

Med elevene på vennelista

*Etiske og didaktiske refleksjoner
ved bruk av Facebook i skolesammenheng
på programområde for medier og kommunikasjon*



Ragnhild Risholt Kleppe
Masteroppgave i IKT i læring

HØGSKOLEN STORD HAUGESUND
Juni 2011

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien er å identifisere elementer av didaktisk og etisk art som gjør seg gjeldende ved bruk av sosiale medier i skolesammenheng. Den overordnede problemstillingen er å undersøke **hvilke etiske og didaktiske refleksjoner lærere på programområde for medier og kommunikasjon gjør seg ved bruk av Facebook i skolesammenheng.**

Bakgrunnen for studien er spenningsfeltet mellom de som ønsker sosiale medier i skolen velkommen og de som ønsker å stenge for bruk av slike. I studien vises det til ulike leirer som har sterke meninger når det gjelder bruk av sosiale medier som for eksempel Facebook, i skolesammenheng. Disse leirene består blant andre av utdanningspolitikere, forskere, skoleledere og medieaktører. Til tross for at diskusjonen om hvorvidt sosiale medier bør ha en plass i dagens skole er høyaktuell, har *ikke* formålet med denne studien vært å levere et bidrag som taler for eller imot, men snarere å peke på *hva* som skal til for at bruk av sosiale medier skal være hensiktsmessig. For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ tilnærming og fenomenologisk innfallsvinkel. Årsaken er at det er informantenes refleksjon og opplevelse som står sentralt i problemstillingen. Dette er sentrale temaer i fenomenologien. Som innsamlingsmetode er semistrukturerte intervju valgt. Informantutvalget består av fem elever som har deltatt i gruppeintervju, og tre lærere som har blitt intervjuet enkeltvis. Både elevene og lærerne er tilhørende på programområde for medier og kommunikasjon. Ettersom det er lærernes refleksjoner som står sentralt i problemstillingen er det deres perspektiv som hovedsakelig kommer til syne i datamaterialet, elevenes synspunkter er brukt som et bakteppe for lærerintervjuene. De innsamlede dataene er sortert, systematisert og analysert i lys av utvalgt teori. Validering og generalisering av dataene tilsier at funnene sannsynligvis begrenses til å gjelde det overnevnte programområdet. Dataene har hovedsakelig blitt analysert ut i fra Krumsviks teori om digital didaktikk (2009) og Løgstrups teori om nærhetsetikk (Bergem, 1993). Kategoriseringen og analyseringen av dataene indikerer at god Facebook-bruk i skolesammenheng er avhengig av lærernes bevissthet rundt klasseledelse, læreplanforankring av aktiviteten, kunnskap om vurdering, opphavsrett, privatliv og utfordringer knyttet til forskjellen på faglig og rituell IKT-bruk.

ABSTRACT

The purpose of this master thesis is to identify elements related to didactics¹ and ethics when social media is used in school related activities. The main research question is: what thoughts and experiences in relation to ethics and didactics do teachers who use Facebook in school related activates encounter?

The discussion on whether to use social media in the school system is polarized in Norway at the moment. Politicians, researchers, school administrators and media are disagreeing on whether it should be allowed to use social media such as Facebook within school hours at all, or if it is a welcomed new teaching tool. This study is limited to the department of media and communication on a level equivalent to senior high schools or upper secondary schools. The curriculum of this media and communication program has great focus on use of up to date digital tools and various forms of communication. Therefore the focus is not to debate *if* Facebook should be a part of school activities, but rather *how*. The goal has been to identify elements related to ethics and didactics that are important when using this type of social media in education. To shed light on the research questions, a qualitative study has been conducted. Five students and three teachers has been interviewed. A phenomenological approach where the interviewees' experiences are central has been used together with systematisation and analysis of data. Theories used in the analysis are theory on how digital natives learn, Krumsvik's theory on digital didactics (2009) and Løgstrup's theories on ethics (Bergem, 1994). Generalization is limited to teaching situations on the program for media and communication.

Findings indicate that elements related to didactics are the teachers' ability to lead the class, how the teachers relate to the curriculum and how they deal with issues related to informal and formal grading. Elements related to ethics are privacy, terms of agreements that claims ownership in published material, and issues related to the distinction between habitual and intended use of Facebook.

¹ The term "didactics" is here used with the Norwegian connotation of the word; namely the organizing of learning activities. The reason the term is not translated into the English meaning of the word, is that it is such a central part of the thesis. By the term didactics in this paper I refer to processes related to planning, carrying out and assessing learning activities.

FORORD

Som lærer på programområde for medier og kommunikasjon i videregående skole har jeg de siste årene ofte underet meg over hvordan jeg bør forholde meg til det enorme tilfanget ressurser sosiale medier byr på. Vi som underviser på medier og kommunikasjon jobber etter læreplaner som fordrer at vi bruker tidsriktige digitale verktøy og underviser i ulike typer kommunikasjon. På den ene siden er det dermed naturlig å tenke at bruk av sosiale medier i skolesammenheng er aktuelt, på den andre siden byr aktiviteten på en rekke utfordringer vi ikke kjenner igjen fra det tradisjonelle klasserommet: Innsyn i elevenes privatliv og utfordringer knyttet til at fokus flyttes fra læringsaktiviteter i timene til underholdning i sosiale medier, er bare noen av dem.

At jeg etter ni år i den videregående skolen har fått lov til å ta et dypdykk i dette spennende temaet er det mange som skal ha takk for: Først og fremst vil jeg takke mine dyktige veiledere Aslaug Grov Almås og Elen Instefjord. De har fungert utmerket både som utfordrere og som støttene stillas. Dernest vil jeg takke resten av staben ved IKT i læring ved HSH for et gjennomgående godt masterprogram; det har ikke skortet på utfordringer disse to årene. De ansatte på biblioteket fortjener også all ros: En mer hjelpsom og profesjonell stab har jeg knapt møtt. Mine medstudenter skal også ha takk; de har vært gode sparringspartnere både på samlingene, i nettbaserte kollokvier og ikke minst i gruppa vår på Facebook. I tillegg vil jeg takke min arbeidsgiver Rogaland fylkeskommune og Utdanningsdirektoratet for via prosjektet *Kompetanse for kvalitet* å ha gitt meg støtte til det siste studieåret. En rausere og mer inspirerende handling fra arbeidsgiversiden er sjelden å se. En stor takk skylder jeg også elevene og lærerne som sa seg villig til å være informanter i denne undersøkelsen; det har vært interessant å få innblikk i deres refleksjoner. Til slutt vil jeg takke familien for å ha lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre studiet; En liten sønn og en datter har måttet dele oppmerksomheten min med datamaskinen da jeg gjorde unna første studieår i foreldrepermisjonen. Takk også til min mann for hjelp med korrektur og for å ha sørget for søndagsro på kontoret.

Det har vært en fryd å gjennomføre studiet på denne måten; ett steg av gangen med mange gode hjelpere rundt seg.

Haugesund 29.5.2011

Ragnhild Risholt Kleppe

INNHALDSFORTEGNELSE:

SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
FIGURLISTE	VII
1. INNLEDNING	1
1.1. Bakgrunn for oppgaven	1
1.2. Problemstilling og begrepsavklaring	3
1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.2.2. Begrepsavklaringer	6
1.2.3. Avgrensning: Medier og kommunikasjon	9
1.3. Tidligere forskning	11
1.3.1. Utvalgsriterier	12
1.3.2. Fem aktuelle studier	13
2. TEORI	18
2.1. Overordnet perspektiv og beskrivelse av kontekst	18
2.1.1. Særtrekk ved digitalt innfødte	19
2.1.2. Skolens utfordring	21
2.2. Didaktikk for digitalt innfødte	23
2.2.1. Digital didaktikkmodell	23
2.2.2. Faglig og rituell bruk	28
2.2.3. Utvikling av fortolkningskompetanse ved bruk av Facebook	29
2.3. Etikk i det virtuelle klasserommet	29
2.3.1. Nærhetsetikk	30
2.3.2. Nærhetsetikk i sosiale medier	31
2.3.3. Sammenheng mellom etikk og didaktikk	33
2.3.4. Digital etikk	34
3. METODE	36
3.1. Begrunnelse for kvalitativ tilnærming	36
3.1.1. Fenomenologi	37
3.1.2. Semistrukturerte intervjuer	37
3.2. Gjennomføring av undersøkelsen	38
3.2.1. Utvalgsstrategi: Tilgjengelighetsutvalg	38
3.2.2. Vurdering av utvalgsstrategi	39
3.3. Analyse av data	40
3.4. Vurdering av metoden	41

3.4.1.	Generalisering	42
3.4.2.	Validering	43
3.4.3.	Reliabilitet	44
3.5.	Etikk og personvern	44
4.	PRESENTASJON AV FUNN OG REFLEKSJON	46
4.1.	Generelt om funnene	46
4.1.1.	En kort beskrivelse av informantenes Facebook-bruk	48
4.2.	Refleksjoner knyttet til didaktiske aspekter	51
4.2.1.	Kompetansemål	51
4.2.2.	Faglig innhold	53
4.2.3.	Undervisnings- og arbeidsmåter	54
4.2.4.	Digital vurdering	58
4.2.5.	Elev- og lærerforutsetninger:	59
4.2.6.	Faglig og rituell bruk	61
4.2.7.	Utvikling av fortolkningskompetanse ved bruk av FB	62
4.2.8.	Oppsummering av funn knyttet til didaktikk	64
4.3.	Refleksjoner knyttet til etiske aspekter	64
4.3.1.	Sammenblanding av offentlig og privat informasjon	65
4.3.2.	Reklamefinansiering	66
4.3.3.	Nettikette	67
4.3.4.	Opphavsrett og personvern	68
4.3.5.	Samarbeidslæring på Facebook eller på it's learning?	70
4.3.6.	Skolens utfordring; tidstyveri	71
4.3.7.	Nærhetsetikk ved bruk av FB i skolesammenheng	74
4.3.8.	Digital etikk i sosiale medier	76
4.3.9.	Oppsummering av funn knyttet til etikk	77
5.	KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE	78
5.1.	Didaktiske aspekter	78
5.2.	Etiske aspekter	81
5.3.	Metodologi	81
5.4.	Videre forskning	83
	LITTERATURLISTE:	85
	VEDLEGG	89
	Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	I
	Vedlegg II: Melding og vurdering fra NSD	III
	Vedlegg III: Intervjuguide til bruk i intervju med elever	V
	Vedlegg IV: Intervjuguide til bruk i intervju med lærere	VII

FIGURLISTE:

<i>Figur 1: Skjematisk oversikt over problemstilling og metode</i>	5
<i>Figur 2: Kriterier for utvalgelse av forskningsstudier</i>	12
<i>Figur 3: Forskjell på læremetoder (Tapscott, 2009 s. 133)</i>	20
<i>Figur 4: Digital didaktikk modell II (Krumsvik, 2009 s. 237)</i>	24
<i>Figur 5: Krumsviks distinksjon mellom rituell- og faglig IKT-bruk (2009, s. 240).</i>	29
<i>Figur 6: Sammenheng mellom didaktikk og etikk</i>	33
<i>Figur 7: Kategorisering av funn</i>	47
<i>Figur 8: Eksempel på bruk av klassegruppe på Facebook</i>	50

1. Innledning

1.1. *Bakgrunn for oppgaven*

Hvorvidt sosiale medier som for eksempel Facebook (FB) bør ha en plass i skolen, er i dag et kontroversielt tema. Eksempler fra media viser at mens enkelte skoler forsøker å stenge for eller forby slik bruk, jobber andre aktivt for å innlemme det som en del av undervisningen (Nordal, 2011). At synspunktene på temaet er polarisert ble også tydeliggjort på en konferanse om sosial web og læring som i 2008 ble arrangert av Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU). I etterkant av den oppsummerte redaktøren i Digital kompetanse, Morten Sjøby situasjonen slik: "I norske skoler finnes det to poler i debatten om sosial web og læring. Noen skoler ønsker å stenge sosial web ute, mens andre prøver ut læringspotensialet i for eksempel wiki og Facebook", (2008, s. 153). Den samme polariseringen finner vi igjen i politiske kretser: I april 2009 tok kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell til orde for å straffe elever som bruker sosiale medier som for eksempel FB på skolen (Svendsen, 2009), mens nåværende minister, Kristin Halvorsen, argumenterte for å bruke nettopp FB i undervisningssammenheng få måneder senere (Westerveld, 2010). At temaet sosiale medier i undervisning er aktuelt, understøttes av at 150 forskere fra 26 land møttes til *Networked Learning Conference* i Danmark i mai 2010 for å blant annet diskutere om Facebook kan brukes i fremtidens undervisning (Aalborg Universitet).

Norge er et av landene i verden der prosentmessig flest innbyggere bruker sosiale medier, noe som kan illustreres ved den omfattende bruken av FB (Socialbakers). I følge Statistisk sentralbyrås norske mediebarometer er rundt 90 prosent av alle ungdommer i alderen 16-24 år innom nettsamfunn som Facebook og MySpace i løpet av en uke (2010). Den utbredte bruken av sosiale medier sannsynliggjør at stadig flere lærere ønsker å eksplorere bruk av disse mediene også i undervisningssammenheng. Skoler som forsøker å hindre lærere og elever i å bruke FB stenger ofte ved forbud, eller ved å bruke tekniske grep. Den siste metoden krever en kontinuerlig innsats for å hindre at elever finner omveier via proxyservere eller andre nettverk, og er en stadig kamp mot teknologisk utvikling.

På bakgrunn av dette anser jeg det som mer interessant å utforske hvilke faktorer som må på plass for at bruk av sosiale medier i skolesammenheng skal bli en suksess, enn å levere et bidrag i debatten for eller mot sosiale medier i skolen. Dermed ønsker jeg å analysere hvilke erfaringer lærere som har brukt FB i skolesammenheng har gjort seg. Fokuset i denne oppgaven er altså ikke å argumentere for eller mot bruk av FB skolen, men å identifisere hvilke faktorer erfarne lærere opplever som avgjørende for at bruken skal være god.

Selv underviser jeg på utdanningsprogram for medier og kommunikasjon i videregående skole. Samtlige av mine nåværende elever er aktive brukere av sosial web; det samme gjelder kollegaer med samme fagkrets som meg. Det er all grunn til å tro at utbredelsen er like stor blant andre elever og lærere på medier og kommunikasjon. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK 06) ligger det ingen direkte føringer når det gjelder bruk av sosiale medier i undervisningen. Men fokuset på bruk av digitale verktøy slik det fremgår av de generelle kompetansemålene i læreplanene i samtlige fag, og på bruk av tidsriktige digitale læremidler slik det for eksempel står beskrevet i flere læreplaner på programfag for medier- og kommunikasjon, øker sannsynlighetene for at sosiale medier også blir innlemmet som kommunikasjonsform og læringsplattform i skolen.

Hvordan undervisningen tilrettelegges og hvilke utfordringer man støter på i undervisningssammenheng, er temaer som blir aktualisert på en ny måte når lærere og elever samhandler ved hjelp av sosiale medier. Medieanalytikeren og kulturkritikeren Neil Postman (1996) argumenterer for at utdanningssystemet *må* være en hovedaktør når det gjelder å lære barn og unge å bruke ny teknologi på en hensiktsmessig måte:

I don't think any of us can do much about the rapid growth of new technology. However, it is possible for us to learn how to control our own uses of technology. The "forum" that I think is best suited for this is our educational system. If students get a sound education in the history, social effects and psychological biases of technology, they may grow to be adults who use technology rather than be used by it. (Online News Hour: Forum with Neil Postman).

Dersom utdanningsinstitusjoner skal ta utfordringen om å lære den oppvoksende generasjonen om å ”bruke teknologi fremfor å bli brukt av den” på alvor, er det naturlig at det settes søkelys på mulighetene sosiale medier gir. Det er den raskest voksende mediesjangeren i dag (Nielsen Wire).

1.2. Problemstilling og begrepsavklaring

Hvordan kan man så identifisere hvilke faktorer erfarne lærere opplever som avgjørende ved bruk av sosiale medier i skolesammenheng? For å avgrense formålet med oppgaven vil jeg først kort oppsummere kritikken motstanderne av sosiale medier i skolesammenheng retter og identifisere situasjoner de er bekymret for. Deretter vil jeg se nærmere på hva tilhengerne av sosiale medier i skolen ser på som gevinst og hvilke argumenter de bruker. Denne innsnevringen fører fram til sentrale begreper i problemstillingen; nemlig etikk og didaktikk.

Motstandere av bruk av sosiale medier i skolen hevder blant annet at aktivitet i slike medier er lite læringsfremmende og at aktiviteten i seg selv stjeler oppmerksomheten fra læringsprosessen (Selwyn, 2009). *Facebook som tidstyv* er et kjent fenomen i dagens skole (Krumsvik, 2009, s. 247), og i mediebildet (Bjørntvedt, 2011). Andre kritikere har fokusert på sammenblanding av privat og offentlig informasjon når det gjelder bruk av Facebook i undervisningssammenheng (Davis, 2010).

Tilhengerne, på den andre siden, *ønsker* bruk av sosiale medier i skolen og argumenterer med at i en moderne skolehverdag er det ikke bare naturlig, men helt *nødvendig* å la elevene bruke tidsriktige digitale verktøy, deriblant sosiale medier, i sin kunnskapskonstruksjon (Tapscott, 2009). Ved å gjøre det, vil man forberede dem på helt nødvendige arbeidsmetoder de vil møte i sitt yrkesaktive liv. En studie i forbindelse med OECDs “New Millennium Learners” prosjekt fokuserte på læringsstrategier hos barn og unge som er født fra 1985 og utover (Centre for Educational Research and Innovation, 2008). I studien konkluderes det med at noen av kjennetegnene på disse unge, i tillegg til at de er aktive brukere av sosiale medier, er at de tilegner seg kunnskap gjennom å prosessere oppstykket, ikke-lineær informasjon som gjerne er digital og ikke trykt. Typisk for sosiale medier er muligheten til interaktivitet og samhandling. Ved å

innlemme disse arbeidsmetodene i skolehverdagen vil man bedre ruste dagens elever for morgendagens samfunnsdeltakelse, hevder tilhengerne.

Å bruke sosiale medier i skolesammenheng kan gjøres på uendelig mange måter. En måte å grovkategorisere bruken på er å skille mellom intendert og uintent bruk. I denne oppgaven er hovedfokuset den intenderte bruken av sosiale medier; den som er initiert av lærerne. Likevel er det viktig å ha klart for seg at i praksis blir dette skillet mindre tydelig. Jeg kommer til å bruke begrepene *rituell- og faglig bruk* for å skille mellom den dagligdagse rituelle bruken av sosiale medier og den som er knyttet til undervisning og kunnskapsbygging (Krumsvik, 2009). Begrepene blir nærmere redegjort for i kapittel 2.

Spriket i argumentene som blir brukt av motstandere av sosiale medier i undervisningen og av tilhengerne danner bakgrunnen for undersøkelsen: Sagt på en annen måte; når bidrar bruken til læring, og når blir den en distraksjon? Dette spørsmålet er knyttet til undervisningens hva, hvordan og hvorfor, samt til hvordan læreren forholder seg til elevene. Bergem bruker begrepene didaktisk og yrkesetisk rasjonalitet når han snakker om at læreren må kunne vurdere hva som kan tjene den enkelte elev best ut fra en helhetlig vurdering av elevens behov (1993, s.25). Slik jeg ser det, er altså begrepene etikk og didaktikk tett knyttet opp til bruken av sosiale medier i skolesammenheng.

1.2.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Ettersom FB er det mest brukte sosiale mediet i Norge i dag (Halogen), velger jeg i denne studien å snevre inn sosiale medier til å gjelde dette nettverket. Problemstillingen min kan dermed konkretiseres i følgende spørsmål: **hvilke etiske og didaktiske refleksjoner gjør lærere på medier og kommunikasjon seg ved bruk av Facebook i skolesammenheng?**

For å finne svar på denne problemstillingen velger jeg å jobbe ut ifra følgende forskningsspørsmål: Hvilke refleksjoner knyttet til etiske aspekter gjør lærerne seg ved bruk av FB i skolesammenheng? Hvilke refleksjoner knyttet til didaktiske aspekter gjør lærerne seg ved bruk av FB i skolesammenheng?

For å oppsummere formålet med studien, problemstillingen og de underordnede forskningsspørsmålene har jeg laget den skjematiske oversikt, slik figur 1 viser. Metodevalget redegjøres for i kapittel 3.

Formålet med studien	Å identifisere elementer av didaktisk og etisk art som gjør seg gjeldende ved bruk av sosiale medier i skolesammenheng.
Overordnet problemstilling	Hvilke etiske og didaktiske refleksjoner gjør lærere på medier og kommunikasjon seg ved bruk av Facebook i skolesammenheng?
Forskingsspørsmål	Hvilke refleksjoner knyttet til etiske aspekter gjør lærerne seg ved bruk av Facebook i skolesammenheng? Hvilke refleksjoner knyttet til didaktiske aspekter gjør lærerne seg ved bruk av Facebook i skolesammenheng?
Metode	Kvalitativ studie i fenomenologisk tradisjon. Bruk av intervju som datainnsamlingsmetode.

Figur 1: Skjematisk oversikt over problemstilling og metode

Det første forskningsspørsmålet, nemlig *hvilke refleksjoner knyttet til etiske aspekter lærerne gjør seg ved bruk av FB i skolesammenheng*, handler blant annet om hva som skjer når lærerne flytter på elevens skille mellom faglig og rituell bruk av sosiale medier. I den sammenheng kan det være interessant å finne ut hva som skjer når kommunikasjonen mellom lærere og elever flyttes til uformelle digitale arenaer, og dermed skjer raskt, blir skriftlig, mindre synlig, mer uformell og kanskje mer fragmentert enn den er i et tradisjonelt klasserom. Et annet tema av etisk art er hvordan lærerne opplever at sosiale medier de bruker til undervisning også gir dem et innblikk i elevenes private og sosiale liv. Det kan også være interessant å høre hvordan lærerne opplever det når lærerrollen ikke lenger avgrenses til klasserommet, men praktiseres i digitale rom, utenom undervisningstid, og gjerne samtidig med andre sosiale aktiviteter. Juridiske aspekter er også et undertema knyttet til etikk, ettersom FB registrerer og tar eierforhold i informasjon lærerne og elevene deler. Et annet spørsmål av etisk art er

hvordan lærerne legger opp til alternativer dersom enkelte elever ikke skulle være komfortable med de juridiske rammene FB setter.

Det andre forskningsspørsmålet omhandler *hvilke refleksjoner knyttet til didaktiske aspekter lærerne gjør seg ved bruk av FB i skolesammenheng*. Slike refleksjoner kan dreie seg om læreplanforankring, elevmedvirkning, vurdering og organisering av undervisning med tanke på motivasjon og klasseledelse. På hvilke områder skiller undervisningsaktivitet på FB seg fra tradisjonell klasseromsaktivitet, og hvilke erfaringer gjør lærere seg som fører til at de argumenterer for å fortsette med å bruke FB i undervisningen? Hvilke forhold ser de eventuelt som en ulempe og hvordan kompenserer de for disse? Alle disse spørsmålene er knyttet til didaktikk og søkes belyst i studien.

Problemstillingen søkes belyst ved å blant annet intervju lærere som underviser på programområde for medier og kommunikasjon i den videregående skolen.

Utvalgsstrategi og metode kommer jeg tilbake til i metodekapittelet.

Formålet med studien kan altså oppsummeres til å identifisere elementer av didaktisk og etisk art som gjør seg gjeldende ved bruk av sosiale medier i skolesammenheng.

Implisitt i dette formålet ligger en abstrahering av den overnevnte konkrete problemstillingen der sosiale medier har blitt snevret ned til FB. Abstraheringen handler om hvilke etiske utfordringer lærere opplever utkrystalliserer seg når de tar i bruk ulike uformelle sosiale medier i undervisningen. Her tenker jeg på utfordringer som *ikke* er spesifikt er knyttet opp til *FB* som plattform? Med begrepet uformelle sosiale medier mener jeg kommunikasjonsplattformer som ikke primært er tiltenkt kommunikasjon i undervisningssammenheng, og hvis bruk ikke er initiert av skoleledelse eller annen overordnet instans. Årsaken til at jeg foretar en slik abstrahering er en ambisjon om å trekke erfaringer som ikke bare er mediumspesifikke for FB, men som kan overføres til andre sosiale medier.

1.2.2. Begrepsavklaringer

For å utdype hva som ligger i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil jeg her definere hva jeg mener med de sentrale begrepene i problemstillingen, nemlig *didaktikk, etiske refleksjoner, skolesammenheng og sosiale medier*.

Didaktikk handler om kunnskaper og evne til å planlegge, gjennomføre og å vurdere opplæring. Laursen (1994) beskriver didaktikk som fagområdet som gir lærerne retningslinjer og verktøy de trenger for å undervise. Sentralt i didaktisk kompetanse står refleksjon rundt opplæringens mål, innhold, elevforutsetninger, vurdering og rammer for undervisning. Denne forståelsen av begrepet didaktikk baserer jeg på Stortingsmelding 48 (1996-97), der det blant annet står at ”drøfting med elever og kollegaer om undervisningens organisering og hensikt er en del av lærernes didaktiske kompetanse” (Stortingsmelding 48, s. 12). Undervisningens organisering og vurdering knyttet til hva, hvordan og hvorfor er sentralt. Krumsviks begrep *digital didaktikk* er et særlig aktuelt begrep når jeg skal se nærmere på bruken av FB i skolen: ”Digital didaktikk er en undervisningsteori som legger til grunn en didaktisk og fagdidaktisk tilnærming med særlig fokus på kunsten å undervise i digitale læringsmiljø.” (Krumsvik, 2009, s. 230). FB kan defineres som et digitalt læringsmiljø dersom en lærer benytter mediet til undervisning, kommunikasjon eller veiledning. Selv om FB ikke er utviklet med tanke på læring, er det brukerne selv som bestemmer innholdet. Lærerne i denne studien bruker FB på en måte som bygger ned skillet mellom rituell- og faglig² bruk av det sosiale mediet. De har brukt FB i skolesammenheng i et drøyt år, og organiserer deler av undervisningens hva, hvordan og hvorfor gjennom mediet.

Med begrepet *etiske refleksjoner* mener jeg i denne sammenheng erfaringer knyttet til utfordringer og muligheter av etisk art lærerne i studien rapporterer om når de bruker FB i skolesammenheng. Begrepet knyttes opp til muligheter og utfordringer som lærerne opplever som særegne ved bruk av sosiale medier. Selv om begrepet yrkesetikk står beskrevet som en sentral kompetanse i Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), er det vagt definert. Bergem sier imidlertid det er naturlig å knytte begrepet yrkesetikk opp til holdninger, som igjen omhandler kunnskap, følelser og konasjon (1993). Hareide knytter begrepet tett opp til skikk, bruk og sedvane (1997). Jeg velger i denne sammenheng å definere og avgrense begrepet etiske dimensjoner til å gjelde holdninger, skikk og bruk som er særegne for situasjoner der lærerne møter elevene på

² Skillet mellom rituell- og faglig bruk betegner her forskjellen på det som tradisjonelt har blitt sett på som uformelle læringsarenaer, det som blir brukt til å dekke sosiale behov og formelle læringsarenaer brukt i faglig sammenheng (Krumsvik, 2009). Begrepene blir nærmere redegjort for i kapittel 2.

FB eller i andre sosiale medier. Hvilke etiske dimensjoner lærerne vektlegger vil være individuelt, og derfor velger jeg en fenomenologisk tilnærming til lærernes opplevelser.

Med begrepet *refleksjoner* mener i denne sammenheng ettertanker, overveielser og opplevelser lærerne rapporterer om etter bruk av FB i skolesammenheng.

Begrepet *skolesammenheng* ønsker jeg å knytte til samhandling mellom lærere og deres nåværende elever. Dette betyr at jeg ser på lærernes opplevelse av samhandlingen med elevene på FB både når det gjelder undervisning og kommunikasjon av mer privat eller ikke-faglig relatert art, samt kommunikasjon både i og utenfor skoletid. Her er det altså snakk om både rituell og faglig bruk, og om intendert og uintentert bruk av FB.

Begrepet *sosiale medier* blir av boyd³ og Ellisson (2007) definert som nettbaserte tjenester som lar individer lage en offentlig eller semi-offentlig profil innen et lukket system, og å kommunisere med dem man lager en forbindelse med. Som regel vil man på sosiale nettverkssider kunne se informasjon ens forbindelser legger ut, og gjerne også informasjon tredje parter deler. Noe av det som gjør sosiale medier unikt, ifølge boyd og Ellisson, er at man her ikke møter fremmede, men at man samhandler med eget eksisterende sosiale nettverk. Dette er også tilfelle på FB. Brukerne av sosiale medier har ulike muligheter til samhandling; de kan blant annet være *venner*⁴ og de kan kommunisere med få eller mange personer samtidig i åpne, lukkede eller semi-lukkede grupper. Kommunikasjon i disse gruppene er uavhengig om lærerne og elevene er *venner* eller ikke. De kan også kommunisere gjennom e-postlignende meldinger med en eller flere, eller i chat-funksjon med en eller flere. Det som er verdt å merke seg i denne sammenheng er at dersom man er *venner*, vil man få større innsyn i hverandres publiserte materiale enn dersom man ikke er det. Men det er også mulig å begrense *venners* innsyn, enten enkeltvis eller etter gruppering. Deltakerne kan også kommunisere på hverandres *vegg*, noe som fører til at en større del av den enkelte deltakers nettverk får innsyn i det som kommuniseres. Kommunikasjon kan blant annet foregå ved hjelp av tekst, tegn, visuell kommunikasjon i form av stillbilder og levende bilder og hyperkoblinger. Ettersom lærerne i min studie bruker ulike former for

³ Korrekt måte å referere til boyd på er å skrive navnet uten store forbokstaver. Dette fotnoteføres ettersom det er så uvanlig at det kunne oppfattes som en referansefeil.

kommunikasjon med sine elever, og fordi de ulike kommunikasjonsformene har konsekvenser for hvordan de oppfatter bruken, har jeg tatt med denne korte oversikten over vanlige kommunikasjonsformer på FB.

Når jeg nå har redegjort for hva som ligger i begrepene i problemstillingen, vil jeg si noe om hva som er spesielt med programområdet som problemstillingen dreier seg om.

1.2.3. Avgrensning: Medier og kommunikasjon

I problemstillingen avgrenses fokuset til å gjelde lærere på programområde for medier og kommunikasjon (MK). I den sammenheng vil jeg redegjøre for hva som er særegent med dette programområdet. Læreplanene på MK har en rekke kompetansemål knyttet til bruk av digitale verktøy og til kommunikasjon. Dette sannsynliggjør at funnene mine ikke uten videre kan generaliseres til å gjelde andre programområder med andre kompetansemål.

MK som programområde ble opprettet for drøye ti år siden og er et toårig yrkesrettet løp som gir elevene mulighet til å søke lærlingplass innen fotograf- eller mediegrafikerfaget, eller til å ta et tredje år på videregående skole og få generell studiekompetanse. De aller fleste elevene velger det treårige løpet som fører til studiekompetanse. Læreplanen sier at elevene etter endt løp skal ha kompetanse blant annet innen fagområdene mediekommunikasjon, medieproduksjon og mediedesign. Typiske prosjekter på MK går ut på å lage medieprodukter som avis, magasin, filmer i ulike sjangre, reklamer for trykte og digitale medier, foto av ulik art, med mere. Å beherske kommunikasjonsprosesser i massemedier er et sentralt kompetansemål i læreplanene på alle trinn. I tillegg er bruk av tidsriktige digitale verktøy nødvendig for å nå en rekke av kompetansemålene på samtlige trinn. Når det gjelder grunnleggende ferdigheter kan vi i Læreplanverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK 06) lese følgende om bruk av digitale verktøy i læreplanene for de ulike trinnene:

⁴ For å skille begrepene *venner* og *vegg* på FB fra den konvensjonelle betydningen av begrepene *venner* og *vegg*, velger jeg i denne sammenhengen å skrive dem i kursiv.

Vg1: Å kunne bruke digitale verktøy i medier og kommunikasjon innebærer å framstille tekst, lyd, bilder og multimedieprodukter ved hjelp av digitale verktøy og å bruke slike verktøy til informasjonssøk og kreative uttrykk.

Vg2: Å kunne bruke digitale verktøy i medier og kommunikasjon innebærer å framstille tekst, lyd, bilder og multimedieprodukter ved hjelp av digitale verktøy, og tilegne seg informasjon om og ferdigheter i bruk av disse. Det dreier seg også om å kunne bruke slike verktøy til informasjonssøk og utveksling av informasjon.

Vg3: Å kunne bruke digitale verktøy i medier og kommunikasjon innebærer å lage sammensatte tekster og multimedieprodukter ved hjelp av digitale verktøy og å bruke slike verktøy i publisering av medieprodukter. Det dreier seg også om å kunne bruke slike verktøy til å søke etter og utveksle informasjon og utøve kildekritikk.

Disse sitatene fra LK 06 viser at digitale informasjonssøk og utveksling av informasjon er en sentral del av programområdet. Knytter man dette opp til læreplanenes mange kompetansemål om medieproduksjon, er det naturlig å tenke bruk av sosiale medier både når det gjelder informasjonssøk og utveksling av informasjon – i hvert fall dersom man har ambisjoner om å lære elevene om hvordan mediebransjen fungerer i dag. I dag bruker både nyhets-, reklame- og filmbransjen sosiale medier som informasjonskilde og som kanal for å promotere sine produkter. Selv om læreplanen på medier og kommunikasjon ikke eksplisitt sier at elevene skal bruke sosiale medier, er det et implisitt krav å kunne bruke tidsriktige digitale verktøy. I tillegg skal elevene kunne vurdere massemedias innflytelse på individet og å kjenne til individers mulighet for å delta på samfunnsarenaer ved hjelp av media. En naturlig konkretisering av disse læreplanmålene vil innebære bruk av sosiale medier. Å kjenne til ulike former for markedsføring er et annet mål. I dag kan dette vanskelig gjøres uten å innlemme begreper som viral⁵ markedsføring, noe som impliserer bruk av sosiale medier.

⁵ Viral markedsføring er et begrep hentet fra engelsk tale og refererer til bruk av eksisterende sosiale nettverk for å fremme produkter eller tjenester. Begrepet har blitt aktualisert de siste årene og elever på medier og kommunikasjon bruker for eksempel teknikken til å skape blesst om produkter og tjenester de ønsker å markedsføre i forbindelse med ungdomsbedrifter.

Kompetansemål knyttet til lov om opphavsrett og kildekritikk er andre eksempler på at man ved å bruke sosiale medier i undervisningen på MK gir elevene erfaringer som er svært relevante for måloppnåelsen.

Tanker om bruk av digitale verktøy som en naturlig integrert del av undervisningen er ikke særegent for MK. I LK 06 ble bruk av digitale verktøy innført som et kompetansemål i alle fag. Dette har ført til utfordringer rundt spørsmålet om hvordan og i hvilken grad lærerne klarer å integrere digital kompetanse i sin pedagogiske praksis (Almås & Krumsvik, 2007). Men ettersom MK er et så nytt programområde og ettersom svært mange av læreplanmålene *kun* kan nåes ved bruk av digitale verktøy, er det sannsynlig at lærere som underviser på dette programfaget generelt har noe bredere erfaring med bruk av digitale verktøy i undervisningen enn for eksempel lærere som underviser i allmennfag. Dette har konsekvenser for generaliserbarheten av mine funn, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.

1.3. Tidligere forskning

Ettersom bruk av sosiale medier i skolesammenheng er en relativt ny aktivitet, er forskningsfeltet i utvikling. Bruk av sosiale medier på programområder som ikke har en særskilt teknologisk profil forekom knapt for kun få år siden, og svært mange lærere har ennå ikke tatt mulighetene i bruk. Boyd og Ellison beskrev feltet som nytt da lanserte artikkelen *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship* i 2007. Samme år begynte FB å bli vanlig blant norske elever. Siden denne oppgaven ble påbegynt i januar 2010, har publiseringsfrekvensen av studier som ser på bruk av FB i undervisningssammenheng økt raskt. Likevel er det utenlandsk forskning som dominerer på området. Jeg har funnet lite publisert norsk forskning på bruk av FB i skolesammenheng, og derfor har jeg basert meg på utenlandske studier for å belyse problemstillingen. For å sondere hvilke norske forskningsprosjekter som er knyttet til FB og skole har jeg en rekke ganger tatt personlig kontakt med ansatte på Senter for IKT i utdanningen. Årsaken til at det til nå finnes få norske studier om emnet kan ha sammenheng med at FB-bruken er såpass ny. FB har sitt utgangspunkt i et amerikansk studiemiljø, og det var blant studenter FB først fikk grobunn. Faktisk var FB i den spede begynnelsen i 2005 et nettverk som rettet seg mot det akademiske miljøet i USA. Den gangen var det den 7. mest trafikkerte websiden i USA og omtrent åtte millioner

studenter fra mer enn 2000 colleges og 22.000 high schools brukte FB den gang for å kommunisere (Mazer, Murphy & Simonds, 2007). Men at bruk av FB er et aktuelt tema også i det norske skolesystemet i dag, viser engasjementet undervisningsministrene og ITUs konferanse i 2008 slik tidligere nevnt. Selv om det per i dag finnes lite norsk forskning på området, er problemstillingene jeg har nevnt ovenfor levende: I dag velger mange skoleledere å hindre bruk av FB i skolesammenheng, samtidig som andre prøver ut læringspotensialet i dem (Søby, 2008). Ved å ta utgangspunkt i utenlandske studier og å undersøke hvilke refleksjoner lærere som har brukt FB i norsk skolesammenheng gjør seg, ønsker jeg å belyse problemstillingen.

1.3.1. Utvalgskriterier

Når jeg har søkt etter studier som er relevante for problemstillingen min har jeg brukt en rekke søkemotorer, databaser og ressurser. Kriteriene som ligger til grunn for hvilke studier jeg har valgt å se nærmere på kan skjematisk fremstilles i figur 2:

	Innlemmet	Utelatt
Databaser	Academic Search Premier, Science Direct, Idunn	PsyInfo (Ovid), PsycARTICLES, SCOPUS (Elsevier), Compendex (Ei Village2) m.f.
Andre ressurser	Elsevier Publishing, ITU/Senter for IKT i utdanningen	Populærvitenskapelige artikler
Tidsrom	2007-d.d.	Studier publisert før 2007
Publikasjonstype	Forskningsrapporter publisert i forbindelse med studier	Generelle artikler som f. eks kronikker og kommentarer
Fokus	Bruk av FB i undervisning, for ungdom/unge voksne	Publikasjoner som fokuserer på FB generelt og ikke på skolebruk spesielt
Utvalg	Studier på aldersgrupper som tilsvarer elever i videregående skole	Studier som ikke er spesifikt relaterte til skolebruk og aldersgruppa som er i fokus
Utvalgsmetode	Relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene	Studier som ikke spesifikt kan relateres til problemstillingen og forskningsspørsmålene

Figur 2: Kriterier for utvelgelse av forskningsstudier

Figur 2 viser hvordan jeg har jobbet for å komme frem til studier som jeg finner relevant for min problemstilling. Jeg har gått bredt ut og søkt i alle aktuelle fagdatabaser som studentstatusen min på HSH gir meg tilgang til. Ettersom FB ikke ble allemannseie før i 2007 så har ikke studier før den tid vært aktuelle for meg. Slik figuren viser så har jeg valgt ut forskningsrapporter og vitenskapelige artikler. Det betyr at jeg har utelatt generelle artikler som kronikker og debattinnlegg om bruk av FB i skolen. I populærvitenskapelig litteratur har jeg funnet en rekke artikler der bruk av FB i skolen har vært et tema. Men ettersom jeg her skal vise til *forskning*, så har jeg i denne sammenheng altså utelatt publisert materiale som ikke bygger på konkrete studier.

Fokusområdet mitt har vært bruk av FB i skolesammenheng; det betyr at jeg har sett på studier som omhandler FB-bruk initiert av forelesere, lærere eller som på annen måte er knyttet til utdanningsinstitusjoner. Jeg har ikke sett på studier som omhandler ungdoms FB-bruk generelt. I problemstillingen er *skolesammenheng* et nøkkelord, og derfor har jeg kun sett på studier der FB-bruken er knyttet opp til utdanningssituasjoner. Jeg har også vært opptatt av å innlemme studier som omhandler omtrent samme aldersgruppe som man finner på medier og kommunikasjon, det betyr at jeg har utelatt studier som fokuserer på yngre og eldre elever og studenter. Av aktuelle anvendte søkeord kan jeg nevne Facebook, sosiale medier, undervisning, skole, læring, etikk og didaktikk. Når jeg har brukt engelskspråklige databaser har jeg vært oppmerksom på at det norske ordet didaktikk ikke kan oversettes til *didactics*, da dette har en annen betydning (Laursen, 1994).

1.3.2. Fem aktuelle studier

Med bakgrunn i de overnevnte utvalgskriteriene har jeg valgt ut fem studier som jeg mener er særlig relevant for min problemstilling. Disse belyser temaer som etiske utfordringer studenter og lærere møter når de samhandler på FB, didaktiske utfordringer i planleggingen og gjennomføringen av undervisning, samt ulike konsekvenser ved bruken. Disse studiene vil jeg kort gjøre rede for, samt peke på hvorfor de er relevante for mitt fokus. Enkelte av disse studiene er kritiske til bruk av FB i skolesammenheng, mens andre peker på nytten av sosiale medier. Disse studiene kommer jeg tilbake til i refleksjonsdelen, og de er også tildels brukt som bakgrunn ved utforming av intervjuguiden.

Det første studiet jeg vil referere til er en kvalitativ analyse av aktiviteten på FB-veggen til 909 universitetsstudenter i Storbritannia. Denne studien konkluderer med at studentenes FB-aktivitet ikke i særlig grad viser engasjement i studiene, men at det er en arena for identitetsbygging knyttet til studentrollen. Kommunikasjonen mellom studentene dreide seg i en viss grad om deling av fakta, informasjon og logistikk knyttet til studiet. *Veggen* ble også til dels brukt til å kritisere læresituasjoner og til å gi hverandre moralsk støtte (Selwyn, 2009). Selwyn argumenterer også i boken *Schools and Schooling in the Digital Age: a Critical Perspective* (2010) for å være forsiktig med å bruke sosiale medier i undervisningen. Han legger særlig vekt på den mangel på formalitet som han mener finner sted på sosiale medier og advarer mot deinstitutionalisering av undervisningen. I studiet om aktiviteten på studentenes *vegg*, hevder Selwyn at studentene i prosjektet ikke utvekslet informasjon som fremmer læring, men informasjon av sosial og praktisk art. Jeg har ønsket å la Selwys kritiske røst utfordre meg ved å innlemme hans argumenter mot bruk av FB i skolesammenheng i intervjuguiden. Det har vært viktig for meg å høre om mine informanter opplever at bruken i skolesammenheng bærer mer preg av praktisk og sosial art enn av læring. Det er i denne sammenheng viktig å spesifisere at studiet som nevnes her ser på *veggaktiviteten* til studentene. Som nevnt ovenfor åpner FB for mange ulike former for kommunikasjonskanaler av både åpen, lukket og semi-lukket art, og det er derfor viktig å sette søkelys på om *veggen* i en åpen kontekst er det naturlige stedet for studenter å diskutere utfordringer av akademisk art. Det er også verdt å merke seg at studiet er fra 2007, med de erfaringsmessige og teknologiske begrensninger det innebærer.

At bruk av FB i studietiden er dårlig investering av tid blir støttet av Kirschner og Karpinski (2010). De konkluderer med at studenter som bruker Facebook får dårligere karakterer og bruker mindre tid på studier enn de som ikke gjør det. I følge dem slår deres empiri i hjel myten om at dagens unge, som ofte blir referert til som digitale innfødte, kan multitaske informasjonsbehandling fra flere kanaler. De hevder at studenters bruk av Facebook fører til at de bruker lenger tid på å innlære, samtidig som de gjør flere feil når de prosesserer informasjon.

En studie utført i Australia i 2009 konkluderer på en annen side med at bruk av FB i en strukturert undervisningsform gir elevene både faglig og sosial støtte (McCarthy, 2009).

I dette kasusstudiet ble FB brukt som en plattform der elevene skulle legge inn besvarelser, kommentere andres bidrag og delta i faglige diskusjoner på ukentlig basis. Disse diskusjonene ble så dratt inn i klasseromssituasjonen for å få en vekselvirkning mellom virtuell og fysisk tilstedeværende samhandling. I dette studiet konkluderes det med at bruken av FB bidro til faglig og sosial støtte. I dette studiet ble gruppe- og kalenderapplikasjonene brukt til kommunikasjon. Dette innebærer at kommunikasjonen var begrenset til å være synlig for dem som deltok i gruppa. I dette studiet satte lærerne krav om deltakernes aktivitet; det var et krav at de bidro med bilder til et galleri i FB, og at de vurderte hverandres bilder, samt deltok i diskusjoner. McCarthy hevdet at dette studiet viste at disse formene for kommunikasjon bidro til akademisk gevinst. Han hevdet at FB var et sted å kommunisere der studentene ikke følte seg bundet som på samme måte som i klasserommet. Diskusjonene i studiet begynte ofte som formelle akademiske samtaler og utviklet seg til uformel sosial interaksjon etter hvert som studentene ble mer komfortable med hverandre. McCarthy konkluderer med at studentenes entusiasme for FB var med på å bidra til den positive erfaringen gruppen gjorde seg, og at den var med på å øke motivasjonen for samhandling.

Motivasjon, er også et sentralt begrep i det fjerde forskningsprosjektet jeg har valgt å innlemme. Dette prosjektet konkluderer nemlig med at elever ble motiverte ved å samhandle med lærere som var aktive og som la ut mye informasjon, blant annet om seg selv, på FB. Utgangspunktet for studien var hypotesen om at lærere som deler informasjon om seg selv er en god personlig kilde i kommunikasjonen mellom studenter og lærestedet (Mazer, Murphy & Simonds, 2007). I studiet blir det hevdet at lærere som personifiserer undervisningen gjennom bruk av humor, historier, entusiasme og personlig preg blir sett på som gode formidlere også i faglig sammenheng. I hypotesen postulerte de at en lærer som deler mye informasjon er med på å høyne motivasjonen blant studentene, affektiv læring og et bedre klassemiljø enn de lærerne som deler lite på FB. 133 *undergraduate* studenter deltok i prosjektet og resultatene ble fremstilt kvantitativt, med kvalitativ tilleggsanalyse. Studentene ble presentert for tre FB-profiler til tre fiktive lærere: En delte mye personlig informasjon; bilder, lenker til bøker, fritidsinteresser, samt en del kommentarer på *veggen*. Neste profil delte kun bilder i familiesituasjon og informasjon om favoritt bøker og filmer, men ingen kommentarer. Den siste profilen viste kun et profilbilde og informasjon om lærerens stilling på universitetet. I studiet konkluderes det med at resultatet er signifikant; Elevene i studien

rapporterte at de ble mer interessert i læringsprosessen dess mer læreren delte, og at lærerens aktivitet på FB bidro til å gjøre klassemiljøet bedre. Forsøket viste imidlertid at studentene vektla mulige negative assosiasjoner mellom lærerbruk av FB og integritet. Studentene var bekymret for at lærerne skulle miste sin troverdighet dersom de delte for mye på FB. Særlig var studentene opptatt av at lærerne måtte være obs på å ikke dele politiske synspunkt på FB, at de ikke måtte legge ut informasjon som kunne føre til at de ble gjort til latter, og at de måtte være oppmerksom på hva andre skrev på *veggen* deres. Studentene mente at lærerne burde bruke FB som et læringsredskap ved for eksempel å lenke til gode faglige eksempler og å være lett tilgjengelig for spørsmål. De mente også at det var viktig at lærerne viste respekt ovenfor studentene når de brukte FB for eksempel ved ikke å bruke sosiale medier som et middel til å ”spionere” på studentene, eller å bruke informasjonen de fikk via FB til å belære studentene. Dette studiet har relevans for min undersøkelse fordi funnene sier noe om hva som kan virke motiverende og nyttig i undervisningen. I tillegg tydeliggjør det etiske konsekvenser av privat kommunikasjon som vanligvis ikke blir delt i klasseromssituasjoner. Mazer, Murphy & Simonds fulgte opp med en studie som utdypet og bygget opp om funnene i etterkant av denne nevnte studien, nemlig *The Effects of Teacher Self-disclosure via Facebook on Teacher Credibility* (2009).

En metastudie som fokuserer på studenters FB-bruk, effekten denne bruken har på deres akademiske prestasjoner samt på holdningene deres til FB, konkluderer med at FB i det store og hele er lite nyttig i læringssammenheng, men at studenter bruker sosiale medier for å holde kontakten med andre studenter (Hew, 2010). Men fordi studentene ikke bruker FB på en måte som ivaretar personvern, utsetter de seg selv for risiko. Denne studien bygger på flere av de overnevnte studiene. Jeg anser den som nyttig for mitt perspektiv ettersom den sier noe om omfanget av FB-bruken og fordi den sier noe om når FB-bruk ikke er nyttig i læringssammenheng. Jeg har konfrontert mine informanter med funnene som sier at FB i skolesammenheng blir brukt som tidsfordriv og ikke læring.

De fem overnevnte studiene har blitt brukt som bakgrunn i utformingen av intervjuguider og i analysen av forskningsresultatene. Erfaringene som kommer til uttrykk i de overnevnte studiene *kan* være relevante for lærerne og elevene i min studie. Derfor har jeg inkorporert noen av konklusjonene i intervjuguiden, og hørt hva mine

informanter tenker om dem. Jeg har undersøkt om informantenes erfaringer stemmer overens med funnene i de overnevnte studiene. Selv om disse studiene peker på både positive og negative konsekvenser ved bruk av FB i skolesammenheng, har ingen av undersøkelsene eller artiklene jeg har kommet over knyttet bruken opp til etikk og didaktikk som hovedfokus. Flere av studiene jeg nevner har imidlertid problemstillinger som bærer preg av både etiske og didaktiske utfordringer. Jeg har allerede definert etiske utfordringer i denne sammenheng til dreie seg om endringer i holdninger, skikk og bruk som arter seg annerledes når lærerne møter elevene på FB enn når de møter dem i tradisjonell skolesammenheng. Dermed blir Mazer, Murphy & Simonds (2007) resultater som viser at studentene mener det er av stor betydning hva lærerne deler på FB og hva de gjør med informasjonen de får om elevene, særlig viktig i en etisk sammenheng. Etersom FB blir brukt til å dele personlig informasjon, gir dette elever og lærere et innblikk i hverandres privatliv som de ikke hadde fått dersom de ikke hadde vært *venner* i sosiale medier. McCarthys funn (2009) som indikerer økt motivasjon og høyere deltagelse i undervisningssammenheng ved bruk av FB, er relevant både når det gjelder fokuset på etikk og didaktikk; Hva, hvis noe, er det som gjør at FB-bruken kan høyne opplevelsen av læringssituasjonen? På den andre siden indikerer Selwyns (2009) og Kirschner og Karpinskis (2010) resultater at det ikke er noen sammenheng mellom bruk av FB og godt læringsutbytte. Tvert i mot mener de at bruken stjeler oppmerksomheten fra læreprosessen. Jeg har sett nærmere på *hvordan* FB er brukt i disse studiene og sammenstilt det med hva lærerne i min studie sier om deres didaktiske begrunnelse for bruken av FB.

Funnene i de nevnte studiene blir i den grad det er relevant sammenstilt med mine egne funn. Men før jeg skal foreta en analyse av mine funn, vil jeg presentere teorien jeg legger til grunn.

2. Teori

Refleksjoner av etisk og didaktisk art er hovedperspektiv i denne studien. Men før jeg innlemmer teori om etikk og didaktikk, ønsker jeg å ramme inn studien i ved å gi plass til teori som setter skolehverdagen lærerne i denne studien er en del av, i kontekst.

Derfor omhandler punkt 2.1; *overordnet perspektiv og beskrivelse av kontekst*, om kjennetegn på digitalt innfødte og om hvilke utfordringer skolen står ovenfor når denne generasjonen møter skolesystemet. I punkt 2.2 presenterer jeg utvalgt teori om *didaktikk* og i punkt 3.3 kommer teori om det andre hovedperspektivet i denne studien; nemlig *etikk*.

2.1. *Overordnet perspektiv og beskrivelse av kontekst*

Som nevnt innebærer problemstillingen min å belyse hvilke etiske og didaktiske refleksjoner lærere på MK gjør seg ved bruk av FB i skolesammenheng. For at det skal kunne være mulig å sette min analyse inn i en teoretisk kontekst vil jeg før jeg går videre kort redegjøre for mitt læringsteoretiske grunnsyn ettersom det preger både problemstillingen og litteraturen den er belyst ut i fra. Jeg plasserer mitt læringssyn i sosiokulturell tradisjon der kunnskapskonstruksjon, elevmedvirkning og samarbeid står sentralt. Jeg anser muligheter for interaktivitet og samhandling, noe som er typisk for sosiale medier, som en naturlig del av sosiokulturelt læringssyn. Mitt læringssyn samsvarer med det som tilsier at kunnskap kan konstrueres gjennom sosial "samhandling i en kulturell, sosial og materiell kontekst" (Hatlehol, 2007). Ifølge dette læringssynet foregår læring helst på arenaer der det er mulighet for fellesskap, deltakelse og aktivitet. I forlengelse av denne tanken er det naturlig å nevne begrepet *Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)*, et læringsperspektiv som kan sees som en forlengelse av det sosiokulturelle læringsperspektivet; men nå med fokus på digitale artefakter (Koschman, 1996). Sentralt i CSCL står tanken om at elever skal bruke hverandre som støttespillere for å oppnå ny kunnskap. Denne tanken kjenner vi igjen fra Bruners begrep *stillasbygging*, der elevene bruker medelever, lærere eller artefakter for å øke sin kunnskap ved hjelp av kommunikasjon og samhandling (Wittek, 2004). Krumsvik peker på at norske elever i dagens skole kan ha tilgang på

støttespillere bare et museklikk unna, samtidig som de har fysisk tilgang til støttespillere rundt seg (Krumsvik, 2007), en erfaring jeg også har gjort meg i min lærergjerning på medier og kommunikasjon.

2.1.1. Særtrekk ved digitalt innfødte

De siste årene har det blitt hevdet at dagens ungdom lærer på en annen måte enn det den tradisjonelle skolen legger opp til. Sentralt i dette læringsperspektivet står ideer om at dagens unge lærer ved å prosessere kunnskap stykkevis, gjerne simultant fra flere kilder og gjerne ved bruk av digitale verktøy (Tapscott, 2009). Tapscott hevder at dagens unge er vant til å være aktive på flere digitale arenaer samtidig og at de lærer ved å søke seg fram til svar ved å bruke flere kanaler på en gang. I følge dette synet må utdanningssystemet ta inn over seg at for å motivere dagens unge, må man la dem være skapende. Man må la dem søke etter svar istedenfor å bli forelest for (Prensky, 2010). Prensky introduserte i 2001 begrepet digital natives, eller *digitalt innfødte*, og hevdet at vi som underviser disse må ta i bruk nye metoder.

Også i Norge forskes det nå på ungdom som bruker sosiale medier. ITU er med på en studie i forbindelse med OECDs “New Millennium Learners” prosjekt, der fokuset er barn og unge født fra 1985 (OECD, 2008). Ifølge rapporten er noen av kjennetegnene ved disse, i tillegg til at de er brukere av sosiale medier, at de tilegner seg kunnskap gjennom å prosessere oppstykket, ikke-lineær informasjon som gjerne er digital og ikke trykt.

Tapscott er ikke først og fremst opptatt av skolesystemet, men av hvilken innflytelse den yngste generasjonen voksne og den oppvoksende generasjonen har på samfunnet, og da særlig på det økonomiske markedet. Tapscott mener nemlig at generasjonene som har vokst til de siste tjue til tretti årene i så stor grad samhandler via sosiale medier at dette er i ferd med å revolusjonere hvem som deltar på samfunnsarenaer og i økonomiske sammenhenger (Tapscott, 2008). Han hevder at det får store konsekvenser for ulike bedrifter at sosiale medier er en arena for markedsføring, samhandling og informasjon. At massene nå er i stand til å lage innslag til tradisjonelle tv-kanaler, til å markedsføre produkter via sine sosiale nettverk og til å tilegne seg informasjon om så og si alt svært raskt, får konsekvenser både for økonomi og samfunn, hevder han. I denne samfunnsendringen må skolen endre sin undervisningsform, mener Tapscott.

I stedet for å forelese, må lærere interagere med studentene og hjelpe dem med å oppdage ting på egenhånd. I stedet for å levere en type undervisning som skal passe alle, så må skolesystemet tilpasse utdanningen til hvert enkelt individ og dets læringsmåte.

BROADCAST LEARNING	INTERACTIVE LEARNING
Teacher-centered	Learner-centered
One-size-fits-all	One-size-fits-one
Instruction: learning about	Discovery: learning to be
Individualistic learning	Collaborative learning

Figur 3: Forskjell på læremetoder (Tapscott, 2009 s. 133)

Figur 3 viser hvordan Tapscott tenker seg at læringssituasjonene bør dreies fra tradisjonelle forelesninger til individentsentrerte opplevelser. Han mener dette er veien å gå for å nå den oppvoksende generasjonen. I stedet for å isolere studentene, må skolene oppmuntre dem til å samarbeide, mener han. Dette må gjøres ved hjelp av teknologien som i dag er tilgjengelig. Her er det naturlig å tenke at sosiale medier spiller en helt sentral rolle. Lærere må ned fra podiet og fokusere på studentenes situasjon, hevder Tapscott. De må ta utgangspunkt i den enkelte students kunnskap og foretrukne læremåte. Måten studentene tilegner seg kunnskap på må gjøre dem i stand til å tilegne seg ny kunnskap i skolen og til å delta i samfunnet, hevder han. Teknologien er tilstede; det er ikke noe i veien for at for eksempel elever på MK kan ta i bruk viral markedsføring på FB for å promotere sine elevbedrifter. De har også mulighet til å bidra med blogginnlegg og knytte dem opp til for eksempel de største nyhetssakene i landets mediekanaler og på den måten få hundrevis av lesere. I noen tilfeller får de også mulighet til å publisere bilder og filmer i tradisjonelle medier. Teknologisk er dette lite utfordrende for elevene, mange av dem er i stand til å gjøre disse tingene allerede før de tar fatt på VG1. Dette betyr at nettgenerasjonen teknisk sett er i stand til å ha innflytelse i samfunnet når det gjelder økonomi og demokrati. Tapscott er opptatt av hvordan skolesystemet møter denne generasjonen.

2.1.2. Skolens utfordring

Prensky er opptatt av hvordan skolen kan legge til rette for generasjonen som vokser opp med sosiale medier som en naturlig del av sitt kommunikasjonsrepertoar. I følge Prensky skiller dagens elever seg fra tidligere generasjoner på den måten at de lærer på andre måter, blant annet fordi deres rituelle bruk av teknologi i privat sammenheng ikke sammenfaller med måten de lærer på i skolen (2010). Han hevder, på samme måte som Tapscott, at å undervise dagens oppvoksende generasjon ved å fortelle dem om et tema for så å teste hva de husker og hva de har forstått, ikke er en god nok undervisningsform. Dette henger sammen med at nettgenerasjonen tilegner seg informasjon på andre måter enn tidligere generasjoner. Prensky skiller mellom det han kaller *digitalt innfødte* og *digitale immigranter*. De innfødte som har vokst opp med teknologi har ifølge ham en helt annen lærestil enn immigrantene som for eksempel har lært seg bruk av sosiale medier i voksen alder. De digitalt innfødte lærer ved å bruke kreativitet, ved at de foretrekker å tilegne seg informasjon via bilder fremfor tekst, og at de foretrekker å kunne tilnærme seg en problemstilling fra flere ulike sider (2006). Dette fører til at metoder som brukes i tradisjonell skole ved å tekstbasere informasjonen i en steg for steg prosess ofte ikke appellerer til denne generasjonen. Prensky tenker seg til og med at digitalt innfødte kan ha en helt annen hjernestruktur enn immigrantene. Men selv om den oppvoksende generasjonen ikke bifaller tradisjonelle læremetoder, er i følge Prensky ikke problemet at nettgenerasjonen har manglende evner til å konsentrere seg og til å gå i dybden på et tema; tvert i mot har de evner til å konsentrere seg samtidig som de blir påvirket gjennom stimuli av andre sanser: De hører på musikk, sitter foran en tv-skjerm med bevegelige bilder samtidig som de kan fokusere på det de gjør på datamaskinen, hevder Prensky. Men det tradisjonelle skolesystemet møter ikke denne generasjonen med læringsmetoder de er komfortable med: For å oppnå suksess må utdanningssystemet i større grad legge til rette for individuelle forskjeller og i mindre grad behandle elevene som en unison gruppe. Elevene må få lov til å være mer aktive i læreprosessene; de ønsker å være med på å ta avgjørelser, samarbeide og å uttrykke meningene sine, – og de ønsker å ta i bruk de digitale arbeidsformene de kjenner fra fritiden i skolearbeidet. Et sentralt mål med undervisningen må ifølge Prensky være å sørge for at elevene oppnår mediekompetanse, eller *media literacy*, altså at de er i stand til å bruke digitale hjelpemidlene som sosiale medier på en hensiktsmessig og trygg måte (2006).

Som nevnt møter dagens MK-elever i stor grad med høy kompetanse innen habituell bruk av digitale medier allerede første skoledag på videregående. De vet hvordan de kan publisere tekster, bilder og filmer, og dermed hvordan de kan bli samfunnsaktører med stort publikum. I den sammenheng er kvalitetssikring av produktene et tema. Ifølge Buckingham *må* utdanningsinstitusjoner bidra til en slik kvalitetssikring, og *det* er noe av mest sentrale når skolen skal bidra til å øke elevenes digitale kompetanse i følge ham (2003). Buckingham hevder at dersom skolen deltar aktivt på arenaer der ungdommer befinner seg, og dersom den også bruker måter å bygge kunnskap på som elevene kjenner fra sin private netterfaring, så vil man aktivisere og engasjere dem. Buckingham er tydelig på at vi må vokte oss for legge for stor vekt på det tekniske når vi snakker om digital kompetanse; bruk av IKT er på langt nær er synonymt med god digital kompetanse. Vi må lære elevene *kritisk tenkning* og å evaluere informasjonen og kunnskapen de tilegner seg ved bruk av digitale verktøy, hevder han. Å fokusere på innhold både når det gjelder elevene som konsumenter og produsenter er helt sentralt i følge Buckingham (2007). Kritisk medietenkning er en av skolens hovedoppgaver, hevder han. Sentralt i denne utfordringen står bevissthet om hvordan man forholder seg til eierskap og innholdsanalyse i sosiale medier. Skolen må bidra til å styrke elevenes mediekunnskap slik at de blir kompetente brukere også av sosiale medier, sier han. Dessuten er det ifølge Buckingham skolens rolle å se på kunnskapskløftene som oppstår mellom de som behersker bruken og de som ikke gjør det. Dette får konsekvenser for samfunnet, og skolen har dermed en oppgave når det gjelder å minske disse kløftene.

Når det nå er skolens oppgave å øke elevenes digitale kompetanse, er det naturlig å se på hva som ligger i dette begrepet. Innføringen av LK 06 aktualiserte spørsmålet om hva som kjennetegner god digital kompetanse; hva innebærer det å bruke digitale hjelpemidler på en pedagogisk god måte? God bruk av digitale verktøy blir det i følge Erstad (2010) først når læreren legger til rette for at eleven selv kan være en deltakende aktør i læreprosessen, noe vi for øvrig kjenner igjen fra sosiokulturell læringsteori. Krumsvik hevder at digital kompetanse handler om mer enn å beherske de tekniske ferdighetene når man skal undervise (2007). Det er avgjørende at læreren vet når det er faglig nødvendig å bruke IKT og når det er overflødig. Her begrenses ikke begrepet digital kompetanse til å bety at man kjenner til og føler seg teknisk kompetent til å for

eksempel samhandle med elever i ulike sosiale medier, men det utvides til å inkludere kunnskap om hvordan vi på en kreativ og utforskende måte kan konstruere ny kunnskap i møte med og ved hjelp av denne teknologien. Et funn som, ikke overraskende, går igjen i nyere forskning om implementering av digitale verktøy i skolen er at læreren er en viktig suksessfaktor (Baltzersen, 2007). Dermed er lærernes forståelse av hva som er god bruk av digitale verktøy og hvilke arbeidsmåter de bruker for å oppøve elevenes digitale kompetanse avgjørende. Lærernes refleksjoner er altså viktig. Hvordan de organiserer sin undervisning og hvilke avveininger de gjør står sentralt. Disse temaene er knyttet til didaktikk og etikk.

Temaene yrkesetikk for lærere, didaktikk, digitaldidaktikk og undervisning ved bruk av sosiale medier kan belyses fra ulike teoretiske perspektiver. I det følgende vil jeg redegjøre hvorfor jeg mener at teori om digitaldidaktikk og yrkesetikk i digital sammenheng er særlig relevant for min problemstilling.

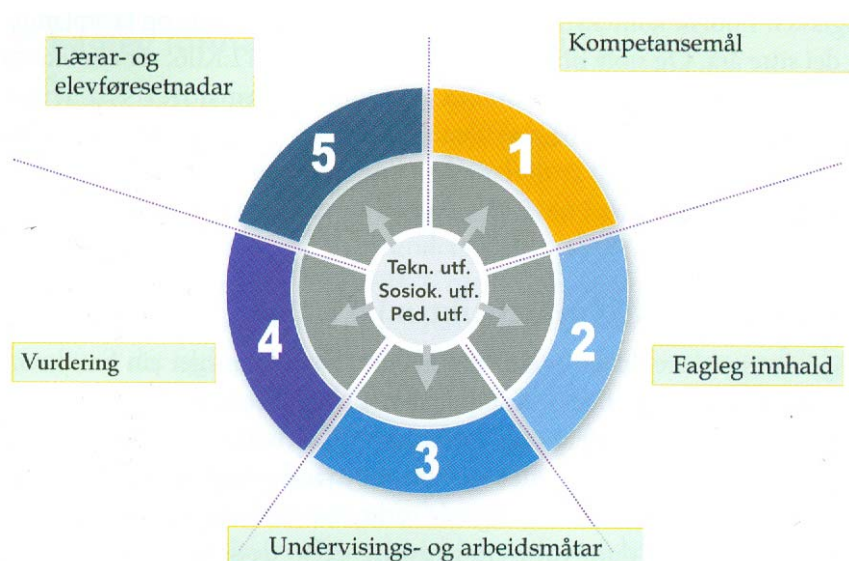
2.2. Didaktikk for digitalt innfødte

Når refleksjonene lærerne i min undersøkelse gjør seg ved bruk av FB skal settes inn i en kontekst, er det naturlig å se på undervisningens hva, hvordan og hvorfor. Et av forskningsspørsmålene mine er *hvilke refleksjoner knyttet til didaktiske aspekter gjør lærere seg ved bruk av FB i skolesammenheng?* For å belyse disse didaktiske aspektene vil jeg bruke teori om digital didaktikk. Nye styringsdokumenter og digitalisering av skolen har ført til behov for å revitalisere didaktikken, hevder Krumsvik (2009). Han har lansert begrepet digital didaktikk og vil med det tydeliggjøre kompleksiteten lærere befinner seg i i den digitale skolehverdagen (2009, s.250). Målet med den digitale didaktikken er å konstituere en ny undervisningsteori for digitale læringsmiljø. Jeg vil forsøke å analysere mine funn ut ifra denne teorien og presenterer derfor dens hovedtrekk i det følgende.

2.2.1. Digital didaktikkmodell

Innføringen av LK 06 og dens fokus på bruk av digitale verktøy har altså ført til et behov for å oppdatere didaktikken og for å imøtekomme nye didaktiske dilemmaer som

inkluderer aspekter knyttet til bruk av digitale verktøy i undervisningen (Krumsvik, 2009). Nye styringsdokumenter, nye digitale læringsressurser, læringsplattformer, IKT-baserte eksamener og læreres økte digitale kompetanse er faktorer som danner bakgrunnen for utviklingen av en egen digital didaktikk. Styringsdokumentene det er snakk om i denne sammenheng er selvsagt LK 06 og dets fokus på bruk av digitale verktøy i alle fag, men også i Stortingsmelding nr. 30 *Kultur for læring* er fokuset på IKT stort. Krumsvik sier at uten fortolkning og pedagogisk og didaktisk forankring kan disse styringsdokumentene lett bli tolket i instrumentell retning. Et mål med begrepet digital didaktikk blir dermed å kompensere for dette. Nye digitale læringsressurser og tilgang til læringsplattformer i alle fag har ført til at både lærerne og elevene har læringsressurser tilgjengelig både hjemme og på skolen. Dermed blir grunnpilarene *hva, hvorfor og hvordan* i den tradisjonelle didaktikken supplert med *hvem, hvor og når* i digital didaktikk. At vurderingsformene har endret seg i retning av bruk av digitale verktøy er en annen faktor som taler for en ny måte å tenke på når det gjelder didaktisk tilnærming. Det samme gjør behovet for økt digital kompetanse blant lærere. Disse faktorene har i følge Krumsvik de siste årene vært med på å endre premisene for undervisning i den norske skolen. Dagens klasserom er en kombinasjon mellom det fysiske og det digitale klasserommet, og dermed begrenser ikke didaktikken seg til å kun gjelde det som skjer innenfor skolens vegger. Med bakgrunn i disse faktorene og situasjonen som preger skolen og samfunnet i dag med tanke på tekniske muligheter og begrensninger har Krumsvik utviklet denne modellen for digital didaktikk:



Figur 4: Digital didaktikk modell II (Krumsvik, 2009 s. 237)

Krumsviks andre digitale didaktikkmodell fokuserer på elementer lærere må forholde seg til i den digitaliserte skolen. De fem elementene, som sees i figur 4, er kompetansemål, faglig innhold, undervisnings- og arbeidsmåter, vurdering, samt lærer- og elevforutsetninger. Krumsvik definerer digital didaktikk til å være en undervisningsteori som legger til grunn en didaktisk og fagdidaktisk tilnærming med særlig fokus på kunsten å undervise i digitale læringsmiljø (2009 s. 230). Modellen er strukturert rundt elementene kompetansemål, faglig innhold, undervisnings og arbeidsmåter, digital vurdering og elev- og lærerforutsetninger. Vi kjenner altså igjen elementene som var bakgrunnen for utviklingen av digital didaktikk.

Det første elementet i figur 4; **kompetansemål**, er gjennomgående for alle fag i LK 06; bruk av digitale verktøy er regnet som en femte basiskunnskap fag. I læreplanene for medier og kommunikasjon, faget min studie dreier seg om, innebærer blant annet bruk av digitale verktøy ”å lage sammensatte tekster og multimedieprodukter ved hjelp av digitale verktøy og å bruke slike verktøy i publisering av medieprodukter. Det dreier seg også om å kunne bruke slike verktøy til å søke etter og utveksle informasjon og utøve kildekritikk.” (LK 06, læreplan i felles programfag medier og kommunikasjon, VG3). Bruken er altså eksplisitt når det gjelder digitale verktøy, men den er ikke konkretisert til bruk av sosiale medier. På den andre siden utelukker den heller ikke slik bruk. Kompetansemålene er selvsagt tett knyttet opp til vurdering, og det er styrende for skolens virksomhet.

Det andre elementet i modellen er **faglig innhold**. Det som endrer seg når man innlemmer digitale læremidler i undervisningen er at didaktikkens hva, hvorfor og hvordan må suppleres med hvem, hvor og når. De fagdidaktiske vurderingene som skal foretas i undervisningspraksisen må ta hensyn både til det som skjer i det fysiske klasserommet og det som skjer i de digitale rommene. I denne sammenheng skiller Krumsvik mellom faglig IKT-bruk og rituell IKT-bruk. Han karakteriserer rituell IKT-bruk som dagligdagse rituell som å sjekke e-post, og å ”surfe på nettet uten mål og mening” (2009, s. 240). Han plasserer sosiale medier som Facebook, YouTube og sosiale medier innen denne kategorien. Faglig bruk innebærer at ressursen er rettet inn mot læring, at den gjerne er basert på forskning og at den kan knyttes til lærerens fagkompetanse. Ettersom dette er en distinksjon som tangerer problemstillingen om læreres didaktiske erfaringer ved bruk av FB, velger jeg å utdype den i punkt 2.2.2.

Det tredje elementet i den digital didaktiske modellen er **undervisnings- og arbeidsmåter**. LK06 åpner for stor metodefrihet, og med stor teknologitettethet i klasserommene utvides undervisningsarenaene nærmest grenseløst; I den videregående skolen har alle elevene raske, bærbare maskiner og de har tilgjengelig trådløst bredbånd med kraftig kapasitet i hele skolebygget, – og i de fleste tilfeller: også i store deler av fritiden. Dette åpner for at kreative, digitalt kompetente lærere kan utvide sitt læringsarenarepertoar og utforske ulike tilnærminger til lærestoffet. Vilåårene for uformelle læringsstrategier er gode; det er teknisk sett lite komplisert å ta i bruk nettsamfunn og chatfunksjoner som en del av læringsamtaler. Slike uformelle læringsstrategier er nettopp noe av det som kjennetegner generasjonen Prensky kaller *digitalt innfødte* (2010). Rammefaktorene for hvordan og hvor undervisningen skal foregå har endret seg kraftig ved innlemmelsen av digitale verktøy; tilgangen til læringsarenaer via nettverk har åpnet for nærmest uendelige muligheter og gir stor kompleksitet i tilfanget på ressurser. En utfordring blir ifølge Krumsvik i enkelte sammenhenger å sette klare grenser for i hvilke situasjoner teknologien skal brukes. Det vises til Stortingsmelding 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 77):

Tilgang til nettet og andre IKT-aktiviteter må styres som en del av ledelsen i klasserommet og arbeidet med nettvett. Det finnes teknologiske løsninger som gjør det mulig å regulere nettilgang i klasserommet avhengig av hva slags aktivitet som utføres. Lårerne bør sette klare grenser for i hvilke opplåingssituasjoner bærbare PC-er ikke skal brukes. Departementet vil styrke arbeidet med veiledning om teknologiske løsninger og nettvett for å unngå uønsket IKT-bruk i klasserommet.

Krumsvik peker på tekniske muligheter for å hindre at elevene får nettilgang og på at læreren kan kontrollere elevenes dataskjermer og mobilbruk. Men samtidig sier han at dette må ”vurderast i lys av faglige behov, etiske sider, økonomi, juridiske sider, med meir, og syner oss at dette framleis er upløgð mark” (2009, s. 244).

Det går an å langt på vei tolke styringsdokumenter i retning av at sosiale medier blir en naturlig del av undervisningen i årene fremover. Innledningsvis ble læreplanen for programområde for MK nevnt. Men også innen lærerutdanningen speiles bruk av

sosiale medier i styringsdokumentene. I Kunnskapsdepartementets planer for en ny lærerutdanning heter det blant annet at

(...) den nye lærerrollen (...) krever nytenking og omstilling til nye arbeidsmåter og samarbeidsformer, bl.a. gjelder dette i særlig grad arbeid med de grunnleggende ferdighetene (...)

og at

(...)(studentene) forstår de samfunnsmessige perspektivene knyttet til teknologi- og medieutviklingen (trygg bruk, personvern, ytringsfrihet) og kan bidra til at barn og unge utvikler et reflektert forhold til digitale arenaer.

(Rundskriv F-05-10. Kunnskapsdepartementet, 2010).

Det fjerde elementet i modellen viser til **digitale vurderingsformer**. I løpet av de siste årene har det åpnet seg muligheter for summativ vurdering vedrørende oppnåelsesgrad av kompetansemål for eksempel ved IKT-basert eksamen. Også den formative vurderingen får gode vilkår i de teknologirike læringsmiljøene; læringsplattformer og andre digitale kommunikasjonsformer åpner for muligheter til å gi ulike former for underveisvurdering uavhengig av tid og sted. Krumsvik innlemmer Hattie og Timberleys (2007) og Shutes (2008) begreper *feed up*, *feed back* og *feed forward* for å tydeliggjøre vurdering i digital form i tråd med LK06. I denne sammenheng innebærer *feed up* å knytte undervisningen til kompetansemålene slik at det blir tydelig for den lærende *hvorfor* man bedriver læringsaktiviteten, *feed back* er relatert til summativ vurdering; noe som i denne sammenheng også kan gjøres digitalt via for eksempel læringsplattformer, og *feed forward* er knyttet til den formative framovervurderingen. Her er det enda et stykke igjen før denne kan settes inn i et system som ivaretar kompleksiteten i digitale vurderingsformer, ifølge Krumsvik (2009). Det blir viktig å bedrive formativ vurdering og at elevene opplever at den faglige IKT-bruken er nødvendig for å nå kompetansemålene, sier Krumsvik, samtidig som han mener at man bør tone ned den rituelle IKT-bruken i skolesammenheng.

Det femte elementet i modellen, **elev- og lærerforutsetninger**, dreier seg om fortolkningskompetanse og digital kompetanse. For at elevene skal kunne lære seg å bruke IKT på en hensiktsmessig måte i skolefagene er det viktig at de lærer seg å bruke det faglig og ikke bare rituell. Det er også viktig at fokuset flyttes bort fra den

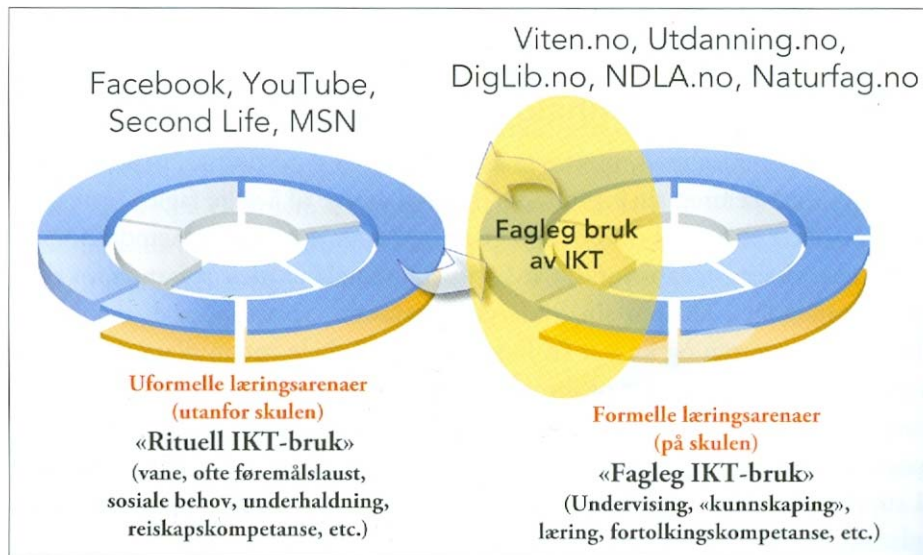
instrumentelle bruken over på innholdet. Elevene må utvikle god fortolkningskompetanse, og for å kunne klare det trenger de lærere med god digital kompetanse. Lærerne må være trygge ikke bare på det instrumentelle aspektet ved bruk av IKT, men på hvordan man kan bruke IKT med et godt pedagogisk og didaktisk forankret utgangspunkt. Lærerne må være rollemodeller for elevene, slik at de ser forskjellen på rituell og faglig bruk og slik at de unngår at IKT blir en tidstyv i skolesammenheng.

2.2.2. Faglig og rituell bruk

Skillet mellom elevers rituelle og faglige IKT-bruk er, ifølge Krumsvik, knyttet til forskjellen mellom de digitalt innfødtes daglige nettbruk, gjerne knyttet til bruk av FB, YouTube og andre sosiale delingsarenaer, og bruken av digitale ressurser som er utviklet i tråd med læringsmål og som har som formål å være støttende i læreprosesser, slik figur 5 viser. (Krumsvik, 2009). Poenget hans er at det ikke er skolens oppgave å ta i bruk sosiale medier elevene bruker på fritida, men å vise dem hvilke artefakter av denne typen de kan dra nytte av når de skal bygge ny kunnskap. Han peker på at det er en utfordring i dagens skole at den rituelle bruken dominerer mange læresituasjoner og at dette tar fokuset bort fra læreprosesser. Dette skaper igjen uro og støy som gjøre at skolens fokus blir uklart (Krumsvik, 2009. s. 241).

Dette gjer det naudsynt å få eit skarpere fokus mot ein digital didaktikk som først og fremst legg størst vekt på den faglege IKT-bruken, med innslag av den rituelle IKT-bruken der det er høveleg. Det ligg nemleg eit stort potensial i den rituelle IKT-bruken som skolen bør utnytte stegvis ut frå læraren sin digitale kompetanse og elevane sin gode reiskapskompetanse. Og med lærarene i både med- og motspel kan denne gode reiskapskompetansen utvikle seg i retning av ein fortolkningskompetanse og i den rituelle IKT-bruken hos elevane.

En digitalt kompetent lærer kan benytte elevenes redskapskompetanse fra rituell IKT-bruk og integrere den i faglig bruk i arbeidet med å gi elevene en god fortolkningskompetanse.



Figur 5: Krumsviks distinksjon mellom rituell- og faglig IKT-bruk (2009, s. 240).

2.2.3. Utvikling av fortolkningskompetanse ved bruk av Facebook

Elevers rituelle bruk av IKT kan være et uromoment og en tidstyv i dagens skole. At de fleste av elevene i videregående skole for eksempel er pålogget FB i skoletiden selv om det ikke er initiert av klasseleder, kan være med på å ta fokus bort fra arbeidet som skal gjøres. Samtidig vil et forbud mot dette, enten det er av teknologisk art eller forankret i skolereglementet føre til utfordringer; instrumentelt kompetente elever har raskt funnet proxyløsninger i lignende situasjoner tidligere, og skolereglement som tilsier forbud blir vanskelig å håndheve dersom praksisen med å være aktiv på sosiale medier er etablert. Lærerne i denne studien underviser på MK og av den grunn kan det forventes at de har en relativt høy digital kompetanse sammenlignet med lærere som ikke har så mange års erfaring med bruk av digitale læremidler som dem. At slike lærere tar i bruk rituelle arenaer i undervisningen kan, ifølge Krumsvik, utløse et potensial hos elevene til å utvikle god fortolkningskompetanse. Denne kan de i så fall ta med seg videre, *også* i sin rituelle IKT-bruk. Dette vil jeg se nærmere på i analysen av funnene mine i kapittel 4.

2.3. Etikk i det virtuelle klasserommet

Det siste teoretiske aspektet jeg ønsker å innlemme i dette kapittelet er knyttet til etikk. En del av problemstillingen er knyttet til hvilke etiske refleksjoner lærerne gjør seg ved bruk av FB i skolesammenheng. Jeg definerte begrepet *etiske utfordringer* i denne

sammenheng til å gjelde holdninger, skikk og bruk som arter seg annerledes når lærerne møter elevene på FB enn når de møter dem i tradisjonell skolesammenheng.

Opplevelsen av slike endringer vil være avhengig av hvilken lærer man spør, og dermed har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming til temaet etikk i undersøkelsen. Selv om Rammeplan for allmennlærerutdanningen (UDF, 2003) fokuserer på etikk i lærerutdannelsen er begrepet yrkesetikk for lærere vagt definert. For å tilnærme meg området har jeg valgt å ta utgangspunkt i Bergems utsagn om at det er naturlig å knytte begrepet yrkesetikk opp til holdninger, som igjen omhandler kunnskap, følelser og konasjon (1993). Han bruker den danske teologen og filosofen Knud Ejler Løgstrups syn på etikk som bakgrunn for å analysere etiske fordringer i den pedagogiske situasjon.

2.3.1. Nærhetsetikk

Løgstrups teorier skiller mellom personlige affekter og altruistiske følelser (Baltzersen, 2008). Løgstrups etikk kalles nærhetsetikk. Her er begrepet tillit sentralt. Løgstrup var nemlig skeptisk til regelbasert etikk og på den måten representerer han et motstykke til Kants pliktetikk. Løgstrup så nemlig ikke på etikk som grunnlag for allmenne moralske regler. Utgangspunktet for hans etikk var å definere hva som er avgjørende for hvordan mennesker handler mot hverandre, og som teolog knyttet han dette opp til det nye testamentet. Sentralt i Løgstrups etikk sto menneskets *tanker*, - ikke regler han eller hun burde følge. Moralske regler er, i følge ham, substitutter for intuisjon, altså situasjoner der intuisjonen ikke fører til handling. (Bergem, 1993). For eksempel er den gyldne regel, ifølge denne tankegangen, et substitutt for medfølelse. I 1956 utga Løgstrup verket *Den etiske fordring*, der fokuset var på spontane, intuitive livsytringer. Det er ikke kulturen som legger prinsippene for ens handlinger, men noe som er iboende menneskesinnet. Det å møte mennesker man har relasjoner med, med suverene livsytringer var et av hans budskap. Suverene livsytringer i denne sammenheng er tillit, håp, barmhjertighet, åpenhet og kjærlighet. Det er i disse ytringene - de som han mener er iboende mennesket, de man ikke kommer utenom, at han forankrer etikken. Disse er prinsipper for eksistens og derfor kalles også Løgstrups etikk for nærhetsetikk. Det er det enkelte individ som finner fram til hva som er det riktige å gjøre i ulike situasjoner; det gjøres ved å bruke fantasi, innlevelse og forståelse. Fordringen er ensidig; man handler ikke fordi man venter å få noe igjen fra relasjonen, men ut ifra det ens ytringer tilsier. Handlingene er altså ikke regelbegrunnet, tvert i mot; dersom man lager allmenngyldige

etiske regler vil det objektifisere medmennesker, i følge denne tanken. Målet er en etisk intuisjon basert på suverene livsytringer som er universelle i og med at de er iboende alle mennesker. Disse iboende normene må komme fra mennesket selv og ikke fra prinsipper. Man må møte hverandre med tillit og det han kaller *åpen tale*. Løgstrups etikk blir klassifisert som fenomenologisk-ontologisk, altså en tilnæringsmåte som er basert på naturlig handling og individuell behandling av hver enkel hendelse eller episode.

I relasjon mellom lærer og elev er det i følge denne teorien viktig å ha åpenhet i samtalen; elevens stemme må inn i dialogen. Læreren har for eksempel et etisk ansvar når det gjelder å la eleven komme til orde.

2.3.2. Nærhetsetikk i sosiale medier

Men åpenhet i dialogen er selvsagt ikke den eneste etiske fordringen lærere møter sine elever med. Bergem peker på individualiteten og kompleksiteten Løgstrups ideer bringer i møtet mellom elever og lærere:

Fordi enhver pedagogisk situasjon er unik, vil også de etiske fordringer den representerer være ”nye” og unike. Det betyr at de ikke uten videre kan møtes med løsninger som læreren har utviklet i møtet med andre og tidligere utfordringer. Derfor må læreren alltid bruke både sin faglige innsikt og sin fantasi for å kunne ta standpunkt til hva som kan være rett handling. (*Bergem, 1993.*)

I forbindelse med min problemstilling må jeg, når jeg legger Løgstrups etikk til grunn, ta utgangspunkt i den enkelte lærers opplevelse av de konkrete situasjonene han eller hun har opplevd har utfordret dem eller bevisstgjort dem, i forhold til hva de har opplevd i møte med elever på FB. Slik Bergem beskriver, er skolehverdagen spekket av nye og unike situasjoner som pirrer etisk refleksjon. Nye aktiviteter som kommunikasjon via sosiale medier åpner for dialog som er fragmentert, hurtig, preget av fysisk distanse og frigjort fra tid og sted. Hvordan møter lærerne elevene med spontane livsytringer i slike miljø? Bergem peker på konkrete aspekter lærere blir stilt ovenfor i denne sammenheng og kategoriserer dem som utfordringer i forbindelse *med tolkningen av skolens mål og utformingen av læringsmiljøet*. Tolkning av skolens mål

blir karakterisert som en grunnleggende etisk utfordring, fordi dette er knyttet opp til skolens virksomhet. Det vises til formålsparagrafen (jamfør grunnskolelovens paragraf 1), der intensjonen med skolen og lærergjeringen ikke er uttrykt eksplisitt. Dermed blir det opp til den enkelte lærer å spesifisere og definere lærergjeringen. Den enkelte lærer må for eksempel velge konkret innhold i undervisningen, vektlegge ulike skolerelaterte aktiviteter på en hensiktsmessig måte, og prioritere både faglige og sosiale oppgaver. Mangelen på konkrete tolkninger av formålsparagrafen og på læreplanene utgjør en etisk utfordring ettersom det er læreren selv som må konkretisere disse. Læreplanene som er i bruk på programfag for medier og kommunikasjon legger for eksempel ingen konkrete føringer som tilsier at det er et krav at bruk av FB skal innlemmes i undervisningen. Men ulike lærere kan tolke for eksempel læreplanens kompetansemål om å bruke tidsriktige digitale verktøy til å innlemme FB som et kommunikasjonsmiddel i praktisk bruk av viral markedsføring. Lærere som velger å bevisst å *ikke* la elevene bruke sosiale medier i skolesammenheng må redegjøre ovenfor seg selv hvorfor de tolker læreplanen på en måte som gjør at de finner det naturlig å ikke bruke denne kommunikasjonsformen. I begge tilfellene har begrunnelsen lærerne gir en forankring i refleksjon rundt tolkningen av skolens mål.

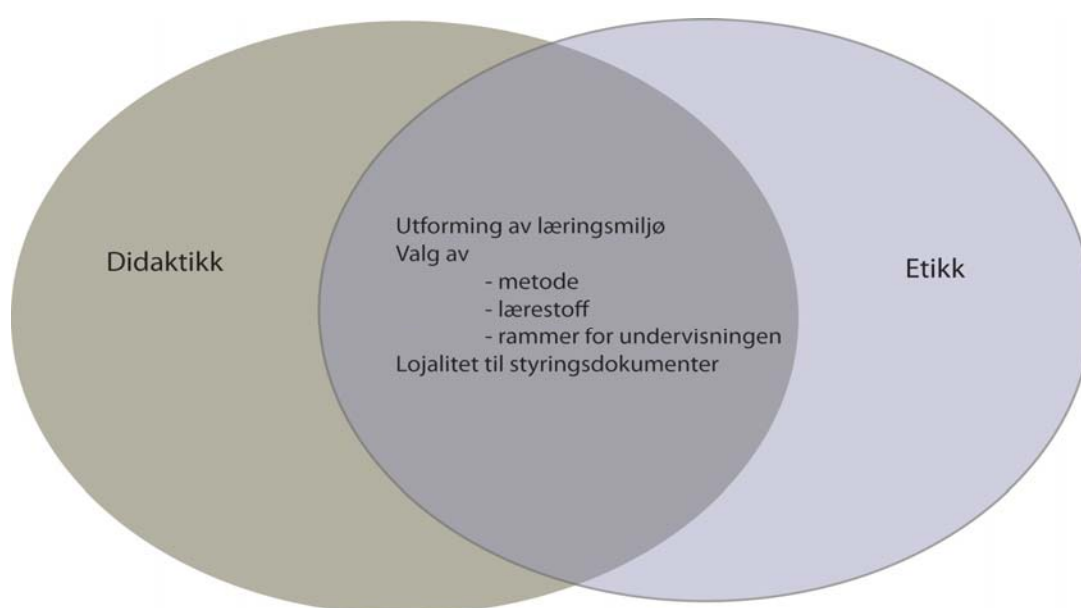
Det andre aspektet, det om utformingen av læringsmiljøet, handler i følge Bergem om etiske utfordringer knyttet til hvilke aktiviteter og påvirkningsformer som kan sies å være ”genuint pedagogiske og uten videre inkluderes i undervisningen.” (Bergem, 1993, s. 111). Her må begrepet pedagogisk problematiseres, og sentralt står spørsmålet om hvilke undervisningsmetoder som bidrar til selvstendigjøring av elevene. Her er spørsmålet om styring sentralt; i følge Løgstrups etikk er det viktig å møte elevene med åpenhet og tillit. Målet er en gjensidighet i forholdet mellom lærerne og elevene. Det innebærer at lærerne møter elevenes meninger med respekt og at de er tydelig på sine egne holdninger. Medbestemmelse er en konsekvens av dette, noe som også er en rød tråd i LK06. Elevmedvirkning er et mål i seg selv. Knyttet opp til etiske utfordringer ved bruk av FB i skolesammenheng impliserer overnevnte resonnement et spørsmål om å innlemme elevenes syn på bruken. Ved å innlemme elevenes synspunkt på hvorvidt det er naturlig og nyttig å bruke FB i skolesammenheng i sin vurdering av FB som en arena for læring, møter man dem med åpenhet og man gir dem mulighet for medbestemmelse. En slik åpenhet kan selvsagt ikke være synonym med å sette ens faglige overveininger til side, men det fordrer at man innlemmer elevenes synspunkter

når man foretar en overveining. Det fordrer også at læreren, uansett hvilket syn han har på sosiale medier, er tydelig og ærlig i argumentasjonen for sitt syn, og at han møter elevenes synspunkter med respekt.

Spørsmålene knyttet til etikk ved utforming av læringsmiljø, og om tolkning av skolens mål er, slik jeg ser det, overordnede etiske avveininger. Lærere som tar i bruk FB i skolesammenheng vil i tillegg til å forholde seg til disse overordnede avveiningene, måtte forholde seg til ulike etiske avveininger av konkret art. Som tidligere tideligere nevnt vil disse ifølge Løgstrup være av individuell fenomenologisk art. Slike situasjoner kan av grunner knyttet til mangfold i sosiale relasjoner ikke konkretiseres og defineres på forhånd. Derfor har jeg valgt å legge Løgstrups syn, slik det av Bergem er blir knyttet til undervisning, danne et bakteppe for tolkning av mine informanternes erfaringer.

2.3.3. Sammenheng mellom etikk og didaktikk

Hovedtemaene i Bergems vurdering av hva som er etiske utfordringer i skolehverdagen, altså tolkningen av skolens mål og utformingen av læringsmiljøer, er slik jeg ser det tett knyttet opp til didaktikk. Hvordan man utformer læringsmiljøer og hvordan man tolker skolens mål *er* sentrale elementer både i tradisjonelle didaktikkmodeller som Bjørndals og Liebergs (Bjørndal & Lieberg, 1978), og i Krumsviks (2009) nye modell for digital didaktikk.



Figur 6: Sammenheng mellom didaktikk og etikk

Etikk og didaktikk er, slik jeg ser det, infiltrerte temaer, hvis utfordringer speiler hverandre. Bergem peker på at avgjørelsene lærerne tar når de velger metode, lærestoff og rammer for undervisningen fordrer at de foretar etiske avveininger i hele undervisningsprosessen. Dette er forsøkt illustrert i figur 6. Lærerne må begrunne sine valg, de må være lojal mot styringsdokumentene og de må møte elevene med åpenhet og tillit i læreprosessen. Disse temaene handler i stor grad om organisering av undervisningen; slik spørsmål om undervisningens *hva, hvorfor og hvordan* er sentralt i Bjørndal og Liebergs didaktiske relasjonsmodell og slik *hvem, hvor og når* er sentrale spørsmål i Krumsviks digitale didaktikkmodell. Begrunnelsen for hva men velger ut som lærestoff, hvorfor man finner dette essensielt og hvordan man gjør det – for eksempel med å la elevene være medvirkende i prosessen, kjenner vi igjen fra Bergems analyse av utfordringer knyttet til tolkningen av skolens mål og utforming av læringsmiljøet. Disse temaene blir igjen speilet i Krumsviks spørsmål om for eksempel hvem man underviser ved bruk av sosiale medier, hvilke sosiale medier som eventuelt brukes og rammene rundt dette. Resonnementet i dette avsnittet er ment som en begrunnelse for å vektlegge teori knyttet til både etikk og didaktikk når man ser på erfaringer ved bruk av FB i skolesammenheng.

2.3.4. Digital etikk

Kan man si at det finnes en egen etikk som er gjeldende i sosiale medier? Vil man måtte forholde seg annerledes til samhandling på sosiale medier enn man gjør ansikt til ansikt? I boka *Digital Media Ethics* (Ess, 2009) pekes det på at tilgangen til digitale medier aktualiserer problemstillinger av etisk art som ikke har samme plass i den analoge verden; Hvilke konsekvenser får det for eksempel at ettertraktet musikk, filmer, bilder og andre åndsverk som er beskyttet av lov om opphavsrett er så lett tilgjengelig for ulovlig nedlastning? Hvordan aktualiseres begrepet *privat* i sosiale medier der mange finner det naturlig å kommunisere hyppig og personlig med både kjente og ukjente? Hvilke konsekvenser fører kommunikasjon som ikke stoppes av landegrenser og styresett til? Hvordan påvirker teknologien globaliseringsprosessen, og hvilke konsekvenser medfører dette? Teknologitetheten i dagens skole er stor; hver elev har egen bærbar PC og rask internettilgang fra hele skolens område. Mulighetene elevene har til å hente inn informasjon sammenlignet med situasjonen for kun ti år siden er

radikalt endret. Dagens MK-elever kan ved hjelp av digital teknologi ikke bare søke svar hos medelever eller læreren, men på ulike nasjonale og internasjonale digitale arenaer, og ofte kan de gå direkte til kilder ved å ta kontakt med personer som har en særskilt kompetanse på temaet de ønsker å finne mer ut av. De har muligheter til å delta som samfunnsaktører ved å blogge og kommentere nyhetsinnlegg og i mange tilfeller levere produkter til publisering via profesjonelle mediedistributører. Ess peker på at denne endringen i aksjonsradius som digitale hjelpemidler har åpnet for, innebærer problemstillinger som er relativt nye. På bakgrunn av det blir det viktig for lærere å reflektere over hvilke deler av produksjonsprosessen de skal vektlegges når medieelevene produserer noe. I hvilken grad skal man legge opp til profesjonell standard når det gjelder deltakelse i sosiale medier? Hva vil en slik standard innebære og hvordan endrer den seg? Disse spørsmålene som Ess har aktualisert har jeg tatt med i samtalene med mine informanter og deres svar blir senere belyst av teorier jeg har nevnt i dette kapitlet.

3. Metode

Jeg har benyttet meg av kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming i arbeidet med denne studien. I det følgende skal jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt denne tilnærmingen, tydeliggjøre muligheter og begrensninger med tilnæringsmåten, redegjøre for hvordan jeg har foretatt utvelgelsen av informanter, utdype analysemetoden samt peke på hvilke etiske problemstillinger jeg har forholdt meg til. Jeg skal også oppsummere hva jeg har foretatt meg for å ivareta validitet. I tillegg vil jeg kort tydeliggjøre det historisk-filosofiske utgangspunktet for metoden.

3.1. *Begrunnelse for kvalitativ tilnærming*

I kvalitative studier er det menneskene i studien som er utgangspunktet i den aktuelle situasjonen som det skal forskes på; det er deltakernes perspektiv som er i fokus (Postholm, 2010). Mens det er snakk om at det er informantenes meninger, selvforståelse og holdninger som ofte står sentralt i kvalitativ forskning, forsøker kvantitativ forskning å beskrive, kartlegge, analysere og forklare gjennom å uttrykke problemfeltet med variabler og kvantitative størrelser (Befring, 2002, s. 28). Denne forskjellen når det gjelder hva som står sentralt i forskningen, er årsaken til at jeg har valgt å bruke kvalitativ tilnærming for å besvare min problemstilling.

Begrepet refleksivitet viser innenfor samfunnsforskningen til at forskeren er en del av den sosiale verden de studerer. Hammersley og Atkinson sier at "[...] forskerens orientering påvirkes av deres sosio-historiske plassering og de verdier og interesser denne plasseringen gir dem". (Hammersley og Atkinson, 1996, s.46). Det er et slikt perspektiv som er bakgrunnen for at jeg her velger å kort nevne mitt teoretiske utgangspunkt. Metoden jeg har valgt; semistrukturerte intervjuer, og metodologien den er en del av; nemlig fenomenologien, farger tilnærmingen min til problemområdet. Bakgrunnen min har dessuten vært med på å avgjøre metodevalget. Dermed mener jeg det er naturlig å nevne mitt læringsteoretiske perspektiv: Jeg arbeider etter ideen om at sentralt i kunnskapskonstruksjon står samhandling med andre. Dette farger fokuset i arbeidet med masteravhandlingen. Denne informasjonen, kan i tråd med Hammersley og Atkinsons (1996) nevnte tanker være nyttig når oppgaven min skal plasseres i en samfunnsvitenskapelig kontekst.

3.1.1. Fenomenologi

For å begrunne hvorfor jeg har valgt intervju som datainnsamlingsmetode vil jeg vektlegge at problemstillingen min tar utgangspunkt i informantenes *refleksjon*, og at jeg med det er opptatt av lærernes ettertanker, overveielser og opplevelser.

Fenomenologiske studier fokuserer på mennesker og deres opplevelse, meninger og erfaringer av et fenomen (Postholm, 2010). Begrepet *opplevelser* står altså sentralt i fenomenologiske studier. I filosofisk-historisk sammenheng har fenomenologien sine røtter i Edmund Husserls perspektiver (Postholm, 2010). Disse var igjen påvirket av René Descartes. Sentralt i disse perspektivene sto tanken om at dersom man skal forstå andre mennesker, så må man ta høyde for den menneskeskapte virkelighet. Husserl brukte begrepet "livsverden" for å skille den fra den fysiske verden (Fjelland, 1999). En bestemt retning innen denne tradisjonen er den psykologiske fenomenologien. Målet med denne forskningen er ifølge John W. Creswell å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (siteret i Postholm, 2010, s. 41). Andre tilnæringsmåter, som for eksempel bruk av survey og kvantitative metoder kunne ha belyst temaer som er relatert til problemstillingen min, men ettersom informantenes *opplevelse og refleksjon* var en sentral del av min problemstilling, mener jeg at fenomenologisk tilnærming og bruk av semistrukturerte intervjuer var det beste metodevalget for denne studien.

3.1.2. Semistrukturerte intervjuer

Intervjumetoden jeg har benyttet meg av i denne studien blir av Kvale og Brinkmann kalt semistrukturerte livsverdenintervjuer (2009). Slike semistrukturerte livsverdenintervjuer brukes i følge dem "når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver" (2009, s.47). Videre definerer de semistrukturerte livsverdenintervjuer til å være "en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet" (2009, s. 325). Livsverden i denne sammenheng viser i følge Kvale og Brinkmann til informantenes opplevelse av verden slik de møter den i dagliglivet – uavhengig av og forut for vitenskapelige forklaringer (2009, s. 324). Fordelen med å bruke semistrukturerte intervjuer som

datainnsamlingsmetode i min studie, er at målet er å belyse hvordan lærere og elever opplever bruken av FB i skolesammenheng. Intervju som metode innebærer å undersøke hvordan mennesker ser på og vurderer sammenhengen de står i (Fuglseth & Skogen, 2006). Intervjumetoden er sentral innen fenomenologisk tilnærming ettersom samtaler med informanter er viktig når det gjelder å finne ut hvordan en berørt part har opplevd et spesielt fenomen. Problemstillingen min impliserer at jeg er på jakt etter subjektive opplevelser. Fordelen med å velge semistrukturerte intervjuer i forhold til åpne eller strukturerte intervjuer, er at denne formen ga meg mulighet til å styre spørsmålene i intervjuguiden i retning av forskningsspørsmålene mine samtidig som jeg hadde mulighet til å gripe fatt i informantens utsagn og følge dem opp.

3.2. Gjennomføring av undersøkelsen

I forkant av studien gjennomførte jeg uformelle pilotsamtaler med to av lærerne i studien, samt med kollegaer på MK og med elever på egen skole. Dette gjorde jeg blant annet for å få et bedre innblikk i temaet, og for å finne retning for studien.

I gjennomføringen av selve studien intervjuet jeg åtte informanter, hvorav tre lærere og fem elever. De fem elevene ble intervjuet som gruppe, og hensikten med intervjuet var å få frem deres perspektiv i forkant av utviklingen av intervjuguiden jeg skulle bruke i intervjuene med lærerne. Problemstillingen min sier at det er lærernes perspektiv jeg er opptatt av i denne sammenheng, og derfor er hovedfokuset rettet mot dem. Intervjuet med elevene var ment som bakgrunnsinformasjon for å skaffe meg mer kunnskap om området. Alle informantene er tilhørende på programområde for MK på en annen skole enn der jeg underviser. Lærerne ble intervjuet en og en ettersom det var den enkelte lærers refleksjon rundt FB-bruken som var objektet for samtalene. Lærerne i undersøkelsen har nylig gjennomført flere undervisningsopplegg på MK der bruk av FB sto sentralt. I tillegg har både elev- og lærerinformantene i undersøkelsen både lærere og elever som *venner* på FB.

3.2.1. Utvalgsstrategi: Tilgjengelighetsutvalg

Når det gjelder begrunnelse for utvalg av informanter, er det *hensikten* som styrer dette innenfor kvalitativ forskning (Postholm, 2010). I min undersøkelse kan utvalgsstrategien betegnes som tilgjengelighetsutvalg. Dette innebærer at utvelgelsen av

informanter i mitt tilfelle er basert på å finne personer som har erfaring fra temaet jeg skal undersøke, og som er villige til å la seg intervju. I følge Thagaard baserer kvalitativ forskning seg på strategiske utvalg, det vil si at informanter velges på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (2009, s. 55). Tilgjengelighetsutvalget mitt er strategisk ettersom informantene mine har kunnskaper og erfaringer om problemstillingen min: Jeg ble kjent med at lærere som underviser i mediefag på en annen skole en der jeg selv jobber, brukte FB i skolesammenheng. Etter pilotsamtalene med disse informantene kom jeg fremt til at de kunne belyse problemstillingen min fra flere sider. Når det gjelder valg av elevinformanter lot jeg en av lærerne komme med forslag til kandidater, men jeg formidlet at jeg ønsket elever som likte å dele sine opplevelser, og at jeg ønsket informanter som hadde ulike perspektiv. Dette for å kunne belyse saken fra ulike sider. Samtidig ønsket jeg at elevinformantene skulle være representative ”nok” til at læreren mente at det var sannsynlig at de ikke hadde meninger som avvek totalt fra majoriteten av elevmassen. Denne utvelgelsesstrategien kan betegnes som typisk. I et typisk utvalg representerer ifølge Thagaard informantene typiske trekk fra en større gruppe (2009).

Lærerne i min undersøkelse jobber på samme skole og underviser i medierelaterte fag på programfag for medier og kommunikasjon. De er mellom 29 og 50 år gamle og de har undervist i henholdsvis tre, fem og sju år. Alle har mediefaglig utdannelse og de har tatt praktisk pedagogisk utdanning fra samme studiested og innen relativt sammenfallende tidsrom. Det at de har såpass lik bakgrunn, i tillegg til at de er en del av samme team- og skolekultur *kan* være med på å farge deres syn på undervisningen, og dermed mine funn. Men de tre lærerne har brukt FB ulikt i undervisningen, og de har til dels ulik oppfatning av hvordan FB *bør* brukes i fremtiden. Dette spiller en rolle jamfør validiteten og generaliserbarheten slik jeg skal redegjøre for senere.

3.2.2. Vurdering av utvalgsstrategi

Utvalget av informanter påvirker resultatet i undersøkelsen på ulike måter: Fordelene med å bruke tilgjengelighetsutvalg er at det gir tilgang til informasjon som det ved andre utvelgelsesmetoder kunne være vanskelig å få tak i. Ulempen er, ifølge Miles og Huberman (1994) at validiteten kan bli skadelidende. Det er en fare for at informantene mine ga meg svar de tror jeg ønsket å få; Selv om vi ikke jobber på samme skole kan vi

sies å være i relasjon til hverandre ettersom vi jobber på samme programområde og fordi vi samarbeider i forbindelse med fagforum og eksamenssituasjoner. En annen svakhet med tilgjengelighetsutvalg er ifølge Thagaard (2009) at det i slike utvalg er en tendens til at de som deltaer er personer som er fortrolig med forskning. Dermed kan man gå glipp av informasjon som personer som ikke har denne fortroligheten måtte ha. I tillegg kan utvalget være skjevt, fordi det ved denne utvalgsformen er mest sannsynlig at man får intervjuet de som føler de mestrer situasjonene. Thagaard sier at ”denne type skjevheter betyr at det er viktig å diskutere utvalgets sammensetning i relasjon til de konklusjonene undersøkelsen kommer frem til.” (2009, s. 57.) Jeg har ønsket å i møtekomme disse utfordringene ved å tydeliggjøre ovenfor informantene at de ikke står i et avhengighetsforhold til meg; de har lite å ”vinne” på å gi meg svar de tror jeg er på jakt etter. I arbeidet med avhandlingen har jeg også måttet ta høyde for skjevhetene utvalgsstrategien kan ha medført. Selv om det er fordeler og ulemper med å bruke informanter fra en skole der man selv ikke er ansatt, er totalvurderingen min at i dette tilfellet var det en gevinst både når det gjelder validitet og etikk å velge dem. Valg av informanter er tett knyttet til temaer som validitet og generaliserbarhet. Informantutvalget mitt må kunne representerer flere enn seg selv for at jeg skal kunne trekke gyldige tolkninger som kan generaliseres. Dette kommer jeg tilbake til under overskriftene generalisering og validering.

I forkant av datainnsamlingen foretok jeg formelle initiativ i tråd med NSDs retningslinjer. Intervjuguiden er utformet i tråd med retningslinjer for slike (Dalen, 2004). Jeg brukte lydopptaker ved intervjugjennomførelsen. Begrunnelsen for dette, er at jeg da kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 187).

3.3. Analyse av data

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan analysemetoden når det gjelder analyse av forskningsintervjuer deles inn i ulike trinn. De understreker at selve analyseprosessen starter når man befinner seg i intervjusituasjonen og informantene beskriver sin livsverden. Prosessen fortsetter når informantene oppdager nye forhold i intervjuet og videre når intervjueren fortolker spørsmålene. Men den egentlige analysen, som Kvale og Brinkmann kaller det, finner sted når intervjueren har transkribert intervjuet og

meningen trekkes ut (2009, s. 202). Jeg har brukt verktøyet HyperRESEARCH for å sortere det transkriberte datamaterialet. Analysemetoden jeg har lagt til grunn er det Kvale og Brinkmann betegner som kategorisering eller koding (2009, s. 208). Ved å sammenstille teorimateriellet med dataene jeg fant, ble utfordringen min å se hvilke temaer som utkrystalliserte seg. Disse temaene har jeg kategorisert som ulike etiske og didaktiske aspekter som gjør seg gjeldende ved bruk av FB i skolesammenheng. Analyseutformingen er av tematisert art. Årsaken til at jeg har valgt denne analysemetoden er at forskningsspørsmålene mine indikerer at jeg er på jakt etter aspekter av etisk og didaktisk art. Jeg har trukket ut opplysninger fra datamaterialet, tematisert det jamfør problemstillingen og sammenstilt det med aktuell teori (Thagaard, 2003). I denne sammenheng har jeg vært bevisst på at jeg kan være med på å konstruere en virkelighet basert på mine fortolkninger av informantenes utsagn. I følge Denzin og Lincoln er forskningsfunnene i høy grad avhengig av forskerens kontekst (2003). Dette innebærer at jeg må være bevisst på mitt eget ståsted, på utvalget av teori og data, og på hva jeg ønsker å formidle når jeg trekker konklusjoner basert på teori og informanternes utsagn.

3.4. Vurdering av metoden

Å kritisk vurdere metodebruken innebærer å se på utfordringer ved generalisering av funnene, validering og informantutvalg. Å bruke prosedyrer som kvalitetssikrer forskningsprosessen er nødvendig. I følge Postholm er ”en høy validitet eller troverdighet, som fenomenologiske forskere ofte kaller det, avhengig av at leseren kan følge med gjennom hele forskningsprosessen” (2010, s. 170). For å få til dette har jeg etterstrebet en bevisst holdning til både forskningsfeltet, litteraturutvalget, informantene og egne oppfatninger. Prosedyrer som er med på å sikre kvalitet i forskningsprosessen, er i følge Postholm, lange opphold på forskningsfeltet, triangulering og member checking (2010). Thagaard vektlegger troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet når hun omtaler kvalitetssikring (2009). I denne sammenheng betyr troverdighet at forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Dette begrepet vil jeg knytte til validitet i det følgende. Bekreftbarhet innebærer i denne sammenheng at forskeren går kritisk gjennom egne tolkninger, og overførbarhet vil si at tolkningen skal ha relevans ut over det enkelte prosjekt, Thagaard (2009). Det Thagaard kaller overførbarhet vil jeg i det

følgende knytte til generalisering. Dermed vil jeg inndele min kritiske vurdering av metoden i følgende punkter: Generalisering, validering og reliabilitet.

3.4.1. Generalisering

Generalisering kan altså beskrives som overførbarhet, og ”overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner” (Thagaard, 2009, s. 190). Et vanlig spørsmål knyttet til kvalitative intervju er i hvilken grad det er mulig å generalisere fra dem. Postholm skriver at for å kunne generalisere fra kvalitative intervju, må man legge til rette for tykke beskrivelser av fenomenet man studerer (2010). Leserne av min studie må altså kunne kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og oppleve den som nyttig for sin egen situasjon. Tykke beskrivelser i denne sammenheng innebærer, i følge Postholm, å gi rom for konteksten slik at det man erfarer kan bli satt inn i en meningssammenheng. Dette innebærer at jeg har hatt som mål å lage såpass tydelige og velbegrunnede beskrivelser av fenomener som gjelder bruk av FB i skolesammenheng at temaene kan overføres til andre lignende sosiale medier. ”Overførbarhet kan også knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos lesere med kjennskap til de fenomenene som studeres”, hevder Thagaard (2009, s. 190). I følge henne er det en viktig målsetting med teoretiske studier at tolkningen skal ha relevans utover det enkelte prosjekt. Måten jeg har gjort dette på, er å identifisere betingelser som bidrar til at tolkningen jeg gjør av mine data også kan ha relevans i andre sammenhenger (Thagaard, 2009). Ettersom undersøkelsen begrenser seg til å gjelde MK-lærere er det viktig å understreke at funnene neppe kan generaliseres til å gjelde lærere som underviser etter andre læreplaner. At lærerne i undersøkelsen også jobber på samme skole og på den måten kommer fra samme skolekultur kan være med på å begrense generaliserbarheten. Årsaken til at jeg likevel har valgt disse informantene, henger som nevnt tidligere, sammen med utvalgsstrategien. Funnene vil med andre ord sannsynligvis ikke være overførbare til lærere som underviser på programområder der læreplanen, undervisningsformene og lærerbakgrunnen er forskjellig fra utgangspunktet på programområde for medier og kommunikasjon.

3.4.2. Validering

Validitet, hvor godt man måler det man vil undersøke, er en nøkkel for oppnåelse av meningsfulle resultater i følge Birgitta Höijer (siteret i Postholm, 2010, s.170). Dette er viktig å ha fokus på når det gjelder blant annet utforming av intervjuguide, valg av informanter, analyse av intervjuutsagn og valg av teori som analysegrunnlag. I følge Kvale og Brinkmann er et sentralt spørsmål knyttet til validitet om metoden man velger er egnet til å undersøke det den skal undersøke (2009). Jeg har valgt semistrukturerte intervjuer med fenomenologisk utgangspunkt nettopp fordi denne metoden er anerkjent når det gjelder å få tak i informantenes opplevelser av fenomener. utfordringer når det gjelder metodevalg og validitet kan i mitt tilfelle være at jeg som uerfaren forsker ikke har den erfaringen som skal til for å følge metoden, få tak i dataene, eller at jeg kan komme til å foreta feil fortolkninger. Disse temaene er ifølge Kvale og Brinkmann knyttet til min moralske integritet og evnen til å foreta kvalitetskontroll i alle ledd av forskningsprosessen (2009). Det er flere måter å gå frem på for å validere en undersøkelse der intervju blir brukt som metode. Liora Bresler⁶ sier at triangulering står sentralt i dette arbeidet. En måte å gjøre det på er å intervju flere personer om samme emne, en annen er å bruke litteratur som en måte å triangulere dataene på. I denne undersøkelsen ønsker jeg å benytte meg av begge disse mulighetene. Valide analyser av komplekse materialer som består av intervjudata og teorifragmenter kan tilstrebes ved at forskeren er metodisk nøyaktig når det gjelder å få fram helheten i intervjuene (Postholm, 2010, s.171). Årsaken til at jeg ønsker å triangulere ved å bruke ulike informanter er at jeg, som nevnt, ønsker at mine funn skal kunne være et grunnlag for å si noe om bruk av FB på andre skoler og bruk av lignende sosiale medier i skolen generelt. Dermed har det vært viktig for meg å tematisere dataene mine og å se om de ulike informantenes erfaringer sammenfaller. Når de gjør det vil det kunne indikere områder som gjelder for mer enn en informant. Når flere lærere rapporterer om visse typer etiske og didaktiske utfordringer *kan* dette være overførbart til andre sosiale medier dersom beskrivelsene er tykke nok. Jeg mener at det i mine funn utkrystalliserer seg temaer som har mer allmenngyldighet enn de ville ha hatt dersom jeg kun brukte kun en informant. Jeg har også støttet meg på tidligere forskning for å validere dataene. Informantutvalgt er et særlig viktig tema når man snakker om validitet. ”Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til”, hevder Thagaard (2009, s. 190). Dersom ikke informantutvalget mitt er valid, så kan jeg ikke generalisere

mine funn til andre områder slik jeg i abstraheringen av problemstillingen viser en ambisjon om. Som nevnt i punkt 3.2, så representerer ikke nødvendigvis mitt utvalg, som er kategorisert som tilgjengelighetsutvalg, andre enn seg selv. Når jeg tidligere har redegjort for at jeg ønsker å generalisere, så er jeg nødt for å ta høyde for dette før jeg eventuelt hevder at min tolkning av datafunnene er gyldige utover min undersøkelse. Igjen blir tykke beskrivelser et nøkkelord for hvordan jeg skal gå frem. Valide analyser av komplekse materialer som består av intervjudata og teorifragmenter kan tilstrebes ved at forskeren er metodisk nøyaktig når det gjelder å få fram helheten i intervjuene (Postholm, 2010, s.171).

3.4.3. Reliabilitet

Tett knyttet opp til arbeidet med validering er temaet reliabilitet. Dette handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2009). Hun hevder at for å oppnå reliabilitet må forskeren gjøre rede for alle trinn i arbeidet med datainnsamling, skille mellom informasjon man har fått fra feltarbeidet og egenvurderinger, samt gjøre rede for relasjoner til informantene. Disse temaene er nært knyttet opp til forskerens etiske rolle både i møte med informanter og i behandling av data.

3.5. Etikk og personvern

For å sikre god validitet og reliabilitet er det viktig å følge prosedyrer i møte med informantene og i behandlingen av data. Disse prosedyrene har også etiske og juridiske aspekt. For det første må informantene informeres på en god måte, datainnsamlingen må foregå i tråd med gjeldende regler og datamaterialet må behandles på en forsvarlig måte, både i analysesammenheng og når det gjelder praktiske forhold. For å gjøre dette utviklet jeg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring i tråd med NSDs anbefalinger (se vedlegg, 1). Jeg informerte også NSD om hvordan datamaterialet skulle behandles, og fikk i forkant av undersøkelsen en godkjenning fra dem vedrørende studiet (se vedlegg 2). Når det gjelder informantene er det viktig å informere dem om alle deler av forskningsprosessen (Postholm, 2010). Det må kommuniseres tydelig hva som er hensikten med studien og hvordan datamaterialet skal behandles, og ikke minst at deltakelse er frivillig. Jeg har derfor fulgt retningslinjene fra NSD når det gjelder oppbevaring av datamateriale og gjennomføring av undersøkelsen. I tillegg er jeg kjent

⁶ Liora Bresler: Recent trends in qualitative research, Forelesning ved HSH, Avd. Stord 28.10.10.

med retningslinjene Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora (NESH, 1999) har utviklet når det gjelder forskningsetikk. I følge Postholm skal potensielle deltakere i fenomenologiske studier få en fullstendig gjennomgang av hensikten med studiet før de avgjør om de ønsker å delta.

Andre etiske betraktninger som knyttet til etikk i denne studien er å avklare hvilke verdier og holdninger jeg som forsker har (Befring, 2007). Dette er bakgrunnen for at jeg i et tidligere avsnitt har redegjort for mitt læringsteoretiske ståsted. For lesere av denne studien, er disse opplysningene med på å sette studien i kontekst. Det er viktig å fokusere på å kvalitetssikre forskningen slik at feilkilder elimineres og at vitenskapelige normer følges. Etisk sett opplever jeg det som en gevinst at elevene jeg intervjuet ikke er mine egne. Dermed har jeg i stor grad unngått at de har noe formelt avhengighetsforhold til meg i form av for eksempel karaktergivning og samarbeid. Dette er i tråd med vurderingene jeg har redegjort for ovenfor om informantutvalg og validitet.

4. Presentasjon av funn og refleksjon

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene fra intervjuene og sammenstille dem med teorien presentert i kapittel 2 og studiene som ble nevnt innledningsvis i del 1.3.2. Som nevnt har jeg fremskaffet mine data ved å intervju fem MK-elever på VG3 og tre lærere. Ettersom det er lærernes refleksjoner som er fokuset i min problemstilling, er det deres synspunkter som er mest fremtredende i denne studien. I det følgende vil jeg trekke frem aspekter som er særlig fremtredende i samtalene jeg har hatt med informantene.

4.1. Generelt om funnene

Problemstillingen min innebar å finne ut *hvilke etiske og didaktiske refleksjoner lærere på medier og kommunikasjon gjøre seg ved bruk av FB i skolesammenheng*. I grove trekk kan jeg oppsummere funnene til å være knyttet til følgende kategorier:

- Viktigheten av klasseledelse
- Bevissthet rundt faglig og rituell bruk av FB
- Nødvendigheten av læreplanforankring
- Kunnskap om forskjellen på formell og uformell vurdering
- Kunnskap om FB som tidstyv
- Kunnskap om opphavsrett i praksis
- Refleksjon rundt reklamefinansiering av ressursen
- utfordringer knyttet til innsyn i hverandres privatliv

Hovedinnholdet i kategoriene kan oppsummeres slik: Kategorien *klasseledelse* handler om lærerens rolle når det gjelder å påse at FB blir brukt på en hensiktsmessig måte, slik bruken ikke oppleves som en *tidstyv*. Kategorien om *faglig og rituell bruk* handler blant annet om hvorfor lærerne mener at FB har en plass på MK og om viktigheten av å bruke FB på en måte som fremmer læring. Kategorien om *læreplanforankring* handler om hvordan lærerne tolker styringsdokumenter i retning av bruk av sosiale medier.

Kunnskap om *formell og uformell vurdering* handler om i hvilken grad lærerne opplever at de kan bruke FB til feed back, feed up og feed forward (Krumsvik, 2009). FB som

tidstyv er en bolk som omhandler blant annet klasseledelse og behovet for opplæring i tidsriktig studieteknikk. Kategoriene om *reklamefinansiering* og *opphavsrett* er knyttet til juridiske og etiske sider ved FB-bruken. Den siste kategorien; *innsyn i hverandres privatliv* handler om lærernes oppfatning av den utvidede private sfæren FB legger opp til. En skisse over hvordan jeg har kategorisert funnene fremstilles i figur 7:



Figur 7: Kategorisering av funn

Figur 7 viser altså hvilke aspekter lærerne i min undersøkelse mener det er viktig å reflektere rundt når man skal bruke FB i skolesammenheng. Figuren er en grovinndeling, og hvert av temaene er knyttet til både didaktiske og etiske utfordringer. I figuren over har jeg skissert temaene som jeg hovedsakelig ser i et didaktisk aspekt i blått, og temaene jeg hovedsakelig knytter til etiske aspekter i grønt. Når jeg senere kategoriserer funn som enten didaktiske eller etiske er det viktig å ha i tankene det jeg tidligere har sagt om at disse temaene speiler hverandre, og at funnene derfor kan belyses fra flere sider.

I det følgende skal jeg bruke teoriene fra kapittel 2 og de nyere forskningsresultatene jeg presenterte innledningsvis i første kapittel for å belyse funnene. Men for at funnene skal settes i kontekst vil jeg først si litt om lærerne i undersøkelsen og om hvordan de har brukt FB i skolesammenheng:

4.1.1. En kort beskrivelse av informantenes Facebook-bruk

De tre informantene i min undersøkelse har i denne oppgaven fått de fiktive navnene Per, Pål og Espen. Espen er en ung lærerinformant som startet med FB i undervisningen i fjor da han underviste VG3. Selv om han i utgangspunktet var svært skeptisk til bruk av FB i skolesammenheng, førte et forsøksprosjekt til at han valgte å fortsette med FB resten av skoleåret. Espen forteller at skepsisen hans var knyttet til frykten for sammenblanding av offentlig og privat informasjon. Han hadde ikke FB-konto før han satte i gang prøveprosjektet, og måtte gjøre seg kjent med nettverket før han gikk i gang.

Espen: Utgangspunktet var jo at jeg var veldig skeptisk, for jeg har jo ikke FB selv. Jeg syntes ingenting om FB egentlig. Så det var ganske tøft for meg å begynne med dette. Jeg kjente ingenting til FB og hvilke muligheter det ga. Men når jeg satte meg inn i det, så så jeg hvordan jeg kunne implementere det i forhold til elevene.

Espen bruker i stor grad ulike digitale verktøy i sin undervisning. Hans skepsis til FB var ikke av instrumentell art, jamfør Krumsviks poeng om at lærere har en tendens til å tro at digital kompetanse handler å beherske de tekniske ferdighetene når man skal undervise (2007). For Espen var skepsisen knyttet til om *innholdet* i plattformen egnet seg i skolesammenheng. Likevel valgte han å prøve det ut som et ledd i et kurs arbeidsgiveren tilbød ham. Kursfokuset var på IKT i skolen. Det samme kurset benyttet Per og Pål seg av. Per fortalte at for ham startet FB bruken i forbindelse med to prosjekt i engelsk for MK-elever. I engelsken benyttet han seg av en ressursliste i FB som var en oversikt over hundre måter å bruke FB i undervisningen på. Han valgte å la elevene melde seg inn i en FB-gruppe som het "Penpals from around the world", og ba dem kommunisere skriftlig med personer de fant i den gruppen. Han brukte også chat-funksjonen i FB til veiledning i prosjektet. Prosjektene er nå avsluttet, men FB brukes fremdeles:

Ragnhild: Men i etterkant av disse to prosjektene, har du brukt FB videre?

Per: Ja, ja. Jeg har fortsatt. Jeg har alltid hatt en FB-gruppe til klassen som jeg underviser. Jeg har ikke brukt den så mye til prosjekter. Vi hadde en periode der de analyserte bilder og hadde mye uttrykkshistorie der de snakket om forskjellige malerier, bilder og sånne ting. Rett og slett bildeanalyse. Og så har vi brukt... men vi har jo opprettet en klaseside mer som et samlingspunkt... der jeg kan legge ut meldinger kjapt til dem. Det er utrolig effektivt.

Per understreker at han synes det er "helt naturlig" at MK-klassene hans har egen FB-side:

Per: Når du skaper en side på FB så er det også et sånn... en møteplass, et rom på en måte. Og jeg ser jo at enkelte elever legger ut interessante linker. () "Dette var morsomt, dette må dere se..."

I: Felles kommunikasjon?

K: Tilhørighet, kanskje? Altså, det er så vanlig. Det er så selvsagt. Hvorfor skal ikke klassen ha en FB-side... Det er mer sånn. På (kjøpesenteret) så har de fleste butikkene en FB-side, og vi har alle en FB-profil. Hvorfor skulle da ikke klassen og skolen ha en FB-side?

Per bruker klassens gruppeside til å informere, skape felles identitet og til å la elevene komme med synspunkter som er knyttet til skolehverdagen. Et eksempel på en slik gruppeside er vist i figur 8. Per lager disse gruppene slik at man må være medlem for se hva som står på siden.



Figur 8: Eksempel på bruk av klassegruppe på Facebook

Den siste læreren, Pål, er den som har minst erfaring fra FB i skolesammenheng, på den måten at han aktivt kun har brukt det i en begrenset periode. Men han har beholdt elevene fra prosjektet på vennelista og takket ja til invitasjon fra flere andre elever i etterkant. Hvordan lærerne forholder seg til å være *venn* med elevene versus å kommunisere med dem i *grupper* uten å være *venner*, varierer. Samtlige av lærerne jeg har intervjuet har elever på vennelista si, men ingen av dem har alle elevene. Den gjengse holdningen synes å være at muligheten til å opprette grupper uten å være *venner* med elevene er en relativt ny funksjon som ikke var tilgjengelig da de startet å bruke FB i skolen. Lærerne sier at de ikke aktivt går ut og legger til elevene som *venner*.

Ragnhild: Hvilken praksis har dere på det ... å legge til venner... å si ja eller nei eller hvordan...?

Pål: Jeg har sagt ja til alle, men jeg har aldri spurt noen om å være venn med meg. Det har jeg til gode. () Hvis de vil være venn med meg så synes jeg det er smigrende.

Alle tre lærerne har per i dag FB-grupper for sine klasser. Disse fungerer i følge dem som informasjonskanal, identitetsskaper, møteplass, og et sted der medlemmene kan legge ut aktuelle lenker. I tillegg har samtlige lærere prosjekter innimellom der de

bruker FB som læringsarena. Bruken er avhengig av *hva* som er læringsmålet, forteller lærerne. Lærerne har nå brukt FB-i skolesammenheng i omtrent to år og de sier de kommer til å fortsette med det.

4.2. Refleksjoner knyttet til didaktiske aspekter

Læreplanforankring, klasseledelse og variasjon i undervisningen er temaer som opptar Espen, Per og Pål når de redegjør for sin FB-bruk i skolesammenheng. Disse temaene kjenner vi igjen fra tradisjonell didaktisk relasjonstenkning slik den for eksempel blir beskrevet av Bjørndal og Lieberg (1978). I det følgende vil jeg redegjøre nærmere for funnene jeg knytter direkte til didaktiske aspekter.

Grunnpilarene *hva, hvorfor og hvordan* i tradisjonelle didaktikken blir i Krumsviks teori supplert med *hvem, hvor og når* i digital didaktikk (2009). Klasserommets begrensninger knyttet til tid, sted og lærerressurser oppheves, og tilgangen til ressurser ekspanderes når dette rommet utvides med virtuelle rom. Den digitale didaktikken er en undervisningsteori som legger til grunn en didaktisk og fagdidaktisk tilnærming med særlig fokus på kunsten å undervise i digitale læringsmiljø (s. 230). Modellen er strukturert rundt fem elementer: **kompetansemål, faglig innhold, undervisnings- og arbeidsmåter, digital vurdering og elev- og lærerforutsetninger**. Jeg har valgt å organisere mine funn av didaktisk art etter disse elementene, samt se nærmere på forskjellen på **faglig- og rituell bruk** av FB, og på hvordan **fortolkningskompetanse** utvikles.

4.2.1. Kompetansemål

Å knytte bruken av FB til læreplanen, er noe mine informanter er opptatt av. Viktigheten av læreplanforankring er i så måte et sentralt funn. Lærerne sier at de tolker det å bruke FB i undervisningssammenheng som en konkretisering av læreplanmål på programområde for medier og kommunikasjon. Å bruke sosiale medier slik at elevene får erfaring med den typen kommunikasjon, er en naturlig konkretisering av læreplanen ifølge samtlige av lærerne i min undersøkelse.

Likevel står det ikke eksplisitt uttrykt i LK06 at man må bruke sosiale medier som FB for å undervise om tidsriktige digitale verktøy. De generelle kravene om bruk av digitale

verktøy i undervisningen peker på at innen programområde for medier og kommunikasjon er det en grunnleggende ferdighet ”å kunne bruke digitale verktøy[...]til informasjonssøk og utveksling av informasjon.” . At hvilke digitale verktøy det her er snakk ikke er konkretisert, åpner for utallige muligheter. Begrepet *utveksling av informasjon* er ikke spesifisert. Men at lærerne tolker dette til å innebære bruk av sosiale medier for å delta i debatter og kunnskapsbygging i fagene, er naturlig. Bruk av tidsriktige verktøy og aktuelle metoder som brukes i mediebransjen er gjennomgående kompetansemål på alle tre trinn og i alle mediefagene på programområdet. Dette kommer for eksempel til uttrykk i læreplanen for VG2 i faget mediekommunikasjon der et av målene er å bruke yrkesfaglige arbeidsmetoder innen journalistikk, informasjon og reklame, tilpasset målgruppe og medium i egne produksjoner. Selv om det ikke eksplisitt står at elevene her skal bruke sosiale medier for å innhente informasjon, spre informasjon om sine produkter eller bedrive viral markedsføring som tidligere omtalt, så skal det godt la seg gjøre å komme unna disse aktivitetene dersom dette kompetansemålet skal nås. Pål uttrykker det slik:

Ragnhild: Så du ser at det er knyttet opp til læreplanen at det er naturlig å bruke sosiale medier?

Pål: Ja, som en kommunikasjonskanal.. fordi det er brukt ute i ... () virkelige livet.

Ragnhild: Bli elevene mer kompetent av at vi bruker det på skolen...? Sosialt og teknisk...

Pål: Ja, håper jo det... Kanskje det har en oppdragene effekt.

At programfag for medier og kommunikasjon er i en særstilling når det gjelder bruk av sosiale medier i undervisningen er altså en naturlig slutning å trekke; gjennomgående i programområdets læreplaner står bruken av tidsriktige digitale verktøy som brukes i mediebransjen per i dag. Dette medfører nok en gang at funnene i denne undersøkelsen begrenses til å gjelde medier og kommunikasjon; her har nemlig læreplanen implisitte mål som gjøre det naturlig å konkludere med at medier og kommunikasjon er i en særstilling:

Espen: Ja, det er jo det. Altså: Sosiale medier: Det er jo slik de [elevene] i framtiden kan og vil formidle kompetansen sin. Og det er jo en viktig del av deres hverdag.

Ragnhild: Er det slik at MK-lærere nesten er forpliktet til å undervise i sosiale medier?

Espen: Ja. Altså, vi er forpliktet til å undervise om sosiale medier, men det er opp til hver enkelt om de vil bruke det i sin undervisning.

Lærerne i min undersøkelse knytter altså bruken av FB til kompetansemål når de skal redegjøre for hvorfor de tar i bruk dette sosiale mediet i skolesammenheng.

4.2.2. Faglig innhold

FB-bruken jeg har undersøkt er tredelt; FB brukes som læringsarena, som kommunikasjonskanal og som sosial arena. Slik jeg ser denne tredelingen, er det helst den første, altså læringsarenabruken som er fagrelatert. Lærerne i min undersøkelse har for eksempel brukt FB i faglig sammenheng til å la elevene spille spill og å kommunisere med brevvenner på engelsk i engelskfaget. De har brukt det til å la elevene vise egne fotografier i lukkede grupper, samt til å gi fagrelaterte tilbakemeldinger på andres fotografier i mediedesignfaget. Diskusjonsmulighetene på FB har blitt brukt til å diskutere filmer de har sett i uttrykkshistoriefaget. Synspunktene som kom fram i diskusjonene ble senere brukt i analyser. FB har blitt brukt som arena for å samle informasjon om epoker i kunsthistorien slik at elevene konstruerte en fellesdatabase for kvalitetssikret digital informasjon. I tillegg ble det opprettet diskusjonsforum for spørsmål knyttet til opplæring i aktuell programvare. Når FB brukes til kommunikasjonskanal, altså ikke først og fremst til *opplæring*, rapporterer lærerne at målet er å gi praktiske beskjeder om hvor elevene skal møte neste dag, minne dem på tidsfrister og lignende. Den sosiale bruken skjer først og fremst ved at lærerne er *venner* med elevene og at de dermed ser hverandres interesser, private bilder og betraktninger i form av det som skjer på hverandres *vegger*. Den digitale didaktikken fokuserer på det faglig innholdet (Krumsvik, 2009); Dermed blir spørsmålet om hvordan undervisningen endrer seg når man bruker FB viktig. Tidligere har jeg vist til at Pål mener at undervisningsvariasjon for ham er en viktig årsak til å ta i bruk FB i skolesammenheng.

Mens Per mener det er opp til elevene om de vil ha FB liggende åpen mens de jobber med skoleprosjekter, mener Espen at det er læreren som styrer bruken og i hvilken grad

den er fagrelatert eller ei. Han mener at det ofte er hensiktsmessig å be elevene flytte fokuset bort fra FB i timene. Dette med bruk av FB til faglig relatert kommunikasjon versus sosial arena og dermed tidstyv, er kjernen i den omtalte debatten om hvorvidt FB bør forbys i skolesammenheng eller ei. Studiene jeg viste til innledningsvis har ulikt synspunkt på dette. For mens Kirschner og Karpinski (2010) mener at elever ikke har evne til å fokusere på både læring og sosiale FB-bruk samtidig, så mener Prensky (2010) og Tapscott (2008) at elevene *må* få bruke verktøyene de kjenner fra rituell bruk til kunnskapsinnhenting. At klasserommet utvides til et virtuelt rom medfører at heller ikke lærernes interaksjon med elevene begrenses til skoletiden. Men at lærerne i prinsippet kan være tilgjengelig 24 timer i døgnet, sju dager i uka, oppleves ikke som et problem for noen av mine informanter. Espen uttrykker det slik:

Ragnhild: Det er noen lærere () som synes det er en utfordring at man blir lærer 24 timer i døgnet, sju dager i uka. Hva tenker du om det?

Espen: Altså hvis det ikke hadde vært FB, så hadde det vært mobiltelefonen eller mail. Og hvis, altså når jeg ser det fra en elev sin side, når de sitter og jobber med noe så ønsker de kanskje fortest mulig svar på det de lurte på slik at de kan komme videre. Og hvis jeg er hjemme og har dataen oppe og jobber med dette, så () i dette tilfelle da tenkte jeg at da kan jeg like godt være i det virtuelle klasserommet da hvis de lurte på noe. Ja, () jeg føler jeg tenker alltid jobb. Så om jeg har det oppe slik at elevene kan ta kontakt med meg, så koster det meg ingenting å bruke 2-3 minutt på å svare den eleven på hva som er rett og galt.

4.2.3. Undervisnings- og arbeidsmåter

I LK06 legges det opp til metodefrihet, noe som åpner for at digitalt kompetente lærere kan ta i bruk et stort spekter av ulike sosiale medier der de mener det er hensiktsmessig. Disse mediene åpner igjen for uformelle læringsstrategier og mangfold av tilnæringsmåter til mange tema. Ikke minst åpner de for at elevene selv kan søke informasjon som er relevant for akkurat de problemstillingene de jobber med. De kan gå til primærkilder og delta i forum der interessen for temaer de er interessert i er hovedfokus. På medier og kommunikasjon finnes det for eksempel både norske og internasjonale diskusjonsforum der fokuset er programvare som brukes i film- og bilderedigering. Når elevene har tekniske utfordringer, kan de skrive inn sine konkrete

spørsmål på slike forum og i noen tilfeller få raskere og mer relevant svar der enn de kunne ha fått ved å kontakte læreren i klasserommet. Det finnes også forum med innhold- og kreativitetsfokus. Et eksempel på et slikt forum er deviantart.com der mange elever legger ut sine elevarbeider for å få tilbakemelding fra andre. Elevene i min undersøkelse sier også at det finnes forum på FB opprettet av deres klasse og at det finnes flere slike forum for elever på medier og kommunikasjon på FB. Her diskuteres det blant annet fag, forteller de. At elevene selv lager slike diskusjonsforum eller oppsøker slike kilder er i tråd med Prenskys teorier om hvordan digitalt innfødte lærer. I denne sammenheng blir hvilke rammer lærerne legger for bruken av aktuelle forum viktig. Motstanderne av bruk av FB i skolen er bekymret for at tilgangen ikke blir brukt til innhenting av faglig relevant innhold, men som en sosial distraksjon. Krumsvik betegner utfordringen som å kunne sette klare grenser for hvilke situasjonen teknologien skal brukes. Også Stortingsmelding 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, fra Kunnskapsdepartementet åpner for bruk av teknologiske løsninger som regulerer nettilgangen i klasserommet. Det understrekes i meldingen at det er lærerne som må lage rammene for bruk. I stortingsmeldingen står det at det skal satses på tiltak for å hindre unødig bruk av IKT: ”Departementet vil styrke arbeidet med veiledning om teknologiske løsninger og nettvett for å unngå uønsket IKT-bruk i klasserommet.” (Stortingsmelning 31, 2007-2008)). I denne sammenhengen trekker Krumsvik frem et viktig poeng, nemlig at eventuell stengning må ”vurderast i lys av faglige behov, etiske sider, økonomi, juridiske sider, med meir, og syner oss at dette framleis er upløgd mark” (2009, s. 244). I min undersøkelse er både elevene og lærerne helt klare på at å bruke teknologi for å hindre bruk av FB i skolen både er unyttig og uønsket bruk av skolens ressurser. For det første tror verken elevene eller lærerne at det er mulig å finne en god, teknisk løsning som permanent vil forhindre at elevene finner omveier for eksempel via proxyservere. Men enda viktigere er innholdsgrunnelsene for å la være å stenge: Elevene sier at å stenge for bruk av FB er som å avskjære dem fra deres sosiale liv i skoletiden, og de ber om aksept for at skolen er en viktig sosial arena. De sier også at det er bedre at skolen innlemmer digitale verktøy de kjenner fra fritiden slik at de kan oppøve god studieteknikk før de skal over på høyskoler og universiteter og en mye friere arbeidsform. Lærerne støtter elevene i disse synspunktene og Pål oppsummerer både lærerne og elevenes synspunkter med denne uttalelsen:

Ragnhild: Det er jo en del skoler som stenger for bruken av FB og andre sosiale medier. Hva synes du om det?

Pål: Det synes jeg er feil, rett og slett. Jeg synes det er feil.

Ragnhild: Fordi?

Pål: Fordi, altså, hvis det ikke er FB så er det noe annet. Og de som er litt oppegående finner fort en omvei via en proxy, og da må man hele tiden ligge og jakte på dem istedenfor å prøve å oppdra dem til å bruke det fornuftig.

I teorikapittelet fokuserte jeg på blant annet Prenskeys (2010), Tapscotts (2008) og Buckingham (2003) tanker om hva som kjennetegner dagens ungdomsgenerasjon med tanke på læringsstrategier og holdninger til sosiale medier. Bruk av sosiale medier og digitale kommunikasjonsverktøy, både i form av tekst, lyd og bilde kommer til å være sentrale kanaler for deltakelse i næringsliv og samfunn i fremtiden, hevder Tapscott (2008). Han ser det som skolens oppgave å bruke digitale verktøy som nettgenerasjonen er mer eller mindre fortrolige med, i skolesammenheng. Skolen *må* være en deltakerarena der de digitalt innfødte kan bruke sosiale medier og andre kommunikasjonsplattformer som er aktuelle for næringslivet slik at skolen kan være med på å forme bruken, hevder han. Dette er i tråd med det tidligere nevnte sitatet Neil Postman kom med allerede i 1996 som handler om at teknologibruken kan få et dypere og mer meningsfullt innhold dersom skolen bidrar til å øke elevenes refleksjon og holdning til den. Lærerne i min studie er samstemte i at det er *helt naturlig* at sosiale medier brukes på programfag for medier og kommunikasjon, selv om bruken ikke er eksplisitt i noen av læreplanene for programfaget:

*Per: Det er litt sånn second nature, hvis du vet hva jeg mener? Jeg tror ikke det er viktig at vi **underviser** i det. Det tror jeg ikke, jeg tror at **vi** ligger langt tilbake i tid. Det er heller de som burde undervise oss. Men vi har kanskje det overordnede synet med tanke på hvordan og hvilke problemstillinger som er knyttet til det...*

Per vektla at det ikke er viktig at lærerne **underviser** i FB, og utdypet videre at det er *bruken* i seg selv som er viktig, ikke at det er de instrumentelle ferdighetene elevene trenger opplæring i. Han vektlegger at ettersom elevene hans deltar i nettsamfunn på fritiden og at de drar tilgangen til ulike digitale forum med seg når de møter faglige

utfordringer, så er det naturlig at lærerne på MK er med på å åpne opp for mulighetene FB gir til samhandling:

Per: (...) Vi har jo hatt en periode med reklame. Og der snakket vi om viral marketing, og da trakk vi inn FB-eksempler og hvordan de driver med det selv på FB, for eksempel. Men det er ikke knyttet til undervisning om FB, det. Det er jo bare... viral marketing er jo et begrep (...)

Altså; ved å bruke FB får elevene praktisk erfaring med for eksempel markedsføring gjennom sosiale medier, noe Per anser å være sentralt i hans undervisning på programfag for medier og kommunikasjon. Dette er i tråd med Tapscotts budskap om at skolen må bruke verktøy som er relevant for elevenes fremtidige bruk i arbeidssammenheng. De digitalt innfødtes innflytelse på næringslivets arbeidsmetoder er stor, hevder han, og dermed må skolen være en deltakende aktør på arenaer der elevenes holdninger til bruk av sosiale medier blir formet. I denne sammenheng må skolen endre sin undervisningsform, hevder Tapscott. I stedet for å forelese, må lærere legge til rette for elevsamarbeid; han hevder at pedagogikken må endres, ettersom sosiale medier er en dramatisk endring i forholdet mellom lærer og elev i læreprosessen. Læreren må for eksempel legge til rette for at elevene skal oppdage ting på egenhånd. Dette er i tråd med begrepet *a guide on the side* som har vært mye brukt for å beskrive endringen i lærerens undervisning etter innføringen av teknologirike klasserom. Lærerens tradisjonelle rolle som formidler; eller som en *sage on the stage*, har blitt endret til en veileder som skal bistå den individuelle elevs utforskning av lærefeltet. Per får støtte i sine synspunkter fra kollegaen Pål som mener at sosiale medier som FB er en naturlig del av kommunikasjonsverktøy til bruk i undervisningssammenheng på MK:

Pål: Ja jeg synes man bør gjøre et forsøk med det ja, det synes jeg. At man bør ta i bruk sosiale medier. For det er en viktig arena for næringslivet. Det er en plass der som sikkert kommer til å komme mer og mer.

Ragnhild: Så du mener at det er knyttet opp til læreplanen, at det er naturlig å bruke sosiale medier?

Pål: Ja, som en kommunikasjonskanal... fordi det er brukt ute i det virkelige livet.

Ragnhild: Blir elevene mer kompetent av at vi bruker det på skolen? Sosialt og teknisk?

Pål: Ja, håper jo det... Kanskje det har en oppdagende effekt. Men når de kommer så langt at de kommer ut i arbeidslivet så har de jo blitt litt modnere. De har jo sikkert noen etiske retningslinjer i den bedriften de skal jobbe i.

4.2.4. Digital vurdering

Pål har altså det han betegner som *fornuftig bruk* i fokus når han innlemmer FB i sin interaksjon med elevene. Dette innebærer at han har særlig fokus på når det er hensiktsmessig å bruke det og når det ikke passer. Dette fokuset deler han med de to andre lærerne i undersøkelsen. Espen har brukt FB til underveisvurderinger på tredje trinn – eller til det Krumsvik refererer til som feed forward (2009). Espen bruker det *ikke* til formelle vurderinger eller det som tidligere ble betegnet som feed back:

Espen: Nei, ikke formelle vurderinger, men underveisvurderinger var det jo ikke noe problem å gi, sant? For de lurte jo på ting, sant? Og de fikk jo svar på det de lurte på. For eksempel de som jobbet med tekst, de klippet gjerne teksten som de lurte på hvordan de hadde skrevet den... jeg leste den og så ga jeg tilbakemelding på den. Gjennom chat. Et bilde de la ut; selve det med karakterer, den formelle biten, da, den var ikke så enkel å legge ut på... å bruke FB til. Pluss at alt skal være dokumentert, sant. Og da er det jo it's learning som kommer inn i bildet her, da.

Han er tydelig at FB er et supplement, altså ikke en erstatter for skolens Learning Management System (LMS):

Espen: For sånn som jeg konkluderer: FB som kommunikasjonsverktøy fungerte knallbra. Du nådde ut til elevene og elevene likte det, de syntes det var aktivt, de brukte det veldig godt, fornuftig, sant? Men: det klarer seg ikke alene uten it's learning. Og it's learning tar den formelle biten der det blir mye mer privat mellom eleven og læreren. Og den formaliseringen om at alt skal være dokumentert.

Ragnhild: Og it's learning kan ikke gjøre det FB gjør for kommunikasjonen?

Espen: Nei, så begge utfyller hverandre når vi tenker skolesammenheng. De utfyller hverandre.

4.2.5. Elev- og lærerforutsetninger:

I den didaktiske didaktikkmodellen er elev- og lærerforutsetninger et eget moment der lærernes didaktiske kompetanse og deres evne til å oppøve elevenes fortolkningskompetanse og redskapskompetanse står sentralt. Krumsvik definerer digital kompetanse til å være ”læreren sin evne til å bruke IKT fagleg med eit godt pedagogisk-didaktisk IKT-skjøn og vere seg bevisst kva dette har å seie for læringsstrategiane og dannelsingsaspekta til elevane” (2007, s. 74). I denne sammenheng er det naturleg å problematisere hva *et godt pedagogisk-didaktisk IKT-skjøn* innebærer. Tidligere har jeg vist til at innsikt om når man skal bruke IKT og når man skal la være er et element som flere viser til når digital kompetanse skal defineres. Vilje til å ta i bruk tidsaktuelle verktøy på en måte som inspirere elevene er noe Prensky taler for (2010). Lærerne i min undersøkelse sier at programområde for medier og kommunikasjon står i en særstilling når det gjelder å ta i bruk ulike sosiale medier ettersom læreplanen legger føringer for bruk av tidsaktuelle digitale verktøy både innen markedsføring, kommunikasjon og innen utviklingen av redskapskompetanse. Verken lærerne eller elevene i min undersøkelse kan sies å være representative for majoriteten av befolkningen som er tilknyttet videregående skoler i dag. På programområde for medier og kommunikasjon finner man sannsynligvis læreplanene som forutsetter størst tetthet av bruk av IKT i undervisningen. Her fokuseres det både på redskapskompetanse og fortolkningskompetanse knyttet til nettbasert kommunikasjon, bilde, lyd, design, webutvikling, reklame og journalistikk på ulike trinn og i flere læreplaner. I tillegg har lærerne i min undersøkelse studert pedagogikk de siste årene, noe som gjør at de har hatt digital kompetanse og LK06s fokus på bruk av digitale verktøy som en del av sitt studium. Dette kan være noe av årsaken til at funnene i denne undersøkelsen muligens ikke er representative for majoriteten av lærerne i den videregående skolen og til at mine informanter opplever at deres syn på bruk av FB i skolesammenheng skiller seg fra allmennlærernes syn. Espen forteller at medielærerne og allmennlærerne har vanskelig for å finne felles holdninger til bruk av FB i skoletiden:

Espen: Vi har snakket om det, vi har tatt det opp på teammøte, men sånn som jeg ser det så er det slik at vi som er medielærere har et helt annet syn på sanne ting som det enn hva fellesfaglærerne har, og derfor blir det ofte mye diskusjon, men lite konkrete tiltak i

forhold til FB. Mens vi sitter og tenker på at ... hvordan kan vi se det på en annen måte, så tenker fellesfaglærerne at ”nei, dette må vi stenge”.

Ragnhild: Ja?

Espen: Så det er SÅ stor avstand mellom oss. I forhold til sånne tiltak som eventuelt hindrer bruk av FB.

Både Espen, Pål og Per mener at for å lære elevene om opphavsrett, viral markedsføring, kritisk bruk av sosiale medier, konsekvenser av personverninnstillinger og tidsaktuell studieteknikk så er det både viktig og naturlig at de bruker FB i skolesammenheng. Slik jeg ser det henger dette sammen med både læreplantolkning, didaktisk kompetanse, klasseledelse og elevsyn; og det er på disse punktene mine informanter særlig skiller seg fra lærere som mener at det er fornuftig å stenge for bruk av FB i skolesammenheng.

Informantene synes altså ikke at stenging av FB er en god idé, tvert imot forteller at det er svært viktig at elevene i praksis får prøve kunnskapen som formidles når målet er å øke deres digitale kompetanse. Dette er i tråd med det Erstad (2010) beskriver som god bruk av digitale verktøy: God bruk blir det først når læreren legger til rette for at eleven selv kan være en deltakende aktør i læreprosessen; en idé som vi forøvrig kjenner igjen fra sosiokulturell læringsteori. Både Erstad (2010) og Krumsvik (2007) understreker at digital kompetanse er mer enn å beherske de tekniske ferdighetene når man skal undervise; både kunnskap om elevmedvirkning, om når bruk av digitale verktøy er hensiktsmessig, og ikke minst om når man skal avstå fra bruk er sentrale momenter. Lærerne i min undersøkelse synes å ha en reflektert holdning til disse temaene; for dem er det viktig å inspirere elevene til kreative og utforskende måter å konstruere ny kunnskap på ved hjelp av teknologien sosiale medier tilbyr. I engelskfaget brukte Per FB slik at elevene kunne finne seg *venner* fra andre deler av verden slik at de kunne få en ”ekte” erfaring fra kommunikasjon på språket i sitt prosjekt. Espen har lagt til rette for at elever som har særinteresser innen temaene det undervises i, kan finne fram til aktuelle sosiale nettverk der de kan spørre personer fra hele verden til råds. Pål har brukt FB som en arena for diskusjon i forbindelse med filmanalyse for å variere undervisningen, men også for å få de ”stille” elevene til å bidra med sine synspunkter. Felles for dem alle er at i sin bruk av FB så har de lagt vekt på å forankre aktiviteten i faget:

Ragnhild: Ja. Så du mener det er faglig innhold?

Espen: Ja, det er avhengig av hvordan du legger rammene. Hvis du sier til elevene at vi skal bruke det til det, det og det. Da vet de DET.

Ragnhild: Så det er egentlig læreren som bestemmer det?

Espen: Ja, det er der klasseledelse kommer inn. Må vise dem tydelig at dette skal vi bruke til det og det. Og hvis ikke vi gjør dette, så funker det egentlig ikke.

Selv om Espen opplever at det er han som lærer som styrer bruken av FB i timene, så samhandler lærerne i denne undersøkelsen også med elevene om ikke-fagligrelaterte temaer. De bruker det som en kommunikasjon- og informasjonskanal, samt som identitet- og tilhørighetsfremmende middel. I tillegg opplever de at det er en sosial arena der lærere og elever møtes, noe jeg kommer tilbake til.

4.2.6. Faglig og rituell bruk

Krumsvik nevner FB-aktivitet som eksempel på rituell bruk (2009), men lærerne i min undersøkelse mener at bruken som er initiert av dem er faglig. De hevder at når de bruker FB i prosjekter, så er ikke elevene passive konsumenter slik Selwyn karakteriserer FB-brukere som (2009). Espen svarer slik på spørsmål om elevene i større grad agerer som observatører på FB enn som aktive bidragsytere:

E: Nei, jeg er ikke enig i det. Det er jo det motsatte hos oss. Det er egentlig jeg som er konsumenten og de er de som produserer. Så jeg ... Hvis vi skulle bruke sånne begreper så hadde det jo blitt at læreren var konsumenten. Men likevel så var jo jeg... vi produserte jo kunnskap og erfaringer, da.

Pål svarer slik på samme spørsmål:

Pål: Bli de det? Er det noen som kan konkludere med det? Jeg tror ikke det? Nei, jeg synes de blir produktive av det. De som ikke ellers sier noe i timen, fikk jo ytre seg. De har produsert noe mer enn i en time.

Krumsvik sier at det ikke er skolens oppgave å ta i bruk rituelle sosiale medier, men å vise elevene hvilke artefakter av denne typen de kan dra nytte av når de skal bygge ny kunnskap (2009). Det er, slik jeg oppfatter det, akkurat i dette spenningsfeltet mellom faglig og rituell bruk lærerne i min undersøkelse befinner seg. De begrunner i hovedsak bruken med to argumenter; for det første vil det bli for tiltakskrevende å forsøke å stenge og å "løpe etter" elevene for å "ta" dem når de bruker rituelle ressurser, for det andre argumenterer de med kompetansemål de mener best kan nåes ved å bruke slike ressurser.

Krumsvik peker på at rituell bruk dominerer mange læresituasjoner og at dette tar fokuset bort fra læreprosesser, noe som igjen fører til uro og støy (2009). Lærerne i min undersøkelse vektlegger at det er viktig å tenke over *hvilke* læringsoppdrag man gjennomfører *hvor*. Pål begrunner for eksempel valget av FB fremfor it's learning som diskusjonsforum i arbeidet med filmanalyse med at han får flere elever til å bidra der enn på skolens LMS. Hans erfaring er at flere elever deltar aktivt i diskusjoner som foregår på forum de opplever har godt grensesnitt og som er på en arena de opplever som kjent, enn i det tradisjonelle klasserommet.

At lærerne i min studie har reflektert rundt når FB egner seg bedre til bruk enn for eksempel it's learning, og at de tar bevisste grep for å bruke det rituelle mediet til faglig bruk, sier noe om deres digitale kompetanse. Dermed kan disse lærerne sees som foregangsfigurer når det gjelder å utnytte det Krumsvik betegner som et stort potensial i elevens rituelle IKT-bruk; nemlig muligheten til å utvikle deres høye redskapskompetanse i retning av fortolkningskompetanse.

4.2.7. Utvikling av fortolkningskompetanse ved bruk av FB

Hvordan man utvikler fortolkningskompetanse ved å bruke FB i skolesammenheng blir dermed et sentralt spørsmål. Målet er å bruke for å lære, altså å utvikle god fortolkningskompetanse (Krumsvik, 2009). Erfaringer av positiv art som går igjen når mine informanter forteller om sine opplevelser knyttet til bruk av FB i skolesammenheng er mange: De rapporterer blant annet om elevmedvirkning - også for de elevene som er stille i det tradisjonelle klasserommet. I tillegg mener de bruken gir en god anledning til å sette fokus på studieteknikk i en skole- og arbeidshverdag der

sosiale distraksjoner kun er et klikk unna. En annen positiv erfaring er at bruken gir konkrete erfaringer med skillet mellom privat og offentlig i sosiale medier– erfaringer de kan diskutere med elevene for å høyne deres refleksjon rundt temaet. Arbeidsro er, overraskende nok, et annet tema som går igjen; både lærerne og elevene forteller at når interaksjonen mellom elev og lærere og mellom elevene blir flyttet til FB, så blir det svært stille i klasserommet. Men tempoet i aktivitetsfrekvensen, enten det er diskusjonsinnlegg, innhenting av informasjon eller publisering av elevarbeider blir høyt. Av andre aspekt trekker lærerne frem muligheten til å legge til rette for elevsamarbeid og å skape rom og kultur for å hjelpe hverandre. Legges spørsmålet en elev søker svar på ut i klassens grupperom på FB eller i en enda større FB-gruppe, får han mulighet til å få svar fra mange kompetente medelever og ikke bare fra sidemannen eller læreren. Forutsetninger for at de overnevnte temaene skal oppleves som positive erfaringer ved bruk av FB i klasserommet, er knyttet til klasseledelse og elevmedvirkning, hevder flere av mine informanter. Per har for eksempel ingen tro på å teknisk sett stenge for å hindre at i FB blir en tidstyv i skolesammenheng:

K: Det [å stenge] virker litt mot sin hensikt. Hvis du kan skape en sånn klasseromsatmosfære, eller sånn, ja, der elevene respekterer det at ”nå må vi ha fokus på det vi skal gjøre” og prøver å begrense FB-bruken, og det funker på en måte, så er jo det best. Da har jo de på en måte vært med i... de vil lære av det tror jeg. Mer av det enn å få den der smekken, tror jeg.

Per: Så du vil kontrollere FB-bruken deres ved hjelp av motivasjon og medvirkning istedenfor straff.

K: Ja.

At programfag for medier og kommunikasjon er i en særstilling når det gjelder behov for bruk av FB i skolesammenheng, er som nevnt oppfatningen mine informanter formidler. Dermed har muligens lærere som underviser på dette programfaget større potensial enn andre lærere til å utvikle realkompetanse i retning av fortolkningskompetanse. Men metodiske aspekter som deltakelse i diskusjoner og utvikling av uformelle læringsarenaer er det antagelig lærere fra andre fag som også kan dra nytte av.

4.2.8. Oppsummering av funn knyttet til didaktikk

Lærerne i min undersøkelse tolker læreplanens kompetanse mål på en slik måte at det er både nødvendig og viktig for dem å innlemme FB-bruk i sin interaksjon med elevene. Dette medfører at klasserommet utvidets til et virtuelt rom der mulighetene for kommunikasjon er tilstede hele uka og hele døgnet. Dette ser lærerne kun som positivt. De opplever det som sitt ansvar å peke elevene i riktig retning når det gjelder å finne frem til og å bruke ulike forum, blant annet FB på en faglig relatert måte. Lærerne, i likhet med elevene, ser stengning av FB ikke bare som en teknisk utfordring, men som en uønsket situasjon fordi det vil avskjære elevene fra viktig sosial- og faglig aktivitet på skolen. Lærerne ser imidlertid det som en viktig oppgave å vektlegge den faglige bruken av FB samt å bevisstgjøre elevene på hva som er god studieteknikk når man har FB tilgjengelig. Det er sannsynlig at funnene i denne undersøkelsen ikke lar seg overføre til opplevelser lærere på andre programområder har knyttet til bruk av FB i skolesammenheng, ettersom funnene er tett knyttet opp til kompetansemålene på MK og til lærernes didaktiske kompetanse.

4.3. Refleksjoner knyttet til etiske aspekter

Problemstillingen min; *hvilke etiske og didaktiske erfaringer utvalgte lærere på programområde for medier og kommunikasjon gjør seg ved bruk av FB i skolesammenheng*, søkes, som nevnt, belyst blant annet ut fra Løgstrups nærhetsetikk. I det følgende vil jeg presentere mine funn og diskutere dem i lys av denne teorien. Jeg har, som nevnt valgt å definere og avgrense begrepet etiske dimensjoner til å gjelde holdninger, skikk og bruk som er særegne for situasjoner der lærerne møter elevene på FB eller på andre sosiale medier. Å definere etikkbegrepet byr på større utfordringer enn det å definere didaktikk gjør. Når de transkriberte intervjuene ble kodet, utkrystalliserte det seg likevel ulike temaer av etisk art slik jeg har begrenset begrepet. Disse kan oppsummeres i følgende kategorier: **Sammenblanding av offentlig og privat informasjon, reklamefinansiering, nettikette, opphavsrett, forskjeller på FB og skolens LMS, samt tidstyveri.** Temaer knyttet til personvern og mobbing er ofte nevnt i sammenheng med bruk av sosiale medier. Likevel får ikke disse temaene en stor plass i denne studien ettersom informantene ikke har vært opptatt av dem. Samtlige av mine informanter rapporterer at disse temaene ikke har vært noen utfordring når det gjelder deres FB-bruk i skolen.

4.3.1. Sammenblanding av offentlig og privat informasjon

Både elevene og lærerne i min undersøkelse rapporterte at de har tenkt en god del på hvor mye de får vite om hverandre når de agerer som *venner* på FB. Samtlige av lærerne har mange av elevene som *venner*. Lærerne uttrykker særlig at de stiller spørsmålsteget ved om elevene reflekterer over at lærerne kan se hva de skriver på *veggen* sin. Lærerne sier at de er bevisst på hva de selv legger ut. Pål sier at han hadde lagt ut flere kommentarer og vært mer aktiv på FB dersom han ikke hadde hatt elever på *vennelista*. Per har moderert sin FB bruk etter hvert som han har blitt *venn* med flere elever. Nå legger han ikke ut så mange bilder, og han har bestemt seg for at når han får nye elever så kommer han kun til å samhandle med dem i grupper, ikke som *venner*. Årsaken til dette er at han synes at innsynet i hverandres privatliv blir for stort. Espen hadde ikke FB konto før han begynte å bruke det i undervisningen, og han bruker fremdeles kontoen kun til skolerelaterte aktiviteter. Espen er bekymret for at lærerne ved å bruke FB i skolesammenheng får tilgang til elevs privatinformasjon som ikke er beregnet på dem:

Espen: Ja. Det tror jeg skjer. Og det kan jo være fristende. Fordi, hvis for eksempel elever som du merker begynner å gjøre det dårlig eller som av en eller annen grunn ikke er der han skal være, så kan det være fristende å gå inn på FB og sjekke hva gjør han med livet sitt, hva gjør man med fritiden sin...

Hvor stort innsyn den enkelte bruker gir andre i kommentarer, meldinger, bilder og linker er avhengig av hvordan han bruker FB og hvilke innstillinger han har. Per i dag er den vanligste forskjellen på om lærere og elever har innsyn i hverandres privatinformasjon knyttet til om de er *venner* eller ikke. Personverninnstillingene gjør det mulig å legge *venner* til i grupper med begrenset innsyn. Dette var det imidlertid ingen av mine informanter som hadde gjort. Lærerne argumenterte med de hadde flere muligheter til kommunikasjon når man var *venner*, samt at funksjonen med grupper bestående av brukere som ikke var *venner* var en relativt ny funksjon. Bruken varierer: noen av lærerne synes det er greit å i framtiden kun benytte seg av grupper, mens andre mener at det er hensiktsmessig å være *venner* med elevene, andre igjen velger å ha en

egen FB-konto kun til bruk i skolesammenheng. Uansett hvordan man ordner dette, så er innsyn i hverandres privatliv en faktor man må tenke på, ifølge mine informanter.

Skoleledelsen på skolen jeg har tatt utgangspunkt i, har ikke laget regler for om og hvordan lærere og elever skal samhandle på FB. Lærerne forteller at på programområde på MK er det vanlig at lærerne har mange nåværende og tidligere elever på *vennelista*, men at dette er mer sjelden blant allmennlærerne. De mener også at det er færre allmennlærere som er aktive i nettsamfunnet. De opplever også en konflikt med allmennlærerne om i hvilken grad det var greit å la elevene bruke FB i skoletiden. Årsakene til ulikhetene mellom medielærerne og allmennlærerne kan være knyttet til fagene; lærerne i min undersøkelse mener, som redegjort for, at FB-bruk er en naturlig konkretisering av læreplaner på medier og kommunikasjon. Lærernes digitale kompetanse er en annen mulig faktor. Diskusjonen om hvordan og hvorvidt FB skulle brukes var et tilbakevendende tema på teammøter, fortalte en av informantene. Elevene fortalte at de er *venner* med de fleste medielærerne, men ikke med så mange allmennlærere.

Motstandere av FB-bruk i skolen har fokusert på nedbyggingen av skillet mellom offentlig og privat slik bruk medfører. I en artikkel i Morgenbladet blir FB blir betegnet som et potensielt katastrofeområde for sammenblanding av offentlig og privat. (Slotnæs, 2010). Når jeg har spurt informantene mine om etikk, er det særlig dette temaet om offentlig og privat som trekkes fram.

4.3.2. Reklamefinansiering

FB er reklamefinansiert og i motsetning til skolens LMS som er en betalingstjeneste. Lærerne mener det er viktig å være seg bevisst dette:

Espen: [...] Vi tok det opp som tema, dette med reklame, () så dette med reklame i undervisningen; det kan være et lite moralsk eller etisk dilemma. Med tanke på oss. Fordi det er jo vi som kobler skolen opp mot FB og i og med at FB har reklame så kommer reklamen til eleven fordi de må gå inn på å lese på meldingene. Men slik jeg ser det: Elevene er jo der uansett. Og så må vi skille litt på type reklame. Hvis vi hadde sett at det var en type reklame som ikke passet eller egnet seg til våre etiske holdninger

eller retningslinjer, så hadde ikke vi brukt det. Hvis vi hadde sett at det var noe som skurret veldig i forhold til hva vi.. Da hadde ikke vi brukt det. [...]

Reklamefinansierte læremidler har ingen bred tradisjon i norsk skole, men med en mengde reklamefinansierte digitale ressurser tilgjengelig, er bruk av slike en aktuell problemstilling. FB tilpasser reklamen etter brukerne, og på den måten blir elevene særlig utsatt. På den andre siden er det slik lærerne i min undersøkelse sier, at denne påvirkningen opplever jo elevene i fritiden uansett. Kanskje oppmerksomhet rundt fenomenet kan være grunnlag for refleksjon i undervisningen. Flere reklamefinansierte tjenester retter seg mot opplæringsmarkedet, blant dem FB. FB som LMS er allerede lansert, og flere studiesteder i USA har allerede tatt appen Facebook School i bruk (Fischman, 2008). Investorer som Bill Gates har satset store summer i selskapet Ingral som markedsfører seg ovenfor studiesteder med en integrert løsning der informasjon som tidligere ble kommunisert på lærestedenes LMS nå integreres i en egen FB-løsning (*Ingral, inc.*). Ettersom Norge er et av landene i verden der FB har størst brukerdekning, er det ikke usannsynlig at tjenesten også kommer til å markedsføres her. I en eventuell diskusjon om hva som kan og bør brukes som LMS, kan vi trekke paralleller til diskusjonen rundt Microsoft og Windows' status i norske skoler på 80 – og 90-tallet. LMSene skolene bruker i dag er også kommersielle aktører i form av å være betalingstjenester. Når LMSer skal velges er selvsagt finansiering og reklamepåvirkning blant momentene som må vurderes.

4.3.3. Nettikette

Begrepet nettikette har opphav i det engelske begrepet *netiquette* som igjen har opphav i det franske ordet med betydning billett eller inngang (Shea, 1994). For at kommunikasjonen på FB mellom lærer og elev, og elevene seg i mellom skal være god og hensiktsmessig, kan det etter mine informanternes mening være nødvendig å fokusere på å utvikle noen kjøreregler. Lærerne opplever nemlig at ved å bruke FB så erfarer de å komme i kontakt med kommunikasjonssituasjoner de ikke møter i klasserommet:

*Pål: Jeg hadde jo aldri i min villeste fantasi skrevet det som de skriver på sin vegg. ()
Nei, det hadde jeg aldri gjort. Så den kritiske ... hva skal vi si... hva er det lurt å legge ut... Den mangler hos () mange hos dem.*

Det at elevene og lærerne samhandler på FB gir lærerne en mulighet til å sette nettikette og opphavsrett på dagsorden. Den praktisk erfaringen med disse temaene gir en naturlig innfallsvinkel når det gjelder å utvikle gode kommunikasjonsmåter:

Ragnhild: Så du snakker med elevene om det, at de må være obs på hva de legger ut?

Espen: Ja, ja, vi begynner helt fra VG1, vi snakker mye om det () at de må tenke på hva de sier og legger ut, eller skriver.

Ragnhild: Er de bevisst på det?

Espen: Altså, når vi snakker om det så kommer det mange gode refleksjoner, men om de er like reflekterte i øyeblikket, det tviler jeg på.

Pål sier at den praktiske erfaringen gjør at de klarer å knytte nettikette, etikk og uformelle regler om konsekvenser av publisering av synspunkter til konkrete erfaringer, noe som han mener er med på å gjøre lærdommen konkret for elevene. For rett som det er opplever han at elevene ikke følger det han mener er allmenne regler for hva man kan si hvor:

Pål: Ja, vi har jo et eget opplegg som heter nettetikk, som kommer fra sentralt, så det er jo et eget opplegg for dette. Det er ikke ukjent. Men jeg tror ikke de bryr seg, altså. De utleverer seg selv i timene også. De er helt... (latter). Det er ikke slik som når jeg gikk på skolen. Jeg hadde aldri oppført meg på den måten. Det hadde vært sosialt selvmord, egentlig, å oppføre seg sånn som de gjør i dag.

4.3.4. Opphavsrett og personvern

Et annet tema som aktualiseres ved bruk av FB, er praktisk erfaring med opphavsrett. Når man lager seg en FB-konto må man akseptere FBs brukervilkår som blant annet sier at FB tar eierrettigheter i bilder man legger ut. Lærerne i denne studien har brukt FB blant annet i foto og grafisk undervisning, og i disse prosjektene ble elevene oppfordret til å legge ut sine bilder og produkter i en lukket gruppe for at medelever skulle kunne gi fagrelaterte kommentarer på dem. Slike situasjoner gir en innfallsvinkel til å sette læreplanenes kompetansemål om god kjennskap til åndsverksloven på dagsorden. Dette

krever samtidig høy bevissthet fra lærerens side om hvilke regler FB opererer etter, og en god evne til å formidle eventuelle konsekvenser til elevene.

Espen: Det er jo et sånt tema vi snakker om. At de må være bevisst på hva som blir lagt ut. Fordi når bildene først blir lagt ut der så er det jo ikke bare ditt, men også FB sitt. Og da kan jo de gjøre hva de vil med bildene. Og i forhold til å lage noe, så, spesielt hvis det ikke var deres eget... altså hvis de reproduserte noe eller brukte noen andre sine...() opphavsopphavsmannen uten å få tillatelse, så var jo det noe de var veldig bevisst på; at de måtte oppgi kilder var noe vi snakket om. Eller hvis det var noe som var på kanten, at de måtte kontakte den personen. Men i vårt tilfelle så brukte vi det kun til at elevene skulle lage noe selv, og så var de bevisst på det som ble lagt ut. Det var ikke kun deres. Alle hadde tilgang til å se på det. Og det andre var jo at FB tok eierrettigheter.

Noen av temaene jeg har kategorisert som etiske dilemmaer, har også juridiske aspekter ved seg. Brudd på åndsverksloven som regulerer opphavsrett er selvsagt ikke noe en lærer bør åpne for i sine undervisningsmetoder. Dermed er det særdeles viktig at både lærerne og elevene er kjent med hvilke konsekvenser det har å legge ut elevprodukter på FB, og at det ikke stilles krav til å legge ut for eksempel bilder der. På samme måte kan heller ikke en lærer tvinge elevene til å delta på FB. Lærere som ønsker å ta i bruk FB i skolesammenheng må være særdeles god orientert om de juridiske konsekvensene ved bruk og samtidig ta ansvar for å finne gode alternativer for de elevene som eventuelt måtte ønske å ikke delta.

*Espen: Og det var aldri et **krav**, alt var frivillig. Det vil si at elevene var bevisst på at de enten kunne levere på minnepenn eller at de kunne legge ut på FB hvis de ville det.*

Ragnhild: Så det ble egentlig en anledning til å undervise dem i opphavsrett, da?

Espen: Ja,

Ragnhild: At de ble bevisst på...?

Espen: Ja, jeg tror det er veldig viktig å koble det sammen når man jobber med sosiale medier slik at elevene selv er bevisst på hva de holder på med. Og så får de ta egne valg underveis.

Ragnhild: Tror du at elevene hadde vært bevisst på dette dersom dere ikke hadde snakket om det? Kan de dette?

Espen: Nei, jeg ser det på vg1-elevene, de har kanskje litt vag forståelse for hva det kan være, men når du begynner å gi dem konkrete eksempler og bruker eksempler fra nyhetene som dukker opp, så får de lese selv, så tror jeg de klarer å koble litt mer selv.

I: Det er kjempeviktig at vi underviser i dette da, slik at de får eksempler og...?

Espen: Ja.

4.3.5. Samarbeidslæring på Facebook eller på it's learning?

Tapscott fokuserer på at sosiale medier er et naturlig sted for samarbeid i dagens skole (2009). Han mener at å lære elevene å samarbeide på denne måten, samt å finne frem til ekspertkilder på nettet, er et av de beste tipsene til lærere som ønsker å undervise på en måte som har de digitalt innfødtes behov og arbeidsformer i fokus. Han sier også at elevene er aktører i samfunnet på en mer aktiv måte enn tidligere på grunn av mulighetene til samhandling og deltakelse som sosiale medier gir. Dermed kan skoleelever i teorien nå massene med sine budskap, og det er åpent for at alle kan bidra i samfunnsdebatter. Men hvorfor skal man bruke FB som arena i skolesammenheng når man har formelle plattformer som for eksempel Fronter og it's learning? Lærerne i min studie sier at det ikke er et spørsmål om enten eller, men om både og; For it's learning, som er deres formelle skoleplattform egner seg svært godt til formelle vurderinger, mens FB medfører en annen type kommunikasjon og umiddelbarhet:

*Espen: (...) Altså, elevene er jo på FB uansett, uansett om **du** [som er lærer] har FB eller ikke... og det jeg opplevde var jo at elevene var kjempepositive til dette. De ble sjokket da jeg nevnte dette, for de visste hvor negativ jeg var til FB, og de hadde hele tiden mast på at jeg måtte få meg egen... Så når jeg kom med dette forslaget [om å bruke FB i undervisningen], så ble det jo sånn, "hæ...?" (latter.) Men tilbakemeldingene jeg fikk fra elevene var at "vi er jo på FB uansett, men nå så er det sånn at mens vi er på FB så kan vi også følge med i timen og faglig.*

Espen forteller altså her at en av motivasjonsfaktorene for å bruke FB i undervisningen er at elevene er der allerede og at han dermed trekker undervisningen inn i en kommunikasjonsplattform de er kjent med og som de bruker aktivt store deler av

døgnnet. For ham er umiddelbarheten i kommunikasjonen en av faktorene som førte til at han fortsatte å bruke FB etter at han var ferdig med det første prosjektet. Dette til tross for at han ikke hadde FB-konto på forhånd, og at han var svært skeptisk til å bruke FB i undervisningen. Han sier at poenget er å bruke kommunikasjonsarenaer som er aktuelle i tiden. Når elevene hans en gang i fremtiden flykter fra FB over til en annen arena, kommer han til å henge på, for han mener at det er viktig å være der elevene er, han vil henge med i den kommunikative brytningen teknologien til enhver tid tilbyr:

Ragnhild: Hvis de flykter vekk. Flykter du etter da?

Espen: Ja, det er jo det vi har snakket om, altså: Vi må jo... målet vårt er jo å være der eleven er. Å møte eleven. Og hvis vi må bruke et nytt verktøy for å møte eleven, så hvorfor ikke, da? Og hvis det er en positiv erfaring med det, så hvorfor slutte med det? Vi må jo springe etter elevene her på skolen også.

4.3.6. Skolens utfordring; tidstyveri

Men å ”springe etter” elevene, som Espen betegner utprøving av nye digitale kommunikasjonsarenaer som, medfører nye utfordringer. FB har i mange ulike fora blitt beskyldt for å være en tidstyv som stjeler oppmerksomheten fra læreprosessen. Dette er et av hovedargumentene skoler som forsøker å teknisk stenge for bruk av FB i skoletiden bruker.

En typisk historie av denne sorten er fra Sandefjord videregående skole der lokalavisa i mars 2011 satte fokus på elevenes bruk av FB i undervisningstimene, og på lærernes frustrasjon (Bjørntvedt, 2011) På denne skolen har administrasjonen forsøkt å hindre elevene i å bruke FB i undervisningstida, men elevene har funnet omveier via proxyservere. Denne historien er i 2011 typisk for det som skjer i skolenorge når det gjelder bruk av FB, og årsaken er selvsagt at lærerne frykter at elevene bruker tiden på FB til underholdning og sosialisering, og at dette går ut over tida de skulle ha brukt på læring. Likevel vil ingen av lærerne i min undersøkelse gå inn for å stenge for bruk av FB. Per uttrykker årsaken slik:

Ragnhild: [...] Det er jo enkelte skoler og skoleadministrasjoner som stenger for bruk av FB.

Per: Går det an?

Ragnhild: Ja... De gjør det i hvert fall. Hva tror du selv?

Per: Hvis du lager en proxy, da? Proxyserver da, så kommer du utenom det.

Ragnhild: Så det tror du skjer?

Per: Det skjedde i hvert fall når det var Blink.

Ragnhild: Mmmm

Per: Blink var jo veldig stort for noen år siden,.. og nettby, det der til VG

Ragnhild: Så det er ikke noe poeng å gjøre det?

Per: Nei, da har du jo visst svakhet, da...

Ragnhild: Fortell?

Per: Er ikke det klasseromsledelse da? Du skal jo ha en kontroll på hva som skjer i klasserommet.

Ragnhild: Det er noen som sier de vil ha en sånn "remote desktop" der læreren kan styre elevene sin programvare.

Per: Ja, så du kan gå inn og sjekke skjermene deres. Ja, det hadde de på universitetet.

Ragnhild: Så kan du stenge programmer, da.

Per: Mmm

Ragnhild: Hadde du likt å ha det?

Per: Nei! (latter) Jeg har hørt at [på en annen MK-skole], jeg vet ikke om det stemmer, men at de har sånn speil i klasserommet (latter), svære speil...[for å se elevenes skjermer]

Ragnhild: Jeg vet ikke...?

Per: Det virker litt mot sin hensikt () Hvis du kan skape en sånn klasseromsatmosfære, eller sånn, ja, der elevene respekterer det at "nå må vi ha fokus på det vi skal gjøre" og prøver å begrense FB-bruken, og det funker på en måte, så er jo det best. Da har jo de på en måte vært med... de vil lære av det tror jeg. Mer av det enn å få den der smekken, tror jeg.

Ragnhild: Så du vil kontrollere FB-bruken deres ved hjelp av motivasjon og medvirkning istedenfor straff.

Per: Ja.

Per vil altså innlemme FB-bruk i undervisningen blant annet for å vri elevenes rituelle bruk over i faglig bruk. Han får støtte fra sine kollegaer som i intervjuene også gir

uttrykk for at de ikke mener at det er noen løsning å stenge for bruken i undervisningstiden. Prenskey sier at dagens elever strever med å engasjere seg i skolen fordi den rituelle bruken av teknologi de driver med i privat regi er så grunnleggende annerledes enn arbeidsmåtene i skolen (2010). Ifølge ham fungerer tradisjonell undervisning med forelesning og posttest ikke godt på de digitalt innførte. Årsaken er at de lærer på en annen måte: De ønsker å lære ved bruk av aktivitet, kreativitet, sanser, aktivitet.

Dermed må skolen legge til rette for individuelle løp, medvirkning og utløp for meninger ved å bruke og å bruke digitale arbeidsformer de kjenner fra fritiden. En slik arbeidsform er for eksempel kommunikasjon på FB. Men hva så med FB som tidstyv? Er det slik som Per skisserer at det er klasseromsledelse som skal til for å hindre at FB-bruk stjeler tiden elevene skal bruke til læring? Pål sier at det er avgjørende at lærerne snakker med elevene om *hvordan* FB kan brukes og at de må lære å disiplinere seg slik at de får gjort skolearbeidet sitt også, samtidig som man respekterer at elevene opplever det å bruke FB som en nerve i deres sosiale liv:

*Pål: [...] jeg føler ikke at det er et stort problem at noen er på FB. Og der tror jeg faktisk på det noen av de undersøkelsene som du sikkert har i materialet ditt sier, om at dersom man er inntil 20 minutt på FB i løpet av arbeidsdagen, så er man mer effektiv enn om man ikke er det. Men hvis du er mer enn 20 minutt så er du mindre effektiv igjen. Så altså hvis du bruker sosiale medier **litt**, kanskje som en avsporing, for å få en liten pause eller et eller annet, så er det mer effektiv og produktiv.*

Ragnhild: Ja, det er det elevene sier også. At hvis de får lov å gå inn, så får de roen til å jobbe. Men hvis de ikke får lov å gå inn, så sier de at det er som om å avskjære dem av fra samfunnet.

Pål: Det er nok litt sånn generasjonskløft-opplegg, der. Sånn at vi gamlinger ikke forstår det. Mens de er tross alt vokst opp med internett. Fra fødselen.

Pål mener altså at det går an å kombinere elevenes sterke behov for å bruke FB i løpet av skoledagen med lærernes ønske om effektiv læring. Kanskje handler dette om elevsyn og vilje til å engasjere elevene på deres premisser. Ifølge Buckingham's tankegang er det skolens oppgave å engasjere elevene i bruk av digitale medier på en

måte som oppøver deres *media literacy* (2003). I dette begrepet er kritisk tenkning rundt bruk av digitale medier et hovedområde; og i følge disse teoriene er en kritisk og reflektert holdning til bruk noe av det viktigste skolen kan bidra med i dagens samfunn. Å bygge ned kunnskapskløftene som oppstår mellom de som behersker bruken av aktuelle medier er også skolens oppgave mener ham. For å gjøre dette må skolen være en aktør som bidrar til å heve nivået når det gjelder digital kompetanse. Mine informanter mener de gjør det blant annet ved å lære elevene å bruke mediet de benytter seg mest av i løpet av en dag, nemlig FB, i faglig sammenheng. Altfor ofte forveksles instrumentell kompetanse med digital kompetanse, erklærer Buckingham. Han mener at man må lære ved å bruke, og at derfor må skolen ta i bruk aktuelle mediekanaler. Dermed legger man til rette for en kvalitetssikring av innhold; både produksjonsmessig og konsumentmessig. Ikke minst når det gjelder holdninger og kommunikasjon, mener lærerne i min studie at det er viktig å bruke FB for å lære om aktuelle prosesser.

4.3.7. Nærhetsetikk ved bruk av FB i skolesammenheng

Slik jeg ser det, peker funnene mine i retning av at det utkrystalliserer seg etiske utfordringer som er særegne for situasjoner som oppstår når man tar i bruk FB i skolesammenheng. Disse utfordringene skiller seg altså fra utfordringer lærere opplever når de bruker tradisjonelle metoder i det tradisjonelle klasserommet, eller når de samhandler med elevene via skolens LMS. For at bruken skal være god og hensiktsmessig, slik jeg nevnte i innledningskapittelet, er det derfor nødvendig å møte disse utfordringene. Ser man disse utfordringene i lys av Løgstrups teorier om nærhetsetikk, blir individuelle erfaringer og intuitive livsytringer sentralt (Bergem, 1993). I følge denne tankegangen ligger ikke løsningen i å lage sentrale regler som alle må følge, men tvert i mot å ta utgangspunkt i den enkelte lærer og elevs erfaringer. Læreren må dra veksler på sine egne erfaringer; han må bruke sin fantasi, innlevelse og forståelse for møte den enkelte elev og den konkrete utfordringen med suverene livsytringer som tillit, håp, og åpenhet. Dette er i strid med løsningene til de som ønsker å lage regler for bruk av FB i skoletiden eller som ønsker å stenge helt for slik bruk. Selwyn mener at mangelen på formalitet man finner på FB bygger ned institusjonaliseringen av undervisningen og at man dermed bør være svært forsiktig med å innlemme sosiale medier i undervisningen (2010). Hvordan kan disse standpunktene belyse funnene beskrevet ovenfor? Hvordan bør lærere takle at de får innsyn i elevenes

privatliv, at de støter på utfordringer knyttet til nettikette og opphavsrett og at de deler noe av sitt privatliv med elevene på nettet? I følge prinsippene for nærhetsetikk blir dette temaer som hver enkelt lærer må ta standpunkt til. Hver og en må møte ulike elever i ulike situasjoner med spontane, intuitive livsytringer. Lærerne i min studie har i stor grad drevet etter dette prinsippet; Det er ikke detaljerte regler eller pålegg som har ført til at de har tatt i bruk FB i undervisningen, og det er heller ikke slike normer som fører til at bruken endres; det er deres *erfaringer* og refleksjonen rundt denne som fører til endret bruk. Per er som nevnt den læreren som har endret sin FB-bruk mest i løpet av tiden han har brukt siden i skolesammenheng. Han har gått fra å være *venner* med de fleste elevene til å bestemme seg for at dette skal han la være med når han møter neste års kull. Han har også sjeldnere lagt ut bilder og kommentarer på sin egen profil etter at han innlemmet elevene i sin FB-verden. Dette begrunner han ut ifra *sin* personlige erfaring; fordi han har fått innsyn i elevenes verden og reflektert rundt at han ikke ønsker at de skal ha innsyn i alt han legger ut. Per opptrer altså i tråd med Løgstrups teori om at det er den enkeltes individuelle erfaring som legges til grunn for hvordan han samhandler med elevene. Mens Selwyn taler for restriksjon når det gjelder FB-bruk i skolesammenheng (2009), er informantene i denne undersøkelsen å åpne for individuelle forskjeller. Det faktum at Pers skoleledelse har latt ham og teamet hans prøve ut, samtale om og reflektere rundt bruken, har ført til at han har funnet en form for FB-bruk som ivaretar læreren og elevenes privatliv samtidig som de didaktiske fordelene bruken medfører ikke blir borte. Slik jeg ser det, er nærhetsetikk, tross dens tidsfjerne og religionsknyttede opprinnelse en god modell å bruke når veien skal staves for hvilke etiske dilemmaer man ønsker å gå utenom når man bruker FB i skolesammenheng. Likevel kommer nærhetsetikken til kort dersom enkelte læreres intuitive livsytringer ikke sammenfaller med majoritetens: For hva skjer dersom en lærer ikke finner det naturlig å møte elever med barmhjertighet, åpenhet og kjærlighet, men i verste fall det motsatte? I slike tilfeller står samhandling på FB og andre sosiale nettverk i en særlig utsatt posisjon. For i motsetning til tradisjonell undervisning der tid, sted og deltagelse er lagt til klasserom med mange vitner, skjer samhandlingen på disse sidene i skjul; her er kan kommunikasjonen være fragmentert, usynlig for andre og flyktig, og på den måten udokumenterbar i etterkant. For å unngå slike situasjoner, er det etter min mening viktig å ha åpne kanaler mellom lærere, elever og ledelse. Temaer om etikk i sosiale medier bør være på dagsorden, og man må reflektere rundt dem. Ikke

for å finne frem til konkrete og detaljerte regler, men for å jobbe frem positiv samhandling som bevisst- og ansvarliggjør alle deltakerne.

4.3.8. Digital etikk i sosiale medier

Tilgangen til digitale medier aktualiserer problemstillinger av etisk art som ikke har samme plass i den analoge verden (Ess, 2009). Begrepet privat har endret seg ettersom sosiale nettverk som for eksempel FB har blitt en vanlig måte å sosialiseres på. Dette er selvsagt noe lærere som velger å bruke FB i skolesammenheng må forholde seg til. Det fordrer også at de er bevisst på hvilke grep man kan gjøre for å justere hva man deler på slike nettverkssteder; både instrumentelt og innholdsmessig. Lærerne i min studie har tatt slike grep i større og mindre grad ved at de for eksempel har gått fra å være *venner* med elevene til å utforske andre måter å samhandle på, og å gjøre både seg selv, kollegaer og elever bevisst på *hvordan* man kan begrense hverandres innsyn og ikke minst; *hvorfor* det i noen tilfeller kan være lurt. Dette er, slik jeg ser det, en del av dagens utfordring når det gjelder videreutvikling av digital kompetanse blant lærere som i utgangspunktet allerede er spydspisser i når det gjelder bruk av IKT i skolesammenheng. Disse lærerne bruker didaktiske begrunnelser når de beveger seg inn i elevenes rituelle digitale sfærer for å utnytte potensialet disse ressursene har i en faglig sammenheng. Men samhandlingsformene er ofte nye, og bivirkninger kan være at man som lærer må ta stilling til utfordringer av etisk art man ikke har møtt i det tradisjonelle klasserommet. Ved å reflektere rundt disse problemstillingene, både sammen med elevene, kollegaene og på digitale forum der lærere samles, kan man i fellesskap øke bevisstheten rundt utfordringene og dermed heve kompetansen.

Lærere har, som nevnt, et etisk ansvar også når det gjelder å velge ut fagstoff og metoder som på best måte kan hjelpe elevene å nå læreplanens kompetansemål, jamfør Bergems tanker om etiske utfordringen knyttet til utforming av læringsmiljøet (Bergem, 1993). Jeg mener det er rimelig å anerkjenne at på grunn av tilgangen til sosiale medier, så er metodene dagens elever har for å tilegne seg informasjon revolusjonert sammenlignet med forrige generasjons muligheter. Dagens MK-elever har tilgang på digitale ressurser og *menneskelige ressurser via teknologi* som er aktuelle i læreprosessen bare tastetrykk unna. I tillegg har de muligheter for å delta i samfunnsdebatter, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt på en helt annen måte enn for

bare ti år siden. Disse mulighetene medfører åpenbart endringer i kommunikasjonsmønstre og relasjoner til både fagpersoner og autoriteter. Jeg mener det er skolens oppgave, ikke bare å ta i bruk, men også utfordre elevene til kritisk, reflektert og innovativ bruk av disse ressursene.

4.3.9. Oppsummering av funn knyttet til etikk

Funnene som knyttes til lærernes opplevelse av etiske utfordringer ved bruk av FB i skolesammenheng er kategorisert i følgende undertemaer: **Sammenblanding av offentlig og privat informasjon, reklamefinansiering, nettikette, opphavsrett, forskjeller på FB og skolens LMS, samt tidstyveri.** I tråd med Løgstrups teori om nærhetsetikk blir individuelle erfaringer og intuitive livsytringer sentralt (Bergem, 1993) når lærerne møter elevene på FB. Løsningen på etiske utfordringer er i følge denne ikke å lage sentrale regler eller å stenge for bruk slik Selwyn (2010) mener, men tvert i mot å ta utgangspunkt i den enkelte lærer og elevs erfaringer. Læreren må bruke sin fantasi, innlevelse og forståelse for møte den enkelte elev og den konkrete utfordringen medd suverene livsytringer som tillit, håp, og åpenhet. På den andre siden er fallhøyden stor dersom lærere skulle møte elevene på motsatt måte; i sosiale medier bærer kommunikasjonen preg av fravær dokumentasjon og vitner, noe som fordrer at det er åpenhet rundt aktivitetene og fokus på temaet i læringsmiljøer. Med dagens teknologitette klasserom og medieelevers store mulighet til å delta i samfunnet med sine medieprodukter, og til å kontakte aktuelle kilder direkte, hviler det et særlig etisk ansvar på lærere når det gjelder å være aktive deltakere når det gjelder å utvikle elevenes digitale kompetanse i sosiale medier. Det er skolens oppgave, ikke bare å ta i bruk, men å utfordre elevene til kritisk, reflektert og innovativ bruk av sosiale medier.

5. Konklusjon og veien videre

Fokuset i denne oppgaven, har som nevnt i innledningen, ikke vært å argumentere for eller mot bruk av FB skolen, men å identifisere elementer av didaktisk og etisk art som gjør seg gjeldene ved bruk av sosiale medier i skolen. Problemstillingen min innebar å undersøke **hvilke etiske og didaktiske refleksjoner lærere på medier og kommunikasjon gjør seg ved bruk av FB i skolesammenheng**. Basert på mine informanternes erfaringer og litteraturen som ligger til grunn for analysen av dem, konkluderer jeg med at didaktiske dimensjoner som klasseledelse, bevissthet rundt summativ versus formativ vurdering, samt forankring i styringsdokumenter er avgjørende for at bruken av FB i skolesammenheng oppleves som hensiktsmessig. Etiske aspekter som åpenhet og bevissthet om at grensene for innsyn i det som kan oppfattes som privat endrer seg ved bruk av sosiale medier i skolesammenheng, er også avgjørende. Kunnskap om hvordan man forholder seg til disse fenomenene, enten det er ved å samtale med elevene om det eller å bruke tekniske grep for å moderere innsyn, er viktig. Likeledes er juridiske aspekter knyttet til opphavsrett og reklamefinansiering sentralt. På programområde for medier og kommunikasjon kan FB med fordel brukes både som kommunikasjonsarena og læringsarena når disse dimensjonene er på plass.

Dermed anser jeg spørsmålet om man bør ta i bruk sosiale medier i skolesammenheng utdatert; i hvert fall på programområde for medier og kommunikasjon. Her ikke bare åpner læreplanene for at man *kan*, men at man, slik mine informanter leser dem, *bør ta* i bruk tidsriktige sosiale medier. Likevel opplever lærere og elever stadig at skoleledere stenger for bruken av FB i skolesammenheng og at elevene da bruker mye av tiden sin på å finne proxyløsninger for å få tilgang til sosiale medier som ifølge dem er en særdeles viktig sosialiseringarena.

5.1. Didaktiske aspekter

Spørsmålet i dagens skole bør altså ikke være *om* man skal tillate bruk av sosiale medier i skolesammenheng, men *hvordan* kan man innlemme sosiale medier i undervisningen slik at bruken blir nyttig i et læringsperspektiv. *Hvordan* kan bruk av sosiale medier bidra til å utvikle elevenes digitale kompetanse – og da snakker vi ikke om den

instrumentelle delen av kompetansen, men om hvordan man kan bruke kommunikasjonskanaler ungdom er fortrolige med fra sin egen rituelle bruk til å øke fagutbytte i utdanningssammenheng. For at erfaringene med bruk av sosiale medier i skolesammenheng skal være positive *må* elevene utfordres til kritisk holdning når det gjelder konsum, og produksjonsinnhold. Å innlemme sosiale medier i undervisningen er å ta på alvor at kommunikasjonsarenaene som naturlig brukes blant den oppvoksende generasjonen endrer kommunikasjonsprosesser og dermed læringsprosesser. Mine funn tyder på at komponenter som er avgjørende for at dette skal fungere kan kategoriseres som *didaktiske* og *etiske* elementer. Av didaktisk art er følgende elementer i følge mine funn avgjørende for hvorvidt FB fungerer som en god arena i skolesammenheng: klasseledelse, forankring i styringsdokumenter, bevissthet rundt formativ og summativ vurdering, og en kontinuerlig åpen og aktiv diskusjon om private grenser på sosiale medier.

For at bruken av FB i skolesammenheng skal erfares som hensiktsmessig er lærerens organisering av aktiviteten avgjørende. At FB blir beskrevet som en tidstyp i skolesammenheng henger i følge mine informanter sammen med mangel på klasseledelse og mangel på tidsriktig studieteknikk. Når deler av kommunikasjonen mellom lærere og elever flyttes til FB, og når FB tildels brukes som læringsarena, opplever informantene at FB ikke er et forstyrrende element i skolehverdagen. De kommuniserer med elevene om når det er hensiktsmessig og akseptabelt å bruke FB, og når det ikke er det. Gevinster av didaktisk art som mine informanter rapporterer om ved bruk av FB i skolen er: undervisningsvariasjon, arbeidsro, effektiv kommunikasjon, erfaring i tidsriktig studieteknikk og deltakelse også av de introverte elevene. Lærerne mener at ved å bruke FB forbereder de elevene på et fremtidig yrkesliv hvor de kan bruke ulike kommunikasjonskanaler, blant annet sosiale medier og FB, for å skaffe seg informasjon. Bruken gir dem en praktisk mulighet til å eksemplifisere utfordringer av kildekritisk og juridisk art, som for eksempel opphavsrett. Disse temaene er sentrale i læreplanverket for medier og kommunikasjon. Det samme gjelder temaer knyttet til viral markedsføring, ytringsfrihet og mediepåvirkning. Det er i følge informantene viktig å kunne lære elevene å gå til primærkilder og delta i forum der interessen for temaer de er interessert i er hovedfokus. På medier og kommunikasjon finnes det for eksempel både norske og internasjonale diskusjonsforum der fokuset er film- og bilderedigeringsprogramvaren som brukes på programområdet. Å ta i bruk sosiale

medier elevene er fortrolige med er i tråd med Prenskys (2010) og Tapscotts (2009) ideer om å la elevene delta i undervisningen med digitale artefakter de bruker i hverdagen. Krumsvik (2009) sier også at digitalt kompetente lærere kan øke elevenes fortolkningskompetanse ved å bruke rituelle verktøy i faglig sammenheng.

Andre didaktiske elementer det er viktig å ha fokus på ved bruk av sosiale medier i undervisningen er vurdering. Mine informanter mener at FB egner seg til underveisvurdering – feed forward. Ingen av dem mener det egner seg til formelle vurderinger, og alle understreker viktigheten av å ha formelle digitale arenaer som skolens LMS å foreta slike på.

Et annet element er elev- og lærerforutsetninger; og her stiller gjerne både elever og lærere på medier og kommunikasjon med andre forutsetninger enn for eksempel de som hører til på studieforberedende programområder. Dette fører til at generaliserbarheten av min undersøkelse vil begrense seg til programområde for medier og kommunikasjon. Lærerne er tydelige på å forankre sin bruk av FB i skolesammenheng i læreplanene og andre styringsdokumenter som for eksempel den siste stortingsmeldingen om vurdering. Dette er ett av flere tegn som sier noe om hvor de står når det gjelder didaktisk kompetanse og lærerforutsetninger.

Både Selwyn (2010) og Kirschner og Karpinski (2010) har antydnet at FB er en distraksjon i skolesammenheng. De hevder at FB er et forstyrrende element som tar studentenes fokus bort fra det de skal lære. Men mine informanter mener tvert imot at deres bruk av FB fører til *økt* læring. Årsaken til at funnene mine ikke sammenfaller med Selwyn og Kirschner og Karpinski er, slik jeg ser det, at deres informanter og mine har brukt FB på helt ulike måter. Samtlige av mine informanter har brukt FB som en arena for *faglig* innhold i tillegg til å bruke det som informasjons- og kommunikasjonsarena. Dette er jo selve kjernen i didaktikken; undervisningens *hva, hvorfor og hvordan*. Og med det vil jeg oppsummere at for at FB skal bli en undervisningsressurs i skolesammenheng *må* bruken bære preg av stram didaktisk regi; lærerne kan ikke sette informasjon og sosialisering i fokus; bruken må være fagrelatert med forankring i styringsdokumenter, fag, vurderingsrefleksjon, tidsriktig studieteknikk og fortolkningskompetanse. Nok en gang ser vi at lærerens rolle når det gjelder implementering av IKT i skolen er helt sentral.

5.2. Ethiske aspekter

Men godt didaktisk grunnlag alene sikrer ikke at bruken av FB i skolesammenheng oppleves som hensiktsmessig: Ethiske utfordringer fortoner seg nemlig annerledes når lærere møter elevene sine i sosiale medier. Her blir kommunikasjonen ofte rask, usynlig, uintendert og fragmentert. Funnene knyttet til etikk er kategorisert i følgende undertemaer: Sammenblanding av offentlig og privat informasjon, reklamefinansiering og praktisk erfaring med nettikette, opphavsrett og tidstyveri. Intuitive livsyttringer som åpenhet og tillit blir sentrale når lærerne møter elevene på FB. Dette er i tråd med Løgstrups nærhetsetikk (Bergem, 1993). I følge denne tankegangen om etikk blir ikke løsningen på etiske utfordringer å lage sentrale regler eller å stenge for bruk slik Selwyn (2010) tar til orde for, men tvert i mot å ta utgangspunkt i den enkelte lærer og elevs erfaringer. Likevel må man være obs på situasjoner som kan oppstå dersom enkelte lærere skulle møte elevene på motsatt måte; i sosiale medier bærer kommunikasjonen preg av å være flyktig; den er ofte ikke dokumenterbar og ofte finnes det ikke vitner. Dette fordrer at det er åpenhet rundt aktivitetene og fokus på etikk i læringsmiljøer. Med dagens teknologitette klasserom og elevenes mange muligheter til å delta i samfunnsdebatter og til å kontakte aktuelle kilder direkte, hviler det et særlig ansvar på lærere når det gjelder å være aktive deltakere for å utvikle elevenes digitale kompetanse i sosiale medier. Det er, etter min mening, skolens oppgave, ikke bare å ta i bruk, men å utfordre elevene til kritisk, reflektert og innovativ bruk av sosiale medier. En kombinasjon av møter og dialog i den fysiske verden kombinert med kunnskapsproduksjon i sosiale medier er etter mitt syn et godt eksempel på tidsriktig læring i et sosiokulturelt perspektiv. Dersom slike læringsaktiviteter brer om seg i fremtiden, vil behovet for å sette etikk i digitale klasserom på dagsorden. Som nevnt tidligere så lar etikkbegrepet i undervisningssammenheng seg vanskelig definere på en entydig måte. Behov for litteratur og forskning om dette temaet vil aktualiseres når samhandlingen mellom lærere og elever i større grad flyttes til uformelle digitale arenaer.

5.3. Metodologi

Funnene mine samsvarer som nevnt, ikke med konklusjonene i flere av forskningsstudiene som ble presentert i innledningskapittelet. To av disse studiene

konkluderer nemlig med at FB-aktivitet korrelerer med dårlig studieprestasjon. En forklaring på dette kan være at bruken i Selwyn (2010) og i Krischner og Karpinskis (2010) studier kun er elevstyrt og ikke innlemmet i lærernes didaktiske tilnærming til fagområdene. En annen forklaring kan være at det overordnede læringsperspektivet som ligger til grunn i de ulike læringssituasjonene er ulikt. Informantenes pedagogiske kontekst er med på å prege synet og erfaringene deres; elevsyn, styringsdokumenter og tidsånd er noen av faktorene som er med på å prege hvordan man forholder seg til bruk av sosiale medier i klasserommet. Dette begrenser sannsynligvis generaliseringsmulighetene til programområder der rammebetingelsene er annerledes enn de er på medier og kommunikasjon. En annen faktor som kan begrense generaliseringsmulighetene er elevmassen; elevene på programområdet jeg har hentet mine informanter fra, har et relativt høyt karaktersnitt. Deres holdninger til bruk av sosiale medier og deres evne til å utøve en hensiktsmessig studieteknikk med sosiale medier tastetrykk unna er inne nødvendigvis overførbare til elever som har et lavere karaktersnitt, en annen bakgrunn eller andre interessefelt. Det er selvsagt den uintendert bruken av sosiale medier som kan være læringshemmende, og Rune Krumsvik⁷ hevder at slik uintendert bruk blant elever varierer mellom lærere. Minst uintendert bruk er det der lærerne er eksperter eller digitalt kompetente. Lærerne i min studie kan, som nevnt, kategoriseres som dette. Selv om funnene i denne studien begrenser seg til å gjelde for programområde for medier og kommunikasjon vil jeg hevde at tiltakene som er foretatt for å ivareta reliabilitet og validitet fører til at generaliserbarheten innenfor dette programområdet er stor.

I innledningen redegjorde jeg for en ambisjon om å abstrahere problemstillingen til å gjelde andre sosiale medier enn FB. I metodekapittelet argumenterte jeg med at kontekstuell kunnskap fra kvalitative studier kan overføres til andre, lignende settinger under gitte betingelser (Postholm, 2010). Dersom jeg trekker paralleller til andre sosiale medier som har fellestrekk med FB, mener jeg at funnene mine *kan* si noe om didaktiske og etiske aspekter som er aktuelle dersom de skulle bli brukt i skolesammenheng. For det som er mediumspesifikt for FB; innsyn i store deler av deltakernes privatliv og muligheter for flyktig kommunikasjon og tilgang på distraksjoner preger også andre sosiale medier.

⁷ Rune Krumsvik: *Klasseledelse og IKT*, Rogalandskonferansen 2011, Haugesund 22.3.2011.

5.4. Videre forskning

I denne studien har jeg pekt på elementer av didaktisk og etisk art som ifølge mine informanter gjør seg gjeldende ved bruk av FB i skolesammenheng. Hvert av disse elementene er, slik jeg ser det, interessante å utforske videre: Hva er det for eksempel som kjennetegner god klasseledelse når man bruker sosiale medier? Hvordan kan man bruke sosiale medier til i inspirerende uformell vurdering? Hvordan bør skolen forholde seg til bruk av reklamefinansierte ressurser? Og hvordan forholder man seg på en god måte til at grensene for innsyn i hverandres privatliv flyttes?

I tillegg til å videreutforske hvert av elementene jeg har pekt på i denne studien, mener jeg at tallfesting av trenden med å bruke sosiale medier i undervisningen er et annet aktuelt prosjekt: En kvantitativ studie som beskriver trenden med å bruke sosiale medier i skolen og som identifiser ulike lærergruppers behov og utfordringer knyttet til bruke av sosiale medier, kunne legge et godt grunnlag for nye studier. Av andre aktuelle studier vil jeg nevne kvalitativ forskning på andre typer erfaringer enn de mine informanter rapporterer om: Mine informanter unisont positive til bruk av FB i skolen. Hva med dem som er negative? Her er det sannsynligvis aktuelt å knytte studiet til andre fagområder enn medier og kommunikasjon.

Det jeg imidlertid anser for å være det mest interessante forskningsfeltet i tiden fremover er knyttet til utviklingen av en ny studieteknikk og nye vurderingssituasjoner som tar høyde for tilgangen til sosiale medier, både som ressurs og distraksjon. Dagens elever lever med en rekke impulser via sosiale medier, og de har tilgang til flere lærerressurser enn noen sinne tidligere. At mangfoldet av læringsstrategier og læringsressurser har endret seg så drastisk de siste ti årene, har i mange fag endret premissene for hvordan læring foregår. Utvikling av en ny, systematisert studieteknikk og nye vurderingsformer som har dagens muligheter og distraksjoner i fokus, kunne være med på å optimalisere læring i teknologirike fysiske og virtuelle klasserom.

Vi lever, slik jeg ser det, i en brytningstid når det gjelder bruk av sosiale medier i skolesammenheng: En hel generasjon digitalt innfødte undervises i dag av digitale immigranter. Den oppvoksende generasjonen har via rituell bruk av sosiale medier lagt

seg til en måte å søke svar på som ikke er samsvarende med tidligere læringsøvelser av typen lytt, les og reproduser. Når digitalt kompetente lærere kan møte elevene med øvelser som bidrar til kritisk og reflektert bruk av sosiale medier, viser de hvordan også artefakter som vanligvis brukes i rituell sammenheng kan brukes til kunnskapskonstruksjon, og som faglig ressurs. Med det som bakgrunn velger jeg å avslutte med John Deweys berømte sitat: "If we teach today's students as we taught yesterday's, we rob them of tomorrow".

LITTERATURLISTE:

- Aalborg Universitet (u.å.). *Facebook i fremtidens undervisning* Hentet fra UU<http://fak.hum.aau.dk/index.php?id=9129>
- Almås, A. G., & Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Journal of in-Service Education*, 33(4), 479-497.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk* (3 utg). Oslo: Samlaget.
- Bergem, T. (1993). *Tjener - aldri herre: Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger: Sluttrapport fra LYH-prosjektet*. Bergen: Norsk lærerakademi; Dragvoll: NLA-forlag; Pedagogisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, AVH, Universitetet i Trondheim.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Bjørntvedt, K. (2011, 1. mars.) SVGS-elevene blåser i Facebook-forbud i timene. *Sandefjords Blad*. Hentet fra <http://www.sb.no/nyheter/svgs-elevene-blaser-i-facebook-forbud-i-timene-1.6064525>
- boyd, d. m., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11. Hentet fra <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press.
- McCarthy, J. (2009) Adelaide research and scholarship: Utilising Facebook: Immersing generation-Y students into first year university. *The Journal of the Education Research Group of Adelaide*. 1(2), 39-50. Hentet fra http://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/49880/1/Joshua_utilisingfacebook.pdf
- Centre for Educational Research and Innovation. (2008). New Millennium Learners <http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davies (2010, 14. juni). Social Networking goes to School. *Education Week Digital Directions*. Hentet fra <http://www.edweek.org/dd/articles/2010/06/16/03networking.h03.html>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Erstad, O. (2010). *Digital kompetanse i skolen: En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ess, C. (2009). *Digital media ethics*. Cambridge: Polity Press. Fjelland, R. (1999). *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fischman, J (2008, 21. august). Facebook goes back to 'schools' - wired campus. *The chronicle of higher education*. Hentet fra <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/facebook-goes-back-to-schools/4177>
- Opplæringslova (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Formålsparagrafen. Hentet fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2 utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hareide, B. (1997). *En dyd av nødvendighet?: Innføring i yrkesetikk for lærere*. Tønsberg: Norsk Studieguide.
- Hatlehol, B. (2007). Digitale ytringer som mulighet for medvirkning og danning. I: S. Vettenranta, (Red.), *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft* (s. 124-143). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Halogen (u.å.) *Norske brukere i sosiale medier*. Hentet fra <http://www.halogen.no/om-halogen/publikasjoner/undersokelser/bruk-av-sosiale-medier/>
- Hew, K. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2).
- Ingral. (u.å.) *Facebook for higher education*. Hentet fra <http://www.inigral.com/>
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237-1245.
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. I: T. Koschmann (Red.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* (s. 1-22). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Hentet fra http://dwebct.lanet.lv/doc/koschmanns_paradigm.pdf
- Krumsvik, R. (2009). *Ein ny digital didaktikk*. I: H. Otnes (red.), *Å være digital i alle fag* (s.227-250). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laursen, P. F. (1994). Teacher thinking and didactics: a prescriptive, rationalistic and reflective approach. In I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (Red.) *Teachers' minds*

- and actions: research on teachers' thinking and practice* (s.125-136). London: Falmer Press.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2007). I'll See You On "Facebook": The Effects of Computer-Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E., & Simonds, C. J. (2009). The effects of teacher self-disclosure via Facebook on teacher credibility. *Learning, Media & Technology*, 34(2), 175-183.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- New Millennium Learners: Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners OECD Hentet fra <http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf>
- Nielsen Wire (2010. 22. januar) *Led by Facebook, Twitter, global time spent on social media sites up 82% year over year*. Hentet fra <http://blog.nielsen.com/nielsenwire/global/led-by-facebook-twitter-global-time-spent-on-social-media-sites-up-82-year-over-year/>
- Nordal, S. (2011, 17. februar). – Forby Facebook. *Sunnmørsposten*. Hentet fra <http://www.smp.no/nyheter/article310167.ece>
- Nordal, S. (2011, 23. februar). – Pedagogisk fallitt. *Sunnmørsposten*. Hentet fra <http://www.smp.no/nyheter/article312030.ece>
- Otnes, H. (2009). *Å være digital i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PBS (17/1/1996). *Online NewsHour: Forum with Neil Postman*. Hentet fra http://www.pbs.org/newshour/forum/january96/postman_1-17.html
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prensky, M., & Gee, J. P. (2006). *"Don't bother me, mom, I'm learning": How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success - and how you can help!*. St. Paul, Minn.: Paragon House.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rundskriv F-05-10. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn av 1. mars 2010*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2010/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun.html?id=598615>
- Sandvik, P. (2011, 22. februar). Oppgjer med Facebook. *Sunnmørsposten*. Hentet fra <http://www.smp.no/nyheter/article311603.ece>

- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 32(2), 157-174.
- Selwyn, N. (2010) *Schools and schooling in the digital age: a critical perspective*. New York, NY: Routledge.
- Shea, V. (1994). *Netiquette*. San Francisco: Albion Books.
- Socialbakers (u.å.). *Facebook statistics by country*. Hentet fra <http://www.socialbakers.com/facebook-statistics/?orderBy=penetration>
- SSB. (u.å.) *Norsk mediebarometer*. Hentet fra http://www.ssb.no/emner/07/02/30/medie/sa121/ukentlig_mediebruk.pdf
- Stortingsmelding 48. (1996-1997). *Om lærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19961997/stmeld-nr-48_1996-97.html?id=191285
- Svendsen, R.H. (2009, 27. april). Krever restriksjoner på Facebook. *NRK Hordaland*. Hentet fra <http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/hordaland/1.6584447>
- Søby, M. (2008). Delingskultur, sosial web og læring. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 3(3), 153-156.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner: Læreplan for studieforberedende VG3 innen medier og kommunikasjon*. Hentet fra: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=613370&visning=4>
- Utdannings og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for lærerutdanningen*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/Rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf
- Westerveld, J. (2010, 7. februar) Vil ha kulere skole. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/article3505925.ece>
- Witteck, L (2004). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

VEDLEGG

- Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- Vedlegg II: Melding og vurdering fra NSD
- Vedlegg III: Intervjuguide til bruk i intervju med elever
- Vedlegg IV: Intervjuguide til bruk i intervju med lærere

Vedlegg I: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv for studentprosjekt om sosiale medier i undervisningen

Haugesund, 06/01/10

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i IKT i læring ved Høgskolen Stord/Haugesund og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er sosiale medier i undervisningen, og jeg skal undersøke hvilke konsekvenser det får når man bruker sosiale medier som for eksempel Facebook og blogg i undervisningen. Jeg er interessert i å finne ut om dette er noe som fører til en annen type kommunikasjon mellom lærer og elev, om elevene opplever at de driver med noen nyttig og om dette er en læringsform som skiller seg fra annen undervisning, og i så fall finne ut hvordan.

For å gjøre dette, ønsker jeg å intervju 5-8 elever og lærere i 3. klasse på medier og kommunikasjon. Spørsmålene vil dreie seg om meninger knyttet til prosjektene dere har hatt der dere har brukt sosiale medier i undervisningen. Jeg er interessert i å høre deres opplevelser og erfaringer. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuene vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

I forkant av intervjuene kan det bli aktuelt for meg å delta som observatør i de sosiale mediene dere har brukt. Dette vil innebære at jeg blir medlem i gruppene dere har på Facebook og at jeg leser bloggene dere har publisert offentlig. Da ønsker jeg å se på kommunikasjonsflyten; hvilke temaer som diskuteres, hyppigheten på innlegg og hva som publiseres. Denne informasjonen kan være aktuell bakgrunnsinformasjon for i intervjuene.

Det kan bli aktuelt å høre om noen av dere er interessert i et gruppeintervju. Alle uttalelser og opplysninger blir anonymisert. Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Dersom det gjennomføres gruppeintervju er det ikke mulig å trekke den enkeltes data ut fra det øvrige materialet, og derfor kan man da ikke trekke seg etter at intervjuet er gjennomført. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Dersom det er aktuelt for deg å være med på intervjuet, ber jeg deg om å skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 40 40 36 49, eller sende en e-post til ragnhildkleppe@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Aslaug Grov Almås ved Høgskolen Stord/Haugesund.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Risholt Kleppe
Haugeplassen 1
5523 Haugesund

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien om sosiale medier i undervisningen og sier meg villig til å stille på intervju.

Signatur

Telefonnummer

Vedlegg II: Melding og vurdering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Aslaug Grov Almås
Avdeling for lærerutdanning og kulturfag
Høgskolen Stord/Haugesund
Postboks 5000
5409 STORD

Vår dato: 07.12.2010

Vår ref: 25377 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.10.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25377	<i>Skole 2.0: Sosiale medier i undervisningen. En kvalitativ studie av Facebook og blogg som kommunikasjonsplattform på medier og kommunikasjon</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Aslaug Grov Almås
Student	Ragnhild Risholt Kleppe

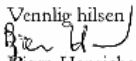
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ragnhild Risholt Kleppe, Haugeplassen 1, 5523 HAUGESUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25377

Prosjektet har som formål å belyse hvilke veilednings- og kommunikasjonsmessige erfaringer lærere og elever gjør seg ved bruk av sosiale medier i skolesammenheng. En avgrenser sosiale medier til å gjelde Facebook og blogg.

Utvalget består av skoleelever samt lærere i 3. trinn ved en videregående skole (medier og kommunikasjon). Student oppretter førstegangskontakten med rektor ved skolen og deretter med lærerne. Elevene informeres/forespørres om deltakelse via lærer. Totalt 5-8 personer

Personvernombudet finner informasjonsskriv av 12.11.2010 tilfredsstillende. Samtlige elever mottar informasjonsskrivet/informeres om observasjonsstudien og gis anledning til å avstå fra å delta, jf. telefon med Kleppe 07.12.2010.

På bakgrunn av prosjektets formål og opplysningenes art, finner ombudet at unge i alderen 16-18 år kan samtykke til egen deltakelse.

Datamaterialet innhentes gjennom personlig intervju og observasjon av aktiviteten på klassens Facebookside. Ombudet anbefaler at student informerer om observasjonsdelen og angitt tidsperiode på den aktuelle siden. Det åpnes opp for at gruppeintervju kan gjennomføres som alternativ til personlig intervju. Utvalget informeres om at det ikke vil være mulig å trekke den enkeltes data ut fra det øvrige materialet, og at man derfor ikke kan trekke seg etter at intervjuet er gjennomført. Ovennevnte jf. telefonsamtale den 07.12.2010.

Det gjøres lydopptak av intervjuene.

Det innhentes direkte personidentifiserende opplysninger i form av navn. Videre innhentes opplysninger om hvordan elever og lærere har opplevd å bruke sosiale medier i undervisningssammenheng.

Prosjektslutt er 20.12.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel og lydopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg III: Intervjuguide til bruk i intervju med elever

Generelt	Fortell om prosjektene der dere har brukt Facebook	
	Hvilke sosiale medier bruker dere?	
Er SNS viktig for deg som går på medier og kommunikasjon? "Det heter ikke "Nei til sosiale medier!" eller "Ja til sosiale medier!" – det heter "Hvordan bruker du sosiale medier?" Ida Jackson (Sosiale medier – hvordan ta over verden uten å gå ut av huset, 2010) :	Er det viktig at de som går på MK får bruke FB?	
	Blir læringen bedre av det?	Hvordan? Hva tenker du om sitatet til venstre?
	Hva er det beste med bruk av FB i undervisningen?	
	Hva synes du om at noen skoler stenger for FB?	
	Har FB noe å si for motivasjonen?	
	Bruker dere FB til å gi beskjeder eller til læring?	
	Har klassen opprettet egen FB gruppe?	Er dette vanlig?
Lærer 24-7: Om å "se" læreren hele tiden	Når er lærerne dine tilgjengelig for deg? Har det endret seg etter at dere tok i bruk SNS?	
	Sier dere andre ting på FB en IRL?	
	Endrer kommunikasjonen seg?	
Om reklame og påvirkning Jaron Lanier (You are Not a Gadget, 2010) kritiserer sosiale medier for å være som et speil for personlighetsløse forbrukere.	Hva tenker du om reklame på FB?	Hva har det å si at tjenestene er reklamefinansiert?
	Hva har det å si at FB eier informasjonen du legger ut?	
	Har dere snakket om "terms of agreement"?	
Facebook som tidstyv " FB "er og blir den største distraksjonen fra arbeidet jeg noensinne har hatt. Og jeg elsker det" Zadie Smith i essayet "Generation Why? "Despite the popular positioning of social networking as exciting educational tools, some critics think they may distract learners from their studies	Bruker du mye tid på FB på skolen?	
	Det har blitt sagt at FB er forstyrrende i skolearbeidet. Stemmer det?.	Er i så fall dette ditt eller lærernes problem?
	Hva bruker du FB til på skolen?	
	Er det viktig å kunne bruke FB på skolen?	På hvilken måte? Kan du gi eksempler? Hvorfor?
	Er det en styrke at lærere bruker FB i undervisningen?	Forklar.
	Opplever du at Facebook	Hvordan?

(Cassidy, 2006 in Sewlyn, 2009)	fører til økt læring?	
	Opplever du at Facebook forhindrer læring?	Hvordan?
	Hovedgevinster og ulemper (D beste /verste)	
	Stemmer uttalelser som sier at å bruke FB på skolen er en sammenblanding av offentlig og privat? På hvilken måte? Hva kan gå galt?	
	Hva med dem som ikke bruker FB?	
	Hva er forskjellen på å møte læreren i grupper, venner, vegg, chat og IRL?	
	Hva tenker du om å publisere skolearbeidet ditt på nettet? (for alle?)	
	Hva tenker du om å bruke Facebook til kommunikasjon med læreren og de andre elevene istedenfor å bruke It's Learning?	

Vedlegg IV: Intervjuguide til bruk i intervju med lærere

Generelt

Fortell litt om prosjektene dere har brukt sosiale medier i undervisningen.	Hvordan har du opplevd disse prosjektene?	
	Hva har vært hovedmålet ditt med å bruke Facebook i skolesammenheng?	
Hva har motivert deg til å ta i bruk FB i undervisningssammenheng?	Hva har ført til at du har fortsatt med det eller at du har valgt å ikke bruke det så mye i det siste?	
Hovedgevinster og ulemper		

SNS som tidstyv: skole versus fritid

Zadie Smith sier i essayet "*Generation Why?*" at FB "er og blir den største distraksjonen fra arbeidet jeg noensinne har hatt. Og jeg elsker det"

En britisk forsker sier noe lignende: "Despite the popular positioning of social networking as exciting educational tools, some critics think they may distract learners from their studies (Cassidy, 2006 in Sewlyn, 2009)"

Det har blitt sagt at Facebook er en tidsstyv, hva tenker du om det?	Er Facebook mest forstyrrende eller nyttig i skolearbeidet?	På hvilken måte?
	Er det et problem at elever bruker mye tid på Facebook i undervisningen? På hvilken måte?	Er i så fall dette ditt eller elevenes problem? Forklar.
Er det et problem eller en styrke for elevene at du bruker tid på FB i undervisningen?	Forklar.	
På hvilken måte opplever du at Facebook fører til økt læring?		
På hvilken måte opplever du at Facebook forhindrer læring?		
Elevene er VELDIG tydelig på		

at det er VELDIG viktig for dem å få tilgang til FB størstedelen av skoletiden. Hva tenker du om det?		
---	--	--

Sammenblanding av offentlig og privat info: Om forholdet til læreren på SNS vs. i klasserommet

Marit K. Slotnæs skriver (i Samtalens tynne tråd, Morgenbladet, 19.11.10): *"Facebook er et potensielt katastrofeområde for sammenblanding av offentlig og privat"*

"Facebook is too much of an intrusion into students' personal and social lives for educators to be using it as an educational method. I'm not against collaborative, online education with students, but I am against merging their personal, private family world with something required for a class activity. Millions of things can go wrong". (Monana Niller, assistant professor of popular culture and Facebook expert at Bowling Green State University, OH, quoted in Davis, 2010).

Det har blitt sagt at FB er et potensielt katastrofeområde for sammenblanding av offentlig og privat. Hva tenker du om det?	Stemmer det?	- På hvilken måte?
"Trenger lærerne seg på" elevene ved å bruke FB?	Hvordan kan man i så fall forhindre det?	
	Hva med elever som ikke bruker FB?	
Hva er forskjellen på å møte elevene på FB i grupper, som venner, gjennom aktivitet på veggen, i chat?	Forklar	
	I hvilken grad føler du deg forpliktet til å være "moderator"?	
	Hva skjer når diskusjonen blir utenomfaglig eller flytter seg til andre arenaer?	Hva tenker du om responsen elevene har gitt hverandre på FB?

Forpliktet til å "være med i utviklingen": Er SNS viktig for deg som underviser på medier og kommunikasjon?

Ida Jackson (Sosiale medier – hvordan ta over verden uten å gå ut av huset, 2010) : *"Det heter ikke "Nei til sosiale medier!" eller "Ja til sosiale medier!" – det heter "Hvordan bruker du sosiale medier?"*

Kritikere (Neil Sewlyn, *Faceworking*, 2009) sier at FB ikke er til hjelp i læringen direkte – men til å ordne logistikk (gi beskjeder, støtte hverandre, interagere sosialt)

Synes du man bør bruke FB sammen med elever når man underviser på medier og kommunikasjon?	Hvorfor?	Hvilken gevinst har det?
	Hvordan bør FB brukes i undervisningen på MK?	Er det noe med fagene på studieretning for medier og kommunikasjon som tilsier at du skal bruke sosiale medier som kommunikasjonsform?

Hva tenker du om å bruke Facebook til kommunikasjon med elevene og de andre istedenfor å bruke It's Learning?	Fordeler og ulemper?	Har du opplevd endringer i kommunikasjonsmønstre mellom deg og elevene dersom du sammenligner med kommunikasjon i klasserommet og gjennom It's Learning?
Blir de på noen måte mer kompetente av det? (Teknisk, men ikke minst sosialt?)		
Kritikere sier at FB ikke hjelper læring, men brukes kun til å gi beskjeder og info om praktiske saker. Hva tenker du om det?	I hvilken grad opplever du at elever bruker FB til læring sammenlignet med å utveksle fakta/info/moralsk støtte og/eller underholdende kommentarer?	
Hva synes du om at ulike skoleinstanser stenger av for bruken av sosiale medier i undervisningen?		
Hva er viktig å tenke på for lærere som tar i bruk FB i undervisningen?		

Lærer 24-7: Om å "se" læreren hele tiden

Når er du tilgjengelig for elevene dine? Har det endret seg etter at dere tok i bruk FB?	Hva synes du om det?	
Hvilke praktiske erfaringer har du gjort deg ved bruk av Facebook og blogg i undervisningen (tekniske, tidsmessige, tilgjengelighet utenom skoletid)		
Endret elevene og/eller lærernes motivasjon seg da dere tok i bruk FB?	Bidrar bruken til andre/flere diskusjoner?	

Kommersielle SNSer med egne juridiske regler: Om reklame og påvirkning

Jaron Lanier (You are Not a Gadget, 2010) kritiserer sosiale medier for å være som et spill for personlighetsløse forbrukere.

Hva har det å si at tjenesten er reklamefinansiert?	Hva tenker du om Facebook og blogging i forbindelse med forbrukskultur?	
	Er det en konflikt i det å konsumere info istedenfor å produsere når man bruker FB i undervisningen?	
Hva har det å si at FB tar eierforhold i mye av informasjonen dere legger ut?		
Har du opplevd juridiske utfordringer?	(For eksempel knyttet til opphavsrett/åndsverkslov og/eller personvern?, "Terms of agreement"?)	Hva har du i så fall gjort for å takle disse utfordringene?
Hva tenker du om å kreve at skolearbeidet publiseres på nettet?		
Hva tenker du om bruk av sosiale medier i fremtidig undervisning (din egen og generelt)?		
Oppsummere største etiske utfordringer ved bruk av FB i undervisningssammenheng	Tidsbruk, eierforhold, rask og usynlig kommunikasjon,	
Annet?		