker og virkelighetsrepresentasjon.

Budskap er en elementær i forståelsen til Oskar, og han refererer til et budskap som omhandler mobbing. Slik jeg forstår refleksjonene hans, kan budskap i representasjoner gjenspeile viktige elementer i virkeligheten. Igjen er skapelse av det Dines Johansen (2010) kaller allmenne forhold og identifikasjonsmomenter, avgjørende for fiksjonens realisme<sup>86</sup>. Det blir for øvrig sagt av Oskar at «plottet som er i selve filmen eller serien eller sånt, den kan veldig fort ikke ha noe med hva som skjer i virkeligheten». I samme setning blir det sagt at «at en person blir mobbet eller sånn [...] det kan være ting som skjer i virkeligheten». Jeg vet ikke om ungdommen tenker på konkrete mobbehendelser i en film som en del av det narrative handlingsforløpet, eller om mobbing som budskap. Hvis sistnevnte er et faktum har det oppstått en misforståelse i Oskars forståelse av plott, for plottet i en representasjon er som regel i relasjon til representasjonens budskap. Hvis fokuset i representasjonen dreier seg om mobbing, kan det bety at det er plottet. Oskar kan ha en snever forståelse av begrepet «plott» eller fraværende forståelse om sammenhengen som foreligger. Jeg tolker dette som en form for forvirring i hans egen forståelse av fiksjon.

Uavhengig av denne forvirringen kommer han frem til en forståelse, og ikke minst oppdagelse, om realisme i *Harry Potter*. Denne forståelsen kommer han frem til ved å erkjenne at det dreier seg om følelsesmessige deler i virkelighetsrepresentasjonen som gjør at en kontakt oppstår i interaksjon med leseren. Jamfør Iser (1989) kan kontakten kan oppstå når representasjonen ligner på livet, og det er nettopp denne kontakten Oskar erkjenner. I

---

<sup>85</sup> Mer om å oppnå kontakt med representasjonen i 2.5.2.

<sup>86</sup> I erkjennelsen av realismeeffekten var disse aspektene avgjørende, i 5.1.2.

resonnementet beskriver han selv hva han tenkte først, for deretter å beskrive hva han tenker nå. Jeg tolker det som en bevisst selvrefleksjon angående sin egen forståelse av et fenomen. Å reflektere over hva en tenker og hvordan tankene endrer seg, er et viktig utgangspunkt for å komme frem til en forståelse. Neste steg i en slik prosess er å vurdere *hvorfor* tankene var som de var, hvorfor de endret seg og hva tankene består av nå. Selvrefleksjoner er en viktig del i evnen til å vurdere virkelighetsrepresentasjoner, og seg selv, i et metaperspektiv. Og det kan gi ringvirkninger for identitetsutviklingen.

Refleksjonene til Oskar dreier seg også om identitetskonstruksjon og livsmestring. Identifikasjonsmomenter som fremheves i samtalen er blant annet at «(...) for å kunne gjøre noe bra så må du jobbe hardt med det (...)». Budskapet blir av meg forstått som noen livsviktige poenger en ungdom er avhengig av for å utvikle sin identitet og kompetanse mot å bli en velfungerende samfunnsborger<sup>87</sup>. Utsagnet gir indikasjoner på at Oskar leser med litterær fordobling (Steffensen, 2005) i den forstand at han forstår hva det *egentlig* handler om. Det blir også beskrevet i utdraget det er enkelte ting «du kan skjønne» enkelt, som for eksempel at Harry Potter har gått på magiskole og at han skulle slå ut en beryktet person i magiverden. Dette er det som blir fremstilt bokstavelig og ligger til rette for forståelse. Hva som ligger mellom linjene eller er budskapet bak det fremstilte er derimot mer utfordrende å få grep om og utforske. For at Harry Potter skal klare å slå ut den beryktede personen i magiverdenen, må han jobbe hardt for det, slik Oskar skisserer og disse refleksjonene viser at han evner å lese med fordobling<sup>88</sup>. Hans forståelse av fiksjon kommer til syne ved å vurdere opprettelsen av kontakt mellom representasjon og mottaker, og i denne forståelsen evner han å lese med fordobling ved å undersøke representasjonen utover det bokstavelige. Utforskingen har en gjennomskuede effekt når han oppdager nye dimensjoner underveis i prosessen, reflekterer over egne refleksjoner, er bevisst på at det foreligger noe *mer* enn det bokstavelige som blir fremstilt og leser med fordobling. Utdraget er et eksempel på at mye skjer i Oskars refleksjoner som gir et utgangspunkt for norsklæreren å arbeide ut i fra. Hvordan forståelsen utviklet seg underveis og kom til syne, startet med en påstand om opprettelse av kontakt mellom *Harry Potter* og mottaker. Oskar ser en overføringsverdi mellom at fiksjon, som tar avstand til virkeligheten, *også* kan ha noe å gjøre med virkeligheten, og at dette dreier seg om kontakten som oppstår med psykologisk realisme.

---

<sup>87</sup> Innledningsvis ble langsiktige mål i norskfaget fremstilt i 1.1.

<sup>88</sup> Å lese med fordobling ble fremstilt i 2.5.1.

Et annet eksempel på hvordan kontakten mellom virkelighetsrepresentasjonen og mottakeren er en del av hvordan ungdommen forstår fiksjon, og iscenesettelse, er hentet fra samtale med Line. Hun hentyder at det er en diskrepans mellom *SKAM* og *Paradise Hotel*. Begge virkelighetsrepresentasjonene er iscenesettelser for øvrig, men iscenesettelsen blir gjort ulikt<sup>89</sup>. I *SKAM* er det fiksjonen som iscenesetter virkeligheten, mens det i *Paradise Hotel* iscenesetter en virkelighet innspilt i Mexico. Line beskriver sin forståelse av virkelighetsrepresentasjonene slik:

«I: ja ... er det, men tenker du at det er forskjell på *SKAM* og *Paradise Hotel* for eks?

A: ehm ja, det føler jeg

I: hva er forskjellen mellom dem?

A: hmm, på *SKAM* er det liksom, der prøver de å fremstille litt hvordan ungdom har det i dag og foreldre kan sitte og se litt på det liksom og få et inntrykk av hvordan barna deres lever da ish [mm], mens *Paradise Hotel* er mer sånn underholdning føler jeg da, [ja] litt mer sånn, ja

I: du tenker det er den største forskjellen, underholdning og hva kaller du *SKAM* da? Hva er det for noe da?

A: ... hva, hæ?

I: *Paradise Hotel* var mer underholdning

A: ja og litt sånn, ting som ikke er så, som man ikke har så bruk for, videre da på en måte [ja]. Når man ser på *Paradise Hotel* så føler jeg ikke at man får bruk for noe i serien@ [nei] mens i *SKAM* så, så kan foreldre lære noe av det [ja] og det kan man jo selv også liksom» (Line)

Hennes refleksjoner handler om hvorvidt virkelighetsrepresentasjonene gir lærdom til mottakerne. Hun ser en stor overføringsverdi i hva *SKAM* kan lære foreldre og ungdommen selv. Siden serien handler om tematikk som ungdommen møter hverdagslig og alt er veldig gjenkjennelig, er det antagelig lettere å se overføringsverdien til egen psykologisk utvikling. Line ser derimot ingen overføringsverdi til lærdom og bidrag til identitetskonstruksjonen ved å se på *Paradise Hotel*, som hun karakteriserer som underholdning. Hun påpeker at seere av reality-programmet ikke har bruk for det programmet presenterer videre i livet, noe hun mener *SKAM* gir seerne muligheten til. Refleksjonene indikerer at Line er opptatt av i hvilken grad mottakerne *lærer noe* av virkelighetsrepresentasjonen, og jeg tolker at det er på den måten en kontakt opprettes i interaksjonen mellom mottaker og representasjon. Når det oppstår kontakt, ligner det på livet, og ungdommen kan oppleve å lære av det som er fremstilt på skjermen. Lærdommen kan være aktuell for identitetsutviklingen. *SKAM* presenterer aktualitet om ungdommens hverdag og hvilke utfordringer de lever med og i<sup>90</sup>. Denne lærdommen kan for øvrig også skje når en ser på *Paradise Hotel*, et program som handler om blant annet relasjoner, kjærlighet, tillit, svik, vennskap, sjalusi, usikkerhet, glede, taktikk og sårbarhet. Dette er aspekter i et menneskeliv som er verdifulle å lære noe om fordi det er noe

---

<sup>89</sup> En skala er fremstilt i 2.1.

<sup>90</sup> Fakta og kort analyse om *SKAMs* konstruksjon og funksjon ble fremstilt i 3.1.

vi alle vi kjenne på i løpet av livet. Ved å observere deltakerne på hotellet i Mexico kan ungdommen ta til seg lærdom om nevnte og andre aspekter som er nyttige for identiteten vår, hvordan vi samhandler med andre og hvordan vi forstår spillets regler. Lærdommen kan gi ungdommen muligheten til å vurdere hvordan en selv ønsker å opptre og handle. En slik vurdering kan påvirke identitetsutviklingen til ungdommen, og programmet kan på den måten være en rettesnor på hvordan det er ønskelig å være eller ikke være.

Vurderingen kan også gjøres utover hva som skjer i selve programmet. I medieverden oppstår det mange publiseringer med meninger, kommentarer og situasjoner om deltakerne. En utfordring som oppstår i denne situasjonen er hvordan seerne av reality-programmet forstår dette spillet, for det viser seg at seerne ofte forstår deltakerne slik TV3 fremstiller dem, og på den måten knytter frontstage og backstage i sammen. Dette er uheldig, da frontstage og backstage er to forhold som skal vurderes separat. Et eksempel er Grunde Myhrer som deltok i årets sesong av *Paradise Hotel*<sup>91</sup>. Etter sine to dager på skjermen fikk han hatmeldinger og oppringinger, og forteller at han var sjokkert over hvordan folk trodde de kjente han og visste hvem han var i realiteten (Falch, 2017). Grunde er ikke alene om å motta henvendelser fra ukjente personer om hva de mener om han. Å være en del av et offentlig program fører til konsekvenser, og konsekvensene kan være svært negative, truende og nedsettende om personlighet og utseende. Slike situasjoner er uheldig og skal helst ikke skje.

*Paradise Hotel* byr på mye lærdom, både i representasjonens handlingsforløp og utover selve programmet. Ved å kontekstualisere deltakerne og programmet, kan hendelser, som å snakke nedsettende om mennesker en ikke kjenner annet enn gjennom skjermen, svekkes<sup>92</sup>. En bevissthet knyttet til hvordan representasjonen er konstruert i frontstage og backstage er vesentlig for gjennomskuelse av spillet.

En interessant sammenligning ut i fra refleksjonene til Line og Oskar om kontakt som oppstår mellom mottaker og virkelighetsrepresentasjon, er hvordan Line ser overføringsverdien om at vi kan lære av *SKAM* og ikke *Paradise Hotel*, og hvordan Oskar ser overføringsverdien i *Harry Potter*. Jeg tolker *SKAM* som en virkelighetsnær serie som er lett å relatere seg til og lære av andre jevnaldrende ungdommers liv. *Paradise Hotel* er derimot i en setting som er ugjenkjennelig for ungdommen. Å leve på et hotell med andre fremmede single i flere uker er ingen velkjent og transformerbar situasjon for ungdommen å relatere seg til. En

---

<sup>91</sup> Mer om *Paradise Hotel* er fremstilt i 3.2.

<sup>92</sup> Skaftun og Michelsen (2017) uttrykker at evnen til å kontekstualisere er et avgjørende moment i en menneskelig dømmekraft, fremstilt i 2.5.3 om metaperspektiv.

opplevelse av kunstighet kan dermed oppstå, og oppfattelsen om at reality-programmet er iscenesatt blir styrket. Det er derfor vanskeligere å tro at dette er noe annet enn underholdning, fordi serien skal lage show og gode scener, ikke lære bort til ungdommen hvordan en bør snakke med sin homofile venn eller redde et vennskap etter svik. Likevel foregår det lærdom, om mer implisitt, så er det i nyttig å observere spillet for sin egen identitetsutvikling.

Journalist i *Videnskab.dk*, Thomas Hoffman (2009), påpeker at *Paradise Hotel* treffer oss dypt, og at det har noe å gjøre med at reality-programmet ligner på det vi kjenner som eventyr. Michaela Krigsager har analysert alle episodene i én sesong av *Paradise Hotel* dansk versjon, og hun sammenligner episodene med elementer som identifiserer eventyr, og at det er derfor mange er fascinert av programmet (Hoffman, 2009). I eventyr er det ofte mye å lære som kan komme til nytte for ungdommen, selv om genren tar avstand til virkeligheten. *Harry Potter* er fiksjon med avstand til virkeligheten som bruker effekter for å skape et spesifikt univers. Fiksjonsuniverset kan oppleves kunstig, og på linje med *Paradise Hotel*, er kunstigheten med på å øke sannsynligheten for at det er vanskeligere å knytte kontakt til virkelighetsrepresentasjonen, og følgelig å lære noe av det. I motsetning til Line, som ikke ser overføringsverdien av at kontakten som knyttes mellom seer og *Paradise Hotel* kan føre til lærdom, ser Oskar overføringsverdien i *Harry Potters* kunstige univers når han konkluderer med at det er «litte grann (...) den følelsesmessige delen (...) for det er den måten egentlig for å få kontakt med mennesker». Hans overføringsverdi tolker jeg som en styrke i hans forståelse av fiksjon. Observasjonene som gjøres av Line og Oskar er nyttige når en skal utvikle en forståelse av fiksjon og iscenesettelse for å gjennomskue iscenesettelsene.

For både Line og Oskar kommer deres forståelse av fiksjon til syne når de vurderer hvorvidt det oppstår kontakt mellom mottaker og virkelighetsrepresentasjoner, og at denne kontakten dreier seg om psykologiske aspekter hos mennesket som følelsesmessig kontakt og lærdom.

#### **5.1.4 Forankring i egenerfaring**

Fiksjonsbegrepet er komplekst ifølge Dines Johansen (2010). Kompleksiteten kan legge til rette for forvirring, uklarheter og upresise definisjoner. Forståelsen til ungdommen har flere nyanser. Dette utdraget viser en utvidet forståelse av fiksjon. Utvidet i den forstand at fiksjon dreier seg om mer enn et skille mellom fantasi og ikke-fantasi. I dette utdraget har Oskar utviklet en forståelse med ny dimensjon. Forståelsen har utviklet seg i takt med samtalen.

Spørsmålet som ble stilt i forkant av hva som blir vist i utdraget var som følger: *Har du noen eksempler på noe du har lest eller sett eller noe du tror er fiksjon, eller tenker er det?*

(transkripsjon 4, s.1.<sup>93</sup>). Svaret hans indikerer en forståelse om et annet perspektiv enn et enten-eller-perspektiv, som at fiksjon blir vurdert ut i fra hva som er vitenskapelig eller ikke. Dimensjonen som blir uttrykt er det Oskar kaller «en gråson», og innenfor denne sonen blir det eksemplifisert med detektivbøker:

«Kan du si, *Harry Potter*? [mm] det er jo fiksjon, eller det er jo, ja fiksjon, eller fantasi og sånt [ja] det er garantert fiksjon, men så kan du si at det noen kaller for gråsoner på en måte [okei] det er på en måte sånn detektivbøker, ja det er jo fiksjonalisert, men noen av de er fakta også, for det er bøker som er laget fra ekte hendelser, mens andre er bare sånn som er funnet opp, begge er ofte like gode [ja] og det er sånn at du ikke helt, hvis du, hvis forfatteren har vært litt, skrevet at det er en sann historie men så er det ikke det, så må du i løpet, skjønn at det ikke er en sann historie eller ikke [ja] da må man egentlig søke opp selv om det er en sann historie [ja] .. det er hvert fall det jeg vet og jeg har lest noen krimbøker, og noen av de står det hvert fall at det er sånn sann historie, og den ene vet jeg at det er ikke sant for det at jeg prøvde å finne ut av noe av det her selv, også finner jeg ikke noe av det» (Oskar)

Begrepsforståelsen til ungdommen utviklet seg fra de første refleksjonene som ble gjort om fiksjon. Slik jeg forstår refleksjonene som blir gjort er forståelsen til den unge knyttet til blant annet at realisme kan oppfattes i et fiksjonsunivers, og at det som blir opplevd som realisme eller virkelighetsnære dimensjoner i en fiksjon kan kategoriseres for seg selv. Ungdommen kaller selv denne kategoriseringen for en «gråson». Antagelig er denne sonen en forståelse av at det finnes noe i mellom fantasi og fakta, men hva det blir kalt eller er, er udefinert. En gråson brukes ofte i en forklaring om noe som ligger i mellom to definerbare områder, og at gråsonen er noe udefinert. Det er derfor ingen overraskelse at det for ungdommen er vanskelig å definere denne sonen annet enn som en gråson. Denne sonen er hovedmotivasjonen for studien. Refleksjonene av ungdommen er positive tendenser og gledelig å observere når nettopp den såkalte gråsonen er mest aktuell å diskutere i studien.

Det blir for øvrig vist i utdraget hva jeg innledningsvis i dette delkapittelet (5.1) påpekte om at fiksjon ble hovedsakelig vurdert som fantasi. Ungdommen uttrykker en skråsikkerhet om at «fantasi og sånt det er garantert fiksjon». Garantien kan for øvrig bekreftes da fantasi er en stor del av fiksjonsbegrepet.

En annen garantifaktor som kommer frem i utdraget er ungdommens legitimering av sin egen forståelse i form av forkunnskaper. «Det er hvert fall det jeg vet og jeg har lest noen krimbøker» gir meg indikasjoner på at ungdommen tror selv at han har kjennskap til denne sjangeren fordi han har leseerfaringer. Selv om konkrete krimbøker ikke blir nevnt viser

---

<sup>93</sup> Transkripsjonene er som nevnt i metodedel (4.8) vedlagt på minnepenn. Dokumentene er inndelt som transkripsjon 1-5.

Oskar til tidligere erfaringer om hvordan det er forsøkt å finne ut av om boka er en sann historie eller ikke. Ungdommen er her i søken om forholdet mellom frontstage og backstage. Hva som ligger bak produksjonen av boka er i dette tilfelle interessant og relevant å vite i vurderingen av overenstemmelse mellom frontstage og backstage. Hen uttrykker at den ene boka *ikke* er sann basert på at ungdommen selv ikke fant noe informasjon. Egenvurdering av søkeevner på Internett blir ikke nevnt i utdraget. Selv om en selv ikke finner svar ved å søke, kan det for eksempel være hjelp i andre sine synspunkter eller søkeevner.

Forholdet mellom frontstage og backstage blir tolket av meg som en vurdering basert på tekst og referanse. Forståelsen bør være på et mer komplisert nivå enn hvilken referanse som står bak representasjonen. I samsvar med Dines Johansen (2010) er det ikke tilstrekkelig å vurdere fiksjonsbegrepet på grunnlag av referansen. En representasjon trenger ikke å være fiktiv for å forutsette at aspekter av og i sammenheng med virkeligheten som ikke-eksisterende forhold (Dines Johansen, 2010, s.28). Å vurdere en virkelighetsrepresentasjon basert på forholdet mellom tekst og referanse er en risikabel vurdering av helhetsforståelsen. For å finne ut om hva som foreligger backstage i produksjonen av krimboka er det ifølge ungdommen noe leseren må skjønne selv, og påfølgende handling må bli gjort for å komme frem til et svar. Eksempelvis ved å søke opp på Internett. Kildeinformasjon er et godt argument for å underbygge egen forståelse av en virkelighetsrepresentasjon. Ved å oppsøke kilden kan en få innsikt i hvem eller hva som er skaperen av produktet. Undersøkelsen kan også gi indikasjoner på om hvorvidt det som blir fremstilt samsvarer med det som foreligger bak scenen. Argumentet blir forstått som nok et eksempel på at vurderingen blir gjort på grunnlag av forholdet mellom tekst og referanse. Å arbeide med kilder og kildekritikk har lang tradisjon i skoleundervisningen. Ungdommen kan være påvirket av nettopp denne læringen. En bevissthet om kildeinformasjon og kildearbeid er et viktig moment å verdsette i iscenesettelsesbevisstheten. Det er en styrkende tendens å være bevisst på at kilden kan være vesentlig i en helhetsvurdering av en virkelighetsrepresentasjon. Jeg anser det som en god begynnelse i arbeidet med å trene på å gjennomskue iscenesettelser. Hvordan Oskar kommer frem til denne forståelsen er forankret i hans egne erfaringer med *Harry Potter* og krimbøker. Han oppdager at fiksjon er noe mer enn det han beskriver tidligere i samtalen, og det han oppdager er kjernen i studiens formål: gråsonen, som befinner seg mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse. Denne sonen gir muligheter og utfordringer for mottakere av virkelighetsrepresentasjoner som befinner seg i sonen. Dines Johansen (2010) poengterer at



fiksjonsbegrepet er utfordrende å avklare fordi den har så mange dimensjoner og anvendes i ulike årsakssammenhenger, og det samme kan sies om «gråsonen».

Forståelsen av fiksjon kommer til syne på ulike måter i intervjuene, og hva som kommer frem viser hvilket utgangspunkt ungdommen har i møte med representasjonsmangfoldet. Hovedsakelig er funnene basert på at ungdommen kommer frem til en forståelse av fiksjon ved å anvende erstatningsbegreper, erkjenne realismeeffekten og vurdere hvorvidt det opprettes kontakt mellom representasjon og mottaker med forankring i egenerfaring.

## 5.2 Hvordan forstår ungdommen iscenesettelse?

Gran (2004) påpeker at det blir gjort en produksjon av stadig flere saker og nyheter som er selviscenesatt av medie verden selv. Systemet som før medierte en annen virkelighet er for samfunnsborgerne i dag virkelighetsprodusenten og konsekvensen er at det aller viktigste blir iscenesatt. Hun påpeker at verden er nå blitt en scene og ingenting havner utenfor denne scenen. Ifølge ungdommene er det de møter av representasjoner på skjerm til en viss grad iscenesatt, men også til en viss grad speilbilde av virkeligheten.

I samsvar med Gran (2004) virker det som på ungdommen at det er nærliggende å forklare iscenesettelser som noe virkelig fordi de lever i en tid med virkelighetshunger og iscenesettelse som er tilsynelatende autentisk med virkeligheten (Gran, 2004, s.100). Et eksempel er TV-konsepter som reality, og at disse representasjonene er utviklet i retningen av mer spill og iscenesettelse som fører til en utvisking mellom ikke-fiksjon og fiksjon. Dette gjelder også *SKAM* som ungdommene opplever virkelighetsnær. De reflekterer i samtalene over hvordan virkelighetsrepresentasjonen etterprøver virkeligheten, jamfør mimesis (2.2.3). Om *SKAM* gjenspeiler eller iscenesetter virkeligheten er i en forstand irrelevant, for representasjonen i seg selv er en etterligning av noe i omverdenen. Forståelsen som kommer til uttrykk i samtalen med Krister sier noe om hans observasjon knyttet til dette:

«A: ... (2,0) ikke nødvendigvis vil jeg si ... (2,0) det spørs ... vet ikke, det spørs kanskje hvordan du definerer iscenesatt [ja] hvis noe som er iscenesatt er noe som ehm, hvis man tenker at hvis noe er iscenesatt er noe som har skjedd [sånn som på *SKAM* for eksempel?] ehm, ja, for eksempel på *SKAM* [eller?] ja for eksempel på *SKAM*, ehm, så vil jeg si det er noe som er iscenesatt for det er noe som har skjedd som de har bygd videre på det [ja] eh, og prøvd å gjenskape det» (Krister)

Refleksjonene er blant annet en påpeking om at skjermrepresentasjoner ikke nødvendigvis er iscenesatt. Krister uttrykker usikkerhet ved å ha lange tenkepauser og uttrykk som «vet ikke». En slik usikkerhet kan forekomme når det er mangel på kunnskap eller ukjente fenomener. Forkunnskaper avgjør hva som er ukjent og kjente fenomener. Ut i fra fem intervjuer med

seksten-syttentåringer i begge kjønn fra både by og bygd, tolker jeg det som at iscenesettelse er et ukjent fenomen i deres forkunnskaper.

I dette utdraget kommer Krister frem til er at *SKAM* er iscenesatt, men det blir poengtert at hva som er iscenesatt avhenger av hvordan definisjonen av begrepet forstås. Hvis en skal følge Gran (2004) sin konklusjon om at verden i seg selv er en scene, og alt i verden blir iscenesatt, er *SKAM* og all annen virkelighetsrepresentasjon iscenesatt.

Krister viser for øvrig en vurderingsprosess som er formålstjenlig i opparbeidelsen av kritisk sans. Han påpeker at avgjørelsen om *SKAM* er iscenesatt eller ikke avgjør hvordan en definerer iscenesettelse. Et slikt utsagn styrker helhetsforståelse av en virkelighetsrepresentasjon. Refleksjonen poengterer at det er utfordrende å forstå iscenesettelser uten å vite hva iscenesettelses betydning. Det kan ikke foreligge en forventning om at ungdommen kan forstå *alle* representasjoner som noe iscenesatt uten at de forstår selve begrepet iscenesettelse, altså det å sette noe i scenen, og da at selve *scenen* er omverdenen vi befinner oss i. Resonnementet henviser også til Goffmans (1959) uttrykk om at vi lever et rollespill til daglig. Uten en scene mister metaforen hans dimensjon. Begrepsforståelsen er uklar hos ungdommen og det fører til usikkerhet og antydninger til forvirring. Når det mangler vesentlig forståelse av begrepet kan tilfelle være at også helhetsforståelsen forsvinner, og dermed kan usikkerhet virke svekkende når en skal gjennomskue iscenesettelser.

I samtalen reflekterer Krister over at iscenesettelse er noe som kunne skjedd og refererer i så måte til noe som er etterlignet eller er fremstilt. Han trekker dermed inn Aristoteles poeng om at skapelsen av representasjoner skjer på to måter: historikeren skriver om det som har skjedd, og dikteren om det som kunne skje. Skaperen av *SKAM* er følgelig en dikter, men tatt i betraktning at Andem har gjennomført dybdeintervjuer og relaterer serien ut i fra undersøkelsens funn, er hun også i så måte en historiker. Krister mener *SKAM* er iscenesatt og begrunner det med at noe har skjedd som blir gjenskapt på skjermen. Han viser her dimensjonen om at skapelsen er utviklet av en historiker og en dikter. Gjenskapelsen er mimesis, en etterligning av virkeligheten, og dette reflekterer Krister over. Hans vurdering gjennomskuer iscenesettelsen ved å lese *utover* det fremstilte i mimetisk og diegetisk rom. Krister forstår at det er noe som er skapt (i frontstage), og at skapelsen er gjort på bakgrunn av noe han tror har skjedd (i backstage). På den måten viser han en bevissthet om at noe foreligger bak skjermen i produksjonen. Produsenten av *SKAM* har bygd videre på noe i backstage og prøvd å gjenskape dette i frontstage. Ungdommen sier i samtalen nettopp «bygd

videre på» og «prøvd å gjenskape». Disse uttrykkene er vesentlige i forståelsen av hva iscenesettelse er og hvordan den blir konstruert. Det kan her virke som om Krister har begreper om eller beskriver som er styrkende tendenser i begrepsforståelsen av iscenesettelse, og forståelse virkelighetsrepresentasjonen *SKAM*. En slik observasjon tolker jeg som en styrke i iscenesettelsesbevisstheten.

I produksjonen av *SKAM* er det tatt utgangspunkt i beskrivelser og fortellinger av ungdommer om deres hverdag. De diegetiske beskrivelsene har vært grunnlaget for seriens karakterer og handlinger. Refleksjonene til ungdommen samsvarer med det som er realiteten bak skjermen til seriens fremstilling. Siden Krister ikke nevner konkret informasjon som underbygger hans påstand om at *SKAM* er bygget videre på noe som har skjedd, tolker jeg refleksjonene er ubevisste om hva som egentlig er fakta.

Utdraget viser også at han tar høyde for at egen forståelse av iscenesettelse er tilstrekkelig. Når han aksepterer sin egen forståelse av begrepet forstår jeg det som en høy grad av selvrefleksjon. Som nevnt tidligere er selvrefleksjon en viktig del av metaperspektiv og utvikling av identitet. I dette tilfelle kommer selvrefleksjonen til syne i kontrast til utdraget fremstilt i 5.1.1. Utover det som blir påpekt av Giddens (1991) og Penne (2001) er viste det seg også i undersøkelsene til Skarstein (2013) at selvrefleksjon var en del av en metaspråklig bevissthet. Det kan virke som om Krister i dette utdraget evner å vurdere sin egen forståelse i et metaperspektiv. Han styrker sin forståelse av iscenesettelse ved å se seg selv, og representasjonen, utenfra.

Krister forstår iscenesettelse som gjenskapelse fra noe som har skjedd eller kunne skjedd. For å komme frem til en forståelse av iscenesettelse velger han å betrakte sin egen forståelse av iscenesettelse i et metaperspektiv, og vurderer deretter hva han tror er riktig definisjon av begrepet. For han er det viktig å definere begrepet rett for å komme frem til en forståelse. En definisjon kan dermed føre til forståelse av iscenesettelse, men som jeg påpeker innledningsvis i 5.1 er det ikke evnen til å definere begreper jeg er ute etter i denne studien, men derimot hvordan ungdom kommer frem til en forståelse av fiksjon og iscenesettelse med virkelighetsrepresentasjoner som *SKAM*, *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise* som anvendte eksempler. Dette funnet kan dermed være et bidrag til norsklæreren om å belyse viktigheten av at en forståelse om et fenomen avhenger ikke nødvendigvis av å definere begrepet. En definisjon kan brukes i ulike årsakssammenhenger, og dermed er det viktig å kunne kontekstualisere begrepet og forsøke å uttrykke hvilke refleksjoner en gjør seg om fenomenet i tilknytning til begrepet. Jeg skal for øvrig være tydelig på at det å vite hvordan

begrepet er definert eller kan defineres, kan styrke forutsetningene til å forstå begrepets kompleksitet. Hvordan ungdom forstår iscenesettelse, slik at fagligheten kommer til uttrykk, blir presentert i videre tekst.

### 5.2.1 Gjennom virkemiddelet *overdrivelse*

I samtalen med Mina diskuterer vi hva *SKAM* egentlig oppleves som, er det virkelig eller iscenesatt? Hun er ganske tydelig på at hun mener serien er utviklet fra realismen, for det er så gjenkjennelig det hun ser, men at det er overdrevet. Det er overdrivelsen som gjør at Mina er i tvil om hvorvidt serien er iscenesatt eller ikke:

«A: eh...la oss si *SKAM* da, de, sånn som jeg sa i stad, det er jo virkelig, men jeg føler de overdriver litt [mm] så jeg føler det er litt iscenesatt eller... hvordan skal jeg forklare det ehm ...(2,0) ja, ja, jeg vet ikke helt ... hm ... ja ... ja jeg tror, jeg tror det  
I: at det er iscenesatt  
A: ja?  
(...) men jeg føler at, jeg føler ikke at ikke alt er 'så' iscenesatt hvis jeg kan si det sånn  
I: ja? Du kan si akkurat hva du vil  
A: ja at ... ja at det varierer litt da, sånn med *SKAM* så føler jeg ikke, jeg føler det er litt, eller ... jeg vet ikke helt om jeg bruker ordet iscenesatt riktig, men jeg føler på en måte at det er så virkelig, men de har jo gjort noen endringer [mm] eller ikke endringer, jeg vet ikke hva jeg skal..  
I: det er noe du skjønner er [ja] ikke ekte på en måte  
A: ja og at de overdriver det» (Mina)

Hun er enig med seg selv at *SKAM* er iscenesatt, men må understreke at serien ikke er «SÅ» iscenesatt fordi det varierer og er gjort endringer eller noe som gjør at «de overdriver det» som blir fremstilt. Virkemiddelet som blir brukt, overdrivelse, er i hennes forståelse et viktig moment for å komme frem til en forståelse av iscenesettelse. Antageligvis er det et kjent fenomen for henne at når noe er overdrevet er det heller ikke virkelig eller ekte, og dermed blir hun i tvil om virkelighetsrepresentasjonens iscenesettelse. Gran (2004) påpeker at det meste synes å være selviscenesatt i medie verden, men at det kan foreligge iscenesettelser som blir presentert på skjerm som kan presentere noe ekte. Det er opp til ungdommen å gripe fatt i og utforske villniset, og i dette tilfelle *SKAM*. Hvordan skapelsen til en representasjon foregår er vesentlig å ta med i betraktning når ungdommen skal foreta en slik utforsking. Aristoteles (1961) definerer representasjon som at det er noe eksisterende som blir skapt på nytt, og i denne skapelsen blir det gjort ulike grep med representasjonen. En av grepene som kan gjøres i backstage er virkemidler som overdrivelse, og dette grepet kan prege forståelsen til mottakerne av representasjonen. Hva som befinner seg av virkemidler backstage i konstruksjonen av en representasjon former representasjonens fremstilling, og denne fremstillingen befinner seg i frontstage. Mimetisk og diegetisk rom inngår i fremstillingen. Uavhengig av hvordan skapelsen utvikles i backstage og hvordan representasjonen blir

fremstilt er den konstruert med vilje, redigert og formet ut i fra skaperens mening, og representasjonen er en iscenesettelse av virkeligheten. Når noe blir skapt med utgangspunkt i virkeligheten, skapes det på nytt med en form for etterligning, mimesis. Det betyr at hvorvidt *SKAM* har overdrivelser i produksjonen eller ikke, skal ikke det ha betydning for om serien er en iscenesettelse, for det er den. Dette poenget er for øvrig konkret for en norsklærer å oppklare for elever i klasserommet, da det er et viktig utgangspunkt å inneha en forståelse om at representasjoner de interagerer med på skjerm, er iscenesettelser av virkeligheten, og at det er deres oppgave å få grep om hvordan iscenesettelsene iscenesetter virkeligheten.

For å tolke ungdommens forståelse er det også viktig å avklare hva som blir sagt om fenomenene, selv om fokuset er hovedsakelig er *hvordan* de kommer frem til denne forståelsen. I dette tilfelle er det en enkel sak for norsklæreren å oppklare i uklarheter, som for øvrig er viktige uklarheter i diskusjonen om fiksjon, iscenesettelse og virkelighet. Hvordan Mina kommer frem til en forståelse om at *SKAM* er iscenesatt, eller ikke, er ved hjelp av et gjenkjennelig virkemiddel som overdrivelse. Dette er tydeligvis i hennes bevissthet og forkunnskaper som hjalp henne til å forankre dette i *SKAM*, og deretter komme med en vurdering. Overdrivelse er effektivt å bruke i representasjoner som tar avstand til virkeligheten, og det er ifølge Mina også brukt i *SKAM* som derimot er nærliggende virkeligheten. Overdrivelse er altså noe som blir brukt i begge tilfeller, noe som også kan føre til forvirring når ungdommen skal gjennomskue iscenesettelsene.

### 5.2.2 Gjennom representasjonsteknikken *transmedialitet*

*SKAM* er i denne studien forstått som et transmedialt drama<sup>94</sup>. Grepene som blir gjort i serien forsterker realismeeffekten og mimesis. Ungdommene er enige om at transmedialiteten påvirker hvordan en forstår *SKAM*. Anekdoten som er fortalt innledningsvis (1.0) fikk ungdommene også høre om i intervjuet, som noen allerede var kjent med fra før. Jeg stilte spørsmål om hvorfor en episode som dette kunne forekomme og hva som kan gjøre det vanskelig å skille mellom, i dette tilfelle, fiksjon og virkelighet. Dette svarte Anna:

«A: altså fordi de virker jo liksom, noen virkemidler da i den serien, for eksempel de har egne Instagram-kontoer da, til karakterene og legger ut samtaler mellom dem, [mm] oppdaterer på den siden ehm .. [ja] så man får en sånn [hva er det som] ekte forhold til dem på en måte, at de [mm] for de er så inn i det vi er inn i på en måte»

(...)

«ja det det syns jeg er ganske spesielt for det er jo hvert fall ingen som jeg vet som har gjort det før liksom, ehm, så altså .. det skaper mer en virkelighetsfølelse da, man føler at det er mer virkelig [mm] fordi man får det enda tettere på seg, for man er jo på disse arenaene selv, ehm og det kan jo, ja da tenker man jo, eller det kan hvert fall gjøre at folk tenker mer at ehm .. disse personene er som oss da,

---

<sup>94</sup> Mer om serien ble fremstilt i delkapittel 3.1 og mer om transmedialitet ble fremstilt i 3.1.2.

eller disse karakterene er som oss [mm] så .. ja ... at man kjenner at det er, ja at man får et mer ... virkelighetsforhold til det [ja] jeg vet ikke hva man skal» (Anna)

«Virkelighetsfølelsen» blir skapt og forsterket når konseptet blir spredd på tvers på plattformer som i utgangspunktet er tiltenkt virkeligheten. Anna kommer frem til en forståelse av fiksjon og iscenesettelse ved å vurdere representasjonsteknikken transmedialitet, og finner ut at transmedialiteten gjør at karakterene og handlinger ligner livet vårt (Iser, 1989)<sup>95</sup>Utvekslingen av samtaler og bilder på Instagram og Facebook er kommentert, beskrevet og vist fram av karakterene i serien. Jamfør det diegetiske rom<sup>96</sup>, er fortellinger som blir fremstilt knyttet til frontstage. Ungdommen kan lett tro at det som blir delt på sosiale nettverkstjenester av karakterene i *SKAM* er «private» ytringer, men det er det ikke. Disse ytringene er fortellinger og beskrivelser i det diegetiske rommet, og disse kan sammenlignes med hva som blir fremstilt i det mimetiske rommet, som er episodene til *SKAM*. Forvirringen kan oppstå fordi ungdommen glemmer at karakterene deler tilrettelagte ytringer til fordel for serien, og at dette er fiktivt. Når fiktive personer deler fiktive meldinger og bilder på sosiale nettverkstjenester som blir til daglig anvendt av ekte personer som deg og meg, er det grunn til å tro at det lett kan oppstå forvirring hos ungdommen. Ytringene som deles er ikke en del av backstage fordi det er en del av skuespilleriet. Slik jeg tolker refleksjonene til ungdommen er det kanskje denne delen som blir misforstått. Det som foreligger bak scenen er nemlig skuespillernes private liv, altså livet til skuespiller Josefine bak rampelyset og ikke livet til karakteren «Noora». Personlig har jeg observert på Instagram-kontoen til Josefine at hun har fått spørsmål i kommentarfeltet under et bilde av henne og hennes private kjæreste om «hva med William?», og at de ikke forstår hvordan hun kan være sammen med en annen enn «William» og lignende kommentarer. Det kan virke som om det nettopp er forvirrende for ungdommen hvordan transmedialiteten har fungert på virkelighetsplattformer. Når realismeeffekten blir forsterket medfølger det en konsekvens om forvirring og uklar forståelse av forholdet mellom frontstage og backstage i *SKAM*, og i tillegg hvordan forståelsen av virkelighetsrepresentasjoner knyttet til fiksjon, iscenesettelse og virkelighet er svikter. Nevnte hendelser er for øvrig eksempler på ekstreme tilfeller, men skal likevel bli tatt med i betraktning da det er en realitet som jeg observerer.

Ungdommen kommer frem til en forståelse om fiksjon og iscenesettelse ved å diskutere representasjonsteknikken transmedialitet. Hvordan en representasjon er fremstilt er

---

<sup>95</sup> Å oppnå kontakt mellom representasjon og mottaker, fremstilt i 2.5.2.

<sup>96</sup> Mer om mimetisk og diegetisk rom i 2.1.3.

et moment som kan være avgjørende når en skal gjennomskue iscenesettelsen.

Representasjonsteknikken er utarbeidet i backstage og tar del i konstruksjonen av virkelighetsrepresentasjonen. I samtale med Line og Anna diskuterer vi hva som kan være positivt og negativt med en transmedial konstruksjon av en iscenesettelse. Jeg velger å fremstille begge utdragene der svarene viser diskrepans:

«I: tenker du det er positivt? At de har blanda to egentlige verdener?

A: mm ..

I: hvis vi ser det sånn, altså tenker du det er positivt?

A: .. det kan være det [mm]

I: det er kanskje derfor *SKAM* har blitt så populært [mm] det vet man jo ikke men ja?

A: ...(2,0) ehm .. samtidig så er det jo litt ... kan være litt skummelt ehm, at man får det så tett oppå seg [mm] .. for da man igjen tenke at det er, det er virkelig på en måte [mm], noe vi jo .. det er ikke virkelig ... det er bare inspirert av virkelighet på en måte [ja] mm

I: skummelt, i forhold til liksom, hva egentlig?

A: i forhold til hvordan man oppfatter virkeligheten da på en måte [okei?] at det er sånn det er [mm] ... jeg vet ikke» (Anna)

(...)

A: nei det er sant, på *SKAM* så ser man alt sånn chattegreier og sånne ting

I: ja, hva er positivt med det da?

A: hmm. Man ser jo hvordan de skriver til vennene sine da, vet ikke, hvordan de oppfører seg mot hverandre [mm] også er det sånn, det er jo grupper og liksom, med alle jentene i *SKAM* og, og man ser jo hvordan de skriver og hvordan de ... liksom tar vare på hverandre da [ja]

I: er det noe negativt med at de har profiler på Instagram og Facebook og sånn?

A: nei ... hm ... det kan jo være de, nei egentlig så ser jeg ikke det så veldig negativt [nei] kanskje det at, man får liksom vite veldig mye av deres liv da, men det er skuespillere så det er jo planlagt liksom, at de skal skrive det ...» (Line)

Refleksjonene som kommer til syne dreier seg om en forståelse av iscenesettelse, og jentene kom fram til forståelsen ved å diskutere transmedialiteten. De viser begge en viss usikkerhet om dette er positivt eller negativt, og deres egen forståelse blir utfordret. Larsen (2008) poengterer at forståelsen av fiksjon og fiksjonens realisme har noe å gjøre med den underliggende kontrakten mellom mottaker og avsender. Det kan virke som om Anna er klar over at *SKAM* er fremstilt på en måte som påvirker forståelsen av virkeligheten, basert på Annas refleksjoner om at transmedialiteten kan være skummelt «i forhold til hvordan man oppfatter virkeligheten». Den usynlige kontrakten er ofte knyttet til sosiale konvensjoner. Facebook og Instagram er to sosiale nettverkstjenester som er aktivt brukt av ungdommen. Jeg tolker at det oppstår en koherens mellom *SKAMs* transmedialitet og ungdommens sosiale konvensjoner. Hva den usynlige kontrakten innebærer er allerede forklart tidligere i samtalen, og konsekvensene av transmedialiteten blir vist i utdraget. Anna uttrykker at det kan være litt skummelt at *SKAM* er fremstilt på tvers av mange plattformer, inkludert plattformer som i utgangspunktet er kjent som virkelighetsplattformer. Hun mener det er skummelt fordi det kan påvirke oppfattelsen av virkeligheten. Rett før dette utdraget forteller ungdommen

hvordan serien fungerer transmedialt. Det virker som om ungdommen er godt kjent med serien og vet hvordan transmedialiteten blir utført. I tillegg til dette blir det vist en bevissthet om eventuelle konsekvenser. Bevisstheten som kommer til uttrykk styrker evnen til å gjennomskue iscenesettelsen.

Mottakere av *SKAM* kan innbille seg at de er vitne til både «frontstage» og «backstage» som også gjør at en kjenner skuespillerne på en realistisk og annerledes måte enn ved en vanlig film på kino. En kontrakt som blir opprettholdt med gjensidige forventninger mellom mottaker og virkelighetsrepresentasjon har klare retningslinjer som gjør at representasjonen blir uten vanskeligheter forstått som fiksjon eller fakta. I noen tilfeller viser det seg derimot at kontrakten *ikke* opprettholdes, at grenser presses og at mottakernes dagligdags oppfatning av hva som er fakta og fiksjon fører til uklarheter som kan føre til misforståelser (Larsen, 2008, s. 25). *SKAM* er et tilfelle der grenser presses. Transmedialiteten er blant annet med på å presse disse grensene. I en dagligdags oppfatning er nettverkstjenester som Facebook og Instagram møtesteder mellom personer som befinner seg i virkeligheten. Denne virkelighetsplattformen blir endret på når fiktive karakterer i *SKAM* inntar en plass på samme plattform. I den forstand kan den dagligdags oppfatningen bli svekket. Konsekvenser av dette er misforståelser og uklarheter som ble skissert i anekdoten innledningsvis (1.0). Ungdommen viser forståelse for at vakten misforsto hvem Josefine var i virkeligheten:

«A: altså det er jo forståelig liksom at de, han kan tenke sånn

I: det er forståelig?

A: det kan være forståelig @

I: ja men ble du overrasket da du hørte historien?

A: jeg syns det var litt ekstremt [ja] egentlig, at det, eh .. hvis han hadde sett den personen da og visst at det var en dramaserie [mm] eh så må man jo skjønne at det er skuespillere som spiller den personen, det er ikke et reality-program sånn som *Paradise Hotel* er [ja] eh .. så jeg syns jo egentlig det var litt .. rart, at han ikke klarte å tenke seg til det selv [mm] men nå vet jeg ikke hva han sin opplevelse av det var av det [nei] men ... ja eh.. men sånn folk som ... nei sånn besteforeldre og sånn da, de kan jo fort forveksle fordi de skjønner ikke at helt greia, så de kan jo kanskje tenke at «Noora» og den er samme person, for de skjønner ikke helt greia

I: men når du sier ”skjønner ikke helt greia” [ja] hva mener du med ”greia”

A: nei skjønne at det er en, en dramaserie og sånt da, at det er skuespillere [mm] fordi det er så ekte, som ja, i dagens samfunn@

(...)

«eh .. han er vel, var vel ikke oppdatert nok@ [nei okei] hadde ikke kunnskap om kanskje den serien [nei okei] og, ja hva slags serie det er, ehm ... ja kanskje han er, nei jeg vet ikke» (Anna)

For det første blir det påpekt at det forekommer mangel av kunnskap og oppdatering på feltet i en misforståelse. Når noen ikke «skjønner greia» dreier det seg også om for ungdommen å kjenne igjen hva slags type virkelighetsrepresentasjon som skal bli vurdert. Det blir sagt at «skjønne at det er en, en dramaserie og sånt da». Dramaserie er blant sjangrene som i mine



øyne bør være blant gjenkjennelige genre hos ungdommen<sup>97</sup>. Som Larsen (2008) uttrykker er generer gjenkjennelige når grunnmønsteret er kjente fenomener. Dramaserie i seg selv skal være kjent for ungdommen, men transmedialiteten kan derimot være mer ukjent og følgelig påvirke helhetsforståelsen. Transmedialitet er for øvrig ikke et kjent begrep i læreplanen for norskfaget, i motsetning til multimodalitet<sup>98</sup>.

I samtalen blir det eksemplifisert med at *SKAM* ikke er et reality-show som *Paradise Hotel*, og at kanskje vekten opplever *SKAM* som et reality-program. Når vekten ikke tror på fortellingen som Josefine beskriver om virkeligheten, at hun er tjue år og heter Josefine, er det nærliggende å tro at han forstår hennes fortelling, diegesis, som noe fremstilt og tilhørende frontstage. Hvis han hadde betraktet Josefine som en skuespiller og at det hun fortalte til vekten *ikke* var en del av frontstage, men heller noe som befinner seg bak i kulissene, i backstage, så kunne hennes beskrivelser fått en annen troverdighet<sup>99</sup>.

### 5.2.3 Gjennom samtale om gjenkjennelige begreper

Iscenesettelse er et begrep som er lite brukt i skolen og heller ikke i dagliglivet. Det er derfor ingen overraskelse at det er noe ungdommen ikke visste helt hvordan de skulle forklare eller forstå. For å komme frem til en forståelse av iscenesettelse er det flere måter å gjøre det på, og en av dem er gjennom samtale med bruk av gjenkjennelige begreper som jeg erstatter iscenesettelse med. På den måten er det lettere for ungdommen å sette ord på sine refleksjoner slik at elevfagligheten kommer til syne. Begrepene arrangert, tilrettelagt og redigert er en del av det som utgjør begrepet iscenesettelse, og det er disse jeg bruker i samtale med Line. Når jeg bruker disse begrepene oppstår det en ny kunnskap hos Line, og hun bruker iscenesettelse som begrep resten av intervjuet. Her er samtalens forløp:

«I: okei, har du hørt begrepet iscenesettelse før?

A: nei

I: nei ... har du hørt, eller kan du, si noe om ... noe som er arrangert eller tilrettelagt eller redigert?

A: ... ehm ... si noe som er redigert, hæ?

I: fortell om noe du tenker er arrangert, tilrettelagt, redigert

«A: ... som ... festivaler liksom som er arrangert?»

I: hva som helst hva du tenker

A: ja det er det jeg tenker på da, sånne festivaler og sånn som er arrangert som man er invitert til

I: hvorfor heter det arrangement da, tror du. Hva er en del av et arrangement?

A: at ... (2,0) alle kan delta ... eller alle kan være med, ja

<sup>97</sup> Gjenkjennelige genre var fremstilt i teorikapittel 2.3.1 og drama som sjanger knyttet til *SKAM* ble diskutert i 3.1.

<sup>98</sup> Multimodalitet var tidligere ett av fire hovedområder. Etter revisjonen i 2013 ble multimodale tekster fjernet fra et av hovedområdene, men det betyr ikke at multimodalitet er svekket i læreplanen. Det er heller et tegn på en styrket forståelse om at tekster generelt er multimodale. Dette er understøttet av en nyere forståelse av tekstbegrepet i dagens læreplan: «I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006g).

<sup>99</sup> Mer om diegesis i 2.1.2 og om diegetisk rom i 2.1.3.

I: ja men de som har bestemt da at det skal hete arrangement da, hva er det de gjør for at det blir et arrangement?

A: de fikser og ... på en måte lager fram det som skal skje da, eller inviterer folk og [mm] ja

I: de tilrettelegger for at det skal bli ett eller annet gøy [mm] okei, også snakket vi litt om redigert i forhold til bilder [mm] de tre ordene, arrangert, tilrettelagt og redigert, det er ord som kan beskrive iscenesettelse [okei]. Hva er det du tenker, hvis du skal prøve å si noe, hva iscenesettelse er, hvis du tenker på ordet, hva tenker du da?

A: iscenesettelse ... ehm først så tenker jeg på en scene [ja] ehm ... (2,0) og liksom få fram noe, eller ja ... ja, det er vel egentlig det ... ja jeg tror det

I: har du noen eksempler på hva som kan være iscenesatt?

A: ... (2,0) ehm ... (2,0) iscenesatt ... konsert eller noe?

I: okei

A: ja ... (2,0)

I: er det noe annet? Du tenker på scene?

A: ja [mm]

I: det er absolutt iscenesatt

A: det er vel egentlig det jeg tenker mest på

I: ja, man kan tenke litt forskjellig om hva man syns selv er iscenesatt og ikke [okei], så det er dine tanker jeg er ute etter, hva du tenker er satt i scene

A: ja, nei ja, det er egentlig sånn konserter og show liksom

I: er det du ser på TV iscenesatt?

A: ehm ja ... det ... tror jeg ... mm

I: for eksempel

A: for eksempel ... det jeg vet ikke, de setter jo opp ting for at man skal filme det sånn som de vil ha det da, og da er det liksom tilrettelagt og redigert som det liksom skal bli til slutt [mm] ja

I: har du et konkret eksempel? [ehm] du kan bruke noe av de du har nevnt før også

A: ja ... (2,0) det er *Hotel Cæsar*, *Home and Away* og det der liksom, det er sånn det kan være i dag, men samtidig så er det litt sånn, satt litt på spissen da, liksom [okei] ja

I: er *SKAM* iscenesatt?

A: ehm ... (2,0) ja ... det er liksom, det er jo på en måte, det er jo sånn mange ungdommer lever i dag, men de har jo sagt liksom ”okei nå skal dere spille det” og de vet hva de skal si og sånn [okei] så det er jo

I: så *SKAM* er både noe som gjenspeiler virkeligheten og det er iscenesatt?

A: ja

I: er det mulig?

A: ja@ jeg tror, jeg vet ikke, men det er liksom sånn, for det gjenspeiler virkeligheten fordi mange kan kjenne seg igjen i det, men samtidig så er det ikke alltid det skjer så mye og at det blir så mye drama og kaos og alt [mm] alt blir kanskje litt at de legger på litt da, at det blir litt ekstra ... ja

I: og derfor er det iscenesatt?

A: ja» (Line)

Samtalen utvikler seg fra å avklare forståelsen om begrepet iscenesettelse, til å vurdere om *SKAM* er en iscenesettelse eller ikke. Line sammenligner noe tilrettelagt og redigert med andre virkelighetsrepresentasjoner som *Hotel Cæsar* og *Home and Away* fordi disse er produksjoner som setter det «litt på spissen». Når det gjelder *SKAM* er det for henne en todelt oppfatning om iscenesettelsen: den er iscenesatt og den gjenspeiler virkeligheten. Hennes refleksjoner er i tråd med det faktum at alle representasjoner er iscenesettelser og at disse representasjonene ofte etterligner virkeligheten og kan dermed oppfattes gjenspeilende. Hun gjør i sine refleksjoner bemerkninger om både realisme, mimesis og hvordan representasjon konstrueres. Disse refleksjonene er en styrke i evnen til å gjennomskue iscenesettelser. Ifølge Bale (2009) kan gjennomskuelse av iscenesettelser inngå i selvrealisering: «Vi får vite noe

nytt, noe mer enn det som allerede er kjent, også om oss selv» (Bale, 2009, s. 39). Ved å anerkjenne en oppdagelse eller erkjennelse om iscenesettelser, oppnår Line den kognitive betydningen til mimesis. Line kommer frem til sine refleksjoner ved hjelp av andre begreper som er mer gjenkjennelige, og det hun da uttrykker er et grunnlag for norsklæreren å bygge videre på.

Samtalen mellom Line og meg bidrar til en utviklet kunnskap om hvordan iscenesettelse kan forstås. Når en forståelse utvikler seg i samtale tolker jeg at en ny kunnskap ble konstruert i intervjusituasjonen hos ungdommen. Denne kunnskapen ga også meg som forsker en fornyet kunnskap om forståelsen til ungdom. Prosessen som foregikk underveis i intervjuene kan i mine øyne relateres til den hermeneutiske sirkelen (Befring, 2015, s. 89).

#### **5.2.4 Gjennom beskrivelser av handlingsforløpet i iscenesettelsen**

Forståelsen av *Paradise Hotel* har nyanser. Kritiske refleksjoner rundt iscenesettelsens realisme forekommer i tillegg til deskriptive refleksjoner om hvordan meningsuniverset på hotellet i Mexico settes i sammenheng med det utenfor dette universet, altså i vår livsverden. I denne forståelsen forsøker ungdommen å kontekstualisere virkelighetsrepresentasjonen. Underveis i samtalen vises det for øvrig til en usikkerhet hvor jeg tolker at antagelser blir avgjørende faktorer for forståelsen.

«A: jeg vet ikke helt, det har jeg alltid lurt på, [okei] om det er .. eh, jeg tenker, det er pengepremie på slutten [mm] så på en måte så får det meg til å tro at det er .. virkelig [mm], men så er det noen ganger om de personene faktisk er så jævlige dum eller om de har fått et manus de må følge liksom [ja] ehm så den .. jeg vet ikke [nei] men jeg tror personer på *Paradise* også gjør seg mye til for kameraet [okei] ehm, fordi, altså jeg har hørt om masse *Paradise* før, men jeg så min første sesong i år [mm] ehm og jeg har jo fulgt med på , har du sett på selv? [ja] jeg har fulgt med på Majo i etterkant [ja okei] ehm og han er jo ... helt annerledes på ehm for eks på snapchaten sin [ja] enn han var der inne med tanke på det at det er måten han spilte på disse følelsene [ja@] og var litt den personen [ja] ehm, så det henger jo ikke sammen [helt nei] men han er jo fortsatt like oppslukt på den treninga si for eks

I: ja så noen deler av det?

A: ja

(...)

A: jeg tror jo det at det ikke er tilfeldig hvem som kommer inn, og de vet jo hvordan, litt om hvordan personene er , at han er han er veldig høy på seg selv, og hu er ordentlig bitchy liksom

I: tror du de er det på ekte, altså

A: ... jeg vet ikke [nei] men jeg vet at, jeg vil hvert fall tro at enten om de har fått beskjed om det eller om de gjør seg til der at produsenten vet det, sannn at de vet hvordan de skal spille kortene sine [ja] altså hvordan da eh hvordan eh hvilke navn de skal skrive i brevene [mm] for å ehm få ut en person eller hvilke hendelser de skal sette i gang [ja] den uka med tanke på at den personen ikke gjorde nok faenskap» (Krister)

Ungdommen er usikker på hva som befinner seg bak skjermen og stiller spørsmål til dette i samtalen. Usikkerheten er til stede hos alle informantene om hvor virkelig programmet *egentlig* er. Det kan bety at enkelte av informantene evner å være kritiske i vurderingen av virkelighetsrepresentasjonen og tolker «utover» selve representasjonen (Skaftun & Michelsen,

2017). Å vite hva som befinner seg bak skjermen er for øvrig noe produksjonen av reality-programmet ikke vil avsløre. TV3 viste *Paradise Hotel* den niende sesongen i vår 2017 og er hvert år avhengig av at de har mottakere som interagerer med representasjonen i det mimetiske og diegetiske rommet. Ved å avsløre om det foreligger «manus», om personene «gjør seg til for kameraet», hva som «ikke er tilfeldig» eller «om de har fått beskjed», vil konseptet miste sin verdi for seerne. Hvorvidt produsentene «vet hvordan de skal spille kortene sine» avgjør suksessen. Balansen mellom frontstage og backstage kan være avgjørende for suksess. *Paradise Hotel* velger som konsept å avsløre minst mulig av hva som befinner seg bak skjermen. Det er for øvrig enkelte deltakere som uttaler seg til ulike aviser om avslørende forhold de blir utsatt for ved deltakelse. Beskrivelser om deltakelsen i media er også tilhørende frontstage da det i min tolkning inngår som noe anliggende diegetisk rom. Det betyr at uttalelser som skal virke som faktorer fra «backstage» kan være iscenesatt, det også. I slike tilfeller kan en bli sittende til slutt å lure på hva som faktisk er virkelig, og om en noen gang vil få vite hva som befinner seg bak skjermen til iscenesettelser.

En interessant observasjon som kommer frem i utdraget er en poengtering av ungdommen at den ikke kjenner til «alt som skjer der», og med det presiseres det at refleksjonene som gjøres baserer seg på det som er hørt eller lest, altså av *andres* forståelse av representasjonen. Refleksjonene baseres altså på sekundærkilder, og troverdigheten om sannhet kan med det svekkes. Samtalen utspilte seg slik:

«A: ja, det er, nei altså, jeg tror det er litt vanskelig å, fordi de er jo der inne ikke sant, men det er et reality-program, men det er jo en helt annen setting, enn det .. ehm man er vant til da i det virkelige liv [mm] ehm og som de sier selv, de er i en boble ikke sant ehm og jeg tror at de er seg selv, men at kanskje visse sider blir dratt fram da av klipping og [mm] redigering ehm men også bare inne på det hotellet, at man ehm, det selve spillet da, drar frem visse sider ved en [mm] som man egentlig ikke vil eller hadde trodd [ja, mm] på en måte. Ja

I: de provoserer frem liksom [ja] med ting som skjer

A: det tror jeg at absolutt kan være noe

I: men tror du de følger et manus? Eller, følger de, tror du at de har fått roller? Før de kommer inn. Har du tenkt på det liksom eller har du tenkt bare at han er sånn han er sånn, sånn er de når de kommer hjem til Oslo liksom [mm]

A: jeg ... @ fordi jeg kjenner jo ikke til alt som skjer der, men av det jeg har hørt da eller lest, så tror jeg ikke at de har fått liksom ”sånn skal du være, sånn skal du være, sånn skal du oppføre deg” liksom, fordi de har jo skrevet søknader og gjort en søknad på liksom hvordan disse personene er så de har jo samla, altså sterke personligheter da, for å lage bra TV liksom [mm] og kanskje de vet også, eller har liksom skjønt da, de produsentene, at denne personen kommer mest sannsynlig til å gjøre det, det blir bra TV [mm] reagerer på den måten, og den [mm] ja ikke sant, hvis man kommer i konflikter og, eller ja, sånne ting da [mm] ehm ... ja, så ... nei» (Anna)

Ord som «setting», «klipping», «redigering», «spillet» og «søknader» er viktige beskrivelser om iscenesettelser og spesifikt for reality-programmet. Søknader er for eksempel en del av backstage. Deltakerne må søke for å delta og komme videre i intervjuer. De andre

begrepene som blir nevnt kan relateres til begrepet «iscenesettelse». Forståelsen og innholdet i iscenesettelse kan med andre ord være mer kompleks enn det ungdommen tidligere har gitt uttrykk for<sup>100</sup>. Ungdommen uttrykker også hva Anna tror er hensikten med programmet: «for å lage bra TV». En slik bevissthet er nyttig når en skal vurdere virkelighetsrepresentasjoner. Ungdommen viser også med denne betraktningen at backstage er tatt med i betraktningen i forståelsen av virkelighetsrepresentasjonen. Bevissthet om backstage styrker helhetsforståelsen av *Paradise Hotel* og iscenesettelsesbevisstheten i interaksjon med programmet. Hvordan Anna vet dette, er for øvrig ikke godt å vite, men jeg tolker det slik at en gjenkjennelig genre som *Paradise Hotel* er noe ungdommen har sett mye, lest om og hørt andre kommentere<sup>101</sup>. Et reality-program som har sin niende sesong bak seg kan være lettere å vurdere og ikke minst uttale seg om, enn *SKAM* som høsten 2016 utga sin første sesong. Selv om dramaserien var og fortsatt er mye omtalt i mediene, har ikke ungdommen rukket å komme over konkrete kommentarer om for eksempel transmedialiteten eller hvordan *SKAM* kan bli forstått eller ikke. Dette vil komme ytterligere med tiden, spesielt nå som *SKAM* skal bli del av et universitetsfag samt et eget forskningsprosjekt.

Andre slutninger som blir gjort er om blogg dreier seg om innholdet til bloggen. Er innholdet noe konkret eller ikke avgjør forholdet mellom frontstage og backstage i representasjonen:

«A: jeg tenker det at blogg det kan være troverdig, det kan ikke være troverdig [ja] det er liksom, noen blogger eksisterer bare for å hjelpe deg, det er sånn der, en mors blogg til en mor [ja] det er liksom bare da vet du, lærer kanskje litt om hva som er best måte å oppdra barnet ditt, men det er liksom ikke, å oppdra et barn er liksom ikke en blogg som skal lære deg, det er noe du skjønner selv med erfaring liksom [ja] tenker jeg, eller liksom, hvordan lage, en blogg om kakelaging [mm] det kan jeg tro på, for det er liksom bare kakelaging@ [ja@]

I: det er mer konkret?

A: ja det veldig konkret, men det er liksom hvordan du beskriver alt du gjør [mm] det .. gidder jeg ikke å følge med på, da kan de heller snakke til meg i virkeligheten [ja] hvis du vil ha budskapet ut, hvis du vil ha flere folk til å se eller lese ditt budskap om noe du syns er viktig, så kan du ... jeg vet ikke helt, hvis du mener at det skal være så viktig at alle skal vite det så kan alle like så godt vite hvem du er ... så da vil jeg gjerne vite fullt navn liksom [ja] for å vite om det er ekte eller ikke og hvor gammel du er, eller kanskje ikke hvor gammel, men hvert fall navnet, eller ett eller annet som viser at du er ekte» (Oskar)

Når bloggen handler om beskrivelser av abstrakte fenomener som oppdragelse, er det for Oskar ikke troverdig, og jeg tolker uttalelsene som indikasjoner om at han mener det ikke foreligger et forhold mellom frontstage og backstage i bloggrepresentasjonen. Han mener at kunnskapen som blir fremstilt i bloggen, om oppdragelse, er noe en i utgangspunktet skal lære

---

<sup>100</sup> Begrepet iscenesettelse blir blant annet diskutert i fremvist utdrag i 5.2. I intervjuene for øvrig bli ungdommen spurt hva de tror iscenesettelse betyr eller er, og svarene foreligger i alle transkripsjonene.

<sup>101</sup> Jamfør 2.2.1 Gjenkjennelige genrer og 3.2 Paradise Hotel – et realityprogram

av egne erfaringer og ikke via blogg. Det skal heller bli utviklet i det virkelige liv, altså slik jeg forstår det bak skjermen i din egen backstage. Når bloggen derimot handler om noe konkret og materialistisk som en kake, og følger et handlingsforløp om hvordan kaken kan lages, mener Oskar at en slik bloggrepresentasjon er nær realismen og mer troverdig. Hans refleksjoner viser en evne til å vurdere virkelighetsrepresentasjonens iscenesettelse, og forholdet som mellom frontstage og backstage. Disse refleksjonene viser at han er bevisst på hvordan blogg kan fungere ulikt, og at innholdet i bloggen kan avgjøre vurderingen av representasjonens iscenesettelse. Ut i fra refleksjonene hans å forstå er forholdet mellom tekst og referanse er et viktig moment for troverdighet: «Ett eller annet som viser at du er ekte» blir blant annet beskrevet<sup>102</sup>. Da foreslår han at et fullt navn er viktig å fremstille, og utover det er han usikker på hva som konkret kan gi indikasjoner om virkelighetsrepresentasjonens iscenesettelse. Denne usikkerheten tolker jeg som et rop om hjelp for å avklare usikkerheten.

Blogg er en gjenkjennelig genre, men jeg tar ikke for gitt at blogg er en representasjon de unge gjennomskuer hver gang de interagerer med den. Bloggen *Sophie Elise* presenterer det Oskar beskriver i utdraget: et handlingsforløp om oppskriften til å oppnå noe, og en beskrivelse om hvordan en kan leve livet sitt. Hans refleksjoner om hva som er troverdig og hva som bør gjennomskues kan relateres til bloggen *Sophie Elises*. Hvorvidt oppskriften til solariumsfarget hud er troverdig eller ei, kan relateres til hvordan hun beskriver handlingsforløpet til å oppnå dette målet. Ofte er måloppnåelsen avhengig av et produkt, og dette produktet er sponset. På den måten blir fortellingen en vare i et nyhetsbilde, og formidlingen kan forvandles til både grusomme og spennende fortellinger (Gran, 2004, s. 9). Dersom ungdommen gjennomskuer hvordan kommersielle krefter utvikler et samspill, kan konsekvensene være en ytterligere kritisk sans i møte med produkter som skal føre til måloppnåelser. Ifølge Stene (2015) er alt vi møter av representasjoner et spill, og det Gran (2004) kaller for et teatralt spill<sup>103</sup>. Et slikt spill kan være et forenklet eller komplisert samspill som kan være utfordrende å få øye på eller grep om. En gjennomskuelse av spillet i iscenesettelsen kan hjelpe ungdommen (og oss andre) til å forstå hva som foregår. Det viser seg heller at ungdommen (og oss andre) har en forestilling om at iscenesettelser av virkeligheten blir skapt objektivt og nøytralt, og denne forestillingen overlever som et kulturelt etterslep i systemets virkemåte (Gran, 2004, s. 98). En slik forestilling forandrer seg når det teatrale spillet trer inn i sin kraft, og kommersielle drivkrefter kan gjøre at nøytralitet

---

<sup>102</sup> Forholdet mellom tekst og referanse er allerede drøftet ved tidligere anledninger, se 5.1.3 og 5.1.4.

<sup>103</sup> Mer om teatralt spill i 2.1, og mer om Stenes uttalelser om hvordan ungdommen kan gjennomskue spillets regler i 2.5.

og objektivitet ikke er gjeldende. En forståelse av spillets regler henger sammen med identitetsutviklingen. Hvis spillet blir spilt som ønsket og ungdommen lar spillet gå sin gang, kan en risikere å bli kontrollert eller manipulert i en retning en selv ikke har kontroll over og kan hindre ungdommen å velge i det som har med identitet å gjøre. Hvis ungdommen forstår spillets regler, kan en velge å spille med, mot eller melde seg ut av spillet, og på den måten står en friere til å velge i det som har med identitet å gjøre.

### 5.2.5 Gjennom observasjon av manipulasjon

Fram til nå har det i analysen blitt nevnt ulike virkelighetsrepresentasjoner. *SKAM* og *Paradise Hotel* har blitt spesielt trukket frem som eksempler. Til slutt blir forståelsen av blogg også poengtert. Refleksjonene om blogg tolker jeg som en viktig del av hvordan jeg tolker ungdommenes helhetsforståelse av virkelighetsrepresentasjoner knyttet til fiksjon og iscenesettelse i forholdet mellom frontstage og backstage. I samtalen ble ungdommen spurt om en påstand som de måtte ta stilling til var sant eller ikke. Påstanden var som følger: *Det vi leser og ser av tekster, det er et speilbilde av det som skjer i det virkelige liv?* (transkripsjon 2, s.15). Til dette svarte ungdommen tydelig «nei». Mitt spørsmål videre var om at jeg ønsket en begrunnelse for dette svaret. Refleksjonene som ble gjort er som følger:

«A: ja, ehm. Kan jo starte med sånn som blogger [ja] for eks [@] det er , det kan godt være at det er mye av det som skjer det som faktisk har skjedd, ehm, men det er veldig lett å krydre litt på ehm, skrive litt ekstra godt, og man utelater veldig ofte det som ikke er positivt eller det som ikke var bra [mm] men man bare legger inn det fineste og beste som gjør at man ser veldig ehm, det ser ut som man er veldig suksessfull, veldig vellykket [mm] og man eh, man fremstiller seg selv på en veldig god måte, mens det livet man faktisk lever er kanskje ikke så fantastisk som det kanskje ser ut som i for eks en blogg [ja] ehm og det er ikke m, hvis vi går på Instagram for eks så er det ikke mange bilder som eh, for eks jenter i femten-seksten-syttensårsalderen legger ut som ikke er redigert [nei] og som de ikke har brukt en god del tid på å stå ”skal jeg stå sånn, eller ser det her bedre ut eller jeg tror det her er en finere vinkel” [nei@] så at de må liksom finne den beste siden av seg og manipulere det for at det skal se best mulig ut [mm] og mest mulig perfekt ut for resten av verden, ehm, også vet jeg også det at ehm, hvis vi går på nyheter for eks så er nok mye av det ganske riktig , ehm, men mye av det er også vrent på [okei?] ehm, og får oss til å se, altså de skriver det, vinkler det på en spesiell måte som får oss til å for eks se enda mer ned på [mm] en gruppe, eller altså, de manipulerer det de skriver [mm] de skriver fakta men de skriver på en sånn måte at de får oss til å lese det sånn som de vil [ja] og se på det de skriver om sånn som de vil at vi skal se på det [mm]

I: skjønner, er det ingen tekster som er et speilbilde i det virkelige liv?

A: det er det nok helt sikkert

I: okei, ja?

A: det vil jeg tro finnes, det finnes sikkert masse av det og, men jeg tror det meste [okei] av det som ligger ute er manipulert» (Krister)

I samtalene blir det vist til flere momenter som ungdommen mener kan ha påvirkningskraft i vurderingen av bloggen. Eksempelvis er manipulasjon noe de unge er bevisste på.

Virkemidler som manipulasjon, kan ifølge ungdommen påvirke en uoverensstemmelse mellom hva som blir fremstilt i mimetisk rom og hva som befinner seg bak skjermen,

backstage. Manipulering blir blant annet nevnt i forbindelse med en påstand om at det meste på skjermene er manipulert. I dette utdraget observerer jeg et viktig poeng som også beskriver hva manipulasjon kan dreie seg om: «De skriver fakta, men de skriver på en sånn måte at de får oss til å lese det sånn som de vil og se på det de skriver om sånn som de vil at vi skal se på det». En slik uttalelse vitner om metaperspektiv i vurderingen. I tillegg kan det virke som om ungdommen forstår at bloggen har en hensikt annet enn å informere eller promotere, nettopp å forme andres perspektiv på ulike momenter. Hva som blir sagt bokstavelig er én faktor i hva som blir fremstilt i bloggen, men hva som *egentlig* gjøres er noe annet. En slik tankegang kan relateres til den litterære fordoblingen (Steffensen, 2005). Ungdommen viser her en evne om å vurdere det som er fremstilt for deretter å betrakte hva som kan befinne seg bak i kulissene. En slik evne styrker bevisstheten om iscenesettelser og hvordan iscenesettelsene iscenesetter virkeligheten.

### **5.3 Hvordan forstår ungdommen en gjennomskuende prosess?**

I løpet av intervjuene forsøker jeg å finne ut hvordan tankeprosessen til ungdommen kan være, hva den kan inneholde og hva som skal til for at ungdommen i første omgang er bevisste på iscenesettelsene rundt seg, for deretter å ta neste steg som handler om å gjennomskue iscenesettelsen. Denne tankeprosessen er viktig for ungdommen i arbeidet mot å bli kritisk til representasjonsmangfoldet, men også viktig i forhold til å forstå spillet som foregår rundt, i og med en selv. Konsekvensen kan være en styrket identitetsutvikling som kan føre til et av norskfagets langsiktige mål: livsmestring.

Samtalene med ungdommen utvikler ny kunnskap hos dem og hos meg ved å diskutere fiksjon og iscenesettelse. Jeg som forsker sitter ikke med fasitsvarene, og det gjør heller ikke ungdommen, derfor trenger vi hverandres hjelp til å forstå hva som foregår og hvordan vi kan utforske iscenesettelsene nærmere. Sammen med ungdommene utvikler jeg en modell som kan være verktøyet for norsklæreren for å arbeide med denne tankeprosessen hos elevene. I tillegg til denne modellen kan for øvrig modellene jeg bruker i intervjuene være anvendelige også å bruke for norsklæreren. Vedlagt ligger modellene som informantene fikk se, samt en egen versjon som jeg anvender knyttet til modellene<sup>104</sup>.

Modellen som verktøy til å gjennomskue iscenesettelser ble utarbeidet i samspill med Oskar. Vi diskuterer i samtalen hvordan tankeprosessen om fiksjon, virkelighet og

---

<sup>104</sup> Vedlegg 3-12.



iscenesettelse egentlig fungerer inne i hodene våre. Modell 4<sup>105</sup> viser de tre aspektene i rundinger knyttet til en trekantformet modell. Tankeprosessen som foregår i en gjennomskuelse av iscenesettelser bør være i tilknytning til aspektene ved å vurdere hvert enkelt aspekt og forholdet mellom aspektene. Jeg diskuterer i samtale med Oskar om en slik modell i det hele tatt kan være anvendelig i læringsprosessen om å forstå forholdet mellom disse aspektene for ungdommen. I starten av samtalen mener Oskar at det kan fungere med en trekant som modell 1<sup>106</sup> illustrerer for å skille mellom at en person er ulikt fremstilt i iscenesettelser. Samtalen utvikler seg til et forslag fra Oskar som gjør meg oppmerksom på en annen måte å betrakte hvordan modellen kan brukes for utvikling:

«I: er det sånn enkel trekant med tre navn, gjør det det enklere at man skiller?

A: det kan, det kan ikke, det kommer an på personen sin, det er sånn, noen som jeg, .. vet ikke helt, men når du skriver det sånn, hvis du bare ser at hovednavnet står nederst det er det som er det ekte navnet også er det resten i den trekanten, firkanten liksom, femkanten, det er skuespillernavnet liksom [mm] da er det lett å forstå det

I: ja .. det spørs jo litt hvor mange, men det som er, å vite hvor man selv er inne her da (trekanten) [mm] som blir litt poenget [ja] eller?

A: ja jeg vet ikke helt jeg, jeg tenker bare veldig fort på .. jeg kan se, jeg tenker på der, men jeg tenker også på utsiden også, jeg bare ser på utsiden [ja] men det som er greia er at i istedenfor at jeg går inn (i trekanten) så går jeg på utsiden og løper hele veien rundt [ja, mange runder] ja mange runder, også ser jeg etter ting @ [a] istedenfor å, å gå inn og se, snu rundt bare, så løper jeg rundt på utsiden istedenfor

I: og når du løper rundt her [ja] så skjer det tanker [mm] inni, og det er det jeg prøver å beskrive [ja] det er det jeg prøver å få ord på den prosessen da hva som skjer mens du løper rundt [mm] og du har jo beskrevet det litt også tidligere [mm] men er det noe mer du tenker du kan si om den prosessen?

A: ... (2,0) nei jeg tror ikke det, det er bare sånn at du, enten så hopper jeg, jeg hopper litte granne frem til konklusjon også tenker jeg liksom litt mer ... eh ... det varierer som sagt, det er noen ting jeg kan sette meg veldig fast inn på å tenke og da må jeg, og da er jeg veldig inne her (trekanten) [ja] mens andre ganger når jeg ser bare, setter meg ikke fast i det hele tatt jeg bare ”bryr meg ikke” [ja] så sitter jeg bare, så ser jeg bare der («Noora») også tenker jeg den greia der

I: ja så litt sånn, altså du er litt her du, den veien her (rundt trekanten utenfor) [ja derfor blir jeg] sånn (tegner piler rundt)

A: ja som sagt sånn det kommer litt an på om jeg gidder å løpe eller ikke [ja] det er det det kommer an på her [ja]

I: men er det sånn at det går rundt samme vei eller er det sånn at du stopper og går litt tilbake der også

A: nei jeg går alltid samme vei fordi jeg prøver å finne hovedpersonene, [ja] jeg vil alltid finne ut hvem som gjør det og så vil jeg gå videre til hva den personen har gjort» (Oskar)

Han uttrykker i sine resonnementer at han ikke foretrekker å gå inn i trekanten og se for deretter å snu, så vil han heller løpe flere ganger på utsiden av trekantens aspekter for å undersøke og utforske fenomenet nærmere. Videre utdyper han at hans tanker noen ganger setter seg fast eller han ikke bryr seg om å undersøke, og da befinner tankene seg i midten av trekanten og eventuelt hopper han rett til en konklusjon. Denne beskrivelsen har han skissert i en slags metafor i samme samtale: «Sikringen går på en måte bare, og hjernen går direkte til

---

<sup>105</sup> Vedlegg 11.

<sup>106</sup> Vedlegg 3, med Josefine, «Noora», «Samantha».

svaret». Det som derimot er ønskelig er at han skal «gidde» å løpe rundt, for det er ifølge Oskar det som avgjør tankeprosessen: «Det kommer litt an på om jeg gidder å løpe eller ikke [ja] det er det det kommer an på her» sier han. Et poeng som er vesentlig i hvordan ungdom forstår fiksjon og iscenesettelse. Det er avgjørende at ungdommen i det hele tatt starter en tankeprosess som vurderer representasjonen. Hvis ingen tankeprosess setter i gang, vil det heller ikke bli lett å finne forankringspunkter i bevisstheten sin og undersøke videre representasjonens funksjon og konstruksjon. Det er derfor viktig med fotavtrykk, piler eller en retningsindikasjon rundt trekanten, som også viser at det å gjennomskue iscenesettelser dreier seg om å være aktiv i vurderingsprosessen. Slike retningspekere kan tegnes på av elevene selv. Etter samtale med Oskar ble modellen for å gjennomskue iscenesettelser utviklet<sup>107</sup>. Andre momenter som kommer frem i samtalene relatert til hvordan ungdommen forstår den gjennomskuende prosessen som skal til, er hva som skal til for at en gjennomskuer. Line uttrykker dette om hva som skal til for å gjennomskue:

«I: (...) Og hva er det som skal til for at man får disse tre rundingene inni hodet sitt? Hvordan kan man få det inn i hodet sitt, hvordan kan det gjøres tror du?  
A: man må vite litt om det da  
I: ja, man må ha kunnskap  
A: ehm ... så må man, man må tenke seg om, man må ikke bare tro det første man ser [mm okei] ehm ... også ... ja  
I: men klarer man det på egenhånd eller er det noen, trenger man tips liksom eller  
A: ... ja men kan jo liksom tenke på egenhånd, men hvis man får tips så kan man liksom ”okei da kan jeg tenke på det” da får man liksom hva man kan tenke, og ikke bare selv, kan også vite hva andre tenker» (Line)

Hun påpeker at «man må vite litt om det», «tenke seg om» og «ikke tro det første man ser». Disse uttrykkene overfører jeg til betydningen av å inneha kunnskap, utføre en vurdering og være kritisk i møte med representasjonen. Line mener at dette kan ungdommen tenke ut på egenhånd, men at det kan hjelpe med tips som gjør at en tenker mer over det. Når ungdommen er klar over det kan tankene gjøres selv. Poengene hun kommer med er relevante i gjennomskuelen av iscenesettelsen. Såkalte «tips» kan norsklæreren bidra med for å gjøre ungdommen bevisste på fiksjon og iscenesettelse. Tipsene kan være å tilføre kunnskap, øve på å vurdere og være kritisk. Hvis fiksjon og iscenesettelse blir diskusjonsmomenter i klasserommet kan det også påvirke hva ungdommen snakker om *utenfor* klasserommet, og tipsene kan dermed også gis av jevnaldrende og på den måten ha større påvirkningskraft.

Av ungdommen blir det påstått at forståelsen til ungdommen i dagens samfunn er i den grad tilstrekkelig at de forstår hva *SKAM* innebærer. Denne påstanden er det nyanser til

---

<sup>107</sup> Vedlegg 14, Tankeverktøy for gjennomskuelen av iscenesettelser. Hvordan verktøyet kan anvendes presenteres i didaktiske muligheter (6.1.1).

fordi det gjøres vurderinger i samtalen om representasjonsteknikken, som gjør at serien virker virkelig, og det kan påvirke ungdommens bevissthet om iscenesettelse og gjennomskuleseskraft. To utdrag viser nyansene. Utdragene er for øvrig tatt fra to ulike samtaler:

«A: jeg vil tro at for folk flest på min alder, ehm , så vil det være lett å skjønne, fordi mange er såpass opptatt av det her, de føler alle disse skuespillerne på deres private [ja] Instagrammer for eksempel [ja] ehm og ehm, de er såpass interessert at de vet så mye om det kanskje» (Krister)

(...)

«A: jeg, jeg tror at ungdom, de skjønner jo at det er skuespill, men jeg tror at også, at man ser på det som så virkelig at man på en måte glemmer litt at det er skuespill» (Mina)

Refleksjonene som blir gjort indikerer en slags tvetydighet om ungdom generelt forstår *SKAM* og konsekvensene som foreligger transmedialiteten. Først sier ungdommen at «jeg tror at ungdom, de skjønner jo at det er skuespill» for deretter å avslutte setningen med at «men jeg tror at også at man ser på det som så virkelig at man på en måte glemmer litt at det er skuespill». Refleksjonene kan gi indikasjoner på at det er en uvisshet om ungdom generelt er bevisste på transmedialiteten samt gjennomskuer iscenesettelsen. Nyansene som kommer frem poengterer at ungdom i dag gjør litt begge deler, altså forstår og misforstår. Jeg tolker det som at en forglemmelse er en eventuell ubevisst hendelse. Det kan igjen bety at interaksjonen mellom ungdom og virkelighetsrepresentasjon foregår uten bevisst lese måte eller kritisk gjennomskulelse. En fiktiv lese måte som tidligere nevnt vil for eksempel være utfordrende å gjennomføre hvis bevisstheten ikke er tilstede i møte med *SKAM*. I samtalen blir det også uttrykt at det er «lett å skjønne». Hvis det er lett å skjønne bør misforståelser i utgangspunktet ikke forekomme slik det blir gjort av vekten gjør. Forklaringer om hvorfor vekten misforstår kan være mange. Blant annet påstår ungdommen å være opptatt av det kan gjøre det «lett å skjønne». En annen teori dreier seg å ikke «skjønne greia». Kanskje har vekten lest mye om *SKAM* i media, som ifølge Gran (2004) er iscenesatt. Hvis «Noora» er brukt mer enn «Josefine» i nettaviser kan det bli problematisk å vite noe annet enn at personen på bildet ved siden av i samme artikkel er en «Noora» på seksten år. Jeg opplever og tolker for øvrig en trend i dagens informasjonssamfunn som går ut på at mange leser overskrifter uten å trykke seg inn på selve artikkelen og på den måten få med seg hele innholdet. Hvis en leser mer enn overskriften kan den aktuelle sak bli satt i en kontekst og helhetsforståelsen kan bli i større grad i samsvar korrekthet. En fragmentert lesning er mindre formålstjenlig og vil svekke iscenesettelsesbevisstheten. Da kan misforståelser, forvirring eller uklarheter oppstå. Påstander som dette er i samsvar med det Skaftun og Michelsen

(2017) mener er avgjørende moment i en såkalt dømmekraft av virkelighetsrepresentasjoner. Dømmekraften inngår i iscenesettelsesbevissthet.

Ungdommen påpeker at en slik hendelse som skjedde i Trondheim med Josefine og vakten er et tegn på «kortslutning».

«A: ... hm ... kortslutning ... kanskje, nei kanskje ikke det men ehm ...

I: beskriv da kortslutningen

A: ja ikke det jeg tenker, mer sånn ehm. At den personen som tipsa er kanskje en person som ikke helt forstår forskjellen, at ... nei du kan si, da jeg var litt yngre så kunne jeg godt tro at en person som spilte den personen i en serie het det i virkeligheten, var så gammel og var sånn og sånn og sånn i virkeligheten også [mm] men så er de helt motsatt av virkeligheten egentlig, kanskje eldre, men det er bare det at du ikke helt forstår det fordi du tror ... sånn som, jeg har hørt at, som sagt, jeg har hørt at *SKAM* virker veldig, jeg har lest på nettet at *SKAM* er visst veldig, veldig mange som mener at det kan brukes som en del av opplæringen nesten .. for det er veldig virkelighets, virkelighetsfremstillende ... og derfor så tror jeg at det er noen som tror at det er egentlig virkeligheten, de har bare filmet noen personers hverdag, derfor kan de som tipser at de tror at det er egentlig det også vil de tipse, men så får de vite at nei den personen er egentlig så og så gammel, egentlig [mm] ... og siden det, kortslutning da tenker jeg sånn, det er folk som ikke heelt, liksom, hjernen går bare direkte til et svar .. sikringen bare går på en måte [ @ ] hjernen går direkte til svaret og sier ”ja det er svaret” istedenfor at det ... han lar liksom strømmen går igjennom hele kretsen og sjekker om det er noe der da» (Oskar)

Ungdommen forespeiler hvordan en kortslutning kan forekomme fordi *SKAM* er virkelighetsfremstillende. Oskar poengterer at representasjonsteknikken til *SKAM* medfører en stor del av konsekvensen som oppstår. Han konkretiserer hvordan vurderingsprosessen foregår, i så måte forbilledlig: «Hjernen går bare direkte til et svar ... sikringen bare går på en måte. Hjernen går direkte til svaret og sier «ja, det er svaret» istedenfor at .. han lar liksom strømmen går igjennom hele kretsen og sjekker om det er noe der da». En tolkning av at hjernen går direkte til et svar og unnlater å gå gjennom hele kretsen kan overføres til at en person med kortslutning ikke vurderer virkelighetsrepresentasjonen en gang, men underbygger sin forståelse ut i fra første øyekast. Som Line nevnte i en av hennes forslag til hva som skulle til for at ungdommen skulle gjennomskue iscenesettelser var nettopp å «ikke tro det første man ser». Vurderingen blir verken nyansert, satt i metaperspektiv, er bevisst eller gjennomtenkt. Spørsmål er verken stilt eller svart på og kontekstualisering av virkelighetsrepresentasjonen forekommer heller ikke i en såkalt «kortslutning» (Skaftun & Michelsen, 2017; Steffensen, 2005). Hva som befinner seg bak det fremstilte er heller ikke en del av den skisserte prosessen. Slike tilfeller er kritiske for ungdommers forståelse. Kritiske i den forstand at det må forekomme en ytterligere vurdering enn som så. Det kreves mer av en ungdom enn å gå direkte til svaret, det Mossberg Schüllerqvist (2008) kaller arbeidslesing. Forståelsen av virkelighetsrepresentasjonen kan påvirke identitetskonstruksjonen og ytterligere livsmestringen. Tankeverktøyet som ble presentert tidligere i delkapittelet kan

anvendes til å trene ungdommen på å gjennomskue iscenesettelser og dermed unngå «kortslutning».

## **5.4 Oppsummerende refleksjoner fra funn og analyse**

Ungdommen viser ulike former forståelse som kommer til syne på forskjellige måter. Hovedtendensene viser at ungdommen lettere kommer frem til en forståelse av fiksjon og iscenesettelse ved å anvende erstatningsbegreper som er egenvalgte og velkjente. For det andre var en gjennomgående tendens at ungdommen erkjente og vurderte realismeeffekten i virkelighetsrepresentasjonene for å forstå forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse. Ungdommens forståelse kommer også til syne når opprettelse av kontakt mellom representasjon og mottaker blir vurdert. En fjerde tendens er at ungdommen reflekterer om fiksjon og iscenesettelse ved å forankre i egenfaring. Det kommer også frem at ungdommen vurderer virkemidler, først og fremst overdrivelse. I tillegg kommer forståelsen til syne når de vurderer representasjonsteknikk, og i denne studien er transmedialitet spesielt aktuelt. Ungdommen kommer også frem til en forståelse av fiksjon og iscenesettelse ved å reflektere over handlingsforløp i virkelighetsrepresentasjonene. Den siste tendensen er at gjenkjennelige begreper i en samtale fører til refleksjoner og forståelse. Som oppsummering er det tydelig at det er flere måter å komme frem til en forståelse om fiksjon og iscenesettelse. Det betyr også at fiksjon og iscenesettelse er komplekst, med mange aspekter å forholde seg til, forstå og diskutere. Tendensene som vises i analysen er bare en fragmentert del av datamaterialet, og viser likevel at det er mange innfallsvinkler for hvordan fiksjon og iscenesettelse kan forstås. Hvordan forståelse kommer til syne, kan være nyttig grunnlag for norsklæreren. Jeg har valgt å utdype fire overordnede hovedtrekk som jeg forstår som gjennomgående kjennetegn av ungdommens forståelse, og disse trekkene er viktige oppsummerende momenter for norsklæreren.

### **5.4.1 Å komme frem til en forståelse uten begrepsforståelse**

Et gjennomgående trekk hos alle ungdommene er en svak begrepsforståelse knyttet til fiksjon og iscenesettelse. Det er tydelig at begrepene ikke er kjente fenomener for dem eller en del av begrepsapparatet deres. Begrepsforståelse er en viktig og i utgangspunktet elementær del av tekstkompetansen som kreves i møte med en kompleks tekstkultur som ungdommen møter i dag. Forståelsen tar utgangspunkt i deres forkunnskaper og antydninger om hvordan representasjonene kan forstås. Fiksjon blir hovedsakelig forstått i et enten-eller-perspektiv uten spesielle nyanser. Enten er det ekte eller uekte, virkelig eller fantasi, oppdiktet som

kunne vært sant eller bare oppdiktet. Perspektivet indikerer en svarthvitt-forståelse, og det er ikke dekkende for kompleksiteten til fiksjon, og for øvrig iscenesettelse. I enkelte tilfeller viser ungdommen nyanser om begrepets betydning, og dette er styrkende trekk i begrepsforståelsen.

Selv om begrepsforståelsen er snever har jeg nevnt tidligere at det ikke er kompetansen i definisjon av begrepet som studien er ute etter, men fagligheten som kommer til syne i samtale med ungdommen<sup>108</sup>. En forståelse kan komme til uttrykk gjennom fagligheten til tross for at selve begrepsforståelsen er uklar. Ifølge Hetmar (1996) er elevfaglighet et signalord, og signalet er en oppfordring til å være bevisst på at synsvinkelen rettes mot hva som kan bygges på videre i det pedagogiske arbeidet, fremfor fokusering på hva elevene ikke kan. Fagligheten er en dynamisk tilstand og noe mer enn det som resultater produserer (Hetmar, 1996, s. 163). Når en diskusjon dreier seg om å definere fiksjon og iscenesettelse, ville det blitt problematisk for ungdommen å delta. Når diskusjonen derimot dreier seg om hvordan de *forstår* begrepene og representasjoner knyttet til begrepene, er det enklere å delta fordi forståelsen av fiksjon og iscenesettelse kan komme til uttrykk i deres faglighet. Utdragene viser at ungdommen *prøver* å forstå, og ungdommen kommer frem til en forståelse ved å bruke ulike strategier. Et hovedfunn er nettopp at de kommer frem til en forståelse *selv om* de ikke har klarhet i begrepenes betydning. Når norsklæreren er bevisst på hvordan ungdommen kommer frem til forståelsen, kan ulike strategier iverksettes for å styrke forståelsen, for eksempel ved å introdusere og konkretisere begrepene fiksjon og iscenesettelse. Når begrepene gjøres relevante for elevene, vil begrepsforståelsen styrke helhetsforståelsen av representasjonen.

#### **5.4.2 Å kontekstualisere representasjonen**

I forståelsen av fiksjon (5.1) blir det uttrykt av ungdommen at fiksjon er noe som du kan «blande [det] inn i virkeligheten». Disse beskrivelsene viser at ungdommen har forestillinger om hvordan fiksjon blir brukt og kan påvirke, blant annet at fiksjonens realisme baserer seg på identifikasjonsmomenter og gjenkjennelige allmenne forhold (Dines Johansen, 2010). Et gjennomgående trekk i forståelsen av fiksjon knyttet til realisme er forholdet mellom virkelighetsrepresentasjonen og referanse. En grunn til dette kan være at kildekritikk er noe skolen har hatt i fokus på, og derfor er det naturlig at dette er en del av ungdommens forståelse. Som nevnt i analysen er det ikke tilstrekkelig å kun undersøke tekst og referanse

---

<sup>108</sup> Mer om faglighet kontra kompetanse ble fremstilt i 2.5.4.

for å avgjøre statusen til virkelighetsrepresentasjonen (Dines Johansen, 2010). En kontekstualisering er for eksempel et viktig moment for å gjennomskue iscenesettelsen og forstå forholdet mellom frontstage og backstage i en virkelighetsrepresentasjon (Skaftun & Michelsen, 2017). Ungdommene reflekterer lite over at konteksten til representasjoner kan avgjøre fiksjonsstatusen. Det oppstår noen tilfeller i intervjuene at ungdommen reflekterer over hva som foregår utover handlingsforløpet, blant annet om *SKAM* og hvordan transmedialiteten fungerer, hva serien kan bety for ungdom og foreldre samt populariteten. Når disse refleksjonene gjøres foregår det en kontekstualisering. Det samme forekommer også i diskusjon om *Paradise Hotel*, hvor det blir drøftet hvordan produksjonen foregår. Variasjonene mellom ungdommen er til stede da noen er opptatt av handlingsforløpet, mens andre fokuserer raskt på konsept og *utover* selve representasjonen. Det er ikke overraskende at det oppstår variasjoner mellom ungdommer av ulikt kjønn og fra ulike oppvekststeder, og det blir observert kontekstualisering i flere tilfeller. Ved å erkjenne realismeeffekten kommer ungdommen frem til en forståelse om representasjonens mimesis, og erkjennelsen gjøres ved å gjenkjenne realistiske fenomener fra allmenne forhold med identifikasjonsmuligheter (Dines Johansen, 2010)<sup>109</sup>. Ungdommen forsøker å trekke ut relevant informasjon for å avklare hvorvidt representasjonen har likhet med virkeligheten (Goodman, 1981). Hva som er relevant og ikke, velges ut i fra ungdommens interesse og vaner.

#### **5.4.3 Å forstå forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse**

Som Penne (2010) påpeker, har fiksjon en utvidet form som handler om mer enn skjønnlitteratur og film. Selv om fiksjonsbegrepet kan omfatte store deler av virkelighetsrepresentasjonene som blir representert i media, skal det ikke bety at forståelsen av fiksjonsbegrepet skal forandre seg. Med det mener jeg at forståelsen av fiksjon knyttet til skjønnlitteratur eller fantasifilmer kan være den samme når ungdommen leser blogg eller ser andre type filmer eller representasjoner på skjerm. Alt som publiseres er en form for representasjon som ikke kan betraktes som annet enn noe som er skapt, jamfør Gran (2004) og Goffman (1992) sine påstander om en teatral tid og et rollespill til daglig. Fiksjon blir brukt nettopp til dette, å skape noe nytt. Ofte blir fiksjonen brukt som et virkemiddel for å iscenesette virkeligheten. Fantasi og forestillinger er en del av det diegetiske rom i en fremstilt representasjon. Fiksjon og iscenesettelse blir brukt i mange ulike tilfeller i vårt dagligliv. Jeg tillater meg en liten distraksjon ved å nevne at et eksempel er datingprofiler som

---

<sup>109</sup> Mer om å erkjenne realismeeffekten i 5.1.2.

lages på mobilappen *Tinder*. Her lager mange mennesker seg en profil med bilder, alder og interesser. Hva er egentlig fakta og hva er oppdiktet med hensikt for å finne drømmedama eller drømmemannen? Kan det være tilfelle at vi også her har eksempel på et slags rollespill, leve i fantasiverden eller skape forestillinger om noe? Slik som Stene (2015) påpeker er fiksjonsuniverset kun et forslag på noe, men ingen bokstavelig fasit eller total sannhet. Den indirekte konsekvensen som foreligger i den usynlige kontrakten må de unge være bevisste på. Denne bevisstheten kommer ikke til syne i ungdommers forståelse.

Det kan virke som om det er utfordrende for ungdom å oppdage, orientere seg i, tolke og forstå mekanismer som blir brukt i representasjoner som i den usynlige kontrakten tilsier at fremstillingen er *ekte* eller *virkelig*. Når elementer som iscenesettes ikke oppdages kan elementene bli en del av egen hverdag og realitet. Forankringen kan påvirke eksempelvis ungdoms kjøpsatferd. I egen realitet er det andre mekanismer som er viktige og har sammenheng med hverandre enn det er i en realitet som blir iscenesatt med bakgrunn av ulik motivasjon. Eksempelvis er Sophie Elise avhengig av kjøpsatferden til de unge for at hun skal kunne leve av bloggen. Realiteten hennes er for øvrig ingen fasit eller trenger å ha likhetstrekk med de unges livsverden. Når medierte og konstruerte identiteter som Sophie Elise blir rettesnorer for egne verdier, holdninger og valg, kan det ha også få konsekvenser for identitetsutviklingen. Hvis bevisstgjøringen ikke finner sted kan det virke mer og mer krevende å bevege seg ut fra en tilfredsstillende «rosaboble» Sophie Elise inviterer de unge inn i. Egen realitet formes av mange påvirkningsfaktorer, og kan på mange måter være utfordrende å vite innholdet av. Det kan dermed virke forvirrende å gi slipp på rammer som er konstruert av forbilder som Sophie Elise. Ved å tre inn i andres realiteter, kan det virke forvirrende og uklart hva ens egen realitet faktisk inneholder.

Forståelsen av virkelighetsrepresentasjonen blir ofte vurdert på bakgrunn av realismeeffekten og representasjonsteknikken<sup>110</sup>. Et slikt perspektiv er en begynnelse, men ikke tilstrekkelig i interaksjon med virkelighetsrepresentasjoner som er iscenesatt. Ungdommens forestillinger er uten konkrete refleksjoner om egen forståelse, og det virker som om ungdommen ikke vet helt sikkert om det som blir sagt av dem selv egentlig stemmer. De viser dette ved å tvile på seg selv underveis i egne refleksjoner og ved å stille spørsmål til det de selv påstår. Dette er bekymringsverdig. Stene (2015) er også bekymret for om ungdommen forstår at alt er spill, og Gran (2004) viser bekymring når hun hevder at vi tror

---

<sup>110</sup> Mer om erkjennelse av realismeeffekten i 5.1.2 og representasjonsteknikken transmedialitet i 5.2.2.



medieverden er nøytral og objektiv<sup>111</sup>. I tillegg poengterer Hausken (2008) at vi er upresise i definisjonen om hva som er skapt fra virkeligheten og ikke. Bekymret er også Penne (2010): «En ny generasjon av elever har uklare forestillinger om den verden mediene fører dem inn i, de mangler metaspråk og bevissthet for det som skjer, og lærerne savner ny didaktisk kunnskap om hva de skal gjøre» (Penne, 2010, s. 18). Forvrengte forestillinger om iscenesettelser er noe norsklæreren kan gjøre noe med, og studien ønsker å bidra med dette. Fiksjonskompetansen innebærer at elevene må anvende en fiktiv lese måte som inneholder spesifikke spørsmål leseren må stille teksten. Å lese fiktivt kan være med på å avgjøre virkelighetsrepresentasjonens status knyttet til fakta eller fiksjon. En fiktiv lese måte er en mangelvare blant ungdom ifølge Penne (2006, 2010), og denne studien bekrefter hennes forskning og påstand. Fiksjonskompetansen krever også at elevene møter virkelighetsrepresentasjonen med fordobling og leser utover det bokstavelige som fremstilles. Det krever at ungdommen foretar en arbeidslesning, og ikke kun en opplevelseslesing (Mossberg Schüllerqvist, 2008).

#### **5.4.4 Å innta et metaperspektiv med selvrefleksjon**

Jeg har inntrykk av at ungdommen tror at de forstår hva som møter dem, mens jeg hevder at ungdommen strever med å forstå fiksjon og iscenesettelse, som oss andre. Konsekvensen av dette kan være at ungdommen ubevisst ender opp med å misforstå situasjoner eller opplever forvirring i møte med representasjonsmangfoldet. Når forvirring oppstår kan mistolkninger oppstå, og situasjoner som ble skissert i anekdoten innledningsvis om vekten og Josefine var eksempel på dette. Det kan også være tilfeller der ungdom forstår kun enkeltelementer, men evner ikke å sette enkeltenhetene i sammenheng med en større mening. Fragmentert forståelse kan føre til mistolkninger. Å innta et metaperspektiv med selvrefleksjon kan føre til at ungdommen er bevisst på usynlige kontrakter, representasjonens konstruksjon og hvilken funksjon representasjonen har på mottaker og samfunnet. I dette perspektivet kan sosiale konvensjoner være nyttig å reflektere over i tilknytning til det såkalte teatrale spillet som foregår i iscenesettelsene<sup>112</sup>.

Litteraturviter Poul Behrendt (2006) er en som har forsøkt å sette ord på motsigelser mellom representasjon og virkeligheten. Hans sitat forklarer hvordan en representasjon setter visse krav til mottakeren: «Det er uholdbart, at en forfatter med to hoveder mødes af en læser

---

<sup>111</sup> Mer om frontstage – iscenesettelse av virkeligheten i 2.1.

<sup>112</sup> Teatralt spill er et uttrykk fra Gran (2004) som ble fremstilt i 2.1 og 2.1.1.

med hovedet under armen» (Behrendt, 2006). Noe vågalt relaterer jeg dette til hvordan ungdommen er bevisste på iscenesettelser. Skaperen bak en virkelighetsrepresentasjon konstruerer en fremstilling som er noe mer enn bare selve fremstillingen. Det befinner seg noe bak i kulissene som kan være hensiktsmessige momenter å ta med i betraktningen av virkelighetsrepresentasjonen. Skaperen konstruerer både med hensikt og mottakerbevissthet for å oppnå ønsket respons. Produsentene av *Paradise Hotel* gjør sitt for å skjule hvordan det *egentlig* foregår, nettopp for å beholde flest mulig seere. Det krever en del av ungdommen for å se hvordan skaperne arbeider «med to hoveder». Hvis mottakeren av representasjonen har «hodet under armen» vil forståelsen bli svekket og forvirringen knyttet til hva som er fiksjon, virkelig og iscenesatt blir forsterket. Det kan virke som om ungdommen til tider har hodet «under armen», og at de ikke er bevisst på når de har fått «hodet på plass» og ikke. Evnen til å forholde seg til representasjoner kritisk er avhengig av å oppklare forvirringen og betrakte representasjonenes konstruksjon og funksjon. Når ungdommen har «hodet under armen» mister en metaperspektiv på virkelighetsrepresentasjonen, men også på sin egen forståelse. Selvrefleksjon er en viktig del av forståelsen i møte med tekstmangfoldet. Et refleksivt prosjekt vil ifølge Giddens (1991) utvikle identiteten i den forstand at ungdommen trener på bevissthet om hva de vil gjøre og hvem de vil være. Et slikt prosjekt påvirker også utviklingen mot å bli et dannet menneske som i takt med identitetskonstruksjonen kan føre til livsmestring (NOU 2015:8, 2015; Opplæringslova, 1998). Det viser seg i flere tilfeller at ungdommene underveis i samtalen motsier egne argumenter, eller endrer meningen underveis, når jeg konfronterer dem med deres tidligere uttalelser. Det kan virke som om jeg på den måten fremprovoserer en utvikling i forståelsen deres når de blir bevisste på selvrefleksjon.

## 6.0 Avrunding

### 6.1 Didaktiske muligheter

Studien er et bidrag til norsklæreren. For å utvikle elevens evne til å gjennomskue iscenesettelser krever det utvikling av tekstkompetanse, og dette skjer først og fremst når kompetansen kommer til syne. Det som kommer til uttrykk av ungdommen i denne undersøkelsen er fremstilt i analysen, og uttrykkene er deres nåværende faglighet som danner grunnlaget for de didaktiske mulighetene norsklæreren har å bygge videre på i norskundervisningen.

#### 6.1.1 Et tankeverktøy for å gjennomskue iscenesettelser

Ungdommen viser i intervjuene at de forsøker å komme frem til en forståelse av begrepet, men de evner ikke å komme helt i mål. For at de skal nå mål, og deretter strekke seg mot neste mål, er norsklæreren ansvarlig for å tilrettelegge undervisning som kan utvikle elevenes forståelse. Hvis norsklæreren velger å bruke tankeverktøyet for gjennomskuelse av iscenesettelser (Hellern Folkvord, 2017)<sup>113</sup> er første steg i arbeidet å bli kjent med hver runding, altså: fiksjon, virkelighet og iscenesettelse<sup>114</sup>. Hvordan forstår ungdommen at noe er fiktivt, virkelig og iscenesatt? Å bruke god tid på hvert enkelt fenomen er viktig for at ungdommen selv skal knytte et forhold til fenomenene som blir presentert. Det kan for eksempel være effektivt om ungdommen kommer på eksempler som kan knyttes til hver enkelt runding, med begrunnelse. Når de tre fenomenene erkjennes av ungdommen, dreier det seg om å være bevisst på hvordan forholdene fungerer seg i mellom. Forslag til spørsmål er som følger: Kan ungdommen beskrive noen likheter og ulikheter mellom fiksjon og virkelighet, mellom virkelighet og iscenesettelse, mellom iscenesettelse og fiksjon? Hva skal til for å kjenne igjen fenomener som er fiktive eller iscenesatt ut i fra virkeligheten? Her kan kjennetegn ved de ulike aspektene være aktuelt å belyse, og da er genrer naturlig å trekke inn. Det kan være utfordrende å finne ut hvilke likheter og ulikheter som foreligger mellom aspektene, og derfor kreves det at ungdommen må utforske ytterligere for å komme frem til refleksjoner som er hensiktsmessige i gjennomskuelse av iscenesettelsen. Hvis ungdommen mener *Paradise Hotel* ikke er fiksjon må representasjonen «plasseres» enten ved virkelighet eller iscenesettelse, og plasseringen som velges bort eller velges *må* begrunnes så godt ungdommen klarer. Å begrunne sine egne valg styrker bevisstheten om hvordan

---

<sup>113</sup> Vedlegg 14.

<sup>114</sup> I intervjuet anvendte jeg modell 4 (vedlegg 12) med støttespørsmål som jeg stiller informantene. Dette gjør jeg avslutningsvis i intervjuet for å klargjøre hvordan ungdommen forstår fiksjon, virkelighet og iscenesettelse, samt forholdet i mellom. Vedlegget kan brukes til støtte for norsklæreren hvis tankeverktøyet iverksettes i undervisningen.

tankeprosessen fungerer for ungdommen. Når en er bevisst på sine egne refleksjoner styrker det selvrefleksjonen som er en del av den metaspråklige bevisstheten. Helhetsvurderingen av representasjonen kan på den måten bli styrket og ungdommen kan tre inn i et spill med andre forutsetninger enn hvis spillet ikke ble gjennomskuet av ungdommen. Når modellen er gjennomgått handler det om å anvende den i møte med en representasjon, og representasjonen plasseres i midten av trekanten med mest mulig relevant informasjon. Det er viktig å modellere for elevene med eksempler som er like og ulike. Et av poengene er nettopp at det forekommer et representasjonsmangfold, og at dette tankeverktøyet kan anvendes på alle representasjoner de møter i hverdagen.

For å skaffe informasjon om representasjonen og deretter utforske den ved å gjennomskue iscenesettelsen, er det viktig å stille spørsmål til representasjonen. Utgangspunktet i møte med en representasjon er å bruke spørreordene: *hva, hvem, hvorfor og hvordan*. Disse spørreordene kan skrives inn i modellen, under «representasjon» som er plassert midt i trekanten. *Hva* er det ungdommen forstår av det bokstavelige som blir fremstilt? *Hva* er det ungdommen forstår av det som *egentlig* skjer i fremstillingen? Som tidligere nevnt uttrykker Steffensen (2005) at en fiktiv lese måte handler om å lese utover det representasjonen viser eksplisitt. Det krever trening å være bevisst på den litterære fordoblingen som forekommer på ulike måter i representasjonene. Skaftun og Michelsen (2017) poengterer at den én del dreier seg om å iakttå representasjonen ved å vurdere representasjonens meningsunivers i selve representasjonen, og den andre delen er å vurdere det som ligger utenfor selve representasjonen. *Hvem* er skaperen bak representasjonen? Er det forskjell mellom skaperne i *Paradise Hotel*, *SKAM* og bloggen *Sophie Elise*? Hvis ja, hvilke? Det er viktig å påpeke at avsenderen av representasjonen ikke er tilstrekkelig å vurdere, for hvem som konstruerer en representasjon er nødvendig å kontekstualisere. Når ungdommen er bevisst på hvem skaperen er, dreier det seg videre om å vurdere hvilke konsekvenser det har for representasjonen som er fremstilt. *Hvorfor* er representasjonen skapt og fremstilt? Her kan tidspunkt, representasjonsplattform, hensikt og budskap være elementære diskusjonsmomenter. Det kan også være aktuelt å vurdere hvorfor representasjonen er valgt til målgruppen som er oppgitt, eller en antatt målgruppe, og hvilke konsekvenser dette medfører.

Det siste spørreordet er gjerne det viktigste når en skal gjennomskue iscenesettelsen: *Hvordan* er representasjonen konstruert. Først og fremst kan en stille seg spørsmålet om representasjonen er skapt av en historiker eller dikter (Aristoteles, 1961). Allerede i denne vurderingen kan en avgrense om representasjonen er en fremstilling av noe som har hendt

eller kunne ha hendt. Det er viktig å gjøre seg opp en mening om hvorvidt representasjonen beveger seg mellom forholdene fiksjon, virkelighet og iscenesettelse.

Deretter dreier det seg om å vurdere to aspekter i konstruksjonen av representasjonen: De indre og ytre tekstlige forholdene (Larsen, 2008). Når ungdommen skal vurdere hvordan de indre tekstlige forholdene er konstruert i representasjonen, er det mange momenter som kan trekkes inn. I denne studien er det formidlet at genretypen kan være et gjenkjennelig eller ukjent trekk som kan diskuteres i møte med representasjonen. Når det er avklart hvilken genre som representasjonen har utgangspunkt i, kan vurderingen deretter dreie seg om hva som gjør at den tilhører denne genren. Som denne studien fokuserer på, er denne vurderingen utfordrende å avklare, og det kan også være at det er umulig å komme med en avklaring. Målet er ikke nødvendigvis å komme fram til en avklaring, men å vurdere hvilke trekk representasjonen har fra en genre eller flere. I denne vurderingsprosessen vil det oppstå en utvidet forståelse om representasjonen, og helhetsvurderingen vil være mer gjennomtenkt og dermed vil en kvalitativ gjennomskuelse av iscenesettelsen styrkes. I modellen kan ungdommen skrive i eller ved rundingene om hva som gjør at representasjonen er fiktiv og hvordan kommer dette til uttrykk i representasjonen? Det samme kan ungdommen gjøre med de resterende rundingene. På den måten kan det noteres ned konkret hva som blir observert ved hvert spørsmål og oppfølgingsspørsmål, og når ungdommen tar flere runder rundt og rundt trekanten, kan nye observasjoner gjøres og en helhetsforståelse styrkes.

Utover genrebeteignelse eller trekk, er også spørsmålet om hvordan representasjonen blir fremstilt, altså representasjonsteknikken. Eksempelvis hvordan forstår ungdommen representasjonsteknikken som gjøres i *SKAM*, og det kan sammenlignes med *Paradise Hotel* og bloggen *Sophie Elise*. Oppfølgingsspørsmål kan være å gi eksempler, fordeler og ulemper, og deretter sammenligne likheter og ulikheter. Hvordan vil representasjonen være hvis det gjøres forandringer, som å kutte ut transmedialiteten i *SKAM* og bare vise episodisk som *Paradise Hotel* gjør? Hvilke positive og negative konsekvenser medfølger? Ungdommen kan på den måten ta stilling til representasjonsteknikken og utforske ytterligere hvordan den egentlig fungerer, og hva som er konsekvenser hvis den blir forandret. Hadde realismeeffekten blitt svekket i *SKAM* hvis publiseringene på Instagram med mer ikke hadde eksistert?

Av ytre tekstlige forhold dreier det seg om å stille spørsmål om hvordan representasjonen er konstruert knyttet til sosiale konvensjoner. Blir forventningene, som skapes i den usynlige kontrakten, innfridd? Hvordan er representasjonen påvirket av sosiale

strukturer, og påvirker dette hvordan representasjonen er konstruert? For eksempel er Sophie Elise en mektig kvinne i media-Norge. Påvirker hennes status hvordan representasjonen forstås? Er sponsorene hennes en del av de ytre tekstlige forholdene som påvirker bloggens innhold og fokus? Hvis ja, på hvilken måte påvirker det representasjonen? Kunne bloggen sett annerledes ut hvis de sosiale strukturene forandret seg i forhold til industriens merkelapper og mottakernes forventninger (Larsen, 2008)? Hvorvidt påstanden fra Gran (2004) om at det meste i medie verden synes selviscenesatt er holdbar eller ikke, er også nødvendig å ta i betraktning når en diskuterer hvordan de ytre tekstlige forholdene er i representasjonen.

Når spørsmålene *hva, hvem, hvorfor og hvordan* blir stilt av ungdommen i møte med representasjonen, kan det gjøres notater underveis for å gjøre en grundig undersøkelse. Etter hvert vil treningen føre til at ungdommen automatiserer gjennomskuelen i møte med representasjonsmangfoldet som de (og oss andre) lever i og med hver dag. Bevisstheten vil øke og den kritiske sansen vil skjerpes. Når ungdommen evner å gjennomskue hvordan representasjonens konstruksjon virker, bidrar dette med å forstå spillets regler. I det en iakttar spillet og får grep om reglene, er forutsetningene bedre for å kunne velge i det som har med egen identitet å gjøre. Det betyr at forståelsen av representasjonen gir ringvirkninger for forståelsen av seg selv, sin posisjon i møte med representasjonen og sin posisjon i omverdenen. Dette er viktige momenter til opplæringens langsiktige mål i skolen: Deltakende samfunnsborger med opplevelse av livsmestring (NOU 2015:8, 2015; Opplæringslova, 1998).

### **6.1.2 Modeller som verktøy i samtale**

Selv ønsket jeg i forskningsprosessen å prøve ut enkelte didaktiske muligheter for å undersøke om det ga positiv effekt i form av ytterligere refleksjoner om fiksjon, iscenesettelse og virkelighet. I forbindelse med dette utviklet jeg modeller<sup>115</sup>. Disse er støtteverktøy til å diskutere fiksjon, virkelighet og iscenesettelse, og knytter dette til konkrete eksempler som «Noora» fra *SKAM*, Tina Turner og hennes egentlige navn: Anna Mae Bullock, og hvordan

---

<sup>115</sup> Modellene er vedlagt som vedlegg. I intervjusituasjonen ble modellen brukt som støtte for ungdommene. Modellene ble nummerert 1, 2, 3 og 4. Modell 1 dreide seg om et bilde av Josefine («Noora») og Thomas («William») med tilhørende trekanter. Hvordan forsto ungdommen personene på bildet? Denne modellen ble relatert til anekdoten (1.0). I trekanten skrev ungdommene hva de visste om personene, at de var flere personer, og hva skulle til for at en vurderte «rett» og kjente dem igjen som Josefine og Thomas, og ikke karakterene. Modell 2 dreide seg om hvordan identitet splittes i to med eksempel om at Tina Turner og Anna Mae Bullock er én og samme person. Andre eksempler ble også vist, Tiger Woods er Eldrick Woods, Sophie Elise er Sofie Elise Isaksen og lignende. Diskusjonen utviklet seg til om dette var bevisst eller ubevisst, hvilken hensikt og konsekvenser som oppsto. Modell 3 relaterte foregående til egen identitet hvor ungdommen ble satt på prøve om sin egen identitet var splittet mellom «fortalt verden» og «faktisk verden», om konsekvenser og løsninger knyttet til de som hadde det. Modell 4 var avsluttende om hva slags forhold ungdommene nå hadde til fiksjon, virkelighet og iscenesettelse. Modellens tre rundinger var knyttet sammen med streker og fremstilt som en trekant. Relasjonene mellom rundingene og hva slags tankeprosess som kunne foregå i midten, eller rundt denne trekanten for å gjennomskue iscenesettelser, ble diskutert.

egen identitet konstrueres i frontstage og backstage. Det viste seg at ungdommene synes modellene var nyttige i samtale. Min tolkning av situasjonen er at det er nyttig for ungdommer å få abstrakte fenomener konkretisert. Ved å modellere, peke, skrive på og forklare med modeller ble konkretiseringen et faktum. Modellene var et forslag til et metodisk verktøy i samtale med ungdommene. Dette er modeller som kan brukes i felles klasse, til diskusjon to-og-to eller i enkeltsamtaler. Hovedpoenget med modellene var også å relatere det til frontstage og backstage i deres egen identitet. En bevisstgjøring om hvordan de fremstiller seg, forstår andres fremstillinger og hvordan det *egentlig* er, var et viktig moment i min undersøkelse. Selv om denne studien ikke er en sosiologisk eller psykologisk studie, er jeg opptatt av at identitetskonstruksjonen er en avgjørende del av ungdommen iscenesettelsesbevissthet. Denne kompetansen i tråd med identitetsutviklingen er noe norskfaget kan bidra med. Undersøkelsen viser at didaktiske muligheter som modeller i samtale kan være med på å konkretisere abstrakte fenomener som ungdommen lever i og med hver dag.

Et annet viktig moment er å anvende eksempler som er gjenkjennelige eller relaterbare for ungdommen. Jeg brukte i modellene bevisste navn og historier som jeg visste ungdommen på en eller annen måte hadde kjennskap til. På den måten kan ungdommen oppleve at det er aktuelt *for dem*, det er aktuelt *i dag*, og det er nyttig kunnskap i deres utvikling.

### **6.1.3 Samtale og diskusjon**

I samtale med ungdommene foreligger det mange muligheter for diskusjon. Å åpne for at hensikten ikke er å komme fram til en fasit, men derimot å reflektere over og diskutere nyanser er målet. Aase (2005) foreslår litterære samtaler som et verktøy i norskundervisningen. Å stille spørsmål til virkelighetsrepresentasjonen er sentralt i litterære samtaler, men også i møte med litteratur i utvidet form. I klassesamtaler er formålet å uttrykke leseerfaringer i tillegg til å undersøke virkelighetsrepresentasjonene med erfaringene som utgangspunkt (Aase, 2005). Et eksempel er å invitere ungdommen til diskusjon om bloggen *Sophie Elise* og selvbiografi. Hvorvidt fremstillingene i hennes produkter er like eller forskjellige kan være en interessant relasjon å oppfordre til å i klasserommet. Diskusjonen vil da dreie seg om hvordan det mimetiske og diegetiske rom fungerer i representasjonen. Forholdet mellom frontstage og backstage er også her en viktig del av diskusjonen.

Trening i fiktiv lese måte med å forstå litterær fordobling, kan ifølge Steffensen (2005) utvikle fiksjonskompetanse<sup>116</sup>. For å få til dette kreves det at elevene er bevisste på forskjellen mellom opplevelseslesing og arbeidslesing (Mossberg Schüllerqvist, 2008). I opplevelsen av representasjonen skjer det også læring, men å forstå hva en opplever og hvilke konsekvenser det har for lesingen kreves det arbeidslesing for at det skal læring skal skje hos eleven. Det hevdes at opplevelseslesing er noe ungdommen vanligvis gjør, og at arbeidslesing må bli mer aktuelt for ungdommen å automatisere. En kombinasjon av lese måtene er et godt utgangspunkt som kan styrke helhetsforståelsen av fiksjon og iscenesettelse i virkelighetsrepresentasjoner.

Å lese *utover* det selve representasjonen forteller er noe Skaftun og Michelsen (2017) mener er viktig for helhetsforståelsen og evnen til å vurdere virkelighetsrepresentasjonen i et metaperspektiv<sup>117</sup>. For å oppnå utvikling i fiksjonskompetanse og metaperspektivtekning kan samtaler være en aktuell didaktisk mulighet. Samtaler kan foregå mellom elevene på egenhånd, men de trenger gjerne tilrettelegging og veiledning av en lærer underveis, spesielt når det dreier seg om å forstå utfordrende fenomener (Aase, 2005, s. 108). Spørsmål fra norsklæreren kan fungere som en iverksetter for samtalen elevene i mellom. Retningsledende spørsmål er presentert i tankeverktøyet for å gjennomskue iscenesettelser: *hva, hvem, hvorfor og hvordan*. Videre kan spørsmålene også relateres til selvrefleksjon med spørsmål som: Hvordan kom du frem til dine refleksjoner? Hva tror du er årsaken til at kom frem til dette svaret? Kunne du svart annerledes ved et annet tilfelle? Hvis ja, hvorfor? Hva skal til for at svaret hadde blitt annerledes?

Slike spørsmål kan kreve mye av ungdommen, men jeg tror det er viktig å stille disse spørsmålene fordi ungdommen må trene og etter hvert venne seg til å svare på slike spørsmål. Spørsmålene vil med tiden automatiseres for ungdommen uten at de blir stilt i klasserommet.

#### **6.1.4 Navigere i forkunnskaper**

Elevene har ulik forforståelse om fiksjon og iscenesettelse. I undervisningen er det viktig å invitere til navigasjon i forkunnskapene. For det første iverksetter det hvilken bevissthet de allerede har om fenomenet som skal reflekteres over. Ungdommen må i denne prosessen sette på strømmen og la strømmen gå rundt i bevisstheten for å undersøke hva som kan finnes i forkunnskapene<sup>118</sup>. Når denne prosessen foregår kan ungdommen vurdere hva som er

---

<sup>116</sup> En del av fiksjonskompetansen er fiktiv lesing og litterær fordobling, som er viktig i gjennomskuelen, fremstilt i 2.5.1.

<sup>117</sup> Metaperspektiv er en del av gjennomskuelen av iscenesettelser, fremstilt i 2.5.3.

<sup>118</sup> Refererer til sitatet i 2.4 som er uttalt av Oskar.



hensiktsmessig å trekke frem fra bevisstheten, og deretter ta et valg om hva i bevisstheten som kan være nyttig i forståelsen av virkelighetsrepresentasjonen. Det er lettere å sette ord på eller forstå hvis ungdommen kan forankre det i noe den allerede vet fra før eller assosiere med. Når det deretter blir gjort en helhetsvurdering av virkelighetsrepresentasjonen, kan det være lettere å vite hvor ens egen vurdering hadde utspring fra, noe som kan være en styrke. Å være klar over egen forforståelse og hvilke vurderinger som legges til grunn, er en viktig del av evnen til å gjennomskue iscenesettelser. Analysefunnene viser at ungdommen kommer fram til en forståelse av fiksjon og iscenesettelse ved å forankre elementer i representasjonen til egen erfaring<sup>119</sup>. Navigeringen kan foregå på ulike måter. I intervjuet stilte jeg spørsmål om de kjente igjen et navn, deretter om hvorfor de gjorde det eller ikke, og hva som skulle til for at de skulle kjent igjen et navn<sup>120</sup>. Spørsmålene inviterte til at ungdommen måtte navigere i forkunnskapene sine og erkjenne vurderingene som ble gjort i deres bevissthet. I stedet for spørsmål kan overskrifter, bilder, farger, musikk eller rekvisitter sette strømkabelen i gang på jakt etter forankringspunkter i bevisstheten.

### **6.1.5 Trening i begrepsforståelse**

Vanligvis er det et fortrinn å inneha en begrepsforståelse i møte med representasjoner. Det var for øvrig ikke min intensjon å undersøke hvorvidt ungdom forsto begrepenes definisjon, men snarere hvordan de kom frem til en forståelse av begrepet. I måten ungdommen forstår begrepene på, befinner det seg et nyttig utgangspunkt for norsklæreren i arbeidet med begreper. Ved å tilnærme seg begreper som *fiksjon* og *iscenesettelse* på en måte som ungdommen selv foretrekker, som også undersøkelsene viser, kan det styrke forståelsen av begrepet. Jeg opplever i intervjuene at ungdommen bruker fiksjon og iscenesettelse bevisst etter vår oppklaring av begrepene. Det oppstår kunnskap i samtalen for begge parter, og for ungdommen oppsto det kunnskap om et nytt begrep som raskt blir tatt i bruk. Trening i begrepsforståelse kan hjelpe ungdommen med å konkretisere refleksjonene sine rundt et begrep, og abstrakte fenomener kan dermed oppleves mindre komplekse. Et godt eksempel på hvordan begrepsforståelsen utviklet seg i samtale er hvordan Line forstår iscenesettelse (5.2.3). Fra denne «oppklaringen» bruker hun konsekvent begrepet iscenesettelse. Det kan virke som om samtalen provoserte frem en arbeidslesing av begrepet og virkelighetsrepresentasjonene som ble nevnt i samtalen. En slik tolkning gir indikasjoner på at

---

<sup>119</sup> Mer om forankring i egenfaring i 5.1.4.

<sup>120</sup> Dette ble gjort i forbindelse med modell 2.1, Tina Turner og Anna Mae Bullock (vedlegg 5 & 6).

å samtale om begreper og knytte konkrete eksempler opp mot begrepet kan utvikle forståelsen i løpet av kort tid. Potensialet er med andre ord tilstedeværende, og det samme er engasjementet hos ungdommen. Det som mangler er bevisst og konkret kunnskap som gir presise formuleringer om fenomener som fiksjon. Slik jeg tolker ungdommene var det oftest ubevisste refleksjoner som ble ytret i samtalene, og refleksjoner som samsvarte med hva fiksjon egentlig var ble sagt uten at ungdommen selv var bevisste på det. Det kan bety at forståelsen er til stede, men krever å bli arbeidet med. Dette arbeidet kan bli gjort i norskundervisningen. En styrket begrepsforståelse kan bygge et godt utgangspunkt for fiksjonskompetansen og når fiksjonen iscenesetter virkeligheten. Det betyr at begrepsforståelse er en elementær grunnleggende nødvendighet for at ungdommen skal en kritisk sans for gjennomskuelse av iscenesettelsen, og i takt utvikle identitetskonstruksjonen.

## 6.2 Innvendinger

Det er utfordrende å gjennomføre et prosjekt feilfritt, derfor viktig å poengtere innvendinger i studien. Blant innvendingene er feilkilder et moment som tar del i studien. Jeg tar høyde for at ungdommenes refleksjoner og svar kan være en feilkilde. Påstanden baserer seg på at mine spørsmål eller formuleringer kan lede ungdommen til et svar eller en forståelse. Det kan også ha forekommet misforståelser mellom spørsmålene og ungdommen, og på den måten kan svarene være en feilkilde.

Studien hviler seg på blant andre Gran (2004) og Goffman (1992) sine påstander om at vi lever i en teatral tid med rollespill til daglig. «Blir vi klokere av å tenke på vår samtid som teatral?» (Gran, 2004, s. 10). Spørsmålet er godt. En innvending til denne studien er nettopp dette: Er dette opplysninger som gjør at vi kan leve på en annen måte – eller sitter en igjen med forvirring og ytterligere uklarheter? I tråd med Gran (2004) håper jeg at studien kan styrke utgangspunktet til norsklæreren i arbeidet med å gjennomskue iscenesettelser.

Hva som befinner seg bak det fremstilte er noe jeg opplever at produsenter har satt fokus på den siste tiden. *Aftenposten* har sin egen spalte med «Si;D»-innlegg som kan skrives av unge om ulike tematikk, ofte tabubelagt. I tillegg blir det stadig lansert nye TV-programmer eller serier der ungdom forteller om sine utfordringer og «backstage»-liv. Eksempelvis TV2s *Sykt Perfekt*. Her fortalte ungdom om hvordan de slet med sosial angst, prestasjonsangst, integreringsproblematikk og stress, og at de aldri fortalte det til noen. Etter en kveldssending visste «hele» Norge det. Mange ytringer, historier og bekymringsverdige tilståelser har fått søkelys i medie verden. Min studie har basert seg på at det foreligger mye

fremstilt uten at det som er bak skjermen blir vist. Ytringer som i *Sykt Perfekt* og i *Aftenposten*-innlegg er private fremvisninger usminkede og nakne. På en måte er en positiv trend at en tør å stå frem, tape ansikt og snakke om tabubelagt tematikk. Det kan føre til at andre kan kjenne seg igjen i det og en usminket sannhet kommer frem. På en annen side har det ikke skapt en tilsynelatende stor forandring i hvordan bildedeling og fremstilling foregår i media, men kanskje heller en motsatt effekt? Med det mener jeg at fokuseringen har økt på psykisk helse, utseende og kropp. Jo flere programmer om hvordan en *ser ut, har det, føler seg*, øker fokuset på nettopp dette. Hvor er programmene som forteller at «du er helt normal» og «det er greit å være verken eller»? Programmer som *Sykt Perfekt* er tilhørende frontstage fordi det er skapt, konstruert og fremstilt på skjerm. Deres beskrivelser befinner seg i det diegetiske rom. Hva som har skjedd under innspilling, før eller etter blir ikke vist på skjermen. Alt som blir laget er konstruert. Hva ville programmene vært hvis all sannhet ble avslørt? Et forsøk gjøres av produsentene ved å vise forholdet mellom frontstage og backstage på en oppnåelig måte i et medium som følger konvensjoner. Hvilke konsekvenser som medfølger er for øvrig omdiskuterte. Et eksempel på en omdiskutert sak er NRKs dokumentarserie *Innafor* (Clare, 2017), som ble kritisert for å tematisere intimkiurgi, sugardating og akademisk doping. Kritikken handlet ifølge *Aftenposten* om at dokumentarsatsingen viste seg å være «blåøyd, uansvarlig og for å slå tilbake mot sin egen hensikt» (Johansen, 2017). Flere uttaler seg om at programmet bommet ved å fremstille tabubelagte forhold som skjer i hverdagslivet vårt. Informasjonen som kommer frem i programmet er hentet fra faktiske fakta, og henter altså fra virkeligheten i backstage. Dette ble formidlet via programmet i frontstage. Ut i fra kritikken å dømme kan det virke som om vi som mottakere av programmet ikke er vant til å møte fremstillinger som tar for seg denne tematikken, for det er gjerne noe vi ikke snakker om til daglig. Når noe er uvant er det utfordrende å vite hvordan en skal vurdere representasjonen og ikke minst reagere. Det viser seg at privatklinikken for intimkirurgi økte kundeantallet på kort tid etter lanseringen av programmet, og det samme gjaldt nettsiden for sugardating. Programlederen, Emma Clare, viser også i programmet hvor lettvindt det er å få tak i akademisk dop som Retalin, og hvordan hun ble smartere ved å bruke det. Prosjektleder fra NRK, Tove Austad, svarer som følger til kritikken:

«Vi mener likevel det er riktig å omtale viktige saker som allerede opptar folk. Denne dokumentaren viser at sugardating, og det å tjene penger på kropp og sex, ikke er så uskyldig som det kan virke. Sånn sett håper vi den kan være med på å opplyse og sette folk i stand til å ta gode valg for seg selv» (Aldridge, 2017)

Kritikerne mener at opplysningen fra programmet har ført til feil utfall, og det kritikerne påpeker er at vi heller skal tie om tematikk som dette enn å skape blest om det i media. Å ikke snakke om aktuell tematikk er en løsning som ikke nødvendigvis er god. Baksiden ved å unnlate utfordrende og tabubelagte samtaler er at vi oppfordrer ungdommen til å lukke øynene og ørene med en forestilling om at intimkirurgi, sugardating og prestasjonsdop ikke eksisterer i vår verden, når det faktisk ikke er forestillinger, men realiteten. Når sannheten kommer frem kan det virke som om populariteten øker rundt det som ikke er sunt for identitetsutviklingen eller livsmestringen til ungdommen. Utfordringen ligger gjerne ikke i at NRK produserer programmer som *Innafor*, men heller at ungdommen (og oss andre) ikke er i stand til å møte representasjoner som dette, og derfor misforstår budskapet. Det kan virke som om NRK, med både *Innafor* og *SKAM*, produserer virkelighetsrepresentasjoner som ligger foran hva media-Norge kan håndtere og forstå. Sier det mer om oss mottakere enn om produksjonen, eller har kritikerne et poeng?

### **6.3 Videre forskning**

I løpende tekst har jeg underveis kommentert hva som kan være aktuelt for videre forskning. Her vil jeg oppsummere mine refleksjoner om hva en forlengelse av dette studiet kan innebære. I denne studien har virkelighetsrepresentasjoner på skjerm vært aktuelt, og spesifisert med noe ungdommen kan se på eller lese. Representasjoner kan også bli gjort av en selv, såkalte selvrepresentasjoner. Hvordan ungdom selv iscenesetter seg selv på for eksempel sosiale nettverkstjenester sammenlignet med hvem de er bak skjermen, da i «backstage», kan være en interessant forskning. I intervjusituasjonen ble oppfattelsen av deres egen identitet diskutert i forbindelse med navnene Tina Turner og Anna Mae Bullock som tilhører samme person. Refleksjonene som kom til syne var umiddelbart interessante og aktuelle for å aktualisere i videre forskning.

Utvelgelsesstrategiene ble i denne studien basert på at ungdommen hadde ulike bosteder i form av by og bygd, i tillegg til ulikt kjønn. Nyansene som kom til syne i intervjuene ble ikke diskutert i denne studien på grunn av nødvendige avgrensninger. I videre forskning kunne bosted og oppvekstvilkår vært et godt utgangspunkt i diskusjon om det foreligger forskjeller eller likheter i ungdoms forståelse fra by og bygd. Visjonen var som nevnt i 4.7, å intervju ungdom fra Kautokeino og ungdom bosatt i Oslo sentrum for å se hvordan for eksempel *SKAM* oppleves likt og ulikt. En slik undersøkelse kan bli gjort med de rette midlene. I tillegg anser jeg det som alltid interessant å vurdere forståelsen til ungdom ut i

fra kjønn. Tradisjonen innenfor kjønnsforskning kunne dermed blitt forlenget, men istedenfor et sosiologisk perspektiv, kunne studien relateres mot klasserommet. En slik studie kan være et positivt tilfang for norskfaget.

#### **6.4 Avsluttende refleksjoner**

Representasjoner florerer på skjermene til ungdom. Multimodalt og transmedialt. Med hensikt og budskap. Noen mer kompliserte konstruksjoner enn andre. Enkelte virkelighetsrepresentasjoner tilhører gjenkjennelige genrer. Selv dem kan være utfordrende å skape en helhetsforståelse av i forholdet mellom frontstage og backstage. *Paradise Hotel* og blogg er nevnte eksempler som for ungdommen er kjente, antagelig fordi fremstillingene har allerede lang tradisjon på skjermen. *SKAM* er derimot et nytt fenomen med påfølgende konsekvenser. Innledningsvis ble det eksemplifisert en episode i Trondheim om en vakt som misforsto at Josefine var Josefine, og ikke karakteren «Noora». Hva som lå til grunn for misforståelsen er vanskelig å gjette seg til, men det har vist seg i denne studien at ungdommen selv kan ha funnet frem til et av mulige svar: «Sikringen bare går på en måte, hjernen går direkte til svaret (...)». Det er uheldig at en sikring går og at hjernen ikke har en gjennomskuende prosess før konklusjonen blir gjort. En vurdering blir ikke gjort av vakten, og det forekommer slik ungdommen presiserer metaforisk: «En kortslutning». Slike kortslutninger er ikke ønskelig.

For at ungdommen skal kunne forstå hvordan disse mekanismene virker og kunne gjennomskue spillets regler, er det viktig at norskfaget legger til rette for bevisstgjøring, av både lærere og elever. For at det skal kunne skje, må vi ha kunnskap om hva som er utgangspunktet: Hvordan opplever ungdommer forholdet mellom iscenesettelse, fiksjon og virkelighet? I hvor stor grad er de i stand til å gjennomskue det som foregår i de ulike formene for iscenesettelse og spill som de daglig forholder seg til?

I undersøkelsen viser det seg at ungdommen opplever forholdet mellom iscenesettelse, fiksjon og virkelighet som krevende. Forståelsen som kommer frem virker ubevisst og lite konkret, men inneholder også flere viktige momenter som viser et potensial og grunnlag som kan styrkes av norsklæreren. Allerede i samtalene med ungdommen oppsto det en brobygging og konstruering av ny kunnskap. Med de didaktiske mulighetene for hånden og ungdommens forståelse som utgangspunkt, kan det i norskundervisningen skje utvikling i ungdommens evne til å gjennomskue.

Begrepene iscenesettelse og spill ble hentet fra teaterets verden. Teater har lang tradisjon i norskfaget. Å *gjennomskue* handler om å avdekke, avsløre og skue gjennom. Iscenesettelse og gjennomskue henger nøye sammen når det er snakk om identitetsutvikling, for den som kan gjennomskue egne og andres iscenesettelser og spill, står friere til å velge i det som har med egen identitet å gjøre enn den som ikke har denne evnen. Den som ikke gjennomskuer spillet, kan fort bli fanget i roller og spill som en ikke forstår, med alt dette åpner for av muligheter for ufrihet og manipulasjon. Evnen til å gjennomskue iscenesettelser har vært formålet å undersøke i denne studien.

Å være en iscenesetter handler om å være en aktiv aktør av scenen som skapes, for eksempel i en selviscenesettelse, mens en som gjennomskuer inntar en betrakterrolle og iakttar iscenesettelsen. For å finne mening i det som blir representert, må den som gjennomskuer også være en aktiv aktør. Jeg har gjort et forsøk på å forenkle hva denne prosessen og evnen kan kalles. Det jeg kom frem til var at betrakteren av en iscenesettelse kan kalles for en *isceneskuer*. Handlingsbegrepet, som kan operasjonaliseres i norskundervisningen, blir evnen til å *isceneskue*. Begrepet er kort fortalt en forenklet versjon av det å gjennomskue iscenesettelser. *Skue* er også integrert i *skuespill* som er aktuelt i studiens perspektiv. Å *skue* indikerer noe annet og noe mer enn det å *se*, for å skue dreier seg om å skjelne, observere, bli var for, rette blikket mot og iakttå. Begrepsutformingen er inspirert av Lindholm (2014) sin oppfordring om et «bullshitfilter». Begrepet *isceneskue* er kun en idé og forslag for å konkretisere kritisk sans, gjennomskuelse, bevissthet, forståelse og iscenesettelse. For at elevene skal kunne isceneskue virkelighetsrepresentasjoner, har denne studien tatt for seg evnen til å gjennomskue spillets regler, lese med fordobling, oppnå kontakt med representasjonen og innta et metaperspektiv. Evnen til å isceneskue kan ha styrkende effekt på identitetsutviklingen og ungdommens livsmestring fordi ungdommen tar kontroll over spillet, istedenfor å la seg selv bli en brikke i et spill en ikke forstår.

Representasjoner av virkeligheten kan gjøres på mange ulike måter, blant annet transmedialt som *SKAM*. Teknologien gir oss, og andre, ubegrensede muligheter til å produsere representasjoner med ulike hensikter. En kvalitativ undersøkelse med seksten – syttenårsalder har blitt gjennomført, og formålet var å få innsikt i hvilken forståelsesramme ungdommen viser i sin faglighet, når de reflekterer over forholdet mellom fiksjon, iscenesettelse og virkelighet. Norsklæreren kan ta utgangspunkt i funnene for å arbeide med ungdommens forståelse av fiksjon og iscenesettelse, og knytte dette til å isceneskue virkelighetsrepresentasjonene de lever i og med, som kan styrke identitetskonstruksjonen.

## 7.0 Litteraturliste

- Album, D. (1996). Den nære fremmede observatør. I D. Album (Red.), *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus* (s. 225-249). Oslo: Tano Aschehoug.
- Aldridge, Ø. (2017, 22.02). Stor vekst for sugardating-nettsted etter NRK-program, *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/kultur/Stor-vekst-for-sugardating-nettsted-etter-NRK-program-615675b.html>
- Andem, J.(Regissør). (2016). *SKAM* [TV-serie]. I M. Magnus (Produsent), SKAM. Oslo: NRK.
- Aristoteles. (1961). *Om diktekunsten* (S. Leedsak, Overs.). Oslo: Tanum Forlag.
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk* (Ø. Rabbås & A. Stigen, Overs.). Oslo: Bokklubben.
- Arnesen, M. (2017, 13.02). Får 280.000 kroner for å bli ekspert på «Skam», *Bergens Tidende*.
- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016, NOVA Rapport 8/16*. Oslo: NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017, NOVA rapport 10/17*. Oslo: NOVA. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bale, K. (2009). *Eстетikk. En innføring*. Oslo: Pax Forlag.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Behrendt, P. (2006). *Dobbeltkontrakten: en æstetisk nydannelse*. København: Gyldendal.
- Big Brother (Norge). (2017). *Wikipedia*. Hentet fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Big\\_Brother\\_\(Norge\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Big_Brother_(Norge))
- Brinkmann, S., & Tanggard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bugge, A. (1999). Produksjon av kvalitative data - noen metodologiske refleksjoner. Hentet 03.11.16, fra Statens Institutt for forbrukersforskning
- Clare, E.(Regissør). (2017). *Innafor* [Dokumentarserie], Innafor. Oslo: NRK
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Dines Johansen, J. (2004). *Ind i natten: seks kapitler om Ibsens sidste skuespill*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dines Johansen, J. (2010). Fiktionens funktioner og dimensioner: En huskeseddel. *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, 13(2), 27-33.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drefvelin, C. (2017, 19.08). «Skam» får dansk homopris: - Jeg tror ikke verden blir den samme igjen, *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/skam-far-dansk-homopris---jeg-tror-ikke-verden-blir-den-samme-igjen/68606917>
- Eakin, P. J. (Red.). (1999). *How lives becomes stories: Making selves*. New York: Cornell University.
- Egeland, M. (2017, 18.08). «Veras metode» i Hjorth mot Hjorth, *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/JOJE7/Veras-metode-i-Hjorth-mot-Hjorth--Marianne-Egeland>
- Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi. Teater, film, fjernsyn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Falch, K. (2017, 27.03). «Paradise Hotel» 2017: «Paradise»-Grunde bombarderes av hatmeldinger, *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kjendis/paradise-grunde-bombarderes-av-hatmeldinger/67433709>
- Faldalen, J. I. (2016, 04.04). - Nerven i «Skam» skal være sterk og relevant, *Rushprint*. Hentet fra <http://rushprint.no/2016/04/nerven-i-skam-skal-vaere-sterk-og-relevant/>
- Filmweb. (1999, 12.04.17). Matrix. Hentet fra <http://www.filmweb.no/film/article909421.ece>
- Fosshagen, K. (2014). *Ontologi*. fra <https://snl.no/ontologi>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig* (K. o. K. Risvik, Overs. 2. utg.). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Goodman, N. (1981). *Languages of Art*. Brighton: Harvester Press, John Spiers.
- Gran, A.-B. (Red.). (2004). *Vår teatrale tid. Om iscenesatte identiteter, ekte merkevarer og varige mén*. Lysaker: Dinamo Forlag.
- Gukild, E. (2015, 22.10). Sophie Elise (20): «Jeg tror jeg blir tatt mer seriøst nå som jeg formulerer meg bedre», *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Sophie-Elise-20-Jeg-tror-jeg-blir-tatt-mer-seriost-na-som-jeg-formulerer-meg-bedre-23395b.html>



- Haugan, A. M. (2017, 01). «Skam»-skaper Julie Andem er kåret til Årets navn av Nettavisen, *Nettavisen*. Hentet fra <http://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/skam-skaper-julie-andem-er-karet-til-arets-navn-av-nettavisen/3423296990.html>
- Hausken, L. (2008). Dokumentarfilm. I P. Larsen (Red.), *Medievitenskap. Medier - tekstteori og tekstanalyse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed: litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks lærerhøjskole.
- Hoffman, T. (2009, 09.03). Derfor ser vi reality-tv, *forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/media/2009/02/derfor-ser-vi-reality-tv>
- Ingebretsen, C. (2017, 24.04). «Skam» blir teater i Danmark. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/skam-blir-teater-i-danmark-1.13485067>
- Isachsen, S. E. (2015, 13.03.). Ikke kjøp disse påskeeggene!, *Sophie Elise*. Hentet fra [http://sophieelise.blogg.no/1426247290\\_13032015.html](http://sophieelise.blogg.no/1426247290_13032015.html)
- Isachsen, S. E. (2016). *Forbilde*. Oslo: Cappelen Damm.
- Iser, W. (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Jacobsen, B., Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2015). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 217-238). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jerslev, A. (2004). *Vi ses på tv - medier og intimitet*. København: Nordisk Forlag A.S.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Johansen, G. S. (2017, 22.02). Økt kritikk mot NRKs Emma Clare og «Innafor», *Journalisten*. Hentet fra <http://journalisten.no/2017/02/okt-kritikk-mot-nrks-innafor>
- Johnsen, V. (2016, 09.12). Nå kommer mer «Skam»- og amerikanerne lager sin versjon, *SIDE2*. Hentet fra <http://www.side2.no/underholdning/na-kommer-mer-skam--og-amerikanerne-lager-sin-versjon/3423291254.html>
- Kemp, A. (2016, 18.02). - Nå vil folk ha det «ærlige», *Dagens Næringsliv, D2*. Hentet fra <http://www.dn.no/d2/2016/02/18/1248/Medier/-n-vil-folk-ha-det-rlige>

- Kolbjørnsen, T. K. (2008). Melodrama. I P. Larsen (Red.), *Medievitenskap. Medier - tekstteori og tekstanalyse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärdler, Litteraturundervisning och litterär förståelse*: Daidalos forlag.
- Larsen, P. (Red.). (2008). *Medievitenskap. Medier - tekstteori og tekstanalyse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lemke, J. (2009). Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. *Semiotica*, 1(4), 283-297.
- Lindholm, O. F. (2014). *Bullshitfilteret*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Loge, J. (2017, 16.03). Skam blir UiO-fag, *Uniforum, nettavis for Universitetet i Oslo*. Hentet fra <http://www.uniforum.uio.no/nyheter/2017/03/nrk-skam-blir-uio-fag.html>
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (2015). *Litteraturvitenskapelig leksikon* (2. utg.). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Lutnæs, M. A., & Hagen, L. B. (2016, 13.05). «Skam» vant tre priser på Gullruten, *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/skam-vant-tre-priser-pa-gullruten-1.12946498>
- Martinsen, V. (2010). *Filosofi: en innføring* (3. utg.). Hentet fra <http://filosofi.no/epistemologi/>
- Miljeteig, M. (2016, 14.01.). Sophie Elise har seksdoblet inntekten på to år, *TV2*. Hentet fra <http://www.tv2.no/a/8657059/>
- Miller, C. R., & Shepherd, D. (2004). Blogging as Social Action: A genre Analysis of the Weblog. Hentet fra [https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/172818/Miller\\_Blogging as Social Action.pdf](https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/172818/Miller_Blogging_as_Social_Action.pdf)
- Moen, M. K. (2014, 17.04). #VGskatt: Så mye tjener toppbloggerne. \*\*Økonom: - De tjener på jenter som gjør ukritiske kjøp, *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/forbruker/skatten-2013/vgskatt-saa-mye-tjener-toppbloggerne/a/23316785/>
- Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller «verkligheten». Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Doktoravhandling, Stockholm University. Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198476/FULLTEXT01.pdf>.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Kristiansand: Portal Akademisk.

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 26.10 2016, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000-DDDPDFS.pdf>
- NRK P3. (2017). *SKAM*. fra <http://skam.p3.no/>
- NSD. *Må prosjektet meldes?* Hentet 08.10 2016, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- NTB. (2017, 11.03). Årets TV-par i USA: Even og Isak, *Tønsbergs Blad*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet 19.10 2016, fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL_1)
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhets- og et ulikhetsperspektiv*. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, J. (2017, 05.03). «SKAM» fikk hederspris, *VG*. Hentet fra [http://pluss.vg.no/2017/03/05/2723/2723\\_23941172](http://pluss.vg.no/2017/03/05/2723/2723_23941172)
- Postholm, M. B., & Skrøvset, S. (2013). The researcher reflecting on her own role during action research. *Educational Action Research*, 21(4), 506-518.
- Rakeng, T. R. (2015, 17.01). Tallene som vipper «Fotballfrue» av bloggtronen, *Min mote*. Hentet fra <http://www.minmote.no/-/artikkel/23594816/tallene-som-vipper-fotballfrue-av-bloggtronen>
- Revheim, H. H., & Kalajdziv, P. (2017, 11.04). Dansker på «Skam»-safari: - Vi synes det er så gøy, *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/kultur/dansker-pa-skam-safari--vi-synes-det-er-sa-goy-1.13470356>
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Skarstein, D. (2013). *Meningsdannelse og diversitet. En didaktisk undersøkelse av elevers lesninger av norskfagets litterære tekster*. Hentet fra <http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/7694/dr-thesis-2013-Dag-Skarstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Skavlan, F.(Regissør). (2016). *Skavlan* [Episode fra TV-program, 16.09.16]. I M. Torp Klerulf (Produsent), Skavlan. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/skavlan/KMTE50007216/16-09-2016>.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development of interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 1, 1(1), 39-54.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.
- Steffensen, B. (2005). *Når børn læser fiktion. Grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. København: Akademisk forlag.
- Stene, Ø. (2015). *Skuespillerkunsten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, L. F. H. (2015). *Immanuel Kant*. fra [https://snl.no/Immanuel\\_Kant](https://snl.no/Immanuel_Kant)
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tolfsen, C., Hagen, L. B., & Carlsen, H. (2017, 11.08). - Jeg vet ikke om vi har forstått hvor stort Skam har blitt, *NRK*. Hentet fra [https://www.nrk.no/kultur/\\_-jeg-vet-ikke-om-vi-har-forstatt-hvor-stort-skam-har-blitt-1.13638077](https://www.nrk.no/kultur/_-jeg-vet-ikke-om-vi-har-forstatt-hvor-stort-skam-har-blitt-1.13638077)
- Tønnesson, J. (2012). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Digitale ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/digitale-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Generell del av læreplanen - det skapande mennesket*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-skapande-mennesket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Generell del av læreplanen. Innleiing*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>

- Utdanningsdirektoratet. (2006d). *Læreplan i norsk - formål*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.  
Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2006e). *Læreplan i norsk - grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende\\_ferdigheter](https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter)
- Utdanningsdirektoratet. (2006f). *Prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006g). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk\\_grf\\_2\\_012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2_012.pdf)
- Veum, A. (2013). Blogging på rosa skjerm. Om roller og relasjonar i ungjentebloggar. I S. Hållsten, H. S. Rehnberg & D. Wojahn (Red.), *Sex nordiska studier i systemisk-funktionell lingvistik* (s. 107-124). Stockholm: Södertörns högskola.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5. utg.). London: Sage.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed: en artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk revy.
- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: Om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- Aase, L. (2005). *Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag?* Bergen: Fagbokforlaget.

## 8.0 Vedlegg

### Vedlegg 1 – Forespørsel om samtykke for deltakelse i forskningsprosjekt

Masterstudent Malene Hellern Folkvord



tlf. 93 40 07 18

e-post: [malene.folkvord@student.hbv.no](mailto:malene.folkvord@student.hbv.no)/  
[malenehfolkvord@gmail.com](mailto:malenehfolkvord@gmail.com)

#### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

##### *”De unges møte med representasjoner av virkeligheten”*

###### **Bakgrunn og formål**

Representasjoner av virkeligheten fremstilles på skjermer i mange former og formater. En representasjon er en fremstilling, og kan konstrueres på mange ulike måter. I denne studien vil jeg undersøke hva seksten-syttentåringer uttrykker om forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse.

Nettdramaserien *SKAM*, reality-programmet *Paradise Hotel* og bloggen til Sophie Elise brukes som eksempler i intervjuet. Representasjonene kan oppleves fiktive, virkelige eller begge deler. Hvordan forholder ungdom seg til representasjoners konstruksjon og funksjon? Bakgrunnen for forskningsprosjektet er en nysgjerrighet rundt forholdet mellom fiksjon, virkelighet og iscenesettelse.

Utvalget av deltagere er selektivt på grunnlag av disponibel kontakt til ungdom i ønsket alder.

###### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ved deltakelse i studien kreves aktiv deltagelse i et dybdeintervju. Forskningsdeltakeren må sette av minimum en time for intervju.

I intervjuet vil spørsmålene omhandle lesing av litteratur, om fiksjon og virkelighet, redigerte og tilrettede produksjoner på skjerm, om handling, konsept og karakterer i nettdramaserien *SKAM*, og om hva som oppfattes som virkelig og ikke i egen realitet.

Intervjuet vil foregå som en samtale hvor vi kommer inn på ulike tematiske deler underveis. Forskningsdeltaker skal oppleve at jeg som forsker ikke er ute etter fasitsvar, men kun interessert i refleksjonene rundt tematikken som tas opp.

Samtalen vil bli registrert i form av lydopptak og eventuelt skriftlige notater.

###### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Ansvarlig for prosjektet, Malene Hellern Folkvord, er eneste person med tilgang til personopplysninger som lagres adskilt fra øvrig data.

Deltakeren blir anonymisert og vil ikke gjenkjennes i publikasjon av prosjektet. Prosjektet skal etter planen avsluttes i september 2017. Lydopptak vil slettes ved avslutning av prosjektet.

###### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Malene Hellern Folkvord (se kontaktinfo øverst).

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2 – Intervjuguide

### Intervjuguide

- Introduksjon av masterprosjektet, min rolle og informantens rolle
- Anonymitet, samtykke
- Hvorfor intervju, hva jeg ønsker å få ut av å snakke med informanten (ingen fasitsvar)
- Bruk tiden du trenger til å svare, spør om jeg er utydelig i spørsmålstilling
- Hva er dine forventninger til intervjuet, har du tenkt noe på det?

#### Innledende spørsmål om **FIKSJON**

- Hva slags forhold har du hatt til fiksjon? Bøker, filmer. Og forholdet nå?
- Kan du fortelle meg hva som gjør noe fiktivt? Virkemidler, handling, eksempler.
- Hvorfor tror det blir lagd fiksjon?
- Hvorfor tror du ungdom liker fiksjon? Liker ikke?
- Hvordan hadde det vært å leve i en verden som var fiktiv?
- Fortell om du opplever eller ikke opplever noe fiktivt i din virkelighet/realitet? Situasjoner, personer, trender, tv og lignende.
- **Modell 1:** Bilde av Josefine Pettersen/Thomas Hayes, kjenner du disse igjen?
- Historien om bartender som ville kaste ut Josefine (20) fordi han trodde hun var Noora (16) i virkeligheten også
- Trekantmodell som fordeler personen (identitetsperspektivmodellen)
- Kan du forklare meg hva slags tanker bartenderen gjorde seg/ (hva slags prosess som skjedde/hva som skjedde i hodet hans?)
- Kan du fortelle meg hva grunnen kan være til at misforståelser som dette oppstår? Grenseløst mellom fiksjon, virkelighet.

#### Innledende spørsmål om **VIRKELIGHET**

- Hva tror du menes med begrepet *virkelighet*, hva betyr egentlig det?
- Kan du forklare hva andre venners virkelighet ser ut eller er?
- Kan du fortelle om hva din virkelighet består av? (abstrakt og konkret)
- Kan du fortelle meg hva slags sosiale medier du bruker i løpet av en vanlig dag fra morgen til kveld?
- Hva mener du kjennetegner det som blir formidlet på sosiale medier? Nettaviser, apper, sosiale nettverkstjenester, blogger +
- Kan du fortelle meg om noe du har lagt merke til når du leser det som står i media?
- Påstand: Det vi leser og ser i media, på tv eller i papirutgaver gjenspeiler det virkelige liv (virkeligheten)
- Hvilke TV-programmer eller TV-serier følger du med på, og hvorfor/hvorfor ikke?

#### Innledende spørsmål om **SKAM**

- Hva slags forhold har vennene dine til SKAM? Og du? (hvordan begynte å se? Hvorfor ikke se?)
- Fortell meg hvordan du opplever karakterene i SKAM? (jentene, guttene)

#### Konseptet SKAM

- Hva er det med SKAM som har gjort det så attraktivt og populært for ungdom generelt tror du?

- Hva tenker du om at målgruppen har utvidet seg, slik at foreldre også ser serien?
- Hvilke grep har SKAM gjort utenom selve episodene som blir vist?
- Hva slags effekt har de fiktive profilene på Instagram og Facebook?

Fiksjon eller virkelighet, SKAM

- Er serien fiktiv eller virkelig? Hva gjør serien fiktiv, og hva gjør serien virkelig?

Begrepet **ISCENESETTELSE**

- Kan du fortelle meg hva du tror «iscenesettelse» betyr?
- Har du noen eksempler på det du tror iscenesettelse kan være?
- Kjenner du igjen noe arrangert, tilrettelagt eller redigert i livet ditt?  
Blant venner, på Facebook, familie, deg selv?
- Kan du beskrive noe du mener kan være iscenesatt i din virkelighet?

Påstand: Det vi leser og ser på skjerm er et iscenesatt bilde av hvordan det virkelige liv er

- Paradise: Grunde eks, ”posisjon: kjenner han”, forstår ikke konseptet/spillet regler
- Blogg: Sophie E. Realitet, sminkeprodukter++, ”manipulasjon av kjøpsatferd”

Påstand: Ungdom gjennomskuer iscenesettelse

- Hva skiller ungdom som gjennomskuer og ikke? (kjennetegn)
- Hva kan være med på å få flere ungdommer til å gjennomskue det iscenesatte?  
Hjemme, blant venner, på skolen, lærer, undervisning?
- Hva kan evnen til å gjennomskue virke positivt/negativt for?

MODELLER

- **Modell 2.1: Anna Mae Bullock – Tina Turner**

- Kjenner du til det øverste navnet? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva skal til for at du kjenner igjen navnet? Hvor kan du plassere navnet (fiktivt, virkelig, iscenesatt)?
- Kjenner du til det nederste navnet?
- Hva tenker du om at en person ha to helt forskjellige navn? Positivt/negativt?
- Hva var drivkraften til Anna som gjorde at hun ville bli kjent som Tina?  
Hvorfor dele identiteten?
- Kan du beskrive denne personen? (evt, bruke en annen boks)

- **Modell 2.2: Anna Mae Bullock og Tina Turner**

- Kan du forsøke å beskrive hva du tenkte da du skulle beskrive denne personen?
- Hva kreves for å kunne beskrive denne personen som én? Som todelt?
- Hvordan vil du oppfatte personen fremover?
- Er det noe i tankene du har gjort deg nå som overrasket deg eller var nytt?

- **Modell 3: Egen/andres identitet**

- Er denne prosessen ukjent eller gjenkjennelig for andre du kjenner? For deg selv?  
(eksempler?)
  - Hva er ukjent? Hva er gjenkjennelig?
  - Er en sånn prosess bevisst/ubevisst? Hvorfor bevisst, hvorfor ubevisst?
  - Hva påvirker? Hvem påvirker?
  - Hvordan er egentlig realiteten til denne personen? Deg selv?
- Hva gjør det lett å svare på? Hva gjør det vanskelig?
- Kan du fortelle meg hva du tenker er viktig å tenke på for de rundt deg som skaper sin egen identitet?
  - Hva kan være viktig for andre rundt som betrakter andres identitet? Faktiske eller



fortalte?

- **Modell 4: Forholdet mellom virkelighet, iscenesettelse og fiksjon**
  - Virkelighet
  - Iscenesettelse
  - Fiksjon
  - Forholdet virkelighet – iscenesettelse
  - Forholdet: Iscenesettelse – fiksjon
  - Forholdet: Fiksjon – virkelighet

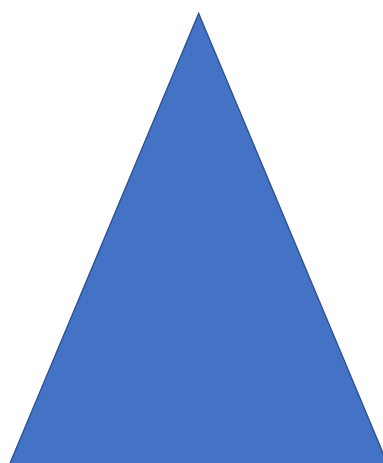
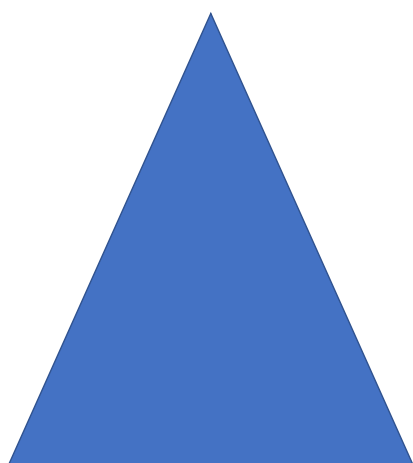
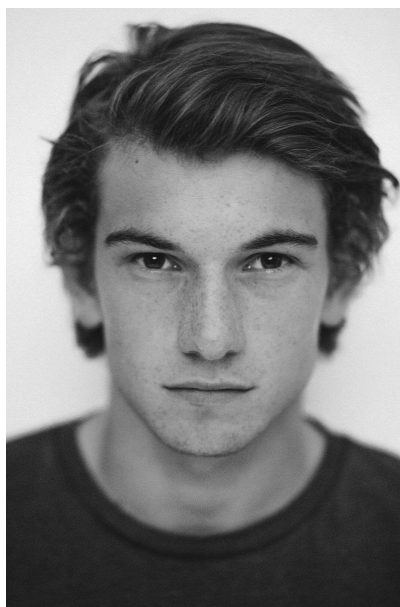
#### ROLLEMODELLER

- Hvis du skulle fortelle meg om én person som du ser opp til, hvem ville det være?  
Hvilke kvaliteter har denne personen som gjør at den personen er rollemodell for deg?

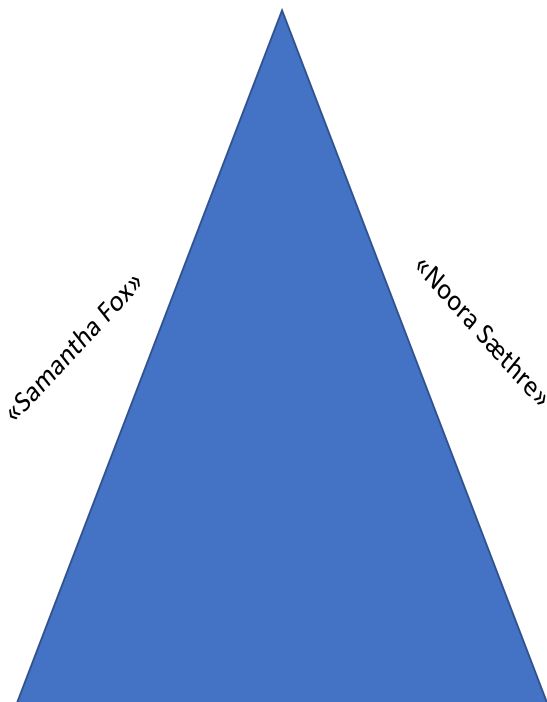
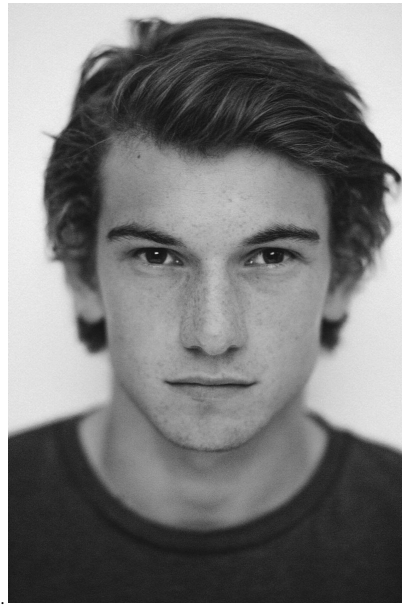
#### AVSLUTNING

- Er det noe mer du kommer på eller ønsker å fortelle om knyttet til det vi har snakket om før vi avslutter?
- Hvordan opplevde du å bli intervjuet om dette?

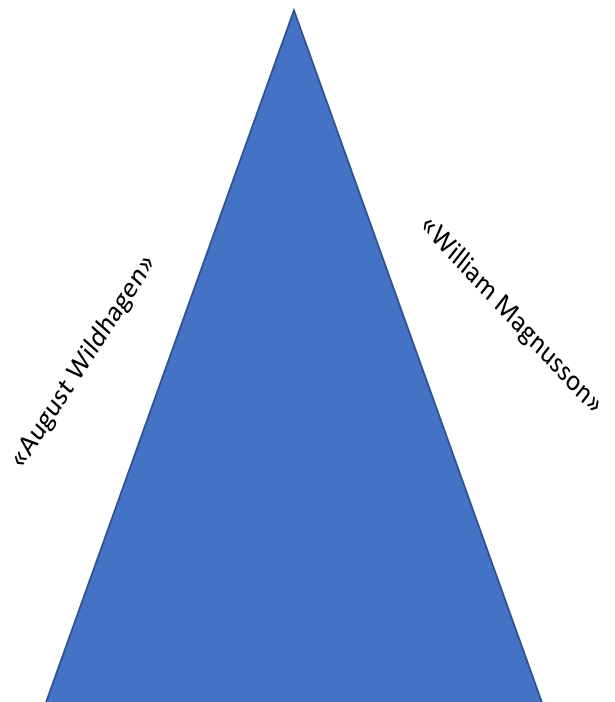
### Vedlegg 3 – Modell 1



## Vedlegg 4 – Modell 1 for norsklæreren



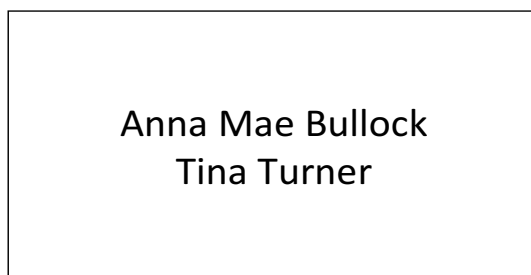
Josefine Pettersen



Thomas Hayes

## Vedlegg 5 – Modell 2.1

### Identitet i virkelighet



## Vedlegg 6 – Modell 2.1 for norsklæreren

Det virkelige og fortalte glir over i hverandre.

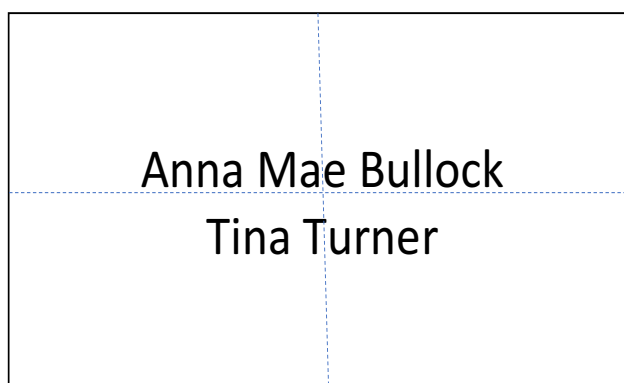
Virkeligheten selv begynner å oppføre seg som en fortelling.

Projektiv identifikasjon = fenomen om at noen personer kombinerer projeksjon med atferd og **væremåte** som gjør at en annen person (mottager) **ubevisst dirigeres** inn i en posisjon eller væremåte hvor han nærmest **manipuleres** til i en viss grad å oppføre seg som om projeksjonene var korrekte.

Projektiv identifisering får på denne måten plassert egenskapene bort fra seg selv. (SNL)

### Identitet i virkelighet

*Hva skjer ved å sette begge navn i samme boks som utgjør én identitet?*



*Hvilken prosess skjer i forståelsen av denne identiteten?*

*Hva kreves for å oppnå en slik prosess?*

*Hva er positivt med en sån prosess for ungdom?*

*Er det noe i prosessen du selv opplevde som overraskende eller nytt, noe du ikke har tenkt på før?*

*Har du andre eksempler du kommer på som krever å ha to ..... verdener på en gang i hodet?*

Sofie Steen Isachsen  
Sophie Elise

Ralph Lifshitz  
Ralph Lauren

Terje Lillegård Nilsen  
Jonas Fjeld

Eldrick Woods  
Tiger Woods

Rolv Wesenlund  
Marve Almar Fleksnes

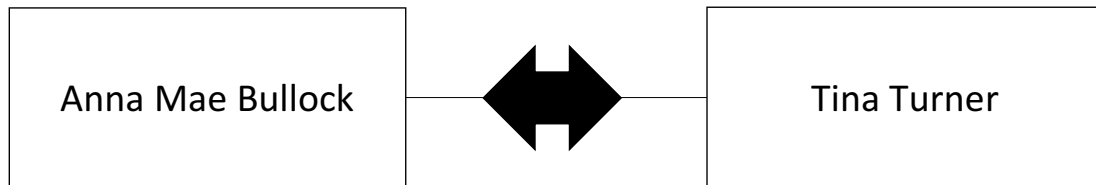
Karin Beate Ullmann  
Linn Ullmann

Jennifer Linn Anastassakis  
Jennifer Aniston

Onika Tanya Maraj  
Nicki Minaj

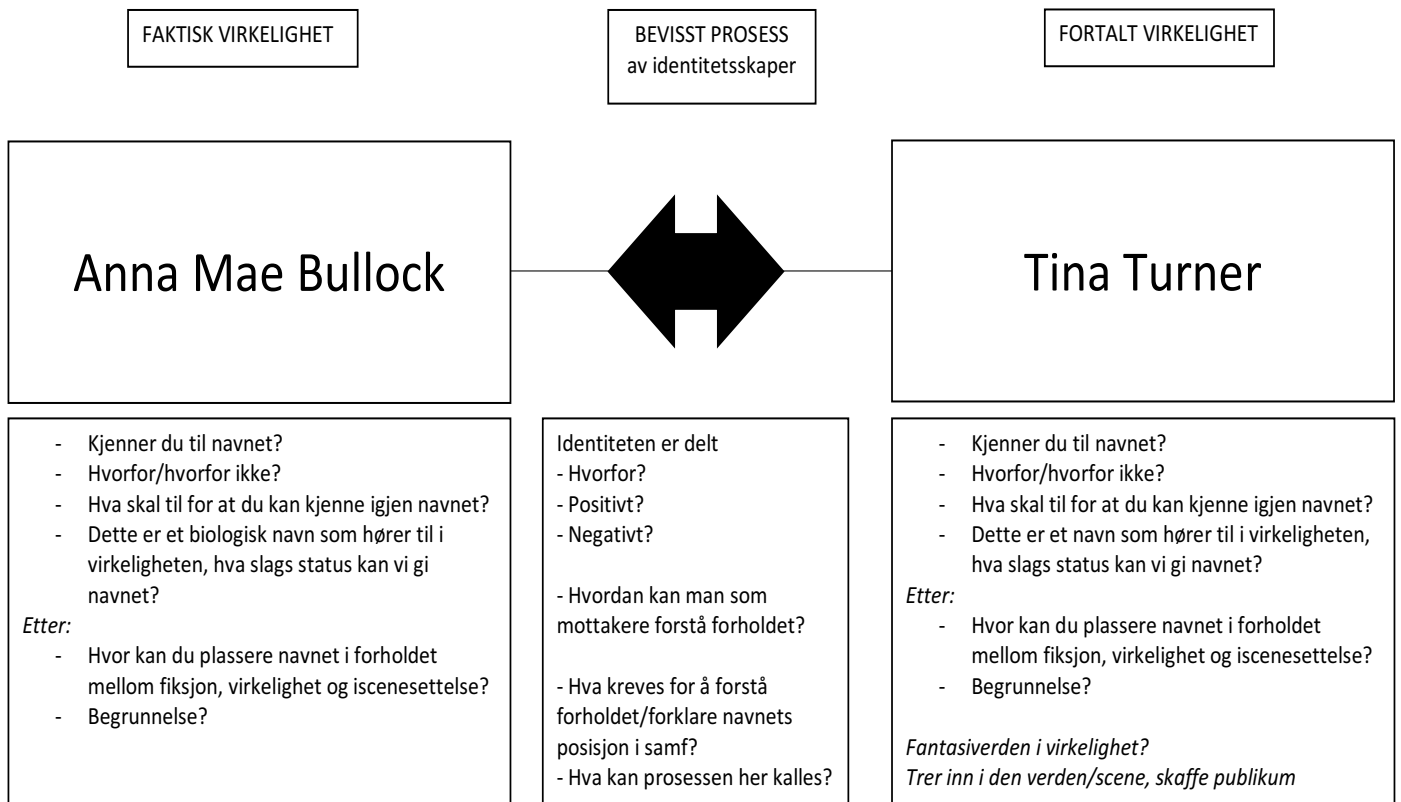
## Vedlegg 7 – Modell 2.2

Identitet i virkelighet



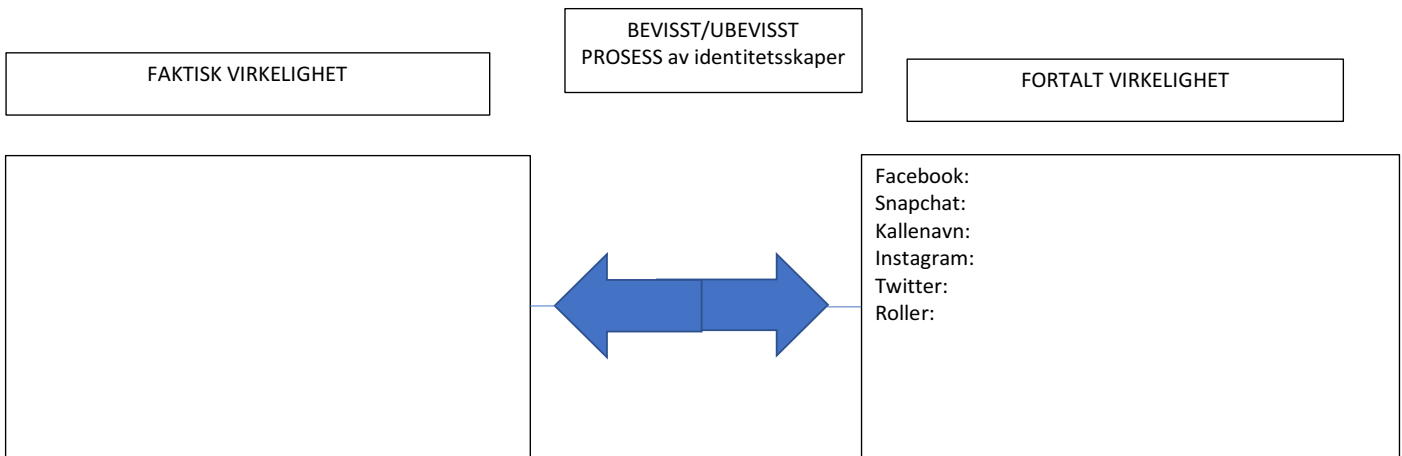
## Vedlegg 8 – Modell 2.2 for norsklæreren

Identitet i virkelighet



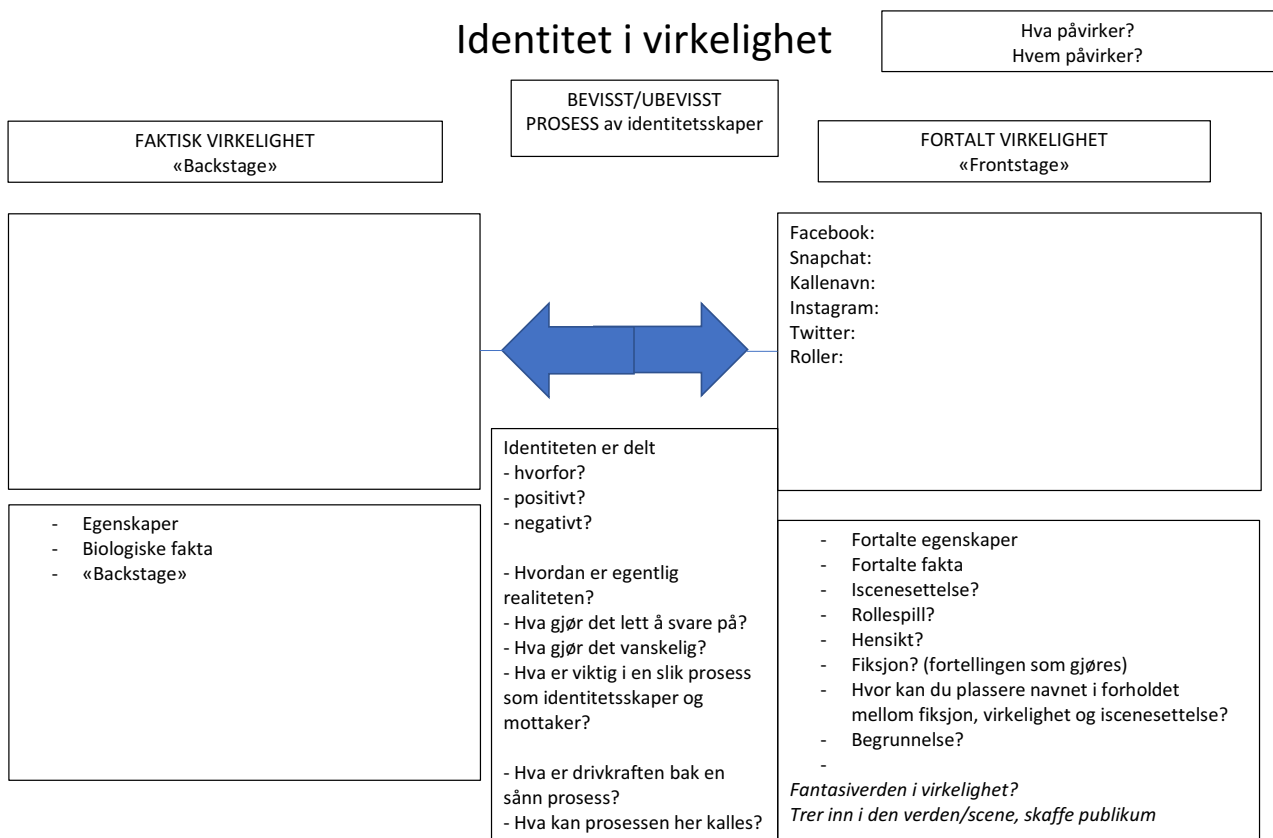
## Vedlegg 9 – Modell 3

### Identitet i virkelighet

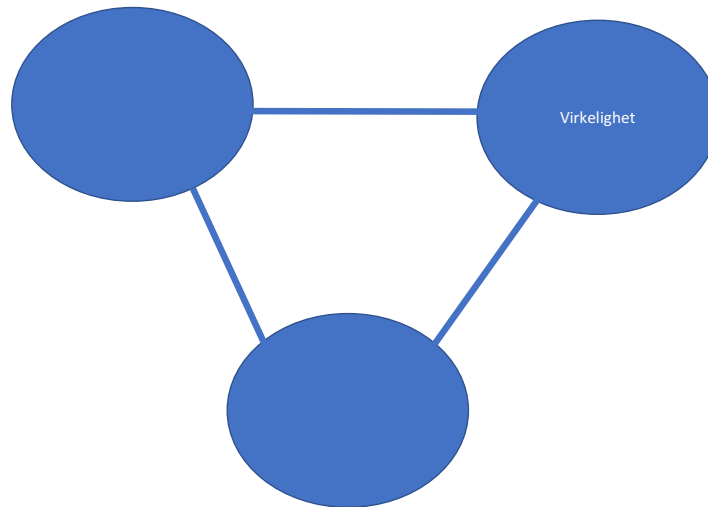


## Vedlegg 10 – Modell 3 for norsklæreren

### Identitet i virkelighet



## Vedlegg 11 – Modell 4



## Vedlegg 12 – Modell 4 for norsklæreren

●  
 Hvordan forstår man at noe er....  
 ....virkelig?  
 ....fiktivt?  
 ....iscenesatt?

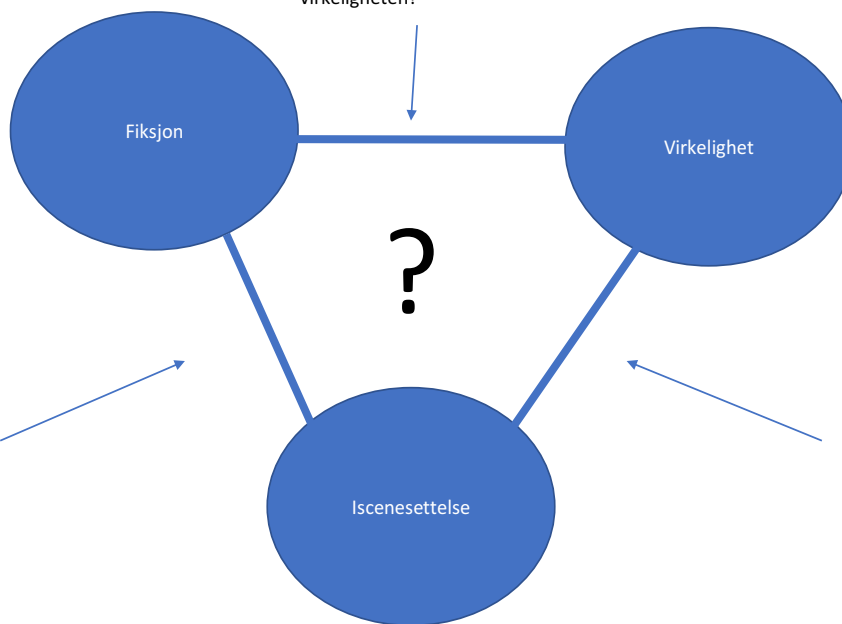
Kan du beskrive noen ulikheter mellom fiksjon og virkelighet?

Kan du beskrive noen likheter mellom disse?

Hva skal til for å kjenne igjen fenomener som er fiktive ut i fra virkeligheten?

? = Prosessen som skjer for å forstå forholdet mellom virkelighet – fiksjon, virkelighet – iscenesettelse, fiksjon – iscenesettelse

Prosess å forstå  
 Prosess som skapes  
 Hensikt med prosess  
 Resultat av prosess  
 Prosessen er..  
 Prosessen heter..



Kan du beskrive noen likheter mellom fiksjon og iscenesettelse?

Kan du beskrive noen ulikheter mellom disse?

Hva skal til for å kjenne igjen fenomener som er iscenesatte, og fiktive?

Kan du beskrive noen likheter mellom virkelighet og iscenesettelse?

Hva skal til for å kjenne igjen fenomener som er iscenesatt?

Hva skal til for å kjenne igjen iscenesettelse ut i fra virkelighet?

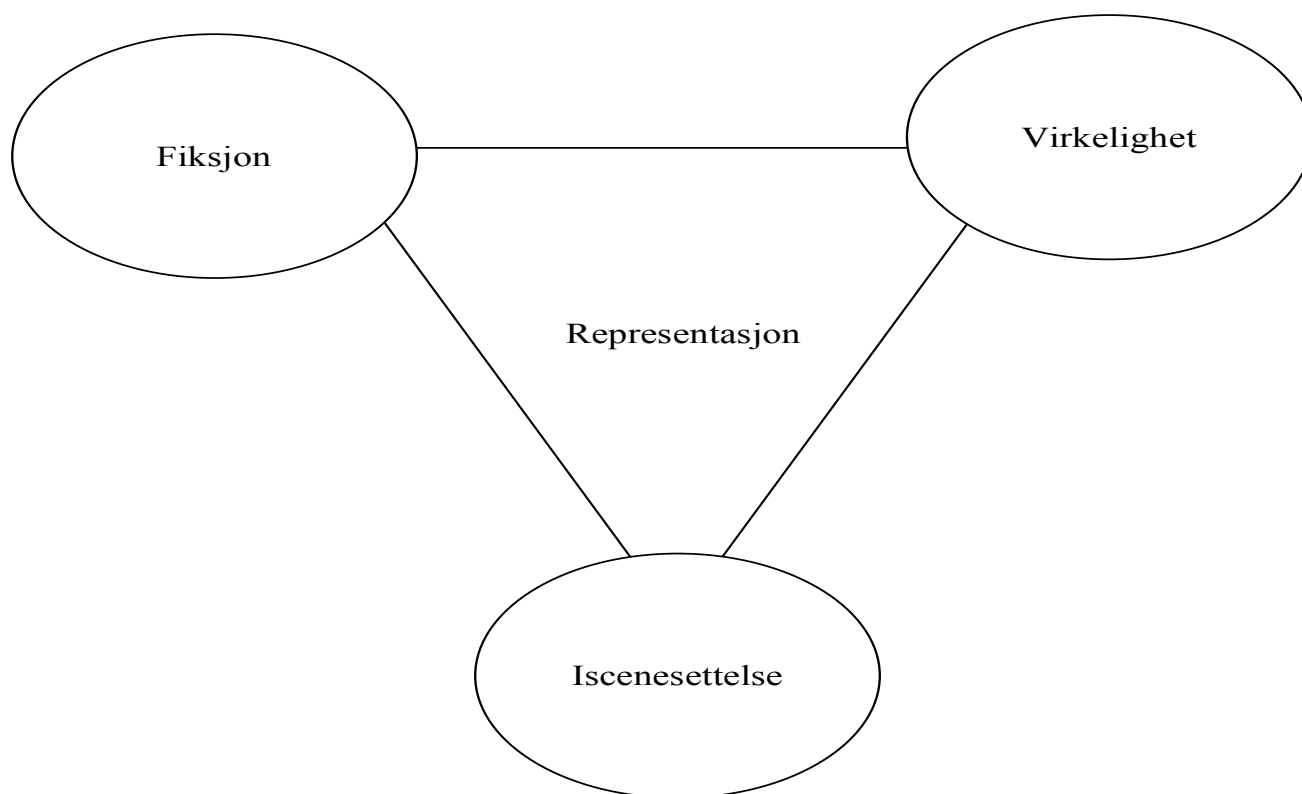
## Vedlegg 13 – Transkripsjonsnøkkel

### Transkripsjonsnøkkel

I	Interviewer
A	Answer
..	Kort pause (under 0,5 sekund)
...	Mellomlang pause (mellom 0,5-1,0 sekund)
...(2,0)	Lengre pause
'ord	Trykksterkt ord
!	Utrop
?	Spørreintensjon
[ord]	Samtidig tale
(root)	Irrelevant
@	Latter, et tegn for hver "stavelse"
(nikker)	Kommentar til transkripsjon, kontekstinformasjon
X	Uhørbar stavelse/ord
"ord"	Sitatstemme (tilgjort stemme)
For eks	Forkortelse: for eksempel
Osv	Forkortelse: og så videre
HP	Forkortelse: Harry Potter
PH	Forkortelse: Paradise Hotel
Kursiv	Representasjon
<<...>>	Navn på karakter



## Vedlegg 14 – Tankeverktøy for gjennomskuelse av iscenesettelser



*Figur 1. Tankeverktøy for gjennomskuelse av iscenesettelser (Hellern Folkvord, 2017)*