

Sammendrag

Livslang læring innebærer at vi lærer gjennom hele livet, på forskjellige måter og på ulike arenaer. For eksempel kan det å se på TV være en læringskontekst som kan fremme både transformativ læring og identitetsutvikling. Mange voksne er opptatte av og følger med på ungdomsserien Skam. Jeg ble nysgjerrig på hva og hvordan voksne kan lære av å se på et underholdningsprogram på NRK, og valgte Skam som case for denne kvalitative studien.

De sju informantene som har stilt opp i undersøkelsen, er voksne i alderen 30 til 55 år som har fulgt med på de første sesongene av TV-serien Skam. Resultatene, i form av deres tanker og refleksjoner, er behandlet gjennom en temasentrert analyse. Undersøkelsen bygger i hovedsak på, og er strukturert rundt Illeris tredimensjonale læringsmodell. Det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn for studien, er fenomenologi og hermeneutikk.

Voksne kan lære av å se på TV gjennom interesse og motivasjon, når det de ser på er gjenkjennelig og engasjerer dem følelsesmessig. Økt innsikt og bevisstgjøring i form av en transformativ læringsprosess kan føre til både identitetsutvikling og holdningsendringer hos voksne. Voksne kan ha best læringsutbytte gjennom å kommunisere og reflektere med andre rundt det de ser, noe som også kan føre til at samspillet med andre mennesker endrer seg.

Forord

Det er med en blanding av stolthet, glede og litt vemod at jeg leverer fra meg denne masteroppgaven. Stolthet, fordi jeg som den første i min familie har gjennomført en høyere universitetsutdanning og gir fra meg et produkt som jeg kan stå inne for. Glede, over at jeg nå kan ta tilbake tida og bruke den sammen med de jeg er aller mest glad i, uten stadig å føle på at det er noe annet som «ligger for» og burde vært gjort. Og samtidig litt vemod over at denne spennende og lærerike perioden av mitt liv er over.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven var jeg heldig som fikk tilgang til tanker og erfaringer fra sju fine informanter, med mye latter og humor under intervjuene. Alle har bidratt med unike innspill som har hjulpet meg på veien frem til det ferdige resultat. Takk til dere!

Til mine to faglig dyktige veiledere vil jeg også si tusen takk! Liselott Aarsand, for å ha satt meg på sporet av læring gjennom media, og lært meg at hardt arbeid er viktigere enn talent. Christin Tønseth, for din raushet, ærlighet og kloke råd. Jeg kommer til å savne timene på det hyggelige kontoret ditt.

Kjære mamma og pappa, jeg er dere evig takknemlig for at dere alltid har trodd på at jeg kan klare alt mulig, selv om det ikke bestandig har sett slik ut.

Elskede Rune, som har holdt både hus og hjem i orden, i tillegg til å veksle mellom å holde meg i hånden og dytte meg fremover. Uten din utholdenhet, ditt analytiske hode og varme hjerte hadde jeg ikke kommet dit jeg er i dag. Jeg gleder meg utrolig mye til mer kvalitetstid sammen med deg og guttene våre.

Kjæreste Erlend og Johannes! Den største gaven er å få være mamma og stemor til dere to flotte ungdommene. Dere har vært fantastisk greie og forståelsesfulle gjennom studieårene mine. Tenk å ha sånn flaks med menneskene rundt meg! Og Erlend, nå får jeg endelig tid til å friske opp franskkunnskapene – kanskje kan vi ta sikte på en tur til Frankrike?

Jeg vil avrunde med et klapp på skuldra til meg selv – bra jobba! Jeg er svært fornøyd med å ha fullført denne utdanningen et lite halvår før jeg fyller femti. Nå skal jeg først ta meg en tur til frisøren og farge bort den grå etterveksten. Deretter skal jeg hjem og kose meg med siste sesong av Skam, og kanskje kjenne litt på hvordan det føles å være ung igjen. Høyst sannsynlig kommer jeg til å lære noe av det også.

Trondheim, mai 2017

Jannike Vik

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Forord	iii
1 Innledning	3
1.2 Inspirasjon.....	4
1.3 Skam som case.....	4
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.5 Oppgavens struktur	6
2 Teoretiske perspektiver	7
2.1 Hva er læring?.....	7
2.2 To prosesser som er nødvendige for læring	8
2.3 Illeris' tredimensjonale læringsmodell.....	8
2.4 Forskjellige læringstyper	10
2.5 Transformativ læring	11
2.6 Tilsiktet og utilsiktet læring.....	12
2.7 Kjennetegn ved læring hos voksne	12
2.8 Hva kan kjennetegne formell og uformell læring.....	13
2.9 TV som læringskontekst.....	13
2.10 Om identitet.....	14
2.11 Tidligere forskning	15
2.12 Hvor i dette landskapet har min undersøkelse sin plass?	16
2.13 Oppsummering	17
3 Metodiske valg.....	19
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	19
3.2 Valg av metode	20
3.3 Intervjuguide.....	21
3.4 Prøveintervju	21
3.5 Valg av informanter – rekruttering gjennom Facebook.....	21
3.6 Utvalgets størrelse	22
3.7 Presentasjon av informantene.....	23
3.8 Forskerrollen og forforståelse.....	24
3.9 Kvalitet i forskningsprosessen.....	26
3.10 Etske betraktninger.....	27
3.11 Analysemetode og fremgangsmåte	28
3.12 Oppsummering og veien videre	30
4 Presentasjon av resultat	31

4.1 Drivkraftsdimensjonen.....	31
4.1.1 Motivasjon	31
4.1.2 Gjenkjenning og følelser	33
4.2 Innholdsdimensjonen	34
4.2.1 Tanker om læring.....	35
4.2.2 Tema og budskap.....	37
4.3 Samspillsdimensjonen.....	38
4.3.1 Kommunikasjon, samspill og læring.....	39
4.3.2 Læring og samspill	40
4.4 Oppsummering resultat.....	41
5 Diskusjon.....	43
5.1 Drivkraftsdimensjonen.....	43
5.1.1 Motivasjon	43
5.1.2 Følelser	45
5.2 Innholdsdimensjonen	46
5.2.1 Tanker om læring.....	46
5.2.2 Tema og budskap.....	47
5.3 Samspillsdimensjonen.....	48
5.3.1 Samspill og læring.....	49
5.3.2 Læring og samspill	49
6 Oppsummering og konklusjon	51
Referanseliste	55
VEDLEGG 1.....	61
Kvittering fra NSD	61
Vedlegg 2.....	62
Prosjektvurdering	62
VEDLEGG 3.....	63
Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet Klok av «Skam»?.....	63
VEDLEGG 4.....	65
Intervjuguide til masterprosjektet	65

Jeg – en tenåring?

Hvis hun pludselig sto foran meg, her og nå,

Skulle jeg ønske henne velkommen som en nær og kjær,

Selv om hun for meg er fremmed og fjern?

(Wisława Szymborska)

1 Innledning

Alle vi som er voksne har til felles at vi en gang har vært unge. Ungdomstiden forbindes gjerne med utforskning, utvikling og valg. Det er spesielt i siste halvdel av tenårene at grunnlaget legges for hvem man ønsker å være, hvilke verdier man står for, og hva man vil jobbe med i fremtiden. I hvert fall er det slik det har vært, inntil for nærmere 50 år siden. Da ble rapporten «Learning to be», utgitt (UNESCO 1972). Rapporten regnes for å ha gitt startskuddet til konseptet livslang læring, som innebærer at læring foregår kontinuerlig og på ulike arenaer gjennom hele livet (Tøsse 2011, Peeters et. al. 2014). I begrepet livslang læring ligger at vi ikke er ferdige med å lære selv om vi har fullført en utdanning. At læring er noe som stort sett foregår på skolen virker fortsatt som å være en utbredt oppfatning, selv om det har skjedd store endringer på dette feltet. Begrepene formell, ikke-formell og uformell læring inngår i livslang læring-begrepet. De viser til ulike kontekster, prosesser og resultat av læring. Sagt på en annen måte betyr det at vi kan lære noe, nesten uansett hvor vi er, hvor gamle vi er og hva vi holder på med. For eksempel ved å se på TV hjemme i vår egen stue.

Når vi lærer noe gjennom å se TV og film på fritiden, lærer vi på en uformell måte. Uformell læring kjennetegnes for eksempel ved at den ikke er satt i system eller skal munne ut i et kompetansebevis. Slik læring omtales gjerne som hverdagslæring, tilfeldig læring og selvstyrt læring, og kan også kalles dannelse (Illeris 2012). Det kan handle om læring som skjer uten at vi tror at vi lærer noe og hvor vi er i en kontekst som tilsier at læring ikke er det primære målet. At læringen er uformell kan også si noe om prosessen – den kan være tilfeldig eller planlagt, selvstyrt eller interessebasert. I tillegg kan læringsresultatet være annerledes enn hva vi forventer gjennom et formelt utdanningsløp (Merriam et. al. 2007). Uformell læring er annerledes enn formell læring, samtidig som de to læringsformene glir over i hverandre (Malcolm et. al. 2003).

Vi lever i en mediedominert samtid, og media er dermed en av de viktigste arenaene for læring. Media er ikke bare et speilbilde på hva som skjer i kulturen, men bidrar også til kulturskaping og til å øke menneskers bevissthet om forskjellige tema (Alvermann og Hagood 2000). Wright og Sandlin (2009b) mener at underholdning på TV er viktig for meningsdannelse og utvikling. De forsket på hva kvinnelige TV-seere lærte av å følge med på serien «The Avengers», som gikk på TV i Storbritannia tidlig på 60-tallet. Wright og Sandlin hevder at studien deres beviste at transformativ og livslang læring kan foregå i stua vår. Med

transformativ læring menes en type omstrukturerende og gjennomgripende læring, som kan medføre endringer i både identitet og livsanskuelse (Illeris 2012). Læring hos voksne skiller seg fra barn og unges læring på enkelte områder. Voksne er generelt mindre avhengige og mer selvstyrte, har et «reservoar av erfaringer», og lærer mest gjennom diskusjon og problemløsning. (Knowles 1970, i Tøsse 2011, s. 94).

Ved å øke kunnskapen vår om hvordan uformell læring skjer, kan vi bidra til å videreutvikle det formelle læringsfeltet. Det handler om å bli bevisst hvilket potensial som kan ligge i den uformelle læringen. Økt kunnskap kan slik bidra til å styrke organisering og tilrettelegging av voksnes læring i utdanning, arbeidsliv og på andre arenaer der voksnes læring foregår. Med dette for øye tar denne studien sikte på å belyse uformell læring hos voksne.

1.2 Inspirasjon

I forbindelse med en tidligere oppgave i studieløpet mitt, ble jeg inspirert av den spennende artikkelen «Popular culture, public pedagogy and perspective transformation: The Avengers and adult learning in living rooms» (Wright & Sandlin, 2009b). Wright og Sandlin undersøkte i sin studie populærkulturens effekt på kvinnelige seeres identitetsutvikling, med utgangspunkt i TV-serien *The Avengers* i perioden 1962-64. De intervjuet kvinner som hadde fulgt med på serien om hvilken innvirkning den hadde hatt på deres liv.

Forskningsspørsmålene dreide seg om hva og hvordan kvinner lærte av å se *The Avengers*, hvordan kvinnene inkorporerte denne læringen i sine liv og sin identitet, samt hvordan kvinnene tolket og forsto det feministiske perspektivet som ble formidlet av hovedrollen Cathy Gale. De fant ut at det var sterke læringserfaringer i møtet mellom seere og TV-skjermen. Kvinnene inkorporerte Cathy Gales' feministiske eksempler både i sin identitet og i sine handlinger, hevder Wright og Sandlin (2009b).

1.3 Skam som case

TV som medium er tilgjengelig for de fleste, og nå kan man også se TV på internett, nesten når og hvor man ønsker. Det er et vell av ulike programmer, både med opplysning og kunnskapstilførsel som hovedmål, men også som ren underholdning. Folk har ulike preferanser for hva de ser på, samtidig som TV-tilbudet har blitt både stort og bredt, så det var mye å velge mellom da jeg lette etter en passende case til studien min. Tilfeldigvis ble NRKs

dramaserie «Skam» nevnt på et foreldremøte på skolen til ungene. En av de andre mødrene hadde vært hos frisøren og klippet «Noora-sveis», og henviste litt lattermildt til at hun fulgte med på TV-serien Skam. Samtalen som fulgte gjorde meg nysgjerrig, og jeg fikk lyst til å se hva dette handlet om. Jeg syntes det var interessant at flere voksne var opptatt av ungdomsserien, med uttalt målgruppe ungdom i 15-16 årsalderen. Skam hadde også begynt å dukke opp i nyhetsbildet, noe som bidro til nysgjerrigheten min. Kanskje kunne dette også være en serie med noe tilsvarende potensial for læring som The Avengers hadde i sin tid?

Våren 2016 benket jeg meg til foran PC-en hjemme, med kaffe og hodetelefoner, og søkte opp den nyeste ukeseepisoden av Skam. Serien er lagt opp slik at det sendes korte episoder nesten hver dag, av ulik varighet. Episodene består både av kommunikasjon i form av tekstmeldinger, og filmsnutter om ulike situasjoner eller scener fra ungdommenes hverdagsliv, på skolen, hjemme eller andre arenaer. Hver fredag kveld sendes ukas samlede episoder på NRK 3. Samtidig slippes den på NRKs nettsider, så man kan se samleepisoden på nett-TV. I hver sesong følger serien en bestemt hovedperson fra den samme ungdomsgjengen, som er elever på Hartvig Nissen videregående skole i Oslo. I første sesong, var dette karakteren «Eva». Andre sesong var det tidligere nevnte Noora, og høsten 2016 «Isak». Mitt første møte med Skam ble episoden hvor Noora tok et oppgjør med en gutt som hun frykter har forgrepet seg på henne mens hun sov. Jeg så her en ung, tøff jente som brøt grenser og gjorde noe som mange jenter fra min egen ungdomstid kunne ønske de hadde tort. (NRK Skam episode 10:2, 2016). Jeg la også merke til at flere av ungdommene i Skam var utprøvende og krysset grenser, og lurte på hvorfor dette virket å fenge så mange voksne.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg tenkte at her var det flere muligheter for en undersøkelse om uformell læring hos voksne, og bestemte meg for å bruke Skam som case. Problemstillingen min ble

På hvilken måte erfarer voksne læring gjennom å se på TV-serien Skam?

Jeg ønsket å finne ut hva det er som gjør at voksne velger å bruke tid på å følge med på en ungdomsserie. Jeg ønsket også å forstå mer av hva man kan lære av å se denne typen program, og hva kommunikasjon og samhandling med andre betyr for det man lærer. Med dette som bakteppe utformet jeg følgende tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvorfor velger voksne å følge med på ungdomsserien Skam?*

2. *Hva lærer voksne av å se på Skam?*

3. *Hvilken betydning har samspillsdimensjonen for læring?*

Forskningsspørsmålene knyttes opp mot Illeris' tredimensjonale læringsmodell (Illeris 2012), og problemstillingen søkes besvart gjennom disse tre spørsmålene.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i seks hovedkapitler. Innledningen gir en kort innføring i tema og bakgrunn for forskningsinteressen. I teorikapittelet presenteres teori som jeg anser som relevant for studien, samt tidligere forskning. Metodekapittelet beskriver den metodiske fremgangsmåten, og de vurderingene som er gjort underveis. I analysekapittelet presenteres hovedresultatene fra intervjuene, som drøftes og relateres til teorien. Oppgaven runder av med et avsluttende kapittel med oppsummering og konklusjon.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet beskrives teoretiske perspektiver og tidligere forskning som jeg anser som relevante for masteroppgavens problemstilling og tre forskningsspørsmål.

Jeg vil hovedsakelig ta utgangspunkt i teori fra Knud Illeris for å belyse disse spørsmålene, men trekker også inn bidrag fra andre læringsteoretikere. Først presenterer jeg Illeris' definisjon av hva læring er, hans beskrivelse av læringens to prosesser og tredimensjonale læringsmodell. Videre vil jeg forklare forskjellige læringstyper med vekt på transformativ læring. Jeg sier noe om følelser og motivasjon, og viser til en modell for å forklare hvordan identitet kan forstås. Jeg presenterer også teori om tilsiktet og utilsiktet læring, samt noe teori om hva som kan kjennetegne læring hos voksne.

2.1 Hva er læring?

Illeris har en bred definisjon på læring: «Læring kan forstås som endring som varer over tid». Han sier at læring omfatter «enhver prosess som hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring» (Illeris 2012, s. 16). Endringer som skyldes glemsel, aldring eller annen biologisk modning er unntak fra dette. Formålet med at mennesker lærer, handler om at vi skal kunne mestre tilværelsens ulike utfordringer.

Illeris bygger sin læringsforståelse på bidrag fra både psykologisk, biologisk og samfunnsvitenskapelig tilnærming. Det begrunner han med at læring er et bredt og komplisert anliggende. For å kunne forstå og beskrive læring på en dekkende måte, må vi forholde oss til både «psykologisk, erfaringsbasert forskning innenfor psykologiske disipliner, biologisk funderte forståelser av kroppens funksjoner, og samfunnsvitenskapelige analyser av hvordan læring inngår i samfunnets aktuelle strukturer og funksjonsmåter» (Illeris 2012, s. 38).

Læring forutsetter to samtidige, og svært forskjellige prosesser: den sosiale samspillsprosessen og den individuelle tilegnelsesprosessen. Disse prosessene danner igjen rammeverket for Illeris' tredimensjonale læringsmodell, som beskriver tre dimensjoner som er fundamentale for all læring: innhold, drivkraft og samspill. Hver av disse dimensjonene har underpunkter som vil bli beskrevet nærmere. Identitet og læring henger tett sammen, og Illeris plasserer identitet i kjernen av sin læringsmodell (Illeris 2012, s. 169). Han knytter endringer i identiteten opp mot transformativ læring:

“The concept of transformative learning comprises all learning which implies changes in the identity of the learner” (Illeris 2014, s.577).

Et typisk læringsforløp skjer gjerne i faser, vekslende mellom jevn, assimilativ læring, og plutselige innslag av akkomodativ eller transformativ karakter (Illeris 2012).

2.2 To prosesser som er nødvendige for læring

Illeris presenterer altså to prosesser som må være aktive for at læring skal kunne skje. Den ene kaller han for den sosiale samspillsprosessen. Den handler om at læring alltid skjer i et samspill mellom individet og omgivelsene. Vi lærer ikke i et vakuum (Illeris 2012).

Den andre kaller han for den individuelle tilegnelsesprosessen. Den forutsetter at man tilegner seg inntrykk fra det sosiale samspillet, og bearbeider disse psykologisk. Nye inntrykk forenes med det individet vet fra før, og dermed blir læringsresultatet et personlig produkt – selv om flere individer mottar de samme impulsene for eksempel i undervisning, så vil de lære ulike ting siden deres forutsetninger er forskjellige (Illeris 2013). Man ser tilværelsen gjennom ulike «briller». Den individuelle tilegnelsesprosessen har en dobbelthet, siden den omfatter både en drivkraft og et innhold. Dette kommer jeg tilbake til under beskrivelsen av Illeris’ tre læringsdimensjoner.

2.3 Illeris’ tredimensjonale læringsmodell

Dimensjonene som Illeris’ læringsmodell er bygd opp rundt er innhold, drivkraft og samspill. Illeris legger til grunn at alle dimensjonene er nødvendig for læring, og at læringsteori må beskjeftige seg med hele mennesket. Jeg har valgt å benytte en annen rekkefølge enn Illeris i min fremstilling, og starter med drivkraftsdimensjonen. I denne undersøkelsens sammenheng forstår jeg drivkraften som et slags startpunkt og grunnlag for tilegnelsen av innhold.

«Drivkraftsdimensjonen» kalte Illeris tidligere for den emosjonelle dimensjonen, noe som signaliserer at følelser er en viktig bestanddel her. Følelser kan beskrives som forskjellige psykiske tilstander som for eksempel de fem grunnemosjonene: glede, sinne, frykt, tristhet og avsky (Katzenelson 2004). Følelser er vanskelig å definere presist, og man kan også ha mange følelser samtidig (Illeris 2012). I den videre fremstillingen brukes begrepet følelser som

fellesbetegnelse for de mer lystbetonte følelsene vi gjerne får når vi ser noe vi liker og som interesserer oss.

Drivkraftsdimensjonen omfatter også mobilisering av den nødvendige energien som kreves om man skal kunne lære seg noe. «Tilskyndelsen til alt ligger i interessen, den affektive motivasjonen», hevdet Piaget (Piaget 1980, i Illeris 2012, s. 106). Illeris sier at for eksempel nysgjerrighet eller udekte behov kan være motivasjon for å oppsøke ny kunnskap, forståelse eller ferdigheter. Motivasjon kan forklares gjennom Maslows femtrinns behovs- eller motivasjonshierarki (1970). Maslow plasserte grunnleggende behov for mat, drikke og hvile nederst i hierarkiet, foran behov som stabilitet, trygghet, tilhørighet og kjærlighet. Øverst plasserte han kunnskap og forståelse, skjønnhet og harmoni, og helt på toppen plasserte han selvaktualisering. Det er vanskelig å rangere behov og motivasjon på en slik måte, mener blant andre Illeris. Han viser til at behov og motivasjon gjerne varierer veldig fra person til person, basert på slike forhold som individuelle erfaringer og den aktuelle situasjonen man befinner seg i (Illeris 2012). Jarvis introduserte begrepet «disjuncture» for å forklare hva som kan motivere for læring. Han viser da til forstyrrelser, eller en uoverensstemmelse, mellom det man vet og det man ser (Jarvis 2006). Motivasjon, følelser og vilje er viktige begrep, eller det som Illeris kaller signalord, for drivkraftsdimensjonen.

«Innholdsdimensjonen» dreier seg om det som læres. Det gir ikke mening å snakke om læring uten at det er et læringsinnhold. Det kan handle om kunnskap, ferdigheter, innsikt og holdninger, og kan ha form av identifisering og gjenkjennelse av egne erfaringer. Denne dimensjonen ble tidligere benevnt som den kognitive dimensjonen, men Illeris fant ut at det begrepet ikke var dekkende for det han ønsket å inkludere i sin modell. Her utvikles innsikt, forståelse og evner, den bidrar til å skape mening hos den enkelte samt øve opp mestring. Signalordene her er kunnskap, forståelse og ferdigheter.

Den tredje dimensjonen handler om individets samspill med den sosiale og materielle omverdenen, både det nære og sosiale nivået, og det overordnede samfunnsmessige nivået. Den kalles «samspillsdimensjonen» og handler om vår sosialisering og integrering i fellesskapet. Å kommunisere og reflektere sammen med andre er viktig for læringen. Hvilken sosial kapital man besitter sier noe om individets muligheter for dette. Begrepet «sosial kapital» beskrives av Bordieu (1986, 1997) som sosiale forbindelser og nettverk av familie, venner og bekjentskaper. Gjennom varige relasjoner vil man ha tilgang til ressursene som

finnes i nettverket (i Tønseth 2011). I denne forbindelsen som ressurser i form av samtalepartnere å kunne reflektere sammen med.

Brookfield (2000, i Illeris 2012) er en av flere læringsteoretikere som er opptatt av å fremme kritisk tenkning og refleksjon som en forutsetning for læring, spesielt hos voksne. Han beskriver en firetrinns prosess for kritisk refleksjon hvor man identifiserer utfordrende antagelser, utfordrer sammenhengens betydning, prøver å forestille seg og undersøke andre muligheter, noe som i sin tur fører til en «refleksiv skepsis» (Illeris 2012, s.88-89). Refleksjon som en læreprosess kan fungere som ettertanke, eller som: «... akkomodativ læring som ikke finner sted i direkte sammenheng med de utløsende impulsene, men først etter en tidsforskyvning» (Illeris 2012, s. 91)

De signalordene Illeris har fremhevet for samspilldimensjonen er handling, kommunikasjon og samarbeid.

2.4 Forskjellige læringstyper

Illeris presenterer kognitive og konstruktivistiske tilnærminger til læring, som bygger på arbeider av Piaget og Vygotskij med flere (Illeris 2012). Den konstruktivistiske oppfatningen går ut på at mennesker selv konstruerer sin forståelse av omverdenen gjennom læring og erkjennelse. Piaget beskjeftiget seg i hovedsak med læringens kognitive side. Han så på læring som en slags likevektsprosess, hvor det lærende individet søkte å oppnå balanse gjennom å veksle mellom *assimilativ* og *akkomodativ* tilnærming. Dette finner vi igjen hos Illeris og beskrivelsen av et typisk læringsforløp i faser (Illeris 2012). Piaget lanserte også begrepet «skjemaer» for å beskrive sammenhengende erindringer, kunnskap, forståelse og handlingspotensialer. Piaget mente at slike skjemaer er både affektive og kognitive, altså inneholder både følelsesmessige og intellektuelle egenskaper (Piaget 1946, i Illeris 2000). Et mentalt skjema omfatter et bestemt og subjektivt avgrenset område, og sørger for struktur og organisering (Illeris 2012).

Å lære betyr at man kobler noe nytt sammen med den kunnskapen og erfaringen som man allerede har, eller som er etablert som et skjema. Læringen kan ha karakter av å være tilføyende (assimilativ), eller omstrukturerende (akkomodativ). Ved assimilativ læring føyes ny kunnskap til den allerede eksisterende, og utvider eller bygger ut denne. Den umiddelbare forståelsen vi har av hva læring er, ligger tett opp til slike assimilative prosesser.

Akkomodativ læring betyr omstrukturering i ett eller flere mentale skjema, og krever mer energi av den lærende enn hva assimilativ læring gjør. Akkomodativ læring omfatter også transformativ læring, som beskrives som læring som innebærer endringer i den lærendes identitet (Illeris 2013, 2014). For å unngå å skape forvirring ved å bruke begrepene om hverandre, velger jeg å bruke «transformativ læring» i den videre fremstillingen.

2.5 Transformativ læring

Transformativ læring kan relateres til begreper som refleksjon, kritisk tenkning og bevisstgjøring. Illeris skisserer tre forutsetninger for transformativ læring: Det må allerede finnes relevante skjemaer som kan endres eller omstruktureres, det må finnes en interesse eller et behov for å mobilisere tilstrekkelig energi til denne prosessen, samt at den lærende må føle seg tilstrekkelig trygg til å kunne gi slipp på det kjente og etablerte (Illeris 2012).

Flere teoretikere har skrevet om det som Mezirow (2005) introduserte som transformativ læring, men brukt andre begrep. Mezirows beskrivelse er den mest omfattende og dekkende, og dermed den som har blitt stående (Merriam et. al. 2007). Transformativ læring forstås gjerne som krevende og belastende. Slik læring kan typisk skje som et plutselig gjennombrudd, eksempelvis utløst av en krise, eller som resultat av en lengre prosess. Transformativ læring fremstilles derfor noen ganger som en «kriseløsning», som benyttes når det oppleves som eneste vei ut av en problemsituasjon (Merriam et. al. 2007). Det er gjerne slik at vi unngår denne formen for læring, hvis den aktuelle kunnskapen ikke har særlig interesse for oss. «Man endrer ikke sin personlighet med mindre man opplever at det er gode grunner til det» (Illeris 2012, s. 162).

Læringsresultater fra transformativ læring er imidlertid gjerne både mer holdbare og anvendelige enn fra assimilativ læring. Når man lærer på en transformativ måte får man gjerne en mer sammenhengende forståelse som er lettere å huske. Man kan også lettere bygge ny kunnskap på denne forståelsen.

Empati er en forutsetning for transformativ læring, hevder Jarvis. Når vi får opplevelsen av å ta del i andres liv på TV, skapes det emosjonelle forbindelser til vår egen erfaring. Det gjør at vår evne til forståelse, innlevelse og empati vil øke. Jarvis beskriver empati som evnen til å ta del i andres erfaringer, dele andres følelser rundt en situasjon, men også å utvikle en forståelse for andres perspektiv og verdenssyn (Jarvis 2012). Tisdell (2008) sier at evne til kritisk

refleksjon, en «critical media literacy» er en viktig forutsetning for alle typer uformell læring gjennom media. Poenget med en kritisk tolkningsevne til media er å ha en økt bevissthet om hvilke visuelle budskap man mottar. Dette knyttes opp til påstanden fra Mezirow om at kjernen i transformativ læring er å øke menneskers bevissthet for derpå å kunne reflektere kritisk over sine antagelser (Tisdell 2008).

2.6 Tilsiktet og utilsiktet læring

Jarvis er en av de få læringsteoretikerne som har vært opptatt av hva som kan ligge bak når tilsiktet læring ikke skjer. Han deler det han kaller for ikke-læring inn i de tre kategoriene forforståelse, ikke-overveielse og avvisning. Forforståelse viser til at man mener å forstå noe på forhånd, og derfor ikke legger merke til noe nytt. Ikke-overveielse handler om at man velger ikke å forholde seg til muligheter for læring, mens avvisning handler om bevisst å velge bort læringsmulighetene. Illeris har brukt Jarvis' kategorier som inspirasjon for sin egen inndeling, som han kobler opp mot de tre læringsdimensjonene. «Forsvar mot læring» knyttes hos Illeris opp mot drivkraftsdimensjonen. Dersom individet føler seg truet av ny læring, kan et ubevisst psykisk forsvar aktiveres slik at læring forhindres. «Feillæring» er relatert til innholdsdimensjonen, kan være basert på misforståelser eller at man ikke helt får med seg det man skulle ha lært. «Motstand mot læring» dreier seg om det som kan skje dersom individet befinner seg i en sammenheng som er uønsket, enten det handler om sosiale omgivelser eller situasjoner som strider mot ens personlige verdier. Det kobler han opp mot samspillsdimensjonen (Illeris 2012).

2.7 Kjennetegn ved læring hos voksne

I følge Tøsse (2011) bunner synet på at voksne lærer på en annen måte enn barn, i et humanistisk perspektiv. Han viser til Rogers (1969) som utviklet et program for studentsentrert læring for voksne, basert på Maslows femtrinns behovshierarki med vekt på det høyeste målet, selvaktualisering. Også Knowles hadde dette som premiss for sitt teoretiske rammeverk for voksnes læring. Knowles (1970) lanserte begrepet andragogikk som skulle bidra til å differensiere voksnes læring fra barns læring. Andragogikken slo ikke helt gjennom som en fullverdig læringsteori, men noen av hovedpunktene fra Knowles' arbeid har blitt stående. Det dreier seg om at voksne har en endret selvoppfatning fra avhengighet til

selvstyring, har et stort reservoar av erfaringer som de kan bygge ny læring på, en mer indre styrt motivasjon og behov for å vite hvorfor de skal lære noe. Knowles mente at voksne lærer best gjennom «erfaringsbasert undervisning med diskusjon og problemløsning» (Tøsse 2011, s. 94). Et annet poeng som ble fremhevet av Jarvis (i Smith, 1999), er at mens pedagogikk handler om undervisning ovenfra, handler andragogikk om læring blant likestilte (i Tøsse 2011).

2.8 Hva kan kjennetegne formell og uformell læring

Uformell læring betegnes i noen sammenhenger som en motpol til formell læring. Malcolm, Hodkinson og Colley (2003) forklarer at uformell og formell læring har essensielle forskjeller, samtidig som de i stor grad glir over i hverandre. De presenterer et heuristisk verktøy i form av fire aspekter for å tydeliggjøre hva som er hva. Det første aspektet kaller de det prosessuelle. Det handler om på hvilken måte læringen foregår. Tilfeldig læring som ikke er planlagt kalles gjerne uformell. Er læringen del av et strukturert undervisningsopplegg med en lærer, er den formell. Det andre aspektet kalles for det kontekstuelle, og handler både om fysisk plassering (skole eller hjemme), og om øvrige avgrensninger som tidsbruk med mere. For eksempel kan uformell læring kjennetegnes ved at det er få restriksjoner med hensyn til bruk av tid, ikke et forhåndsdefinert og forventet læringsutbytte, og ingen sertifisering i etterkant. Formell læring kjennetegnes gjerne av det motsatte. Det tredje aspektet handler om mål og hensikt: er læring det primære målet, er læringen formell. Skjer det som en «bieffekt» av et annet mål som søkes oppnådd, kan det kalles for uformell læring. Det siste aspektet omhandler innholdet i læringen. Hvis det handler om tilegnelse av kunnskap som allerede er etablert, regnes den som formell. Utvikling av ny kunnskap og hverdagslæring regnes som uformell (Malcolm et. al. 2003).

2.9 TV som læringskontekst

Noe av det vi kan lære i en uformell kontekst som å se på TV handler om vår (voksne) identitet; hvem vi er, og hvordan vi bør være. Det formidles til oss gjennom måten kulturer og identiteter fremstilles på, hvilke kulturer og historier som fremstår som «normale» og «dominante» (Sandlin et. al. 2011, Foucault 1970). Gjennom at subjektets posisjonering i den eksisterende sosiale orden synliggjøres og visualiseres, klassifiseres og rettferdiggjøres det

«normale» versus det «unormale» (Aarsand 2011, Foucault 1970). Det vil si at når vi ser på TV kan vi lære om hvilke holdninger vi kan eller bør ha, hva som er normalt og ikke, innenfor og utenfor (Foucault 1970, Goffmann 1959). Goffmann beskriver menneskers uskrevne regler for hvordan vi skal oppføre oss, hvordan vi holder oss «innenfor diskursen», og hvordan vi utspiller våre ulike roller eller identiteter av og på scenen. Haastrup snakker om det som kalles en parasosial relasjon til fiktive karakterer i en TV-serie, altså at vi kan få følelsen av å kjenne dem gjennom å ta del i deres liv på skjermen (Haastrup 2016). Fiktive karakterer på TV blir virkelige i vår individuelle og kollektive erfaring med dem gjennom populærkulturen. Vi identifiserer oss med karakterene (Tisdell 2008).

2.10 Om identitet

Hemulen våknet langsomt og kjente seg selv igjen og ønsket han hadde vært en han ikke kjente.
(Tove Jansson)

Identitet kan beskrives som mentale strukturer som definerer hvordan vi opplever oss selv, og hvem vi er i relasjon til andre. Identitet skapes, utvikles og endres gjennom læring (Illeris 2012, 2013) Illeris utformet en grafisk fremstilling av identitetens generelle struktur, inspirert av og basert på personlighets- og stadiemodeller fra Freud, Piaget og Erikson. (Illeris 2013, s. 110). Fremstillingen består av en tredelt konsentrisk modell, med kjerne, mellomlag og ytterlag. I sentrum av modellen finnes kjerneidentiteten eller selvidentiteten, det mest basale laget i identitetsstrukturen. Dette elementet holder identitetens mangfoldighet sammen, og dreier seg om opplevelsen av å være den samme personen i ulike situasjoner over tid. Kjerneidentitetens oppgave er å holde fast på kontinuiteten, men den kan likevel utvikles og endres gjennom læringsprosesser. Typisk for endringer i kjerneidentiteten er at de gjerne skjer langsomt og nesten uten at man merker det. Transformativ læring kan føre til plutselige endringer også i dette identitetslaget.

Utenfor kjerneidentiteten har Illeris plassert personlighetslaget. Dette elementet omfatter den man gjerne vil fremstå som ovenfor omverdenen, og inkluderer dermed slike forhold som holdninger, verdier, meninger, kommunikasjonsvaner og grad av sosial imøtekommenhet. Det er vanligvis relativt stabile forhold som man ikke endrer på uten at man har gode grunner til det, ifølge Illeris. Allikevel er dette laget mer påvirkelig for endringer enn kjerneidentiteten.

Utenfor den forholdsvis stabile identitetskjernen, og det mer fleksible personlighetslaget, har Illeris plassert det han kaller for «det mer labile preferanselaget». Her inngår forhold som hvordan man er og forstår seg selv, forhold som man støter på i sitt daglige liv, men som ikke har avgjørende betydning. Det kan dreie seg om hvordan man løser små og store problemer, viktige rutiner, hvordan man typisk oppfører seg i forskjellige hverdagssituasjoner, uten at man nødvendigvis er veldig engasjert i eller opptatt av det. Disse forholdene er man derfor også mer villig til å endre på, om det oppleves som rimelig i situasjonen, og ikke kommer i konflikt med kjerneidentiteten eller personlighetslaget. Læring her endrer ikke noe vesentlig ved hvordan man oppfatter seg selv eller blir oppfattet av andre (Illeris 2013).

Ut fra denne beskrivelsen kan man formulere en forenklet antagelse om at mens transformativ læring kan føre til endringer i kjerneidentiteten og personlighetslaget, kan assimilativ læring føre til tilføyelser i preferanselaget.

2.11 Tidligere forskning

Nyere forskning innen feltet voksnes læring viser at voksne lærer mye om forskjellige tema gjennom å se på TV (Armstrong 2000, 2005, Rogers 2002, Sandlin 2005, Tisdell og Thompson 2005, 2006, 2007, Wright 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, Wright og Sandlin 2009a). For eksempel viser forskningen til at voksne lærende delvis konstruerer sin voksenidentitet gjennom å identifisere seg med spesielle karakterer eller rollefigurer, at de relaterer egen levde erfaring til erfaringer som spilles ut på TV og at de er eksponert for forskjellige ideologier som de kan velge elementer ut fra for å inkorporere i sine egne liv (Wright og Sandlin 2009a).

Forskning om læring har historisk sett i hovedsak dreid seg om det som foregår i formelle utdanningskontekster. Sandlin, O'Malley og Burdick forklarer at et konsept som Public pedagogy har oppstått som respons på spørsmål som angår læringsprosesser utenfor det institusjonaliserte utdanningssystemet (2011).

Forskere som Giroux og Rogers (2002) vektlegger at det som formidles til oss ikke nødvendigvis er ment fra filmskaperens side å skulle lære oss noe. Men film og TV-programmer formidler mye av det vi tar for gitt og ikke stiller spørsmålstegn ved. Giroux er opptatt av å sette søkelyset på skjulte budskap som for eksempel voldsromantisering og kvinnediskriminering gjennom en kritisk pedagogisk tilnærming (Giroux 1995, 1997, 2000, 2006, 2008). Skjulte budskap kan sees på som resirkulering av hegemoniske praksiser eller

reproduksjon av den dominante kulturens interesser og relasjoner (Sandlin, Wright og Clark 2011, Tisdell 2008). Eksempler på dette nevnes hos Giroux (1995, 1997, 2006). Dentith og Brady påpeker at populærkultur imidlertid også kan sirkulere frigjøringsdiskurser, og slik bistå marginaliserte grupper i å finne en kollektiv identitet rettet mot å oppnå sosial rettferdighet (1998).

Forskningsrådets rapport «Utredning om forskning på voksnes læring» (2012) har en litteraturgjennomgang av forskning på voksnes læring-feltet i Norge, i perioden 1997-2012. I denne rapporten fremkommer det ingen som har forsket på TV-titting som uformell læringskontekst. Forskning om uformell læring knyttes stort sett til læring i arbeidslivet.

Forskere som Koenig og Smith (2013) og Tisdell (2008) ser på hvordan populærkulturelle media som film og TV kan brukes som læringsressurser. Tisdell (2008) og Brookfield (2000) trekker frem «media literacy» som viktig kompetanse for å kunne se på TV med et kritisk blikk. Aarsand har blant annet forsket på media som læringsarena for foreldreskap og -identitet (2011, 2014). Av helt ny dato kan det nevnes at det forskes på ungdommers opplevelse av å se på Skam ved Universitetet i Bergen (Lindtner 2017).

2.12 Hvor i dette landskapet har min undersøkelse sin plass?

Min undersøkelse er direkte inspirert av Wright og Sandlin sin undersøkelse om læring som identitetsutvikling. Deres metode med å intervju kvinnelige seere om deres erfaringer mange år senere, passer imidlertid ikke for min studie som foregår over kortere tidsperspektiv og er mye nærmere i tid. Likhetene ligger i at begge de programmene er underholdning og ikke presentert som pedagogisk TV.

At man kan lære noe gjennom de tema og budskap som formidles av underholdningsprogram, slik som Giroux og Rogers skriver om, er sammenfallende med min tankegang i undersøkelsen. Læringen kan da oppleves som å skje tilfeldig, og ofte handle om identitet og identitetsutvikling, som beskrevet av blant annet Tønseth (2011) og Illeris (2012). Dette kan også være eksempler på læring som skjer uten at vi tenker over det, og hvor det følelsesmessige engasjementet som vekkes spiller en rolle for læringen.

Økt kunnskap om hvordan voksne lærer på en uformell måte, kan bidra til å styrke organisering og tilrettelegging av voksnes læring i utdanning, arbeidsliv og på andre arenaer der voksnes læring foregår. Man kan også legge til rette for å bruke blant annet media som

læringsressurs og læringsarena, som omtalt av Koenig og Smith (2013), Tisdell (2008), Brookfield (2000) og Aarsand (2011, 2014). Jeg håper at min studie kan bidra til noe økt forståelse for fagfeltet voksnes læring.

2.13 Oppsummering

Læring kan defineres som endring som varer over tid. Livslang læring foregår kontinuerlig og kan være formell, ikke-formell og uformell. Illeris tredimensjonale læringsmodell består av dimensjonene innhold, drivkraft og samspill, og danner det teoretiske rammeverket for min undersøkelse om voksnes læring gjennom å se på TV (Illeris 2012). Til drivkraftsdimensjonen kan det knyttes teori om motivasjon og følelser. Innholdsdimensjonen handler om hva man forstår som kunnskap og læring, mens teori knyttet til samspillsdimensjonen handler om kommunikasjon og refleksjon.

Læring skjer i faser som veksler mellom tilføyelse og omstrukturering. Jeg benytter begrepene assimilativ og transformativ læring i den videre fremstillingen. Identitet skapes, utvikles og endres gjennom læring. Jarvis og Illeris har utarbeidet noe forskjellige teorier om tilsiktet og utilsiktet læring, men begge har tanker om at ulike former for motstand eller forsvar mot læring kan oppstå i forkant av, eller underveis i læringsprosessen (Illeris 2012).

3 Metodiske valg

Her vil jeg først redegjøre for det vitenskapsteoretiske perspektivet i oppgaven, valg av metode, valg og rekruttering av informanter, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Informantene presenteres gjennom korte narrativ. Jeg redegjør så for forskerrollen og min forforståelse, kvalitet i forskningsprosessen og etiske betraktninger. Avslutningsvis beskriver jeg analysemetode og fremgangsmåte, før jeg gir en kort oppsummering av kapittelet og skisserer veien videre.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

For å undersøke og belyse på hvilken måte voksne erfarer læring av å se på ungdomsserien Skam, ville jeg å ta utgangspunkt i informantenes egne erfaringer og refleksjoner gjennom kvalitative intervju. Intervju med dette som utgangspunkt er i tråd med en fenomenologisk tilnærming (Tjora 2012). Fenomenologi er en vitenskapsfilosofi som bygger på teorier om menneskelig erfaring, og handler om læren om «det som viser seg» og umiddelbart oppfattes av sansene våre (Johannessen et. al. 2010). Fenomenologien er også en kvalitativ forskningsdesign hvor det søkes å få innblikk i andre menneskers livsverden gjennom deres egne beskrivelser (Johannessen et. al. 2010, Kvale 2001, Bengtsson 1999). Vi møter ikke verden forutsetningsløst, men har med oss våre fordommer og forforståelse (Gadamer 1975). Vår forforståelse skaper vårt fortolkningsmønster, eller: vi ser verden gjennom briller basert på det vi vet og kan fra før (Johannessen et. al. 2010).

Hermeneutikk handler om fortolkningen av fenomenene i den sammenhengen de oppstår (Johannessen et. al. 2010). Innen fenomenologien og hermeneutikken mener man at kunnskap konstrueres hos den enkelte i lys av den konteksten man befinner seg i. Fenomener er kontekstavhengige og kan tolkes på flere nivåer. Mening kan bare forstås i lys av sammenhengen, og delene forstås i lys av helheten (Thagaard 2013). Dette kalles også den hermeneutiske sirkel: Gjennom stadig å veksle mellom forståelsen av teksten som helhet, og forståelsen av deler av teksten, fremstår teksten etter hvert mer sammenhengende (Kvale 1983).

All fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Hvordan delen fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten fortolkes, avhenger av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt

(Johannessen et. al. 2010, s. 398)

Fangen utdyper at en hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkning på flere plan, og i denne undersøkelsens sammenheng er fortolkninger av første og annen grad aktuelle. Fortolkninger av første grad handler om at forskeren fortolker hva som hender i kraft av egen deltakelse. Fortolkninger av annen grad handler om å avdekke handlingenes symbolske betydning, eller at forskeren fortolker virkeligheten som allerede er fortolket av informanten. Forskeren bygger altså på informantens egen forståelse, men går videre og trekker inn teori (Fangen 2010). Giddens (1976) beskriver den hermeneutiske tilnærmingen med andre ord. Han bruker begrepet «dobbel hermeneutikk» istedenfor fortolkninger av første og annen grad. Første grads fortolkning kalles for det erfaringsnære nivået hos Giddens. Annen grads fortolkning kaller Giddens for det erfaringsfjerne, hvor forskeren rekonstruerer informantens fortolkninger innenfor et vitenskapelig språk og ved hjelp av teoretiske begreper (Thagaard 2013, Thornquist 2003).

3.2 Valg av metode

For å belyse problemstillingen har jeg altså valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign i form av intervju. Innen samfunnsvitenskapelig forskning er det i hovedsak to hovedtilnærminger, den kvalitative og den kvantitative. Jeg bruker en kvalitativ tilnærming, hvor det legges vekt på forståelse og dybde heller enn forklaring og utbredelse, større nærhet til datamaterialet og interaksjon med informantene, og en mer induktiv heller enn deduktiv tilnærming (Thagaard 2013, Tjora 2013). En induktiv tilnærming viser til at man har en mer eksplorerende eller empiridrevet forskning, mens en deduktiv tilnærming er teoridrevet. Når man tar utgangspunkt i induksjon, men jobber vekselvis deduktivt og induktivt underveis i forskningsprosessen, benytter man en abduktiv tilnærming (Tjora 2013).

3.3 Intervjuguide

Jeg utformet en semistrukturert intervjuguide til bruk i intervjuene. Semistrukturerte intervju kjennetegnes ved at tema og spørsmålsstillinger er formulert på forhånd. Formuleringene er ikke fastlagt i detalj, heller ikke rekkefølgen på temaene. Det kalles gjerne en «konversasjon med bestemte hensikter» (Ryen 2012, s. 99), eller dybdeintervju med halvfast struktur (Tjora 2013).

Spørsmålene var strukturert rundt Illeris' tre dimensjoner for læring: drivkraft, innhold og samspill. Jeg startet med oppvarmingsspørsmål hvor jeg spurte om informantenes alder, antall barn, utdanningsnivå og medievaner. Disse temaene krever ikke mye refleksjon og er egnet for å etablere en god intervjusituasjon (Tjora 2013). Deretter gikk jeg over til å stille spørsmål rundt drivkraftsdimensjonen relatert til motivasjon, interesse, engasjement og følelsesmessig involvering for å se på Skam. Spørsmål om innholdsdimensjonen dreide seg om faktorer som gjenkjennelse og identifisering, refleksjoner, holdninger og tanker om læring. Noen spørsmål angående innholdsdimensjonen ble tatt igjen senere i intervjuet, hvor fokus var på underliggende budskap som informantene fanget opp. Spørsmål om samspillsdimensjonen ble stilt underveis, når det passet inn i den øvrige sammenhengen, samt avslutningsvis.

3.4 Prøveintervju

I november gjennomførte jeg et prøveintervju med utgangspunkt i den første intervjuguiden. Hensikten var å friske opp litt rustne intervjuferdigheter, samt å prøve ut spørsmål og formuleringer fra intervjuguiden. Ville jeg få svar på det jeg lurte på? Prøveintervjuet viste seg å være nyttig for det videre arbeidet. Jeg fant ut at enkelte av spørsmålene var overflødige, og at noen spørsmål ble gjentatt, bare med litt andre formuleringer. I tillegg hadde rekkefølgen på temaene større betydning enn jeg hadde antatt på forhånd. Erfaringene jeg fikk fra prøveintervjuet hjalp meg til å utarbeide en bedre struktur på intervjuguiden, fjerne noen spørsmål og legge til nye, samt gjorde meg oppmerksom på at jeg godt kunne frigjøre meg enda mer fra intervjuguiden under intervjuet.

3.5 Valg av informanter – rekruttering gjennom Facebook

Det finnes flere typer utvalg, for eksempel strategisk utvalg eller bekvemmelighetsutvalg. Jeg vurderte at et tilgjengelighetsutvalg, med visse kriterier, ville være best egnet i denne

undersøkelsens sammenheng (Thagaard 2013). Det skulle være voksne, som er definert til å være utenfor den erklærte målgruppa til Skam. For å finne informanter til undersøkelsen min, valgte jeg å benytte meg av sosiale media. I likhet med mange andre har jeg et stort nettverk av venner og bekjente på Facebook. Jeg sendte en e-post som «en føler» til femti av mine mer perifere Facebook-kontakter. Ingen i min nærmeste familie, omgangsvenner eller nåværende arbeidskolleger ble spurt. I denne henvendelsen skrev jeg at jeg, av nysgjerrighet, ønsket å vite om det var noen som fulgte med på Skam? Elleve av de forespurte svarte ja, tretten svarte nei, og de øvrige valgte ikke å svare. Noen av dem valgte også å forlate konversasjonen og unngå videre oppdateringer på de andres svar. I etterpåklokskapen innså jeg at jeg kunne ha gått glipp av flere mulige informanter gjennom en slik fremgangsmåte. Jeg stilte nemlig spørsmålet i felles e-post til alle femti. Alle som mottok e-posten kunne dermed se hvilke andre personer som hadde fått forespørselen, og hva de svarte, dersom de ikke sendte svaret i en personlig e-post tilbake til meg. Noen kunne kanskje være ukomfortable med at slike opplysninger om dem selv ble synlig for andre?

Da jeg hadde fått grønt lys fra NSD for å kunne gå i gang med undersøkelsen, var jeg mer nøye med hvordan jeg gikk frem. Denne gangen sendte jeg individuelle e-poster til Facebook-kontakter som jeg antok kunne være aktuelle, og henvendte meg personlig til hver mottaker. Jeg hadde fått flest positive svar fra kvinnelige kandidater da jeg sendte den første forespørselen. Om det var tilfeldig, eller om det er slik at flere kvinner enn menn følger med på Skam, vet jeg ikke. Jeg ønsket heller ikke at dette skulle være tema i undersøkelsen, og for å tilstrebe en kjønnsmessig balanse sendte jeg derfor forespørsel til flere menn. Jeg henvendte meg til personer som jeg antar ikke kjenner hverandre, verken i jobbsammenheng eller privat. Det endelige utvalget ble bestående av fire kvinner og tre menn.

3.6 Utvalgets størrelse

Utvalget ble bestående av sju personer. Hvor stort et utvalg skal være, handler om skjønn. Ofte kan det være vanskelig å vite hvor mange informanter man trenger før man begynner på en undersøkelse. Seidman sier at to kriterier er viktige for det kvalitative utvalget. Det skal for det første være tilstrekkelig stort til at det reflekterer en bredde blant informantene om det som undersøkes. For det andre skal det bidra med tilstrekkelig informasjon, og at man når et metningspunkt (Seidman 1998, i Ryen 2012). Jeg opplevde informantene som ulike og at de slik sett representerte en bredde. Det var heller ikke slik at mye informasjon ble gjentatt, eller

virket overflødig. Allikevel tror jeg at jeg ville ha redusert antall informanter til for eksempel fem ved en liknende undersøkelse. Det kan gi anledning til å ha lengre intervju med den enkelte, og dermed kunne bidra til mer dybdeinformasjon i tillegg til den ønskelige bredden.

3.7 Presentasjon av informantene

Folk går i teateret og skal ha med seg siste Ibsen, liksom. Så tenker jeg, nei fader heller, jeg sitter heller hjemme og ser siste episode av Skam! (Hedda)

Dette sitatet fra en av informantene ble ett av mine favoritter! Det inspirerte meg også til å finne psevdonymer for informantene. Alle har fått sine navn fra ulike Ibsen-karakterer. Psevdonymene har ingen tilsiktet likhet med informantenes egentlige navn, personlige egenskaper eller liknende. Jeg har også endret informantenes alder. En kort presentasjon av dem følger:

«**Aase**» er 40 år. Hun er enslig, uten barn. Aase har en mastergrad innen helsefag, og har deltidsjobb i et serviceyrke kombinert med å være arbeidssøkende. Hun ser litt TV hver dag, og bruker det som avslapning på kveldene. Aase begynte å se på Skam av nysgjerrighet.

«**Hedvig**» er gift tobarnsmor på 35 år. Hun har bachelorgrad og jobber innen sosialt arbeid, og er for tiden i gang med videreutdanning. Hedvig forteller at hun ser lite på TV på hverdagene, og mer på helg. Hun hørte om Skam fra noen hun hadde tillit til, og bestemte seg for å gi serien en sjanse.

«**Eyolf**» har fagbrev i et håndverk, og er medeier i en mindre bedrift. Eyolf er 30 år gammel, og samboer. Han forteller at han ikke bruker mange timer foran TV-en hver dag, men gjerne som avslapning før sengetid. Eyolf ble tipset om Skam av en av sine venner.

«**Torvald**» ser mye TV hver dag, men sjelden i «real time». Han er samboer, pappa til to barn og er 49 år gammel. Torvald har en bachelorgrad fra universitetet. Han jobber med ungdom og politikk. Torvald har sett Skam siden begynnelsen, og er den eneste i utvalget som på forhånd tenkte gjennom at han ønsket å lære noe av programmet.

«**Peer**» jobber med vanskeligstilt ungdom. Han har to barn, samboer, og er 54 år. Peer har høgskoleutdanning i helsefag. Han er en middels aktiv TV-titter, som ser litt TV hver dag. Peer begynte å se på Skam av nysgjerrighet og ble overrasket over at det var så fengende.

«**Fanny**» er mamma til to små barn. Hun er 32 år, og har samboer. Fanny oppgir at hun ser veldig lite på TV, da hverdagen blir travel. I tillegg til den daglige omsorgen for ungene hjemme, jobber Fanny innen helseomsorgen som sykepleier. Hun hørte om Skam på radioen, og ble derfor nysgjerrig på serien.

«**Hedda**» er gift, og har tre voksne barn. Hun er 55 år, har en mastergrad og er leder i offentlig sektor. Dette innebærer at hun reiser mye i jobben, og er en aktiv mediebruker siden hun er mye alene i pendlerleiligheten et annet sted i landet. Hedda begynte å se på Skam av nysgjerrighet, og for å oppdatere seg på ungdommers liv.

3.8 Forskerrollen og forforståelse

Som forsker vil man alltid være en del av den sosiale virkeligheten man studerer, i tillegg til at man bruker seg selv som «forskningsinstrument» (Neumann 2010, Kvale og Brinkmann 2009). Det er umulig å unngå at forskerens faglige og sosiale bakgrunn, erfaringer, interesser og motiv farger forskningsprosessen. «All forståelse bygger på en forforståelse» hevdet Geertz (1973, Thagaard 2013, s. 41). Det er derfor fundamentalt for studiens pålitelighet og troverdighet at forskeren etter beste evne tilstreber å redegjøre for sin forforståelse. Å gjøre rede for sin forforståelse handler om å beskrive sin posisjonering ovenfor de fenomener som man undersøker (Tjora 2013). Jeg vil beskrive min posisjonering ut fra egen erfaringsbakgrunn, ovenfor informantene, og til TV-serien Skam.

Jeg har mer enn 20 års yrkeserfaring som sosionom. Gjennom disse årene har jeg møtt ulike mennesker i ulike livssituasjoner, og på ulike arenaer. Mitt lengste arbeidsforhold var i en attføringsbedrift, hvor en stor del av jobben besto i kartlegging av den enkeltes ressurser og utfordringer gjennom individuelle intervju. Hovedformålet med kartleggingen var å finne ut av hvilken kvalifisering den enkelte kunne ha behov for på veien ut i (eller tilbake til) arbeidslivet. For snart ti år siden ble jeg i tillegg involvert i et EU-program for læring som heter Aktiv Ungdom. Gjennom engasjementet mitt i dette programmet fikk jeg øynene opp for at læring kan skje på ulike arenaer gjennom hele livet. I Aktiv Ungdom ble det snakket om formell, uformell og ikke-formell læring, og at alle disse var elementer i det man omtaler som livslang læring. Da jeg begynte på masterutdanningen i voksnes læring, var jeg inspirert og motivert av disse erfaringene.

Det at jeg valgte å bruke Facebook som arena for å rekruttere informanter til undersøkelsen min, førte til at seks av de syv informantene er personer jeg kjenner litt fra før. Jeg la vekt på at det ikke skulle være noen i min familie, omgangskrets eller nåværende kolleger. At vi allikevel har et visst kjennskap til hverandre, selv om det ikke kan kalles for tett og nært vennskap, kan prege relasjonen mellom informantene og meg når jeg opptre i en forskerrolle. Det er viktig å etablere en god og tillitsfull atmosfære når man skal gjennomføre intervju, og det føler jeg meg trygg på at jeg klarte. Under transkriberingen ble jeg oppmerksom på at det var mye latter og god stemning i alle intervjuene. Samtidig fikk jeg stort sett utfyllende svar fra informantene på spørsmålene mine. Det kan være en viss fare for at informantene svarer det de tror forskeren vil høre, dersom det er en asymmetrisk relasjon mellom forsker og informant. Jeg tror at samtaleformen på intervjuene bidro til at informantene følte seg avslappet og at relasjonen mellom oss ble opplevd som balansert.

Jeg har selv sett de tre første sesongene av Skam, og jeg likte det! Det som fenget meg med serien, var at jeg opplevde å bli så følelsesmessig engasjert av å se på. Jeg kjente igjen stemninger og situasjoner fra da jeg selv var ung, og opplevde slik å kunne se min egen historie i et litt annet lys. Film og levende bilder er media som har stor påvirkningskraft. Jeg tror at vi lærer mye av å se på film og TV, uten nødvendigvis å tenke så mye over det. Utgangspunktet mitt for å velge nettopp serien Skam som case, var altså at jeg selv ble berørt og påvirket av det jeg så. Det kan ha påvirket mine spørsmål til informantene. Samtidig har jeg etterstrebet å stille flere åpne spørsmål, for å få informantene til å beskrive sine egne, individuelle opplevelser.

Jeg tror at for at læring skal skje, må det være et følelsesmessig aspekt i det vi skal lære – vi må føle noe for det, det må ha en betydning. Jeg har også en forventning om at ved uformell læring kan den emosjonelle dimensjonen være mer betydningsfull og fremtredende. Gjennom at vi involverer oss følelsesmessig når vi ser på TV, lærer vi noe. Det vi ser kan trigge vårt følelsesliv gjennom å « snakke følelsenes språk ».

Det var fordeler med å ha kjennskap til serien som informantene fulgte med på. Det gjorde det enklere å samtale rundt serien under intervjuene. Hvis informantene ble usikre på en episode eller karakter de ville fortelle noe om, hadde jeg tilstrekkelig kunnskap om serien til å kunne sette dem på sporet igjen. Samtidig kan det ha bidratt til at jeg ikke spurte om alt jeg kunne ha spurt om, eller at det er andre ting jeg har oversett. Det kan også ha påvirket hvordan jeg engasjerte meg i samtalen, og hvordan jeg har tolket informantenes utsagn. Balansering

mellom nærhet og avstand er viktig i all kvalitativ forskning, som her beskrevet av Album (1996:242):

En forsker som ikke kommer nær nok, vil ikke kunne forstå de utforskedes verden. En forsker som ikke kommer fjernt fra den, vil ikke kunne klare å oppdage og sette ord på det selvfølgelig, heller ikke løfte analysen over det trivielle.

(Thornquist 2003, s. 207)

3.9 Kvalitet i forskningsprosessen

Kvalitative undersøkelser kan vurderes ut fra andre kriterier og kvalitetsmål enn kvantitative undersøkelser. Guba og Lincoln (1985, 1989 i Johannessen et. al. 2010) opererer med begrepene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet.

Pålitelighet viser til kvalitetsbegrepet reliabilitet, og handler om hvorvidt man undersøker det man sier man skal undersøke. Hvilke data brukes, hvordan samles de inn og hvordan bearbeides de? (Johannessen et. al. 2010). Her opplevde jeg en uventet problemstilling: Da jeg lette etter informanter, så jeg spesielt etter kandidater som hadde fulgt Skam gjennom de to første sesongene. Utgangspunktet var at de hadde en historie knyttet til å følge med på TV-serien, og jeg ville se på hva de tenkte de hadde lært av det som da lå litt tilbake i tid. Jeg hadde ikke tenkt nøye over at sesong 3 nettopp var ferdig da jeg begynte med intervjurundene, og de fleste informantene hadde fått med seg også den sesongen. De refererte derfor noen ganger til episoder de nettopp hadde sett, og som det dermed kan være vanskelig å vite om er læring eller ikke. Jfr. Illeris kan læring forstås som endringer som varer over tid (Illeris 2012). Jeg har imidlertid tilstrebet å styrke undersøkelsens pålitelighet gjennom en åpen og detaljert beskrivelse av forskningsprosessen.

En annen faktor som kan ha påvirket informantenes svar, er at da de ble spurt om deltakelse var tredje sesong fortsatt i gang. Det kan ha gjort at de begynte å se på Skam med et litt annet blikk, siden de visste at de skulle bli intervjuet om serien. Dette har nok også satt i gang mer refleksjon rundt innholdet i det de så på, og tanker rundt egen læring. Sannsynligvis var ikke slike tanker til stede hos alle informantene før de fikk forespørselen om å delta i intervju.

Troverdighet viser her til kvalitetsbegrepet validitet, at det er sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og dataene som samles inn. Lincoln og Guba (1985) nevner teknikker som

kan øke sannsynligheten for troverdige resultater, en av disse teknikkene er triangulering. Det kan bety at man bruker ulike metoder under datainnsamlingen, men også at man tar utgangspunkt i flere settinger (Johannessen et. al. 2010). Dette har jeg gjort gjennom å benytte den samme intervjuguiden i sju individuelle intervju, og i like mange ulike kontekster.

Dersom resultatene man finner gjennom en forskningsundersøkelse kan overføres til liknende fenomener, snakker man om overførbarhet. Målet med forskning er å bygge ny kunnskap ut fra datamaterialet man samler inn, gjennom å systematisere og analysere (Johannessen et. al. 2010). Det siste kvalitetskriteriet som nevnes av Guba og Lincoln (1985, 1989) er bekræftbarhet. Det tilsvarer objektivitetskriteriet, som handler om at funnene er resultat av forskningsundersøkelsen og ikke av mine subjektive holdninger (Johannessen et. al. 2010). Jeg har tilstrebet å fylle de nevnte kvalitetskriteriene gjennom å gjøre rede for mine steg og valg gjennom hele forskningsprosessen.

3.10 Etske betraktninger

Forskeren har ansvar for å ivareta informantene, gjennom å sikre konfidensialitet og anonymitet (Thagaard 2009). Tillit, respekt og trygghet er viktig i kontakten mellom forsker og informanter (Tjora 2010). Informantene i denne undersøkelsen mottok informasjonsskriv (se vedlegg 3) og ga informert samtykke til å delta i undersøkelsen.

Informantene ble anonymisert gjennom at den enkelte først ble gitt en bokstavkode. Bokstavkodene ble endret til navn i den endelige fremstillingen. Det er ingen sammenheng mellom bokstavkoden og navnet som ble gitt. Informantenes alder er endret. Lydopptak av intervjuene ble slettet umiddelbart etter transkribering.

Prosjektet ble godkjent av NSD på forhånd, og alt innsamlet datamateriale er håndtert i tråd med gjeldende rutiner for datasikkerhet (se vedlegg 1 og 2).

3.11 Analysemetode og fremgangsmåte

Jeg valgte en temasentrert analytisk tilnærming i denne undersøkelsen. En temasentrert tilnærming kjennetegnes ved at oppmerksomheten rettes mot de temaene som er representert i prosjektet. Gjennom å studere informasjonen som er gitt av alle informantene i undersøkelsen, forsøker man å gå i dybden på temaene (Thagaard 2009).

Alle intervjuene er transkribert av meg selv. Det gjorde jeg i størst mulig grad fortløpende etter hvert intervju, for at det totale arbeidet ikke skulle oppleves altfor overveldende. I tillegg ønsket jeg nærhet i tid til intervjuene, mens jeg fortsatt kunne gjenkalle stemningen og eventuelle uklarheter, episoder underveis eller liknende. Jeg tok noen notater underveis i intervjuene, og noen etter at intervjuet var ferdig. Informantene har ulike dialekter. Jeg valgte å transkribere på bokmål, som er den mest naturlige måten å skrive på for meg. Slik fremstår informantene også som mer anonyme. Når jeg har transkribert, har jeg tatt med pauser av noe varighet, kremting, sukking og nøling, men utelatt dette i den endelige fremstillingen. Jeg har imidlertid ikke korrigert informantenes utsagn for at de skal bli mer grammatisk riktige. Thornquist (2003) påpeker at det er viktig å få frem variasjonen og mangfoldet i kvalitativ forskning, og ikke skjule slike ting som uklarheter og inkonsistens. Det kan ofte være manglende samsvar mellom hva folk gjør og sier, og dette er noe av det som kjennetegner vårt sosiale og menneskelige liv. Jeg valgte også å transkribere alle intervjuene i sin helhet, da jeg ikke ville gjøre en avgrensing for tidlig. Dette førte naturlig nok til mer arbeid, men samtidig var det en måte for meg å gjøre meg bedre kjent med datamaterialet på.

Etter å ha intervjuet sju informanter satt jeg igjen med 112 sider transkribert materiale. På forhånd hadde jeg definert ulike kategorier, basert på problemstillingen og intervjuguiden. Jeg leste gjennom det transkriberte materialet først, uten å trekke ut utsagn i første omgang. Dette for å se hva det var som pekte seg ut, om det var fellestrekk mellom de forskjellige informantene, og hva som fremsto som ulikt. Tjora (2010) anbefaler at man tilnærmer seg analyseprosessen på en slik «intuitiv» måte. Deretter gikk jeg gjennom hvert intervju, og merket av utsagn jeg syntes passet i de forhåndsdefinerte kategoriene. Disse sorterte jeg i tabeller, hvor det kom klart frem hvem som sa hva, og på hvilken måte.

Jeg opplevde deretter å bli litt uenig med meg selv om dette var den beste fremgangsmåten. Jeg satt med følelsen av ikke å ha tilstrekkelig distanse til materialet for å kunne teoretisere rundt innholdet, gjøre en «erfaringsfjern» eller annen grads fortolkning, jfr. Giddens (1976) og Fangen (2010). På dette punktet i prosessen tok jeg derfor to skritt tilbake, fant frem de

transkriberte intervjuene og leste gjennom på nytt. Thagaard (2013) anbefaler at man starter med de forhåndsdefinerte temaene i problemstillingen, for deretter å bygge ut med kategorier som viser seg relevante underveis i analyseprosessen. Jeg lot meg inspirere av Tjora og elementer fra SDI – stegvis deduktiv - induktiv tilnærming i form av «tekstnær koding» (2010). Ved den nye gjennomgangen av datamaterialet førte jeg inn informantenes utsagn i en matrise. En slik tilnærming tydeliggjør bedre hva informantene sier, og kan bidra til å peke ut interessante tema for den videre analysen. Slike tekstnære koder er ikke mulig å sette opp før datagenereringen, men bare fra den konkrete empirien (Tjora 2010).

Kombinasjonen av disse to fremgangsmåtene gjorde at datamaterialet fremsto som mer tydelig. I den første tilnærmingen fant jeg innhold som passet i mine forhåndsdefinerte kategorier, som var utledet fra problemstillingen og intervjuguiden. I den andre tilnærmingen syntes informantenes opplevelse å trå mer tydelig frem for meg. Ikke som veldig forskjellige fra det jeg fant i den første tilnærmingen, men kanskje med annerledes vektlegging og enkelte poenger jeg inntil da hadde oversett. Jeg lot teksten snakke til meg, og ikke motsatt. Jeg gjentok den abduktive prosessen, med å veksle mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming, flere ganger (Tjora 2010, Thagaard 2013). Denne prosessen kan også forklares som den hermeneutiske sirkel (eller spiral), med stadige bevegelser mellom helhet og del, og del og helhet, og fører til økt kunnskap om fenomenet man studerer (Johannessen et. al. 2010).

Etter at jeg hadde gjennomført den tekstnære kodingen, satt jeg igjen med mer enn femti koder, som selvfølgelig var altfor mange. Disse sorterte jeg så i færre delkategorier som var relevante for problemstillingen min. Delkategoriene fikk plass innenfor de tre hovedkategoriene som definert tidligere. På dette punktet ble det også enklere å fjerne det datamaterialet som ikke var aktuelt å ta med i det videre arbeidet, men som tidligere hadde fremstått som av betydning.

Underveis i skriveprosessen startet fjerde og siste sesong av Skam. Til tross for at jeg var veldig nysgjerrig på denne sesongen, bestemte jeg meg for å vente med å se serien til etter innlevering av masteroppgaven, for å unngå å la meg påvirke i nye retninger før arbeidet er fullført.

3.12 Oppsummering og veien videre

I dette kapitlet har jeg redegjort for valget av et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv for oppgaven, og beskrevet valg av kvalitativt forskningsdesign i form av semistrukturert intervju. Jeg har gjort rede for min forforståelse og posisjonering ut fra egen erfaringsbakgrunn, ovenfor informantene og til TV-serien Skam. Videre har jeg beskrevet utforming av intervjuguiden, gjennomføring av prøveintervju samt valg og rekruttering av informanter. Informantene har også blitt presentert gjennom korte narrativ, og jeg har kort drøftet utvalgets størrelse. I delkapitlet om kvalitet i forskningsprosessen har jeg beskrevet de fire kvalitetskriteriene pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet, samt på hvilken måte jeg har tilstrebet kvalitet i undersøkelsen min. Under etiske betraktninger beskriver jeg hvilke grep jeg har tatt for å sikre konfidensialitet og anonymitet for informantene. Avslutningsvis gir jeg en utførlig beskrivelse av analysemetode og fremgangsmåte.

Underveis i undersøkelsen har jeg «dekonstruert» Illeris' tredimensjonale læringsmodell i sine tre hovedkategorier drivkraft-, innhold- og samspillsdimensjonen. Dette har jeg gjort for enklere å kunne belyse de tre forskningsspørsmålene. Læringsmodellen representerer imidlertid en helhet som er mer enn summen av delene (Illeris 2006). I den følgende analysen vil jeg presentere resultater knyttet opp mot de tre hovedkategoriene fra undersøkelsen, før jeg drøfter disse i diskusjonskapitlet. I oppsummeringen samler jeg hovedkategoriene og presenterer resultatet som svar på oppgavens problemstilling.

4 Presentasjon av resultat

I dette kapitlet presenteres undersøkelsens funn og resultater, knyttet opp mot undersøkelsens forskningsspørsmål. Kapitlet er strukturert rundt Illeris' tredimensjonale læringsmodell, og blir presentert gjennom de tre hovedkategoriene drivkraftsdimensjonen, innholdsdimensjonen og samspillsdimensjonen.

4.1 Drivkraftsdimensjonen

Drivkraftsdimensjonen omfatter elementer som motivasjon, interesse og følelser.

Spørsmålene som ble stilt informantene i denne sammenhengen har dreid seg om motivasjonen for å se på Skam, og hvilke følelser som eventuelt har oppstått når de har sett på. Hadde de noe bestemt motiv for å se på serien, eller var det tilfeldig? Det ble også spurt om hva som vekket deres interesse og hvorfor de valgte å fortsette å følge med. I dette delkapitlet ønsker jeg å belyse forskningsspørsmålet

Hvorfor velger voksne å følge med på ungdomsserien Skam?

Jeg vil se på drivkraften fra to ulike innfallsvinkler, informantenes individuelle motivasjon for å se på Skam, og motivasjon knyttet til hvem informantene ønsker å fremstå som ovenfor andre.

4.1.1 Motivasjon

Motivasjon handler om drivkraften til at man velger å gjøre som man gjør, og opprettholde en aktivitet. Motiv handler om grunnen til at man gjør det. Eller, formulert som spørsmål:

Hvorfor valgte informantene å se på Skam til å begynne med, og hva gjorde at de fortsatte å følge med?

De fleste informantene oppgir at de var nysgjerrige, og at nysgjerrigheten oppsto av ulike grunner. Aase, Hedvig og Eyolf fikk tips fra personer de hadde tiltro til, mens Fanny hørte om Skam på radioen. Der oppfordret skaperne av Skam alle som var foreldre til å se på serien. Peer og Hedda har store barn som fulgte med, og fikk derfor lyst til å se hva de var opptatte av, og hva Skam egentlig handlet om. Bortsett fra Torvald hadde ingen av informantene planlagt å se på Skam i utgangspunktet. Torvald har mye kontakt med ungdommer gjennom jobben sin, i tillegg til at han er far til to barn som snart blir tenåringer. Han forteller:

Det var egentlig planlagt, for jeg hadde hørt litt om det. Så jeg tenkte at gjennom å se Skam, så får jeg litt innblikk i hva som foregår i hverdagen til ungdommene da. Det handler jo litt om å prøve å forberede oss også da, på å bli foreldre til noen som blir ungdommer snart!

(Torvald)

Torvald skiller seg dermed ut som den eneste i utvalget med et konkret og uttalt motiv for å se på Skam. Han ønsket å lære mer om ungdommers situasjon, både som en forberedelse til å bli tenåringsforelder, og for å forstå mer av ungdommer siden han jobber med dem. Hedvig synes også at serien har en relevans for henne:

Som ungdomsmamma så kjenner jeg jo igjen ... og synes det er interessant å følge med. I og med at jeg har ungdommer i huset selv. Det er ikke bare for underholdningens del, men også relevant for meg som mamma, da.

(Hedvig)

Hedvig, Peer og Torvald har daglig kontakt med ungdommer både privat og i jobbsammenheng. De synes Skam gir et nyttig innblikk i ungdommers liv, gjennom at de kan leve seg inn i ungdommenes situasjon. De tre informantene har også definerte roller både som foreldre og ungdomsarbeidere. Deres interesse og motivasjon for å se på Skam kan dermed sies å ha både en personlig og jobbrelatert forankring.

Å se på Skam kan også bryte med noen forventninger, både med hensyn til hva voksne velger å se på, og hva som er innholdet i serien. Peer syntes at bruddet med vante forestillinger var interessant:

Jeg likte jo at det er litt sånn annerledes. Og det er liksom med de der flinke guttene, og den ikke fullt så flinke jenta – og det bryter jo kanskje litt med et sånt mønster som mange har ... av jenter som litt mer skoleflinke, kanskje? Enn guttene, da. Så det bare fenget meg tvert, det der med at dette er noe helt annet da.

(Peer)

Han opplevde det som positivt at guttene for en gangs skyld ble fremstilt som de flinke. Det kan si noe om hvordan vi har blitt vant til at gutter og jenter vanligvis fremstilles på TV, eller hva som er «innenfor diskursen». Andre informanter nevner at de tøffe og sterke jentene i Skam gjør inntrykk, og bryter med deres forventninger på tilsvarende måte.

At voksne velger å følge med på en ungdomsserie, var noe flere av informantene nevnte på eget initiativ og uten å ha fått spørsmål om det. Noen rapporterte å føle seg litt «rampete» gjennom å gjøre noe som bryter med det de tenker kan være forventninger til voksenrollen. Det handler også noe om hvem man vil være eller fremstå som: Gjennom å følge med på det som foregår, være oppdatert på teknologiske nyvinninger ved for eksempel å bruke nettbrett og data for å se på TV-program, signaliserer man at man henger med i tiden. I noen sosiale sammenhenger kan det gi status.

4.1.2 Gjenkjennelse og følelser

Informantene fremhever at det med gjenkjennelse og identifisering er viktig dersom interessen for å se på et TV-program skal opprettholdes. Det har å gjøre med at det kan likne på noe som en selv har opplevd, og dermed fremstå som troverdig eller sant. For eksempel kan «gamle» følelser vekkes til live, og man kan huske på hvordan det var da man selv var ung. Det gjenkjennelige føles troverdig ved at det faktisk kan hende i virkeligheten, og at det har en nærhet til det vanlige livet. Torvald kjente igjen mye fra eget liv i Skam, noe som ham bekreftet at tilværelsen for dagens ungdom ikke er så forskjellig fra han selv var ung:

Det er sånne typiske opplevelser som jeg har opplevd selv, da. Og på en måte ikke skjønt ... jeg skjønner det nå da, men ... Jeg tenker liksom når jeg ser det, jaja, vi holdt nå på litt sånn vi og! Det bekrefter at det er likeens på en måte da!

(Torvald)

Troverdighet og ekthet beskrives av informantene som noen av de viktigste kvalitetene ved Skam. Hedvig forteller at hun hadde vært på utkikk etter et TV-program å følge med på, og at det var mye som ikke var interessant blant annet på grunn av at det ikke vekket gjenkjennelse hos henne. Torvald er opptatt av at det han skal bruke tiden sin på, skal ha god kvalitet, og mener at troverdighet er en av forutsetningene for det. At vi kan kjenne oss igjen i det vi ser, kan være med på å bekrefte den vi er. Det kan altså handle om hvordan vi ser på oss selv, og hvordan vi ønsker å bli sett på av andre.

Informantene beskriver at det oppsto mange følelser hos dem av å se på Skam, noe som hadde stor betydning for at de valgte å følge med videre. Hedvig beskriver at hun kjente igjen egne følelser:

Ja, det er jo sånn at man blir helt sånn der ... den forelskelsen, at man nesten kjenner, kan kjenne den igjen selv og kan nesten, ja, savne litt den der, ah ... enn å ha vært ung igjen!

(Hedvig)

Fanny bekrefter at hvis det man ser likner på noe man har opplevd selv, kan det oppleves som mye sterkere. Både Eyolf og Aase var skeptiske til å se på Skam i utgangspunktet, men lot seg overtale til å gi det en sjanse. Eyolf forteller at da han først hadde sett på et par episoder av Skam, ble han så følelsesmessig involvert at det kjentes som «å sitte på nåler». Aase sier at selv om serien ikke var så relevant for henne, vekket det hennes interesse at det var så intenst, med mye dramatik:

De filmer det sånn, jeg synes de filmer det veldig nært. Så du får veldig kontakt med følelsen det er å ha problemer som de har da. Det synes jeg er interessant, så da blir man litt fanget av det, på en måte.

(Aase)

Å bli fanget, eller å bli «hekta» nevnes av alle informantene, på litt ulikt vis. Hekta er et annet ord for å være avhengig. Informantene forteller at de fort ble opptatt av å følge med på serien, og at det var mye som fenget ved det de så. De likte spenningen og stemningen i Skam, og beskriver at de ble følelsesmessig engasjert. Det førte til at det var viktig for informantene å få med seg alle episodene av TV-serien, og at andre aktiviteter til tider ble nedprioritert. Som Hedda sa det:

Folk går i teateret og skal ha med seg siste Ibsen, liksom. Så tenker jeg, nei fader heller, jeg sitter heller hjemme og ser siste episode av Skam!

(Hedda)

Peer får avrunde dette delkapitlet, med sin beskrivelse av hvordan følelser fremstilles i Skam:

Det er masse følelser, og noe som blir sagt. Og masse som ikke blir sagt, men som blir uttrykt allikevel.

(Peer)

4.2 Innholdsdimensjonen

Innholdsdimensjonen handler hovedsakelig om innholdet i det som læres, som også kalles læringsutbyttet. Det kan omfatte kunnskap, forståelse, refleksjoner og læringserfaringer. Her vil jeg fokusere på forskningsspørsmålet

Hva lærer voksne av å se på Skam?

Under intervjuet ble informantene blant annet stilt spørsmål om de, gjennom å se på Skam, hadde fått økt innsikt i noe de ikke visste fra før, konkret kunnskap om ett eller flere tema, om de fikk inntrykk av underliggende tema eller budskap, og om de hadde endret oppfatning om noe?

4.2.1 Tanker om læring

Hvordan den enkelte informant ser på hva som er kunnskap og læring, er forskjellig og gjenspeiler seg i svarene de gir. Aase antyder i sitt svar at hun setter likhetstegn mellom kunnskap og fakta:

For å gå tilbake til det som hun Sana sa i den episoden om muslimer, det er jo konkrete ting hun sier da. Som hun tenker. Men jeg vet jo ikke om det er fakta, egentlig. Men jeg regner jo med det. (Aase)

Aase sier at hun regnet med at det var fakta, og at det dermed var sant, at det var konkret kunnskap som hun kunne stole på. Flere informanter har gitt uttrykk for at de har en forståelse av at læring er faktabasert, og fører til konkret kunnskap om ett eller flere tema. Både Aase og Peer nevner at de fikk økt innsikt i ungdommenes språk. Begge to har brukt tid på å finne ut av hva noen av de nye ordene de har hørt gjennom serien betyr. De ble altså inspirert til selv å søke mer kunnskap om noe de ikke var kjent med fra før.

Fanny forteller at hun opplevde å ha lært noe nytt, gjennom en diskusjon som karakterene Noora og William hadde i en episode av Skam. Den dreide seg om konflikter, vold og krig. Fanny sier at det i denne diskusjonen kom opp en vinkling som var ny for henne, og som hun ikke hadde reflektert over tidligere:

Der lærte jeg noe nytt! Jeg har bare fått presentert historien tidligere, ikke reflektert over ... hvordan det selvfølgelig har vært nyttig å kjempe for de verdiene vi har i dag. (Fanny)

Fanny trekker her frem «refleksjon» som en forutsetning for læring. Hun forteller at hun tidligere bare har fått historien presentert, men ikke selv tenkt gjennom hvordan ting henger sammen. Torvald og Eyolf forteller at de har fått noen «vekkere». Torvald beskriver at tema som har blitt tatt opp i Skam har fått ham til å tenke litt annerledes enn han har gjort før. Han sier at han på den måten har lært at han må bli flinkere til å lytte til ungene sine.

Jeg tror nok at gjennom å se Skam, så blir jeg litt mer opplyst. Over den verden som kanskje er litt lukket for oss foreldre. (Torvald)

Også Eyolf sier at Skam har fått ham til å reflektere over hva han kan gjøre annerledes ovenfor ungdommer. Som eksempel nevner han at han prøver å være mer tålmodig med dem, og ta dem mer på alvor. Både Torvald og Eyolf sier at de har endret seg ovenfor andre mennesker. Hedda forteller at hun for sin del har lært mye om dagens ungdom på en positiv måte av å se på Skam. Den ungdomsgenerasjonen som vokser opp nå, er både veldig oppegående og veldig tolerante, og fortjener anerkjennelser fra oss voksne, hevder hun.

Og så er det jo selvfølgelig en læring knyttet til både det presset og de situasjonene som ungdom står oppe i. Blir også mint på at du må håndtere dagens unge på en slik måte at dem opplever at det er okei, og at du er støttende, at du må kommunisere med dagens unge også på den måten.

At du husker at det er slik at kua har vært kalv, liksom. (Hedda)

Hedda beskriver, i likhet med Torvald og Eyolf, at hun har fått en ny forståelse for ungdom. Det medfører et ønske om å opptre annerledes – bli en bedre lytter, vise mer tålmodighet ovenfor ungdom, håndtere ungdom på en okei måte. Alle tre legger i tillegg vekt på en bevisstgjøring rundt det å være ungdom og hvordan ungdoms situasjon er, samt hvor viktig det er å kunne kommunisere med dem på en god måte.

Flere av informantene forstår altså økt innsikt og bevisstgjøring som læring. Hedvig sier imidlertid at hun er usikker på om hun egentlig har fått ny kunnskap gjennom å se på Skam. Hun forteller at hun syntes at serien var underholdende og spennende, at det ga henne både et tilbakeblikk til egen ungdomstid, og et innblikk i ungdomskulturen som er nå, men er litt forbeholden til å definere dette som læring.

Jeg synes jo på en måte at jeg har ganske god innsikt i hvordan ungdommer har det, så det har jeg på en måte ikke lært så veldig mye om. Jeg synes også jeg har en ganske god oversikt over ungdomsmiljøet. Jeg vet ikke om jeg har endret meg så mye verken på holdninger eller verdier, da. (Hedvig)

Hedvig formidler noe om hva hun oppfatter som læring, nemlig endring i holdninger og verdier. Hun sier også at Skam har bidratt til å gi henne økt innsikt i ungdomskulturen og å «kjenne litt på hvordan det var å være ung», blant annet gjennom å reflektere over egne

erfaringer. Hedvig beskriver altså et læringsutbytte, men sier samtidig at hun ikke nødvendigvis anser dette som ny kunnskap.

4.2.2 Tema og budskap

I Skam er ulike tema i fokus i hver sesong. Tredje sesong hadde homofili som et hovedtema. Flere av informantene hadde tanker rundt dette, og syntes det var en sesong som gjorde sterkt inntrykk. Aase syntes ungdommene i serien viste seg som gode forbilder gjennom måten de møtte vennen Isak på da han sto frem som homofil. For både Torvald og Fanny sin del bidro fremstillingen av homofili til å ufarliggjøre temaet. Torvald forteller at han ble overrasket over hvor naturlig det var for ham å se homofil forelskelse og kjærlighet på TV. Han sier at dette har ført at han ikke lengre vil synes det er noe «skummelt» dersom hans egen sønn skulle komme hjem og fortelle at han er homofil. Torvald har dermed opplevd en stor og omveltende endring i måten å se verden på.

For Eyolf, som selv er homofil, opplevdes denne sesongen som spesielt viktig:

Mer åpenhet om homofili gjør det lettere å stå frem. Det er kjempeviktig for dem som er yngre. Jeg kan jo ikke påstå det, men ... det føles litt sånn, da. At det har vært veldig mye hjelp. (Eyolf)

Måten et tema som homofili blir fremstilt på i Skam, kan bidra til økt forståelse både på individ- og samfunnsnivå, hevder informantene. Det sier noe om at informantene opplever at et program som Skam har stor gjennomslagskraft.

Informantene forteller at de oppfattet flere typer budskap i Skam. Aase synes det kom frem et budskap om å akseptere hverandre, og å akseptere forskjellige religioner. I tillegg var det viktig det som kom frem om ungdoms rettigheter ved for eksempel overgrep, som i den scenen hvor Noora konfronterte sin antatte overgriper, sier hun. Hedvig tenker at formidling av gode budskap og verdier er bevisst fra serieskaperens side. Det er nok ikke bare for underholdningens del, mener hun. Det fokuseres på likeverd og åpenhet, ikke minst i måten homofili blir fremstilt på. Peer la merke til viktige tema som ble fremhevet i relasjonene mellom ungdommene i serien, og mener at dette er noe som også voksne kan ta lærdom av.

Tiltrekn timer og ... motsetninger, og ... mhm. Hvor vanskelig kommunikasjon er, og hvor bra det kan være. Det å ta vare på hverandre, og hvor viktig vennskap er, og ...

det er jo noe som kanskje, ja som vi kan ta med oss som voksne også da. Hvor viktig det med aksept er, hvor viktig det som skjer i vennegjengen er! (Peer)

Hedda sier at hun oppfattet «toleranse» som et stikkord for hvilke hovedbudskap som ble formidlet i Skam. Det var toleranse for annerledeshet, og en romslighet og aksept knyttet til at folk både er forskjellige og tenker forskjellig.

Peer synes det er bra at Skam ikke fremsto som moraliserende i de budskapene som ble formidlet, at det ikke var det han beskriver som «pedagogisk TV». Også Torvald nevner noe om dette:

Det er derfor det er så bra, at dem kan ta opp sånne tema ... som på en måte kan lære bort litt, uten at du føler at du blir belært! (Torvald)

Å bli «belært» ses ikke på som noe ønskelig hos alle voksne. Både Peer og Torvald signaliserer at de liker å lære, men at det ikke trenger å være intensjonen fra dem som har laget serien. Pedagogisk TV kan oppleves som litt «ovenfra og ned» for voksne. Gjennom å sette lys på tabuer slik som det har blitt gjort i Skam, så kan man allikevel påvirke folk til å tenke annerledes. Eyolf nevner som eksempel inspirasjon til å endre egne holdninger:

Kanskje man blir litt inspirert til å bli litt tøffere, tenker jeg. Mhm. Kanskje gi litt mer faen. Ja. Jeg synes de er veldig tøffe. Og det ... det liker man! (Eyolf)

Alle informantene forteller om det de forstår som underliggende budskap i serien, at de opplever budskapene som gode og at det setter i gang tanker og refleksjoner hos dem.

4.3 Samspillsdimensjonen

Denne dimensjonen handler om at læring alltid foregår i samspill med våre omgivelser, både på individ-, gruppe og samfunnsnivå. Stikkord for samspillsdimensjonen er kommunikasjon, relasjon og samarbeid. I dette delkapittelet vil jeg ha fokus på forskningsspørsmålet

Hvilken betydning har samspillsdimensjonen for læring?

Informantene har fått spørsmål om i hvilken grad de har kommunisert med andre om det de har sett, og hvilken betydning det i så fall har hatt for at de fortsatte å se på Skam. De har også blitt spurt om det å følge med på Skam har påvirket deres relasjoner til menneskene rundt dem

på noen måte. Jeg ønsker her å belyse hvilken betydning samspill har for læring, og hva læringen kan bety for samspillet med andre.

4.3.1 Kommunikasjon, samspill og læring

Flere av informantene så for det meste på Skam alene, noe det var forskjellige årsaker til. Hedvig så som regel på serien alene, siden ektemannen er mye bortreist i forbindelse med jobb. Hun forteller at hun gjerne laget seg en liten kosestund når hun skulle se på Skam:

Nå skal jeg se Skam! Nå skal verden ut. Ja. (Hedvig)

Hedvig forteller at hun fikk mer å prate med sønnen sin om, etter at hun tilfeldigvis oppdaget at han også fulgte med på Skam. Fordi Aase bor alene var det naturlig for henne å følge med på serien alene også. Hun snakket med andre om det hun hadde sett, både i familien og vennekretsen. Eyolf og samboeren hans så på Skam sammen, hvis det passet for dem begge, noe det ikke alltid gjorde. Derfor fulgte Eyolf stort sett med alene, i likhet med Torvald. Torvald forteller at siden samboeren hans ikke hadde sett like mye på serien, var de ikke samkjørte. Han valgte derfor å se Skam for seg selv, men uttrykte et ønske om å dele opplevelsen:

Jeg involverer meg ordentlig i serien da, så jeg tenker at jeg savner iblant noen å se den sammen med. For å prate med. (Torvald)

Han sier videre at han pratet jo med samboeren sin om det han så, men at det ikke ble helt det samme som å se på det i lag. Hjemme hos Peer har de tre familiemedlemmene forskjellige TV-vaner. Datteren på seksten år så på Skam for seg selv, det gjorde Peer også. Han forteller at han nevnte for samboeren sin at hun også burde se på serien. I likhet med Torvald ønsket han å kunne dele opplevelsen med noen nær seg.

Fanny endte opp med å se på Skam alene, og reflekterte over hvorfor det ble sånn:

Det ble ikke så mye at samboeren min så på det sammen med meg. Etter hvert så ble det bare sånn min greie, hvor jeg kunne sitte med nett-TV og ... kose meg! Jeg tenkte litt på hvorfor jeg ikke inkluderte ham. Kanskje jeg følte at det var min greie, det var kanskje godt for meg da, bare å ha dette for meg selv også? (Fanny)

Hun involverte allikevel samboeren sin i tanker og refleksjoner rundt det hun så. Fanny sier at så lenge han var interessert i å lytte til det hun ønsket å lufte av tanker om serien, så var det egentlig ikke så farlig at han ikke så på Skam. Hedda så også stort sett på Skam alene. Det hendte at hennes voksne barn så det sammen med henne, men aldri ektemannen. Hun forteller at for hennes del førte det å se på Skam til en generasjonsoverskridende kommunikasjon med både egne barn og yngre slektninger om det de hadde sett.

Selv om nesten alle informantene så på Skam alene, snakket de ofte med noen andre om det de så. Det var gjerne noen i nær familie, men også på jobben ble det et samtaletema. Å kunne kommunisere med andre rundt det de så, opplevdes som viktig av flere i utvalget. Slik kunne de bearbeide inntrykk, lufte tanker og reflektere sammen med noen andre over innholdet i serien. Informantene forteller også at de så på Skam av egen interesse, og mener at de ikke lot seg påvirke av andre. Kommunikasjonen de hadde med andre om serien ble altså ikke opplevd som avgjørende for at de fulgte med.

4.3.2 Læring og samspill

Samspillsdimensjonen som beskrevet hos Illeris handler ikke bare om hvordan kommunikasjon og samspill med andre kan påvirke læring, men også om hvordan læringen kan påvirke samspillet og relasjonen til andre.

Eyolf sier at det er mulig at det kan ha skjedd en endring i hans relasjoner til andre, særlig knyttet til hans opplevelse av at Skam har gjort det lettere å snakke om homofili. Det har også til en viss grad endret hans syn på ungdommer som gruppe, og har ført til et nærere forhold til et yngre familiemedlem:

Jeg har et onkelbarn som er femten. Hun ble veldig sjalu når jeg kjøpte en sånn Skam-genser! Så hun måtte få en hun også. Så, det var litt artig. Hun synes det er kult at jeg ser på. Jeg er litt mer på hennes nivå, kanskje? (Eyolf)

Peer merket at å se på Skam åpnet nye dører for ham når det gjaldt å kommunisere med ungdom, både hjemme og på jobb. Både det å få innsikt i ungdoms språk, og deres situasjon, fungerte som en invitasjon til å snakke med ungdommer sier han. Fanny forteller at hun i en periode var litt bekymret for om hun kom til å «dette av», og miste referanser som alle andre hadde siden hun sjelden ser på TV. Da hun og mange av venninnene begynte å se på Skam, åpnet det imidlertid for en ekstra dimensjon i vennefellesskapet.

Enkelte av informantene har tanker om hvilken mulig innvirkning Skam har hatt på gruppe og samfunnsnivå. Torvald sier at han synes det var en kjempegod og veldig korrekt serie, gjennom at den formidlet noen gode verdier. Han nevner for eksempel at måten det ble snakket rundt homofili og psykisk helse på, var forbilledlig:

Så snakkes det rundt det som om, ja, men det er jo helt vanlig! Det synes jeg er en bra ting da, som på en måte kan gjøre samfunnet bedre. (Torvald)

Hedda tenker at Skam har et viktig samfunnsoppdrag blant annet ved at den når ut til mange, og at serien har truffet veldig godt i å formidle hvordan det er å være ung i dag. Da er det bra at det er gode verdier som formidles.

4.4 Oppsummering resultat

Informantene begynte å se på Skam etter å ha fått tips fra personer de hadde tillit til, som familie og venner. Noen av informantene var skeptiske til ungdomsserien på forhånd, mens andre var positivt innstilt. Bare en av informantene oppga å ha et konkret motiv for å se på Skam, mens de andre var mest nysgjerrige. Informantenes interesse for å se på Skam ble vekket av det som var overraskende og nytt for dem. Noen var også opptatt av å få med seg det som var nytt og «i tiden», og likte Skam fordi de syntes serien hadde god kvalitet. Informantene gjenkjente situasjoner og følelser fra sin egen ungdomstid, i tillegg til egne og andres følelser. Det bidro til at serien fremsto som troverdig og verd å følge med på videre. Gjenkjennelse satte i gang refleksjoner om eget liv og historie hos informantene, noe som vekket et følelsesmessig engasjement. De fleste av informantene ble opptatte av å følge med på Skam i en slik grad at de beskrev seg selv som å være «hekta». Drivkraften for å følge med på serien var sterk.

Da informantene skulle fortelle om hva de tenkte de hadde lært, ble noen av dem usikre på om de hadde lært noe som helst. Læringsutbytte forstås gjerne som faktakunnskap og noe som fører til endring i holdninger og verdier. Det var ikke så mye fakta utover at man hadde fått mer kunnskap om ungdommers språk og liv, ble det sagt. Informantene rapporterte derimot å ha fått økt innsikt og blitt mer bevisstgjorte, å ha «våkna litt». Noen hadde fått inspirasjon til å lære mer om noe de ikke visste fra før, mens andre hadde endret atferden sin, spesielt ovenfor ungdommer. Alle informantene mente at Skam formidlet viktige budskap om gode verdier, samtidig som noen satte pris på at dette ikke var pedagogisk TV.

Selv om flere av informantene fulgte med på Skam alene, kommuniserte de med andre rundt det de så. Kommunikasjon og refleksjon henger sammen, og refleksjon er nødvendig for læring. Slik kan man si at samspill fører til læring. Noen av informantene tenkte også på at Skam hadde hatt en positiv påvirkning på deres relasjoner med andre. Læringen førte til endringer i samspillet. Noen av informantene mente at Skam har hatt betydning på et mer overordnet samfunnsnivå gjennom de gode budskapene som ble formidlet.

5 Diskusjon

I oppgavens diskusjonsdel vil resultatene fra undersøkelsen drøftes opp mot relevant teori og oppgavens tre forskningsspørsmål. Kapittelet struktureres rundt de tre gjennomgående hovedkategoriene drivkraftsdimensjonen, innholdsdimensjonen og samspilldimensjonen.

5.1 Drivkraftsdimensjonen

Hvorfor velger voksne å følge med på ungdomsserien Skam?

5.1.1 Motivasjon

Motivasjon sier noe om drivkraften til at vi gjør det vi gjør, og at vi opprettholder aktiviteten. I denne sammenhengen om hvorfor flere voksne velger å følge med på ungdomsserien Skam.

De fleste informantene oppgir at de begynte å se på Skam fordi de var nysgjerrige. De hadde fått tips av personer de hadde tillit til, og ville finne ut av hva dette handlet om. Når nysgjerrighet er motivasjonen, kan det forklares med at det er et misforhold mellom det man allerede vet eller forventer, og oppfatningen av en aktuell situasjon. Et slikt misforhold vil kunne føre til en utforskende atferd og at man prøver noe nytt. Illeris forklarer dette som at nysgjerrighet bunner i udekte behov, og at motivasjonen kan handle om å dekke dette behovet (Illeris 2012). Med Maslows behovshierarki som utgangspunkt, kan informantenes behov handle om økt innsikt, kunnskap og forståelse for ungdommers situasjon. Det stemmer godt med hva flere av informantene fortalte.

Fem av informantene i utvalget er foreldre. Noen har ungdommer som selv fulgte med på Skam, og hadde lyst til å se hva barna var opptatte av. Hedvig, Peer og Torvald har i tillegg yrker hvor de daglig er i kontakt med ungdommer. De begynte å se på Skam med et ønske om å få økt innsikt i ungdommers liv. Torvald var den eneste av informantene som fortalte at han planla å se på Skam, og som hadde et konkret og uttalt motiv for å se på serien. Med motiv menes årsaken til at man gjør som man gjør. Torvald fortalte at han ønsket å lære noe om ungdommers liv for å forberede seg på å bli tenåringspappa. Også hos Hedvig, Peer og Hedda syntes det å ligge et motiv om å lære mer om ungdommer i bunnen, men det var ikke like uttalt som hos Torvald. Deres motiv var mer skjult og dermed muligens mindre bevisst enn hos Torvald. Mindre bevissthet kan i sin tur bety at man ikke reflekterer så mye, og derfor heller ikke opplever å lære så mye.

Noen av informantene var opptatt av det som var overraskende da de så på Skam. Et moment ved dette var opplevelsen av å bryte med egne (og andres) forventninger til hva det vil si å være en voksen. Informantene er i aldersspennet 30-55 år, mens målgruppen til Skam er ungdom i alderen 16-18 år. På den ene siden rapporterte noen av informantene at de følte seg litt «rampete» ved å følge med på serien, og lo litt av dette under intervjuet. På den andre siden kan det å være aktiv og følge med på det som rører seg i tiden, signalisere noe til omgivelsene om hvem man ønsker å være. Det handler om identitet. Illeris (2012, 2013) plasserer forhold som holdninger, verdier og kommunikasjonsvaner i personlighetslaget i sin identitetsmodell. I personlighetslaget inngår den man gjerne vil fremstå som ovenfor omverdenen, og som er relativt stabile forhold man ikke endrer på uten gode grunner for det. Det mer labile preferanselaget er mer påvirkelig for endringer. Det handler om hvordan man er og forstår seg selv, dagligdagse forhold som ikke har avgjørende betydning. For eksempel kan det handle om problemløsningsferdigheter, typisk oppførsel og rutiner. Endringer her skjer lettere, dersom det ikke kommer i konflikt med de andre delene av identiteten. Å være litt rampete ved å bryte sosiale forventninger til voksenrollen, kan handle om å utfordre identiteten i både personlighets- og preferanselaget, men antagelig ikke i selve kjerneidentiteten. Kjerneidentiteten er det innerste og mest grunnleggende laget i Illeris' identitetsmodell, som gir oss følelsen av å være den samme personen i forskjellige situasjoner (2012, 2013). Voksne vil sannsynligvis fortsatt føle seg som voksne, selv om de går utover noen forventninger til voksenrollen.

Et annet brudd med forventningene var det innholdsmessige. Peer sier at det som var nytt og annerledes fenget ham veldig, og var avgjørende for at han fortsatte å se på Skam siden det vekket en interesse hos ham. Han fortalte at måten guttene ble fremstilt på i serien «brøt med et mønster som mange kanskje har», noe som andre informanter også har nevnt om jentene i Skam. Guttene fremsto som de skoleflinke, og jentene som tøffe. At dette oppleves som annerledes sier noe om hvordan vi er vant til at gutter og jenter synliggjøres på TV, hva som fremstilles som normalt og ikke, hva som er innenfor og utenfor (Foucault 1970, Goffmann 1959). Her kan også Jarvis' teori om disjuncture eller manglende sammenfall spille inn. Informantene så noe som var i uoverensstemmelse med deres forestillinger eller forforståelse, og dette motiverte dem for å se (og lære) mer (Jarvis 2006).

5.1.2 Følelser

Samtidig som voksne ønsker å vite mer om ungdommenes liv, var det mange av informantene som rapporterte om gjenkjennelse av følelser og situasjoner fra egen ungdomstid i TV-serien. Dette var noe som informantene satte pris på. At noe er gjenkjennelig gjør det lettere å tro på at det man ser på TV har en nærhet til det ekte livet, og kan skje i virkeligheten. Når vi kan identifisere oss med karakterene og får opplevelsen av å ta del i andres liv, skapes det emosjonelle forbindelser til vår egen erfaring. Det gjør at vår evne til forståelse og empati øker, og vi blir mottakelig for transformativ læring, hevdet Jarvis (2012).

Følelser er som nevnt en forutsetning for transformativ læring. Aase fortalte at gjennom den nærgående filmingen i Skam, opplevde hun å få kontakt med hvordan det føltes å ha de problemene som ungdommene i serien har. Det vekket hennes interesse og gjorde at hun ble «litt fanget» av det, som hun sier. Voksne innehar et stort reservoar av erfaringer og lærer gjerne best når de kan bruke disse jfr. Knowles (1970). Kanskje kan voksne lære noe nytt når de får reflektere over egne ungdomserfaringer? Alle informantene forteller at de ble følelsesmessig engasjert av å se på Skam, og de beskriver seg selv som mer eller mindre «hekta». Å være hekta er et annet ord for å være avhengig, og brukes litt spøkefullt som en assosiasjon til å være avhengig av andre ting i denne sammenhengen. Noen informanter siktet da til at de gjerne prioriterte Skam fremfor andre aktiviteter, som for eksempel Hedda som heller ville se på TV-serien enn å gå i teateret.

Et kjennetegn ved uformell læring er det kontekstuelle, ifølge Malcolm et. a. (2003). Det handler både om den fysiske plasseringen, at man kan bruke så mye tid man selv vil og at det ikke er forventet at man skal lære noe spesielt. Når man sitter hjemme i sin egen stue og skal kose seg med underholdning på TV, er det ikke alle som tenker på at de skal lære noe. Torvald tok som nevnt sikte på læring, mens Hedvig muligens hadde en forforståelse av at hun ikke kom til å lære noe særlig nytt gjennom å se på ungdomsprogrammet. Jarvis (2012) kaller forforståelse for en type ikke-læring. Samtidig så forteller jo Hedvig at hun faktisk har lært noe. Hun beskriver at hun både har fått økt innsikt i ungdomskulturen, og at hun har kjent litt på hvordan det var å være ung. Hedvig sier noe om at hun betrakter læring som endringer i holdninger og verdier, og at hun er usikker på om hun har «endret seg så mye». Her er svarene fra Hedvig litt uklare og inkonsistente. Jamfør Thornquist (2003) kan det ofte være manglende samsvar mellom hva folk gjør og sier, noe som kjennetegner vårt sosiale og menneskelige liv. Illeris (2012) knytter forsvar mot læring opp mot drivkraftsdimensjonen, som han beskriver som et ubevisst psykisk forsvar som aktiveres dersom individet føler seg

truet av ny læring. Det er vel heller slik at «guarden» er senket når man er i uformelle omgivelser og ser på TV-underholdning, og læring ikke er det primære målet. I denne sammenhengen synes jeg derfor at Jarvis' begrep «forforståelse» gir mest gjenklang.

5.2 Innholdsdimensjonen

Hva lærer voksne av å se på Skam?

5.2.1 Tanker om læring

Læring kan forstås som endring som varer over tid, sier Illeris (2012). Det er en bred definisjon som favner mye. Informantene hadde noe ulikt syn på hva læring og kunnskap er, noe som også gjenspeilte seg i svarene deres. Flere av informantene ga uttrykk for en forståelse av at læring er basert på fakta. Dette er i tråd med en klassisk forståelse av læring, altså tilføyende eller assimilativ læring.

Aase og Peer nevnte at de hadde lært mer om ungdommers språk, som eksempel på konkret kunnskap de satt igjen med. Samtidig hadde de blitt inspirert til å søke etter mer kunnskap om noe de ikke visste så mye om fra før. Å bli inspirert kan assosieres med å komme i kontakt med egne følelser. Den assimilative læringen kan dermed ha trigget informantenes følelser, og slik bidratt til å øke motivasjonen for å lære mer. Som Illeris beskriver, foregår gjerne et typisk læringsforløp i faser som veksler mellom assimilasjon og transformasjon (Illeris 2012).

Fanny forteller at hun lærte noe nytt gjennom å reflektere over det hun så i en av episodene av Skam. Det handlet om en diskusjon som Noora og William hadde, hvor Fanny fikk en ny vinkling og dermed et nytt syn på et fenomen som hun tidligere ikke hadde tenkt så mye gjennom. Eyolf nevner også at det han har sett på Skam, har fått ham til å reflektere over hva han kan gjøre annerledes ovenfor ungdommer. Også Torvald og Hedda har tenkt over det de har sett på Skam, og synes de har fått økt innsikt i hva det vil si å være ungdom i dag, i forhold til da de selv vokste opp. Refleksjon er en forutsetning for læring, og et viktig poeng i denne sammenhengen. Mezirow beskriver at kritisk refleksjon over tidligere antagelser kan føre til transformativ læring gjennom endringer i meningsperspektivet og «habit of mind» (Mezirow 2000).

Den økte innsikten som informantene beskriver, har ført til endringer hos flere av dem. De beskriver for eksempel at de ønsker å bli bedre lyttere, være mer tålmodige og håndtere

ungdommer på en «okei måte». Torvald forteller at han også har begynt å tenke annerledes enn han har gjort før. Hvordan man kommuniserer med og forholder seg til omverdenen, handler om den delen av identiteten som Illeris kaller for personlighetslaget, som er ganske stabilt (Illeris 2012). Endringer her skyldes gjerne omstrukturering i ett eller flere mentale skjema, og kan forklares som transformativ læring. Når transformativ læring fører til endringer i kjerneidentiteten, den innerste og mest grunnleggende delen av identiteten, kan vi oppleve å endre personlighet eller få et nytt syn på livet, hevder Illeris (2012, 2013). Torvald forteller om en omveltende endring etter å ha fulgt med på sesong 3, hvor homofili var et hovedtema. Det ufarliggjorde hans oppfatning av homoseksualitet, og ga ham et helt nytt perspektiv: Han blir ikke skremt dersom sønnen kommer hjem og forteller at han er homofil. Gjennom å sette lys på homofili på den måten som det har blitt gjort i Skam, kan man bidra til å påvirke folk til å tenke annerledes, både om seg selv og eget liv, og om verden for øvrig. Noe som også gjerne kalles transformativ læring og identitetsutvikling.

Et spørsmål som reiser seg i denne sammenhengen, er om endringene som informantene har erfart av å se på Skam vil vare over tid, som forutsatt i Illeris' definisjon på læring? Svaret på dette vil være vanskelig å finne før det har gått noen år. Men det er naturlig å tenke at transformativ læring, som medfører endringer i den lærendes identitet, setter dypere spor enn assimilativ læring. Det er på samme vis vanskelig å vite svaret på spørsmålet jeg stilte innledningsvis, om Skam kan ha samme potensial for læring som The Avengers hadde i sin tid.

5.2.2 Tema og budskap

Det som formidles til oss gjennom film og TV, er ikke nødvendigvis ment å skulle lære oss noe, vektlegger blant andre Giroux. Han er opptatt av å sette søkelyset på skjulte budskap som fungerer som resirkulering av den dominante kulturens interesser (i Sandlin et. al. 2011). Alle informantene forteller om budskap som de oppfatter blir formidlet i Skam. Hedvig tenker at dette antagelig er tilsiktet fra de som har laget serien, at de ønsker mer enn bare å underholde. Kanskje har Hedvig et poeng her, og at det finnes en skjult læringsintensjon fra serieskapernes side, selv om Skam gir uttrykk for å være en underholdningsserie? Fellesnevnerne for budskapene som informantene har lagt merke til, er at de er overveiende gode og bunner i gode verdier. De synes å handle mest om frigjøringsdiskurser som beskrevet av Dentith og Brady (1998). Det handler om toleranse og aksept, romslighet, likeverd og åpenhet. Måten

budskapene formidles på, balanserer godt, slik at det heller ikke virker moraliserende. Man føler ikke at man blir belært, som Torvald sier.

Hverdagslæring og utvikling av ny kunnskap er kjennetegn ved uformell læring, som presentert av Malcolm et. al. (2003). De sier at formidling av allerede etablert kunnskap er noe av det som kjennetegner den formelle læringen. Kanskje kan det være slik at formidling av formell kunnskap oppleves som mer «belærende», og slik vekker mer motstand hos voksne? I følge Jarvis har læring hos voksne mer preg av likestilling, og Knowles la vekt på voksnes erfaringsgrunnlag som utgangspunkt for læring (Tøsse 2011). Illeris beskriver at motstand mot læring kan oppstå dersom man befinner seg i en sammenheng som strider mot ens personlige verdier (Illeris 2012). En voksen som opplever å befinne seg i en sammenheng hvor læringen kommer «ovenfra» og ikke tar høyde for individets erfaringsgrunnlag, vil ut fra dette kunne tenkes å mobilisere motstand mot læring.

Illeris knytter begrepet «feillæring» til innholdsdimensjonen, for å forklare hvorfor tilsiktet læring ikke alltid skjer. Feillæring kan være basert på misforståelser, forklarer han.

Informantene oppfatter gode budskap og verdier i Skam, og en eventuell feillæring er kanskje lite relevant i denne sammenhengen. Allikevel er det nyttig å ha evne til kritisk refleksjon, som beskrevet av Brookfield (1987, 2000) og Tisdell (2008). Poenget med å ha en kritisk tolkningsevne er å være bevisst på hvilke (eventuelt skjulte) budskap man mottar. Økt bevissthet og kritisk refleksjon knyttes opp mot transformativ læring (Tisdell 2008.).

Når vi lærer noe om andre, kan vi samtidig lære noe om oss selv gjennom at vi identifiserer oss med det vi ser på. Aarsand (2011) og Foucault (1970) viser til at det «normale» versus det «unormale» rettfærdiggjøres gjennom visualisering av subjektets posisjonering i den eksisterende sosiale orden. Gjennom å se på TV lærer vi altså noe om hvilke holdninger og verdier vi kan eller bør ha. Når vennene til homofile Isak tar imot ham på en respektfull måte, har denne handlingen stor påvirkningskraft for dem som ser på. Tilsvarende effekt har scenen hvor Noora hamler opp med gutten som hun tror har forgrepet seg på henne. Slike scener forteller flere av informantene om. Noen forteller også om endringer i holdninger, verdier og livsanskuelse hos dem selv som følge av det de har sett.

5.3 Samspillsdimensjonen

Hvilken betydning har samspillsdimensjonen for læring?

5.3.1 Samspill og læring

Stort sett er informantene alene når de ser på Skam. Flere synes at dette er helt greit, og vil gjerne ha opplevelsen for seg selv. Både Hedvig og Fanny beskriver at de lager seg en liten kosestund når de skal se på serien. Da skal verden ut! Alle informantene forteller imidlertid at de snakker med andre om det de ser. For Hedvig sin del har det åpnet for tettere kommunikasjon med sønnen. Fanny, Peer og Torvald snakker med samboerne sine om det de ser. Mens Fanny synes det er greit at samboeren fungerer som en passiv mottaker av hennes tanker og refleksjoner, savner Peer og Torvald en mer gjensidig kommunikasjon, og ønsker at samboerne deres skal se på det samme som dem selv. Spesielt Torvald, fordi han involverer seg ordentlig i serien, som han sier, og samtidig ønsker å forberede seg på å bli tenåringsforelder.

Alle informantene forteller at Skam har vært et samtaletema også utenfor familien, enten hjemme, på jobb eller blant vennene. Det ble opplevd som viktig å kunne kommunisere og reflektere med andre om det de så. Refleksjon og kritisk tenkning er begreper som kan relateres til transformativ læring (Illeris 2012). Samtidig sier informantene at de har sett på Skam av egen interesse, og at kommunikasjonen med andre ikke har vært avgjørende for at de har fortsatt å følge med på serien. Haastrup (2016) forteller at når vi bruker lang tid sammen med fiktive karakterer i en TV-serie, bygger vi opp det som kalles en parasosial relasjon til dem. Vi kan få følelsen av å kjenne dem gjennom å ta del i deres liv på skjermen. Som Tisdell nevner, blir fiktive karakterer på TV virkelige i vår individuelle og kollektive erfaring med dem gjennom populærkulturen (Tisdell 2008). Karakterer som Noora, Isak, William og Sana er kjent for flere enn dem som har fulgt med på Skam, ettersom de har blitt en del av det offentlige mediebildet. Kanskje kan det også signalisere litt status å ha mye kunnskap om hvordan livene til disse karakterene utspiller seg på TV-skjermen?

5.3.2 Læring og samspill

Eyolf forteller at det har skjedd en endring i forholdet hans til andre etter at han begynte å se på Skam. Serien har gjort det lettere for ham å være åpen om egen seksuell legning, i tillegg til å være mer tålmodig og kommunisere bedre med ungdommer. Bedret kommunikasjon med ungdommer er noe som også nevnes av Peer og Hedda. Gjennom å se på Skam har de kunnet ta del i ungdommers følelser og erfaringer, og slik utviklet en større forståelse for unge menneskers perspektiv og verdenssyn. Dette beskrives av Jarvis som empatisk evne, som er

en forutsetning for transformativ læring (Jarvis 2012). Fanny erfarte for øvrig at da flere av venninnene i likhet med henne selv begynte å se på Skam, åpnet det for en ekstra dimensjon i vennefellesskapet. De fikk noe å samles rundt, en felles interesse som fungerte som en type sosial kapital og slik knyttet dem tettere sammen (Bourdieu 1997).

Aase syntes imidlertid at Skam hadde lite relevans til hennes liv. Hun verken omgås ungdom til vanlig, eller er ungdom selv. Aase forteller at det var veldig interessant å komme i kontakt med egne og andres følelser, men at hun ikke opplevde at det å se på Skam endret hennes relasjon til andre på noen som helst måte. Aases oppfatning kan passe inn i kategoriene for ikke-læring som hos Jarvis kalles for ikke-overveielse og avvisning (Illeris 2012). Det vil si at man velger ikke å forholde seg til muligheter for læring, eller bevisst å velge bort læringsmulighetene.

Torvald er den som rapporterer om de største endringene i sitt samspill med andre. Han har reflektert mye rundt tema og budskap i Skam, og blant annet forandret syn på hvordan han skal være en god pappa og hvilke verdier som er viktigst for ham. Torvald begynte å se på Skam for å lære, og dette kan ha gjort ham mer bevisst og aktiv i læringsprosessen. Kanskje har han kommunisert på en annen måte, og reflektert mer enn de andre informantene rundt det han har sett?

6 Oppsummering og konklusjon

Livslang læring innebærer at læring foregår kontinuerlig og på ulike arenaer gjennom hele livet (Tøsse 2011, Peeters et. al. 2014). Voksne er ikke ferdige med å lære selv etter fullført utdanning. Og læring kan like gjerne skje på fritiden hjemme, som på arbeidsplassen, på kurs og på skolebenken, uansett alder. Gjennom denne studien har jeg ønsket å belyse at voksne kan erfare transformativ læring og identitetsutvikling gjennom å se et underholdningsprogram på TV. Vi kan lære noe, uten å føle at vi blir belært.

Jeg gjennomførte en kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Sju informanter ble intervjuet, og datamaterialet ble behandlet gjennom en temasentrert analyse. De tre læringsdimensjonene som har vært hovedkategorier i undersøkelsen min, utgjør Illeris' tredimensjonale læringsmodell. Læringsmodellen representerer en helhet som er mer enn summen av delene (Illeris 2012). Gjennom å diskutere resultater fra intervju med informantene opp mot relevant teori, har jeg forsøkt å besvare undersøkelsens problemstilling:

På hvilken måte erfarer voksne læring av å se på TV-serien Skam?

Svaret på problemstillingen bygger på temaene som studien har vært strukturert rundt, som ble formulert i de tre forskningsspørsmålene:

1. *Hvorfor velger voksne å følge med på ungdomsserien Skam?*
2. *Hva lærer voksne av å se på Skam?*
3. *Hvilken betydning har samspillsdimensjonen for læring?*

Svaret jeg har kommet fram til er at de voksne i utvalget erfarer læring av å se på TV-serien Skam fordi programmet interesserer dem. For at interessen og motivasjonen skulle vedvare, var det viktig for informantene at de engasjerte seg følelsesmessig og at det de så var gjenkjennelig. De voksne informantene har fått økt innsikt, og blitt mer bevisste om egne og andres liv gjennom å se på Skam. De har erfart en transformativ læringsprosess hvor deres identitet utvikles, og holdninger og atferd endres. Et slikt læringsutbytte ble fremhevet av de som kommuniserte om sine tanker og refleksjoner i et samspill med andre. Samspillet med andre mennesker ble i noen tilfeller endret som følge av en slik refleksiv prosess.

Kan man så bli klokere av å se på Skam? Til dette spørsmålet, stilt i oppgavens tittel, vil jeg derfor driste meg til å svare JA!

Ikke et ord når vi går hver til vårt, et stivt smil

Og ingen følelser.

Først idet hun forsvinner

Og glemmer igjen skjerfet sitt i farten.

Et skjerf av ekte ull,

Med striper i flere farger

Heklet til henne

Av moren vår.

Jeg har det fortsatt.

(Wisława Szymborska)

Referanseliste

- Aarsand, L. A. (2011). Parents, expertise and identity work: the media conceptualized as a lifelong learning practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 19:3, 435-455, DOI: [10.1080/14681366.2011.607839](https://doi.org/10.1080/14681366.2011.607839)
- Aarsand, L. A. (2014). The knowledgeable parenting style: stance takings and subject positions in media encounters. *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 33(5)
- Aarsand, L., Håland, E., Tønseth, C., Tøsse, S. (red.) (2011). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Album, D. (1996). *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano
- Alvermann, D., Hagood, M. (2000). Critical media literacy: Research, theory and practice in “new times”. *Journal of Educational Research*, 93 (pp.193-205)
- Armstrong, P. (2000). *All things bold and beautiful: Research adult learning through soaps*. Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference. University of Columbia, Vancouver, Canada (pp. 16-20)
- Armstrong, P. (2005). *Managing diversity in the workplace: Representations of difference in The Office*. Proceedings of the Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults, University of Sussex. Sussex, United Kingdom. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142023.htm>
- Aspøy, T. M., Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. Oslo: Norges Forskningsråd
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In: Richardson, J. G. (ed.) *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In: Halsey, A. H., Lauder, H., Brown, P. & Wells, A. S. (eds.). *Education: Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University Press

- Brookfield, S. D. (2000). *Transformative Learning as Ideology Critique*. I Jack Mezirow m. fl.: *Learning as Transformation – Critical perspectives on a Theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Dentith, A. M., Brady, J. (1998). *Girls on the strip; constructing a critical feminist pedagogy of difference in Las Vegas, NV*. Paper presented at the AERA: Research on Women and Education SIG Conference, Hempstead, NY.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Foucault, M. (1970). *Diskursens orden*. Spartacus Forlag AS, Oslo 1999
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*. New York: Crossroad Publishing Company
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books
- Giroux, H. A. (1995). Pulp Fiction and the Culture of Violence. *Harvard Educational Review*; Vol 65, No 2 ProQuest (pp. 299-314)
- Giroux, H. A. (1997). Race, Pedagogy and Whiteness in “Dangerous Minds”. *Cineaste – America’s Leading Magazine on the Art and Politics of the Cinema*. Cineaste Publishers: New York, N.Y. (pp. 46-49)
- Giroux, H. A. (2000). Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the ‘crisis of culture’. *Cultural Studies*, 14(2). (pp. 341-360)
- Giroux, H. A. (2006). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/ Cultural Studies*, 1:1, DOI: [10.1080/1479142042000180926](https://doi.org/10.1080/1479142042000180926) (pp. 59-79)
- Giroux, H. A. (2008). Hollywood film as Public pedagogy: Education in the Crossfire. *Afterimage*, Vol. 35, No. 5 (pp. 7-13)
- Goffmann, E. (1959/1992/2014). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo: Pax Forlag
- Guba, E. G., Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage
- Haastrup, H. K. (2016). Hentet 03.05.17 fra: <http://forskning.no/fritid-film/2016/01/hvorfor-er-det-sa-vanskelig-stoppe-nar-jeg-ser-pa-netflix-og-hbo#.WQm6>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring & identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

- Illeris, K. (2014). *Transformative learning re-defined: as changes in elements of the identity*. *International Journal of Lifelong Education*, 33:5 (pp. 573-586). DOI: [10.1080/02601370.2014.917128](https://doi.org/10.1080/02601370.2014.917128)
- Jansson, T. (1970). *Sent i november*. Oslo: Aschehoug
- Jarvis, C. (2012). Fiction, empathy and lifelong learning. *International Journal of Lifelong learning*, 31:6, DOI: [10.1080/02601370.2012.713036](https://doi.org/10.1080/02601370.2012.713036) (pp. 743-758)
- Jarvis, P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge
- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Katzenelson, B. (2004). *Drivkræfter, følelser og erkendelse*. København: Hans Reitzel
- Knowles, M. S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Associated Press
- Koenig, A. L., Smith, A. R. (2013). Learning against the clock: Examining learning and development concepts in The Curious Case of Benjamin Button. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 25 (1) 36-45
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage
- Lindtner, S. S. (2017). <http://forskning.no/barn-og-ungdom/2017/02/skam-blir-forskning>
- Malcolm, J., Hodkinson, P., Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*; Vol.15, No. 7/8. ProQuest. (pp. 313-318)
- Maslow, A. (1970). *På vei mod en eksistenspsykologi*. København: Nyt Nordisk Forlag
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., Baumgartner, L. (2007). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (pp. 185 – 198)
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), pp.58-63

- Mezirow, J. (2005). At lære at tænke som en voksen. I: Knud Illeris og Signe Berri (red.): *Tekster om voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Neumann, I. B. (2010). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- NRK (2016). SKAM. Episode 10:2
- Peeters, J., Backer, F., Buffel, T., Kindekens, A., Struyven, K., Zhu, C., Lombaerts, K. (2014). Adult Learners' Informal Learning Experiences in Formal Education Setting. *Journal of Adult Development*, Vol.21 (3) (pp. 181-192)
- Piaget, J. (1980). *Recent studies in genetic epistemology*. Cahiers de la foundation des archives Jean Piaget, nr. 1
- Rogers, E. E. (2002). *Waiting to exhale. African American Women and Adult Learning through Movies*. Paper, presented at the annual meeting of the Adult Education Research Conference (43d, Raleigh, NC) (pp. 326-332)
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandlin, J. A. (2005). *Spend smart, live rich? A critical analysis of the consumer education lifestyle magazine Budget Living and its readers' forums*. Proceedings of the 46th Annual Adult Education Research Conference. Athens, Georgia (pp. 387-392)
- Sandlin, J. A., Schultz, B. D., Burdick, J. (2010). *Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning beyond Schooling*. New York: Routledge.
- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., Burdick, J. (2011a). Mapping the complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894-2010. *Review of Educational Research*, Vol. 81, No.3. DOI: [10.3102/0034654311413395](https://doi.org/10.3102/0034654311413395) (pp. 3-23)
- Sandlin, J. A., Wright, R. R., Clark, C. (2011b). Reexamining Theories of Adult Learning and Adult Development Through the Lenses of Public Pedagogy. *Adult Education Quarterly*, 63(1) 3-23
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research*. London: Sage
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: Sage
- Smith, M. K. (1999). Andragogy. www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm.

- Szyborska, W. (2009/2015). *Tenåring. Livet er den eneste måten. Dikt 2002-2012*
4. opplag. Trondheim: Tiden Norsk Forlag
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 4. utg.
Bergen: Fagbokforlaget
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*.
Bergen: Fagbokforlaget
- Tisdell, E. J., Thompson, P. M. (2005). *The role of pop culture and entertainment media in adult education practice*. Proceedings of the 46th Annual Adult Education Research Conference. University of Georgia, Athens, Georgia (pp. 425-432)
- Tisdell, E. J., Thompson, P. M. (2006). *Crashing into pop culture in dealing with diversity: Adult education and critical media literacy about movies and television*. Proceedings of the 47th Annual Adult Education Research Conference. University of Minnesota, Minneapolis-St. Paul, Minnesota (pp. 397-402)
- Tisdell, E. J., Thompson, P. M. (2007). From a different angle: The role of pop culture in teaching for diversity and critical media literacy in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (pp. 351-673)
- Tisdell, E. J. (2008). Critical Media Literacy and Transformative Learning Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education. *Journal of Transformative Education Volume 6:1* (pp. 48-67)
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønseth, C. (2011). *Identitetskonstruksjon i lys av kompetansereformen*. Phd-avhandling. Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Trondheim: NTNU
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk: om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- UNESCO (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*
- Wright, R. R. (2006a). *A different definition of boob-tube: What Dr. Catherine Gale, of The Avengers, taught women*. Proceedings of the 36th Annual Adult Education Research Conference. University of Minnesota, Minneapolis - St. Paul, Minnesota (pp. 471-476)

- Wright, R. R. (2006b). *Popular culture, cult TV, and gender resistance: Informal learning from prime-time feminism*. Proceedings of the 47th Annual Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults. All Saints College, Leeds, United Kingdom (pp. 449-464)
- Wright, R. R. (2007a). *Learning empowerment, resistance and female identity development from popular television: Trans-women tell stories of trans-formation*. Proceedings of the 48th Annual Adult Education Research Conference. Mt. Saint Vincent University, Nova Scotia, Canada (pp. 517-522)
- Wright, R. R. (2007b). The Avengers, public pedagogy and the development of British women's consciousness. I: Tisdell, E. J., Thompson, P. M. (Eds.) *New directions in adult and continuing education: No. 115. Popular culture and adult education*. San Francisco: Jossey-Bass (pp. 63-73)
- Wright, R. R., Sandlin, J. A. (2009a). Cult TV, Hip Hop, Shape-Shifters, and Vampire Slayers. A Review of the Literature at the Intersection of Adult Education and popular Culture. *Adult Education Quarterly*, Volume 59 Number 2, 118-141
- Wright, R. R., Sandlin, J. A. (2009b). Popular culture, public pedagogy and perspective transformation: The Avengers and adult learning in living rooms. *International Journal of Lifelong Education*, 28: DOI: [10.1080/02601370903031389](https://doi.org/10.1080/02601370903031389) (pp. 533-551)

VEDLEGG 1

Kvittering fra NSD



Liselott Aarsand
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.11.2016

Vår ref: 50711 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50711	<i>Klok av "Skam"? En undersøkelse om voksnes uformelle læringserfaringer av å se TV</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liselott Aarsand</i>
Student	<i>Jannike Vik</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 2

Prosjektvurdering

Kopi: Jannike Vik jannikevik@gmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering – Kommentar Prosjektnr: 50711

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi anbefaler imidlertid at du skriver at datamaterialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt, heller enn slettet, slik at du kan ta vare på anonymt datamateriale.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson (f.eks. venner). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.08.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

VEDLEGG 3

Forespørsel om deltakelse i masterprosjektet Klok av «Skam»?

En undersøkelse om voksnes uformelle læringserfaringer av å se TV.

Bakgrunn og formål

I forbindelse med at jeg tar en masterutdanning i voksnes læring ved NTNU, har jeg blitt interessert i de forskjellige måtene som læring foregår på. Mye læring foregår utenfor utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv. Denne læringen ønsker jeg å forstå mer av, og vil derfor undersøke mer av hvordan man kan erfare læring av å se på TV. Som case har jeg valgt NRKs aktuelle dramaserie «Skam», som høsten 2016 er inne i sin tredje sesong. Mitt forskningsspørsmål er:

På hvilken måte kan voksne erfare læring av å se på TV?

Formålet for min del er å få økt kunnskap om hvordan læring kan skje hos voksne på en uformell arena, og i en sammenheng hvor man ikke nødvendigvis går inn for, eller forventer, å lære noe. Du forespørres om å delta da du tidligere har bekreftet at du har sett serien «Skam». Dersom dette ikke stemmer, er det fint om du gir meg tilbakemelding slik at jeg kan finne andre informanter. Om du kjenner noen andre som har sett «Skam», blir jeg veldig glad om jeg kan få mulighet til å invitere vedkommende til å stille som informant!

Hva innebærer deltakelse i studien?

Dersom du ønsker å takke ja til å delta som informant i denne studien, innebærer det i praksis å stille på et intervju på omtrent en times varighet. Intervjuet planlegges gjennomført i løpet av høst/ vinter 2016/ 17. Intervjuet vil foregå på tomannshånd mellom deg og meg, og vil bli tatt opp på lydbånd. Jeg stiller med lokale for intervju, om du foretrekker at intervjuet holdes et annet sted er jeg selvfølgelig åpen for dette. Tidspunkt avtaler vi nærmere ut fra hva som passer best for din del.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon og opplysninger som gis under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt og deles kun med mine veiledere ved NTNU. I den endelige masteroppgaven vil alle informanter bli anonymisert. Materialet fra intervjuet vil være passordbeskyttet, og oppbevares i anonymisert utgave så snart masteroppgaven er ferdigstilt og sensurert. Resultat og analyser presenteres i masteroppgaven i løpet av våren 2017. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. august 2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Håper du ønsker å delta! Jeg vil ta nærmere kontakt med deg i nær fremtid. Dersom du har spørsmål om studien innen den tid, er du velkommen til å kontakte meg eller en av mine veiledere.

Masterstudent:

Jannike Vik tlf. 92050394.

Veiledere:

Liselott Aarsand tlf. 73592809

Christin Tønseth tlf. 73592872

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 4

Intervjuguide til masterprosjektet

Klok av «Skam»? En undersøkelse om voksnes uformelle læringserfaringer av å se TV.

Tema: *Uformell læring hos voksne gjennom media*

Problemstilling: *På hvilken måte kan voksne erfare læring av å se på TV?*

Forskningsspørsmål: *Hvilken betydning kan motivet for å følge med på «Skam» ha for opplevelse av læring?*

Hva kan man lære av å se underholdningsprogram på TV?

På hvilken måte gjør Illeris' tre dimensjoner (samspill, drivkraft, innhold) seg gjeldende i uformell læring?

1. Innledning

Småprat om løst og fast i et par minutter for å få informanten til å slappe av. Husk å nevne at det er ingen riktige eller gale svar, informantens opplevelse og erfaringer er i fokus, og det er dette jeg er nysgjerrig på.

Muntlig informasjon om bakgrunn og formål med studien, hva deltakelse innebærer, at det er frivillig å delta, at det vil bli tatt lydopptak, sikres anonymitet og skrives samtykkeerklæring. (Denne informasjonen er også gitt skriftlig ved forespørsel om deltakelse i masterstudien).

Praktisk informasjon om tenkt varighet på intervjuet, ønske om eventuell pause underveis, avtale signal for «time-out» ved behov, og at det er frivillig å svare på spørsmålene.

Gi beskjed om når lydopptak og intervju starter.

2. Om TV-titting og «Skam»

Generelt:

- a) Hvordan vil du beskrive dine TV-vaner?
- b) Er det flere serier og/ eller programtyper du følger med på?
- c) Evt. oppfølgingsspørsmål som faller naturlig

3. Spørsmål rundt drivkraftsdimensjonen

Nøkkelord: motivasjon, følelser, vilje

- d) Kan du si noe om hvorfor du begynte å se på Skam? *Var det tilfeldig eller planlagt? Var det noen du kjente som allerede så på den? Annet?*
- e) Hvor lenge har du sett på Skam? Hvor ofte? Når, hvordan? (episode for episode, «bingewatching», TV/ nett-TV?)
- f) Hva gjorde at du fortsatte å følge med? Var det noe spesielt som engasjerte deg? *Gjenkjennelse, identifisering, nysgjerrighet, spenning.*
I tilfelle, kan du si noe om hva og hvorfor?
- g) Er det noen av karakterene du er mer opptatt av enn andre?
- h) Kan du beskrive den/ne karakteren/e for meg? På hvilken måte gjør hun/ han/ de inntrykk?
- i) Kan du gi eksempel på en situasjon eller episode som gjorde spesielt inntrykk på deg?
- j) Er det noen av karakterene du liker dårligere enn andre? I tilfelle, tror du at du kan si noe om hvorfor?
- k) Opplever du at du tenker annerledes om noe etter å ha sett Skam? *Endret oppfatning, mening, syn på seg selv og/ eller andre mennesker, grupper e.l.*
I tilfelle, kan du beskrive dette litt nærmere?
- l) Hvor engasjert opplever du at du er når du sitter og ser på serien? Blir du følelsesmessig involvert? Lever deg inn i karakterene?

m) Eventuelt; ser du på serien med en viss distanse? Tenker du at tema er lite relevant for deg? Kan du fortelle meg litt om dette?

n) Evt. oppfølgingsspørsmål som faller naturlig

4. Spørsmål rundt samspillsdimensjonen

Nøkkelord: handling, kommunikasjon, samarbeid

o) Hvis du har familie; er det flere av dine familiemedlemmer som ser Skam?
Ser du serien alene eller sammen med andre i familien?

p) Er det noen av dine venner som ser Skam?

q) Har du snakket med andre (familie og/ eller venner) om det du har sett i etterkant, diskuterer du serien med andre underveis?

r) I tilfelle, har kommunikasjonen med andre underveis betydning for at du fortsetter å se på serien?

s) *Opplever du at det å følge med på serien påvirker din relasjon til menneskene rundt deg på noen måte?* I tilfelle, kan du beskrive dette?

t) Evt. oppfølgingsspørsmål som faller naturlig

5. Innholdsdimensjonen

Nøkkelord: Kunnskap, forståelse, ferdigheter

u) Kan du beskrive en eller flere spesielle episoder du husker godt? Hva tror du gjorde at du festet deg ved akkurat de/nne episoden/e?

v) Hender det/ har det hendt at du har tenkt på denne TV-serien bortsett fra når du sitter og ser på den? Reflektert over episoder, innhold, karakterer e.l.?

I tilfelle, i hvilken sammenheng og hva har det handlet om?

- w) Har serien gjort inntrykk på deg som sitter etter at det har gått noe tid, eller forsvinner inntrykkene fort/ etter hvert?
- x) Har du inntrykk av at serien har ett, eller flere, budskap som søkes formidlet?
- y) Har du endret oppfatning om noe etter å ha sett denne serien? I tilfelle, kan du si noe mer om på hvilken måte?
- z) Opplever du at du har fått innsikt i noe du ikke visste fra før gjennom å se på «Skam»? Har du fått konkret kunnskap om ett eller flere tema?
- æ) Dersom du har fått ny kunnskap eller innsikt av å se på Skam, kan du huske hvordan? *I form av påfyll på allerede eksisterende kunnskap om et fenomen, en slags aha-opplevelse, eller kunnskap som har snudd opp ned på det du visste/ trodde tidligere?*
- ø) Evt oppfølgingsspørsmål som faller naturlig

5. Oppsummering og avslutning

Spør informanten om det er noe vedkommende ønsker å tilføye? Er det noe hun/ han lurer på? Spørsmål som ikke har blitt stilt? Andre kommentarer eller innspill? Lydopptaker slås av og intervju avsluttes på hyggelig måte, og med informasjon om hva som skjer videre.