

Camilla Sanna

## Et vindu til verden?

En kvalitativ studie av hvordan voksne kan tilegne seg kulturell kompetanse fra TV-serier

Masteroppgave i voksnes læring

Veileder: Liselott Aarsand

Juni 2020



Camilla Sanna

## **Et vindu til verden?**

En kvalitativ studie av hvordan voksne kan tilegne seg kulturell kompetanse fra TV-serier

Masteroppgave i voksnes læring  
Veileder: Liselott Aarsand  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Globalisering har bidratt til økt mangfold, hybridisering av identitet og kulturell tilhørighet, så vel som at media har blitt en viktig arena for voksnes læring. Samtidig framstår det som at det er vanskelig å gjenkjenne læring fra antatt banale hverdagsaktiviteter, spesielt fra populærkultur som TV-serier. Formålet med denne undersøkelsen er derfor å utforske hvordan voksne kan tilegne seg kunnskapene, holdningene og ferdighetene som trengs for å kommunisere hensiktsmessig på tvers av kulturer i en slik uformell læringskontekst. Denne tematikken utforskes gjennom problemstillingen: *på hvilke måter kan voksne lære kulturell kompetanse fra TV-serier?*

Oppgaven bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor læring og kunnskap tenkes å konstrueres i og mellom mennesker, påvirket av kultur, kontekst og diskurser. For å belyse problemstillingen har det blitt benyttet et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturerte kvalitative intervjuer som metode for datainnsamling, hvor det har blitt tatt utgangspunkt i fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Det har blitt gjennomført syv intervjuer med voksne mellom 20 og 70 år, og videre har det blitt gjort en tematisk innholdsanalyse av datamaterialet for å avdekke det dypere meningsinnholdet i informantenes opplevelser av tematikken.

Gjennom analysen framstår fem temaer framtrедende i henblikk til hvordan voksne kan lære kulturell kompetanse fra TV-serier. Temaene reflekterer hvordan serier kan fungere som en *kunnskapskilde*, *virkelighetsformidler*, *forståelsesgrunnlag*, *refleksjonsmulighet* og *kommunikativ ressurs*. Gjennom drøftingen blir det synlig at informantene erfarer læring av de ulike aspektene ved kulturell kompetanse gjennom TV-serier på ulike måter, både bevisst, ubevisst, intendert og uintentert. Det synes imidlertid som at balansen mellom mengden inntrykk fra TV-serier og «det virkelige liv» er avgjørende for hvor nyansert denne kompetansen er, og følgelig hvor hensiktsmessig det kan brukes i sosiale interaksjoner.

## Abstract

Globalization has contributed to increased diversity, hybridization of identity and cultural affiliation, as well as media becoming an important arena for adult learning. At the same time, it appears that it is difficult to recognize learning from apparent frivolous everyday activities, especially from popular culture such as TV shows. The purpose of the current study is to explore how adults can acquire the knowledge, attitudes and skills needed for appropriate communication across cultures in this context of informal learning. This subject matter is explored through the research question: *in what ways can adults learn cultural competence from TV shows?*

The thesis builds upon a sociocultural perspective on learning in which learning and knowledge is thought to be constructed in and between people, influenced by culture, context and discourses. A qualitative research design with semi-structured qualitative interviews has been employed to collect the empirical data, based on phenomenological and hermeneutical theories. Seven interviews with adults between the ages 20 and 70 have been conducted, and furthermore, analysed through a thematic content analysis to discover the deeper meaning in the participants' experiences of the subject matter.

The analysis finds five prominent themes showing how adults can learn cultural competence from TV shows. The themes reflect how TV shows can function as a *source of knowledge, disclosure of reality, grounds for understanding, opportunity for reflection, and communication resource*. Through the discussion, it is made visible that the participants experience learning the different aspects of cultural competence through TV shows in different ways, both conscious, unconscious, intended and unintended. However, it appears that the balance between the amount of influence from TV shows and "real life" is imperative for how nuanced the competency is, and consequently how it may successfully be used in social interactions.

## Forord

Da har tiden kommet og jeg skal levere fra meg en masteroppgave. Det er veldig rart og vemodig å skrive disse ordene og tenke på hvor raskt de to siste årene på Master i Voksnes Læring har gått, men tiden flyr når man har det gøy!

Først og fremst vil jeg takke informantene mine for deres velvilje til å gi av deres tid og tanker, spesielt i en utfordrende og usikker tid i møte med COVID-19. Det har vært utrolig spennende og lærerikt å snakke med dere alle og få innsikt i deres opplevelser og meninger, og dere skal ha mye av æren for at prosjektet har blitt gjennomført.

En stor takk må også rettes til min veileder Liselott Aarsand for all hjelp og gode tilbakemeldinger, og for at du har utfordret meg til å skrive en oppgave jeg kan være stolt av. Jeg må også takke for at du har vekket min interesse for forskning og hjulpet meg se muligheter for hvordan jeg kan jobbe videre med noe jeg synes er veldig spennende.

Tusen takk til Mamma som har lest gjennom og hjulpet meg med denne oppgaven, så vel som utallige andre oppgaver i løpet av min studietid. Jeg setter veldig pris på all støtten jeg har fått, og ikke minst hvordan du alltid har vist at læring er morsomt og viktig. Det må også nevnes at å levere denne masteroppgaven gleder meg litt ekstra fordi jeg endelig passerer deg i antall studiepoeng, men kappløpet fortsetter!

Jeg vil også takke alle venner og familie som alltid støtter meg i det jeg driver med og har troa på meg, også når jeg ikke har det selv. En litt ekstra spesiell takk vil jeg rette til besteforeldrene mine som alltid stiller opp; takk til Mormor for at du har vist meg livslang læring i praksis, takk til Bess for sårt trengte humoristiske avbrekk, og takk til Farmor for lange og gode samtaler om alt mellom himmel og jord.

Sist men ikke minst må jeg takke «gjengen på sal». Tusen takk for at dere har gjort det morsomt å tilbringe lange dager på lesesalen og alltid bidratt med godt humør og både kloke og mindre kloke ord. Særlig vil jeg takke Christin, for de to siste årene og denne oppgaven hadde ikke vært i nærheten av like bra uten deg. Jeg gleder meg allerede til mer ugagn med dere alle i framtiden – jeg vil «ha meir»!

Trondheim, juni 2020

Camilla Sanna

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vi</b>
<b>Forord.....</b>	<b>vii</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>10</b>
1.1. Bakgrunn for kunnskapsinteresse .....	10
1.2. Aktualisering og nytteverdi .....	10
1.3. Problemstilling.....	11
1.4. Definisjon av sentrale begrep.....	11
1.4.1. Kultur .....	11
1.4.2. Kompetanse og læring .....	12
1.4.3. Kulturell kompetanse.....	12
1.5. Oppgavens disposisjon.....	12
<b>2. Teoretisk perspektiv og tidligere forskning.....</b>	<b>13</b>
2.1. Sosiokulturelt læringsperspektiv .....	13
2.1.1. Situert læring .....	13
2.1.2. Redskaper for læring .....	13
2.1.3. Intersubjektivitet og lek som læringsaktivitet.....	14
2.2. Uformell læring .....	14
2.2.1. Tre typer uformell læring.....	14
2.3. Tidligere forskning .....	15
2.3.1. Læring fra populærkultur.....	15
2.3.2. TV-serier som læringsarena .....	16
2.3.3. Populærkultur og kulturell kompetanse .....	17
2.3.4. Kultur og identitet.....	17
<b>3. Metode.....</b>	<b>19</b>
3.1. Vitenskapsteoretisk forankring .....	19
3.2. Valg av metodologi og forskningsdesign.....	19
3.2.1. Kvalitativt forskningsdesign .....	19
3.2.2. Semistrukturerte kvalitative intervjuer.....	20
3.3. Praktisk gjennomføring .....	20
3.3.1. Intervjuguide .....	20
3.3.2. Utvalg og rekruttering.....	21
3.3.3. Prøveintervju .....	22
3.3.4. Gjennomføring av intervjuene .....	23
3.3.5. Transkripsjon .....	24
3.3.6. Analyse .....	24



3.4. Refleksjoner og overveielser .....	26
3.4.1. Ethiske betraktninger .....	26
3.4.2. Refleksjoner over egen forskerrolle .....	27
3.4.3. Kvalitetsaspekter i forskningsprosessen .....	28
<b>4. Presentasjon av resultater.....</b>	<b>31</b>
4.1. TV-serier som kunnskapskilde.....	32
4.1.1. Trygt og tilgjengelig .....	32
4.1.2. Lettfattelig .....	33
4.2. TV-serier som virkelighetsformidler.....	34
4.2.1. Referanseramme .....	34
4.2.2. Ubevisst kulturformidler .....	35
4.3. TV-serier som forståelsesgrunnlag .....	37
4.3.1. Menneskeliggjøring .....	37
4.3.2. Empati .....	38
4.4. TV-serier som refleksjonsmulighet .....	39
4.4.1. Kritisk blikk på egen kultur .....	39
4.4.2. Sammenligning av kulturer .....	40
4.5. TV-serier som kommunikativ ressurs.....	42
4.5.1. Samtaletema.....	42
4.5.2. Sosial rettesnor .....	42
4.6. Oppsummering av resultater.....	43
<b>5. Diskusjon .....</b>	<b>46</b>
5.1. Kunnskap .....	46
5.2. Perspektiv .....	49
5.3. Holdninger.....	51
<b>6. Avslutning og konklusjon.....</b>	<b>54</b>
<b>Referanser.....</b>	<b>56</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>61</b>

# 1. Innledning

## 1.1. Bakgrunn for kunnskapsinteresse

Gjennom studiet Master i voksnes læring har det stadig blitt påpekt at livslang læring kan styrke menneskers livskvalitet. Uten å nødvendigvis ha vært klar over fagterminologien har dette gjort meg bevisst på hvordan mange i mitt umiddelbare miljø har demonstrert livslang læring i praksis. Selv om jeg lenge har tenkt at man kan lære i hverdagssituasjoner, synes det å være en mindre etablert oppfatning i samfunnet forøvrig. Denne skepsisen har flere ganger kommet til syne i samtaler med andre om mitt studieprogram, hvor jeg til gangs har forsøkt å beskrive hvor mangefasettert livslang læring er. Et godt eksempel på dette oppsto da jeg intervjuet mormor i anledning en emneoppgave tidligere på studiet og spurte henne hva hun hadde lært av å lese skjønnlitteratur, hvor hun svarte «det er jo bare lesing, det er ikke sånn ordentlig læring». På bakgrunn av dette ble læring i hverdagssituasjoner et naturlig tema å undersøke i en masteroppgave.

Da jeg begynte å fordype meg i denne interessen var det en rekke artikler om læring fra populærkultur, nærmere bestemt TV-serier og film som fanget min oppmerksomhet. Som følge av dette reflekterte jeg over hva jeg selv kan ha lært fra populærkultur, og kom flere ganger tilbake til hvordan TV-serier har eksponert meg for kulturer eller miljøer jeg ikke ville møtt ellers. I et seminar ble jeg introdusert for en artikkel av Monk-Turner, Heiserman, Johnson, Cotton og Jackson (2010) om representasjon av minoriteter i primetime TV-serier i USA og hvordan slike framstillinger kan påvirke oppfatningene våre av grupper mennesker, samtidig som begrepet *kulturell kompetanse* ble presentert. Dette motiverte meg videre for å utforske læring i hverdagslivet, i lys av populærkultur, med fokus på hva og hvordan man kan lære om andre mennesker og kulturer.

## 1.2. Aktualisering og nytteverdi

Som følge av globaliseringen har verden blitt mer mangfoldig og landegrenser synes å viskes ut (Balcazar, Suarez-Balcazar & Taylor-Ritzler, 2009; Hutchins & Bierema, 2013; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Følgelig har hvordan man kan fasilitere hensiktsmessig kommunikasjon med mennesker med ulike sosiale- og kulturelle tilhørigheter fått økt oppmerksomhet. I Norge kommer store deler av befolkningsveksten de siste årene fra innvandring, som videre har bidratt til framveksten av et flerkulturelt samfunn bestående av en befolkning med en rekke geografiske, religiøse og kulturelle bakgrunner (Andersen, 2015; Andreassen, Dzamarija & Slaastad, 2013). St.Meld nr. 6 *En helhetlig integreringspolitikk* hevder at et slikt mangfold kan by på både muligheter og konflikter, og at det derfor er behov for forståelse for og kunnskap om kulturer for å kunne utnytte de potensielle godene (Barne- og familiedepartementet, 2012). Samtidig synes kultur å bli et mer flytende konsept som inkluderer mer enn religiøs eller geografisk opprinnelse, som videre gjør samfunnet enda mer mangfoldig og synliggjør behovet for konstruktiv kommunikasjon (Kramsch, 1998).

Globaliseringens frie flyt har også ført til et «mediamettet» samfunn hvor medier i større grad enn tidligere antas å påvirke menneskers tanker og atferd (Aarsand, 2014; Hutchins & Bierema, 2013). Media har således blitt en betydningsfull læringsarena for ungdom og voksne, da mye av hverdagslivet innebærer hyppig kontakt med populærkultur som film, TV-serier eller musikk (Aarsand, 2014; Giroux, 1995; Tisdell & Thompson, 2007). Populærkultur defineres som en mediabasert massekultur som er bredt foretrukket på tvers av grupper hvor hovedformålet er å underholde, men allikevel viser forskning at det har en unik egenskap til å formidle verdenssyn og framstille

grupper, som følgelig synes å bidra til læring (Giroux, 2011; Tisdell & Thompson, 2007; Wright, 2017). Tanken om at man kan lære fra populærkultur framstår imidlertid mindre utbredt blant mennesker utenfor fagfeltet livslang læring, til tross for økende politisk og akademisk anerkjennelse (EC, 2001; EU, 2006; Illeris, 2012; Kunnskapsdepartementet, 1997, 2004). Samtidig hevder noen at forskning generelt underrapporterer læringseffekter fra uformelle kontekster og at det derfor er behov for mer forskning på fenomenet (Watkins, Marsick, Wafford & Ellinger, 2018). Det framkommer derfor høyst aktuelt og nødvendig å forsøke og belyse hvordan populærkultur kan bidra til læring om andre mennesker og kulturer.

Tross for en tilsynelatende overenstemmelse mellom både forskning og politikk om behovet for forståelse og kommunikasjon på tvers av kulturelle tilhørigheter, framstår det som at lite oppmerksomhet har rettet seg mot *voksnes* tilegnelse av slik kompetanse. Både politiske vedtak og forskning synes å ha fokusert på barn og ungdoms tilegnelse gjennom formell utdanning, eller hvordan voksne innen spesifikke yrker, som sykepleiere, kan lære ferdighetene (Dypedahl & Eschenbach, 2014; EU, 2006; Hovland & Johannessen, 2018; Lund, 2012; Magnussen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det framstår derfor svært relevant å utforske hvordan voksne kan tilegne seg kompetansen som kreves for å kommunisere hensiktsmessig på tvers av kulturer, og i lys av dagens mediamettede samfunn; hvordan populærkultur som TV-serier kan bidra til dette.

### 1.3. Problemstilling

Det framstår både interessant og nyttig å utforske læring fra populærkultur nærmere grunnet den påfallende tilstedeværelsen i hverdagslivet og forskning på læring fra underholdning. Samtidig tolkes det aktuelt å undersøke hvordan voksne kan lære kompetansen som kreves for å kommunisere hensiktsmessig på tvers av kulturer. På bakgrunn av dette er problemstillingen for oppgaven:

*På hvilke måter kan voksne lære kulturell kompetanse fra TV-serier?*

Problemstillingen formuleres med et mål om å belyse *hvordan* populærkultur i form av TV-serier, enten fiktive eller reality-serier som fortrinnsvis er skapt for å underholde, kan bidra til voksnes kulturelle kompetanse. Så vel som at det i denne sammenhengen er ønskelig å også forstå *hva* ved kulturell kompetanse voksne kan lære fra serier. Hva som legges i de videre begrepene som synes sentrale for problemstillingen vil avgrensnes i neste delkapittel.

### 1.4. Definisjon av sentrale begrep

#### 1.4.1. Kultur

Kultur defineres gjerne som trekk, aktiviteter og verdier som kjennetegner en gruppe mennesker, hvor det ofte fokuseres på nasjonale eller religiøse bakgrunner (Kramsch, 1998; Nunan & Choi, 2012). Det synes imidlertid viktig å bemerke at det også benyttes om andre typer grupper; som ungdomskultur eller kjønnskultur, så vel som at det ikke er klare grenser mellom kulturer, men heller glidende overganger og en rekke blandingsformer (Kramsch, 1998; Tjora, 2018). I en mer omfattende antropologisk definisjon understrekes det at kultur innebærer delte kunnskaper og skikker, samt at det bidrar til en følelse av fellesskap og gir mening til gruppe medlemmenes liv (Hummel, 2009; Kramsch, 1998). Dette reflekterer også en dynamisk forståelse av kultur hvor kultur antas å skapes i samspillet mellom mennesker, samtidig som mennesker påvirkes og formes av kulturen (Nunan & Choi, 2010). Det er en slik bred og dynamisk forståelse av kultur som vil være utgangspunktet for denne oppgaven.

### 1.4.2. Kompetanse og læring

Kompetanse og læring benyttes ofte tilnærmet synonymt, men det gjøres prinsipielle distinksjoner i faglitteraturen (Illeris, 2012). Mens læring kan defineres som en tilegnelse av kunnskaper, holdninger og ferdigheter, innebærer kompetanse en praktisk komponent hvor man kan benytte lærte kunnskaper og ferdigheter for å løse oppgaver eller problemer (Høystrup & Pedersen, 2002; Illeris, 2012). Kompetanse tenkes dermed å være et sett egenskaper i stadig utvikling, som tilegnes eller læres gjennom interaksjoner med mennesker og situasjoner (Håland, 2011). Samtidig påpeker Nilsson og Ellström (2012) at kompetanse er *mer* enn praktisk og teoretisk kunnskap, da det også innebærer en affektiv komponent med verdier, motivasjon, og personlighetstrekk. Kompetanse kan i denne sammenhengen forstås som både et produkt av læring og en forutsetning for læring og utvikling fra sosiale interaksjoner (Høystrup & Pedersen, 2002; Håland, 2011; Illeris, 2012).

### 1.4.3. Kulturell kompetanse

I gjennomgangen av forskning og litteratur i forkant av prosjektet framsto det som at begrepene interkulturell-, kulturell- og global dannelse eller kompetanse ble benyttet tilnærmet synonymt og med lignende definisjoner (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014; EU, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015; Vold, 2014). *Kulturell kompetanse* vil imidlertid benyttes i denne sammenhengen.

Dypedahl og Eschenbach (2014) definerer kulturell kompetanse som kulturspesifikk og kulturgenerell kunnskap, åpenhet og respekt, samt evnen til å flytte eget perspektiv, hvor formålet er hensiktsmessig og passende kommunikasjon på tvers av kulturer. Balcazar et al. (2009) trekker fram kunnskap om andre, sensitivitet for det/de som er annerledes, og kritisk bevissthet om seg selv i sin definisjon. Utdanningsdirektoratet (2015) og andre politiske fordringer synes også å vektlegge lignende aspekter som forskning; som kunnskap om, forståelse, respekt og toleranse for andre kulturer, i tillegg til selvinnsikt og refleksjon over egen tilhørighet. Felles for alle definisjonene synes å være at kulturell kompetanse innebærer visse kunnskaper om, og holdninger til egen og andres kultur, samt evnen til perspektivtaking og refleksjon, samtidig som dette skal kunne utnyttes i praksis for å styrke kommunikasjon. Dette vil derfor være utgangspunktet for forståelsen av kulturell kompetanse i den videre besvarelsen.

## 1.5. Oppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. Det foregående kapitlet har gitt en kort introduksjon av den aktuelle problemstillingen, og bakgrunn for min interesse. Videre vil jeg i kapittel 2 presentere teori og tidligere forskning som synes relevant for problemstillingen, mens det i kapittel 3 vil redegjøres for den metodiske fremgangsmåten og de valg og vurderinger som er gjort i henblikk til dette. I kapittel 4 presenteres hovedfunnene fra den gjennomførte undersøkelsen, som følgende vil drøftes i lys av tidligere teori og forskning i kapittel 5. Avslutningsvis vil jeg avrunde oppgaven i kapittel 6, og det vil forsøkes å gi en konklusjon på den framsatte problemstillingen.

## 2. Teoretisk perspektiv og tidligere forskning

### 2.1. Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet bygger på sosialkonstruksjonismen og ideen om at alt mennesker tenker og mener er konstruert på bakgrunn av tidligere erfaringer og konteksten man befinner seg i (Burr & Dick, 2017; Dysthe, 2001). Det betyr dermed at læring og kunnskap ikke anses som absolutte eller objektivt sant i seg selv, men som et sosialt fenomen gjennomsyret av historisk, kulturell og sosial kontekst (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991; O'Connell, 2018; Vygotsky, 1978, 2001). Mennesker antas å kontinuerlig lære og utvikle seg, og sosial interaksjon og større sosiale sammenhenger betraktes som den fremste arenaen for læring (Vygotsky, 2001). Læring er videre en essensiell del av det moderne samfunnet, og mangfoldet av de mulige sosiale erfaringer antas å i stor grad påvirke tenkning og atferd (Dysthe, 2001; Säljö, 2001)

Det er viktig å poengtere at det ikke finnes én enkel sosiokulturell læringsteori, men heller flere retninger med noe ulike fokus hvor alle er samlet under ett perspektiv basert på en felles grunntanke om at sosiale og kulturelle aspekter er avgjørende for læring. For eksempel trekkes Lave og Wenger (1991), Mead (1896, 1908, 1934) og Vygotsky (1978, 2001) fram som pionerer innen perspektivet, dog med noe ulike blikk, og den følgende framstillingen vil sentreres rundt de begrep og resonnement som synes mest relevante for problemstillingen (Dysthe, 2001; Säljö, 2001).

#### 2.1.1. Situert læring

Lave og Wenger anses som foregangsmenn med deres teorier om situert læring og det vil derfor tas utgangspunkt i deres beskrivelser av fenomenet i denne redegjørelsen (Dysthe, 2001; Säljö, 2001). Innen et situert perspektiv vektlegges *konteksten* for læring, hvor læring ikke kan skilles fra omverdenen fordi mennesker selv heller ikke kan løsrides fra omgivelsene (Lave & Wenger, 1991). All læring skjer i en ytre sammenheng som tenkes å påvirke både læringsprosessen og utfall, hvor sosiale, personlige og kulturelle faktorer kan virke inn. Læring som en situert aktivitet beveger seg altså vekk fra kognitivismens individfokus og mot det sosiale fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Dette krever imidlertid at mennesker er aktive deltakere som skaper mening i sosiale interaksjoner og aktiviteter, da tilfeldige interaksjoner ikke nødvendigvis vil føre til læring. Det vil si at selv om mennesker kan lære i møte med andre mennesker er egenaktivitet og initiativ til å delta, så vel som refleksjon over hva opplevelsene betyr avgjørende for å lære (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2003). Læring blir dermed en individuell og kontekststøttet prosess, hvor kunnskap finnes både *i* og *mellom* mennesker da det både avhenger av sosiale interaksjoner og kontekst, så vel som indre prosesser i den enkelte (Lave & Wenger, 1991).

#### 2.1.2. Redskaper for læring

I tillegg til interaksjoner mellom mennesker antas også interaksjoner mellom mennesker og *gjenstander* å være av betydning for læring (O'Connell, 2018; Vygotsky, 1978, 2001). Vygotsky (1978, 2001) hevder en rekke artefakter kan mediere læringsprosessen og styrke mulighetene for å delta kompetent i sosiale situasjoner, og således legge til rette for videre læring fra disse interaksjonene. Det anses imidlertid sentralt at mennesker kan se det som kommuniseres i lys av sin omverden og oppleve det som meningsfullt for at varig læring skal kunne skje.

Materielle artefakter er laget av mennesker med en gitt hensikt og er kulturelle redskaper som bærer med seg ideologier og forventninger fra skaperne (Vygotsky, 1978). Slike artefakter er ofte en stor del av hverdagslivet, og populærkultur som TV,

radio eller bøker blir trukket fram som eksempler i nyere tid (Dysthe, 2001; Vygotsky, 2001). Framstillinger i artefakter tenkes å kommunisere verdier og diskurser som påvirker seernes oppfatninger og tolkninger verden rundt seg. Det er dermed et gjensidig samspill mellom mennesker og kultur hvor mennesker blir påvirket av kulturen og artefakter, men samtidig skaper og gjenskaper kulturen og ideologiene som dominerer.

### 2.1.3. Intersubjektivitet og lek som læringsaktivitet

Mead krediteres ofte som en pioner for forståelsen av intersubjektivitet (Dysthe, 2001; Mead, 1934). Intersubjektivitet defineres som en felles forståelse av begreper, situasjoner og kontekst som antas å muliggjøre og forenkle sosial interaksjon (Mead, 1934). Følgelig er det nært tilknyttet empati da det gjør det mulig å forstå og ta andres perspektiv, så vel som for å kunne vurdere oss selv i lys av andre (Mead, 1908, 1934). Intersubjektivitet er dermed viktig for å kommunisere med og relatere til andre, samt for å etablere identitet, hvor egenaktivitet for å oppsøke interaksjoner er avgjørende. Språk betraktes videre som det universelle redskapet som muliggjør intersubjektivitet sammen med sosial samhandling.

Mead (1896) skiller også mellom tre grunnleggende typer menneskelig aktivitet som kan føre til læring; arbeid, kunst og lek. For dette prosjektet anses det mest hensiktsmessig å gjøre rede for lek da det defineres som spontane aktiviteter som kan føre til læring uten at man nødvendigvis er bevisst på et læringsmål i forkant, hvor man kan trekke paralleller til beskrivelser av uformell læring. Ifølge Mead (1896) er det spontaniteten i lek som gjør det av betydning for læring, da det og ubevisstheten som gjerne assosieres med spontanitet tenkes å ha en sosialiseringssfunksjon og påvirke menneskers oppfatning av seg selv og andre, samt verdier, kunnskap og ferdigheter. Videre anses lek som en god måte å teste ut egne verdier og oppfatninger eller sette seg inn i andres situasjon, så vel som at det er en underholdende og engasjerende aktivitet i seg selv (Mead, 1896).

## 2.2. Uformell læring

Innen livslang læring skiller det mellom tre arenaer for læring; formelle, ikke-formelle og uformelle (European Commission, 2001; Illeris, 2012; Merriam et al. 2007). Formell læring foregår innen tradisjonelle, etablerte utdanningsinstitusjoner, mens ikke-formelle læringsarenaer er organiserte lærings situasjoner utenfor formelle institusjoner (Illeris, 2012; Merriam et al., 2007). Uformell læring handler imidlertid om ustrukturerte, ofte uintenderte former for læring integrert i hverdagslivet (Merriam et al., 2007). Selv om det kan være hensiktsmessig å skille mellom ulike typer antas det meste av læring å være et resultat av en sammensetning av erfaringer fra ulike arenaer (Biesta, Field, Hodkinson, Flors & Goodson, 2011).

*Hverdagslæring* benyttes i noen tilfeller synonymt med uformell læring nettopp fordi det meste av uformell læring antas å foregå i dagliglivet, hvor media tenkes å spille en viktig rolle på grunn av dets høye tilstedeværelse (Illeris, 2012; Merriam et al., 2007). Videre er personlig interesse og motivasjon avgjørende for å oppsøke og lære fra hverdags situasjoner. Marsick og Watkins (2001, s. 25) oppsummerer uformell læring som «the lessons that can be learned from life experience», noe som igjen viser sammenhengen mellom hverdagslivet og uformell læring.

### 2.2.1. Tre typer uformell læring

Uformell læring er imidlertid ikke ensartet og det kan være både intendert og uintendert, så vel som resultere i bevisste og ubevisste, signifikante, trivielle eller transformative utfall (Biesta et al., 2011). Da det ikke finnes et allment anerkjent rammeverk for uformell læring, så vel som at det kan være vanskelig for mennesker selv å gjenkjenne læring fra antatt banale hverdagsaktiviteter, kan det være utfordrende å

vitenskapelig undersøke uformell læring (Merriam et al., 2007). Det synes derfor hensiktsmessig å presentere en overordnet systematisering av fenomenet for å best belyse det i sin helhet. Schugurensky (2000) skiller mellom tre typer uformell læring; *self-directed*, *incidental* og *socialization*, hvor *selvstyrt*, *uintendert* og *sosialisering* vil benyttes videre i oppgaven basert på oversettelser i annen litteratur (Merriam et al., 2007; Slåtten & Aigeltinger, 2000).

Selvstyrt læring defineres som læringsprosjekter individer initierer, planlegger, utfører og vurderer på egenhånd, og er dermed en intensjonell og bevisst læringsprosess avhengig av den lærendes motivasjon og egeninteresse (Merriam et al., 2007; Schugurensky, 2000). Denne typen læring skjer som regel uten tilstedeværelsen av en «educator», men man kan ha nytte av tilstedeværelsen til en ressursperson som kan støtte læringen. Selvstyrt læring er mye utforsket og betraktes både som en type læring, så vel som et mål for formell utdanning for å legge til rette for livslang læring og utvikling (Merriam et al., 2007). Konteksten man befinner seg i og hvilke muligheter som er tilgjengelig sammen med personlige karakteristikk er derfor viktig for selvstyrt læring (Merriam et al., 2007; Schugurensky, 2000).

Uintendert læring innebærer i likhet med selvstyrt læring at den lærende er bevisst på å ha lært underveis eller rett i etterkant av læringen, men i motsetning til den foregående typen er ikke læring den foranliggende intensjonen (Schugurensky, 2000). Det kan betraktes som et biprodukt av andre aktiviteter, og antas å foregå i store deler av hverdagen selv om mennesker ikke er det bevisst i øyeblikket (Marsick & Watkins, 2001; Schugurensky, 2000). Hvordan man blir bevisst på at slik læring har skjedd kan komme fra både interne og eksterne triggere, hvor sosiale interaksjoner og refleksjon anses som svært betydningsfulle (Marsick & Watkins, 2001; Schugurensky, 2000; Watkins et al., 2018).

Sist definerer Schugurensky (2000) sosialisering som en ubevisst og uintensjonell internalisering av verdier, atferder og ferdigheter som finnes i hverdagen. Det antas at det foregår kontinuerlig i menneskers liv, og at det er nødvendig med interaksjoner som utfordrer forutinntatte meninger for å bli klar over at slik læring har funnet sted (Marsick & Watkins, 2001; Schugurensky, 2000). Selv om man blir bevisst på dette kan det imidlertid være vanskelig å spore det tilbake til én gitt opplevelse, og det antas derfor at det avhenger av en sammensetning av erfaringer og opplevelser (Marsick & Watkins, 2001; Schugurensky, 2000).

## 2.3. Tidligere forskning

### 2.3.1. Læring fra populærkultur

En rekke forskning både i internasjonal og nordisk kontekst belyser hvordan populærkultur og underholdningsmedia anses som en av de mest sentrale mulighetene for uformell læring for voksne i dag (Aarsand, 2011, 2014; Carpenter & Sourdout, 2010; Giroux, 1995, 2011; Sandlin, Wright & Clark, 2011b; Tisdell & Thompson, 2007; Wright, 2017). De fleste mennesker oppsøker imidlertid ikke populærkultur for å lære, men snarere for å «koble av» fra hverdagen og underholdes, og er derfor sjeldent bevisst på mediens påvirkningskraft (Tisdell & Thompson, 2007). Giroux (1995) hevder derfor at bevisst, kritisk tenkning er avgjørende for å ikke blindt akseptere framstillinger i populærkultur og media, mens andre påpeker at voksne kontinuerlig reflekterer over og utfordrer kulturelle framstillinger (Jubas, Taber & Brown, 2015; Sandlin et al., 2011b). Samtidig tenkes andre hverdagsaktiviteter og sosiale interaksjoner å bidra til refleksjon, hvor populærkultur framstår som et startpunkt for læring og utvikling (Hutchins & Bierema, 2013; Luke, 1996).

*Public pedagogy* belyser hvordan kultur produseres, forsterkes eller motstås gjennom populærkultur som en uformell læringsarena mange har tilgang til og er interessert i (Aarsand, 2014; Jubas et al., 2015; Sandlin, O'Malley & Burdick, 2011a; Sandlin et al., 2011b). Det kan betraktes som en offentlig eller allmenn pedagogisk funksjon som kan forme menneskers atferd, holdninger og selvopfatning enten bevisst eller ubevisst (Aarsand, 2014; Giroux, 2011). Ved å kombinere politikk og underholdning tenkes populærkultur å bidra til å skape oppfatninger av hva som er «normalt» i samfunnet og dominerende ideer i populærkultur kan finnes igjen i samfunnet forøvrig og dermed til en viss grad tenkes å reflektere virkeligheten (Carpenter & Sourdout, 2010; Giroux, 1995, 2011; Hutchins & Bierema, 2013; Sandlin et al., 2011a). Allikevel, påpekes det også at det har blitt tatt flere valg i framstillingene som representerer skapernes meninger og ideologier, for å forme publikums tolkninger (Giroux, 1995).

I andre studier av populærkultur som læringsarena henvises det til transformativ læring og hvordan erfaringer kan endre voksnes referanserammer og tanker (Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006; Jarvis & Burr, 2011; Sandlin et al., 2011a, 2011b). Dette kan innebære både ubevisste emosjonelle og moralske reaksjoner, så vel som bevisst refleksjon og å integrere erfaring fra den ytre verden med sin indre verden (Dirkx et al., 2006). I forbindelse med læring fra populærkultur tenkes det at menneskers identitet og tanker blir formet av det man ser og hører på, men den eksisterende referanserammen påvirker også hva man oppsøker og hvordan man tolker framstillinger (Sandlin et al., 2011a, 2011b). Populærkultur antas å være en spesielt god mulighet for transformativ læring nettopp fordi man må bruke fantasien for å kombinere inntrykk med forutinntatte oppfatninger (Jarvis & Burr, 2011). Transformativ læring antas å bidra til mer åpne og inkluderende verdenssyn, samt til å bli bevisst over hvordan ideologier er integrert i hverdags situasjoner (Sandlin et al., 2011b). Desorienterende dilemmaer hvor opplevelser ikke passer overens med forventningene tenkes derfor å være avgjørende for å trigge refleksjon, og skjer ofte som følge av sosiale interaksjoner (Dirkx et al., 2006; Sandlin et al., 2011a).

### 2.3.2. TV-serier som læringsarena

TV trekkes gjerne fram som spesielt relevant for voksnes læring fordi det finnes i de fleste hjem og preger mange menneskers hverdag (Jarvis & Burr, 2011; Sandlin et al., 2011b; Tisdell & Thompson, 2007; Wright, 2010a, 2010b). Dette belyser også TV-seriers allmenne pedagogiske funksjon da det blir en viktig måte også «ikke-eliten» kan få innblikk i andre verdenssyn og mulighet til å omdefinere sine identiteter (Wright (2010b).

TV-serier tenkes å kunne lære oss om oss selv, som hvordan vi forstår og tolker verden, samt hvordan vi oppfatter andre (Aarsand, 2011, 2014; Tisdell & Thompson, 2007). I denne sammenhengen anses underholdnings- og nytelseselementene ved TV-serier å gjøre at man konstruerer kunnskap på en annen måte som gir svært innflytelsesrike inntrykk. Dette henger også sammen med hvordan fantasi er avgjørende for å forstå det ukjente, og det tenkes at mennesker kan «prøve på seg» verdenssyn ved å se framstillinger i populærkultur og TV-serier (Jarvis & Burr, 2011). Jarvis og Burr (2011) hevder at å se på serier er en aktiv prosess hvor man kontinuerlig må forholde seg til og håndtere emosjonelle og intellektuelle problemstillinger. TV-serier får dermed et unikt potensial for å gjøre mennesker bevisste på sosiale problemer, spesielt om seriene utfordrer tradisjonelle roller og stereotypier (Sandlin et al., 2011b).

Giroux (2011) hevder at TV-serier mangler den pedagogiske tyngden til film, da film tenkes å ha en unik evne til å kombinere politikk og sosiale problemer med personlige erfaringer og offentlig liv. Det antas da at film krever mer oppmerksomhet for



å ta del i den intertekstuelle diskursen, noe TV-serier med korte episoder ikke har mulighet til. Jarvis og Burr (2011) påpeker derimot at tross kortere varighet anses mulighetene for å følge karakterer og handlinger over tid og episoder å kreve emosjonell energi, så vel som at man blir kjent med karakterer på et dypere plan enn i film. Den emosjonelle energien og engasjementet er videre avgjørende for å lære fra populærkultur da det kan bidra til identifikasjon eller refleksjon, og Jubas et al. (2015) hevder det er nettopp mulighetene til å identifisere seg med, relatere til og bry seg om karakterer som er avgjørende for læring fra TV-serier.

### 2.3.3. Populærkultur og kulturell kompetanse

Det finnes en rekke forskning som belyser hvordan populærkultur tenkes å kunne bidra til kunnskap om eller holdninger til egen og andres kultur, samt perspektivtaking, men få synes å utforske det eksplisitt med begrepet kulturell kompetanse (Giroux, 2011; Jubas et al., 2015; Sandlin et al., 2011a, 2011b; Tisdell & Thompson, 2007). Tisdell og Thompson (2007) hevder at mennesker kontinuerlig former og endrer kunnskap om seg selv og andre basert på sine erfaringer, og understreker at TV-serier og annen populærkultur er en stor del av menneskers erfaringsgrunnlag. På lignende vis hevder Sandlin et al. (2011b) at populærkultur gjerne reflekterer dominante kulturer og identiteter, og at mennesker derfor kan få inntrykk av både hvem man selv er, eller burde være, så vel som hvem andre er. Samtidig har TV og film mulighet til å konstruere en virkelighet, og flere påpeker at det er avgjørende at seere er kritiske og reflekterende slik at de ikke akseptere alt de ser som sannhet (Giroux, 2011; Sandlin et al., 2011b; Tisdell & Thompson, 2007). På grunn av dette anses sosiale interaksjoner viktig for å gi alternative oppfatninger og tolkninger, samt for å legge til rette for kritisk refleksjon og dypere læring (Tisdell & Thompson, 2007).

Tisdell og Thompson (2007) sin studie viser at de fleste ser på TV-serier og filmer hvor de kan identifisere seg med eller kjenne igjen det som framstilles, og at identifikasjon er avgjørende for engasjement. Tilnærmet alle deltakerne i studien diskuterte også hvordan populærkultur hadde stimulert sosiale interaksjoner; enten som et felles samtaleemne eller ved å påvirke hvordan de forholdt seg til andre. Mange av deltakerne fortalte hvordan TV-serier og film hadde bidratt til å utvide forståelsen for mennesker med andre bakgrunner, og at dette gjerne innebar å utfordre sine forutinntatte meninger, men samtidig framkommer det at serier kan forsterke eksisterende fordommer. Læring om andre kulturer gjennom TV-serier og andre underholdningsmedier tenkes å være problematisk nettopp på grunn av stereotypiske og tradisjonelle framstillinger (Sandlin et al., 2011b). Populærkultur kan være en viktig arena for å belyse og utfordre stereotyper og fordommer, men det kan også fostre verdier og praksiser som rasisme, kjønnsdiskriminering eller fremmedfrykt (Giroux, 2011; Sandlin et al., 2011a).

### 2.3.4. Kultur og identitet

Identitet handler i høy grad om tilhørighet; hva du har til felles med noen og hva som skiller deg fra andre (Nunan & Choi, 2012). Kulturell tilhørighet blir dermed sentralt for menneskers identitet, hvor den ytre kulturen blir en del av og former menneskers indre gjennom en pedagogisk funksjon (Nunan & Choi, 2012; Sandlin et al., 2011a). Märtsin (2018) sin studie viser at sosiokulturelle forhold og erfaringer som utfordrer etablerte verdenssyn er spesielt betydningsfulle for voksnes identitetsutvikling, og populærkultur som bøker, TV-serier eller film trekkes fram som eksempler. Samtidig viser også både internasjonal og nordisk forskning at TV-serier er viktig for voksnes identitetsutvikling i henhold til kulturell tilhørighet, for eksempel gjennom transformativ læring (Aarsand, 2011; Wright, 2017).

Tilhørighet til en gitt gruppe basert på felles kultur legger til rette for å skille mellom inn- og utgrupper, og således egen og andres kultur, hvor populærkultur spiller en viktig rolle for å gjøre denne distinksjonen mellom «oss» og «dem» (Balcazar et al., 2009; Wright, 2017). Det antas avgjørende å kunne skille seg fra andre for å kunne fullstendig gjenkjenne seg selv og utvikle en identitet (Wright, 2017). Dette er videre knyttet sammen med teorien om *the generalized other* hvor det er sentralt for identitetsutvikling å kunne se seg selv fra andres perspektiv og samfunnets forventninger (Mead, 1896, 1934). I det moderne samfunnet synes det imidlertid som at forholdet mellom «oss» og «dem» og grensene mellom kulturelle tilhørigheter er dels visket ut (Märtsin, 2018; Nunan & Choi, 2012; Reichl, 2013; Tjora, 2018). Det framstår som at det ikke lenger finnes klare distinksjoner mellom kulturer, men heller en rekke blandingsformer (Nunan & Choi, 2012; Tjora, 2018). Reichl (2013) hevder derfor at menneskers identitet blir til som følge av en kombinasjon av kulturelle tilhørigheter, hvor kultur er i stadig utvikling, ikke en boks mennesker kan puttes i definert av geografisk opprinnelse.

## 3. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for valg og betraktninger knyttet til prosjektets forskningsdesign og fremgangsmåte. Først presenteres den vitenskapsteoretiske forankringen, før valg av metodologi og metode beskrives. Deretter gjennomgås den praktiske gjennomføringen av prosjektet, og til slutt framstilles refleksjoner over prosjektets kvalitet, forskerrollen og øvrige etiske betraktninger.

### 3.1. Vitenskapsteoretisk forankring

All kvalitativ forskning vil være farget av forskerens forforståelse, og det er derfor avgjørende å være bevisst på prosjektets vitenskapsteoretiske forankring og hva dette kan medfølge (Thagaard, 2013). I lys av prosjektets formål synes det hensiktsmessig å grunne studien i en vitenskapsfilosofi som vektlegger menneskers erfaringer. En fenomenologisk tilnærming er svært utbredt innen kvalitativ forskning og tar utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser og tolkninger for å finne en dypere mening i deres fortellinger (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). En fenomenologisk forankring tenkes å kunne gi innsikt i et fenomen fra deltakernes perspektiv, hvor «virkeligheten» er slik hver enkelt erfarer og oppfatter den (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2013). Fenomenologi beveger seg dermed vekk fra en positivistisk oppfatning om at det finnes objektivt sann kunnskap og virkelighet, og det er heller de felles erfaringene og forståelsene på tvers av mennesker som danner grunnlaget for en generell forståelse av ulike fenomen (Thagaard, 2013).

Hermeneutikken er nært tilknyttet fenomenologi og handler om å utforske det underliggende meningsinnholdet utover det som er umiddelbart synlig ved å tolke deltakernes beretninger og oppfatninger (Thagaard, 2013). Dette perspektivet innebærer ikke én bestemt forskningspraksis, men formålet er å gi «tykke» beskrivelser av fenomener basert på meningsfortolkning, ikke kun gjengivelse av sitater. Det er grunnleggende også innen det hermeneutiske perspektivet at forsker er bevisst på egen forforståelse og hvordan dette kan påvirke fortolkningene, samtidig som at all forskning burde bygge på tidligere litteratur og teori (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). Hvor overbevisende, pålitelig og «gyldig» hermeneutisk forskning betraktes som avhenger derfor av hvordan det argumenteres for tolkningene. Den følgende redegjørelsen for den metodiske fremgangsmåten vil bære preg av denne vitenskapsteoretiske forankringen og det vil forsøkes å synliggjøre hvilken betydning dette har hatt for de ulike stegene i prosjektet.

### 3.2. Valg av metodologi og forskningsdesign

Alle metodologiske valg avhenger av hva man ønsker å utforske, og disse valgene bør ikke tas før etter forskningsspørsmål og mål for studien er avklart (Krumsvik, 2014).

#### 3.2.1. Kvalitativt forskningsdesign

For å belyse problemstillingen har det blitt utformet et kvalitativt forskningsdesign framfor en kvantitativ metodologi. Kvalitative metoder egner seg godt for å utforske, tolke og forstå fenomener i ulike sammenhenger og kontekster, samt for å få en dypere kunnskap og innsideforståelse av fenomener (Krumsvik 2014; Silverman, 2014). Det synes hensiktsmessig å benytte et kvalitativt forskningsdesign i dette prosjektet da formålet er å utforske hvordan voksne erfarer læring fra TV-serier, og en kvalitativ tilnærming tenkes å kunne gi innsikt i individers opplevelse og forståelse av en gitt tematikk. Samtidig belyser den vitenskapsteoretiske forankringen hvordan forståelser og tolkninger på tvers av mennesker kan bidra til en bedre forståelse av et fenomen, hvor forskeren må trekke paralleller mellom sine tolkninger og tidligere litteratur for å gi gode beskrivelser (Jacobsen et al., 2010; Krumsvik, 2014). Innen kvalitativ forskning anses

altså menneskers konstruering av verden rundt seg som meningsfull data for å beskrive og forklare sosiale fenomener, og det framstår derfor svært passende for dette prosjektet (Kvale, 2007).

### 3.2.2. Semistrukturerte kvalitative intervjuer

Forskningsmetoden i et prosjekt er den spesifikke måten for datainnsamling som tas i bruk, hvor det finnes en rekke valgmuligheter innen det kvalitative paradigmet (Krumsvik, 2014). Intervjuet er mest utbredt innen samfunnsvitenskapen, men det finnes flere typer kvalitative intervjuer forskeren kan velge mellom (Krumsvik, 2014; Kvale, 2007).

I planleggingsfasen av prosjektet var det tenkt å benytte fokusgruppeintervjuer da det anses som en velegnet metode for å avdekke et mangfold forståelser og konstruksjoner av hverdagskunnskap (Eines & Thylén, 2012). Silverman (2014) påpeker at valg av metode ikke avhenger av om forskningsmetoden i seg selv er «god» eller «dårlig», men at fremgangsmåten må passe overens med prosjektet formål. Etter samtaler med veileder og å ha utforsket fokusgrupper som metode framsto det utfordrende å oppnå tilstrekkelig innsikt i den enkeltes læring gjennom fokusgrupper. Forskningsspørsmålet ønsker å utforske på hvilke måter voksne kan lære kulturell kompetanse fra TV-serier, og individuelle kvalitative intervjuer ble derfor ansett som mer passende for å få innsikt i informanters individuelle erfaringer, forståelser og tolkninger (Krumsvik, 2014; Kvale, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015). Det er informantens livsverden slik man selv oppfatter den som er i fokus, noe som videre tenkes å kunne belyse og tolkes i lys av teori (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Dette kan også ses i sammenheng med et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv hvor individers erfaringer er i sentrum og kan kobles til eksisterende litteratur (Jacobsen et al., 2010).

Etter å ha valgt individuelle kvalitative intervjuer som datainnsamlingsmetode måtte intervjuenes struktur utarbeides. I lys av problemstillingen ønsket jeg å ha planlagte spørsmål som reflekterte prosjektets teoretiske rammeverk og sentrale begrep, men samtidig syntes det nødvendig å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål tilpasset hver enkelt informant. Det semistrukturerte intervjuet framsto derfor som den mest passende fremgangsmåten, og dette er også en hyppig brukt metode innen pedagogisk- og utdanningsforskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en planlagt, men fleksibel metode som kan vike fra den planlagte strukturen og tilpasses informantens svar, hvor det derfor er avgjørende at forskeren har de praktiske ferdighetene som kreves for å gjennomføre intervjuer av god kvalitet (Kvale, 2007; Tanggaard & Brinkmann, 2010).

## 3.3. Praktisk gjennomføring

Å intervjuer er et praktisk håndverk hvor forskeren må mestre de mellommenneskelige relasjonene og inneha tilstrekkelig kunnskap om intervju som metode og den aktuelle tematikken (Thagaard, 2013). Den praktiske gjennomføringen av prosjektet innebar blant annet å utforme intervjuguide, rekruttere utvalg og gjennomføre prøveintervjuer, samt gjennomføre de faktiske intervjuene og den påfølgende transkripsjonen og analysen.

### 3.3.1. Intervjuguide

I utformingen av intervjuguiden må forskeren skille mellom *intervjuspørsmål* og *forskningsspørsmål*, hvor intervjuspørsmålene kan betraktes som middelet for å avdekke det forskningsspørsmålet søker svar på (Krumsvik, 2014). Disse spørsmålene ment for ulike publikum og det er viktig at intervjuspørsmålene er formulert slik at deltakere forstår hva som spørres om, men fortsatt reflekterer forskningsspørsmålet (Krumsvik, 2014; Kvale, 2007). Da jeg lagde intervjuguiden ble det raskt synlig at det var viktig å

bruke et språk som fanget det teoretiske grunnlaget, men formulert mer hverdagslig slik at alle ville forstå spørsmålene. Jeg opplevde det utfordrende å formulere enkle spørsmål uten at intervjuguiden ble for simpel som kunne tenkes å svekke potensialet for en grundig analyse, men etter flere omformuleringer og et prøveintervju synes det å ha blitt funnet en god balansegang.

Grunnleggende i kvalitative intervjuer er åpne spørsmål som oppmuntrer informanten til å greie ut om sine opplevelser og forståelser (Krumsvik, 2014). Dette belyser hvordan et semistrukturert kvalitativt intervju passer overens med det fenomenologiske perspektivet hvor informantens subjektive erfaringer er i sentrum. Videre skal gode intervju spørsmål kunne bidra tematisk til kunnskapsproduksjon og avdekke noe om fenomenene som undersøkes, samt legge til rette for en positiv interaksjon mellom informant og forsker med god flyt hvor deltaker forteller fritt om sine erfaringer (Kvale, 2007). Jeg erfarte disse pekepinnene som fordelaktige spesielt i omskrivingen av intervjuguiden da det igjen belyste viktigheten av spørsmålsformuleringene.

Intervjuguiden kan anses som grunnmuren i semistrukturerte intervjuer som oppfølgingsspørsmål bygger på (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Forskeren må være bevisst på at intervjuguiden kun er et *forslag* og at det alltid er mulig å gjøre endringer, noe som krever at man er fleksibel og lyttende for å kunne stille gode spørsmål som fanger opp løse tråder eller interessante detaljer (Krumsvik, 2014; Tanggaard & Brinkmann, 2010). Å gjennomføre et prosjekt av dette omfanget er helt nytt for meg og jeg ønsket å være så godt forberedt som mulig i intervjusituasjonen for å opprettholde flyten i samtalene. Jeg valgte derfor å inkludere forhåndsformulerte oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden som tenktes å kunne bli aktuelle (se vedlegg nr. 1). Dette opplevde jeg som et nyttig hjelpemiddel spesielt i de tidlige intervjuene, selv om det åpenbart ikke er mulig å forutse *alle* potensielle oppfølgingsspørsmål, og jeg forsøkte derfor fortsatt å være lyttende og kreativ i situasjonen.

### 3.3.2. Utvalg og rekruttering

Utvalget i kvalitative intervjustudier består av menneskelige deltakere, og følgelig er det flere etiske og praktiske betraktninger som må gjøres i henhold til rekruttering av utvalget (Krumsvik, 2014). Det finnes ikke et gitt ideelt antall informanter, men man må balansere mellom mange nok til å finne ut av det man ønsker å finne ut, og samtidig ha få nok informanter for å ha tid og ressurser til grundige forberedelser og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015; Nyeng, 2012). Etter samtale med veileder ble det tatt utgangspunkt i syv-åtte deltakere for å oppnå tilstrekkelig innsikt i et bredt spekter av erfaringer og potensiell datametning, uten at antallet ville gå på bekostning av mulighetene for et omfattende analysearbeid (Hill, Thompson & Williams, 1997). Både Thagaard (2013) og Nyeng (2012) påpeker også at kvaliteten til utvalget ikke avhenger av *antall* informanter, men heller deltakernes kvaliteter i henhold til forskningsspørsmålet og hvorvidt rekrutteringsprosessen er etisk forsvarlig.

For utvalget i dette prosjektet har det blitt tatt utgangspunkt i *strategisk- og kvoteutvelging*. I strategisk utvelging velger forskeren systematisk ut deltakere basert på kvalifikasjoner som gjør de egnet for deltakelse prosjektet (Thagaard, 2013). Et av kriteriene for deltakelse var at informantene regelmessig ser på og har erfaring med underholdnings TV-serier. Når man gjennomfører utvalg basert på deltakernes egnethet i forhold til forskningsspørsmålet er det viktig å bemerke at utvalget ikke nødvendigvis vil være representativt for en populasjon, og at dette kan medføre visse skjevheter (Thagaard, 2013). Da formålet til prosjektet er å belyse en tematikk utfra deltakernes erfaringer, ikke å statistisk generalisere funn anses dette imidlertid ikke som et hinder

for studiens kvalitet. Videre har det også dels blitt gjennomført kvoteutvalg for å ta noe høyde for representativitet, så vel som for at utvalget skal inneha kvaliteter som tenkes strategiske med tanke på problemstillingen. Thagaard (2013) trekker fram kjønn og alder som de vanligste kvotekategoriene for å få innsikt i et bredt spekter av erfaringer og meninger, noe som kan øke potensialet funnenes overførbarhet. Da forskningsspørsmålet ønsker å utforske på hvilke måter voksne kan lære kulturell kompetanse fra TV-serier var det ønskelig at utvalget innebar et visst mangfold, og kjønn og alder derfor ble primære kriterier i en streben etter en slags minimum av variasjon.

Rekrutteringsprosessen i kvalitative studier kan være utfordrende da det kan være vanskelig å finne nok og varierte informanter som ønsker å delta (Thagaard, 2013). *Tilgjengelighetsutvalg* innebærer at forsker velger ut deltakere avhengig av hvorvidt de representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, lignende et strategisk utvalg. Samtidig blir *snøballmetoden* hvor informantene man allerede har tilgjengelig kan foreslå andre mulige deltakere hyppig brukt i kvalitative studier (Andrews & Vassenden, 2007; Thagaard, 2013). Snøballmetoden kan imidlertid befinne seg i en etisk gråsoner hva gjelder samtykke, da forsker potensielt kan få informasjon om en mulig deltaker uten at de samtykker i forkant (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). For dette prosjektet har det blitt benyttet en kombinasjon av disse to metodene, med en noe modifisert snøballmetode. I stedet for at nye deltakere har blitt foreslått av eksisterende deltakere har jeg tatt utgangspunkt i mitt nettverk og spurt om forslag til potensielle informanter basert på kriteriene presentert tidligere. Videre har det blitt presisert at jeg først ønsket samtykke fra potensielle deltakere før jeg mottok kontaktinformasjon for å ivareta etiske retningslinjer.

Etter at mulige deltakere takket ja til å bli kontaktet fikk de tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 2) om prosjektet. Krumsvik (2014) poengterer at det er viktig at informantene får kontekst for intervjuet både før deltakelse og etter gjennomføring slik at de er innforstått med hva deltakelse innebærer. Ut fra de som ønsket å delta ble deltakerne valgt ut basert på tilgjengelighet med tanke på tid og sted for å gjennomføre intervjuene, og hvorvidt de hadde erfaring med populærkulturelle TV-serier, samtidig som det kontinuerlig ble forsøkt å ivareta en viss variasjon. Informantene mottok også både informasjonsskriv og samtykkeskjema i papirform da intervjuene ble gjennomført, slik at de kunne stille konkrete spørsmål om de lurte på noe. En uventet utfordring i rekrutterings- og gjennomføringsfasen var utbruddet av COVID-19 og de påfølgende restriksjonene for sosial kontakt fra både myndighetene og NTNU. På grunn av dette endte jeg opp med syv informanter istedenfor åtte da den siste informanten ikke lenger var tilgjengelig grunnet koronasituasjonen og andre forpliktelser. Jeg forsøkte å oppsøke andre aktuelle informanter av samme kjønn i lignende alder, dog uten hell.

### 3.3.3. Prøveintervju

Da intervjuet anses som et praktisk håndverk er det ikke tilstrekkelig at forsker kun innehar teoretisk kunnskap, men man må også ha praktisk erfaring for å kunne gjennomføre intervjuer av god kvalitet (Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Å gjennomføre et eller flere prøveintervjuer er en god mulighet for å prøve ut intervjuguiden i praksis, samt for å trene opp de aktuelle ferdighetene før datainnsamlingen (Krumsvik, 2014). Etter avtale med veileder ble det gjennomført et prøveintervju i god tid før det første intervjuet slik at det var mulig å gjøre nødvendige endringer i rekkefølge og spørsmålsformuleringer for å styrke kvaliteten på prosjektet.

Det kan også være nyttig for studenter i høyere utdanning å støtte seg til hverandre i gjennomføringen av store prosjekter da man kan gi hverandre gode

tilbakemeldinger og ny innsikt (Krumsvik, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg var svært bevisst på å benytte mine medstudenter som en ressurs for å gjøre intervjuguiden og prosjektet best mulig, og personen jeg intervjuet i prøveintervjuet var derfor også student med erfaring fra å gjennomføre intervjuer selv. Jeg opplevde at det var en fordel å intervjuer noen med praktisk erfaring og noe faglig kompetanse innen det aktuelle temaet som kunne gi konkrete forslag til forbedringer og spørsmålsformuleringer. Prøveintervjuet gjorde meg mer bevisst på hvordan den planlagte strukturen fungerte og hvilke justeringer som måtte eller burde gjøres, så vel som at jeg ble tryggere på den praktiske gjennomføringen og hvordan jeg kunne være en aktiv lytter. Videre viste også prøveintervjuene at prosjektet syntes mulig å undersøke utfra den planlagte metoden og at intervjuguiden har potensiale til å avdekke noe ved det problemstillingen søker svar på.

#### 3.3.4. Gjennomføring av intervjuene

Det kan være hensiktsmessig å la informantene velge tid og sted for intervjuet slik at de befinner seg i komfortable omgivelser da atmosfæren antas å påvirke hvordan intervjuene utspiller seg (Nilssen, 2012; Tjora, 2012). Dette var noe jeg ønsket å overholde, og følgelig ble utvalget også påvirket av deltakernes tilgjengelighet. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker hvor jeg møtte informantene hjemme, på arbeidsplassen eller på deres studiested. Eneste unntaket var ett intervju som måtte gjennomføres per telefon i henhold til retningslinjer for smittevern og COVID-19. Jeg opplevde at å la informantene avgjøre hvor og når intervjuene skulle foregå bidro til en trygg og komfortabel atmosfære hvor alle informantene ble oppfattet som avslappede. Det opplevdes heller ikke som at å gjennomføre intervju over telefon påvirket intervjuet på en negativ måte, selv om det ble noe flere avbrytelser da informanten hadde barn hjemme som følge av koronasituasjonen.

Det kan være nyttig at forsker skriver korte notater underveis i intervjuet, samt refleksjonsnotater rett i etterkant for å fange mer detaljer og nyanser (Thagaard, 2013). Jeg skrev derfor stikkord i intervjuguiden under intervjuene, og jeg opplevde at var svært nyttig for å kunne referere tilbake for eksempel TV-serier informantene hadde fortalt om tidligere dersom jeg opplevde at de sto fast. Rett etter intervjuene skrev jeg også korte refleksjonsnotater om min opplevelse; hva jeg følte var bra og hva som kunne blitt gjort bedre. Refleksjonsnotatene var spesielt fordelaktige å lese i forkant av nye intervjuer da de gjorde meg bevisst på hvordan jeg kunne få mest mulig ut av situasjonen, samtidig som de var nyttige i transkripsjons- og analysefasene da de hjalp meg huske flere detaljer fra intervjuene.

I effekt av å være menneske vil forskeren gå glipp av muligheter, gjøre feil eller bli forstyrret av personlige forventninger. For å i størst mulig grad begrense dette er det viktig at man er tolerant og tålmodig i møte med deltakere, er lyttende og oppmerksom på deres svar, og er bevisst på egen rolle (Nilssen, 2012; Thagaard, 2013). I forkant av intervjuene forsøkte jeg å ta til meg Nilssens (2012) poeng om at det vil gjøres feil når man selv er instrumentet for datainnsamling. Ved å være oppmerksom på situasjonen og min rolle, samt skrive refleksjonsnotater opplever jeg at jeg klarte å ta høyde for noen av disse potensielle feilskjærene. Allikevel erfarte jeg også at jeg under transkripsjonen kom på nye oppfølgingsspørsmål eller andre formuleringer som kunne styrket datamaterialet.

Kjønn og alder var de primære kriteriene for å sikre en viss bredde i utvalget, men etter gjennomføringen av intervjuene ble det synlig at utvalget også var variert i form av utdannings- og yrkesbakgrunn, noe som videre tenkes å kunne styrke prosjektets overførbarhet. Det har blitt gjennomført dybdeintervjuer med fire kvinner og

tre menn mellom 20 og 70 år. Intervjuene varte mellom 30 og 50 minutter uten at lenger varighet synes ensbetydende med høyere kvalitet. Alle deltakere har fått pseudonymer basert på én av TV-seriene de fortalte om, og alder har blitt omgjort til en omtrentlig alder for å bevare anonymitet og konfidensialitet. En presentasjon av informantene vil gjøres i resultatkapitlet.

### 3.3.5. Transkripsjon

Transkripsjon innebærer å oversette tale til tekst og er avgjørende for både analysens og prosjektets kvalitet (Krumsvik, 2014; Nilssen, 2012). Transkripsjoner produsert av forskeren vil aldri være fullstendig nøyaktige, da mye av dramaturgien i intervjuet, som kroppsspråk eller tonefall vil gå tapt (Krumsvik, 2014). Det finnes heller ikke én bestemt måte å gjøre om tale til tekst, og forskeren må derfor velge fremgangsmåte utfra hva som synes hensiktsmessig for prosjektet (Tjora, 2012). En grunnleggende pekepinn er å gi en mest mulig korrekt og detaljert gjengivelse av det som blir sagt for å styrke analysen, men samtidig er transkribering tidkrevende og man er nødt til å fordele tid og ressurser slik at det fortsatt er mulig å gjennomføre en grundig analyse (Krumsvik, 2014; Nilssen, 2012; Tjora, 2012). Det var en utfordrende balansegang å produsere så detaljerte transkripsjoner som mulig uten at tidsbruken gikk utover den tilgjengelige tiden for analyse, men jeg opplever at jeg klarte å balansere dette godt og at analysen derfor ikke bærer noe preg av å være forhastet, men at transkripsjonene fortsatt er detaljerte.

Ideelt sett bør intervjuene transkriberes snarest mulig etter gjennomføring, og helst før et nytt intervju gjennomføres, noe jeg forsøkte å overholde (Tjora, 2012). Jeg opplevde at dette var et godt råd både fordi det var lettere å legge til dramaturgiske detaljer som kunne være av betydning når det var kortere tid siden det aktuelle intervjuet, men også fordi det framsto som mer motiverende å transkribere ett og to intervjuer om gangen, noe jeg tror bidro til transkripsjoner av bedre kvalitet.

### 3.3.6. Analyse

Kvalitative analyser søker å gi økt kunnskap om en tematikk, og er et intenst arbeid som krever mye intellektuell og kreativ innsats (Tjora, 2012). Silverman (2014) poengterer at det er nyttig å komme i gang med analysen så raskt som mulig for å styrke kvaliteten på prosjektet ved å unngå at analysen blir forhastet. På grunn av dette hadde jeg beregnet god tid og begynte med analysen raskt etter transkripsjonene for å ha tid til en grundig analyse, samtidig som jeg hadde intervjuene friskt i minne.

Det finnes mange fremgangsmåter for kvalitative analyser av intervjuer, hvor forskeren er nødt til å benytte den som synes mest hensiktsmessig for prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). I samråd med veileder valgte jeg å gjennomføre en tematisk innholdsanalyse, da denne analysen forsøker å identifisere temaer og kategorier på tvers av deltakere for å få en dypere forståelse av et fenomen (Silverman, 2014; Thagaard, 2013). Tilnærmingen passer godt overens med en hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring da deltakernes opplevelser og forståelser er i sentrum, samtidig som forskerens tolkning av disse er sentralt (Jacobsen et al., 2010; Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). Tematisk analyse er også en grunnleggende analyse innen det kvalitative paradigmet og tenkes å legge til rette for å finne komplekse og rike funn (Braun & Clarke, 2006; Nowell, Morris, White og Moules, 2017). Som følge av at tematisk analyse er en svært fleksibel analysemetode er det flere vurderinger forskeren er nødt til å gjøre; som om man skal benytte en induktiv eller deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2006). Thagaard (2013) påpeker at den analytiske prosessen i kvalitative forskningsprosjekt innebærer å balansere mellom å ta utgangspunkt i egen empiri og eksisterende litteratur, og som regel inneholder både induktive og deduktive



prosesser. Deduksjon handler om å knytte begreper fra andre teorier til datamaterialet som analyseres, mens en induktiv tilnærming forholder seg empirinært for deretter å bevege seg mot teori (Thagaard, 2013; Tjora, 2012). I denne analysen har det først og fremst blitt arbeidet induktivt slik at kategorier og temaer er godt grunnet i den aktuelle empirien. Allikevel kan man ikke ignorere forskerens forforståelse, slik det også understrekes innen det hermeneutiske perspektivet (Thagaard, 2013). Min forforståelse for eksisterende litteratur og forskning kom til syne i analyseprosessen da jeg kunne se sammenhenger mellom informantenes beretninger og innhentet teori, men det ble kontinuerlig forsøkt å beholde det induktive blikket og finne temaer som reflekterte empirien og forskningsspørsmålet, framfor å forsøke å bekrefte tidligere forskning.

Selv om fleksibilitet anses som en av hovedfordelene til tematisk analyse har Braun og Clarke (2006) formulert steg forskeren bør gjennom, som anses spesielt nyttige for studenter på høyere utdanning som ikke har mye erfaring med omfattende kvalitative analyser. Nowell et al. (2017) påpeker også at å følge en slik steg-for-steg-tilnærming i analyseprosessen kan styrke kvaliteten forskningen og hvor pålitelige funnene er.

I det første steget må forskeren bli kjent med datamaterialet før man kan systematisk kode det; både lydopptak og transkripsjoner (Braun & Clarke, 2006). Etter at alle intervjuene var gjennomført hørte jeg gjennom lydopptakene og leste gjennom det transkriberte materialet mens jeg noterte tanker som kunne være av betydning for analysen. I kodingen gikk jeg gjennom hvert intervju for seg og forsøkte å holde meg så empirinært som mulig og distansere meg fra min teoretiske forforståelse mens jeg kodet hva informantenes utsagn syntes å handle om. Da intervjuguiden i stor grad reflekterer teorien som brukes i oppgaven bærer også deler av informantenes beretninger preg av dette rammeverket. Noen av de første kodene framsto også mer farget av min forforståelse og fagbegreper, men det oppleves ikke som at dette svekket analysen da de andre stegene til Braun og Clarke (2006) for en god tematisk analyse har blitt fulgt.

Deretter samles kodene inn i større kategorier slik at all relevant informasjon innen lignende koder er organisert under en sentral idé eller konsept som reflekterer et framtreddende mønster i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) påpeker at det er viktig at forskeren utforsker hvordan temaene og sitatene fungerer sammen, reflekterer datamaterialet, samt belyser forskningsspørsmålet i dette steget. Videre poengteres det at relevansen til et tema ikke nødvendigvis kan kvantifiseres basert på hyppigheten det finnes i empirien, men at forskeren heller må ha et helhetlig blikk på hvorvidt det gir nyttig innsikt i tematikken som utforskes (Braun & Clarke, 2006). Jeg har ikke gjennomført en tematisk analyse av dette omfanget tidligere og opplevde at dette var et godt råd, og forsøkte derfor å hele tiden fokusere på forskningsspørsmålet og finne temaer som var framtreddende i datamaterialet, og relevante for å belyse problemstillingen, framfor å kvantifisere framkomsten av temaer.

I den videre analysen må man presisere og konkretisere de dominerende kategoriene til temaer med klare definisjoner, forklaringer og eksempler (Braun & Clarke, 2006). Dette er følgelig relatert til det siste steget i analysen hvor man må velge ut og presentere sitater som best reflekterer funnene og samtidig engasjerer leseren. Jeg opplevde denne prosessen som veldig interessant og utfordrende da det krevde gjentatte bearbeidinger og omformuleringer. Noe som kom til syne var hvordan mine ferdigheter som intervjuer har utviklet seg, da de tidligste intervjuene opplevdes mindre detaljert. Det framstår derfor som det er en noe ujevn balanse i antall sitater fra hver informant i resultatpresentasjonen, men funnene antas uansett å reflektere framtreddende temaer funnet på tvers av informantene, hvor noen utsagn tolkes mer beskrivende. I framstillingen av resultatene ble det vurdert å presentere resultater sammen med

diskusjonen, men det ble heller besluttet å presentere resultatene for seg selv, og deretter drøfte de i lys av presentert teori og forskning for å ivareta oppgavens struktur og oversiktighet. Resultatene fra analysen vil derfor presenteres i neste hovedkapittel.

### 3.4. Refleksjoner og overveielser

#### 3.4.1. Etske betraktninger

Menneskelige interaksjoner er selve kjernen i kvalitativ forskning, og derav er det en rekke etiske betraktninger forskeren kontinuerlig er nødt til å ta hensyn til gjennom å vise og utøve forskningsetisk bevissthet og skjønn (FEK, 2016; Tjora, 2012). Etske refleksjoner er viktig i alle steg i forskningsprosessen, men det framstår mest relevant å fokusere på prinsipielle forskningsetiske betraktninger som anonymitet, frivillighet og informert samtykke i dette delkapitlet.

Forskningsetikk handler om praktisk vitenskapsmoral; som vitenskapelig praksis og forpliktelser ovenfor deltakere og samfunnet forøvrig (FEK, 2016). I Norge har de nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK) utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi for å sikre at forskning som gjennomføres er etisk forsvarlig. Studier som benytter intervjuer som metode avhenger av at deltakere gir forskeren tilgang til sitt liv, tanker og meninger, og følgelig er det flere etiske betraktninger direkte knyttet til mennesker som datakilde (Krumsvik, 2014; Silverman, 2014). Et viktig aspekt ved dette er behandling av personopplysninger for å ivareta anonymitet og konfidensialitet. Som masterstudent ved Institutt for Pedagogikk og Livslang læring (IPL) må den planlagte håndteringen av personopplysninger godkjennes av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (IPL, 2018). For å få denne godkjenningen må prosjektet oppfylle kriterier for informert samtykke, anonymisering, konfidensialitet, lagring av data, og innhenting av sensitive opplysninger (NSD, 2019). Det er derfor viktig at forsker reflekterer over hva deltakelse vil innebære for den enkelte deltaker og hvorvidt det er etisk forsvarlig å gjennomføre studien (Silverman, 2014). Prosjektet har mottatt godkjenning fra NSD for behandling av personopplysninger (se vedlegg nr. 3), og det utforskes heller ikke sensitiv tematikk eller noe som tenkes å kunne skade deltakerne på noe vis, og framstår derfor å opprettholde respekt for deltakernes menneskeverd i tråd med forskningsetiske retningslinjer (FEK, 2016; Silverman, 2014). Alle personopplysninger, opptak og transkripsjoner har blitt lagret atskilt i krypterte og passordbeskyttede filer, samtidig som at intervjuene ble tatt opp med godkjente båndopptakere fra IPL for å igjen sikre at personvernet til deltakerne ble ivaretatt. Videre er forskeren nødt til å ta hensyn til anonymitet og konfidensialitet også i selve framstillingen av prosjektet (Krumsvik, 2014; Nilssen, 2012). Dette har blitt gjort ved at alle informantene har fått pseudonymer uten tilknytning til deres ekte navn, samt at personopplysninger som kan gjenkjennes har blitt endret.

Før intervjuene kan gjennomføres må det innhentes informert samtykke og forsker må sikre at alle vet at de kan takke nei til deltakelse og ikke føler seg tvunget til å delta (Nilssen, 2012). Samtidig har forsker informasjonsplikt ovenfor deltakerne slik at de vet hva formålet med undersøkelsen er og hva deltakelse innebærer (FEK, 2016). Alle potensielle informanter fikk tilsendt informasjonsskrivet i forkant av intervjuet og ble oppmuntret til å stille spørsmål dersom de lurte på noe, samtidig som det ble understreket at deltakelse var frivillig og basert på deres samtykke. Ette å ha mottatt informasjonsskrivet var det noen mulige deltakere som ikke ønsket å delta av både personlige og praktiske årsaker, noe jeg opplever at viser at prinsippet om frivillighet har kommet godt fram i informasjonsskrivet og den øvrige kommunikasjonen. For å ivareta frivillighet og informert samtykke mottok også alle deltakere et fysisk eksemplar av

informasjonsskrivet og samtykkeerklæring før intervjuene startet og samtykke ble innhentet.

### 3.4.2. Refleksjoner over egen forskerrolle

I kvalitativ forskning er forskeren hovedinstrumentet og forskerrollen er derfor avgjørende under hele prosessen (Nilssen, 2012). Dette blir spesielt synlig dersom man benytter intervju som metode da intervjusituasjonen i høy grad er preget av forskerens tilstedeværelse (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Det er derfor grunnleggende at forskeren er bevisst på og reflekterer over sin rolle og hvordan den kan påvirke forskningsprosessen. For å komplisere forskerrollen enda mer finnes det ikke én konkret «oppskrift» for å være en god forsker, men dersom forskeren er transparent og refleksiv kan det legge et godt grunnlag (Nilssen, 2012; Silverman, 2014; Tracy, 2010). Gjennom den foregående redegjørelsen for den metodiske fremgangsmåten til prosjektet har jeg forsøkt å belyse forskningsprosessen, valgene som har blitt tatt og utfordringene som har oppstått i de ulike stegene, så vel som hvordan min rolle som forsker kan ha vært av betydning. Den følgende refleksjonen vil derfor fokusere på hvordan min forforståelse og personlige erfaringer kan ha vært av betydning for forskerrollen og prosjektet ved å forsøke og være transparent og refleksiv.

Transparens innebærer at forskeren gjør forskningsprosessen forståelig ved å være ærlig med både seg selv og leseren om sin forforståelse og bakgrunner for valg og avgjørelser (Nilssen, 2012; Tracy, 2010). Det er derfor viktig at man som forsker er selvkritisk og åpen om utfordringer og begrensninger, da dette ikke vil svekke prosjektet, men heller styrke forskerens troverdighet og følgelig studiens helhetlige kvalitet (Nilssen, 2012). Videre er refleksivitet viktig for å være transparent og innebærer at forskeren er bevisst på hvordan sin rolle kan påvirke forskningsprosessen. Da forskeren er hovedverktøyet i kvalitativ forskning, er det avgjørende at man anerkjenner at subjektivitet ikke kan unngås, og samtidig viser hvordan det håndteres for å styrke prosjektets troverdighet (Nilssen, 2012; Silverman, 2014). Det er imidlertid også viktig å poengtere at refleksivitet ikke kun er noe som gjøres i framstillingen av resultatene, men er en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet.

Som masterstudent har jeg til gangs lest om og reflektert over hvordan man som forsker kan påvirke forskningsprosessen og var derfor klar over at jeg kunne påvirke prosjektet, men jeg var usikker på hvordan jeg skulle håndtere dette på en systematisk måte. Både Nilssen (2012) og Tracy (2010) anbefaler å skrive forskerlogg underveis i prosjekter hvor man reflekterer over både motivasjon og potensielle skjevheter. Jeg syntes dette framsto som den beste måten å organisere mine tanker om forskerrollen og lagde derfor en «metodedagbok» hvor jeg reflekterte over alle metodiske valg som ble tatt og hvordan jeg tenkte dette kunne påvirke prosjektet. Jeg opplevde at dette var en god måte å få oversikt over min påvirkningskraft og subjektivitet, og metodedagboken var en stor hjelp da jeg skulle skrive dette metodekapitlet.

Som det framkommer i de innledende kapitlene er jeg svært engasjert og interessert i den aktuelle tematikken, og har derfor naturligvis egne forventninger knyttet til problemstillingen. Et av formålene til kvalitativ forskning er å oppnå en innsideforståelse av et fenomen, men i mange tilfeller får forskeren en dobbeltrolle dersom man selv er en del av den aktuelle målgruppen (Krumsvik, 2014; Nissen, 2012). Jeg følte raskt på denne dobbeltrollen da jeg selv ser mye på TV-serier, er voksen, og er interessert i kultur. Dobbeltrollen i seg selv tenkes ikke å skade prosjekt, men det er viktig å beholde forskerblikket og ikke la sin forforståelse og forventninger prege forskningen i for stor grad (Nilssen, 2012). For å opprettholde dette forskerblikket støttet jeg meg til den vitenskapsteoretiske forankringen og fenomenologi hvor alles individuelle

erfaringer og tolkninger anses som sanne i seg selv, og forsøkte å betrakte min egen forforståelse som én tolkning og var åpen for at informantene hadde andre forståelser enn meg. Selv om denne dobbeltrollen kunne blitt en utfordring for tolkninger og analyse opplevde jeg at det var en ressurs i selve intervjusituasjonen da jeg hadde kjennskap til de fleste TV-seriene informantene fortalte om, og jeg opplevde at dette «delte erfaringsgrunnlaget» gjorde det mulig for meg å stille gode og konkrete oppfølgingsspørsmål og opprettholde flyten i samtalene.

I redegjørelsen av min forskerrolle synes det viktig å påpeke hvordan det teoretiske rammeverket og den vitenskapsteoretiske forankringen er store deler av forskerens forforståelse som kan påvirke tolkninger og analyse (Nilssen, 2012). Dette prosjektet er i stor grad forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv så vel som et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsperspektiv. I fenomenologiske tilnærminger forsøker man å tolke fenomener utfra deltakernes subjektive opplevelser, og hermeneutiske tilnærminger forsøker å finne et dypere meningsinnhold under overflaten av det deltakerne forteller (Krumsvik, 2014; Thagaard, 2013). Innen hermeneutikken poengteres det også at en slik analyse i stor grad avhenger av forskerens forforståelse i kombinasjon med tidligere litteratur. I oppstartsfasen av prosjektet ble det ansett som hensiktsmessig å avgrense fokuset for oppgaven og det ble derfor tatt utgangspunkt i sosiokulturelt læringsperspektiv og uformell læring da dette er hva jeg er mest interessert i, samtidig som uformell læring synes å være en aktuell tematikk. Jeg er imidlertid også bevisst på at ved å utforske en så omfattende tematikk primært fra ett teoretisk ståsted farger prosjektet og funnene, og et annet teoretisk utgangspunkt eller problemstilling kunne gi andre resultater.

### 3.4.3. Kvalitetsaspekter i forskningsprosessen

Det finnes mange måter å vurdere kvaliteten til forskning, og ofte benyttes begrep som generalisering, validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015; Krumsvik, 2014; Nyeng, 2012; Tjora, 2012). Samtidig er det også gjerne basert på nettopp disse kvalitetene at kvantitative tilhengere kritiserer kvalitativ forskning da de hevder kvalitativ forskning ikke kan oppnå samme objektivitet og statistiske signifikans som kvantitativ forskning for å oppfylle kravene for reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Silverman, 2014; Thagaard, 2013). Thagaard (2013) poengterer imidlertid at disse tre «kjernekriteriene» også er relevante for god kvalitativ forskning, men dog med noe annerledes betydning enn innen det kvantitative paradigmet. Hun påpeker derfor at det kan være hensiktsmessig å benytte andre begreper i vurderingen av kvalitativ forskning for å unngå forvirring over hva begrepene betyr.

Det finnes en rekke konseptualiseringer, rammeverk og begreper som kan benyttes for å evaluere kvaliteten på kvalitativ forskning utover de tre nevnte kriteriene (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2014; Thagaard, 2013; Tracy, 2010). Det synes hensiktsmessig å benytte *ett* rammeverk framfor kriterier fra ulike kilder i denne redegjørelsen, da det tenkes å styrke mulighetene for å betrakte kvaliteten på forskningsprosjektet i sin helhet uten unødvendige overlapp mellom begreper eller at vurdering av viktige aspekter går tapt. Det har derfor blitt tatt utgangspunkt i Tracy (2010) sine *big-tent* kriterier for kvalitet på kvalitativ forskning i gjennomføringen av dette prosjektet da denne systematiseringen er forenelig med flere vitenskapsteoretiske perspektiver, og setter standarder for alle steg i forskningsprosessen. Da refleksjoner over egen forskerrolle og etiske betraktninger, samt den praktiske gjennomføringen av forskningsmetoden allerede har blitt presentert og diskutert vil det fokuseres på andre kvalitetskriterier i den følgende redegjørelsen.

Tracy (2010) poengterer at god kvalitativ forskning bør være dagsaktuelt og gjerne tankevekkende ved å stille spørsmål ved veletablerte ideer og konsepter som mange tar for gitt. Som det framkommer i tidligere kapitler framstår det å være behov for forskning på uformell læring fra TV-serier, så vel som å utforske hvordan voksne kan lære kulturell kompetanse. Innledningsvis ble det påpekt at mange bagatelliserer mulighetene for læring i hverdags situasjoner og det synes nyttig å forsøke og utfordre denne antagelsen. Videre lever vi i en globalisert verden hvor det er stort behov for kulturell kompetanse samtidig som hverdagen i økende grad preges av interaksjon med TV-serier og annen populærkultur (Balcazar et al., 2009; Giroux, 1995; Tisdell & Thompson, 2007). Den dagsaktuelle rollen til tematikken var viktig for min motivasjon til å utforske det videre i en masteroppgave, og samtidig har det blitt forsøkt å studere det fra en noe ny innfallsvinkel med begrepet kulturell kompetanse, som forhåpentligvis vil kunne engasjere leseren.

Videre påpeker Tracy (2010) at kvalitativ forskning bør gi et signifikant bidrag, hvor forskeren kan spørre seg selv; kan forskningen utvide kunnskap, forbedre praksis eller bidra til forståelsen av sosialt liv? Da dette er et masterprosjekt vil det ikke kunne oppnås bidrag av samme signifikans som større forskning, men allikevel har det blitt forsøkt å gjennomføre et prosjekt som kan belyse en høyst aktuell tematikk på en interessant måte. Den heuristiske betydningen til et prosjekt innebærer at forskning skal legge til rette for at andre kan anvende eller utforske en gitt tematikk videre, noe jeg synliggjør i forslagene til framtidig forskning avslutningsvis i oppgaven. Samtidig har jeg forsøkt å stille spørsmål ved og drøfte tidligere litteratur og forskning og studiens funn i lys av hverandre i diskusjonskapitlet, som tenkes å kunne gi et noe utvidet innblikk i det aktuelle fenomenet, og dermed bidra til prosjektets teoretiske verdi.

Et annet kriterium Tracy (2010) legger fram handler om kredibilitet og hvor gyldige, plausible og troverdige forskningsfunnene er. Dette kriteriet ligner mye på typiske definisjoner av validitet, hvor man vurderer hvorvidt det kan trekkes gyldige slutninger om det forskningen setter utfor å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2014). I kvalitativ forskning oppnås dette gjerne gjennom tykke beskrivelser hvor man kombinerer sine funn med tidligere teori og aktuelle sammenhenger (Tracy, 2010). For å etterstrebe dette kriteriet har jeg forsøkt å utforme intervju spørsmål som reflekterer det forskningsspørsmålet faktisk søker svar på, samtidig som at det vil gis tykke beskrivelser av funn og tolkninger i presentasjonen av resultater i neste kapittel. Dette henger også sammen med hvordan god kvalitativ forskning burde gjøre meningsfulle og varige inntrykk på leserne ved at de kan identifisere seg med det som presenteres – en kvalitet som styrkes ved å gi detaljerte presentasjoner av resultater og drøfting (Tracy, 2010). Den aktuelle tematikken framstår relevant dels fordi en rekke mennesker er i hyppig kontakt med både TV-serier og mennesker med ulike kulturelle tilhørigheter, og prosjektet tenkes derfor å kunne resonnerer med flere lesere og forhåpentligvis gi et varig inntrykk.

Kvalitativ forskning av høy kvalitet bør også vise muligheter for overførbarhet gjennom naturalistiske generaliseringer (Tracy, 2010). I motsetning til generaliserbarhet i kvantitativ kontekst handler ikke overførbarhet om å trekke direkte slutninger om populasjoner basert på et mindre utvalg, men heller å se potensialet i forskningen utover den bestemte konteksten studier er gjennomført i (Silverman, 2014; Thagaard, 2013; Tracy, 2010). Selv om formålet med kvalitative metoder ikke er å generalisere til store populasjoner er det allikevel viktig at forskningen produserer funn og kunnskap som kan anvendes i ulike sammenhenger for å ha god kvalitet (Eines & Thylén, 2012; Krumsvik, 2014; Silverman, 2014; Tracy, 2010). Gjennom transparens, refleksivitet og tykke beskrivelser av funn og sammenhenger, har jeg derfor forsøkt å legge grunnlaget for at

leseren kan relatere seg til det som framstilles, samt se det i sammenheng med andre kontekster, for å etterstrebe dette kriteriet for kvalitetssikring.

Avslutningsvis understreker Tracy (2010) også at god kvalitativ forskning gjerne kan være rotete og møte på uforutsette utfordringer, men at forsker er nødt til å gjøre utfordringene og håndteringen synlig for leseren slik de kan forstå forskningsprosjektet og funnene i sin helhet. I denne sammenheng lister Tracy (2010) kriterier relatert til etiske betraktninger, transparens og refleksivitet, noe som har blitt redegjort for i dybden i foregående delkapitler.

## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere framtreddende funn fra analysen av de syv intervjuene. Først synes det imidlertid hensiktsmessig med en kort introduksjon av informantene slik at det vil være lettere å følge sitatene videre i kapitlet.

«*Nora*» er en ingeniørstudent i 20-årene, som liker å være utendørs og sammen med venner på fritiden. Hun ser helst på TV-serier gjennom streamingtjenester, hvor hun enten ser på reality-serier som *Love is Blind* eller fiktive serier, som *Gossip Girl*. Dersom hun følger lineær TV ser hun gjerne reality-serier som *71 grader nord*.

«*Philip*» er en IT-student i 20-årene som ofte er med venner, spiller spill og ser fotball på fritiden. Han forteller at TV-serier er en av måtene han kan «koble av» og at han ser på de fleste typer serier på både lineær TV og streaming. Favorittseriene hans handler imidlertid om amerikansk hip-hop- og rapkultur, som *Hip-Hop Evolution* og *The Defiant Ones*.

«*Ylva*» er en kvinne i 30-årene, hun er mor til to barn og jobber i barnevernet. Hun liker å trene, se på TV-serier og tilbringe tid med familien. Som regel ser hun serier gjennom streamingtjenester, og hun foretrekker å se disse alene. Hun forteller at hun ser på de fleste sjangere, men at favorittene er krim, reality og humor, som *the Trials of Gabriel Hernandez*, *Real Housewives* eller *Modern Family*.

«*Ragnar*» er en mann i 40-årene som studerer sykepleie og tidligere har jobbet innen IT og kulturformidling. Han interesserer seg blant annet for fotografi og heavy metal, og forteller at han helst følger et fåtall serier over tid framfor å se mange forskjellige, og trekker spesielt fram seriene *Stemmene i hodet*, *His Dark Materials* og *Castle Rock*.

«*Pernilla*» er en kvinne i 50-årene som er uføretrygdet, men jobber noe med et eget enkeltmannsforetak. Hun liker å tilbringe tid med familien, og har hobbyer sentrert rundt oppussing og hunder. Hun forteller at hun sjeldent følger TV-serier over tid, og at hun som regel ser det hun synes er mest interessant av det som går på lineær TV, hvor hun spesielt nevner serier som *71 grader nord*, *Wahlgrens värld* og diverse oppussingsprogrammer.

«*Dag*» er en mann i 50-årene som jobber innen spesialpedagogikk, og bruker fritiden sin på fotball, øl og friluftsliv. Han ser på TV-serier på både lineær TV og streamingtjenester, og at han har noen favorittserier han følger med på ukentlig. Hans favorittsjanger er historiske serier og europeiske krimserier, eller serier som omhandler interessene hans som *The Real Football Factories*.

«*Elin*» er en kvinne i 60-årene som er utdannet ergoterapeut og har jobbet som lærer. Hun forteller at hun er mye hjemme og derfor ser mye på TV-serier hovedsakelig via streamingtjenester. Favorittsjangrene hennes er krim og drama, og hun foretrekker utenlandske serier framfor norske, for eksempel *Blå Ögon*, *Box 21* og *Intersection*.

Den følgende framstillingen vil organiseres i fem hovedtemaer som viser hvordan TV-serier framstår som *kunnskapskilde*, *virkelighetsformidler*, *forståelsesgrunnlag*, *refleksjonsmulighet*, samt *kommunikativ ressurs* i informantenes opplevelse av å lære

kulturell kompetanse. Hvert tema inneholder to underkategorier og vil redegjøres for gjennom sitater fra informantene for å belyse forskningsspørsmålet på best mulig måte.

#### 4.1. TV-serier som kunnskapskilde

I analysen er det framtreddende at TV-serier kan være en konkret kilde for kunnskap om kulturer. Videre framstår det som at hvordan og hvorfor informantene benytter serier varierer; enten de målrettet oppsøker det som kunnskapskilde, eller ved at de tilfeldig bevisstgjøres på noe de ikke kunne fra tidligere. Dette synes også å henge sammen med trekk ved serier og hvordan det oppleves som en trygg, tilgjengelig og lettfattelig måte å lære på.

##### 4.1.1. Trygt og tilgjengelig

Flesteparten av informantene forteller at TV-serier er en stor del av deres hverdag. De sier at man ved et par tastetrykk kan finne serier om alle mulige temaer, og det framstår som at denne store tilgjengeligheten er avgjørende for at det benyttes som en mulighet for å lære om kulturer og mennesker. Pernilla sier for eksempel:

*«Det mye som man ikke finner i bøker hvor TV-serier er mer tilgjengelig og har mer informasjon, sånn som når jeg ville lære om Italia og italienske hager så finner du jo ikke en bok som tar for seg det, så da var det mye lettere å gå på Netflix og søke det opp.»*

Dette belyser godt hvordan TV-serier som kunnskapskilde kan skilles fra for eksempel bøker, blant annet grunnet den høye tilgjengeligheten. Samtidig kan det tolkes som at informantene oppfatter at serier kan bidra med nyttig innsikt eller kunnskap om kulturer som de aktivt oppsøker for å lære. Flere av informantene forteller i denne sammenhengen hvordan serier også oppleves som en tryggere måte å «møte» andre. Philip sier:

*«TV-serier er på mange måter en lettere måte å lære om andre mennesker da, for du kan sitte i ditt trygge sted i sofaen og bli kjent med andre grupper uten å måtte gå ut og oppsøke de gruppene selv. [...] Det er kanskje lettere å gå til de kanalene for informasjon enn å oppsøke mennesker man ikke kan relatere seg til.»*

Philip synes å belyse hvordan TV-serier kan være en god måte å lære om andre kulturer fordi det oppleves som enklere og tryggere enn å møte mennesker på egenhånd. Dette understreker igjen hvordan det framstår som at informantene oppfatter TV-serier som en legitim kilde for kunnskap om kulturer, og videre at de nærmest kan foretrekke å lære om kulturer gjennom serier framfor å møte mennesker selv. Flere av informantene forteller også at å ha «møtt» fremmede kulturer i serier har gjort det enklere å faktisk møte og kommunisere med mennesker fra disse kulturene senere. Pernilla forteller om dette når hun sier:

*«Jeg tror andre kan bli inspirert av det de leser om eller ser på i TV-serier og få lyst til å reise og møte folk og se for seg selv da. Og da tror jeg det vil kunne sette de tingene man kanskje tar for gitt av det man har sett litt på prøve, eller få en innsikt i at det ikke nødvendigvis er slik som det ble framstilt på TV.»*

Det framkommer at TV-serier kan være en trygg og enkel måte å lære om fremmede kulturer, og at dette kan anvendes i praksis som et kommunikativt



hjelpemiddel. Serier kan da tolkes som et trygt grunnlag eller inspirasjonskilde for å oppsøke andre mennesker uten at det oppleves «skummelt». Videre framstår det som at Pernilla er bevisst på at framstillinger i TV-serier kan være stereotypiske eller feil, men allikevel kan det tolkes som å ha en nytteverdi ved at det gjør det ukjente mer kjent og begripelig. I denne sammenhengen viser Philip til et sitat av astronaut Chris Hadfield som sa «*the more you know, the less you fear*». Dette synes å belyse hvordan informantene opplever at å lære om andre kulturer fra TV-serier gjør det mindre utfordrende å møte mennesker fra disse kulturrene i virkeligheten fordi de har mer kunnskap og innsikt som følge av å ha «møtt» de i serier, noe som igjen viser hvordan informantene betrakter framstillingene som verdifulle og noe de kan anvende i praksis.

#### 4.1.2. Lettfattelig

Informantene synes altså å oppleve TV-serier som en bevisst, tilgjengelig og trygg kunnskapskilde, men det er også framtreddende at de ofte ser på av andre årsaker; som underholdning eller avslapning. Alle informantene forteller imidlertid om opplevelser hvor de har lært om andre kulturer når de har sett TV-serier av andre årsaker, og det framstår som at potensialet for underholdning og å fange oppmerksomheten gjør at framstillinger oppleves lettfattelig. Philip forteller blant annet:

*«På skolen så blir du tvunget til å være der, mens når du ser på en serie så gjør du det fordi du ønsker å se på den serien. At man på en måte... det er lettere å komme seg gjennom det enn når du liksom skal på skolen for å lære om det, men at informasjonen heller er gjemt i serier da. [...] Sånn som Skam var kanskje litt belærende, men ikke på den måten at du skal gjøre eller må tenke ditt og datt, men at det kommer inn litt mer subtilt samtidig som det er morsomt å se på.»*

Dette synes å belyse hvordan underholdningsverdien og frivillighets-aspektet ved TV-serier er viktig for hvorfor informanten oppfatter det som en enkel måte å lære. I denne sammenhengen tolkes «lettere» læring som at det som presenteres er mer forståelig og mindre teoretisk tungt enn læring i formelle kontekster. Samtidig framstår det i Philip sine beskrivelser at TV-serier oppleves å ha en substans og innhold som informantene mener kan være nyttig å ta til seg. Når man ser serier innebærer det flere frivillige valg, som *hvilken serie, når den skal ses, hvordan den skal ses, samt hvem man skal se med*. Philip påpeker hvordan dette er i kontrast til formelle læringsarenaer, og at TV-serier oppfattes å ha en subtil og forenklet formidling hvor man ikke føler seg «tvunget» til å lære. Ragnar belyser videre hvordan han opplever at underholdningsverdien er av betydning for hans læring, han sier:

*«Da får du også litt inspirasjon fra serier og sånn som du har vært med på, eller nei, ikke vært med på, men sett på. Ja noen ganger er det nesten litt skummelt, for du blir helt oppslukt av det du ser på i TV-serien eller filmene og glemmer nesten hvor du er så plutselig er det sånn 'åh er jeg hjemme?' og føler du er 'med på' det som skjer.»*

Det framstår som at populærkulturelle TV-serier kan bidra til læring ved å fenge seerne til den grad at de nærmest opplever å ha erfart det som skjer i serien selv. Dette kan videre tenkes å belyse hvordan serier blir en «lettere» måte å erfare eller interagere med andre kulturer, og følgelig gjør det ukjente mer kjent. Det kan tolkes som at serier innebærer en dobbelthet hvor underholdningsverdien fanger interessen til seerne og læringen kan foregå mer «skjult» som følge av at mediet i seg selv er spennende eller

givende, uavhengig av potensialet for læring. Det framstår som at læring og underholdning dermed ikke er gjensidig utelukkende, og at læring kan være et tilfeldig, men verdifullt biprodukt av å se på serier som følge av den lettfattelige og underholdende måten sosiale fenomen framstilles.

## 4.2. TV-serier som virkelighetsformidler

TV framstår sentralt i dagliglivet til informantene, og det synes som at dette er viktig for at inntrykk fra serier fester seg og følgelig at informantene opplever at TV-serier kan formidle virkeligheten og forme deres syn på verden og kulturer.

### 4.2.1. Referanseramme

Den påfallende tilstedeværelse av TV-serier i hverdagen framstår som en av hovedårsakene til at informantene opplever de som en virkelighetsformidler. Ragnar sier for eksempel:

*«Man kommer liksom hjem fra jobb og setter seg ned og ser på TV til man legger seg og drar på jobb igjen, og da blir jo TV-serier på mange måter vinduet ditt ut mot verden.»*

Når Ragnar sammenligner TV-serier med et vindu til verden belyser dette godt hvordan informantene synes å tolke serier som representasjoner av «virkeligheten». Ylva drar dette poenget videre og forteller hvordan hun opplever at syn på og forventninger til ulike kulturer og mennesker, hun forteller:

*«Nå er det jo veldig mange som bruker mesteparten av tiden sin på å se på TV-serier eller youtube og sånt, og de blir det virkeligheten deres fordi det er den eneste referanserammen man har om man ikke er ute og faktisk møter andre mennesker.»*

Det framstår som at Ylva, lignende hva Ragnar forteller, oppfatter at TV-serier har stor påvirkningskraft på hvordan man oppfatter virkeligheten nettopp fordi det for mange er hovedmåten man møter kulturer og mennesker utenfor sin umiddelbare omgangskrets. Når hun forklarer at populærkultur blir «eneste referanserammen» tolkes det som at hun gjør et skille mellom virkeligheten slik den representeres i TV-serier og «det virkelige liv», samtidig som det tolkes som at inntrykk fra serier er av betydning i praksis og påvirker sosial samhandling. Det framstår som at hun er bevisst på at serier ikke nødvendigvis representerer en fullstendig «sannhet», og at det er behov for inntrykk fra andre kilder enn populærkultur for å få et mer fullstendig verdensbilde; hvor det blir et dynamisk samspill mellom TV-serier og «virkeligheten». Det framstår som at Ylva mener inntrykk kun basert på serier kan bli unyansert og at det er nødvendig med faktiske sosiale interaksjoner for å utvide sine referanserammer om andre kulturer. Elin belyser dette forholdet videre, hun sier:

*«Jeg har sett flere gode serier med andre språk enn norsk og engelsk nå i senere tid, og jeg tror jo at ved å gjøre det har jeg kanskje blitt litt mer åpen for andre kulturer og andre mennesker når jeg får se ting gjennom deres øyne og språk. Men så har du igjen andre serier som kanskje gir litt mer avsmak og aversjon fra å faktisk møte de menneskene.»*

Det framstår som at Elin opplever representasjoner i TV-serier som å ha både positiv og negativ innvirkning på hennes syn på kulturer, samt av betydning for hvorvidt hun ønsker å interagere med noen eller ikke. Lignende, forteller Dag:

*«Og da tenker jeg liksom sånn at «wow i noen miljøer er det faktisk sånn», men det gir jo da mer et insentiv til å unngå de miljøene selv.»*

Dag forteller dette i sammenheng med at han har sett «vestkants-Oslo» og «eliten» representert i TV-serier som for eksempel *Exit*. Sitatene av både Dag og Elin synes å belyse hvordan kulturelle framstillinger i serier påvirker referanserammer og syn på andre, og følgelig er avgjørende for hvorvidt man ønsker å interagere med andre mennesker eller ikke. Elin forteller at hun har blitt mer åpen for andre grupper ved å få et positivt inntrykk fra serier, men også at hun kan få «avsmak» som kan føre til at hun *ikke* ønsker å interagere med mennesker fra visse kulturer. På lignende vis framkommer det også at Dag opplever at negative inntrykk fra serier kan gi grunner til å unngå noen mennesker. Dette kan igjen vise hvordan informantene opplever TV-serier som en gyldig representasjon av virkeligheten, spesielt i møte med grupper man ikke har møtt på egenhånd. Det framstår som at det er en intrikat sammenheng mellom TV-serier og «virkeligheten» da serier kan skape referanserammer for hvordan man oppfatter og tolker verden, men også påvirke hvorvidt man oppsøker og interagerer med andre mennesker. Elin utdyper dette når hun sier:

*«Jeg tror jo at de inntrykkene du har formes av erfaringene dine, og da spiller TV en stor rolle i dette hele. Men så kan du bli kjent med noen i det virkelige liv som kan påvirke eller motbevise de ensidige stereotypene du kanskje har sett i TV-serier da. Jeg møtte for eksempel ei polsk dame som vasket hos moren min, og etter at jeg ble kjent med henne er ikke en polakk bare en polakk lenger, men et menneske.»*

Det synes framtreddende at det er et dynamisk samspill mellom opplevelser i «det virkelige liv» og det man «erfarer» gjennom TV-serier for utviklingen av voksnes verdensbilde og referanserammer, som følgelig er av praktisk betydning i møte med andre mennesker. Selv om alle informantene påpeker at de er bevisst på at det finnes stereotypiske framstillinger kommer det også fram at serier i stor grad kan forme inntrykk av kulturer, blant annet som følge av at de betrakter det, i det minste til en viss grad, som en formidler av virkeligheten. Videre synes det som at påvirkningskraften også avhenger av hvor mye av inntrykkene som stammer fra serier og hvor mye som er grunnet i faktiske sosiale interaksjoner. Selv om informantene i noen tilfeller forteller at serier har bidratt til forvrengte eller unyanserte oppfatninger framkommer det imidlertid ikke at TV-serier sin rolle som virkelighetsformidler og referanseramme er utelukkende negativt da det også framstår som å ha bidratt til åpne holdninger og interesse for å møte nye mennesker.

#### 4.2.2. Ubevisst kulturformidler

All den stund informantene forteller at de har benyttet TV-serier som en referanseramme for virkeligheten, forteller de også at de opplever at representasjoner i serier har påvirket deres syn på kulturer uten at de har tenkt over det. Ragnar sier:

*«Det er litt vanskelig å sette ord på hvor og når jeg har inntrykk av forskjellige kulturer, men jeg tenker jo at det du ser på i TV-serier, enten du er klar over det eller ikke er med å på å utvide vårt indre landskap på et vis da.»*

Dette synes å reflektere et framtrædende trekk ved datamaterialet; at informantene mener deler av deres kunnskap om og syn på kulturer stammer fra det de har sett i TV-serier, uten at de klarer å spesifikt si *når* eller *hvordan* de har tilegnet seg dette. Ylva utdyper dette videre når hun forteller om representasjon av latinamerikanere som henne selv i TV-serier, hun sier:

*«Jeg kan ikke si til deg når jeg skjønnte at latinamerikanere ble oppfattet som hissige, lidenskapelige, mye følelser og høye stemmer, men jeg tenker jo at vi som latinamerikanere blir representert sånn da, i TV-serier for eksempel.»*

Det framstår dermed som at TV-serier kan være en usynlig kulturformidler hvor informantene ikke tenker over at lærer noe om egen eller andres kultur. Ylva forteller også om en hendelse hvor hun ble klar over sine forutinntatte forventninger. Hun forteller:

*«Og jeg kan jo falle for [stereotypiene] veldig lett da. For eksempel har jeg en venninne som er gift med en mann fra sørstatene i USA, men han ser ut som en typisk sånn California-amerikaner helt til han begynner å snakke. Og da jeg hørte han snakke endra liksom hele inntrykket mitt seg og jeg tenkte bare «oi shit er han sånn», men så tenkte jeg «hva er «sånn»?» for jeg kjenner jo ikke personlig noen fra sørstatene, men med en gang jeg hørte den aksenten så dukket liksom Honey Boo Boo og inntrykkene fra den serien opp, men jeg tror ikke jeg forstod helt at det var derfra jeg hadde fått de holdningene. Og når jeg ble kjent med han så var jo ikke han Honey Boo Boo liksom.»*

Ylva referer til serien *Here Comes Honey Boo Boo* som handler om en familie som gjerne omtales som «white trash» og «hillbillies». Ylva poengterer at denne serien var hennes eneste innblikk i hvordan mennesker i sørstatene i USA er og lever, og videre hvordan hun opplevde dette som unyansert når hun faktisk møtte noen med tilsynelatende samme kulturelle bakgrunn. Dette kan belyse hvordan TV-serier kan formidle stereotypiske eller fordomsfulle inntrykk av kulturer som man ikke er klar over at man tar til seg. Videre kan det tenkes at en slik «forvrent» forståelse kan være et hinder for å kommunisere med mennesker fra den aktuelle kulturen, men at åpenhet for å bli kjent med mennesker kan bidra til å synliggjøre hvilke fordommer man har og hvor de stammer fra, og følgelig legge grunnlaget for å endre oppfatning. Flere av informantene forteller om lignende situasjoner hvor deres stereotypiske antagelser har blitt synliggjort og utfordret. Elin forteller for eksempel:

*«Åpenbart kan jo TV-serier og film skape inntrykk og meninger som er feil, men du blir liksom ikke klar over det med mindre du blir konfrontert med det da, eller om noen viser eller påpeker at det du tenker er feil.»*

Det framkommer at opplevelser som utfordrer stereotypier eller fordomsfulle inntrykk er en måte å bli bevisst på at læring, eventuelt «feillæring», har skjedd, samt refleksjon over hvor det stammer fra. Flere av informantene understreker også at det er

nødvendig med faktiske erfaringer med andre kulturer for å nyansere inntrykk fra serier. Det framstår dermed som at TV-serier sin rolle som kulturformidler er sammensatt da det kan bidra til å skape både konstruktive og hemmende holdninger i henhold til kulturell kompetanse. Ylva utdyper dette videre når hun forteller hvordan hun har erfart at andre forklarer hennes humør eller reaksjoner basert på latinamerikanske stereotyper. Hun sier:

*«Og de færreste av de har jo vært i Latin-Amerika selv eller har familie eller venner der, så der tenker jeg absolutt at TV-serier, filmer og den type input da bidrar til å gi mennesker en boks som de kan putte latinamerikanere i. [...] Så er det jo litt interessant å tenke på om det er et personlighetstrekk eller på grunn av kultur, men for andre så blir det liksom lett å plassere meg der fordi pappaen min er derfra, men hadde ikke pappa vært det så hadde det bare vært et personlighetstrekk da.»*

Det framstår som at TV-serier kan forenkle en kompleks sammenheng mellom kultur og personlighet, så vel som at det er en intrikat dynamikk mellom «virkeligheten» og disse framstillingene, men at påvirkning fra serier uansett er av betydning for sosial samhandling og noe informantene tar med seg videre til andre kontekster. Videre tolkes det som at TV-serier sin styrke som kultur- og virkelighetsformidler avhenger av balansen mellom mengden inntrykk fått fra serier og faktiske erfaringer. Samtidig belyser både Ylva og Elin hvordan bevissthet over mangel på nyanserte innblikk og åpenhet for at sine oppfatninger kan være feil er viktig for å ikke passivt akseptere stereotypiske framstillinger.

### 4.3. TV-serier som forståelsesgrunnlag

Forståelse ble til gangs trukket fram av informantene når de fortalte om sine opplevelser av kulturelle framstillinger i TV-serier. Først og fremst framstår det som at muligheten for å bli kjent med karakterer og oppleve menneskeliggjøring og føle empati bidrar til denne forståelsen.

#### 4.3.1. Menneskeliggjøring

Flere av informantene trekker fram at de opplever TV-serier som en god måte å komme under overflaten på karakterer og kulturer. Nora sier for eksempel:

*«Det var jo det som var gøy med den serien, for vi fikk bli med de hjem og bli kjent med både dem og familien mer personlig.»*

Det framstår som at muligheten til å bli kjent med karakterer er et viktig aspekt ved hvorfor informantene liker å se på TV-serier i seg selv, og følgelig hvordan man kan lære noe om kulturer. Elin forteller om denne sammenhengen med utgangspunkt i serien *Sons of Anarchy*, hun sier:

*«Når du ser sånt på TV-serier så blir det en personliggjøring hvor du kommer bak den skinnjakka og den digre motorsykkelen fordi du ser hvordan de er på innsiden og privat, og ikke bare at de driver med faenskap. Det blir en menneskeliggjøring av dem, eller en personifisering, og det er noe av det som gir inntrykk som faktisk varer.»*

Det synes altså som at å «bli kjent med» karakterer som representerer en kultur på et «personlig plan» utover kulturgenerelle fellestrekk kan bidra til at informantene får

en større forståelse også for kulturen i sin helhet. Det framstår som at denne muligheten til å «gå bak» fasaden også kan utfordre etablerte fordommer og stereotypier, noe som kan bidra til en enda mer omfattende forståelse for den aktuelle kulturen. En annen side ved dette er det Dag kaller for «bakteppet» når han forteller om sin opplevelse av serier som *the Real Football Factories*:

*«Når du ser fotballsupportere for eksempel i TV-serier så får du jo litt sånn større forståelse for bakteppet, sånn som oppvekstmiljø og sånt som kanskje forklarer hvorfor noen gjør som de gjør. Og det er jo sjeldent du får det hvis du er på en fotballkamp for eksempel, for man kommer liksom ikke i prat om sånt da, men hvis du har TV-serier om det så kommer du gjerne litt bak og får mer om den sosiale bakgrunnen for eksempel.»*

Både Dag og Elin sine beskrivelser synes å reflektere en bred forståelse av kultur, enten det gjelder fotballsupportere eller motorsykelgjenger. Samtidig framstår det som at TV-serier kan bidra til å lære kulturer å kjenne gjennom en forståelse for sosiale og historiske bakgrunner, så vel som det individuelle nivået Elin forteller om. Ylva belyser dette videre, hun sier:

*«Man er jo oftere med på en utvikling eller en prosess hos karakterene på en annen måte og du får gjerne se flere sider og variasjoner av kulturer og menneskene som representerer en kultur når du følger en TV-serie over tid da... I motsetning til en film som er én og en halv time og bare det da. Du ser mer nyanser kanskje i TV-serier for selv om episodene er kortere så har man over tid mer mulighet for å gå bak overflaten og se litt mer av mennesket for den de er da.»*

Det framstår altså som at å kunne følge karakterer over tid gjennom flere episoder er viktig for å bli kjent med de på et mer personlig nivå, og at dette følgelig kan bidra til en menneskeliggjøring og nyansering av syn på kulturer, som igjen legger grunnlaget for forståelse.

#### 4.3.2. Empati

I sammenheng med menneskeliggjøring framkommer det at empati er en viktig del av hvordan informantene erfarer TV-serier som et forståelsesgrunnlag for kulturer. Elin forteller:

*«Målet er jo at man kan leve seg inn i TV-serier og filmer og forstå karakterenes situasjon og få innsikt i noe man kanskje ikke klarer å sette seg inn i på egenhånd.»*

Når Elin forteller at man kan «sette seg inn i» og forstå andres situasjon ved å se på TV-serier tolkes det som empatiske reaksjoner og følelser. Det framstår som at de ikke kun føler sympati for eller medfølelse med karakterene, men at de også opplever at de forstår *hvorfor* de føler og reagerer som de gjør, i tråd med definisjoner av empati. Philip utdyper dette videre når han forteller om representasjoner av amerikansk rap- og hip-hop-kultur i TV-serier som *Hip-Hop Evolution* eller *the Defiant Ones*. Han sier:

*«Det er vel det at jeg får muligheten til å sette meg inn i deres situasjon. Det er ikke noe jeg noensinne har vært i kontakt med eller erfart, og det er ikke sånn at*

*det har vært et tydelig skille basert på hudfarge for eksempel der jeg kommer fra, kanskje mest fordi det bare er én hudfarge, så jeg klarer liksom ikke forstå eller relatere til det på den måten, så da blir det å se det gjennom serier og se hvordan de selv føler de blir behandlet og hvordan det påvirker de, det blir liksom det nærmeste jeg kommer å kunne oppleve det da, så det gjør jo kanskje at jeg forstår deres situasjon og ståsted litt bedre.»*

Det framstår som TV-serier har en unik egenskap for å kunne sette seg inn i andres liv og følelser, og dermed få et innsideperspektiv i situasjoner du ikke har mulighet til å forstå basert på egne erfaringer. Det er framtreddende at informantene opplever at serier gjør det enklere å forstå fremmede kulturer og mennesker nettopp fordi de får mulighet til å sette seg inn i situasjoner de ikke kan ellers. Philip forteller videre:

*«Når du følger en karakter over tid fra en kultur du kanskje ikke har så mye kjennskap til og du ser hvordan de eller deres syn er på sin egen kultur så kan nok det være med å åpne tankesettet både for hvordan man ser på gruppa.»*

Det er dermed framtreddende at muligheten til å følge TV-serier og karakterer over tid er viktig for å kunne sette seg inn i andres situasjon. Informantene synes å oppleve dette som en hensiktsmessig innsikt da de stadig refererer til dette når de forteller om hvordan framstillinger av andre kulturer i TV-serier har vært nyttig for sosiale interaksjoner. Samtidig belyser Philip hvordan empati fra å følge en karakter over tid kan påvirke holdninger og tankesett om kulturer i sin helhet, som viser hvordan dette er tilknyttet den forrige underkategorien. Informantenes beretninger kan dermed vise hvordan å se på serier innebærer både aktive og affektive dimensjoner ved å kunne ta andres perspektiv, som igjen kan legge grunnlaget for å forstå andre.

#### 4.4. TV-serier som refleksjonsmulighet

Det er framtreddende at informantene kan oppleve å se på TV-serier som en aktiv prosess, og følgelig en mulighet for refleksjon da flere stadig understreker at «man ikke kan tro på alt man ser på TV». Det synes dermed som at serier kan legge til rette for å reflektere og tenke kritisk over både egen og andres kultur.

##### 4.4.1. Kritisk blikk på egen kultur

I intervjuene oppfattes alle informantene som nølende til å identifisere seg med én kultur, og at de heller føler tilhørighet til flere kulturer på ulike måter. De forteller allikevel om opplevelser hvor de har sett en kultur de føler tilhørighet til representert i TV-serier, og det framstår som at dette er en viktig mulighet for refleksjon. Pernilla sier for eksempel:

*«Det blir jo sånn at når du ser en gruppe du er en del av på film eller i TV-serier så ser du på en måte deg selv ovenfra med andres øyer på en måte, og da blir du litt mer obs på deg selv kanskje.»*

Det synes som at å se «seg selv» framstilt i TV-serier gjør det mulig å tenke over hvordan man kan oppfattes av andre, samt reflektere over egen atferd og tankegang. Pernilla viser hvordan representasjoner av egen kultur har gitt henne et utenfra-perspektiv på egen kultur og gjort henne mer selvbevisst. Samtidig framstår det som at dette kritiske blikket kan påvirke atferd, noe Philip belyser når han forteller om

representasjoner av ungdom fra sin hjembygd i reality-serier som *Paradise Hotel*. Han sier:

*«Det er kanskje litt motsatt læring hvor jeg tenker at sånn ønsker ikke jeg å oppføre meg, eller sånne holdninger vil ikke jeg ha, det blir kanskje mer i den retningen. Det blir mer sånn at når du ser folk oppføre seg som idioter på TV så reflekterer du kanskje litt mer over hvordan det oppfattes av andre og blir mer bevisst på hvordan du selv ønsker, eller ikke ønsker å framstå da.»*

Dette synes å videre belyse hvordan informantene fortalte at de ofte er uenige med framstillinger av egen kultur. For Philip innebærer det i dette tilfellet *to* kulturer han føler tilhørighet til; hjembygda og ungdomskultur. Dette viser igjen hvordan inntrykk fra TV-serier og dets påvirkning er noe informantene synes å bære med seg videre til andre kontekster og sosiale interaksjoner. Det framstår videre som at frustrasjonen over hvordan kulturen(e) representeres forsterker inntrykket, og kan medføre en atferds- eller holdningsendring for å ikke bli oppfattet på samme måte. Dette framkommer i flere av informantenes beretninger; at å være uenig eller provosert over representasjoner av «seg selv» i TV-serier kan føre til varige inntrykk og refleksjon over hvordan man selv kan oppfattes, og at de har «tatt grep» for å kontrollere dette. Ylva belyser en annen side ved dette når hun forteller om sin opplevelse av framstillingen av unge mødre som henne selv i serier. Hun forteller:

*«Jeg syntes det var veldig trist å se at man blir framstilt som dårlig utdannet, fra lavinntektsfamilie eller at man ikke har noen planer for framtiden når man blir mamma tidlig, og jeg er ikke enig i at det trenger å være sånn i det hele tatt. [...] Så da jeg skulle få datteren min var jeg veldig redd for at andre skulle tenke at jeg nå ikke skulle ta utdanning eller få meg jobb, og det var et tema gjentatte ganger. [...] Så hele den opplevelsen har jo gjort meg litt mer bevisst på det å putte folk i bokser, og at mennesker ikke nødvendigvis stemmer helt overens med stereotypier og framstillinger.»*

Ylva viser hvordan informantene opplever å bli mer selvbevisste på hvordan man kan oppfattes og framstå for andre ved å se sin egen kultur gjennom andres øyne i TV-serier. Sitatet synes også å belyse hvordan framstillinger kan påvirke identitet og kulturell tilhørighet i form av at man kan distansere seg fra en kultur eller velge ut/bort visse aspekter. Videre tolkes det som at å se det de oppfatter som «feil» representasjoner av egen kultur i serier bidrar til at informantene reflekterer over hvordan representasjoner av *andre* kulturer kan være unyanserte.

#### 4.4.2. Sammenligning av kulturer

Like fullt som at TV-serier tenkes å bidra til at refleksjon over egen kultur og hvordan man selv kan framstå, er det framtreddende at det også er en refleksjonsmulighet relatert til andre kulturer. Det framkommer at informantene opplever å kunne overføre refleksjoner over framstillinger av egen kultur til representasjoner av andre, som igjen tenkes å kunne bidra til å bevisstgjøres på potensielle «feil» i populærkulturelle framstillinger. Samtidig ser det ut til at å kunne sette seg inn i andres situasjon er viktig for denne refleksjonen, hvor dette tolkes som en overføring av inntrykk til egen kontekst og liv framfor empati som i det tidligere temaet. Elin forteller for eksempel:



*«Det er det som gir deg de varige inntrykkene; at du kan sette deg selv i samme situasjon og posisjon som dem, og når man lever seg inn i det så kobler du det hele tiden til deg selv og dine følelser. [...] Så når jeg ser hvordan de svarte blir behandlet i amerikanske TV-serier for eksempel så drar jeg liksom paralleller til hvordan vi har behandlet samene i Norge, og tenker liksom 'har ikke vi gjort akkurat det samme?' Så å se hvordan ting skjer der gjør jo at jeg tenker litt mer over Norge og hvordan vi gjør ting eller hvordan vi tenker.»*

I møte med fremmede kulturer i TV-serier framstår det dermed som at å trekke paralleller til eller sammenligne med egen kultur er sentralt for innsikt i og varige inntrykk av både egen og andres kultur. Det framkommer også at informantene vektlegger muligheter for å kjenne seg igjen i noe eller se likheter mellom seg selv og framstillinger av andre kulturer som avgjørende for at inntrykk skal feste seg. I denne sammenheng sier Dag:

*«Det er alltid noe du kjenner deg igjen i ikke sant, for mennesker er like og folk har likhetstrekk overalt.»*

Dette framkommer i flere av informantenes beretninger; at «folk er folk» og at selv i representasjoner av en fremmed kultur finnes det ting man kan relatere seg til som derfor vil gi varige inntrykk. Det framstår imidlertid som at sammenligninger mellom andres og egen kultur også synliggjør ulikheter mellom kulturer. Nora forteller blant annet om hvordan hun ble overrasket over et trekk ved amerikansk kultur da hun så på reality-serien *Love is Blind*, hun sier:

*«Jeg syntes det var litt gøy å se hvor viktig det var for dem at foreldrene skulle godta den de skulle gifte seg med, for det er noe jeg føler ikke er så viktig i Norge. Og akkurat det da, det måtte de jo endre da de lagde den amerikanske versjonen av Skam for eksempel, for foreldrene måtte få en større rolle i ungdommenes liv enn de hadde i den norske.»*

Det synes som at å sammenligne framstillinger av fremmede kulturer i TV-serier med egen kultur også kan gjøre *ulikheter* tydeligere. Nora uttrykker at dette var noe hun ble overrasket over, men at hun etter dette kunne se samme mønster i andre situasjoner. Denne sammenhengen mellom kritisk tenkning og representasjoner i serier framstår svært kompleks, og Philip sier for eksempel:

*«Jeg synes det er viktig å tenke over det man ser, og om man reflekterer litt over det og kanskje er litt kritisk til det man ser så kan det forhindre at man trekker forhastede slutninger og kaster seg på de stereotypene. Du må liksom tenke litt på egenhånd sånn at ikke hele verdenssynet ditt er det du ser på TV.»*

Det synes altså som at samtidig som at TV-serier kan legge grunnlaget for refleksjon, kan også kritisk tenkning og refleksjon være nødvendig når man ser på TV-serier for å unngå å blindt akseptere alt som framstilles. Dette kan videre henge sammen med hvordan TV-serier kan være virkelighetsformidler som presentert tidligere. Kulturelle representasjoner i serier framstår dermed som en aktuell mulighet for å reflektere over egen og andres kultur, både med tanke på nyanser innad i kulturene, og forskjeller eller likheter mellom kulturer.

## 4.5. TV-serier som kommunikativ ressurs

Videre er det framtreddende at informantene erfarer at det de lærer om kulturer fra TV-serier er et nyttig hjelpemiddel for kommunikasjon. Det framstår i denne sammenhengen som at serier bærer preg av en dualitet hvor de i seg selv kan være samtaletema, samtidig som det man lærer fra serier kan fungere som en sosial rettesnor.

### 4.5.1. Samtaletema

Mange av informantene forteller at de i dag generelt snakker mindre med andre om TV enn tidligere da «alle» ikke lenger ser samme program samtidig, men at man har større valgfrihet i når og hvilken serie man vil se. Selv om det umiddelbart kan tolkes som at TV-serier dels har mistet sin sosiale funksjon framstår det som at representasjoner av kulturer i serier fortsatt er et sentralt samtaletema. Ylva sier for eksempel:

*«Jeg tror at det å se på SKAM for eksempel som voksen gjorde at jeg, spesielt når jeg jobber med ungdommer da, så var det et felles tema, og ikke alltid sånn at man snakka om «jo det er sånn dere har det», men at det kunne være en samtalestarter da, om hvorvidt de var enig eller uenig i det som ble presentert der. Så SKAM ga jo et innblikk i hva ungdommer, hvertfall noen, kunne tenke og føle på, og det gir jo litt tanker om hva man bør eller kan snakke om også.»*

Det framstår som at Ylva opplever at forståelsesgrunnet hun har fått fra TV-serier er nyttig i møte med andre kulturer. Det framkommer at inntrykk av kulturer fra serier dermed kan være en ressurs i samtaler med andre som samtaleemne, enten om hvordan andre opplever representasjoner av «seg selv», eller som inspirasjon til temaer å snakke om. Dette henger også sammen med hvordan TV-serier anses som en trygg måte å lære noe om andre mennesker og kulturer. Den kommunikative ressursen som framkommer kan også tenkes å reflektere hvordan informantene opplever det som mindre utfordrende å oppsøke andre kulturer på egenhånd etter å ha «møtt» de i serier blant annet fordi de hadde noe å snakke om. Elin synes å vise en noe annen side ved dette, hun forteller:

*«Jeg synes det er veldig spennende å snakke med andre om TV-serier og inntrykk og sånn, spesielt om de har en annen oppfatning enn meg, for da oppstår det jo diskusjoner og sånn, og da kan du på en måte endre holdninger og syn på ting for det er mye man kanskje ikke har tenkt over selv da.»*

Mens Ylva viser til hvordan representasjoner av ungdom i SKAM var et godt samtaletema når hun møtte ungdom, synes Elin å belyse hvordan representasjoner av kulturer i TV-serier også kan være samtaletema med mennesker som ikke nødvendigvis er en del av den aktuelle kulturen. Elin forteller at det er spennende å snakke med mennesker med en annen oppfatning enn henne selv, og det tolkes som at hun er åpen for å høre andres oppfatninger og endre sine meninger. Det foregående sitatet av Ylva synes også å reflektere en åpenhet og bevissthet over at ikke alle medlemmer av en kultur er akkurat slik det framstilles i serier. Det kan dermed tenkes at en åpenhet for å bli motbevist eller at virkeligheten er mer nyansert enn framstillinger i TV-serier er en viktig forutsetning for å kunne benytte lærdommen hensiktsmessig som et samtaletema.

### 4.5.2. Sosial rettesnor

Like fullt som TV-serier kan være tema for samtale med andre framkommer det også at inntrykk av andre kulturer fra representasjoner i serier kan påvirke atferd i

sosiale relasjoner. Pernilla forteller om dette i sammenheng med sin innsikt i kjendiskultur fra reality-programmer som *71 grader nord* og *4 stjerners middag*. Hun sier:

*«Jeg tror jeg kanskje har blitt litt mer tålmodig for hvis jeg møter folk som jeg tenker er ganske like de så tenker jeg på en måte tilbake til hvordan jeg ikke likte for eksempel Linni eller Jan Thomas helt først, men at det var andre ting bak fasaden når vi fikk se de litt mer i forskjellige serier, så da tar jeg meg kanskje litt bedre tid til å bli kjent med folk som mer enn bare en stereotypi eller hvordan jeg tror de er.»*

I denne sammenhengen framstår det som at Pernilla har kunnet overføre det hun lært om én kultur i TV-serier, til andre situasjoner, spesielt dersom hun kan se likheter mellom menneskene og kulturene. Flere informanter forteller om lignende opplevelser hvor de har kunnet overføre det de har lært om kulturer fra serier til andre situasjoner og hvordan det har påvirket atferd. Ylva belyser en mer direkte overføring, hun forteller:

*«Sånn den forståelsen av det som jeg har fått fra TV-serier og sånn tar jo jeg med meg inn når jeg jobber med asiatiske familier for eksempel. [...] Jeg vet på en måte litt mer hva som passer seg eller lønner seg å si og ikke si kanskje, fordi jeg har fått et inntrykk av det på TV, selv om det kan være veldig stereotyp da. Men det blir jo litt lettere å snakke sammen for da er jeg litt mer klar over hvilke verdier de har og setter høyt.»*

Det er framtreddende at informantene opplever at innsikt i generelle kulturelle trekk som verdier og holdninger fra TV-serier er en hensiktsmessig rettesnor for hvordan de burde oppføre seg i møte med mennesker fra disse kulturene. Ylva understreker videre at også stereotypiske framstillinger oppleves som en nyttig innsikt hun kan rette atferden etter. Samtidig tolkes det som at Ylva også i dette sitatet viser en bevissthet over at stereotypiske framstillinger ikke nødvendigvis er «sannheten», lignende den åpenheten som var framtreddende i forrige underkategori. Pernilla forteller også hun hvordan det hun har lært om kulturer fra TV-serier har gjort henne mer tålmodig i møte med andre mennesker, noe som kan sammenlignes med den forannevnte åpenheten og bevisstheten. Det kan dermed tolkes som at det igjen er nødvendig å være åpen for å endre forutinntatte meninger eller være bevisst på at man ikke nødvendigvis får en fullstendig forståelse for andre kulturer fra serier for at det man har lært skal være av praktisk nytteverdi som sosial rettesnor i møte med andre.

#### 4.6. Oppsummering av resultater

Analysen av det innsamlede datamaterialet viser hvordan seks overordnede temaer er framtreddende for hvordan det framstår at informantene lærer kulturell kompetanse fra TV-serier. Disse temaene er følgelig hvordan serier synes å være kunnskapskilde, virkelighetsformidler, forståelsesgrunnlag, refleksjonsmulighet og kommunikativ ressurs.

Temaet *kunnskapskilde* belyser hvordan informantene opplever TV-serier som en legitim og nyttig ressurs for kunnskapstilegnelse om kulturer, en sentral dimensjon ved kulturell kompetanse (Balcazar et al., 2009). I denne sammenhengen benytter informantene serier blant annet som en læringsmulighet de oppsøker dersom de ønsker å lære noe om andre kulturer, hvor en parallell kan dras til selvstyrt læring (Schugurensky, 2000). Det framstår sentralt at informantene opplever TV-serier som en

tilgjengelig og trygg måte å «møte» kulturer, noe som kan reflektere hvordan serier kan betraktes som en sentral del av menneskers erfaringer, av betydning for utvikling av kunnskap og holdninger (Tisdell & Thompson, 2007). Videre tolkes det som at lettfattelige framstillinger gjør serier mer attraktive som kunnskapskilde fordi mediet i seg selv er underholdende. I denne sammenhengen kan kulturell kompetanse også betraktes som et tilfeldig biprodukt av å se på TV-serier hvor læring ikke er intensjonen, men man blir bevisst på at læring har skjedd, lignende Schugurensky (2000) sin beskrivelse av uintentert læring. Samtidig framstår dette å belyse hvordan underholdningsaspektet ved TV-serier kan bidra til varige inntrykk og læring (Tisdell & Thompson, 2007).

I sammenheng med at TV-serier synes å være en kunnskapskilde viser det neste temaet at serier også oppleves som en *virkelighetsformidler* som påvirker referanserammer og inntrykk av kulturer, både bevisst og ubevisst. Informantene forteller at den påfallende tilstedeværelsen av TV-serier i hverdagen er avgjørende for hvor mye det former deres virkelighetsoppfatning, hvor både Jarvis og Burr (2011) og Wright (2010b) har lignende resonnement med henblikk til TV-serier sin allmenne pedagogiske funksjon. Når informantene beskriver TV-serier som en ubevisst kulturformidler kan det tenkes å belyse en sosialiseringssprosess og en internalisering av verdier og holdninger (Schugurensky, 2000). Samtidig framstår det som at denne internaliseringen kan innebære fordomsfulle inntrykk, hvor en parallell kan dras til at læring fra TV-serier kan anses som problematisk på grunn av stereotypiske framstillinger (Sandlin et al., 2011b). Det framkommer også at interaksjoner som utfordrer forutinntatte oppfatninger er nødvendig for å nyansere referanserammer og inntrykk, noe som kan ses i lys av transformativ læring hvor slike erfaringer er avgjørende for utvikling og læring (Dirkx et al., 2006; Sandlin et al., 2011a, 2011b).

Videre viser temaet TV-serier som *forståelsesgrunnlag* at serier kan bidra til en menneskeliggjøring av kulturer, og vekke følelser av empati gjennom å bli «dypere kjent» med karakterer, som følgelig gir informantene større forståelse for kulturen som representeres. Et lignende resonnement gjøres av Jarvis og Burr (2011) hvor de påpeker at muligheten til følge og bli kjent med karakterer på et dypere plan er avgjørende for å lære fra TV-serier. Når informantene beskriver mulighetene for empati og å sette seg inn i andres situasjon kan dette ses i lys av hvordan evnen til å flytte eget perspektiv er sentralt for kulturell kompetanse, så vel som hvordan serier kan føre til læring ved at man kan «prøve på seg andres liv» (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014; Jarvis & Burr, 2011).

I tillegg til de ubevisste prosessene synes informantene å belyse at å se på TV-serier kan innebære en god *refleksjonsmulighet*. Det kan tolkes som at representasjoner av egen kultur kan bidra til et utenfra-perspektiv på egen kultur, et sentralt aspekt ved kulturell kompetanse (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014). En parallell kan i denne sammenhengen dras til ideen om den generaliserte andre, hvor å se seg selv fra andres perspektiv er avgjørende for identitetsutvikling (Mead, 1896, 1934). Videre framstår det som at informantene har blitt mer åpne for at *andre* kulturer er mer nyansert enn framstillinger i TV-serier som følge av å ha vært uenig med representasjoner av egen kultur. I lys av transformativ læring kan dette betraktes som et «desorienterende dilemma» hvor en opplevelse som ikke passer overens med forventninger bidrar til refleksjon og varig læring (Dirkx et al., 2006). Samtidig framkommer det at representasjoner av kulturer i serier kan synliggjøre likheter og forskjeller mellom kulturer, som er et sentralt aspekt ved kulturell kompetanse (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014).

I det siste temaet TV-serier som *kommunikativ ressurs* framkommer det at informantene opplever å lære av kulturell kompetanse fra TV-serier har nytteverdi i sosiale interaksjoner. Dette kan ses i lys av hvordan praktisk anvendbarhet er grunnleggende for forskjellen mellom læring og kompetanse, og mer spesifikt hvordan anvendelse av innsikt og kunnskap i kommunikasjon er sentralt for kulturell kompetanse (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014; Høyrup & Pedersen, 2002; Illeris, 2012). Den kommunikative nytteverdien synes igjen å være tosidig da det kan fungere som både samtaleemne og sosial rettesnor, hvor en parallell kan dras til intersubjektivitet og ideen om at et felles forståelsesgrunnlag gjør det mulig å relatere til, og kommunisere med andre (Mead, 1908, 1934). Samtidig framstår det som at også stereotypiske framstillinger kan være nyttige for kommunikasjon, hvor Dypedahl og Eschenbach (2014) framlegger et lignende resonnement når de påpeker at stereotyper er en viktig del av kulturgenerell kunnskap og kulturell kompetanse.

## 5. Diskusjon

For å belyse og potensielt besvare på hvilke måter voksne kan lære kulturell kompetanse fra TV-serier synes det hensiktsmessig å strukturere drøftingen utfra de sentrale aspektene ved kulturell kompetanse som ble definert innledningsvis. Kapitlet vil derfor deles inn etter hvordan det framstår at informantene tilegner seg *kunnskap*, *holdninger* og *perspektiver*, samt hvordan dette kan være verdifullt for sosial samhandling. Samtidig synes det viktig å gjenta at kultur benyttes i en bred forstand i denne oppgaven, ikke kun i henblikk til etnisitet, nasjonalitet eller religion.

### 5.1. Kunnskap

En sentral dimensjon ved kulturell kompetanse er kunnskap om egen og andres kultur, både *kulturspesifikk* kunnskap som historiske eller geografiske forhold, og *kulturgenerell* kunnskap som verdier, verdenssyn eller skikker (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014).

Et av de framtrepende funnene fra analysen er hvordan TV-serier oppleves som en kunnskapskilde som kan oppsøkes med en intensjon om å lære om kulturer. For å lykkes med slike læringsprosjekt er egenaktivitet, initiativ, motivasjon og nysgjerrighet avgjørende (Lave & Wenger, 1991; Schugurensky, 2000; Wenger, 2003). I denne sammenhengen er det prekärt at den enkelte tolker framstillinger i serier som legitim innsikt i og kunnskap om en eller flere kulturer. Selv om informantene synes å vise en bevissthet når de oppsøker TV-serier som en konkret kunnskapskilde om kulturer, argumenterer Giroux (1995, 2011) for at man må tenke kritisk over det som framstilles fordi det har blitt tatt flere valg for å forme publikums oppfatninger. I tillegg poengterer Sandlin et al. (2011a) at representasjoner i populærkultur ofte reflekterer undertrykkende holdninger og stereotyper, noe som kan tenkes å svekke hvor «legitime» TV-serier faktisk er som kunnskapskilde. Det framkommer imidlertid at informantene opplever at tilgjengeligheten og mengden varierte serier er avgjørende for å benytte serier som en mulighet for å lære kulturell kompetanse, samtidig som det oppfattes som en trygg måte å «møte» andre. Det framstår dermed som at det mediamettede samfunnet danner en sosial kontekst som legger til rette for å intensjonelt oppsøke TV-serier for å tilegne seg kunnskap om kulturer (Merriam et al., 2007). Videre kan dette belyse hvordan selvstyrt læring kan betraktes som en måte man kan lære kulturell kompetanse fra TV-serier, men også at seriene som sosial kontekst legger til rette for, og påvirker læring. Videre synes denne sosiale konteksten svært mangefasettert da det finnes et mangfold av tilgjengelige TV-serier, men hvor lignende sosiale fenomen og framstillinger kan finnes i flere serier, og at den sosiale situasjonen for serier har utvidet seg i takt med den endrede konteksten (Carpenter & Sourdout, 2010; Sandlin et al., 2011a). Samtidig som at TV-serier som kunnskapskilde tenkes å legge til rette for videre læring gjennom sosial samhandling og interaksjon.

Det er også tydelig at informantene ikke utelukkende betrakter TV-serier som en bevisst kunnskapskilde, da de poengterer at de opplever serier som underholdende og givende i den forstand. Populærkultur er i utgangspunktet utformet for å underholde framfor å informere og belære, men dette «nytelseelementet» anses viktig for at inntrykk fester seg (Tisdell & Thompson, 2007; Wright, 2017). Informantene forteller at de opplever at kunnskap om kulturer er «pakket inn» i underholdning, noe som kan tenkes å bidra til at de benytter serier som en læringsmulighet grunnet deres interesse i mediet i seg selv (Illeris, 2012; Merriam et al., 2007). Dette kan tenkes å belyse hvordan det er en aktiv meningsskapende prosess å se serier hvor man må «avdekke» og konstruere «kunnskap» fra populærkulturelle framstillinger, som i utgangspunktet er skapt for å underholde framfor å informere. Allikevel synes det viktig å igjen påpeke at

framstillinger i TV-serier er utformet med en hensikt og har mulighet for å konstruere virkeligheten (Giroux, 1995, 2011; Sandlin et al., 2011a, 2011b; Tisdell & Thompson, 2007). Dersom kunnskap eller innsikt betraktes som «pakket inn» kan det tenkes å belyse hvordan ideologier eller underliggende holdninger er skjult for seeren, noe som kan bidra til å forsterke de potensielle «farene» ved læring fra populærkultur. Kunnskap antas ikke som objektivt sann i seg selv, men skapt og forsterket av kultur, kontekst og interaksjoner, hvor underliggende intensjoner og ideologier kan skape forvrengte oppfatninger av «virkeligheten» (Burr & Dick, 2017; Vygotsky, 2001). Hutchins og Bierema (2013) hevder også at den økte tilgjengeligheten på TV-serier og øvrig populærkultur har ført til en større påvirkningskraft på menneskers tanker, og det kan antas at læringen ikke nødvendigvis er fullstendig intensjonell selv om informantene opplever det slik, nettopp på grunn av disse «skjulte» meldingene (Sandlin et al., 2011b). Samtidig påpekes det at selvstyrt læring kan innebære tilstedeværelsen av en ressursperson som kan støtte læringsprosessen gjennom sosialt samspill, men informantene forteller at de ofte ser på TV-serier alene. Umiddelbart kan det tenkes at serier derfor *ikke* er en like god mulighet for læring fordi man kan mangle deler av det sosiale fellesskapet og konteksten som tenkes å muliggjøre læring (Lave & Wenger, 1991). Det framstår imidlertid i analysen at TV-serier ofte er samtaletema med andre, og at det er et *behov* for sosial interaksjon for å utvide inntrykk av kulturer fra TV-serier. Dette kan belyse hvordan den sosiale konteksten for serier er utvidet, og at man tar med seg en rekke inntrykk fra ulike serier over til interaksjoner, hvor det er en dynamisk interaksjon mellom TV-serier som materiell artefakt som medierer læringsprosesser og sosiale interaksjoner som den fremste arenaen for læring (O'Connell, 2018; Vygotsky, 2001).

Det er framtrepende at voksne gjerne ser TV-serier av andre grunner enn for å lære, men det framstår også at man enten underveis eller rett i etterkant av å ha sett en serie kan bli klar over å ha lært noe. Det kan trekkes paralleller fra informantenes beskrivelser til uintentert læring hvor inntrykk av kulturer kan betraktes som et biprodukt av andre aktiviteter (Schugurensky, 2000). Dette kan også sammenlignes med hvordan lek kan bidra til læring og utvikling gjennom spontane, engasjerende og underholdende aktiviteter, da informantene forteller at underholdning og lettfattelige framstillinger er viktig for hvorvidt de oppsøker og lærer fra TV-serier (Mead, 1896). Mead (1896) vektlegger imidlertid rollen til ubevisste prosesser i læring fra lek, mens informantene synes å være bevisste på at de har lært, selv om læring ikke var den foranliggende intensjonen. Funnene viser at å bli overrasket over en framstilling som ikke passer med forventninger kan bidra til varige inntrykk, hvor det kan trekkes paralleller til både uintentert læring og «desorienterende dilemmaer». Desorienterende dilemmaer antas å legge til rette for refleksjon og transformativ læring, og dermed utvikling av mer åpne og inkluderende verdenssyn (Dirkx et al., 2006; Sandlin et al., 2011a). Dette kan videre belyse hvordan TV-serier kan utvide kunnskap om «andre» og styrke sosiale relasjoner, da forståelse og åpenhet antas å være viktig for interaksjon (Dypedahl & Eschenbach, 2014; Tisdell & Thompson, 2007). Igjen er det viktig å påpeke at selv om informantene opplever å få en bedre forståelse, kan det tenkes at TV-serier som kunnskapskilde også kan skape unyanserte referanserammer grunnet stereotypiske framstillinger. Samtidig er bekreftelsesbias en vanlig tendens hvor mennesker legger merke til det som kan bekrefte forventninger, og overser inntrykk som strider imot (Svartdal, 2019). Funnene viser at informantene kunne se lignende kulturelle trekk i andre TV-serier eller settinger etter å ha blitt overrasket over det, og det kan tenkes at det desorienterende dilemmaet også kan forsterke inntrykk av en «sannhet», ikke kun skape åpne holdninger. Dette viser hvordan referanserammer påvirker hvordan man

tolker opplevelser, så vel som hvilke aktiviteter man oppsøker, og at dette er av betydning for hvilke inntrykk man tilegner seg (Sandlin et al., 2011a, 2011b).

Et noe uventet funn var at informantene trakk fram stereotypiske framstillinger som nyttige for å få innsikt i og forståelse for kulturer. Dypedahl og Eschenbach (2014) trekker fram stereotyper som en del av kulturgenerell kunnskap i definisjonen av kulturell kompetanse, men tidligere forskning og litteratur framhever generelt stereotyper som en av «ulempene» ved læring fra populærkultur fordi det tenkes å kunne skape og forsterke fordomsfulle holdninger (Giroux, 1995; Jubas et al., 2015; Sandlin et al., 2011a, 2011b; Tisdell & Thompson, 2007). Det understrekes derfor at seere er nødt til å aktivt reflektere og utfordre stereotypiske framstillinger for å unngå svært forenklede oppfatninger (Giroux, 1995; Luke, 1996). Allikevel framstår det som at stereotyper har en nytteverdi for informantene også uten at de synes å ha reflektert over eller betraktet disse framstillingene med et kritisk blikk. Resultatene viser at informantene opplever at det er lettere å møte mennesker fra kulturer dersom de har fått en forståelse for deres verdier og holdninger fra TV-serier, også om de kunne se i ettertid at framstillingene var stereotypiske. Basert på funnene framstår det som at stereotyper i serier kan bidra til intersubjektivitet og meningsfellesskap mellom mennesker fra ulike kulturer (Mead, 1908, 1934). Samtidig kan dette også belyse TV-serier sin allmenne pedagogiske funksjon da det blir en god måte å få innblikk i andre verdenssyn og perspektiver (Wright, 2010b). I funnene framkommer det at serier kan oppleves som en god mulighet for å få innsikt i kulturer man ikke har møtt på egenhånd. På denne måten blir det svært synlig hvordan stereotyper kan bidra til læring av kulturgenerell kunnskap, hvor informantene synes å bli bevisste på at de har tilegnet seg kunnskap fra TV-serier når de interagerer med andre mennesker. Samtidig synes dette å legge grunnlaget for videre læring ved å kunne nyansere og utfordre sine oppfatninger gjennom sosiale interaksjoner, noe som igjen viser hvordan kunnskap kontinuerlig skapes i samspill mellom mennesker og artefakter. Det kan tenkes at de stereotypiske framstillingene fungerer godt som et forståelsesgrunnlag og intersubjektivitet for å kunne kommunisere hensiktsmessig med mennesker fra andre kulturer, noe som videre gjør det mulig å utfordre og utvide disse oppfatningene. På denne måten kan kunnskapen man tilegner seg betraktes som en sosial rettesnor, men allikevel er det synlig at det man lærer fra TV-serier ikke er en «fasit», og det framstår sentralt at seere er aktivt meningsskapende og oppsøker muligheter for å utvikle sine inntrykk.

Det kan dermed tenkes at TV-serier ikke kun innebærer en dualisme i form av at å kombinere underholdning og læring, men også fordi det kan være en mulighet for å tilegne seg både kulturgenerell og kulturspesifikk kunnskap. Det synes videre som at informantene opplever kunnskapen fra serier som hensiktsmessig når de kommuniserer med mennesker med en annen kulturell tilhørighet eller bakgrunn enn seg selv, da det danner grunnlaget for forståelse og rettesnor for passende atferd. Dette belyser godt formålet ved kulturell kompetanse og det framstår som at den lærte kunnskapen kan være en intersubjektiv ressurs ved at man har en viss felles forståelse som kan gjøre det enklere å kommunisere og relatere til hverandre. Samtidig viser det hvordan informantene aktivt bearbeider og tolker inntrykk fra TV-serier, enten dette skjer i situasjonen eller i møte med mennesker senere hvor man bevisstgjøres på sine forutinntatte oppfatninger. Dette kan også tenkes å belyse den utvidede sosiale konteksten man kan betrakte TV-serier som, da man tar med og kan anvende inntrykk i andre sammenhenger.



## 5.2. Perspektiv

Et annet sentralt aspekt ved kulturell kompetanse er evnen til å flytte perspektiv og reflektere over egen og andres kultur (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014). Dette innebærer både en kritisk selvbevissthet og forståelse for egen tilhørighet, så vel som innsideperspektiv i andres kultur. I funnene framkommer det at TV-serier betraktes som en sær god mulighet for å sette seg inn i andres situasjon, noe som kan ses i lys av hvordan lek kan føre til læring, da kreativitet og fantasi antas avgjørende for begge (Mead, 1896). I informantenes beskrivelser tolkes det som at å sette seg inn i andres situasjon kan innebære å føle empati og få forståelse for andre, og følgelig kunne ta deres perspektiv ved å forstå sosiale og personlige bakgrunner. Dette synes videre å reflektere hvordan å se på serier kan betraktes som en aktivt meningssskapende aktivitet hvor man må tenke over framstillingene (Giroux, 2011; Sandlin et al., 2011b). Funnene tyder på at å kunne følge TV-serier over tid er en fordel for å lære å relatere seg til framstillinger på et dypere plan, og belyser dermed hvordan serier kan være en god mulighet for å utvide sine syn på «andre» (Tisdell & Thompson, 2007).

Når informantene beskriver hvordan de har kunnet ta andres perspektiv ved å se TV-serier er det framtreddende at dette innebærer både refleksjon og emosjonelle reaksjoner. Det framkommer i analysen at dette innebærer å bry seg om, føle med og «kjenne» karakterer man følger over tid, og kan dermed belyse hvordan det krever emosjonell energi å se på serier. Denne emosjonelle energien antas å bidra til meningssskaping og varige inntrykk, og tenkes derfor å være avgjørende for læring fra TV-serier (Jarvis og Burr, 2011; Jubas et al., 2015). Det framkommer i analysen at informantene ofte tenker at «folk er folk» og at man alltid kan kjenne seg igjen i *noe*, men allikevel forteller de også at de *ikke* ser på visse serier fordi de ikke «liker» eller kan kjenne seg igjen i noen grupper, hvor *Paradise Hotel* trekkes fram av flere. Det kan tolkes som at selv om informantene forteller at de alltid kan kjenne seg igjen i *noe*, så avhenger dette av å investere tid i seriene for å avdekke det man kan kjenne seg igjen i dersom dette ikke er umiddelbart åpenbart. Om man ikke tror at man kan relatere seg til noe i serier synes dette å være av betydning for hvorvidt man ser de eller ikke, noe som kan tenkes å hindre muligheter for transformativ læring fra TV-serier ved å ikke eksponeres for situasjoner som kan utfordre eksisterende referanserammer (Balcazar et al., 2009; Dirkx et al., 2006; Sandlin et al., 2011a). Store deler av voksnes uformelle læring tenkes å avhenge av egeninteresse og motivasjon for å ta del i aktiviteter, og mangel på åpenhet for, eller relasjon til en kultur kan kunne svekke sannsynligheten for å se på serier hvor visse grupper representeres, og dermed hindre mulighetene for å nyansere inntrykk og utvikle åpne holdninger. Det framstår dermed som at TV-serier kan bidra til å ta andres perspektiv, men at dette avhenger av voksnes åpenhet for erfaringer som kan utfordre forutinntatte oppfatninger og at man «blir kjent med» karakterer som representerer ulike kulturer.

Informantene understreker til gangs at de føler behov for å faktisk møte mennesker fra andre kulturer for at de skal bli mer enn en kulturell «merkelapp». Dette kommer spesielt til syne ved at serier kan menneskeliggjøre kulturer gjennom å bli kjent med karakterer, men at å møte og interagere med mennesker fra andre kulturer gir noe «mer». TV-serier framstår dermed som en viktig del av menneskers erfaringsgrunnlag og er nært knyttet sammen med sosiale interaksjoner, hvor man kontinuerlig må kombinere inntrykk fra serier og interaksjoner med sin indre verden, noe som kan fostre transformativ læring (Dirkx et al., 2006; Jarvis & Burr, 2011). I resultatene framkommer det at TV-serier kan gi inntrykk som både øker og svekker interesse for å oppsøke og interagere med mennesker fra andre kulturer. I denne sammenhengen kan framstillinger

i serier også bli et hinder for kulturell kompetanse da negative oppfatninger kan svekke mulighetene for å utnytte kunnskaper og holdninger hensiktsmessig i sosiale interaksjoner. I tilfellene hvor informantene synes å ha kunnet benytte TV-serier for å få et innsideperspektiv i andres kultur framstår det som at de også har vært åpne for å utfordre sine antagelser og aktivt oppsøkt interaksjoner som kan nyansere deres oppfatninger, noe som igjen viser at det er viktig å aktivt oppsøke og se mening i sine erfaringer for å lære og anvende kulturell kompetanse.

I tråd med transformativ læring synes det som at informantenes emosjonelle og moralske reaksjoner, samt refleksjon over framstillinger er av betydning for å lære kulturell kompetanse fra TV-serier (Dirkx et al., 2006; Jarvis & Burr, 2011; Sandlin et al., 2011a, 2011b). Det framstår som at det er en affektiv komponent ved kompetanse som innebærer både verdier og atferdskompetanse i sammenheng med kulturell kompetanse (Nilsson & Ellström, 2012). Det framkommer i resultatene at å se andres bakgrunn og «føle på» karakterers opplevelser vekker empatiske reaksjoner, hvor empati også antas å være avgjørende for å ta andres perspektiv, se seg selv utenfra, samt er en viktig forutsetning for intersubjektivitet (Mead, 1908, 1934). Intersubjektivitet kan dermed betraktes som en måte man tar med seg sine referanserammer og et «delt rom» på tvers av kontekster, da å kunne ta andres perspektiv tenkes å gjøre det lettere å kommunisere og forstå hverandre. Giroux (1995) hevder at kritisk tenkning er avgjørende for å ikke bli passive mottakere av framstillinger i media, og det framkommer som at informantene aktivt reflekterer når de tar andres perspektiv gjennom serier. Videre synes det framtreddende at å sammenligne andres reaksjoner og bakgrunn med eget liv kan bidra til meningsskaping og dermed varige inntrykk. Dette framstår å reflektere Vygotsky (1978, 2001) sitt perspektiv på læring hvor det er avgjørende at mennesker finner mening i sine opplevelser og kan se det i lys av seg selv for at det skal føre til læring. Det kan tenkes at dette viser hvordan fantasi er avgjørende for læring fra TV-serier fordi det gjør det mulig å «prøve på» andre verdenssyn og teste sine meninger, noe som igjen kan gi varige inntrykk og endre syn på både seg selv og andre (Jarvis & Burr, 2011; Mead, 1896). Dette synes også å ha paralleller til transformativ læring hvor fantasi er viktig for å utfordre dominante ideologier og føre til varig endring av referanserammer (Dirkx et al., 2006; Sandlin et al., 2011a).

I tillegg til å få et innsideperspektiv i andres kultur innebærer kulturell kompetanse også å kunne flytte perspektiv når man betrakter egen kulturell tilhørighet (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014). Følgelig inkluderer det å være selvbevisst og kritisk vurdere hvordan man oppfattes av andre. Resultatene framstår å ha klare paralleller til teorien om den generaliserte andre, hvor mennesker må kunne se seg selv gjennom andres øyne for å forstå hvordan man oppfattes, samt for å utvikle sin identitet (Mead, 1896, 1934). Mest framtreddende synes det å være at informantene ofte er uenige med framstillinger av sine kulturer og at dette gjør de mer selvbevisste på hvordan andre kan oppfatte dem, hvor de i noen tilfeller føler behov for å motbevisse stereotypiene. Det framstår dermed som at informantene ikke utelukkende aksepterer populærkulturelle framstillinger, men at de også kan reflekterer over og utfordrer framstillingene (Jubas et al., 2015; Sandlin et al., 2011b). Dette kan belyse hvordan opplevelser som utfordrer forutinntatte meninger kan bidra til læring, samt hvordan identifikasjon er sentralt for læring fra TV-serier. I dette tilfellet framstår det imidlertid som at informantene *ikke* identifiserer seg med framstillingen, og at dette kan nyansere blikk på egen kultur og identitet. Det framkommer også som at å være uenig med representasjoner av «seg selv» kan guide atferd, da å se sin kultur «utenfra» med både positive og negative sider kan legge til rette for refleksjon over hvordan man selv ønsker å bli oppfattet. TV-serier blir dermed en viktig del av voksnes identitetsarbeid og

utvikling da man kontinuerlig må ta stilling til kulturelle normer og forventninger (Aarsand, 2011, 2014). Basert på resultatene kan det umiddelbart tenkes at slike «feil» framstillinger kan drive mennesker vekk fra en kultur de føler tilhørighet til, men informantene synes heller å fokusere på å nyansere eller motbevise stereotypiene, eller ganske enkelt se bort fra aspekter de ikke ønsker å ta til seg. Dette kan videre tenkes å belyse hybridiseringen av identitet og kultur, hvor det kan tenkes å være en slags «plukk-og-mix» hvor man setter sammen sin identitet ved å velge ut trekkene man ønsker fra ulike kulturelle tilhørigheter (Märtsin, 2018). TV-serier antas å være av betydning for kulturell tilhørighet og identitetsutvikling da det gjør det mulig å skille seg selv fra andre, men i en slik plukk-og-mix-kontekst kan denne prosessen framstå mer uklart (Wright, 2017). Det kan derfor tenkes å være hensiktsmessig å undersøke hvorvidt en slik kontekst er av betydning for voksnes identitetsutvikling i framtidig forskning.

Videre er det framtreddende at informantenes erfaringer av «feil» framstillinger av egen kultur bidrar til refleksjon over hvor representative framstillinger av *andre* kulturer egentlig er. Det kan tolkes som at en slik opplevelse som utfordrer forventninger, så vel som den påfølgende refleksjonen kan bidra til at man kan overføre læring på tvers av situasjoner (Dirkx et al., 2006). Det kan også trekkes paralleller fra informantenes beskrivelser til hvordan meningsskaping er avgjørende for å lære uten en forutbestemt intensjon om det, og at det i dette tilfellet også synes som at man blir mer bevisst på hvordan ideologier er integrert i hverdagsituasjoner som TV-serier gjennom refleksjon (Sandlin et al., 2011a, 2011b; Schugurensky, 2000). Et tilbakevendende poeng blant informantene er at de behøver faktiske interaksjoner for å nyansere inntrykk fra serier, og det tolkes som at de dermed er klare over at populærkultur kan innebære «ladede» framstillinger. Allikevel forteller informantene også at å flytte sitt perspektiv gjennom serier er et hensiktsmessig hjelpemiddel i møte med andre kulturer. Dette tenkes å kunne belyse skillet mellom læring og kompetanse hvor kulturell kompetanse kan anses som både et produkt av læring fra TV-serier, men også en forutsetning for å lære videre gjennom sosiale interaksjoner (Høytrup & Pedersen, 2002; Håland, 2011; Illeris, 2012). Resultatene synes å vise at TV-serier som materiell artefakt kan styrke muligheter for å delta og handle kompetent i sosiale situasjoner, så vel som legge til rette for å lære i sosialt samspill med andre (Vygotsky, 1978, 2001). Det framstår derfor åpenbart at serier kan lære oss noe om oss selv og hvordan vi selv tolker verden, samt hvordan vi oppfatter andre mennesker (Tisdell & Thompson, 2007).

### 5.3. Holdninger

Det tredje sentrale aspektet ved kulturell kompetanse er holdninger og verdier, hvor holdninger som åpenhet, respekt og toleranse antas å være viktige for å kommunisere hensiktsmessig på tvers av kulturer (Balcazar et al., 2009; Dypedahl & Eschenbach, 2014). Det framstår basert på den foregående diskusjonen at blant annet åpne holdninger kan formes som følge av kunnskap eller ferdigheter, men samtidig synes det også som at unike læringsprosesser er av betydning for utvikling av holdninger.

Et framtreddende funn i denne sammenhengen synes å være hvordan informantene betrakter TV-serier som en trygg måte å møte fremmede kulturer og at dette bidrar til en åpenhet for å oppsøke og møte nye kulturer. I denne sammenhengen kan man trekke paralleller til hvordan sosial kontekst kan legge til rette for selvstyrt læring, og at TV-serier blir en viktig del av den sosiale konteksten som kan synliggjøre og oppmuntre til interaksjoner som kan bidra til læring (Merriam et al., 2007; Schugurensky, 2000). Det framstår som at informantene opplever at TV-serier bærer preg av en dualitet hvor underholdning gjør det attraktivt som en aktivitet i seg selv, og at læring kan være et heldig biprodukt som kan utvide forståelsen for andre mennesker

og kulturer (Tisdell & Thompson, 2007). Videre synes dette å bære likhet med hvordan forståelse og åpne holdninger fra å «møte» fremmede kulturer hjemme kan bidra til et felles forståelsesgrunnlag i møte med andre (Mead, 1934). Allikevel oppstår samme problematikk som har blitt diskutert i foregående delkapitler hvor populærkultur kan bære med seg ideologier som ikke nødvendigvis er synlig, men som kan føre til stereotypiske oppfatninger, holdninger og referanserammer (Sandlin et al., 2011b; Vygotsky, 1978). Det kan imidlertid tenkes at det i denne sammenhengen ikke er de stereotypiske framstillingene i seg selv som er av betydning for læring, men heller dynamikken og handlingen i TV-seriene som kan bidra til verdifull innsikt tross tilsynelatende overfladiske framstillinger.

Videre framstår det som at informantene opplever å få større forståelse og åpenhet for mennesker fra andre kulturer ved at TV-serier bidrar til en menneskeliggjøring. Dette synes å henge sammen med hvordan serier kan gjøre det ukjente mer kjent som følge av å lære karakterer og kjenne på en «trygg» måte. Det framstår som at denne prosessen gjerne er uintendert, men at informantene blir bevisst på å ha lært noe underveis eller i rett i etterkant, for eksempel ved at de ikke opplever en kultur like «fremmed» lenger. Det er framtrødende at informantene opplever at innsikt i kulturer fra stereotypiske framstillinger kan fungere som et kommunikativt hjelpemiddel grunnet en økt forståelse for mennesker fra den aktuelle kulturen. Dette kan reflektere hvordan artefakter kan mediere læring og gjøre det lettere å delta og handle kompetent i sosiale situasjoner, og videre legge til rette for å lære fra disse interaksjonene (Vygotsky, 1978, 2001). Samtidig viser mange av informantene en åpenhet for at deres inntrykk kan være «feil» og at forutinntatte antagelser kan og burde utfordres. Det kan dermed tenkes at en kombinasjon av kulturgenerelle framstillinger, menneskeliggjøring og empati kan bidra til at informantene utvikler holdningene assosiert med kulturell kompetanse. Dette kan også belyse hvordan verdier og holdninger er nært knytt sammen med intersubjektivitet og at det er avgjørende å ha medfølelse, respekt og forståelse for andre mennesker for å kommunisere hensiktsmessig (Mead, 1934). I dette tilfellet synes åpne holdninger og verdier å være avgjørende for å kunne benytte kompetansen om kulturer man kan tilegne seg gjennom serier hensiktsmessig i kommunikasjon, ved at det legger til rette for fellesskap og sosialt samspill. Det framstår således som at det er et dynamisk forhold hvor TV-serier kan bidra til å utvikle holdninger assosiert med kulturell kompetanse, men samtidig er åpne holdninger og bevissthet avgjørende for å kunne tilegne seg de andre aspektene ved kulturell kompetanse fra serier, så vel som for å kunne benytte kompetansen i praksis.

Et annet framtrødende funn er at TV-serier kan innebære en «motsatt» læring hvor informantene motsetter seg holdningene som framstilles, for eksempel dersom grupper diskrimineres eller behandles dårlig synes det å kunne medføre at man etterstreber mer inkluderende holdninger selv. Dette kan belyse hvordan å se på TV-serier innebærer en dyp emosjonell energi og engasjement fordi man kan utvikle empati og «personlige» forhold til karakterer, så vel som å se større sosiale sammenhenger og kontekster (Jubas et al., 2015). Muligheten for å relatere til og bry seg om karakterer anses som avgjørende for varig læring og endring av referanserammer, og derav også holdninger og verdier. TV-serier synes dermed å vekke både bevisste og ubevisste emosjonelle og moralske reaksjoner hvor man integrerer erfaringer fra den ytre verden, for eksempel fra TV-serier, med indre meninger og følelser (Dirkx et al., 2006). Det kan dermed tenkes at man kan erfare transformativ læring som følge av å se en gruppe bli behandlet dårlig og at dette kan påvirke holdninger i en retning som kan være

hensiktsmessig for å kommunisere på tvers av kulturer, noe som igjen kan belyse det dynamiske forholdet mellom holdninger og TV-serier.

Den foregående diskusjonen har hovedsakelig belyst hvordan TV-serier kan bidra positivt til voksnes kulturelle kompetanse ved å tilegne seg åpne og inkluderende holdninger som kan legge til rette for kommunikasjon og sosialt samspill. Det framkommer imidlertid også i resultatene at man kan tilegne seg fordommer eller negative stereotypiske oppfatninger og mindre konstruktive holdninger gjennom TV-serier. Det er framtreddende at stereotypier kan bli en «trigger» for læring som skaper relevans og autentisitet, men at utfallet kan være både konstruktivt i form av kulturell kompetanse, og mindre konstruktivt ved å bidra til fordomsfulle inntrykk og holdninger. Videre framstår det som at dette ikke stammer fra én gitt serie eller opplevelse, men at det trolig er en internalisering av holdninger og verdier fra et mangfold av oppsamlede inntrykk (Schugurensky, 2000). Resultatene viser også at informantene ikke har blitt klare over denne påvirkningen med mindre erfaringer har utfordret forutinntatte oppfatninger, noe som har klare paralleller til hvordan lek kan føre til læring ved å innebære en ubevisst sosialisering (Mead, 1896).

Det framstår som at den ubevisste sosialiseringen av stereotypier og medfølgende holdninger fra TV-serier er særs viktig for hvordan informantene tilegner seg de motsatte holdningene av hva anses sentralt for kulturell kompetanse. Framstillinger i serier synes dermed å også kunne legge grunnlaget for holdninger som kan hemme mulighetene for konstruktiv sosial interaksjon på tvers av kulturer. Dette synes sammenfallende med artikkelen av Monk-Turner et al. (2010) som var en del av inspirasjonen for denne oppgaven, hvor stereotypiske representasjoner tenkes å bidra til negative syn på kulturer, spesielt minoriteter. Samtidig kan dette belyse den affektive komponenten ved kompetanse hvor verdier og motivasjon kan påvirke utnyttelsen av kunnskap i praksis, og at negative holdninger kan svekke mulighetene for å konstruktivt ta i bruk lærte kunnskaper og ferdigheter (Balcazar et al., 2009; Nilsson og Ellström, 2012). Videre kan det også reflektere hvordan artefakter kan mediere læring da de er laget av mennesker med en overlatt hensikt, og derfor bærer med seg underliggende ideologier og meninger (Vygotsky, 1978). I utformingen av populærkultur har det blitt tatt en rekke valg for å påvirke publikum, selv om det ofte antas at det som presenteres representerer virkeligheten fordi de dominerende ideene gjerne går igjen i samfunnet (Carpenter & Sourdout, 2010; Giroux, 1995; Hutchins & Bierema, 2013). Det framstår som TV-serier kan oppleves som en virkelighetsformidler og at dette er en av måtene man kan tilegne seg kulturell kompetanse, og i lys av tidligere forskning synes det ikke overraskende at dette også kan innebære tilegnelse av fordomsfulle holdninger. Da populærkultur tenkes å reflektere dominerende tanker i samfunnet forøvrig kan det gjøre det enda vanskeligere å bli klar over hvor inntrykk og oppfatninger stammer fra, spesielt fordi mennesker skaper og opprettholder kultur, men også blir påvirket av kultur og populærkultur (Jubas et al., 2015; Sandlin et al., 2011a, 2011b).

De fleste informantene trekker imidlertid fram hvordan situasjoner hvor fordomsfulle eller stereotypiske inntrykk har blitt utfordret har gitt dype og varige inntrykk. De forteller at dette har bidratt til at de har fått større forståelse for kulturer og følgelig blitt mer kritiske til kulturelle representasjoner i TV-serier. Dette kan reflektere hvordan desorienterende dilemmaer kan føre til kritisk tenkning og refleksjon, og således varig endring og læring (Dirkx et al., 2006). Resultatene viser hvordan sosiale interaksjoner er avgjørende for å nyansere innblikk i kulturer som man har fått fra TV-serier, og forskning støtter denne tanken om at sosial interaksjon er nyttig for å utfordre stereotypier og trigge desorienterende dilemmaer som kan legge grunnlaget for blant annet transformativ læring (Sandlin et al., 2011a). Selv om inntrykk fra TV-serier

tilsynelatende kan være et nyttig kommunikativt hjelpemiddel synes det som at balansen mellom hvor inntrykkene stammer fra er avgjørende for å ikke «sette seg fast» i stereotypiske eller fordomsfulle oppfatninger. Det framstår derfor avgjørende at man aktivt oppsøker sosiale interaksjoner for å kontinuerlig utvikle sine verdier og holdninger, som også belyser hvordan intersubjektivitet og sosiale interaksjoner kan legge til rette for videre læring og utvikling (Mead, 1934; Merriam et al., 2007; Schugurensky, 2000).

## 6. Avslutning og konklusjon

I dette kapitlet vil jeg forsøke å avrunde oppgaven og oppsummere hvordan hovedfunnene kan belyse problemstillingen, så vel som mulige områder for videre forskning på feltet. Problemstillingen som har blitt utforsket ble formulert som følger; på hvilke måter kan voksne lære kulturell kompetanse fra TV-serier?

Innledningsvis ble det beskrevet hvordan min interesse i tematikken dels er grunnet i et ønske om å sette lys på læring i hverdagslivet, og rollen populærkultur, især TV-serier potensielt spiller. Først og fremst viser analysen at serier er en sentral del av voksnes uformelle læring grunnet den høye tilgjengeligheten og tilstedeværelsen i hverdagen. Det framstår som at informantene, lignende Schugurensky (2000) sin systematisering, lærer på ulike måter i denne uformelle konteksten, enten det er intendert og bevisst, uintendert og bevisst, eller uintendert og ubevisst. Samtidig synes det framtreddende at det ikke er klare skiller mellom typene uformell læring, men at ulike kombinasjoner av erfaringer og læringsprosesser kan bidra til å lære kulturell kompetanse fra serier. Oppgaven er videre sentrert rundt hvordan TV-serier kan bidra til å lære kulturell kompetanse, definert som et knippe kunnskaper, ferdigheter og holdninger som muliggjør hensiktsmessig kommunikasjon på tvers av kulturelle tilhørigheter. TV-serier ble følgelig avgrenset til å innebære både fiktive og reality-baserte serier laget for å underholde. Det framstår som at begge typene serier er av betydning for tilegnelse av kulturell kompetanse da informantene trekker fram eksempler på begge på lignende vis. Allikevel kan det tenkes at det kan være forskjell på hva og hvordan man kan lære fra ulike typer populærkulturelle TV-serier, og framtidig forskning kan tenkes å ha fordel av å utforske disse forskjellene.

Individuelle intervjuer ble benyttet som metode for datainnsamling, men det kan også tenkes at andre metoder ville kunne gi andre innsiktsfulle funn. I forkant av prosjektet var det for eksempel tenkt å benytte fokusgruppeintervjuer, potensielt i kombinasjon med dokumentanalyse av én eller flere TV-serier, men av ulike årsaker ble dette ansett lite hensiktsmessig i denne omgang. Det kunne imidlertid vært interessant om videre forskning utforsker en tilsvarende eller lignende problemstilling fra en slik metodisk innfallsvinkel da det kan gi en annen forståelse av fenomenet.

Drøftingen er delt inn etter de tre sentrale dimensjonene ved kulturell kompetanse for å best belyse problemstillingen. Gjennom dette kapitlet framstår det som at TV-serier kan betraktes som en legitim kunnskapskilde og virkelighetsformidler, og at det følgelig blir en mulighet for selvstyrt læring for å lære kulturspesifikk og kulturgenerell kunnskap. Samtidig framkommer det at informantene også opplever å kunne tilegne seg slik kunnskap som følge av å se på serier uten en foranliggende intensjon om å lære, hvor de blir klar over å ha lært like etter. Lignende prosesser synes også viktig for å kunne flytte perspektiv, og betrakte egen kultur utenfra eller andres kultur innenfra. Analysen viser at TV-seriers høye tilgjengelighet, lettfattelige framstilling, muligheter for refleksjon, så vel som hvordan det kan anses som en «trygg» måte å møte det ukjente er av stor betydning for at informantene tilegner seg disse kunnskapene og ferdighetene. Det synes imidlertid avgjørende at man betrakter TV-serier som en legitim kilde for kunnskap og

dermed tolker framstillinger som noe av nytteverdi som man kan ta med seg videre for at slik læring skal finne sted. I denne sammenhengen kom det fram at stereotypier kan være et godt grunnlag for kunnskap og forståelse for andre kulturer, selv om tidligere forskning ofte framhever de negative konsekvensene ved stereotypiske framstillinger i populærkultur. Det kunne derfor vært interessant om framtidig forskning utforsker hvordan eller hvorfor stereotypier kan være hensiktsmessige virkemidler for å lære kulturell kompetanse.

TV-seriers innflytelse på utvikling av holdninger assosiert med kulturell kompetanse framstår noe annerledes enn kunnskapstilegnelse og perspektivtaking. I dette tilfellet er det framtreddende at TV-serier kan være en ubevisst kulturformidler og en slags sosialiseringssprosess for voksne. Det synes som at holdninger til kulturer bygges opp over tid avhengig av en sammensetning av inntrykk og erfaringer, hvor TV-serier kan være en viktig del av dette erfaringsgrunnlaget. I denne sammenhengen kommer imidlertid de potensielt negative sidene ved stereotypiske framstillinger mer til syne, da det tolkes som at stereotypiske eller fordomsfulle representasjoner også kan bidra til negative holdninger til kulturer, som strider imot definisjoner av kulturell kompetanse som potensielt kan svekke konstruktiv sosial samhandling. Allikevel framstår det også som at kritisk refleksjon og «desorienterende dilemmaer» i sammenheng med det man ser i TV-serier kan bidra til å utvikle åpne og inkluderende holdninger, samtidig som slike holdninger kan betraktes som et biprodukt av å tilegne seg kunnskap, forståelse eller andre perspektiver. Det er dermed høyst framtreddende at det ikke finnes klare skiller mellom de tre dimensjonene ved kulturell kompetanse da det synes som at å tilegne seg kunnskap kan bidra til visse holdninger og perspektivtaking, samtidig som at åpne holdninger kan legge til rette for kunnskapstilegnelse enten fra TV-serier eller gjennom å være åpen for interaksjoner som kan utfordre forutinntatte oppfatninger.

Mange av informantene forteller at de ikke opplever å se på TV-serier som like sosialt som tidligere grunnet den høye tilgjengeligheten og friheten til å se serier når man vil. Allikevel framstår det som at serier fortsatt spiller en rolle som samtaletema og sosial rettesnor i sosiale interaksjoner, spesielt i sammenheng med kulturell kompetanse. Det kan tenkes at den sosiale funksjonen til TV-serier derfor ikke har forsvunnet, men heller endret og utvidet seg ved å ikke være like avhengig av å se én bestemt serie på ett bestemt tidspunkt slik som tidligere. Å se på serier kan ikke anses som isolerte hendelser, men må heller ses i lys av hvordan man tar det med seg videre på tvers av situasjoner, interaksjoner og kontekster. Et framtreddende funn er hvordan informantene opplever at det de lærer fra TV-serier er en ressurs i sosiale interaksjoner, enten det innebærer forståelse og empati, flytte perspektiv, eller kunnskap om «virkeligheten». Dette kan belyse hvordan voksne kan lære sentrale aspekter ved kulturell kompetanse fra TV-serier som de også kan anvende i praksis som en intersubjektiv ressurs som gjør det lettere å kommunisere. Det tolkes videre som at å utnytte og utfordre den lærte kompetansen i praksis er prekært for å kontinuerlig utvikle sine kunnskaper, holdninger og ferdigheter, noe som synes å reflektere idealet om livslang læring, så vel som et sosiokulturelt læringsperspektiv. Det framstår dermed som at det er et dynamisk forhold mellom «virkeligheten» og framstillinger i serier, hvor balansen av opprinnelsen til inntrykk antas viktig for hvor nyanserte innblikk i kulturer blir. Følgelig anses det passende å kalle TV-serier et vindu til verden. Et vindu som kan gi oss innblikk i og forståelse for kulturer, så vel som forme våre holdninger til og perspektiver på oss selv og andre. Hvorvidt det man lærer av å se gjennom vinduet er fordelaktig eller ikke synes imidlertid å avhenge av om man blir stående inne og kun titte ut gjennom gardinene, eller våger å åpne vinduet, hoppe ut og også møte verden på egenhånd.

## Referanser

- Aarsand, L. (2011). Parents, expertise and identity work: the media conceptualised as lifelong learning practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 435-455. doi: 10.1080/14681366.2011.607839
- Aarsand, L. (2014). The knowledgeable parenting style: stance takings and subject positions in media encounters. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 625-640. doi: 10.1080/02601370.2014.909895
- Andersen, E. (2015, 8. januar). Folkeveksten er høy, men avtar noe. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/folkeveksten-er-hoy-men-avtar-noe>
- Andreassen, K. K., Dzamarija, M. T. & Slaastad, T. I. (2013, 13. desember). Stort mangfold i lille Norge. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stort-mangfold-i-lille-norge>
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151-163. Hentet fra: [https://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen\\_som\\_ikke\\_ruller\\_utvalgsproblemer\\_i\\_kvalitativ\\_forskning](https://www.idunn.no/st/2007/02/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning)
- Balcazar, F. E., Suarez-Balcazar, Y. & Taylor-Ritzler, T. (2009). Cultural competence: development of a conceptual framework. *Disability and Rehabilitation*, 31(14), 1153-1160. doi: 10.1080/09638280902773752
- Barne- og familiedepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk*. (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Biesta, G. J. J., Field, J., Hodkinson, P., Flors, M. J. & Goodson, I. F. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse: Learning Lives*. Oxon: Routledge
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a
- Burr, V. & Dick, P. (2017). Social Constructionism. I B. Gough (Red.), *Palgrave Handbook of Critical Social Psychology* (s. 59-80). London: Palgrave Macmillan.
- Carpenter, S. B. & Sourdout, L. A. (2010). What are you watching? Considering film and television as visual culture pedagogy. I J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (Red.), *Handbook of Public Pedagogy* (s. 444-455). New York: Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (FEK). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Dirkx, J. M., Mezirow, J. & Cranton, P. (2006). Musings and Reflections on the Meaning, Context and Process of Transformative Learning. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123-139. doi: 10.1177/1541344606287503
- Dypedahl, M. & Eschenbach, J. (2014). Interkulturell kompetanse i språkundervisningen. I C. Bjørke, M. Dypedahl & G. A. Myklevold (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (1. utg., s. 157-167). Oslo: Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eines, T. F. & Thylén, I. (2012). Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode – med fokus på pårørende som informanter. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 8(1), 94-107. doi: 10.7557/14.2334
- European Commission (EC). (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Hentet fra: [http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol\\_10\\_com\\_en.pdf](http://viaa.gov.lv/files/free/48/748/pol_10_com_en.pdf)



- European Union (EU) (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 394(11). Hentet fra: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Giroux, H. A. (1995). Pulp Fiction and the Culture of Violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 299-314. doi: 10.17763/haer.65.2.4032133560105811
- Giroux, H. A. (2011). Breaking into the Movies: public pedagogy and the politics of film. *Policy Futures in Education*, 9(6), 686-695. doi: 10.2304/pfie.2011.9.6.686
- Hill, C. E., Thompson, B. J. & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The Counseling Psychologist*, 25(4), 517-572. doi: 10.1177/0011000097254001
- Hovland, O. J. & Johannessen, B. (2018). Sykepleierstudenter utvikler kulturell kompetanse på utveksling i Tanzania. *Sykepleien forskning*, 13, 19-19. doi: 10.4220/Sykepleienf.2018.73782
- Hummel, D. B. (2009). Tylor, Edward Burnett (1832-1917). I H. J. Birx (Red.), *Encyclopedia of time: Science, philosophy, theology, & culture* (s. 1386-1386). California: SAGE Publications. doi: 10.4135/9781412963961.n595
- Hutchins, H. M. & Bierema, L. (2013). Media analysis as critical reflexology in exploring adult learning theories. *New Horizons in Adult Education & Human Resource development*, 25(1), 56-69. doi: 10.1002/nha.20008
- Høyrup, S. & K. Pedersen (2002). Lærings- og kompetencebegreperne i arbeidslivsforskningen. I K. Illeris (Red.), *Udspil om læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Håland, E. (2011). Mellom egenskap og prosess – ulike forståelser av kompetansebegrepet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 17-33). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- IPL (2018, desember). Rutine for behandling av data i masterprosjekter ved IPL. Trondheim: NTNU.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 185-206). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jarvis, C. & Burr, V. (2011). The Transformative Potential of Popular Television: The Case of Buffy the Vampire Slayer. *Journal of Transformative Education*, 9(3), 165-182. doi: 10.1177/1541344612436814
- Jubas, K., Taber, N. & Brown, T. (2015). Introduction: Approaching Popular Culture as Pedagogy. I K. Jubas, N. Taber & T. Brown (Red.), *Popular Culture as Pedagogy* (s. 1-11). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (1997). *Kompetansereformen*. (Meld. St. 42 (1997-1998)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98-/id191798/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cd61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: SAGE.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, C. (1996). Feminism and pedagogies of everyday life. *Women's Studies in Communication*, 20(1), 88-90. doi: 10.1080/07491409.1997.10162404
- Lund, R. (2012). Kulturforskjeller: et nytt fokus i engelskopplæringen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 42-53. Hentet fra: <https://www.idunn.no/file/pdf/52732168/art03.pdf>
- Magnussen, I.-L. (2013). «Helsekulturer»: Hvordan kan sykepleierstudenter øke sin kulturkompetanse?; et læringsprosjekt for sykepleierstudenter og fremmedspråklige elever i videregående skole. *Medisinsk tidsskrift for helseforskning*, 9(1), 123-132. doi: 10.7557/14.2569
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 25-34. doi: 10.1002/ace.5
- Mead, G. H. (1896). The Relation of Play to Education. *University Record* 1(8), 141-145.
- Mead, G. H. (1908). The Philosophical Basis of Ethics. *International Journal of Ethics*, 18(3), 311-323. doi: 10.1086/intejethi.18.3.2376638
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in Adulthood* (3. utg.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Monk-Turner, W., Heiserman, M., Johnson, C., Cotton, C. & Jackson, M. (2010). The Portrayal of Racial Minorities on Prime Time Television: A Replication of the Mastro and Greenberg Study a Decade Later. *Studies in Popular Culture*, 32(2), 101-114. doi: 10.1207/s15506878jobem4404\_10
- Märtsin, M. (2018). Becoming an employed mother: Conceptualising adult identity development through semiotic cultural lens. *Women's Studies International Forum*, 68, 11-18. doi: 10.1016/j.wsif.2018.02.001
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsson, S. & Ellström, P-E. (2012). Employability and talent management: challenges for HRD practices. *European Journal of Training and Development*, 36(1), 25-45. doi: 10.1108/03090591211192610
- Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (2019, 14. november). Meld prosjekt. Hentet fra: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Nowell, L. S., Morris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-13. doi: 10.1177/1609406917733847
- Nunan, D. & Choi, J. (2010). Language, Culture and Identity: Framing the Issues. I D. Nunan & J. Choi (Red.), *Language and Culture: Reflective Narratives and the Emergence of Identity* (s. 1-13). New York: Routledge.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- O'Connell, C. (2018). Learning as a shared process: Vygotsky and the socio-cultural theories of learning. I C. O. Siochrú (Red.), *Psychology and the study of education: Critical Perspectives on Developing Theories* (s. 161-176) New York: Routledge.
- Reichl, S. (2013). Doing Identity, Doing Culture: Transcultural Learning through Young Adult Fiction. I J. Blandand & C. Lütge (Red.), *Children's Literature in Second Language Education* (s. 107-118). London: Bloomsbury Academic.

- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P. & Burdick, J. (2011a). Mapping the complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894-2010. *Review of Educational Research*, 81(3), 338-375. doi: 10.3102/0034654311413395
- 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. doi: 10.1177/0741713611415836
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. WALL Working Paper, 19. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/1807/2733>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). London: SAGE.
- Slåtten, K. & Aigeltinger, E. (2000). Self-directed learning – students experiences and teaching challenges. *Vård i Norden*, 20(2), 15-19. doi: 10.1177/010740830002000204
- Svardal, F. (2019, 17. desember). Bekreftelsestendens. Hentet fra: <https://snl.no/bekreftelsestendens>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tisdell, E. J. & Thompson, P. M. (2007). 'Seeing 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(6), 651-673. doi: 10.1080/02601370701711349
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2018, 16. juli). Flerkulturelle samfunn. Hentet fra: [https://snl.no/flerkulturelle\\_samfunn](https://snl.no/flerkulturelle_samfunn)
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight «Big-Tent» Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. doi: 10.1177/1077800410383121
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet – prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Vold, E. T. (2014). Instrumentelt turistspråk eller interkulturell dannelse? Om fremmedspråkfagets formål i dag og frem mot 2030. *Acta Didactica Norge*, 8(2). Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/1131/1010>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J., Wofford, M. G. & Ellinger, A. D. (2018). The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2018(159), 21-36. doi: 10.1002/ace.20285
- Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning systems. I D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Red.), *Knowing in organizations: a practice-based approach* (s. 76-100). New York: M. E. Sharpe.

- Wright, R. R. (2010a). Narratives from popular culture: critical implications for adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(126), 49-62. doi: 10.1002/ace.371
- Wright, R. R. (2010b). Unmasking Hegemony with The Avengers: Television Entertainment as Public Pedagogy. I J. A. Sandlin, B. D. Schultz, J. Burdick (Red.), *Handbook of Public Pedagogy* (s. 139-150). New York: Routledge.
- Wright, R. R. (2017). Popular Culture, Adult Learning, and Identity Development. I M. Melina, S. Webb, J. Holford, R. Waller. & P. Jarvis (Red.), *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (971-989). London: Palgrave Macmillan.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Introduksjonsspørsmål

*Nøkkelord: generell informasjon om deltaker og TV-vaner*

1. Fortell litt om deg selv: Alder? Utdanning? Yrke? Hobby eller fritidsinteresser?
2. Hvis du ser til en vanlig uke, hvordan ser denne ut når det gjelder TV?
  - Hva ser du på og hvor ofte/mye? Hvilke (typer) serier? Varighet på episodene? Én og én eller flere etter hverandre?
  - Fortell litt om din favorittserie, hva den handler om, hvor lenge du har fulgt med og hvorfor du liker den
  - Ser du på TV-serier alene eller sammen med andre?
  - På hvilke måter er TV-seriene/innholdet du ser på tema for samtaler med andre?
    - o Feks: prat på jobben, mellom studier, sosiale medier, med venner?

#### Hovedspørsmål kultur og kulturell representasjon i TV

*Nøkkelord: kunnskap, meninger, perspektiv og evner*

Gjenta at fokuset for prosjektet er hvordan mennesker kan lære kulturell kompetanse fra underholdningsserier, og presiser at kultur kan være så mangt; enten det er nasjonal kultur, idrettskultur, ungdomskultur, kjønnkultur eller annet.

3. Hvordan forstår du temaet for prosjektet og hva tenker du om kulturell kompetanse fra TV-serier?
  - Hva tenker du om begrepet *kultur* og hvilke(n) kultur(er) identifiserer du deg selv med?
4. Hvilke kulturer har du sett representert i TV-serier og hvordan har det blitt representert?
  - Gi gjerne eksempler på spesifikke serier eller karakterer og hendelser!
  - Hva har du tatt med deg fra disse representasjonene? Hvorfor gjorde dette inntrykk på deg?
    - o I hvilke situasjoner har det blitt synlig – alene eller sammen med andre?
  - Hva opplever du å ha lært av dette? Hvordan har du fått bruk for det i praksis i andre situasjoner?
    - o Kunnskap? Meninger eller holdninger?
5. På hvilke måter har du opplevd din egen kultur representert i TV-serier?
  - Gi gjerne eksempler på spesifikke serier eller karakterer og hendelser!
  - Hva kunne du/kunne du ikke kjenne deg igjen i?
  - Hva ble du overrasket over? Hva gjorde mest inntrykk på deg og hvorfor?
  - Hva har du tatt med deg fra disse representasjonene? Hvordan har du fått bruk for det i praksis i andre situasjoner?
    - o I hvilke situasjoner har det blitt synlig – alene eller sammen med andre?
  - Hva opplever du å ha lært av dette?
    - o Kunnskap? Meninger eller holdninger?
6. På hvilke måter har du opplevd fremmede kulturer representert i TV-serier?
  - Gi gjerne eksempler på spesifikke serier eller karakterer og hendelser!
  - Hva ble du overrasket over? Hva gjorde mest inntrykk på deg og hvorfor?
  - Hva har du tatt med deg fra disse representasjonene? Hvordan har du fått bruk for det i praksis i andre situasjoner?
    - o I hvilke situasjoner har det blitt synlig – alene eller sammen med andre?
  - Hva opplever du å ha lært av dette?
    - o Konkret kunnskap? Meninger eller holdninger?
  - På hvilke måter har du kunnet anvende/fått bruk for dette i praksis?
7. Hvordan har du sett samhandling eller interaksjon mellom ulike kulturer/kulturelle grupper i TV-serier?
  - Gi gjerne eksempler på spesifikke serier eller karakterer og hendelser!
  - Hva skjedde? Hvilke temaer ble tatt opp?
    - o Likheter? Konflikt? Motsetninger?
  - Hva la du mest merke til og hvorfor? Hva ble du overrasket over?
  - Hva har du tatt med deg videre fra dette? Hvordan har du fått bruk for det i praksis i andre situasjoner?
    - o I hvilke situasjoner har det blitt synlig – alene eller sammen med andre?
  - Hva opplever du å ha lært av å se dette?
    - o Kunnskap? Meninger eller holdninger?
8. På hvilke måter har det du har fått inntrykk av om egen og andres kulturer i TV-serier vært av betydning i samtaler og omgang med andre mennesker?
  - Hvilke TV-serier eller karakterer?
  - Hvorfor har dette vært av betydning og hva har preget samtalene?

9. Hvis du har oppsøkt en TV-serie på grunn av nysgjerrighet på en eller flere kulturer, fortell om dette!
- Hvilken TV-serie?
  - Hvorfor var du interessert i nettopp denne kulturen og valgte serien du gjorde?
  - Hva så du/hva skjedde?
  - Hva lærte du av dette?
    - o Kunnskap? Holdninger eller meninger?
  - Hvordan påvirket dette deg? Hvordan har du fått bruk for dette i praksis i andre situasjoner?
    - o I hvilke situasjoner har det blitt synlig – alene eller sammen med andre?
10. Hva tenker du om begrepene *stereotypier* og *fordommer* og hvordan har du sett dette i TV-serier?
- På hvilke måter har du erfart dette i TV-serier? Gi gjerne eksempler på TV-serier/karakterer og handling
  - Hvordan påvirket dette deg? Hva opplevde du å lære av dette? Hvordan har du fått bruk for dette i praksis i andre situasjoner
    - o I hvilke situasjoner har det blitt synlig – alene eller sammen med andre?
11. På hvilke måter har TV-serier gjort deg klar over egen kunnskap om, syn på eller fordommer/stereotypier knyttet til ulike kulturer?
- Gi gjerne eksempler på spesifikke serier eller karakterer og hendelser!
  - Hvordan ble du klar over dette? Alene eller sammen med andre?
    - o Dersom du ble overrasket over noe; hva var det?
  - På hvilke måter har du tatt med deg dette videre?
    - o I hvilke situasjoner har du kunnet bruke dette i praksis i andre situasjoner?
  - Hva opplevde du å lære av dette?

### Oppsummering og avslutning

12. Er det noe mer innen dette temaet du ønsker å legge til eller noe du lurer på?

Takk for deltakelsen og sørg for at han/hun har kontaktinformasjon dersom det er noe de lurer på senere.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Vil du delta i masterprosjektet *Kulturell kompetanse fra audiovisuell populærkultur*

Jeg henvender meg til deg som er voksen (over 18 år) og regelmessig ser på TV-basert populærkultur, som fiksjons-, reality- eller underholdningsprogram, enten på linær TV, on demand eller via ulike streamingtjenester. Du mottar dette skrivet som følge av at du har vist interesse i å delta i prosjektet etter kontakt gjennom sosiale medier eller muntlig samtale.

Som en del av studiet *Master i voksnes læring* ved Institutt for Pedagogikk og Livslang læring (IPL), NTNU Trondheim ønsker jeg å utforske hvordan TV-serier kan bidra til voksnes kulturelle kompetanse i min masteroppgave. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan *dine* erfaringer med ulike TV-serier kan ha gitt deg inntrykk av, kunnskap om eller erfaringer med ulike kulturer, både kjente og ukjente, og ønsker derfor å gjennomføre et intervju med deg.

#### Hva innebærer det å delta?

Intervjuene er individuelle og tar ca. én time hvor det blir gjort lydopptak. Opplysninger som innhentes om deg vil i hovedsak fokusere på dine TV-vaner og erfaringer, og all personinformasjon vil behandles konfidensielt og lagres i samsvar med personvernregelverket, samt Norsk senter for forskningsdata (NSD) og IPL sine respektive retningslinjer. Det er kun undertegnede og veileder som har tilgang til datamaterialet, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdigstilte masteroppgaven.

Det er frivillig å delta i prosjektet og alle opplysninger behandles basert på ditt samtykke. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noe grunn, og din informasjon vil da slettes. Du kan også be om kopi av eller innsyn i, så vel som retting eller sletting av informasjon om deg i etterkant av intervjuet.

All innhentet og lagret datamateriale vil slettes etter ferdigstilt masteroppgave, og prosjektet skal etter planen avsluttes innen 1. september 2020.

#### Har du flere spørsmål?

Dersom du lurer på noe relatert til prosjektet eller rettighetene beskrevet kan du når som helst kontakte undertegnede på mail eller telefon, eller eventuelt veileder Liselott Aarsand ([liselott.aarsand@ntnu.no](mailto:liselott.aarsand@ntnu.no)). Du kan også kontakte personvernombud ved NTNU Thomas Helgesen ([thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)), eller sende klage til NSD eller Datatilsynet.

Håper du har lyst til å delta i mitt prosjekt!

Med vennlig hilsen

*Camilla Sanna*

tlf: 41454643

e-post: [camisann@stud.ntnu.no](mailto:camisann@stud.ntnu.no)

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kulturell kompetanse fra audiovisuell populærkultur*» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. september 2020

-----  
(Signert av deltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.05.2020, 12:09



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Kulturell kompetanse fra audiovisuell populærkultur

#### Referansenummer

134792

#### Registrert

11.02.2020 av Camilla Sanna - camisann@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liselott Aarsand, liselott.aarsand@ntnu.no, tlf: 73592809

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Camilla Sanna, camilla\_sanna@hotmail.no, tlf: 41454643

#### Prosjektperiode

10.02.2020 - 01.09.2020

#### Status

18.02.2020 - Vurdert med vilkår

#### Vurdering (2)

---

##### 18.02.2020 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba



om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

#### **14.02.2020 - Vurdert med vilkår**

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### **HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?**

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### **HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?**

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### **VILKÅR**

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Om deler av utvalget vil kunne gjenkjennes direkte eller indirekte i publikasjon må du innhente eksplisitte samtykker. Vi anbefaler at utvalget gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

#### **KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE**

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse.

Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2020.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

**NSD SIN VURDERING**

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfylder kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfylder lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

