



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND



Bruk av sosiale medier til kunnskapsbygging

Masteroppgave utført ved

Høgskolen Stord/Haugesund – Avdeling for lærerutdanning og
kulturfag – Master IKT i læring, Vitenskapelig arbeid, design og
dokumentasjon

Av: Trond Lindefjeld

Stord

2014/2015

Sammendrag

Formålet med denne studien er å finne ut mer om hvordan ungdommer bruker sosiale medier til skolearbeid og i kunnskapsbygging, slik at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensiale. Den overordnede problemstillingen er å undersøke *hvordan et utvalg 10. klassinger bruker sosiale medier til skolearbeid?*

Bakgrunnen for studien er at den raske samfunnsutviklingen som foregår både nasjonalt og internasjonalt, stiller andre krav til fremtidens arbeidstakere. Styringsdokumenter for norsk skole er i tråd med denne utviklingen, og inneholder mål knyttet til kompetansene for det 21. århundret. Bruk av sosiale medier er viktig innenfor flere av de sentrale kompetanseområdene for fremtidens skole, beskrevet av Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7). Kommuner og skoler regulerer bruken av sosiale medier ulikt, og dette gir utslag for undervisningen elevene mottar. Mange lærere er i tillegg både uerfarne og skeptiske til bruk av sosiale medier i skolen. Ved å kartlegge elevers bruk av sosiale medier til skolearbeid og i kunnskapsbygging, kan lærere bruke informasjonen til å utnytte elevenes kompetanse og læringspotensiale.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ tilnærming, og innfallsvinkelen er en fenomenologisk kasusstudie. Årsaken er at når jeg studerer ungdommers bruk av sosiale medier til skolearbeid og i kunnskapsbygging, så er det deres refleksjon og opplevelse som står sentralt i problemstillingen. Innsamlingsmetoden er bruk av kvasistatistikk og semistrukturerte intervju. I tillegg hadde jeg oppfølgende kontakt med informantene via sosiale medier i tre uker etter intervjuene. Informantutvalget består av 36 elever på surveyen, 15 elever i de semistrukturerte intervjuene og kontakt med 14 elever på sosiale medier. Alle elevene går i 10.klasse på samme ungdomsskole. Etersom det er elevenes erfaringer som står i sentrum for problemstillingen, er det deres perspektiv som i hovedsak blir beskrevet i datamaterialet. Det er i tillegg knyttet inn refleksjoner om hvordan lærere kan benytte informasjonen til bedre å utnytte elevenes læringspotensiale. De innsamlede dataene er sortert, systematisert og analysert i lys av utvalgt litteratur og teori. Oppgaven er knyttet til sosiokulturell læringsteori og litteratur om undervisning og kompetanser i det 21. århundret. Analysen av dataene viser at elevene er aktive brukere av sosiale medier. De har i hovedsak rituell bruk av mediene, men også faglig bruk er vanlig. Elevene ser nytten av sosiale medier til skolearbeid og i kunnskapsbygging, og ønsker en mer utstrakt tilrettelegging for bruk fra skolens side. Selv om det er naturlig for elevene å bruke nettverket sitt til kunnskapsbygging,

så innser de at det ligger et stort ubenyttet læringspotensiale i bruken av sosiale medier. Lærerne kan med fordel bruke elevenes digitale kompetanse i skolearbeidet, og elevene kan med fordel lære å lære. Mye ligger til rette for at skolen skal kunne drive undervisning tilpasset det 21. århundret, men kompetanseheving trengs for å kunne utnytte mulighetene som er til stede.

Abstract

The purpose of this master thesis is to examine how 10th grade students use social media in school related activities and in the act of building knowledge. Teachers may use these findings to exploit the students learning potential in a better way. The main research question is: How do 10th grade students use social media in school related activities?

The quick changes and development in our society, both national and international, has changed the demands for employees in the future labour market. The Norwegian school curriculum is in line with this development, and contains goals for competences related to the 21st century. The use of social media is central in several of the competence areas described in the Ludvigsen-committee documents (NOU 2014: 7) regarding school in future times. The regulation of social media use is different both between and inside municipalities and schools, and these differences influence the vocational training of the students. A lot of teachers are also both unexperienced and sceptical towards the use of social media in school related activities. By gaining insight in students' use of social media in school related activities and in the act of building knowledge, teachers can use this information to better exploit the learning potential of their students.

To shed light on the research questions, a qualitative study has been conducted. The approach is a phenomenological case study. I have chosen this approach based on the main reason of this study. When I study students' use of social media in school related activities and in the act of building knowledge, it is their reflection and experience which I intend to shed a light on. I have used quasi-statistics and semi-structured interviews in this inquiry. In addition to this, I also contacted the informants through social media for three weeks after the interviews were conducted. 36 students completed the survey. 15 students were interviewed, and I followed up 14 of those through social media. All students attend 10th grade at the same secondary school. The informants' experiences and perspectives are the main focus in this study, and their reflections form the main part of the findings. In addition to this perspective, reflections considering how teachers better can exploit the learning potential of their students, is also a part of this master thesis. My findings are sorted out, systemized and analyzed in light of previous research on the field and relevant theories. The master thesis is affiliated with sociocultural learning theories and literature considering teaching, learning and competences related to the 21st century. The data analysis shows the students as active users of social media. The habitual use of social media is most common, but the students also have

an intended use of social media. The students both appreciate and see the utility value of social media use in school related activities and in the act of knowledge building, and it is desirable for them with a wider range of adaption in this area in school related activities. Even though it is natural for the students to use their social network active in the act of knowledge building, they are fully aware of the unfulfilled learning potential of these resources. With advantage, teachers can exploit the students' digital competence in their act of teaching, and it is important for the students to learn how to learn the best way possible. The school in this study is well situated and prepared for teaching fitted to the 21st century, but an increase in ICT competence is needed to exploit the learning possibilities modern technology has to offer.

Forord

I det et to års masterstudium drar seg mot slutten, er det mange som fortjener både takk, varme tanker og et klapp på skulderen. Det enkleste hadde nok bare ha vært å si at ingen nevnt - ingen glemt, men det enkleste er ikke alltid det beste.

Først vil jeg takke min positive og dyktige veileder Aslaug Grov Almås for god og konstruktiv veiledning. I samme anledning ønsker jeg å rette en stor takk til resten av de ansatte ved IKT i læring ved HSH for et godt tilrettelagt, lærerikt og spennende studium, og ikke minst til de hjelpsomme og dyktige damene på biblioteket. Selv om masterstudiet stort sett er nettbasert, så er det også viktig å rette en takk til mine kjekke medstudenter. Det har vært kjekt å bli kjent med dere.

Å ta et fulltidsstudium ved siden av full jobb krever at man har positive og støttende arbeidsgivere. Jeg vil rette en stor takk til avdelingsleder skole i Karmøy kommune, Aksel Røsand og rektor ved Eide skole, Johnny Fosen, for at dere har gjort dette mulig for meg. En stor takk også til mine kollegaer på Eide skole, for forståelse for at jeg har vært noe mer opptatt og fraværende de siste to årene.

Rektor, lærere og elever ved informantskolen fortjener også en stor takk. Maken til positiv og hjelpsom holdning skal man lete lenge etter. Datainnsamlingen gikk knirkefritt fra start til mål på grunn av dere.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien min. Det har vært harde tidsprioriteringer de siste par årene, og det har i mange tilfeller gått utover dere. Takk Snefrid, for god sparring og støtte, og takk Vilde og Kaja for gode innspill og god hjelp med blant annet pilotering og innsikt i ungdommers mediekultur.

En to års spennende reise nærmer seg slutten, og det hadde ikke latt seg gjennomføre uten alle disse gode hjelperne. Nok en gang – tusen takk!

Jeg takker for meg ved å ønske leserne av denne oppgaven – god lesing.

Kopervik 03.05.2015

Trond Lindefjeld

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|------|
| Sammendrag..... | i |
| Abstract | iii |
| Forord | v |
| Figurliste..... | viii |
| Tabelloversikt..... | viii |
| 1.0 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for tema..... | 2 |
| 1.2 Studiens formål | 4 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål..... | 6 |
| 1.4 Begreper | 7 |
| 1.5 Avgrensinger | 9 |
| 1.6 Presentasjon av tidligere forskning og relevante datainnsamlinger | 10 |
| 1.6.1 Litteratursøk | 11 |
| 1.6.2 Litteratursammendrag | 13 |
| 1.6.3 Kommuners praksis vedrørende bruk av sosiale medier..... | 24 |
| 2.0 Teori | 25 |
| 2.1 Undervisning for og læring hos digitalt innfødte..... | 26 |
| 2.2 Læring | 30 |
| 2.2.1 Sosiokulturell læring | 32 |
| 2.2.2 Deweys syn på kunnskap og læring..... | 35 |
| 2.2.3 Arbeids- og vurderingsformer med sosiokulturell tankegang..... | 37 |
| 2.3 Konnektivisme | 42 |
| 2.3.1 Konnektivisme – læringsteori eller pedagogisk syn på læring?..... | 44 |
| 3.0 Metode..... | 44 |
| 3.1 Kvalitativ metode | 45 |
| 3.1.1 Kvasistatistikk og semistrukturerte intervju..... | 48 |

| | |
|--|--------|
| 3.2 Datainnsamling..... | 49 |
| 3.2.1 Presentasjon av informantene..... | 51 |
| 3.2.2 Utfordringer ved datainnsamling | 53 |
| 3.2.3 Vurdering av metodevalget | 55 |
| 3.3 Dataanalyse | 56 |
| 3.3.1 Gjennomføring av dataanalyse..... | 56 |
| 3.4 Validitet..... | 57 |
| 3.4.1 Validitet i denne studien..... | 58 |
| 3.5 Reliabilitet | 59 |
| 3.6 Etikk og personvern | 60 |
| 4.0 Presentasjon av funn og refleksjon..... | 61 |
| 4.1 Hovedtrekk og kategorier..... | 62 |
| 4.1.1 Bruksmønster | 63 |
| 4.1.2 Kommunikasjon | 67 |
| 4.1.3 Nettverksbygging | 71 |
| 4.1.4 Skolens tilrettelegging for bruk av sosiale medier til kunnskapsbygging..... | 74 |
| 4.1.5 Sosiale medier som læringsverktøy..... | 77 |
| 4.1.6 Sosiale medier som del av det 21. århundrets kompetanser..... | 80 |
| 4.1.7 Fordeler og ulemper ved bruk av sosiale medier i skolearbeidet..... | 81 |
| 5.0 Konklusjon og veien videre..... | 84 |
| Litteraturliste | I |
| Vedlegg | XVI |
| Vedlegg 1: Rundskriv..... | XVII |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring | XVIII |
| Vedlegg 3: Melding og vurdering fra NSD..... | XXI |
| Vedlegg 4: Resultat fra survey | XXIV |
| Vedlegg 5: Intervjuguide..... | CXXXII |

Figurliste

| | |
|--|----|
| Figur 1: Rammeverk for læring i det 21. århundret (Trilling og Fadel, 2009, s.119)..... | 27 |
| Figur 2: Forskjellige læringsdimensjoner (etter Befring og Moen, 2011, s. 42)..... | 31 |
| Figur 3: Modell for ungdomstrinnsatsningen i Vurdering for læring (Min versjon av Lund, 2013)..... | 39 |
| Figur 4: Paradigmeskifte innen vurdering (Redecker & Johannessen, 2013)..... | 40 |
| Figur 5: Personlig kunnskap og nettverkskunnskap (Siemens, 2006, s.49)..... | 42 |
| Figur 6: Konnektivismens syn på læring (Siemens, 2006). | 43 |
| Figur 7: Oversikt over ulike teorier (etter Postholm, 2010, s.20) | 47 |
| Figur 8: Skjerm bilde fra prosjektets Facebookside..... | 54 |
| Figur 9: Skjerm bilde av kommunikasjonen med 10.klassingene på Facebook | 55 |
| Figur 10: Bruksmønster av sosiale medier | 64 |
| Figur 11: Skjerm bilde som viser den raske responstiden..... | 66 |
| Figur 12: Tro på lærers kompetanse om sosiale medier..... | 68 |
| Figur 13: Elevers tro på at de lærer mer ved bruk av sosiale medier | 69 |
| Figur 14: Fremgangsmåter for å få hjelp til problemer med lekser | 73 |
| Figur 15: Elevenes syn på om lærerne liker at de samarbeider om lekser | 74 |
| Figur 16: Elevers svar på om skolen lærer dem god bruk av sosiale medier..... | 75 |
| Figur 17: Hvordan elevene har lært å bruke sosiale medier..... | 76 |
| Figur 18: Elevenes syn på sosiale mediers læringsverdi..... | 77 |
| Figur 19: Elevenes syn på bruk av sosiale medier i skolen..... | 80 |
| Figur 20: Elevers syn på fordeler ved bruk av sosiale medier | 81 |
| Figur 21: Elevers syn på ulemper ved bruk av sosiale medier..... | 82 |

Tabelloversikt

| | |
|---|----|
| Tabell 1: Skjematisk oversikt over Studiens mål, problemstilling og metode..... | 6 |
| Tabell 2: Grunnlagskriterier for litteratursøk | 11 |
| Tabell 3: Tilpassing av undervisningsmetoder (Etter Curran og Wetherbee, 2014)..... | 29 |
| Tabell 4: Tilpassing av undervisningsmetoder (Tapscott, 2009, s.133)..... | 29 |
| Tabell 5: Gruppering av tema og variabler i surveyen..... | 50 |
| Tabell 6: Presentasjon av informanter..... | 51 |

Tabell 7: Oversiktstabell med funn knyttet til litteratur og teori..... 62

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke en gruppe 10.klassingers bruk av sosiale medier til skolearbeid og i kunnskapsbygging, med tanke på at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensiale. Hvis vi sammenligner elevenes kunnskapsbygging med et ferdig puslespillbilde, så er det mange brikker som inngår i helheten. Brikkene er av ulik karakter, form og størrelse, men det er viktig å forstå at alle hører med til samme puslespill. Selv om jeg i denne oppgaven har hovedfokus på 10.klassingen, så er de andre brikkene sentrale for å se hele bildet. Derfor omhandler også oppgaven en del av de andre viktige faktorene som inngår i 10.klassingers kunnskapsbygging.

I rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, 2012) omtaler Utdanningsdirektoratet [UDIR] sosiale medier ved flere anledninger, som del av digital ferdighet i både nåtid og fremtid. Dagens ungdomsskoleelever er aktive brukere av disse mediene, men de opplever ulike utfordringer i forhold til skolers tilrettelegging for bruk av sosiale medier i læringsarbeidet. Lærere i alle aldre har et uttalt behov for kompetanseheving, slik at de kan bli i stand til å tilrettelegge tilpasset undervisning etter kravene i dagens skole. Ertmer og Ottenbreit-Leftwich (2011) sier at lærere trenger hjelp til å forstå hvordan teknologi kan bidra til å skape bedre læring hos elevene, og de fremhever behovet for høykvalitets lærere, der de defineres som «being able to support differentiated instruction and data-based decision making, efforts that benefit immensely from the use of new technology tools» (Ertmer og Ottenbreit-Leftwich, 2011, s.257). Mishra og Koehler (2008) fremhever at digital kompetanse ikke er tilstrekkelig for det de refererer til som hjertet av god undervisning. I tillegg bør lærere kjenne til og forstå mulighetene som IKT gir både i hverdagsliv og arbeidsliv, slik at de gjenkjenner og vet når teknologi har pedagogisk merverdi. Lærere må også kontinuerlig holde seg oppdatert i forhold til den teknologiske utviklingen (Mishra og Koehler, 2008). Berkowicz og Myers (2014) hevder at elever i dag er nødt til å lære seg samarbeid ved bruk av sosiale medier for å overleve i fremtidens arbeidsmarked, men at lærerne må lære seg hvordan de skal undervise om dette. Eric Sheninger (sitert i Berkowicz og Myer) kaller den digitale utviklingen et pedagogisk paradigmeskifte, og uttaler at vi må utvikle en fornyet forståelse av hvordan barn lærer.

Norge er i verdenstoppen når det gjelder bruk av sosiale medier (Eimhjellen, 2014), og læringspotensialet ved å implementere bruken av disse mediene i skolen er stort. Likevel

vegrer mange kommuner, skoler og lærere seg for å ta disse verktøyene i bruk til undervisning og læring. Vi kan spekulere i mange ulike årsaker til dette, men skoleforskere både nasjonalt og internasjonalt har påpekt at det finnes en viss grad av endringsvegring i skoleverket. Jeg reflekterte over denne endringsvegringen for en tid tilbake. Jeg er femte generasjon lærer i min familie, og min tipp-oldefar drev en liten skolestue i bygde-Norge. Skolestua er nå et museum, og ved sist besøk slo det meg hvor lite som hadde forandret seg siden hans dager. Samtlige lærere i min familie har opplevd et samfunn i enorm utvikling. Opplevd tekniske nyvinninger de knapt trodde var mulig. Likevel tror jeg samtlige generasjoner hadde nikket gjenkjennende ved et besøk på skolen min i dag. Er det faktisk slik at skolen i dag utdanner elevene til å fungere i dagens høymoderne samfunn? Et samfunn der innovasjon, samarbeid, kommunikasjon og samhandling er grenseløs i verdiskapningsprosessen. Et samfunn der moderne teknologi legger forholdene til rette for sømløse internasjonale samarbeid. Med dette som bakteppe vil jeg i denne studien se på bruken av sosiale medier i skolearbeidet hos et utvalg elever i 10.klasse, med tanke på at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensial.

1.1 Bakgrunn for tema

Samfunnet rundt oss gjennomgår en endringsrevolusjon som har tatt oss fra det modernistiske til det postmodernistiske samfunn. Endringene foregår på de fleste områder, men de har ulik karakter og styrke. Kunnskapsutviklingen og den digitale utviklingen er blant de mest omfattende, og de henger tett sammen (Erstad, 2005; Krokan, 2012; Meld. St. 23 (2012-2013); NOU 2014: 7). Alle slike endringer har med seg fordeler og ulemper. Sånn er det også nå. WEB 2.0 og sosiale medier er viktige elementer i utviklingen som skjer. Både kunnskapsutviklingen og den digitale utviklingen har en eksponentiell vekst, og den skjer relativt synkront verden over (Siemens, 2004; Erstad, 2005; Meld. St. 23 (2012-2013); NOU 2014: 7). Til forskjell fra tidligere samfunnsomveltninger, er det ikke bare voksne som har en aktiv rolle. Barn og unge deltar aktivt i det som skjer, og er på mange måter frontkjempere. Det sies at *kjært barn har mange navn*, og både dagens ungdommer og dagens samfunn har mange kallenavn som følge av utviklingstendensene. Løvlie (2012) hevder at dagens ungdom er den generasjonen med flest merkelapper, og nevner generasjon M (m for multitasking), generasjon C (c for connected), generasjon Internett og generasjon skjermtroll som eksempler på slike merkelapper. Den digitale generasjon er også en betegnelse som blir benyttet, men videre i denne oppgaven brukes begrepet *digitalt innfødte* som en betegnelse på dagens ungdom (Prensky, 2001). Erstad (2005) lister opp kunnskapssamfunnet, informasjonssamfunnet, risikosamfunnet, nettverkssamfunnet og det hyperkomplekse

samfunnet som eksempler på betegnende kallenavn på dagens samfunn. Samfunnet preges av høyt utviklingstempo og raske endringer. Menneskene i dette samfunnet må være mer tilpasningsdyktige og fleksible enn tidligere generasjoner, og begrepet livslang læring har fått et annet forståelsesinnhold enn før. Allerede i St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* ble det vektlagt at skoleutvikling var avgjørende for å tilpasse seg samfunnet.

Stortingsmeldingen bygger blant annet på Senges (1991) teori om lærende organisasjoner, og legger frem at skolen må tilpasse seg utviklingen av et mer kunnskapsdrevet samfunn. Skolen som lærende organisasjon må da ikke bare se på elevers læring, men på læringsutvikling i alle deler av organisasjonen. Dette synet videreføres i NOU 2014:7. Der fremheves det at helhetstenking er nødvendig i fremtidens skole, slik at den pedagogiske utviklingen i skolen skjer i tråd med samfunnsutviklingen. Det skisseres opp en del utviklingstrekk om hva som blir viktig for elevers læring i fremtidens skole, der det blant annet hevdes at det «(...) I kunnskapssamfunnet er menneskene selv [som er] den viktigste innsatsfaktoren i arbeidslivet. Investering i menneskers kunnskap og kompetanse er grunnlaget for fremtidig velferd og verdiskaping, (...)» (NOU 2014: 7, s.112).

Alle organisasjoner er barn av sin tid, skrev Arne Krokan i 2012. Han poengterte at tilpasning til omgivelsene er viktig for å overleve, uansett hvilken organisasjonstype man snakker om. Skolen er en stor organisasjon, og det er viktig at skolens undervisningspraksis tilpasser seg samfunnet som det utdanner elever til. Det er en del uenighet knyttet til hvilken grad implementering av IKT i skolen bør ha. Skolefolk plasserer seg langs hele skalaen – fra IKT som et forstyrrende og uønsket element til implementering i alle fag og arbeidsprosesser. Forankring og fundament finner de i forskning uansett hvor de befinner seg på denne skalaen. Det offentlige Norge ser på implementeringen som positivt og viktig. En rekke Stortingsmeldinger og offentlige utredninger omhandler temaet, og de er utvilsomt positivt ladet. Regjeringen sidestilte i Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006) bruk av digitale verktøy med lesing, skriving, regning og muntlig fremføring i de kalte grunnleggende ferdigheter. UDIR har senere omdøpt bruk av digitale verktøy til digitale ferdigheter, og de grunnleggende ferdighetene har sitt eget rammeverk (Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, 2012). Ludvigsen-utvalget, som ble oppnevnt i juni 2013, arbeider med en utredning om elevers læring i fremtidens skole. I prosessen frem til nå har de benyttet moderne teknologi, blant annet gjennom at gruppens arbeid dokumenteres i en blogg. «Aldri før har det vært større åpenhet om arbeidet i en

offentlig utredning», hevdet utvalgsmedlem Eli Gundersen¹. I den første rapporten fra Ludvigsen-utvalget (NOU 2014: 7) er et helt kapittel viet det 21. århundrets kompetanser, og i utvalgets sluttcommentar i kapittelet heter det:

Utvalget vil understreke at endringshyppigheten på IKT-området gjør det nødvendig at skolen er i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig utvikling i deltakende læringsprosesser for elever og lærere» (s.129).

Ludvigsen-utvalget har skissert opp ti kompetanser som er sentrale i det 21. århundret; fagkompetanse, IKT-kompetanse, kommunikasjon og samarbeid, kreativitet og innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning, metakognisjon og å lære å lære, personlig og sosialt ansvar, etisk og emosjonell bevissthet, kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere (jobbkompetanse) og borgerskap både lokalt og globalt. Denne oppgaven skal ta for seg et område som griper inn i flere av disse kompetanse, nemlig ungdommers bruk av sosiale medier i skolearbeid og kunnskapsbygging. Oppgaven handler også om hvordan lærere kan utnytte elevenes bruk av sosiale medier med tanke på å utnytte deres læringspotensial. Enda foreligger det lite norsk forskning på bruk av sosiale medier i grunnskolen til og med 10.klasse, men det finnes noe for videregående skole. Internasjonalt har de kommet noe lenger, og det foreligger en del forskning med ulike vinklinger. Følger skoleutviklingen, samfunnsutviklingen og kunnskapsutviklingen hverandre, og er de tilpasset behovene og kompetansen til den digitale generasjonen?

1.2 Studiens formål

Sosiale medier er blitt en naturlig del av samfunnet vårt. De er ikke lenger noe som er forbeholdt ungdom, selv om det fortsatt er sammenheng mellom alder og bruk. Gjennom arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg å få innsikt i hvordan en gruppe ungdommer bruker sosiale medier til kunnskapsbygging, slik at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensialer. I tillegg ønsker jeg å finne ut mer om bruken er skoleinitiert, samt belyse hvilke fordeler og ulemper ungdommene ser ved å bruke sosiale medier i skolearbeidet. Sosiale medier er teknologi som legger til rette for kommunikasjon og samhandling. Man kan skape kunnskap og læring sammen, men det finnes også potensielle farer ved å ta i bruk disse ressursene i skolen.

¹ Eli Gundersen: Framtidens skole – hva kompetanse må elevene ha? Forelesning ved HSH, Avd. Stord 29.08.14.

Formålet med en studie bygger blant annet på personlige, intellektuelle og praktiske målsettinger. Det personlige målet med studien er at jeg ønsker å lære mer om bruken av sosiale medier i skolearbeid. Jeg tror at sosiale medier har et stort potensial innen utvikling av kunnskap for skolen som lærende organisasjon og kunnskapsorganisasjon. Alder har skapt et digitalt gap mellom generasjonene, men uavhengig av generasjonstilknytning er det nok få som utnytter de sosiale mediernes potensial for læring. Derfor er det viktig å tilegne meg kunnskap og kompetanse om sosiale medier, både med tanke på personlig utvikling, men ikke minst for min egen yrkespraksis. Barber og Mourshed (2007, s.16) hevder at kvaliteten på et skolesystem ikke kan bli bedre enn kvaliteten på lærerne. Man kan ikke lære bort noe man ikke selv mestrer, og da må man følge med i samfunnsutviklingen.

Det intellektuelle målet for studien er et ønske om kunnskapsøkning om sosiale medier, og om hvilke muligheter disse ressursene har i forhold til kunnskapsbygging. Har begreper som kollektiv intelligens (Surowiecki, 2004), kollektiv kapasitet (Fullan, 2014) og læringsteorien konnektivisme (Siemens, 2004) rot i virkeligheten, eller er de utopier? Både Surowiecki, Fullan og Siemens mener at man bør utnytte mulighetene Internett gir til kunnskapsbygging. Hvordan ser et utvalg ungdomsskoleelever på utnyttelse av disse mulighetene? Jeg tror at mange lærere stiller seg kritiske til bruk av sosiale medier i undervisningen. Dette kan begrunnes i mangel på kunnskap om mulighetene som ligger i ressursene, eller ha noe med det Fullan (2014, s.13) omtaler som endringsvegring hos lærere. De fleste ungdomsskoleelever er aktive brukere av sosiale medier. Spørsmålet er om de er klar over eller benytter det potensialet disse ressursene har. Jeg ønsker å søke svar på disse undringene, slik at undervisning kan tilrettelegges for at elever kan tilegne seg denne delen av det 21. århundrets kompetanser. Lillejord (2003) fremhever at en viktig del av det 21. århundrets kompetanser er at elever trenger å lære om læring (s.14). Bruk av sosiale medier til kunnskapsbygging kan være en del av en slik strategi.

Det praktiske målet for studien er knyttet til at jeg er kursholder for lærere og skoleledere i informantkommunen. Skolene i kommunen er derfor naturlige samarbeidspartnere i arbeidet med denne oppgaven. Informantkommunen er langt fremme når det gjelder infrastruktur og digitalt utstyr ved skolene. Grubb (sitert i Fullan, 2014) deler ressurser inn i tre kategorier; enkle, sammensatte og komplekse ressurser. De enkle ressursene består av kun en ressurs, de sammensatte er en kombinasjon av to ressurser og de komplekse ressursene består av tre eller flere faktorer. Grubb hevder at kun komplekse ressurser vil ha en langtidsvirkning på læring. I tråd med dette kan man da hevde at det nytter lite med mye utstyr og god infrastruktur, hvis

det ikke blir satset på opplæring for lærerne. Både Krumsvik (2007) og Curran og Wetherbee (2014) bruker begrepet verktøykasse om evnen til å utnytte de ressursene IKT og Internett har. God infrastruktur og godt datautstyr, kombinert med kompetente lærere og god skoleledelse vil i neste omgang føre til at undervisningen tilpasses elever av det 21. århundret.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt følgende problemstilling for å finne svar på studiens formål:

Hvordan bruker et utvalg 10. klassinger sosiale medier til skolearbeid?

For å svare på denne problemstillingen har jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvilke sosiale medier bruker 10. klassingene til skolearbeid?

I hvilket omfang bruker 10. klassingene sosiale medier til skolearbeid?

Hvordan er bruken av sosiale medier skoleinitiert?

Hvilke fordeler og utfordringer ser 10. klassingene ved denne arbeidsmåten?

Hvordan kan lærere ta hensyn til elevenes bruksmønster på sosiale medier i sin undervisning?

I enhver studie må det være en rød tråd og sammenheng i arbeidet. Formålet med studien er nært knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette henger igjen sammen med metoden som blir benyttet for å besvare problemstillingen, slik at man oppnår formålet med studien. Alt arbeidet bygger på et teoretisk fundament, og Tabell 1 er en skjematisk oversikt over denne studien.

Tabell 1: Skjematisk oversikt over Studiens mål, problemstilling og metode

| | |
|-----------------------------------|---|
| Formål med studien | Formålet med studien er å finne ut mer om hvordan ungdommer bruker sosiale medier til (i) kunnskapsbygging, slik at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensiale. |
| Overordnet problemstilling | Hvordan bruker et utvalg 10. klassinger sosiale medier til skolearbeid? |
| Forskningsspørsmål | Hvilke sosiale medier bruker 10. klassingene til skolearbeid? I hvilket omfang bruker 10. klassingene sosiale medier til skolearbeid? Hvordan er bruken av sosiale medier |

| | |
|---------------|---|
| | skoleinitiert? Hvilke fordeler og utfordringer ser 10. klassingene ved denne arbeidsmåten? Hvordan kan lærere ta hensyn til elevenes bruksmønster på sosiale medier i sin undervisning? |
| Metode | Kvalitativ fenomenologisk kasusstudie med bruk av kvasistatistikk og intervju som datainnsamlingsmetode. |
| Teori | Paradigme: Konstruktivismen Teoretisk modell: Sosialkonstruktivistiske teorier/sosiokulturell teori Mellomteori: Dewey, Vygotsky, Lave og Wenger Substantive teorier: Konnektivisme (Siemens, Downes), digitalt innfødte (Prensky m.fl.), undervisning i det 21. århundret (Tapscott, Curran og Wetherbee, Mishra og Koehler, Krumsvik, Selwyn, Ertmer og Ottenbreit-Leftwich m.fl.) |

Gjennom bruk av kvasistatistikk dannet resultatene fra surveyen et godt grunnlag for kunnskapsutviklende intervjuer, der jeg søkte svar på alle forskningsspørsmålene. De innsamlede dataene ble deretter fulgt opp gjennom kontakt med elevene på Facebook i tre uker. Datainnsamlingen og analyser av de innsamlede dataene, ga meg et godt bilde av hvordan 10.klassingene i denne undersøkelsen bruker sosiale medier til skolearbeid.

1.4 Begreper

Det er noen gjennomgående begreper i studien som det er nødvendig å definere. Begrepene er *Web 2.0, sosiale medier, digitale ferdigheter, skolearbeid og kunnskapsbygging, rituell og faglig IKT-bruk, kollektiv intelligens og det 21. århundrets ferdigheter/kompetanser.*

Web 2.0 blir i denne oppgaven definert som interaktive tjenester på Internett som blir drevet av deltakerne. Rundt år 2000 ble det lansert mange digitale tjenester som gjorde at arbeid som tidligere ble utført av programmerere og eksperter, nå kunne utføres av «alle». Krokan (2012)

kaller dette for et systemskifte, der Internett endret karakter fra et konglomerat av software og tjenester til en plattform for kommunikasjon, samhandling og publisering (s.40). Bjarnø, Giæver, Johannesen og Øgrim (2009, s. 105) hevder at man kan bruke begrepet sosial web om det samme fenomenet, og at blogg, wiki, chat og nettsamfunn er eksempler på Web 2.0.

Sosiale medier blir i denne oppgaven definert som plattformer på Internett som åpner opp for sosial interaksjon. Disse plattformene gjør det mulig for brukerne å skape og dele innhold. Kaplan og Haenlein (2010) deler sosiale medier inn i seks undertyper; blogg, samarbeidsprosjekter/wiki, sosiale nettverkssider [SNS], samfunn med innholdsdeling, virtuelle sosiale verdener og virtuelle spillverdener.

Digitale ferdigheter er i denne oppgaven definert gjennom UDIR som

(...) å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, 2012).

Digitale ferdigheter er en forutsetning for aktiv deltakelse i det 21. århundrets samfunn både profesjonelt og privat.

Skolearbeid og kunnskapsbygging omfatter i denne oppgaven alt skolerelatert arbeid utført av elever både i og utenfor skoletid. Begrepene *undervisning* og *læring* henger tett sammen med skolearbeid og kunnskapsbygging. Bjørndal og Lieberg (sitert i Pettersen, 1997, s. 35) fant at det er mange ulike oppfatninger om hva som legges i undervisningsbegrepet; formidling av kunnskap, interaksjon, kommunikasjon, gransking og løsning av problemer, skaping av interesser, elevaktivitet, opplevelse og vekking av interesser er vare noen av de mange beskrivelsene. En mye benyttet definisjon i Norge på undervisning kommer fra Pettersen (1997): «Planlagt og systematisk påvirkning som har til hensikt å fremme visse kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos eleven; hos den lærende» (s.38). Begrepet *læring* har mange definisjoner. Ludvigsen-utvalget har hentet sin fra den amerikanske psykologiprofessoren Daniel L. Schacter. Læring beskrives da som en aktivitet der en person får ny, endrer eller forsterker eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser. Schacter (2009, s.210) definerer læring som «shorthand for a collection of different techniques, procedures, and outcomes that produces changes in an organism's

behavior». Videre skriver Schacter at psykologer har identifisert over 40 ulike former for læring. Det er likevel noen prinsipper som utgjør kjernen i dem alle; læring involverer en erfaring som resulterer i en relativt permanent endring hos den som lærer. Læring kan skje gjennom alt fra målbevisste handlinger til mer eller mindre ubevisste handlinger.

Rituell teknologibruk er ifølge Krumsvik (2011, s.30) menneskers bruk av IKT som en del av det å leve i et digitalisert samfunn. Bruken er preget av vaner og ritualer i hverdagen. Den **faglige teknologibruken** retter ifølge Krumsvik seg mot kunnskap, digital kunnskaping og læring i den digitale skolen.

Kollektiv intelligens er ifølge Surowiecki (2004) en gruppe menneskers samlede kunnskap. I denne sammenheng kan det også nevnes begrepet *crowdsourcing*, som beskriver hvordan mange små bidrag fra en gruppe mennesker overtar oppgaver som tidligere ble utført av enkeltpersoner (Krokan, 2012). Fullan (2014) omtaler noe lignende innen organisasjoner som kollektiv kapasitet, noe som medfører at hele organisasjonen forbedrer seg sammen.

Det 21.århundrets ferdigheter/kompetanser har ingen fasitforklaring, men i denne oppgaven benyttes begrepet som et samlebegrep for de ferdighetene som et menneske trenger for å fullt ut delta, fungere og utvikle seg i vårt moderne samfunn. Et samfunn der omtrent alt har endret seg de siste årene, og der arbeidere må innovere, skape, samarbeide og kommunisere på helt nye måter (Curran og Wetherbee, 2014).

1.5 Avgrensinger

En masteroppgave har en tidsmessig og størrelsesmessig begrensing som gjør det nødvendig å presisere noen avgrensinger i forskningsarbeidet. I utgangspunktet ville jeg se på implementeringen av sosiale medier som del av det 21. århundrets kompetanser i en norsk ungdomsskole. Det er et stort og omfattende tema. En avgrensing har dermed blitt å se på bruken av sosiale medier i 10.klassingers skolearbeid og kunnskapsbygging, med tanke på at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensiale. Dette er en nødvendig avgrensing på grunn av omfang, og vil ikke si at bruk av sosiale medier er viktigere enn andre kompetanser. Rammefaktorer, skoleledelse og lærere er nevnt, men har ikke noe stort fokus i dette arbeidet. Denne oppgaven har et begrenset antall informanter fra en ungdomsskole, og man må dermed ta høyde for at feilkilder kan forekomme i forhold til generalisering og overføring av funn. Informantene er elever i 10.klasse, og selv om de er like gamle, går på samme skole og har de samme lærerne, så er det store forskjeller på utviklingsnivået til elevene i ungdomsskolealder. Noen er noviser, andre er eksperter. Det er også store forskjeller mellom ungdomsskoler, selv

innad i en kommune. Denne studien vil dermed ikke komme med noen statistisk signifikante sannheter, eller fremstå som stor og omfattende. Det er likevel mitt håp at arbeidet kan være et bidrag til fagområdet som tar for seg skoleutviklingen på vei mot kompetansekravene for det 21. århundret.

1.6 Presentasjon av tidligere forskning og relevante datainnsamlinger

Boote og Beile (sitert i Krumsvik, 2014) hevder at det er bred internasjonal enighet om at litteraturreview bør være en del av et forskningsdesign og et metodisk håndverk. De hevder også at forskning på emner innen utdanning er mer krevende og sammensatt enn de fleste andre forskningsområder. Derfor er det om mulig enda viktigere med et grundig forarbeid enn på andre områder (Boote og Beile, 2005). Ingen forskning kan bygge på intuisjon og oppfatninger, og god forskning er god, fordi

«(...) it advances our collective understanding. To advance our collective understanding, a researcher needs to understand what has been done before, the strengths and weaknesses of existing studies, and what they might mean. A researcher cannot perform significant research without first understanding the literature in the field» (Boote og Beile, 2005, s.3).

En litteraturreview gir oversikt over forskningsfeltet man har peilet seg inn på, og man kan identifisere større eller mindre kunnskapshull. Kunnskapen man tilegner seg gjennom dette arbeidet, gir forskeren mulighet til å posisjonere studien i dette landskapet. En god litteraturreview gir også muligheten til å fundamentere forskningen, og bygge videre på det som allerede har blitt forsket på (Boote og Beile sitert i Krumsvik, 2014; Cohen, Manion og Morrison, 2011, Befring, 2010). Rune Krumsvik kalte dette «å stå på skuldrene til kjemper».² Locke, Spirduso og Silverman (sitert i Krumsvik, 2014) hevder at forskerens oppgave er å benytte forskningslitteraturen som støtte og forklaring for de valg som blir tatt i forhold til egen studie.

Å utarbeide en grundig og god litteraturreview er en krevende prosess. Begrepet prosess er sentralt, fordi det skjer en utvikling på flere plan under dette arbeidet. Man utvikler en dypere forståelse for fagfeltet, samtidig som oppgaven man utarbeider modnes. Arbeidet må være systematisk og stringent, og det er viktig å være nøyaktig, avgrenset og selektiv i søket. Et godt søk resulterer i funn av relevant forskning. Maxwell (sitert i Krumsvik, 2014) fremhever

² Rune J. Krumsvik: Kvalitativ metode. Forelesing ved HSH, Avd. Stord 14.10.13.

viktigheten med relevant forskning i en litteraturreview. Silverman (2011) hevder at man etter å ha gjennomført søk og organisering av funnene, likevel ikke har oppnådd noe før funnene er analysert. Silverman (2011) fremhever at kun en håndterlig mengde data, kan resultere i en god analyse.

1.6.1 Litteratursøk

Krumsvik (2014) har oversatt en femtrinnsmodell fra Cresswell, som jeg benyttet i arbeidet med denne oppgaven; identifisere typiske og viktige begrep for bruk i litteratursøk, lokalisere og finne litteratur, lese og sjekke om litteraturen er relevant, organisere litteraturen man har valgt og til slutt skrive en litteraturgjennomgang. I litteratursøket har jeg benyttet flere søkemotorer, databaser og ressurspersoner. Tabell 2 viser grunnlagskriteriene for de studiene jeg har innlemmet i litteraturgjennomgangen.

Tabell 2: Grunnlagskriterier for litteratursøk

| Søkestrategi | | |
|---------------------|---|---|
| | Inkludert | Ekskludert |
| Databaser | ERIC, PsycINFO, ODA, Idunn | Alle andre |
| Tidsramme | Begynte først med en tidsramme nyere enn 2010, men endret det til ingen tidsramme. | Først eldre enn 2010, deretter ingen. |
| Publikasjoner | Alle | Ingen |
| Fokus | Bruk av sosiale medier hos ungdom. Bruk av sosiale medier i kunnskapsbygging. Bruk av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeid. Ethiske dilemmaer ved bruk av sosiale medier i skolesammenheng. | Artikler som omhandler andre sider av sosiale medier, eller der overføringsverdien er lav på grunn av at studiene omhandler voksne. Uaktuelle studieretninger er også utelatt på grunn av lav overføringsverdi. |
| Språk | Alle | Ingen |
| Målgruppe | Artikler som omhandlet bruk av sosiale medier hos ungdom i ungdomsskolealder. | Artikler som bare omhandlet voksne, eller der overføringsverdien til ungdomsskole var lav – for eksempel legestudier. |

Det er viktig med en overkommelig og håndterlig mengde data, og man må derfor velge ut både søkeord og søkebaser med omhu. Problemstillingen i min masteroppgave lyder:

Hvordan bruker et utvalg 10. klassinger sosiale medier til skolearbeid? Spissing innen begrepet sosiale medier var nødvendig, og dermed ble begrepet kombinert med undervisning og læring på ungdomsskolenivå. Selv om litteratursøket skjer i en tidlig fase av masterarbeidet, så var det tre områder som jeg i denne fasen antok var sentrale. De tre var læring, danning og det 21. århundrets kompetanser. Dette dannet fundamentet i søket. *Sosiale medier* var hovedbegrep, og søkekombinasjonene var spisset inn på virksomhet, alder, årsak, fordeler og utfordringer.

Tilgangen på data via Internett spiller en viktig rolle i forskerens arbeid, og med verden som søkebase kan validitet skapes til egen forskning (Cohen, Manion og Morrison, 2011). Silverman (2011) påpeker at den store mengden av tilgjengelig data fremtvinger bevisste valg av søkebase, etter at søkeordene er bestemt. Det er mange steder å søke hjelp, ifølge Silverman, men et av forslagene hans er å spørre veilederen sin om råd. Jeg fikk råd om søkebasene ERIC og PsycINFO av daværende veileder, Rune Krumsvik³, og gjennomførte systematisk søk på disse databasene. I tillegg gjennomførte jeg søk på Idunn og ODA, med mål om å finne aktuelle norske studier og datainnsamlinger. Søkeordet her var kun *sosiale medier*, uten kombinasjoner med andre begrep. Krumsvik (2014) hevder at kontakt med eksperter på fagområdet, kan være et supplement til søkene i databaser. Jeg kontaktet ressurspersonene Berit Skog, Ida Aalen, Øystein Gilje og Petter Bae Brandtzæg, samt lærere på masterteamet på HSH. I tillegg opprettet jeg en konto på Researchgate, og fikk der tilgang til to aktuelle forskningsrapporter.

En mangelfull eller dårlig litteraturreview kan skape en negativ dominoeffekt for resten av studien (Krumsvik, 2014), og for å lokalisere den relevante forskningen må det gjøres et stringent søk. Krumsviks (2014) mal for søkestrategi ble brukt som metode for litteratursøket. Bevissthet på inkludering og ekskludering ved litteratursøk, gjør at man unngår mange irrelevante treff. Jeg benyttet en fast strategi for søket: Strategien var å først å lese tittel. Hvis tittelen var interessant, så leste jeg abstraktet. Hvis jeg fortsatt var jeg i tvil, skumleste jeg i teksten i tråd med det Silverman (2011) omtaler som «(...) *beyond speed reading* (...)» (s. 50). De relevante funnene sorterte jeg i tre kategorier; *helt relevant*, *relevant tema – ulik alder* og *delvis relevant*. Etter å ha gjennomført første runde i søket, samt kategorisert disse, var antallet treff fortsatt altfor stort. En god analyse bygger på en overkommelig utvalg data, ifølge Silverman (2011). Han hevder at stor datamengde er en av de største feilene som blir

³ Rune Johan Krumsvik, professor ved UiB og HSH. E-post 19.03.14.

begått. En uerfaren forsker må ha i tankene at selv erfarne forskere arbeider med svært innsnevrede forskningsområder. Det videre arbeidet bestod i flere runder med siling og sortering av forskningsrapporter og datainnsamlinger, inntil jeg stod igjen med det jeg selv vurderte som en overkommelig mengde data. De danner grunnlaget for litteratursammendraget. Et godt litteratursammendrag må unngå enda mer beskrivelser og utallige forfatterhenvisninger. De som leser sammendraget skal ikke bli belært om fagfeltet, men derimot sitte igjen med følelsen av at forskningsfeltet trenger akkurat det som skal bli forsket på (Silverman, 2011; Krumsvik, 2014; Cohen, Manion og Morrison, 2011).

1.6.2 Litteratursammendrag

Fokuset i denne masteroppgaven er en kartlegging og beskrivelse av 10.klassingers bruk av sosiale medier i kunnskapsbygging og skolearbeid, med tanke på at lærere kan bruke informasjonen til å utnytte elevenes læringspotensiale. I hovedsak tar sammendraget for seg elevperspektivet i kunnskapsbyggingen. Likevel er det er både naturlig og nødvendig med noen beskrivelser av skolens rolle i elevenes læring av to årsaker: Begrepene læring og undervisning henger tett sammen, i tillegg til at noe av formålet med oppgaven involverer lærere. Beskrivelsene i litteratursammendraget bygger både på norske datainnsamlinger, samt nasjonal og internasjonal forskning på feltet. Det finnes utallige innfallsvinkler til hvordan bruk av sosiale medier i kunnskapsbygging og skolearbeid kan medføre både positive og negative effekter. Blant norsk forskning finner jeg lite som treffer akkurat det jeg undersøker, men mange undersøkelser har viktige elementer innen dette fokusområdet. Innen internasjonal forskning finnes det mye forskning som treffer rett alder og har samme fokus, men landene har gjerne vesentlige forskjeller i sine skolesystem sammenlignet med Norge. Dette litteratursammendraget presenterer derfor i korte trekk et utvalg aktuelle datainnsamlinger og forskning innenfor forskningsfeltet, som anses for relevante i forhold til min problemstilling. Måten man sikter seg inn mot forskningen på, påvirker nok til en viss grad hvilke svar man kan lese ut av resultatene. I mange tilfeller kan nok dette forklare hvordan forskningsfunn blir stående i kontrast til hverandre. VanDoorn og Eklund (2013) beskriver disse kontrastene som et tveegget sverd, der bruk av sosiale medier i skolearbeid og kunnskapsbygging medfører både fordeler og ulemper. Dette litteratursammendraget belyser begge sidene av det tveeggede sverdet.

1.6.2.1 Ungdommers medievaner i fritid og skole

Aalen (2012) hevder at så sent som i 2006 ble sosiale medier ansett som et ungdoms- og nisjefenomen, men at det i dag er allemannseie. Bruken har økt sterkt i alle aldersgrupper, ifølge Aalen. Medietilsynet har siden 2003 kartlagt barn og unges bruk av digitale medier, og allerede i 2008 hevdet de at *alle bruker pc* (Medietilsynet, 2008, s.4). Siden 2008 har det skjedd store endringer i bruksmønsteret, både i forhold til hvilke og hvor mye ungdommer bruker ulike nettsteder, men også hvilke verktøy de benytter. 99% av jenter i alderen 15 – 16 år har egen smarttelefon, mens andelen for gutter er noe lavere (Medietilsynet 2014). Smarttelefonen blir benyttet til mange ulike aktiviteter, og brukes stadig mer. TNS Gallups årsrapport viser en fordobling av Internettbruk gjennom bruk av mobil og nettbrett fra 2012 til 2013 (TNS Gallup, 2013). På medietilsynets (2014) oversikt over tidsbruk på ulike aktiviteter på fritiden, er bruk av Internett og mobiltelefon ledende aktiviteter. Det er kun sovning og samvær med familie og venner som opptar mer tid per døgn. Medietilsynet legger også frem at «(...) signifikant flere 15 -16 åringer aldri treffer venner utenfor nett» (Medietilsynet, 2014, s.18). Rapporten fra Medietilsynet viser at mange ungdommer har dårlig samvittighet i forhold til hvor mye tid de bruker på digitale medier, i forhold til å være med venner, gjøre lekser, trene eller hjelpe til hjemme. Undersøkelsen viser at 15 – 16 åringer bruker Internett i underkant av fire timer hver dag. Oversikten over hva ungdommene bruker tiden på Internett til, viser litt forskjell mellom kjønnene. Videotjenester, søkemotorer, musikkjenester, sosiale nettsteder og chatteprogram er de fem mest brukte tjenestene hos begge kjønn, men tidsbruken er noe ulikt fordelt. Blant de sosiale nettstedene er Facebook, Instagram, Snapchat, Youtube, Skype og Twitter de mest brukte hos begge kjønn. Facebook og Youtube brukes av nesten alle (Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen og Wollebæk, 2013), mens Snapchat er det sosiale mediet som øker mest for tiden. Ifølge en undersøkelse Skog (sitert i Brandslet, 2014) hadde i aldersgruppen 13 til 30 bruker 86 prosent Snapchat, tett fulgt av Spotify og Instagram med 80 prosent. Twitter og Vine har rundt 40 prosent brukere i denne aldersgruppen, og ifølge Skog har ikke de yngste fått så stor interesse for disse mediene enda. Twitter blir ansett som en arena for debatt, mens de unge brukerne ofte følger kjendiser de er interessert i. LinkedIn brukes av rundt 25 prosent, og ifølge Skog (sitert i Brandslet, 2014) oppfattes LinkedIn ikke som et nettverk for de yngste. LinkedIn retter seg i større grad mot studenter og arbeidstakere, ifølge Skog. Ask.fm brukes av 13 prosent i Skogs undersøkelse, og etter medieoppslag om mobbing knyttet til dette mediet, har flere kommuner stengt tilgangen til nettstedet.

Mobilbruken er størst hos jentene med cirka 150 minutter per døgn mot guttenes 98 minutter, mens guttene bruker dobbelt så mye tid (144 minutter) som jentene på spill. Hos jenter i 15-16 årsalderen er snakking i mobiltelefonen bare den 4. største aktiviteten, slått av sms, musikk og Internett. I rapporten setter også Medietilsynet opp tallene fra 2012 mot 2014, og de viser at tidsbruk i forhold til nyheter på tv og pc holder seg stabilt, mens bruk av nettbrett og mobil til dette formålet øker mye. Ungdommene leser sjelden papiraviser lenger. Tidsbruken på sosiale medier er størst hos jentene i 15 – 16 årsalderen med sine 178 minutter, mot guttenes 110 minutter. Tid til lekser er relativt lik mellom kjønnene med sine 84 minutter. På skolen bruker nesten alle Internett, pc og læringsplattform, men også bruken av mobiltelefon i skoletiden er økende. Medietilsynet mener dette har sammenhengen med at de fleste ungdommene har smarttelefon, og at denne kan brukes til produksjon og læring.

1.6.2.2 Kommunikasjonens rolle i ungdommers kunnskapsbygging på sosiale medier

Et eksempel på VanDoorn og Eklunds tveeggede sverd er kommunikasjon på sosiale medier. For mange elever vil muligheten for å kommunisere med en lærer på sosial medier, være til stor nytte og hjelp. Kommunikasjonsformen er annerledes enn i klasserommet, og det kan gjøre det enklere for en del elever å motta godt tilpasset støtte fra læreren. I klasserommet kan det være vanskelig å gi beskjed om hva man ikke forstår, i frykt for å blottlegge egne svakheter overfor andre elever. Likevel er det slik at det som for noen er en fordel, for andre kan være en ulempe. En annerledes kommunikasjonsform vil kunne medføre at noen elever kan ha upassende språk og atferd på sosiale medier. Frykten for upassende atferd er en av hovedårsakene til at mange lærere vegrer seg for å bruke sosial medier i kontakt med elever og foresatte (Li, Finley, Pitts og Guo, 2009; MMS Education, 2012; VanDoorn og Eklund, 2013; University of Phoenix College of Education, 2014). Kommunikasjon er et stort og viktig område innenfor bruk av sosiale medier. Det finnes derfor flere tveeggede sverd innenfor dette feltet. Flere studier trekker frem mulighetene for gode og faglige diskusjoner på sosiale medier, for eksempel i en Facebookgruppe. Her kan elever diskutere seg imellom, men også elever og lærere kan ha læringsfremmende dialog. Uansett om kommunikasjonen foregår mellom elever eller mellom elever og lærere, så er dette potensielt både faglig utviklende, inkluderende og motiverende. Mulighetene for samarbeid og fagfellevurdering trekkes også frem som positivt (McPherson og Nunes, 2004; Herse & Lee, 2005; O'Hanlon, 2007; West, Waddoups og Graham, 2007; Lonn og Teasley, 2009; Schroeder og Greenbowe, 2009; Wang, Woo, Quek, Yang og Liu, 2012; VanDoorn og Eklund, 2013). På den andre siden av eggen trekkes det frem at sosiale medier ikke er bygget for å fremme læring. Det trekkes frem at

kommunikasjonen begrenses av innleggenes lengde. Videre fremheves det at de sosiale mediene ikke har en logisk oppbygget trådstruktur, slik læringsplattformene har. Dette kan føre til at diskusjonene fort blir uoversiktlige og rotete.

I 2007 stilte Boyd og Ellison seg tvilende til om de sosiale mediene fungerte som arena for samarbeid, men de så likevel på bruksøkningen som et vannskille i den sosiale bruken av Internett (Aalen, 2011, s.4). Livingstone (2008) så på sosiale medier som en sammensmelting av mange tidligere analoge og digitale kommunikasjonsformer. Mange av disse kommunikasjonsformene både er og var viktige samarbeidsverktøy hver for seg. I flere av de sosiale mediene er mange av verktøyene samlet, men er det blitt akseptert å benytte sosiale medier som samarbeidsorgan? Krokan (2012) mener at skolen står litt fast i fortiden, og at den må tilpasse seg samfunnsendringene. Det har skjedd en revolusjonerende utvikling siden Boyd og Ellison så det sosiale Internettets vannskille, og deres skepsis mot samarbeid ved bruk av sosiale medier er kanskje ikke de samme i dag. I beskrivelser av det 21. århundrets kompetanser trekker flere frem at det er sentralt at elever lærer å lære (Lillejord, 2003; Krokan, 2012, Robinson, 2013; NOU 2014:7). Kunnskapsbygging og kommunikasjon på sosiale medier henger tett sammen. For å kunne unytte læringspotensialet i sosiale medier, må elever og lærere bli trygge brukere av disse ressursene (NOU 2014:7).

1.6.2.3 Ungdommers kunnskapsbygging på tvers av sfærer

Man finner VanDoorn og Eklunds (2013) tveeggede sverd også innenfor forskning vedrørende kunnskapsbygging på tvers av sfærer. En del elever ønsker ikke å blande skolesfæren og den private sfæren. Ved bruk av sosiale medier i skolearbeid, er de blant annet bekymret for at andre enn gruppens medlemmer skal få se innleggene deres. På bakgrunn av dette vegrer en del ungdommer seg for å delta helt eller delvis i læringsaktiviteter på sosiale medier (Wang et al., 2012; VanDoorn og Eklund, 2013). Det finnes også motsetninger innen forskningen på læringsutbyttet elevene får ved blanding av skolesfære og privat sfære. Noen studier fremhever at en slik sammenblanding av sfærer kan medføre noe positivt for elevers læring (Erstad, Frølich, Kløvstad og Vestby, 2000), mens andre trekker det frem som negativt (Elstad, 2006). Et konkluderende svar på om sfæreblanding på sosiale medier i forhold til kunnskapsbygging er positivt eller negativt foreligger derfor ikke.

1.6.2.4 Sosiale medier som læringsverktøy

De som stiller seg positive til bruk av sosiale medier i skolen frykter at et effektivt læringsverktøy kan gå tapt, hvis ikke lærende organisasjoner benytter de muligheter som

finnes. Engasjement hos elever er læringsfremmende, og bruk av sosiale medier i skolen skaper både motivasjon og engasjement. Det fremheves at fordelene ved bruk av sosiale medier er større enn ulempene (O'Hanlon, 2007; Hadjerrouit, S, 2012; Krokan, 2012; Lovell og Palmer, 2013; Tarantino, McDonough og Hua, 2013; VanDoorn og Eklund, 2013). Frem til nå har dette litteratursammendraget vist at man finner forskning som konkluderer med både positive og negative forskningsfunn på de samme områdene innen bruk av sosiale medier i utdanning. Goldfarb, Pregibon, Shrem og Zyko (2012) har utarbeidet en rapport om både fordeler og ulemper ved bruk av sosiale medier. De konkluderer med at selv om bruken av sosiale medier også kan ha potensielle negative effekter, så er de positive effektene størst. I tillegg inngår bruken av sosiale medier til læring i det de omtaler som det 21. århundrets ferdigheter.

Læringsutbytte er et viktig begrep innen skoleforskning, og mange studier har sett på sammenhengen mellom bruken av sosiale medier og læringsutbytte. Noen konkluderer med at sosiale medier har en klar negativ innvirkning på læringsutbyttet hos elevene (Gabre & Kumar, 2012; Junco, 2012abc; Junco & Cotton, 2012; Karpinski, Kirschner, Ozer, Mellott, & Ochwo, 2013; Kirschner & Karpinski, 2010; Rosen, Lim, Carrier, & Cheever, 2011; Rouis, Limayem, & Salehi-Sangari, 2011; Wood et al., 2012 sitert i Judd, 2014). Det er mange ulike innfallsvinkler i disse studiene. Noen ser på bruk av sosiale medier i skoletiden, mens andre på fritidsbruk av sosiale medier. Alle disse studiene har likevel det til felles at de konkluderer med at bruken av sosiale medier forhindrer læring. I tillegg fremhever flere av studiene en sideeffekt ved bruk av sosiale medier; dårligere kvalitet på arbeidet som blir utført. Studien fant at elevarbeidene var mindre nøyaktige, dårligere utført, mindre innholdsrike og at tidsfrister for innlevering oftere ikke ble overholdt (Pashler, 2000; Rubenstein, Meyer og Evans, 2001; Ophir, Nass og Wagner, 2009; Adler og Benbunan-Fich sitert i Judd, 2014). Det tveeggede sverdet til VanDoorn og Eklund (2013) finnes også på dette området. Både Shroeder og Greenbowe (2009), Redecker, Ala-Mutka, Bacigalupo, Ferrari og Punie (2009) Tian, Yu, Vogel og Kwok (2010), Fewkes og McCabe, Heafner og Friedman, Jackson, Liu, Liu, Chen, Lin og Chen, Nelson Laird og Kuh (sitert i Tarantino, McDonough og Hua, 2013) og Ooi og Loh (sitert i Wang et al., 2012) fant positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og bruk av sosiale medier. En annen interessant ting med forskningen på dette området, er at det ikke bare eksisterer funn på hver side av sverdeggen. Det finnes også funn som balanserer på eggen. Midt mellom de positive og negative motpolene finnes nemlig studiene til Kirschner og Karpinski (2010), Hargittai og Hsieh (2010) og Tharayil og Prince-Cohen (sitert

i Judd, 2014). Disse hevder at bruk av sosiale medier ikke har noen påvirkning på skoleprestasjoner.

1.6.2.5 Teknologibrukens påvirkning på hjerne og læringsprosesser

Hjerneforskning har den siste tiden også tatt for seg påvirkningen bruken av digital teknologi har på hjernen (Siemens, 2004; Rosen, 2010; Curran og Wetherbee, 2014; Greenfield, 2014). Sammenhengen mellom multitasking og måten hjernen prosesserer og lagrer informasjon har blitt forsket på av flere (Edwards og Gronlund, 1998; Foerde, Knowlton og Poldrack, 2006; Greenfield, 2014). Forskningsfunn viser en økt kapasitet for å gjennomføre multiple aktiviteter med høy grad av konsentrasjon som følge av multitasking. I likhet med tidligere andre temaer om bruk av sosiale medier, så har de fleste funn sine motstykker. Dux, Tombu, Harrison, Rogers, Tong og Marois (2009) har påvist at langtidslæringen reduseres ved multitaskingsaktiviteter. Andre har knyttet endringer som følge av teknologibruk sammen med sykdomsbilder, som digital demens (Spitzer, 2014).

1.6.2.6 Kunnskapsbygging i sosiale nettverk

Nettverksbygging og sosial kapital trekkes frem som viktige elementer ved bruk av sosiale medier. Brukernes egenutvikling styrkes gjennom de sosiale mediene. 10.klassinger er i en fase i livet der venner spiller en stor rolle i hverdagen, men det er viktig å understreke at sosialt nettverk er viktig i alle livets faser.

boyd og Ellison (2007) trekker frem tre sentrale brukerfunksjoner ved SNS; opprettelse av en helt eller delvis offentlig profil i et system, opprettelse av en liste over kontakter man kommuniserer og samhandler med, og innsyn i kontaktenes kommunikasjonsomgivelser i dette systemet (s. 2). boyd og Ellison (2007) fremhever at brukerne av SNS synliggjør sine sosiale nettverk for omverdenen, og at nettverkene utvides enda mer som følge av dette. Kontaktene i nettverkene deles gjerne inn i sterke og svake bånd, alt etter om hvor nært kontaktene står brukeren i den analoge verden. Få eller ingen kontakter er fremmede. Beer (2008) presiserer at vennene på SNS i større grad enn på andre sosiale medier, også finnes utenfor den virtuelle verdenen.

Sosial kapital er ikke et nytt begrep. Dewey benyttet begrepet tidlig på 1900-tallet (Farr, 2007), og mange har siden den tid benyttet ulike definisjoner på sosial kapital. Blant de mest brukte definisjonene finner vi Pierre Bourdieus definisjon. Bourdieu beskrev sosial kapital som «(...) the sum of the resources, actual or virtual, that accrue to an individual or a group by virtue of possessing a durable network of more or less institutionalized relationships of

mutual acquaintance and recognition» (Helsedirektoratet, 2010; Ellison, Steinfield og Lampe, 2007). Det finnes en rekke ulike oppfatninger om sosial kapital, og noen enighet om en fast definisjon eksisterer ikke. Wollebæk og Seggaard (2011) skiller mange av definisjonene inn i to kategorier; en individentsentrert og en kollektivt sentrert oppfattelse. De plasserer Bourdieu i den individbaserte gruppen, mens de trekker frem James Coleman som sentral i den kollektive gruppen. Coleman (1988) så på sosial kapital som et effektivt redskap til konfliktløsning på kollektive dilemmaer, og et viktig bidrag til demokratisering i samfunnet. Uansett hvordan man vinkler synet på sosial kapital, så handler det om menneskers nettverk og utnyttelsen av ressursene som ligger der. De sosiale mediene inntreden i samfunnet har knyttet sosial kapital-begrepet nært til seg. Brukerne av sosiale medier skaper seg et personlig læringsnettverk, der de kan nyte godt av blant annet informasjonsdeling og samarbeid. Den psykologiske effekten av sosial kapital er også viktig. Følelsen av tilhørighet og tilknytning er viktig for menneskers velvære, som igjen genererer et godt grunnlag for læring (Lu, Yang og Yu, 2011; Ranieri, Manca og Fini, 2012; Lovell og Palmer, 2013).

I konnektivismen defineres læring som evnen til å bygge og håndtere kunnskap i nettverk (Downes, 2012). Siemens (2004) bygget konnektivismen som læringsteori basert på at teknologien omformer måten vi tenker på. Et viktig poeng for Siemens var at teknologien er et supplement til, og ikke en erstatning for eksisterende kunnskap. Wang et al. (2012) konkluderte i tråd med Siemens, da de forsket på positive og negative sider ved bruk av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeid. Oppsummeringen deres konkluderte med at sosiale medier helst bør ses på som et supplement i skolearbeid. Vavik og Arnesen (2011) deler dette synet. I sin forskning fant de mange tveeggede sverd a la VanDoorn og Eklund (2013).

1.6.2.7 Bruk av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeid

Denne masteroppgaven har som formål å beskrive ulike sider ved 10.klassingers bruk av sosiale medier til kunnskapsbygging, med tanke på at lærere bedre kan utnytte deres læringspotensiale. Kunnskapsutviklingen skjer altså i et samspill mellom elev og skole. Iversen og Otnes (2009) fremhever at skolen bør innlemme ungdommers hverdagslitteracy i sin praksis, og ifølge Thomas (2010) henger begrepene læring og undervisning tett sammen. Det er derfor nødvendig å beskrive noe av skolens rolle i ungdommers kunnskapsbygging. De neste kapitlene er derfor viet noen sider av det komplekse samspillet mellom skole og elevers læring.

Undervisning og læring har tradisjonelt blitt knyttet nært opp til det som skjer innenfor skolebygningene, og slik vil det fortsatt i hovedsak være (Thomas, 2010). Innenfor forskning på det 21. århundrets kompetanser har det likevel i større grad blitt satt fokus på at læring skjer overalt og hele tiden. Læringen skjer i mange ulike fora, og det snakkes mye om begrepet livslang læring. Før i tiden ble man ansett som ferdig utlært ved endt skolegang, noe man ser har endret seg i takt med samfunnsendringene (Lillejord, 2003; Krokan, 2012; Robinson, 2013; Fullan, 2014). Dette kan lærere dra nytte av ved å bruke sosiale medier som en læringsarena (VanDoom og Eklund, 2013). De sosiale mediene er viktige innslag i hverdagen for både de fleste elever, og i økende grad også de fleste lærere (NOU 2014:7). Fokus på hvordan disse ressursene både er en viktig del av nåværende skolegang, samtidig som de er et sentralt element i fremtidig arbeidsliv, kan være en motivasjonsfaktor. Det tveeggede sverdet er at grensen mellom det private og offentlige, mellom det formelle og uformelle og mellom fritid og opplæring blir mer utydelig. Det foreligger heller ikke her noe entydig forsknings svar på hvordan elever og lærere ser på kontakt gjennom bruk av sosiale medier. Mange elever trekker det frem som positivt å ha muligheten til å snakke med læreren online (VanDoorn og Eklund, 2013). Både lærere og skoler får kredibilitet hos elevene når de er aktive på sosiale medier. Lærerne og skolene blir likevel underlagt en nøye vurdering av deres atferd på sosiale medier, og det fremheves i flere studier at elever og foresatte reagerer hvis en lærer har ukritisk atferd på Internett (Li, Finley, Pitts og Guo, 2009; MMS Education, 2012; VanDoorn og Eklund, 2013; University of Phoenix College of Education, 2014). Dette kan resultere i at skolen og lærerne kommer i et dårlig lys, noe som igjen kan problematisere forholdet mellom lærerne, foreldrene og elevene. Et slikt forhold kan være læringshemmende. Både lærere, elever og foreldre fremhever venneforhold som problematisk. Det kan være utfordrende for alle parter å forholde seg til slike relasjoner. Forskning viser til flere problematiske spørsmål innenfor denne utfordringen. Fra elevers side vises det til at mange elever føler seg presset til å akseptere venneforespørsler fra lærere, i frykt for å få et dårlig forhold til dem ved å avslå (Li, Finley, Pitts og Guo, 2009; MMS Education, 2012; VanDoorn og Eklund, 2013; University of Phoenix College of Education, 2014). VanDoom og Eklund (2013) viser til at mange lærere hevder at de føler seg presset til å være tilgjengelig på fritiden sin. Både lærere og elever trekker frem at venneforhold kan være problematisk, ved at rolleblanding kan føre til et dårligere klima for læring i klasserommet. Både elever og lærere er trekker også frem at noen elever bruker kontakt med lærerne på sosiale medier, som en brikke i et kynisk spill for å få bedre karakterer. Det tveeggede sverdet finnes selvsagt også på dette området, fordi både

elever og lærere trekker frem at venneforhold på sosiale medier knytter dem nærmere sammen. Mange viser til at et godt forhold mellom lærere og elever slår positivt ut i forhold til læring i klasserommet (O'Hanlon, 2007). Bruk av sosiale medier i skolen skaper utvilsomt et behov for opplæring, og det krever klare regler for hvordan samhandlingen skal skje (Goldfarb, Pregibon, Shrem og Zyko, 2012). Hampel (2006) fremhever at det er helt nødvendig at skolen har klare retningslinjer for kontakt mellom elever og lærere på sosiale medier. Skolen bør for eksempel kreve at elevene har forberedt seg, før de tar kontakt med lærerne sine. Da vil elevene få mer læringsutbytte, gjennom at forarbeidet gir dem økt innsikt i emnet, før kontakten med læreren gjennomføres. Deretter fortsetter kunnskapsøkningen gjennom dialogen med læreren, og til slutt arbeider gjerne eleven videre med stoffet etter endt samtale med lærer. Dette resulterer i en grundig bearbeiding av informasjon, noe som igjen øker sannsynligheten for økt læringsutbytte.

1.6.2.8 Læringsaktiviteter på sosiale medier kontra læringsplattformer

Digitale læringsplattformer har siden midten av 1990-tallet blitt brukt i læringsstøttende aktiviteter i skoleverket (Utdanningsdirektoratet, 2006), og brukersnittet i de tradisjonelle læringsplattformene trekkes frem som fordelaktig i forhold til de sosiale mediene av Sanchez-Franco (2010). Han mener likevel at fordelene med sosiale medier er større enn ulempene. Når det gjelder brukervennlighet, fremhever Sanchez-Franco at alle lærere kan selv sette opp og organisere grupper på for eksempel Facebook. De tradisjonelle læringsplattformene må administreres av IKT-ansvarlige. De sosiale mediene er også tilgjengelige utover endt skolegang, noe læringsplattformene ikke er. Utvalget av læringsplattformer medfører også en annen utfordring, som trekkes frem av flere; forskjellige skoler og skoleslag benytter ofte forskjellige læringsplattformer. Da må elevene lære seg bruken av de nye plattformene, selv om en del ting selvsagt er relativt likt. Denne ulempen trekkes frem av Black, Beck, Dawson, Jinks og DiPetro (sitert i Wang et al., 2012), som i sin forskning fant ut at slike bytter opplevdes som vanskelig for brukerne.

1.6.2.9 Digital vurdering som del av kunnskapsbyggingen

Forskning viser at ulike vurderingsformer har stor effekt på læringsutbyttet hos elever (Sadler, 1983; Hattie og Timperley, 2007; Shute, 2008; Black og Wiliam, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2011; Hattie, 2013). Digital vurdering har ulike tolkningsmåter, som alle innebærer enten bruk av digitale verktøy eller vurdering av digitale ferdigheter. De ulike vurderingsformene presenteres videre i teoridelen (2.2.3). Et sitat fra Kress står som sentralt å trekke frem i denne forbindelse: «What is not recognized will not and cannot be accessed»

(Kress sitert i Krumsvik, 2011, s. 69). I denne sammenheng er det også naturlig å trekke frem Barber og Moursheds sitat fra 2007, der de hevder at kvaliteten på et skolesystem ikke kan overgå kvaliteten på dets lærere. Det er en forutsetning at lærerne i den digitale skolen har den nødvendig kompetansen til å se, vurdere og veilede elevene i tråd med det 21. århundrets kompetanser. Krumsvik (2011) hevder at den digitale utviklingen i samfunnet har skapt et nytt pedagogisk terreng. Lærere må holde seg oppdatert i forhold til mulighetene som ligger i, og kravene som blir stilt til undervisning og læring i dagens samfunn.

1.6.2.10 Skolens tilrettelegging for læring gjennom bruk av sosiale medier

Lorenz, Kikkas og Laanpere (2012) fant at skoler som regulerte eller stengte for bruken av sosiale medier, baserte avgjørelsene på bakgrunn av uvitenhet og frykt for det ukjente. Deres studie viste at skolene stort sett ikke fant adekvate løsninger på utfordringer knyttet til Internett. Strengere regulering var den løsningen de fleste skolene benyttet, i stedet for å jobbe preventivt og fokusere på opplæring. Disse funnene ligner på det Regjeringen skriver i Melding til Stortinget 22 (2010 – 2011). Regjeringen vil at opplæringen skal gjøre at elever «(...) tilegner seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (...) framfor å innføre restriksjoner på bruk gjennom strenge regler og tekniske sperrer (...)» (s.40). Lorenz, Kikkas og Laanpere (2012) konkluderte i sin studie at skolene de undersøkte, ikke var klare for å benytte sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeid.

1.6.2.11 Dannelse som fundament for kunnskapsbygging

Dannelse både er og har vært et sentralt begrep i alle læreplaner, og i Ludvigsen-utvalgets (NOU 2014: 7) fremstilling av de sentrale kompetansene som trengs i det 21. århundret, så bygges de på dannelse. Både nasjonale og internasjonale utredninger om fremtidens kompetansebehov tar for seg egenskaper som demokrati, samarbeid, kommunikasjon og medborgerskap. Dannelse står sentralt for mennesker som har disse kompetansene. I tillegg trekkes dannelse frem som viktig for elevers læring. Det er likevel få som har det klart for seg hva dannelse innebærer, og ifølge Allan Bloom (sitert i Aasland, 2011) så foreligger det ikke noen visjon eller konkurrerende visjoner om hva det vil si å være et dannet menneske. Høgskolen i Nord-Trøndelag satte i 2011 ned et arbeidsutvalg for å prøve å definere begrepet dannelse, og deres definisjon vil jeg ta med meg videre i masteroppgaven. «Dannelse er evnen til å se seg selv som medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talent står i tjeneste for et større, felles gode» (Universitets- og høgskolerådet, 2011, s.9). Videre deler utvalget dannelse inn i sju kategorier; akademisk, etisk, kulturell, demokratisk, digital, profesjonsdannelse og

allmenndannelse. Samtlige av disse sju kategoriene innen dannelse er sentrale i forhold til temaet i denne oppgaven. Lars Løvlie (sitert i Briseid, 2008) har en beskrivelse av dannelse som passer godt inn i vår teknologiske verden. Han beskriver dannelse som et grensesnitt, og grensesnittet er der selvet møter omverdenen. I disse møtestedene finnes og utvikles dannelse. Det betyr ingenting om disse møtestedene er virtuelle eller virkelige, og Løvlie presiserer at utvikling av dannelse er en av skolens hovedoppgaver. I læreplanens generelle del står det at «Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Det fremheves at opplæringen skal skje i samsvar med barn og unges kultur, og sosiale medier er en viktig del av denne kulturen. På bakgrunn av dette er det viktig at skolen tar del i den teknologiske dannelsen, blant annet gjennom bruk av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeidet.

Gjennomføring av en grundig litteraturreview er en like viktig jobb, som den er omfattende og krevende. Stephen Gorard (2010) hevder at det ikke finnes noen god unnskyldning for å unnlate å gjøre en litteraturreview. Han går så langt som å hevde at de som ikke benytter andres skrifter i sin forskning, er falske forskere (s. 242). Selv om en masteroppgave ikke regnes som ekte forskning, så har arbeidet med litteraturreview gitt meg et godt fundament for mine undersøkelser. Det å bygge forskningen sin på andres forskning, og plassere min egen undersøkelse i forskningslandskapet er viktig. Det har i tillegg gitt meg et godt grunnlag for den videre progresjonen med masteroppgaven min. Både Krumsvik (2014), Cohen, Manion og Morrison (2011), Befring (2010) og Silverman (2011) fremhever viktigheten av at forskningen ikke «skal finne opp hjulet på ny». Jeg mener at jeg gjennom arbeidet med denne reviewen, har vist at det er ledig plass i forskningslandskapet for min problemstilling: *Hvordan bruker et utvalg 10. klassinger sosiale medier til skolearbeid?* Påstanden begrunner jeg i at problemstillingen ikke prøver å finne opp hjulet på ny, siden forskningen i litteraturreviewen omhandler andre land, aldersklasser og vinklinger. Det må selvsagt tas et forbehold om at omfanget av mitt reviewarbeid ikke er stort nok, siden det er utarbeidet i forhold til omfanget av en masteroppgave. Likevel vil jeg hevde at jeg har gått grundig til verks, og lesing av den utvalgte litteraturen har gitt meg en enda bredere oversikt over fagområdet.

1.6.3 Kommuners praksis vedrørende bruk av sosiale medier

I Rammeverket for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, 2012) har UDIR lagt inn bruk av sosiale medier under *Digital dømmekraft* og *Kommunikasjon*. Norske kommuner har stor praksisvariasjon i måten de håndterer og regulerer bruken av sosiale medier i skolen. I mangel av nasjonale forskrifter for bruk av slike nettsteder, så har mange kommuner laget sine egne retningslinjer.

Kommunesektorens organisasjon [KS] har laget et forslag til slike retningslinjer⁴. En del kommuner har valgt å benytte disse retningslinjene, og Trondheim kommune⁵, Utsira kommune⁶ og Hammerfest kommune⁷ er eksempler på dette. Noen kommuner oppfordrer til bruk, og tilbyr kompetanseløft til sine ansatte innen bruk av sosiale medier. Eksempler på dette er Porsgrunn kommune⁸. Porsgrunn kommune skiller ikke mellom ansattes offisielle og private bruk, og de stiller seg positiv til sosiale medier. Kommunen fremhever hvor viktig det er å holde seg oppdatert, og de ønsker å legge til rette for at ansatte kan få kompetanseheving innen bruk av sosiale medier. Andre kommuner stiller seg positive til bruk av sosiale medier, men er langt fra så offensive at de tilrettelegger for utviklingen. Mange kommuner, deriblant informantkommunen (Vedlegg 1) i denne oppgaven, er til dels svært restriktive i sin politikk. I praksis kan dette føre til at sosiale medier utelates fra undervisningen. Da er det viktig å reflektere om kommuner bør handle på tvers av Regjeringens plandokumenter for opplæring av digitale ferdigheter. I Melding til Stortinget 22 (2010 – 2011) står det at opplæringen skal gjøre at elever «(...) tilegner seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (...) framfor å innføre restriksjoner på bruk gjennom strenge regler og tekniske sperrer (...)» (s.40).

Regjeringens ønsker lar seg likevel vanskelig gjennomføre uten nasjonale føringer. I dag er det opp til hver kommune hvordan de forholder seg til bruk av sosiale medier. Til og med innenfor en kommune kan man oppleve store forskjeller fra skole til skole. I 2008 skrev redaktøren i Digital kompetanse at det fantes to motpoler blant skolene når det gjaldt synet på bruken av sosiale medier og læring. «Noen skoler ønsker å stenge sosial web ute, mens andre prøver ut læringspotensialet i for eksempel wiki og Facebook» (Søby, 2008, s.153). Det begynner å bli noen år siden 2008, men sannsynligvis stemmer denne betraktningen også i

4

<http://www.ks.no/PageFiles/27588/Retningslinjer%20for%20sosiale%20medier%20i%20KS.pdf?epslanguage=no>

5 <http://www.trondheim.kommune.no/sosialemedier/retningslinjer/>

6 <http://www.utsira.kommune.no/tema/individ-og-samfunn/media-og-kommunikasjon/retningslinjer-for-opptreden-i-sosiale-medier>

7 <http://www.hammerfest.kommune.no/sosiale-medier-kommunens-retningslinjer.5081145-154711.html>

8 <https://www.porsgrunn.kommune.no/PageFiles/24871/Bruk%20av%20sosiale%20medier%20v%C3%A6r-varsom%20plakat.pdf>

dag. Det handler om å utnytte de mulighetene som nye digitale tjenester tilbyr, slik at vi kan arbeide, samarbeide, kommunisere og lære på nye måter. Det foreligger rapporter som sier at bruk av sosiale medier er en forutsetning for å fungere i det fremtidige arbeidsmarkedet. Et arbeidsmarked som gjennom Web 2.0 kan løse arbeidsoppgaver på nye og bedre måter både nasjonalt og globalt (van Ark og Inklaar, 2005; Economist Intelligence Unit, 2011). Internett og sosiale medier har allerede stor påvirkningskraft på både politisk og økonomisk utvikling verden over (Meld. St. 23 (2012-2013)), og kunnskap om og kompetanse i bruk av sosiale medier inngår i det som blir definert som det 21. århundrets kompetanser (Goldfarb, Pregibon, Shrem og Zyko, 2012). Det er viktig at undervisningen i skolen gjenspeiler dette, slik at vi utdanner elevene inn i det samfunnet de lever i.

Det er liten tvil om at sosiale medier er en viktig del av samfunnet i dag. Det hersker større tvil innenfor en del kretser, om dette medfører at sosiale medier bør tas inn i undervisnings- og læringsarbeidet. Forskningsfeltet har stor variasjon i sine funn, nesten uansett hvilken vinkling forskningen har. Dette er noe jeg må ta høyde for i mine undersøkelser også. Videre i oppgaven vil jeg presentere de sentrale teoriene jeg legger til grunn for denne oppgaven.

2.0 Teori

Formålet med denne studien er å finne ut mer om hvordan ungdommer bruker sosiale medier til kunnskapsbygging, slik at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensiale. Læring og kunnskapsbygging er målet for alt skolearbeid, og står dermed sentralt også i denne delen av oppgaven. Sosiokulturell læringsteori er en naturlig vinkling innenfor dette området. I sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet på læring knyttes teori om nettverksbygging, læring i nettverk og sosial kapital. Dannelse er rammen rundt og et mål i seg selv.

Teoridelen starter med å beskrive konteksten til oppgaven. Dette er viktig for å forankre de valg av teorier som blir beskrevet videre i oppgaven. Kapittel 2.1 *Undervisning for og læring hos digitalt innfødte* presenterer egenskaper hos digitalt innfødte, beskrivelser av undervisning tilrettelagt for det 21. århundret og utfordringer skolen står ovenfor i forhold til å gi den digitale generasjonen en godt tilpasset opplæring i tråd med kravene samfunnet stiller. Denne oppgaven ser på ungdommers bruk av sosiale medier til skolearbeid, med tanke på at lærere bedre kan utnytte elevenes digitale kompetanse. Det er derfor viktig å beskrive både skole- og elevperspektivet. Kunnskapsbygging og læring står sentralt i denne oppgaven, og i kapittel 2.2 *Læring* presenteres noen definisjoner og perspektiv på læring. Oppgavens fokus på

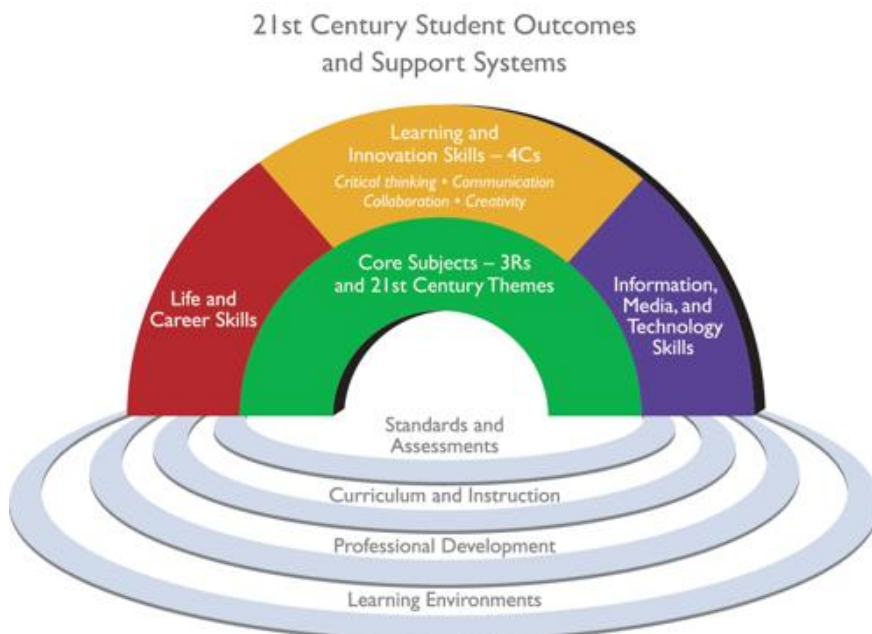
10.klassingers bruk av sosiale medier i læringsprosessen, gjør det naturlig å relatere oppgaven til det sosiokulturelle læringsparadigmet. I kapittel 2.2.1 *Sosiokulturell læring* presenterer jeg utvalgt teori om dette læringssynet, før jeg spisser teorien enda mer i kapittel 2.2.2 *Dewey's syn på kunnskap og læring*. I kapittel 2.2.3 *Arbeids- og vurderingsformer med sosiokulturell tankegang* presenteres praktiske arbeidsmåter i skolen som bygger på teoriene som ble presentert i de første kapitlene i teoridelen. Avslutningsvis i teoridelen presenteres læringsteorien *Konnektivisme*.

2.1 Undervisning for og læring hos digitalt innfødte

Ungdomsskoleelevene i dag kalles digitalt innfødte. Begrepet er omdiskutert, og det delte synet strekker seg fra de som hevder at det ikke finnes digitalt innfødte (Bayne & Ross, 2007; Kárpáti, 2009; Bennet & Maton, 2010) til de som bruker begrepet som en selvfølge (Prensky, 2001; Tapscott, 2009; Howe & Strauss, 2000; Oblinger, 2003). I denne oppgaven legges det til grunn at dette begrepet er reelt. Digitalt innfødte innehar en del egenskaper som det må tas hensyn til i undervisningen, blant annet lærer de på en annen måte enn tidligere. Tapscott (2009), Rosen (2010) og Greenfield (2014) går så langt at de hevder at den digitale generasjonen har gjennomgått en hjerneendring, noe også Prensky og Gee (2006) mener. Denne endringen innebærer at elevene lærer ved å bearbeide kunnskap stykkevis og gjennom bruk av flere kilder samtidig. De digitalt innfødte er kreative, foretrekker bilder fremfor tekst og tilnærmer seg gjerne problemstillinger simultant fra flere sider (Prensky og Gee, 2006). Ulike digitale verktøy er selvfølgelige redskap i læringsprosessen. Endringen i hjernen gjør at den digitale generasjonen har bedre øye-hånd koordinasjon, de er bedre og mer effektive i beslutningsprosesser og de har bedre samarbeidsevne. Tapscott hevder videre at selv om de unges evne til memorering og lagring av faktakunnskap har gått drastisk tilbake, så kompenseres dette gjennom deres evne til å finne tilgjengelig fakta fra digitale kilder. Dagens unge er lærer ved å søke seg frem til svar ved å bruke flere kilder på en gang. På bakgrunn av dette bør dagens utdanningsinstitusjoner endre undervisningen sin i forhold til denne utviklingen. Disse tankene er i tråd med litteratur om det 21. århundrets kompetanser (Partnership for 21st Century Skills, 2011; NOU 2014: 7).

Organisasjonen *Partnership for 21st Century Skills* er et samarbeidsprosjekt mellom private aktører, utdanningsledere, myndighetene og mange stater i USA med formål om å utvikle et nytt rammeverk til skolene. De hevder selv at rammeverket er et holistisk syn på det 21. århundrets undervisning og læring, som skal skape grunnlag for at elevene får de

nødvendige evnene til å bli aktive deltakere i det moderne samfunnet. Grunnpilarene i deres tankegang er presentert i modellen under (Figur 1).



Figur 1: Rammeverk for læring i det 21. århundret (Trilling og Fadel, 2009, s.119).

Rammeverket er utviklet som støtte for undervisningspersonell, og idéen er ikke ulik rammeverket for grunnleggende ferdigheter i Norge (Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, 2012). Ferdighetene er tenkt integrert i de vanlige skolefagene, og skal resultere i at skolen klargjør elevene for suksess i arbeids- og privatliv i det 21. århundret (Partnership for 21st Century Skills, 2011). Organisasjonen har utarbeidet en form for slagord i promoteringen av rammeverket; *the 3 R's and 4 C's*. De har klart å innarbeide denne språklige sjargongen til å bli allmenne begrep. De tre R-ene er lesing, skriving og aritmetikk (reading, writing, arithmetic). De fire C-ene står for kreativitet, kritisk tenking, kommunikasjon og samarbeid (creativity, critical thinking, communication, collaboration). Modellen deres inneholder også beskrivelser av nødvendig informasjons, medie- og teknologisk kompetanse, samt sentrale egenskaper for å fungere i privat- og arbeidsliv. Rammeverket inneholder i tillegg fem sentrale støttesystemer som bør benyttes for å hjelpe elevene til å tilegne seg disse ferdighetene. I Ludvigsen-utvalgets første rapport *Elevenes læring i fremtidens skole* (NOU 2014:7) er rammeverket fra Partnership for 21st Century Skills beskrevet i positive ordelag. Det er mange likheter mellom norsk og amerikansk skolepolitikk når det gjelder syn på hvilke ferdigheter som elever bør tilegne seg for å bli gode samfunnsborgere i fremtiden. Globalisering blir trukket frem som et dominerende

utviklingstrekk i både det norske og amerikanske rammeverket, og nettopp globalisering og internasjonalisering er nok årsaken til at to land kan ha så like tanker.

Prensky (2001, 2006 og 2010) var den som introduserte begrepet digitalt innfødt, og har siden den gang hevdet at undervisningen må tilpasses denne generasjonen i stedet for at de skal tilpasse seg tidligere generasjoners undervisning. Prensky (2010) trekker blant annet frem at elevenes rituelle teknologibruk på skolen og hjemme ikke sammenfaller, og at dette er et hinder for kunnskapsbyggingen. Curran og Wetherbee (2014) mener at dagens generasjon kjennetegnes ved at de samarbeider både lokalt og globalt i sin kunnskapsbygging. De kan også arbeide selvstendig, men da på en annen måte enn tidligere. Dagens elever vil i større grad styre sin egen læring gjennom søk, filtrering og evaluering av tilgjengelig informasjon, kritisk tenkning og problemløsning. De produserer selv bevis på egen læringsutvikling i stedet for å være passive mottakere av det lærere presenterer dem. På denne måten utvikler de seg som borgere av det 21. århundret. Tapscott (2009) hevder at skolene må ta i bruk tilgjengelig teknologi i undervisningen, og at sosiale medier har en sentral rolle her. Det finnes i dag en rekke forskjellige digitale verktøy, som kan effektivisere og organisere lærings- og vurderingsarbeid (Krumsvik, 2011). Tilgangen til verktøy alene medfører ikke automatisk at verktøyene blir tatt i bruk. De fleste av dagens lærere er digitale innvandrere (Prensky, 2001; Selwyn, 2011; Ng, 2012). Dermed befinner de seg på ulike steder i den digitale kompetanseutviklingsskalaen, og det er viktig at forholdene blir lagt til rette for kompetanseheving. Det fremheves at motivasjon gjennom å se muligheter, tilrettelegging for digital utvikling og tydelig ledelse er viktige komponenter i forhold til hvor raskt utviklingen av lærerens digitale kompetanse går (Hooper og Rieber sitert i Egeberg og Wølner, 2011; Mishra og Koehler, 2008; Krumsvik, 2011; Selwyn, 2011; Fullan, 2014). Curran og Wetherbee (2014) hevder at omlegging av undervisningssystemet starter med å endre lærernes innsikt i at samfunnsendringen er utenfor deres kontroll, og at de må tilpasse seg denne virkeligheten.

The Economist gjennomførte i 2011 en undersøkelse blant 800 eksperter på global økonomi. Ekspertene fikk presentert 24 ulike scenarioer, der de skulle uttale seg om hva de antok kom til å påvirke verdensøkonomien på en positiv eller negativ måte i fremtiden. Den eneste faktoren som ble ansett som en positiv påvirkningsfaktor hos ekspertene, var Internett og sosiale medier (Economist Intelligence Unit, 2011). Denne undersøkelsen understreker viktigheten av en digitalt kompetent befolkning. I etterkant har flere andre europeiske studier hatt lignende resultat. En utvikling der IKT og Internett har større påvirkningsgrad på store

delers av både produksjonsvekst og vekst i BNP ligger i kortene. Regjeringen har med bakgrunn i denne dokumentasjonen og utviklingen, satt mål om god tilrettelegging for digital kompetanseheving for befolkningen, der sosiale medier nevnes spesifikt (Meld. St. 23 (2012-2013)). Dette er i tråd med Tapscotts (2009) tanker om skolesystemet. Han har ikke så mye fokus på selve skolesystemet, men av hvilken påvirkning utdanningen har for de unge. Tapscott er opptatt av innflytelsen den unge generasjonen har på samfunnet og samfunnsøkonomien, og hvordan deres bruk av sosiale medier påvirker samfunnsutviklingen. I likhet med Curran og Wetherbee (2014) mener Tapscott (2009) at skolen må tilpasse sin undervisningsform i tråd med samfunnsutviklingen. Tabell 3 viser hvordan Curran og Wetherbee mener at undervisning bør tilpasses for å utvikle det 21. århundrets kompetanser, mens Tabell 4 er Tapscotts tanker om samme emne.

Tabell 3: Tilpassing av undervisningsmetoder (Etter Curran og Wetherbee, 2014)

| Undervisning og læring i det 21. århundret | |
|---|-------------------------|
| Consumption | Production |
| Localized | Global |
| Searching | Filtering |
| Standardized | Student Centered |
| Isolated | Connected |

Tabell 4: Tilpassing av undervisningsmetoder (Tapscott, 2009, s.133)

| | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 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 |

Selv om det er 5 år mellom utgivelsene deres, så stemmer mye overens for hva de ser på som viktige egenskaper for dagens unge. Både Curran og Wetherbee og Tapscott er opptatt av at den lærersenterte tradisjonelle undervisningen, der elevene er passive mottakere av kunnskap, bør endres. Undervisningen bør legges opp slik at elevene produserer egen kunnskap, og at den i større grad er individuelt tilpasset. Begge mener også at skolene må legge til rette for samarbeid og samlæring. I denne forbindelse tenkes det større enn mellom elever i samme klasse og skole. Samarbeid mellom skoler både nasjonalt og internasjonalt er i dag fullt mulig. De tekniske løsningene er stort sett på plass, og det er naturlig å se for seg

benyttelse av sosiale medier i denne prosessen. Evnen til kunnskapsbygging i skolen må kunne overføres til arbeidslivet for elevene, slik at de som ferdig utdannet er i stand til å ta aktiv del i samfunnets arbeidsliv, økonomi og demokrati. Curran og Wetherbee (2014) sammenligner utdanningen med en verktøykasse. Elevene fyller verktøykassen sin med verktøy de lærer å bruke, og denne tar de med seg videre ut i arbeidslivet. Verktøykassen minner om Prenskys (2010) tanker om Media literacy, der han fremhever viktigheten av at skolen implementerer dette i sitt pensum. Media literacy innebærer at elevene blir i stand til, på en trygg og hensiktsmessig måte, å bruke de tilgjengelige digitale ressursene som finnes. Krumsvik (2007) har lignende beskrivelser av verktøykasser for lærere. Å tilpasse undervisningen til tiden, og bruke tilgjengelige ressurser er ikke en ny tanke i undervisningssektoren. Allerede tidlig i forrige århundre, uttalte Dewey (2008) læringen burde skje ved hjelp av tilgjengelige og læringsfremmende kulturelle redskaper. Dewey fremhevet viktigheten av at læreren visste hvordan man best mulig kan utnytte de eksisterende ressurser som finnes, slik at de kan bidra til erfaringer som skaper læring (Dewey, 2008, s.51). Dewey er en sentral person i det sosiokulturelle læringssynet, som står sentralt i denne oppgaven.

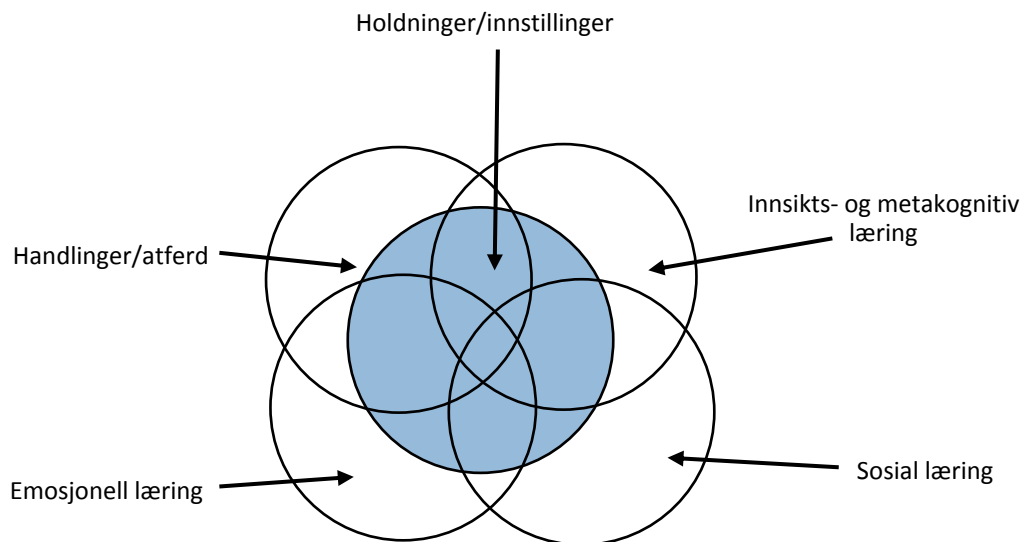
2.2 Læring

Begrepet læring har omtrent like mange definisjoner, som det har mennesker som definerer begrepet. Innledningsvis i oppgaven benyttet jeg Schacters (2009) definisjon på læring, som også Ludvigsen-utvalget benytter i NOU-en om fremtidens skole. I mange av definisjonene er det likevel en del likhetstrekk, blant annet at læring er en prosess eller en aktivitet (Schacter, 2009; Befring og Moen, 2011). Befring og Moen (2011) definerer læring som «(...) erfaringsbasert utvikling av ferdigheter, kunnskaper og holdninger», noe som er i tråd med Schacters definisjon. De fremhever at evnen til læring er den viktigste ressursen som mennesker har, fordi den skaper utvikling gjennom hele livsløpet. Læringsprosessen kan også kalles en ressurs, fordi mennesket gjennom læring får muligheter til å «(...) gjøre, tenke, oppfatte og oppleve noe som man ikke kunne før læringen fant sted» (Befring og Moen, 2011). Læring skaper grunnlag for mer læring.

Befring og Moen påpeker at læring er en utviklingsprosess for hele personligheten til et menneske, og Figur 2 viser en læringsprosess inndelt i fem hovedkategorier.

Handlingslæring omfatter et stort antall ferdigheter og teknikker som gjør mennesket i stand

til å fungere i dagliglivet. Etter hvert blir disse operasjonene utført så mange ganger at de blir automatisert. *Sosial læring* er læring som danner grunnlaget for samhandling med andre.



Figur 2: Forskjellige læringsdimensjoner (etter Befring og Moen, 2011, s. 42)

Emosjonell læring innebærer å tilegne seg adekvate måter å mestre og gi uttrykk for følelser. *Holdninger* innebærer et menneskes personlige forutsetninger for å handle, tenke og føle i ulike situasjoner. Holdningene befinner seg langs en akse fra negativ til positiv, og er sentrale for hvordan man fungerer som menneske. *Innsikts- og metakognitiv læring* innebærer læring gjennom tankeoperasjoner som fører til kunnskap, innsikt og dømmekraft. Den kognitive læringen omfatter alle områder, og kan ifølge Befring og Moen (2011) skje gjennom både selvlæring, opplæring og metakognisjon. Befring og Moen hevder at skolen i hovedsak driver opplæring, men at de med fordel burde arbeide mer bevisst med metakognitiv læring (s.43). Dette er i tråd med læringstankene som dominerer innen det 21. århundrets kompetanser, der det fokuseres på elevenes evne til *å lære å lære* (Lillejord, 2003; Krokan, 2012; Meld. St. 20 (2012-2013); NOU 2014:7; Curran og Wetherbee, 2014). Schacter (2009) omtaler over 40 ulike læringstyper, mens Befring og Moen (2011) opererer med en femdeling. Det er viktig å få frem at disse inndelingene ikke er adskilte prosesser, men at læring er en flerdimensjonal og sammensatt prosess der læringstypene både sammenfaller og glir over i hverandre. «Det kan sies at læringen først er komplett når den omfatter det å kunne, det å vite og det å ville» (Befring og Moen, 2011, s.44).

I all hovedsak omhandler denne oppgaven læring hos ungdom. Likevel er det viktig å tenke på at det er mange aldersgrupper som skal lære i en kunnskapsorganisasjon (Lillejord, 2003). Lærere må kunne det de skal lære bort, og innenfor bruk av sosiale medier må også lærere lære. Det er viktig å ha i tankene at Bjørgen (2000) hevder at voksnes læring skjer på samme måte som hos yngre, og at de samme forutsetningene må på plass for at læring skal finne sted. Han hevder videre at læring er en arbeidskrevende prosess, og at motivasjon og interesse er sentralt hos den lærende uansett alder.

2.2.1 Sosiokulturell læring

Vygotsky hevdet at pedagogikken måtte orientere seg mot morgendagen i barnets utvikling, og at dette var den eneste måten å få en god utvikling på (sitert i Høihilder, 2011, s.3). Når vi leser om hvilke egenskaper en lærende bør ha i det 21. århundret, så er det et læringsparadigme med opphav i predigital tid som dukker naturlig opp. Kunnskapsutvikling gjennom bruk av en utvidet form for samarbeid og utnyttelse av kollektiv intelligens står sentralt, når man leser dokumenter om fremtidens skole. For å beskrive sosiokulturell læringsteori, vil jeg benytte kjennetegn beskrevet av Dysthe (2001): Læringen er grunnleggende sosial, læringen skjer i et praksisfellesskap, språket er sentralt i læringsprosessen, læringen er situert, distribuert og mediert.

Det sosiokulturelle læringssynet er grunnleggende sosialt, og intellektuell utvikling, tenkning og læring skjer i sosial aktivitet og samhandling med andre (Säljö, 2006; Vaage, 2001; Aasen, 2008). Det vektlegges at man ønsker å lære. Gjennom interaksjon i miljøene man er medlem i, skapes kunnskap gjennom aktiv deltakelse (Dysthe, 2001; Lillejord, 2003). Interaksjon, aktivitet og samhandling må forstås i vid forstand av ordene. Kontakten med andre mennesker trenger ikke skje gjennom fysisk tilstedeværelse, men kan også skje ved bruk av digitale medier. Kunnskap kan konstrueres så lenge konteksten inneholder språk og kommunikasjon (Dysthe, 2001). Senge (1991) fremhever også viktigheten av gruppelæring med basis i dialog. Han trekker linjene tilbake til dialogens opphav, *dia-logos*, der de gamle grekerne ville at tanker og idéer skulle flyte fritt i en gruppe. Hensikten med dette var at medlemmene i gruppen skulle få innsikt, som de ikke hadde eller kunne finne frem til hver for seg. Senge viser til at dette var en kunnskapsbyggende metode som ble benyttet lenge og i mange ulike kulturer, men som på det nærmeste gikk tapt gjennom utviklingen av industrisamfunnet. Senge var tidlig ute med å forutse at dialogen igjen skulle få en oppblomstring i

kunnskapsutvikling. Hvis vi ser på definisjonen av sosiale medier som ble lagt til grunn for problemstillingen, så handler det også om å skape og dele gjennom sosial interaksjon.

Skolen som lærende organisasjon har blitt et mye omtalt begrep i norsk skole, etter at de ble knyttet sammen i Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003 – 2004)). En lærende organisasjon er, ifølge Senge, «organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap» (1991, s.9). I en lærende organisasjon vektlegges det kollektive læringsprosesser, og en lærende organisasjon lærer ikke mer enn det hvert enkelt medlem lærer (Senge, 1991; Lillejord, 2003; Fullan, 2014).

I det sosiokulturelle paradigmet fremstår begrepene situert og mediert læring som sentrale og viktige. Situert læring er beskrevet gjennom Lave og Wenger (1991) som læring i en sammenheng. Sammenhengen er konteksten den lærende er aktiv i, og læringen skjer i samhandling mellom kunnskap, praksis og situasjonen dette skjer i. Læring utvikler seg gjennom aktiv deltakelse, og den lærende leder sin egen læring gjennom samhandling med andre mennesker. Lave og Wenger (1991) kalte miljøene der samhandlingen foregikk for praksisfellesskap. Wenger (1998) utdypet senere at et slikt fellesskap er skapt av mennesker som engasjerer seg i en kollektiv læreprosess. Praksisfellesskap definerte Wenger som grupper av mennesker som deler en bekymring eller lidenskap for noe de gjør, og som lærer å gjøre dette bedre gjennom jevnlike interaksjoner (2011, s.1). Han påpeker at denne definisjonen tillater, men ikke bygger på en intensjon om læring. Læringen kan være grunnen til at gruppen av mennesker møtes, men den kan også skje helt tilfeldig i møtet mellom mennesker. Wenger gjør videre rede for en del kjennetegn på praksisfellesskap, og starter med å understreke at langt fra alle fellesskap er praksisfellesskap. Et praksisfellesskap har tre viktige kjennetegn; *the domain, the community* og *the practice* (2011, s.2). *The domain* blir beskrevet som en gruppe mennesker med et interessefellesskap. «Medlemskap» i gruppen krever en viss forpliktelse, og delt interessefelt og kompetanse. Gruppen trenger ikke å bli ansett som en ekspertgruppe, men en samling av mennesker som ser verdien i deres kollektive kompetanse, og som ønsker å lære av hverandre. *The community* blir beskrevet som engasjementet medlemmer i gruppen utfører. De deltar i aktiviteter, diskusjoner, hjelper hverandre og deler informasjon. Gjennom dette bygges menneskelige relasjoner som hjelper dem å lære av hverandre i enda større grad. Wenger presiserer at det å være i samme yrkesgruppe eller gå på samme skole ikke gjør deltakerne til et praksisfellesskap. Ei heller kan

en internettside være et praksisfellesskap i seg selv. Et praksisfellesskap betinger at deltakerne kommuniserer, interagerer og lærer av hverandre. *The practice* innebærer at medlemmene i gruppen er praktikere. Gjennom deltakelse i gruppen utvikler medlemmene et delt repertoar med ressurser. Disse ressursene gjør dem bedre rustet til å møte utfordringer i livet. Alle disse tre elementene må i større eller mindre grad være til stede for at et praksisfellesskap skal finne sted. Wenger beskriver skolen som en helt spesiell plass i forhold alle andre praksisfellesskap, fordi skolen har læring både som mål på veien og som sluttprodukt. Han mener at teorien han utviklet sammen med Lave i 1990 må beskrives som en læringsteori. Skoler som skal arbeide etter denne modellen må derfor gjennom fundamentale forandringer, mens et praksisfellesskap alle andre steder kun vil være en del av en helhet og trenge mindre tilpasninger. Det er tre læringsdimensjoner på skoler med praksisfellesskap som påvirkes; internt, eksternt og livslang læring for elevene. Den interne dimensjonen er organiseringen av læringsfellesskapet innad på skolen. Det eksterne medfører at skolen knytter til seg ressurser utenfor skolen, der elevene kan danne praksisfellesskap. Elevene vil dermed få et grunnlag for å kunne utnytte fordelene et praksisfellesskap gir langt utenfor skolens grenser. Denne lærdommen danner grunnlag for elevens livslange læring. Wenger (2011, s.5) avslutter ved å hevde at skolen ikke bare er et læringssted, men en del av den livslange læringen som kalles livet. Dette utsagnet minner sterkt om Deweys tanker som blir beskrevet i del 2.2.2.

Mediert læring er sentralt i det sosiokulturelle læringssynet. Læringen skjer ved hjelp av tilgjengelige og læringsfremmende kulturelle redskaper (Säljö, 2006). Dewey hevdet at det er viktig for læreren å vite hvordan man best mulig kan utnytte de eksisterende ressurser, slik at de kan bidra til erfaringer som skaper læring (Dewey, 2008; Säljö, 2006; Vaage, 2001). Det er likevel verdt å merke seg at når man snakker om redskap og ressurser i denne sammenheng, også snakker om språket vårt som redskap og ressurs. «I et sosiokulturelt perspektiv er det muntlige og skriftlige språket et sentralt medierende verktøy» (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2011, s.23). Vygotskys teorier om den proksimale utviklingszone, mediering og redskaper er gode utgangspunkt for læring, også i den digitale skolen. Mediert læring kan skje mellom mennesker, og mellom mennesker og de redskapene vi omgir oss med i hverdagen (Dysthe, 2001). De læringsfremmende og kulturelle redskapene vi omgir oss med til daglig kalles ofte for artefakter (Østerud, 2004; Krumsvik, 2007; Säljö, 2001). Artefaktene kan være en bok, blyant, verktøy, pc eller nettbrett, men også språk. Sjøhelle (2007) hevder at språket står i en særstilling blant de læringsfremmende artefaktene. Det sosiokulturelle paradigmet har sine røtter i en helt annen tid enn i dag, men tankene til både Dewey, Vygotsky og Mead

fortsatt høyst aktuelle. Dysthe (2001) skildrer bruken av IKT i ulike kunnskaps- og læringssyn, og lister opp fire paradigmer som delvis har avløst hverandre og delvis lever side om side; datastøttet læring (CAL: Computer assisted learning), ITS: Intelligent Transportation System, Logo as Latin og datastøttet samarbeidslæring (CSCL: Computer Supported Collaborative Learning). Ifølge Dysthe knytter disse fire paradigmene seg opp til fire etablerte læringsparadigmer. Datastøttet læring bygger på en behavioristisk syn på læring, Intelligent Transportation System bygger på en kognitivistisk syn på læring, Logo as Latin bygger på et konstruktivistisk syn på læring og datastøttet samarbeidslæring bygger på et sosiokulturelt syn på læring. Alle de fire kunnskaps- og læringsparadigmene innen bruk av IKT støtter seg altså på gamle og veletablerte pedagogiske paradigmer. Siden denne studien vektlegger det sosiokulturelle kunnskaps- og læringssynet, er det derfor i hovedsak datastøttet samarbeidslæring som omtales i teksten. Dysthe (2001) knytter flere sosiokulturelle teoretikere til paradigmet datastøttet samarbeidslæring, deriblant John Dewey. Dysthe hevder at det gjennom dialogen som foregår mellom deltakerne, skapes et behov og interesse for læring. «Dette samsvarer også med Deweys syn på hvor viktig interesse er for læring (...)» (Dysthe, 2001, s. 320).

2.2.2 Deweys syn på kunnskap og læring

Deweys utsagn «Education is not a preparation for life; education is life itself»⁹ er et av flere argument som taler for at Dewey skal plasseres sosiokulturelle paradigmet. Begrepet paradigme defineres av Kuhn som: «En vitenskaps grunnleggende oppfattelse av hva som skal studeres, hvilke spørsmål som skal stilles, hvordan de skal stilles og hvilke regler som skal overholdes ved tolkningen av de innhentede svarene» (Kalleberg sitert i Sander, 2004). Dewey har blitt kalt for konstruktivismens far, og med koblingen til det sosiokulturelle paradigmet, kan han nok kalles for sosialkonstruktivist. Et konstruktivistisk læringssyn innebærer at mennesker selv konstruerer kunnskap og forståelse gjennom aktivitet og samhandling med omverdenen. Alvesson og Sköldbberg (2014) viser til at virkeligheten for en sosialkonstruktivist er sosialt konstruert (s.81). Forskjellen er dermed ikke stor om man bruker konstruktivisme eller sosialkonstruktivisme. Kjørup (2014) hevder at konstruktivisme som begrep sjelden brukes for seg selv, men at det stort sett benyttes som en forkortelse for sosialkonstruktivisme (s.162). Det er likevel viktig å merke seg at sosialkonstruktivismen er en av flere retninger innenfor konstruktivismen, og Kjørup (2014) mener at den ikke skiller seg radikalt fra de andre retningene. Kjørup gjør oss likevel oppmerksom på at personer

⁹ Kjellfrid Mæland: John Dewey. Om læring, aktivitet og kreativitet. Nettforelesing september 2013.

innenfor hver av disse konstruktivistiske miljøene sannsynligvis ikke ville ha likt å fått sine oppfatninger forvekslet med hverandre.

Dewey er også knyttet til den filosofiske retningen pragmatismen. Ordet *pragmatisme* stammer fra det latinske ordet *pragma*, som betyr handling. Innen pragmatismen blir tenking ansett som et redskap for handling. Ønsket om handling bygger på en misnøye med nåværende tilstand, eller et ønske om å forbedre situasjonen man er i. Læring skjer gjennom handling og eksperimentering.

Situert og mediert læring er to begreper jeg ønsker å knytte til Dewey. Situert læring innebærer at læringen forankres i konkrete situasjoner og oppnås i samhandling med andre (Vaage, 2001 og Säljö, 2006). «At lære betyr her at tilegne sig det, som allerede finnes i bøger og i de ældres hoveder» (Dewey, 2008, s.35). Dewey setter med dette sitatet fokus på viktigheten av en god pedagog, for han ser på læring som sosialt distribuert mellom en god lærer og elev. Det var viktig for Dewey å ikke bare forkaste gammel vitenskap og kunnskap, men ta vare på det viktige og utvikle læring ved at man «lærer det gamle i lys av det nye»¹⁰.

Dewey er allerede knyttet til begrepet *mediert læring*, der læringen skjer ved hjelp av tilgjengelige og læringsfremmende kulturelle redskaper. Det er viktig at læreren benytter de redskapene som finnes, slik at de kan bidra til erfaringer som skaper læring (Dewey, 2008, s.51). Dewey var likevel såpass forutseende, at han fremhevet at læreren ikke måtte basere undervisningen for ensidig på disse hjelpemidlene. Hvis de skulle forsvinne, så «ville vi for en tid falde tilbake til primitive folks» (Dewey, 2008, s.51).

Dewey er av mange koblet til utsagnet «Learning by doing», og selv om han ikke direkte sa dette, så var det sentralt i Deweys pedagogiske syn at handling og erfaring var veien til læring. Det opprinnelige utsagnet var «learn to know by doing and to do by knowing»¹¹, uten at det utgjør den store forskjellen på forståelsen av utsagnet. Dewey lånte et utdrag fra Alfred Lord Tennysons kjente dikt *Ulysses*, som på en god måte beskriver det pedagogiske synet hans: «(...) all experiences is an arch wherethro' Gleams that untraveled world, whose margin fades. For ever and for ever when I move» (Dewey, 2008, s.48). Erfaringene som bildet om arken gir, der arken glir gjennom livet og den utforskede kunnskapsverden, og kaster lys over det som er rett rundt en, er et godt bilde på Deweys tankegang. Det fremhever at kontinuiteten i erfaringene og i opplæringen, gjør det slik at erfaringene gir mening og dermed

^{10, 11} Kjellfrid Mæland: John Dewey. Om læring, aktivitet og kreativitet. Nettdforelesing september 2013.

mer læring (Vaage, 2001; Säljö, 2006). Som følge av det man har erfart, kan man lære noe nytt, samtidig som det kastes nytt lys over det man allerede har lært (Vaage, 2001). «Der er en eller anden form for sammenheng i alle tilfælde. Det er først, når vi legger merke til de former, hvorunder sammenhengen i erfaringen gør sig gældende, at vi får grundlag for at skelne mellem erfaringer» (Dewey, 2008, s.48). Dewey fremhevet også hvor viktig det er at veksten og erfaringene gikk i rett retning for en person, slik at mennesket skulle få en god utvikling og ikke fratas muligheter. Dewey eksemplifiserte dette ved at en mann som bestemmer seg for å bli tyv, kan gjennom erfaring utvikle seg til å bli mestertyv. Dette betyr likevel ikke at det er en god utvikling for denne mannen (Vaage, 2001; Dewey, 2008). Kun når erfaring, utvikling og undervisning legger til rette for videre vekst, mente Dewey at det man gjorde kunne betraktes som vekst (Dewey, 2008, s.49). Dewey illustrerte dette med at et barn som lærer å snakke, på den måten åpner opp muligheten for å lære seg mer. På lik linje vil et barn som lærer å lese, åpne opp for videre læring (Vaage, 2001; Dewey, 2008; Aasen, 2008). Det er kun gjennom å bruke nåtiden, at man i fremtiden kan ta frem og bruke kunnskapen og erfaringen man erverver seg. I følge Dewey er «Det den eneste forberedelse, som i det lange løb har nogen som helst betydning» (Dewey, 2008, s.60 – 61).

2.2.3 Arbeids- og vurderingsformer med sosiokulturell tankegang

Denne masteroppgaven beskriver hvordan en gruppe 10.klassinger bruker sosiale medier til kunnskapsbygging og skolearbeid. I det sosiokulturelle perspektivet på læring skjer kunnskapsutviklingen i samhandling mellom mennesker, og mediert læring står sentralt. Sosiale medier er et medierende redskap som gjør dialog og samhandling mulig for mennesker, og i et sosiokulturelt perspektiv muliggjøres dermed også læring.

I ITU Monitor-rapportene, som kartlegger IKT-bruk i skolen, legges det vekt på at elevene skal være «(...) aktive [i] kunnskapsproduksjon og medbestemmelse» (Arnseth, Hatlevik, Kløvstad, Kristiansen og Ottestad, 2007, s. 137). Det fremheves også at elever har behov for «(...) å lære seg å jobbe sammen med andre og dele informasjon med hverandre» (Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdóttir, Loftsgarden og Loi, 2013, s. 133). Kunnskapssynet som ligger til grunn i ITU Monitor-rapportene passer inn i det sosiokulturelle paradigmat, og de fremhever at kunnskapssynet må gjelde hele skolen som en lærende organisasjon. Det avsluttende kapittelet i Monitor 2013 heter *Implikasjoner for videre arbeid*. Her får alle nivåer i skolen som lærende organisasjon råd om tilrettelegging for det videre arbeidet med utvikling av digital kompetanse.

ITU Monitor 2013 konkluderer blant annet med at «(...) økt bruk av IKT i klasserommet [kan] føre til nye utfordringer med tanke på hvordan lærerne jobber og bør jobbe i undervisningen» (Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdóttir, Loftsgarden og Loi, 2013, s. 148). Blant de fem punktene som rapporten fremhever som essensielle for en lærers undervisning, vil jeg trekke frem to; «utvikle gode relasjoner og samarbeid med og mellom elevene» og «synliggjøre læringsarbeid og gi elevene tilbakemelding» (s.149).

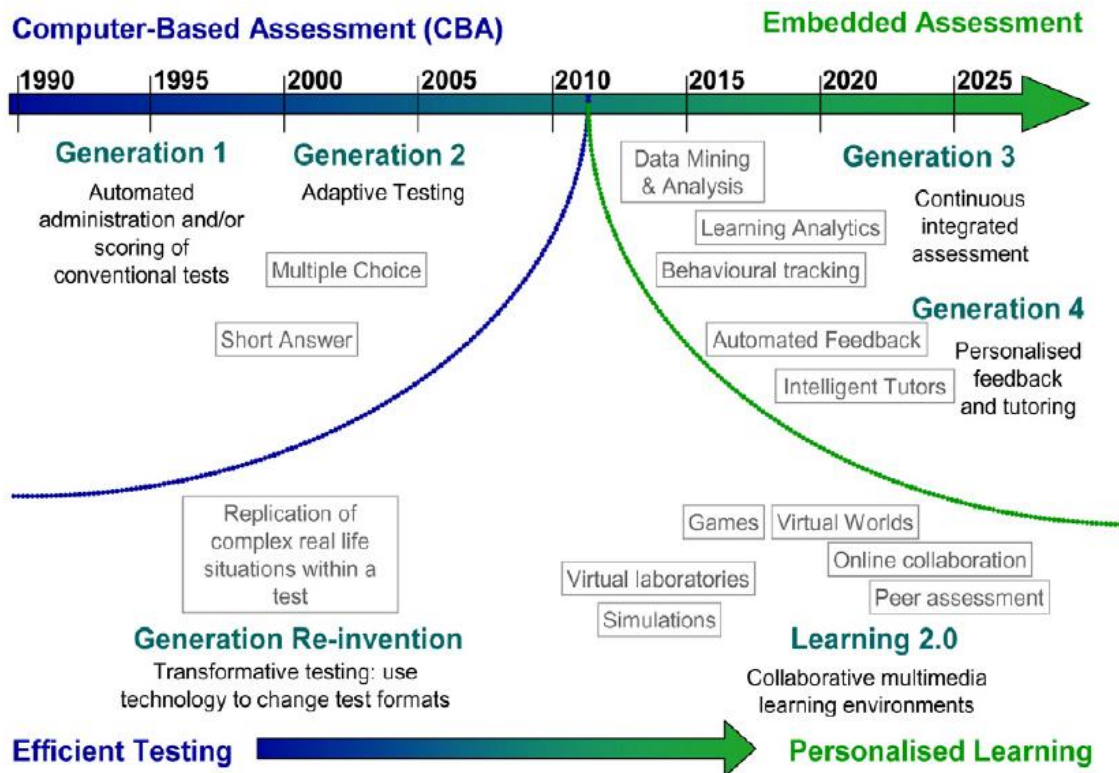
Utvikling av gode relasjoner og samarbeid mellom elever og mellom lærere og elever, sammenfaller med viktige elementer i denne oppgaven. Med synliggjøring av læring og tilbakemelding til elever beveger vi oss inn i fagfeltet *vurdering*. I likhet med sosiokulturell læringsteori baserer ikke formativ vurdering seg på bruk av digitale medier, men de kan benyttes til denne typen arbeid. Formativ vurdering defineres av Black og Wiliam (2009), som all undervisningspraksis som er basert på elevens mestringsnivå og måloppnåelse. Både eleven og læreren kan benytte formativ vurdering til å ta bedre tilpassede avgjørelser i all aktivitet med formål om å lære. Norge har et dokumentert behov for kompetanseutvikling i vurdering (Nusche, Earl, Maxwell og Shewbridge, 2011), der digital vurdering er en del av bildet. Begrepet *digital vurdering* har ulike tolkningsmåter; vurdering av elevers digitale ferdigheter, læreres bruk av digitale verktøy i vurderingsprosessen og vurdering i den digitaliserte skolen. Utdanningsdirektoratet har gjennom prosjektet *Vurdering for læring* satt seg mål om å utvikle en vurderingskultur i den norske skolen. Den overordnede målsettingen om økt læringsutbytte gjennom en endret vurderingspraksis, skal nås gjennom kompetanseheving og forståelse for vurdering som et effektivt redskap for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ertmer og Ottenbreit-Leftwich (2010) hevder at det enkelt og greit er slik, at effektiv undervisning krever effektiv teknologibruk. De hevder videre at vi forventer at alle yrkesgrupper i samfunnet er oppdatert, men at lærerne skiller seg ut negativt når det kommer til implementering av moderne teknologi i undervisningen. Lav grad av IKT-implementering i undervisningen tilfredsstillter ikke kravene som stilles i forhold til undervisning i det 21. århundret, ifølge Ertmer og Ottenbreit-Leftwich. Kompetansehevingen fra Utdanningsdirektoratet inkluderer også digital utvikling. «Satsingen *Vurdering for læring* organiseres derfor som *lærende nettverk*, der nettverksarbeidet skal bidra til å videreutvikle vurderingspraksisen på den enkelte skole» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s.5). På Utdanningsdirektoratets sider presenteres *lærende nettverk* av Torbjørn Lund fra Universitetet i Tromsø. Her vises det til at det lærende nettverket i *Vurdering for læring* blant annet baserer seg på bruk av digitale verktøy (Lund, 2012ab).



Figur 3: Modell for ungdomstrinnsatsningen i Vurdering for læring (Min versjon av Lund, 2013)

Lund presenterer også en modell for ungdomstrinnsatsningen, der de to øverste nivåene knytter *Vurdering for læring* opp til det sosiokulturelle læringsparadigmet (Figur 3). Mestring ligger som det øverste nivået, og målet for satsningen. Mestring bygger på *lyst til å lære*, som vi kjenner igjen fra Dysthes (2001) beskrivelse av grunnlag for læring i det sosiokulturelle paradigmet.

Redecker og Johannessen (2013) kaller utviklingen innenfor IKT-støttet vurdering for et paradigmeskifte. Vurdering i skolen har endret seg fra testkultur basert på standardiserte tester, til en vurderingsform med integrerte og personlige fremovermeldinger med tanke for å styrke fremtidig læringsutbytte. Fra dominerende summativ vurdering til dominerende formativ vurdering. Black og William (1999) definerer summativ vurdering som oppsummering av læring, og Utdanningsdirektoratet (2011) beskriver videre at denne oppsummeringen gjør opp status når det gjelder en elevs faglige kompetanse. Redecker og Johannessen skisserer paradigmeskiftet i Figur 4. I generasjon 1 og 2 i IKT-basert vurdering omhandler IKT hvilke program som benyttes i vurderingsarbeidet. Generasjon 3 og 4 bygger på et holistisk syn på hvordan personlig vurdering fører til læring i digitale omgivelser.



Figur 4: Paradigmeskifte innen vurdering (Redecker & Johannessen, 2013)

Paradigmeskiftet henger tett sammen med den pedagogiske utviklingen for det 21. århundret, der man vektlegger kompetanseutvikling i større grad enn ren kunnskapsutvikling.

«Generation 3 and 4 assessment formats may offer a viable avenue to capture the more complex and transversal skills and competences that are crucial for work and life in the 21st century» (Redecker og Johannessen, 2013, s.82). I begrepet *Embedded Assessment* legger Redecker og Johannessen en endring fra de vanlige testene til læring på bakgrunn av veiledning og fremoverrettet tilbakemelding. Vurderingen kan skje i ulike digitale miljø, gjennom problemløsning, samarbeid og undersøkelser. Redecker og Johannessen eksemplifiserer dette gjennom bruk av ulike eksisterende virtuelle verdener, eller nyutviklinger av utdanningstilpassede digitale medier.

In these environments, the learning context is similar to the contexts in which students will apply their learning, thus promoting inquiry skills; making learning activities more motivating; and increasing the likelihood that acquired skills will transfer to real-world situations (Means og Rochelle sitert i Redecker og Johannessen, 2013, s.87).

Som vi ser av tidslinjen i modellen til Redecker og Johannessen, er vi midt oppe i dette paradigmeskiftet. Forskning på området, tilgjengelig teknologi og økt kunnskap og

kompetanse vil føre til at *Embedded Assessment* vil utvikle seg i årene som kommer (Redecker og Johannessen, 2013, s.89).

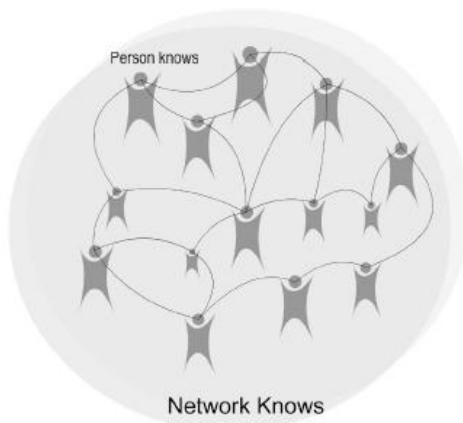
Blant arbeidsformene innen formativ vurdering nevnes samarbeidslæring, medlæring og *peer assessment*. Det finnes flere gode oversettelser på *peer assessment*, med *kameratvurdering*, *læringsvenn* (Slemmen, 2010), *hverandrevurdering* (Engh, 2007) og *medelevvurdering* (Smith, 2007) som gode eksempler. Hattie (2013) fremhever tilbakemelding fra medelever som en arbeidsmåte med høy læringseffekt, men han påpeker at elevene trenger øvelse i hvordan man gir gode tilbakemeldinger. Sammen med begrepet *peer assessment* brukes ofte *self assessment*, oversatt som egenvurdering, selvrespons (Dysthe, 1993) og egenrespons (Hoel, 2000). Egenvurdering og medelevvurdering henger tett sammen, og egenvurdering kan inneholde medelevvurdering. Boud (1995) hevder at medelevvurdering er tett knyttet til egenvurderingen, og kan under rette omstendigheter ha stor påvirkning på egenvurderingen. Mulighetene for denne samhandlende vurderingsformen er i dag enda større enn da Boud skrev dette, og nettopp det å se og benytte de muligheter som finnes, har vært nevnt i forbindelse med Dewey.

Samarbeidslæring er en arbeidsform som har høy læringsverdi (Hattie og Timperley, 2007; Shute, 2008; Black og Wiliam, 2009). Hatlevik og Sandberg (2003) definerer samarbeidslæring som «pedagogisk bruk av små grupper, der deltakerne arbeider sammen med det formål å maksimere læringsutbyttet både for seg selv og for de andre gruppedeltakerne» (s. 9). Gjennom bevisst bruk av og opptrening i denne arbeidsformen, kan effekten økes ytterligere (Hattie, 2013). Medlæring er en annen effektiv samarbeidsform, der en elev har en mentorrolle ovenfor en annen elev. Vi er dermed inne på et område som minner om Lave og Wengers praksisfellesskap, selv om nok utgangspunktet for Lave og Wenger ikke er at en elev innehar mentorrollen. Hattie (2013) hevder at medlæring er like effektiv læring for både den som veileder og den som blir veiledet. Sadler (1983) hevder så treffende at «Good evaluation is not adjunct to good teaching: it is good teaching» (s.63). Mye har skjedd siden Sadler hevdet dette, men det er vanskelig å bestride utsagnet. I dag handler det om å bruke de verktøyene som finnes i vurderingsarbeidet, slik at elevene ikke bare kan ta med seg kunnskap ut i livet, men evnen til å tilegne seg kunnskap sammen med andre. Dette gjentas i de fleste beskrivelser om nødvendige kompetanser i det 21. århundret, og et av disse samarbeidsverktøyene er sosiale medier.

Det blir gjentatt mange ganger at teorier og forskning som blir lagt frem er skrevet i predigital tid, eller i beste fall i en tid forut for sosiale medier. Nordahl (2013) hevder at når lærere leser evidensbasert kunnskap om hva som virker eller ikke virker i undervisning, så handler det i stor grad om å bekrefte eller gjenkjenne egen praksis. Han hevder videre et det finnes lite pedagogisk forskning i dag som er revolusjonerende nytt, men at det handler om å vektlegge, prioritere og tilpasse undervisnings- og læringsarbeid til tiden det foregår i. Den siste læringsteorien som skal presenteres er et barn av tiden, og trenger derfor ikke slike tilpasninger.

2.3 Konnektivismen

George Siemens lanserte konnektivismen som en læringsteori i 2004. Bakgrunnen var de raske samfunnsendringene som fulgte med den digitale utviklingen. Kunnskapsutviklingen har endret seg fra å være tilnærmet lineær til å bli eksponentiell, og samfunnet blir stadig mer komplekst. Kunnskapsbegrepet har også endret seg i takt med samfunnsutviklingen, ifølge Siemens (2006). Den gamle forståelsen av *kunnskap* er ikke lenger tilstrekkelig, og vi er i dag ikke i stand til å ha en allmenngyldig definisjon av begrepet. «We are able to *describe*, not *define* knowledge» (Siemens, 2006, s.vi). To karakteristiske trekk om kunnskap er at; den beskriver eller forklarer noe i verden, og vi kan benytte denne beskrivelsen/forklaringen til en handling. Siemens fullfører kunnskapsresonnementet sitt med å hevde at all kunnskap er informasjon, men ikke all informasjon er kunnskap (s.vi). Samfunnsutviklingen medfører at mennesker i større grad enn tidligere er nødt til å forholde seg til utdanning som en kontinuerlig og livslang prosess. Formell utdanning vil fortsatt utgjøre grunnlaget, men



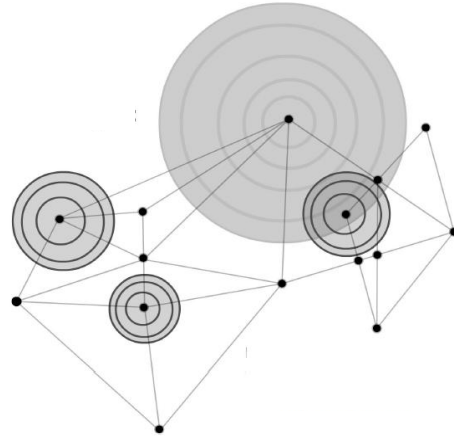
Figur 5: Personlig kunnskap og nettverk-kunnskap (Siemens, 2006, s.49)

uformelle læringsarenaer vil være essensielle for å henge med i samfunnsutviklingen. Eksempler på slike uformelle arenaer er arbeidsfellesskap og personlige nettverk. Et annet trekk som Siemens (2004) fremhever, er at skillene mellom arbeidsliv og privatliv gradvis utviskes. Sosiale medier skaper en sammenflettet nettverk av kontakter fra de fleste tidsepoker og sfærer i livet til brukerne. Dette er med

på å viske ut skillet mellom sfærer. Når man møter utfordringer som overgår egen kunnskap, kan man

intelligens og Fullans (2014) kollektive kapasitet. Siemens (2004) mener at de gamle kunnskapsbegrepene «*know how and know what*» nå blir supplert av *know where*, som er kunnskap om hvor man kan søke og finne nødvendig informasjon.

Læring blir i konnektivismen definert som prosessen med nettverksbygging (Figur 6). Man knytter til seg nye noder i nettverket, og man utvider det eksisterende nettverket gjennom å få nye koblinger mellom eksisterende noder (Siemens, 2006). Siemens forklarer videre at nodene kan være personer eller andre kunnskapskilder. Et menneskes nettverk kan deles opp i et eksternt og et internt nettverk. Det eksterne nettverket består av nodene og koblingene mellom dem. Det interne nettverket



Figur 6: Konnektivismens syn på læring (Siemens, 2006).

eksisterer inne i hjernen vår, som et slags skyggebilde av det eksterne nettverket. Læring kan skje både i det eksterne og interne nettverket, gjennom å tilføre nye noder (bare eksternt) og nye koblinger (eksternt og internt). Downes (2012) forenkler denne definisjonen til *evnen til å bygge og håndtere kunnskap i disse nettverkene*. Hvis vi ser på denne definisjonen på læring i lys av både sosiokulturell læringsteori og definisjonen på sosiale medier, så henger dette nært sammen. Bruk av teknologi og nettverksbygging er nødvendige læringsaktiviteter i den digitale alder (Siemens, 2004). Konnektivismen har også blitt sammenlignet med Vygotskys (1978) proksimale utviklingssone og aktivitetsteorien fra Engeström (1999), da begge disse teoriene også baserer seg på utvikling i samspill med artefakter og andre mennesker. Siemens hevder at teknologien omformer måten vi tenker på. Han påpeker samtidig at teknologien ikke erstatter, men supplerer kunnskap som allerede finnes. Siemens (sitert i Baklid, 2014) oppsummerer prinsippene i konnektivismen slik:

- Læring og kunnskap gror ut av ulike meninger og oppfatninger.
- Å lære er en prosess hvor man kobler ulike «noder» eller informasjonskilder (menneskelige eller ikke-menneskelige ressurser).
- Å ha kapasitet til å lære mer er viktigere enn nåværende kunnskap. Kapasiteten henger sammen med hvilke informasjonskilder man har en kobling til.
- Å vedlikeholde koblingene er nødvendig for å muliggjøre kontinuerlig læring.

- En avgjørende evne for å lære er at man kan se sammenhenger mellom ulike emner, tanker og konsepter.
- Korrekt og oppdatert kunnskap er målet for all konnektivistisk læringsaktivitet.
- Å foreta valg er en læreprosess i seg selv. Å velge ut hvilken kunnskap man behøver og se kunnskapen man får gjennom dagens «briller» er nødvendig, for å foreta valg. Samtidig må man evne å se at ny, oppdatert informasjon gjør at man kanskje allerede i morgen må ta på nye «briller» og fatte et annet valg.

2.3.1 Konnektivisme – læringsteori eller pedagogisk syn på læring?

Det vil alltid finnes skepsis mot nye «ting» i samfunnet, og slik er det også innen pedagogisk forskning. George Siemens og Stephen Downes kaller konnektivismen en læringsteori, og hevder at de gamle læringsteoriene innen behaviorisme, kognitivisme og konstruktivisme tilhører en annen tid enn dagens høyteknologiske samfunn. Tituleringen *læringsteori* har skapt debatt, og flere hevder at konnektivisme ikke er en læringsteori, men et pedagogisk syn på læring eller en *instructional* teori. En *instructional* teori defineres av Duke, Harper og Johnston (2013) som en teori som beskriver prosedyrer som hjelper mennesker å lære på en bedre og mer effektiv måte. Ifølge Bruner (sitert i Duke, Harper og Johnston, 2013) så må en *instructional* teori omhandle følgende fire element:

(...) the learning predisposition, the design of concepts to be presented and its structure for ease of understanding, the most successful progression of ideas in which to present a body of knowledge, and the administration of rewards and punishments (s.5).

Duke, Harper og Johnston (2013) hevder at en læringsteori må være bygget på en stor mengde forskning og informasjon. Gyldigheten til en læringsteori dreier seg ikke om den er sann eller usann, men om den er nyttig eller unyttig til å forutse eller forklare atferd (s.4). Duke, Harper og Johnston er ikke kritiske til konnektivismen, og de anser den som både gyldig og viktig. Deres argument er at konnektivisme ikke er en selvstendig læringsteori, men heller et supplement til konstruktivismen og sosiokulturell læringsteori.

3.0 Metode

Ordet metode kommer fra det greske *methodos*, som betyr veien mot et mål. I veien mot målet med å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode. Det finnes flere tilnærminger til kvalitativ metode, og Tesch (1990) har gjort rede for 28 ulike inndelinger

(s.72-73). Mange valg må tas før man sitter igjen med det metodevalget som best måler det man er på jakt etter å måle.

Cresswell (sitert i Postholm, 2010) hevder at fenomenologi, etnografi og kasusstudie er de tre mest anvendte kvalitative metodene. Ifølge Postholm (2010) er en kasusstudie utforsking av et steds- og tidsbundet system, og fokuset kan være «(...) et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet» (s. 50). Man kan videre forstå en kasusstudie på to ulike måter; Stake (1990) hevder at kasuset kan studeres gjennom bruk av fenomenologiske og etnografiske metoder, mens Merriam (1998) hevder at man i kasusstudier har egne metoder som er likestilt med andre forskningsmetoder. Mitt forskningsarbeid minner mest om Stakes oppfatning av kasusstudier, altså studie av et kasus gjennom bruk av fenomenologiske metoder. Bakgrunnen for å hevde dette ligger i min forståelse av begrepet *fenomenologi*, definert gjennom blant annet Moustakas (sitert i Postholm, 2010) som beskrivende forskning om den meningen mennesker legger i en opplevelse av et fenomen. Når jeg i denne oppgaven ser på hvordan ungdom bruker sosiale medier til kunnskapsbygging og skolearbeid, så ser jeg på hvordan *et program og en aktivitet påvirker hendelsene i en institusjon og en sosial enhet*. I mitt masterarbeid forsøker jeg også å beskrive *den meningen mennesker legger i opplevelsen av fenomenet sosiale medier i skolearbeid*. På bakgrunn av beskrivelsene fra Stake (1990), Postholm (2010) og Moustakas (sitert i Postholm, 2010) vil jeg kalle masteroppgaven min en kvalitativ fenomenologisk kasusstudie.

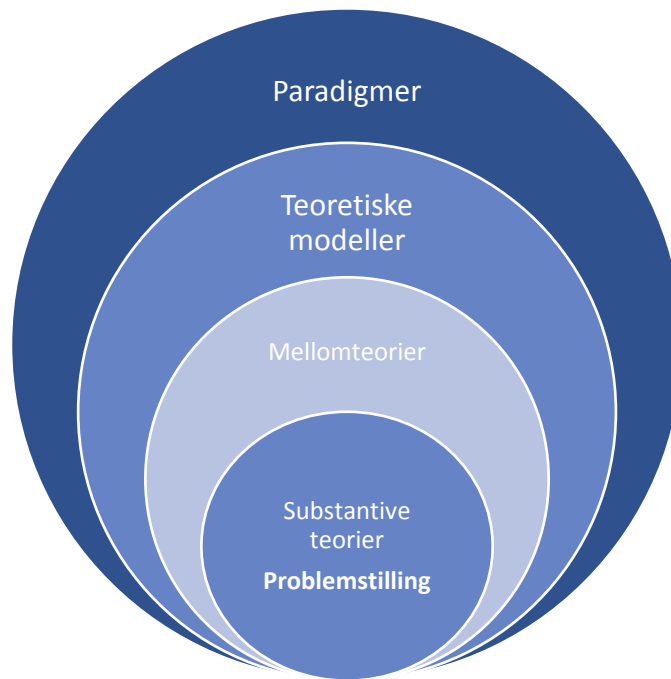
Videre i dette kapittelet utdyper jeg om metodevalget mitt, redegjør omkring informanter og avslutter med informasjon om dataanalyse.

3.1 Kvalitativ metode

I en del situasjoner i livet er det både viktig og nødvendig å ta et skritt tilbake, før man fortsetter videre. Det vil jeg gjøre nå. I følge Postholm (2010) har alle kvalitative forskere tilknytning til et teoretisk paradigme. Paradigme har jeg tidligere definert gjennom Kuhn, og begrepet forstås som omfattende teorier som definerer hvordan man oppfatter verden. Figur 7 viser en oversikt over ulike teorinivå, og forholdet mellom forskjellige teorityper. I det ytterste nivået, som rammer inn hele modellen, er de omfattende teoriene. De sier noe om hvordan vi oppfatter verden. Verdenssyn blir gjerne benyttet synonymt med begrepet paradigme. Ifølge Postholm (2010) så tilhører all tradisjonell kvalitativ forskning det konstruktivistiske paradigmet. Siden oppgaven min omhandler kunnskapsbygging, så er det interessant å se på *konstruktivismens* kunnskapssyn. Kunnskap forstås som «(...) en

konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm, 2010, s.21), noe som passer godt til mitt arbeid. Kunnskap om og forståelse for ungdomsskoleelevers bruk av sosiale medier i skolesammenheng, blir skapt gjennom sosial interaksjon i en naturlig kontekst. Etter hvert som vi beveger oss innover mot sentrum i Figur 7, så blir teoriene mer konkrete og virkelighetsnære. Innenfor de omfattende teoriene finner vi de *teoretiske modellene*. Innenfor paradigmet konstruktivismen har Prawat (sitert i Postholm, 2010) skissert opp seks forskjellige teoretiske modeller. Blant disse modellene finner vi *sosialkonstruktivistiske teorier*, som omfatter sosiokulturell teori. I denne masteroppgaven innehar sosiokulturell teori en sentral rolle, og i teoridelen beskrives blant annet Deweys teorier om kunnskap og læring. Disse teoriene kan knyttes til nivået mellomteorier i Figur 7, og er mer omfattende enn de substantive teoriene. Oppgavens problemstilling finnes på samme nivå som de substantive teoriene, og de er nært knyttet til hverandre. Ifølge Postholm (2010) er substantiv teorier knyttet nært opp til bestemte steder, grupper, tid og rom. I tillegg er de direkte relatert til forskerens livserfaring, og de er avgjørende i forhold til utgangspunktet for problemstillingen. Når jeg undersøker bruk av sosiale medier i elevers kunnskapsbygging og skolearbeid, så bygger det på et utvalg substantiv teorier som ble presentert i teoridelen. Eksempler på disse er Siemens *konnektivisme*, Prenskys teori om *digitalt innfødte* og Befring og Moens modell av *læringsdimensjoner*.

Figur 7 er en oversiktlig måte å se den røde tråden fra paradigme til problemstilling i masteroppgaven min, noe som også kan synliggjøres enda mer ved å se på kunnskapssynet tilknyttet de ulike nivåene. I *konstruktivismen* oppfattes kunnskap som «(...) en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm, 2010, s.21), mens kunnskapskonstruksjon i sosiokulturell teori knyttes til en kontekst som inneholder språk og kommunikasjon (Dysthe, 2001). Intellektuell utvikling, tenkning og læring skjer i sosial samhandling (Säljö, 2006; Vaage, 2001; Aasen, 2008). Kunnskap ses på som noe dynamisk i konnektivismen, og Downes (2012) hevder at læring i konnektivismen er evnen til å bygge og håndtere kunnskap i nettverk. Siemens (2004) hevder videre at bruk av teknologi og nettverksbygging er nødvendige læringsaktiviteter i den digitale alder. Når vi følger kunnskaps- og læringsynet langs den røde tråden i Figur 7, så er disse nært beslektet. Masterarbeidet kartlegger og beskriver ungdomsskoleelevers bruk av sosiale medier i prosessene rundt kunnskapsbygging, der sosiale medier blir definert som plattformer på Internett som åpner opp for sosial interaksjon. Bruk av sosiale medier gir elever mulighet til å bygge nettverk og kunnskap. Sammenhengen mellom nivåene i Figur 7, mitt teoretiske ståsted



Figur 7: Oversikt over ulike teorier (etter Postholm, 2010, s.20)

og metodevalg henger naturlig sammen. Etter å ha tatt et skritt tilbake, er det på tide med et skritt frem. Innledningsvis i denne delen refererte jeg til Postholm, som hevdet at alle kvalitative forskere er tilknyttet et teoretisk paradigme. Postholm (2010) hevder videre at all tradisjonell kvalitativ forskning blir gjort innenfor et konstruktivistisk paradigme. Med utgangspunkt i problemstilling og den teoretiske profilen i oppgaven, vil kvalitativ metode være et naturlig valg for denne masteroppgaven.

Kvalitativ forskning innebærer, ifølge Postholm (2010), å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting. «I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem» (Postholm, 2010, s. 9). Bresler (2013) kaller dette for forskerens empati. Greene (sitert i Bresler, 2013) forklarer empati som evnen til å se gjennom andres øyne, og dermed å oppfatte verden slik den føles, ses og høres fra deres ståsted. Bresler (2013) fremhever at man må involvere seg personlig i forskningen, men at det er viktig at man forholder seg nøytral til hvilket resultat forskningen vil gi. For å få til dette, må forskeren finne den rette avstanden til arbeidet sitt. Den rette avstanden er nær nok til et personlig engasjement som er drivende og energigivende, og fjern nok til at forskeren klarer å beholde objektiviteten til arbeidet sitt. «Wonder and interpretation are also the heart of qualitative research. (...) it is in the stage of wonder that the study moves beyond concepts and procedures, becoming “alive”, energized, and energizing» (Bresler, 2013, s.12). Bresler fremhever at mye av det kvalitative forskningsarbeidet ikke er målbart på samme måte som i kvantitativ forskning, og at det dermed stilles andre krav til forskeren. Man må klare å

se det spesielle i det hverdagslige, og man må kunne fokusere på det indre i stedet for det ytre og synlige. Bresler (2013) hevder at teori ofte kan komme veien for en rik og empatisk forståelse, fordi man hele tiden prøver å forankre det man opplever. Man må gjerne løsrive seg fra metodeoppskrifter, og prøve ut ulike perspektiv i forskningsarbeidet for å få til det best mulige resultatet. Bresler fremhever at forskerrollen er både kompleks og krevende.

Stake (1995) hevder altså at en kasstudie kan benytte ulike metoder, deriblant fenomenologi og etnografi. Patton (sitert i Postholm, 2010) sier at forskeren i en fenomenologisk analyse prøver å klarlegge meningen og essensen i et opplevd fenomen. Bruk av sosiale medier i skolearbeid er fenomenet jeg prøver å klarlegge, gjennom å se på; hvordan sosiale medier *blir* brukt av elever, hvem som initierer bruken og hvilke fordeler og utfordringer elever ser ved bruk av sosiale medier i skolearbeidet. Dette arbeidet er gjort med tanke på at lærere bedre kan utnytte elevers læringspotensiale. Nasjonal og internasjonal forskning på dette emnet er også en del av oppgavens hermeneutiske analyseprosess, definert av Dilthey (sitert i Postholm, 2010) som forståelsesutvikling av et fenomen gjennom at forståelsen for de enkelte delene påvirker den helhetlige forståelsen.

3.1.1 Kvasistatistikk og semistrukturerte intervju

Veien mot målet bestod av en kombinasjon av kvasistatistikk, semistrukturerte intervju og jevnlig kontakt på Facebook de påfølgende ukene etter intervjuene. Metoden ga mulighet for gode svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I følge Krumsvik (2014) benyttes kvantitativ metode for å kartlegge at noe skjer, mens den kvalitative metoden avdekker hvorfor det skjer. For å belyse oppgavens problemstilling var en kombinasjon av metodene gunstig. Å benytte kvantitativ kartlegging i forkant av intervjuene, ga et godt informasjonsgrunnlag å bygge intervjuene på. I følge Krumsvik (2014) er det også en god måte å validere funn på. Metoden må ikke forveksles med mixed method, da omfanget av den kvantitative datainnsamlingen i denne oppgaven er relativt liten. Becker (sitert i Maxwell, 2010) definerer kvasistatistikk som «(...) *simple counts of things to make statements such as «some», «usually», and «most» more precise*» (s.475). Maxwell (2010) fremhever at bruk av slike enkle tellinger ikke gjør en kvalitativ studie om til en mixed method-studie. Becker og Hammersley (sitert i Maxwell, 2010) fremhever at fordelene ved bruk av kvasistatistikk, er at det gir presisjon til utsagn om frekvens, mengde og ting som er typisk for et bestemt fenomen. Denne fordelene passer godt til denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I en del tilfeller kan ords etymologi være en god innfallsport til beskrivelser av ordets mening og bruk. Innledningsvis i kapittelet ble metode beskrevet som *veien mot målet*, men det gir også mening å ta tak i opprinnelsen til begrepet *intervju*. Vårt begrep *intervju* stammer fra det franske *entrevue*, som betyr meningsutveksling mellom to personer om tema som opptar dem begge (Kvale og Brinkmann, 2012). Det er også interessant å kaste et blikk på det engelske *interview*, som er sammensatt av ordene *inter* og *view*. *Inter* kan oversettes som *mellom* eller *blant*, og *view* kan bety synspunkt. Intervjuet finner da også sted blant synspunkt mellom mennesker. Det har vært fremhevet tidligere hvor viktig det er med koherens i forskningsdesignet, og intervju som metode skaper koherens i dette arbeidet. Postholm (2010) fremhever at kommunikasjon alltid har vært en viktig del av menneskers liv, der språk og tegn har fungert som medierende hjelpemiddel. Jeg har forankret studien i et sosiokulturelt læringssyn, som tidligere har blitt beskrevet som grunnleggende sosialt. Den intellektuelle utviklingen, tenkning og læring skjer i sosial aktivitet og samhandling med andre. Gjennom interaksjon i miljøene man er medlem i, skapes kunnskap gjennom aktiv deltakelse (Dysthe, 2001; Lillejord, 2003; Säljö, 2006; Vaage, 2001; Aasen, 2008). Bruk av intervju passer godt inn i dette teoriperspektivet.

Intervjuet anses som den viktigste og mest brukte kvalitative metodetilnærmingen (Kvale og Brinkmann, 2012; Postholm, 2010; Krumsvik, 2014), og den finnes i mange varianter. Det semistrukturerte intervjuet er ifølge Krumsvik (2014) det mest vanlige, og det er inspirert av et fenomenologisk perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2012). Intervjuet brukes til å forstå fenomen ut i fra intervjupersonenes egne fortolkninger og perspektiv. I begrepet *semistrukturert* ligger det adaptive muligheter innenfor intervjurammene formulert i intervjuguiden. Intervjuguiden bygger på temaene fra den kvantitative kartleggingen (Tabell 5 og Vedlegg 5).

3.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk i hovedsak på informantskolen, men også via sosiale medier. Denne skolen har akkurat gjennomgått en stor utbygging av både rom og infrastruktur. Tilgangen til egnede datarom og uforstyrrede intervjurom var dermed gode, og rektor og lærere var svært imøtekommende.

I forkant av selve datainnsamlingen gjennomførte jeg pilotering av både survey og intervju spørsmål med to elever fra en parallellklasse, samt mine to døtre på 17 og 20 år. Målet med piloteringen var kvalitetssikring av survey og intervjuguide.

For å kartlegge bruken av sosiale medier i læringsarbeidet hos elever, benyttet jeg en digital survey på 10.trinn på informantskolen. På dette trinnet går det 130 elever, og jeg brukte en av klassene som informanter. Antallet informanter i surveyen er derfor 36. Det ga et solid fundament for de semistrukturerte intervjuene.

Den kvantitative kartleggingen gjorde i hovedsak enkle tellinger om hvilke sosiale medier som brukes, bruksfrekvens, bruksmengde og ting som er typisk vedrørende bruk av sosiale medier blant en gruppe ungdommer i 10.klasse. Kartleggingen målte også eventuelle positive eller negative syn på bruk av sosiale medier (Tabell 5).

Tabell 5: Gruppering av tema og variabler i surveyen

| Faktor | Variabler | Forklaring |
|------------------------------|---|--|
| Bruk | Privat bruk Skolebruk Hvilke sosiale medier? Bruksomfang Bruksformål Hvem initierer bruken av sosiale medier? Ønsket bruk | Vil kartlegge hvilke sosiale medier som brukes, hvor mye de brukes og til hvilket formål. Kartlegger også hvem som initierer bruken, og eventuelle forskjeller mellom bruk og ønsket bruk. |
| Fordeler og ulemper ved bruk | Privat bruk Skolebruk | Gir indikasjoner på eventuelle forskjeller i forhold til privat bruk og bruk i skolearbeid. |

Surveyen ga i størst grad svar på forskningsspørsmålene: *Hvilke sosiale medier bruker 10. klassingene til skolearbeid?* og *I hvilket omfang bruker 10. klassingene sosiale medier til skolearbeid?*

Den ga i tillegg noe informasjon om forskningsspørsmålene: *Hvordan er bruken av sosiale medier skoleinitiert?* og *Hvilke fordeler og utfordringer ser 10. klassingene ved denne arbeidsmåten?*

Etter den kvantitative kartleggingen gjennomførte jeg intervjuer med 15 elever i 10.klasse på skolen. Intervjuene ble gjennomført i skoletiden, og intervjulengden var om lag 30 minutter. Krumsvik¹² hevder at en halv time er det minste man bør beregne av tid til gjennomføring av

¹² Rune Krumsvik: Kvalitativ dataanalyse. Forelesing ved HSH, Avd. Stord, 23.10. 2014

et intervju. Intervjuene bygget på informasjonen fra surveyen, i forhold til å fortelle mer om deres bruk av sosiale medier til skolearbeid. I tillegg tok intervjuene opp temaer knyttet til forskningsspørsmålet *Hvordan kan lærere ta hensyn til elevenes bruksmønster på sosiale medier i sin undervisning?*

Deretter hadde jeg kontakt med 14 av disse elevene på Facebook to ganger i uken de neste tre ukene. Kontakten foregikk på ettermiddags- og kveldstid, og bestod av 5 - 6 spørsmål. De ble da spurt om hva de gjorde på, om de hadde gjort lekser, om de hadde vært med venner, spesielle hendelser på sosiale medier og andre oppfølgingsspørsmål fra intervjuene.

Utvelgelse av informanter skjedde basert på frivillighet, og denne metoden for utvelgelse av informanter kaller Thagaard (2013) for tilgjengelighetsutvalg. Begge kjønn skulle være relativt likt representert, og utvalget skulle være tilfeldig. Postholm (2010) hevder at hensikten med studien styrer utvalget av informanter i kvalitativ forskning. I og med at studien er på jakt etter å kartlegge bruk av sosiale medier i skolearbeid, så er det viktig at seleksjonen favner på tvers av brukergrupper. Med dette mener jeg at informantene ikke ble utvalgt på bakgrunn av at de er aktive brukere av sosiale medier, men utgjorde et tilfeldig utvalg. Først da kunne korrekt informasjon hentes ut.

3.2.1 Presentasjon av informantene

De elevene som ble intervjuet og kontaktet på Facebook går i samme 10.klasse. Elevenes bakgrunn, skolefaglige prestasjoner og brukserfaring med sosiale medier var ikke medvirkende for utvalget, siden studien ikke har segregert ut spesielle brukergrupper. Tabell 6 viser en oversikt over informantene med fiktive navn og hovedtrekkene i deres bruk av sosiale medier.

Tabell 6: Presentasjon av informanter

| Navn | År på Facebook | Venner på Facebook | Tid på sosiale medier | Bruker også disse sosiale mediene |
|--------|----------------|--------------------|--|-----------------------------------|
| Ada | 2 år | Rundt 400 | Pålogget hele dagen. Rundt 3 timer aktiv bruk. | De aller fleste |
| Bendik | 5 - 6 år | Vet ikke antallet | Pålogget hele fritiden, og i friminuttene. | Ganske mange forskjellige |

| | | | | |
|---------|---------------------------------|---|---|--|
| Cecilie | 3 år (men har slettet profilen) | Vet ikke antallet hun hadde, men det var mange. | Sjekker aktivitet noen ganger i døgnet. Avlogget om nettene. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram |
| Daniel | 4 – 5 år | Over 200 | Pålogget hele døgnet. Regner med ca. 2 timers aktiv bruk. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram, Kik |
| Emilie | 4 år | 60 (Hadde over 300, men slettet profilen og startet på ny) | Pålogget hele døgnet, og er mye aktiv. Kun inaktiv når hun sover. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram, Twitter, Tumblr, Kik, Skype, Polywear |
| Filip | 5 år | Mellom 400 og 600 | Pålogget hele døgnet, og har aktiv bruk store deler av fritiden. | Youtube, Wikipedia, Minecraft, Skype |
| Guri | 5 år | Cirka 1000 | Pålogget og aktiv hele fritiden. Avlogget på skolen og om natten. | De aller fleste |
| Henrik | 4 år | Vet ikke. Har falt ut av tellingen (eget utsagn). | Pålogget og aktiv store deler av døgnet. | De aller fleste |
| Ine | 4 år | Mellom 200 og 300 | Pålogget og aktiv hele døgnet. Mange timers aktiv bruk. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Skype, Instagram, blogger, |
| Jesper | Minst 4 år | Cirka 80 | Pålogget hele dagen. Avlogget om natten. | Youtube, Wikipedia, Twitch, Reddit, Curse Voice, |

| | | | | |
|---------|------|-----------|---|--|
| | | | | Steam, spilleverdener |
| Kamilla | 5 år | Rundt 300 | Pålogget hele dagen. Varierende hvor mye aktiv bruk hun har. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram, Twitter |
| Lars | 5 år | Rundt 500 | Pålogget og aktiv hele døgnet | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram, Skype, spilleverdener, Curse Voice |
| Malin | 5 år | 123 | Pålogget hele tiden. Mye aktiv bruk. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram, Kik (har brukt Twitter) |
| Niklas | 5 år | 499 | Pålogget hele døgnet. Mye aktiv bruk. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram, |
| Oda | 5 år | Rundt 500 | Pålogget hele døgnet. Mye aktiv bruk. | Youtube, Wikipedia, Snapchat, Instagram, Vine, Tumblr |

3.2.2 utfordringer ved datainnsamling

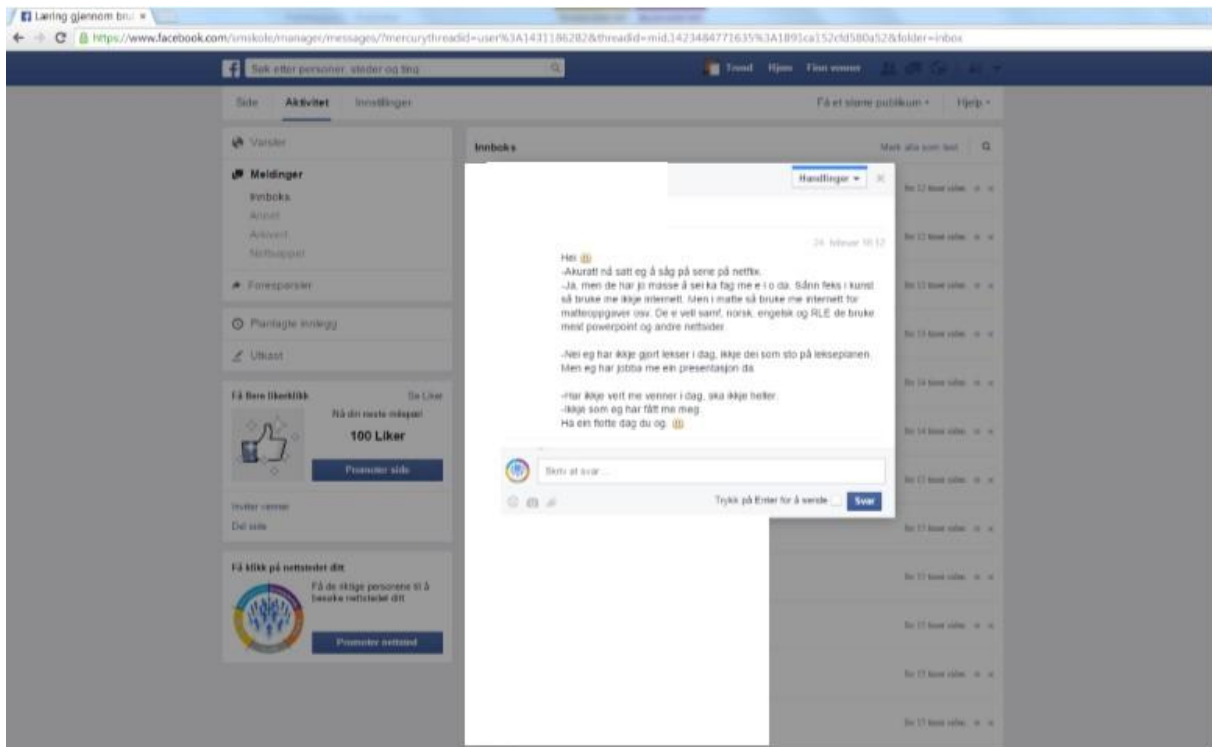
Allerede før datainnsamlingen var kommet i gang, dukket det opp en uventet utfordring; hvordan skulle jeg få kontakt med informantene på fritiden via sosiale medier? Tanken var at det skulle skje gjennom Messenger, men siden informantene er under 18 år er profilene deres blokkert for kontakt fra fremmede. Utgangspunktet var at det ikke skulle være nødvendig å være venn med elevene på Facebook, siden dette mange steder er strengt regulert (Vedlegg 1).

I tillegg har forskning dokumentert at mange elever er redde for sfæreblanding, samtidig som ungdommer ikke ønsker voksnes innblanding i deres liv på de sosiale mediene. Det fantes ulike alternativ til løsning. Det ene var å bli venn med en av 10.klassingene. Dette ville åpne opp tilgangen, siden Facebook tillater venners venner å ta kontakt. Det forutsatte selvsagt at denne 10.klassingen var venn med de andre som jeg skulle intervju. Et annet alternativ var å opprette en Facebookgruppe for informantene, men informasjonen de da delte, ville bli offentlig i gruppen. Ingen av løsningene fremstod som optimale. Alternativet som ble benyttet var at jeg opprettet en Facebook-side for prosjektet (Figur 8).



Figur 8: Skjerm bilde fra prosjektets Facebookside

På denne siden la jeg ut lenken til surveyen, artikler om sosiale medier og åpne meldinger til 10.klassingene. I forbindelse med intervjuene, logget informantene seg inn på sin Facebook-konto, søkte opp siden og sendte meg en melding.



Figur 9: Skjermbilde av kommunikasjonen med 10.klassingene på Facebook

Ettersom det var de som startet dialogen, så hadde jeg deretter mulighet til å kontakte dem gjennom å svare på meldinger de sendte meg (Figur 9). Denne kommunikasjonsmuligheten fungerte optimalt.

3.2.3 Vurdering av metodevalget

Selv om jeg støtte på utfordringen med hvordan jeg skulle kontakte informantene på sosiale medier, så var ikke utfordringene større enn gevinsten. Innledningsvis i metoddelen henviste jeg til Bresler (2013), der hun fremhever at man gjerne må løsrive seg fra metodeoppskrifter. Oppfølgingen av informantene på Facebook kan ses på som et forsøk på en slik løsrivelse. Denne kontakten ga viktige svar og indikasjoner i forhold til oppgavens problemstilling. I tillegg viser det litt av brukspotensialet til sosiale medier, noe som går inn i kjernen av denne oppgaven. Metodevalget mitt er omfattende både når det gjelder planlegging, omfang og gjennomføring. En så omfattende datainnsamling gir også mye data som skal analyseres, så tidsbruken av prosjektet ble stort. Den store datatilgangen ga meg et godt utgangspunkt for å skrive resultatdelen, siden de ulike metodene utfylte hverandre på en god og informativ måte. I forkant av survey og intervju hadde jeg laget rammer for hvilke opplysninger jeg søkte (Tabell 5 og Vedlegg 5), men disse ble tilpasset underveis. Etter at resultatene fra surveyen var analysert, ble intervjuguiden revidert og tilpasset de innsamlede opplysningene. Resultatene fra begge disse datainnsamlingene ble brukt som bakteppe for noen av

spørsmålene som ble stilt ved kontakten på Facebook. De innsamlede dataene ble også sett på i lys av hverandre, slik at både sammenfall og kontraster ga verdifull informasjon. Kontakten på Facebook ga også noen funn som ikke kom som svar på spørsmål, men som var svært nyttige i forhold til å bekrefte funn fra survey og intervju. Et eksempel på dette er responstiden på Facebook, som helt konkret bekreftet at informantene stort sett er online hele tiden. Å kombinere tre innsamlingsmetoder på denne måten styrker studien min i forhold til validitet og reliabilitet, gjennom at resultatene fra de ulike metodene triangulerer hverandre. Dette anser jeg som en stor fordel.

3.3 Dataanalyse

Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010). Dette betyr at man under hele forskningsarbeidet mottar, innhenter og vurderer informasjon i lys av ny kunnskap. I teoridelen viste jeg til Deweys bruk av et utdrag fra Alfred Lord Tennysons kjente dikt *Ulysses*, som på en god måte beskriver det pedagogiske synet hans. Kontinuitet i erfaringer knytter gammel og ny kunnskap sammen, som dermed gir mer mening og mer læring. Ved å ta med Deweys læringssyn inn i måten å utføre dataanalyse på, så handler jeg i tråd med måten Postholm fremlegger at en god dataanalyse bør gjennomføres.

Postholm skiller mellom deskriptivt og teoretisk analysearbeid. *Deskriptivt analysearbeid* er den delen av arbeidet som strukturerer og organiserer det innsamlede datamaterialet. Arbeidet har som mål å gjøre datamaterialet oversiktlig, mer forståelig og rapportvennlig (2010, s.86). Dette arbeidet gjør at forskeren blir godt kjent med datamaterialet, slik at grunnlaget for det *teoretiske analysearbeidet* blir godt. Gjennom de teoretiske analysene knytter forskeren sammen datamaterialet med teorisynet sitt (Figur 7). Dataanalysene skjer likevel ikke som en lineær utvikling. Både deskriptivt og teoretisk analysearbeid skjer samtidig, og i vekselvis samspill med hverandre.

3.3.1 Gjennomføring av dataanalyse

Metodevalget mitt medfører at dataanalysene ble gjennomført i flere omganger og med bruk av ulike verktøy. Questback har eksportfunksjon til flere ulike formater, og resultatene fra surveyen ble lagt inn i Excel. I Excel er det enkelt å få oversikt over data, samt å samle data for bedre oversikt. Resultatene fra surveyen ble analysert, og deretter brukt i intervjuguiden. Tematisk ble dermed intervjuene en forlengelse av temaene fra surveyen (Tabell 5), men i tråd med Krumsvik (2014) så vil intervjuene prøve å beskrive *hvorfor* situasjonen er slik den er.

I etterkant av intervjuene transkriberte og kodet jeg intervjuene. I dette arbeidet må man ta noen valg i forhold til koding, men jeg benyttet det Kvale og Brinkmann (2012) kaller for innholdsanalyse. *Innholdsanalyse* er en teknikk for systematisk beskrivelse av åpenbart innhold i utsagn. Fordelen med denne formen for analyse er ifølge Kvale og Brinkmann (s.210) at meninger i lange tekster blir samlet og kategorisert, slik at det skapes god oversikt over datamaterialet. Kategoriene kan både bestemmes på forhånd og suppleres med nye kategorier underveis. De kan basere seg på teori eller tematiske uttrykk. Emnene vist i Tabell 5 utgjorde et utgangspunkt for gruppering, og disse ble supplert med noen hovedgrupper fra litteraturinnsamlingen (1.6.2). Hovedgruppene fikk deretter underliggende kategorier. Slik ble det skapt en rød tråd og god oversikt over det innsamlede datamaterialet.

Gjennom forskningsspørsmålene mine ønsket jeg å kartlegge bruken av sosiale medier i skolearbeid. Jeg ønsket også å kartlegge hvem som initierer bruken, om elever kunne ha ønsket seg et annerledes bruksmønster enn det som foreligger, og hvilke eventuelle fordeler og ulemper de ser ved bruk av sosiale medier. Det innsamlede materialet kan deretter benyttes av lærere, slik at elevenes digitale kompetanse utnyttes til læring og kunnskapsbygging. Transkripsjon og analyser i etterkant av gjennomføringen av survey, semistrukturerte intervju og kontakt på Facebook, ga meg mange gode svar og fakta. Resultatdelen (4.0) presenterer disse svarene knyttet opp mot forskningsspørsmålene mine.

3.4 Validitet

Begrepet *validitet* er omdiskutert innenfor kvalitativ forskning. Det blir diskutert både forståelse av begrepet, og om nytteverdien er lik i både kvantitativ og kvalitativ forskning (Kleven, 2008; Postholm, 2010). Krumsvik (2014) forklarer validitet i kvalitativ forskning ved om studien har undersøkt det som den hadde til hensikt å undersøke. Kvale og Brinkmann (2012) føyer til at validitet handler om at metoden må være egnet til det man skal undersøke. I nær sammenheng til validitet nevnes også reliabilitet (Postholm, 2011; Kvale og Brinkmann, 2012), og troverdighet, bekreftbarhet og overføringsverdi (Krumsvik, 2014). Videre kan validitet deles inn i *intern* og *ekstern* validitet, samt *indre* og *ytre* validitet (Lincoln og Cuba, 1985; Krumsvik, 2014).

Intern validitet omhandler konsistens mellom forskningsfunn, teoretisk rammeverk og metode. *Ekstern validitet* omhandler overføringsverdien forskningsfunnene har på tvers av sosiale settinger. *Indre validitet* omhandler samsvar mellom forskningsfunn og virkeligheten, mens den *ytre validiteten* omhandler forskningsfunnenes generaliseringsmuligheter

(Krumsvik, 2014). Krumsvik påpeker at det ikke er enighet omkring disse inndelingene, og at man ved å ha høy bevissthet om validitet gjennom hele forskningsprosessen skaper god validitet (s.152-153).

3.4.1 Validitet i denne studien

I denne studien mener jeg at kvalitativ metode med kvasistatistikk, semistrukturerte intervju og kontakt på Facebook gir validiteten som både Krumsvik (2014) og Kvale og Brinkmann (2012) nevner. Å velge rett metode i forhold til hva man skal måle er et kriterium man skal være påpasselig med å være for bombastisk rundt, fordi flere metoder kunne ha blitt benyttet til å søke svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Likevel tror jeg kombinasjonen mellom kvasistatistikk, semistrukturerte intervju og kontakt på Facebook ga god validitet i forhold til det Kvale og Brinkmann påpeker. Resultatene fra surveyen ga et solid fundament å bygge intervjuene på, og styrken til de semistrukturerte intervjuene er tilpasningsdyktigheten til situasjonen. Rammene for intervjuene baserer seg på innsamlet data fra skolen som intervjuobjektene er en del av, og skapte dermed en rød tråd i forhold til å måle det jeg har til hensikt å måle. I tillegg ble informasjonen fra både survey og intervju fulgt opp gjennom kontakten på Facebook de påfølgende ukene.

Kombinasjon av kvasistatistikk og semistrukturerte intervju er i tillegg en god måte å triangulere funn på, ifølge Krumsvik (2014). Silverman (2011) beskriver triangulering som sammenligning av forskjellige data eller forskjellige metoder for å se om de bekrefter hverandre. Maxwell (sitert i Krumsvik, 2014) fremhever det som en fordel at man gjennom triangulering får et bredere og tryggere forståelse av det man undersøker, og at dette styrker en studies validitet. Krumsvik fremhever at man ofte i kasusstudier benytter ulike metodiske innganger for å belyse et fenomen (2014, s.121).

Ved å se på hva *intern* validitet handler om, så er studien forankret teoretisk og det er koherens mellom forskningsfunn, metode og teori. *Ekstern* validitet føles mer usikkert. Det er vanskelig å hevde at funnene har overføringsverdi på forhånd, men det er heller ingen grunn til å tro at elevene i denne undersøkelsen skiller seg signifikant fra virkeligheten på andre ungdomsskoler. Et utgangspunkt for oppgaven var jo å se på ungdommers bruk av sosiale medier til skolearbeid, med tanke på at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensial. For at dette skal oppfylles, må den eksterne validiteten være til stede. Thagaard (2013) hevder at en studies overføringsverdi omhandler om den forståelsen som utvikles innenfor studiens rammer, kan være relevant i andre situasjoner. Begrepet overføringsverdi blir i mange tilfeller

omtalt som generalisering. Utgangspunktet er at informantene kommer fra en middels stor skole i en middels stor kommune. Overføringsverdi handler om muligheten for identifisering til andre grupper, og der har kanskje en middels størrelse en styrke.

Indre validitet omhandler samsvar mellom forskningsfunn og virkeligheten, og i denne oppgaven har mange av funnene i undersøkelsen stemt overens med funn fra nasjonale datainnsamlinger og internasjonal forskning. I neste kapittel knyttes funnene fra denne undersøkelsen opp mot funnene som ble presentert i litteratursammendraget, og det er mange overensstemmelser blant disse temaene. *Ytre validitet* omhandler forskningsfunnenes generaliseringsmuligheter, og størrelsen på undersøkelsen taler nok mot dette. Surveyen hadde 36 informanter, intervjuene hadde 15 informanter, mens kontakten på Facebook ble gjennomført med 14 informanter. Selv om både utvalg av informanter og funn fra undersøkelsen er representativt, så er nok den ytre validiteten lav i denne oppgaven.

Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at validitet henger sammen med god håndverksmessig kvalitet gjennom hele forskningsprosessen. De trekker i denne sammenheng frem valideringens sju stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. På lik linje med forskningsetikken gjennomsyrrer validering hele forskningsprosjektet. Hvis man har validitet og etikk i tankene gjennom hele prosjektperioden, så er man langt på vei mot et godt forskningsprosjekt der disse viktige fokusområdene blir ivaretatt.

3.5 Reliabilitet

Reliabilitet er et like omdiskutert område som validitet innen kvalitativ forskning. Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, og godt håndverksmessig forskningsarbeid skaper god reliabilitet. Utfordringen til reliabilitet i kvalitativ forskning ligger i kravet til at resultatene skal kunne reproduseres og gjentas. Kvalitativ forskning er kontekstbundet, og lar seg vanskelig reprodusere. Moisander og Valtonen (sitert i Silverman, 2011) hevder at reliabilitet i kvalitativ forskning kan ivaretas gjennom studiens transparens, noe også Krumsvik (2014) påpeker. Rike beskrivelser av teoriforankring, forskningsmetode, analyser og tolkningsmåter, kan gjøres slik at leseren ikke er i tvil om noe i studiens gjennomføring. Begrepet autentisitet kan benyttes i stedet for reliabilitet, ifølge Silverman (2011). Studiens reliabilitet ivaretas gjennom at de innsamlede dataene fra informantene gjengis så autentisk som mulig. For å klare dette på en best mulig måte, kreves det grundig refleksjon i gjennomføringen av studier der informantene er unge (Hake sitert i Postholm, 2010).

I forhold til de krav som stilles til en studies reliabilitet, vil jeg hevde at denne studien har god reliabilitet. Både teorigrunnlag, forskningsmetode, datainnsamling og resultat er grundig beskrevet i teksten. Målsettingen om god reliabilitet har vært styrende for at autentisitet (Silverman) og refleksjon (Hake) har blitt gjort så bra som mulig.

3.6 Etikk og personvern

En studies validitet og reliabilitet henger tett sammen med forskerens fokus på etikk og personvern. Krumsvik (2014) hevder at det finnes mange ulike vinklinger på forskningsetikk som tema. Kvale og Brinkmann (2012) fremhever at uansett hvordan man definerer forskningsetikk, så er det viktig at etikken blir ivaretatt gjennom hele forskningsforløpet. Forskningsetikk defineres av Skoie (sitert i Krumsvik, 2014) som

(...) vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet. Vurderingen omfatter både hvilke problemstillinger det forskes på, hvilke metoder som benyttes og på hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes anvendt (s.164).

Man møter etiske problemstillinger i alle deler, faser og handlinger i forskningsprosessen, og etikk må ikke ses på som et eget område av forskningen (Cohen, Manion og Morrison, 2011; Krumsvik, 2014). Seedhouse (sitert i Cohen, Manion og Morrison, 2011) hevder at det finnes fire interagerende etikklag; ekstern etikk, konsekvensetikk, pliktetikk og individetikk. Alle etiske problemstillinger opererer samtidig i alle disse fire lagene, og det kan føre til at det oppstår interessekonflikter mellom dem. Eventuelle etiske interessekonflikter må løses før forskeren fortsetter arbeidet sitt, og Silverman (2011) påpeker at det verste en forsker kan gjøre er å ta lett på forskningsetikken.

Krumsvik (2014) fremhever at man som forsker må sette seg inn i forskningsetiske sider ved prosjektet helt fra starten av. Informasjon og retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité [NESH], Personopplysningsloven kapittel 2 (§8, §9, §11, §13, §14 og §15), Forskningsetikkloven og Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] har alle blitt brukt som grunnlag i forskningsdesignet. Allerede under utarbeidelsen av forskningsskissen ble meldeplikttesten fra NSD gjennomført, og på bakgrunn av den ble registreringen hos NSD påbegynt. Informasjonsskrivet til informanter er laget etter mal fra NSD (Vedlegg 2), og alle informanter samtykket til frivillig deltakelse. Prosjektet ble godkjent av NSD (Vedlegg 3). Postholm (2010) fremhever det som viktig at intervjupersonene blir godt informert om alle delene av forskningsprosessen, noe som ble ivaretatt. Informantene ble informert om bakgrunn og formål med studien, og om hvordan deres bidrag skal brukes. Det var også viktig

at de følte seg trygge i forhold til konfidensialitet, og at de var klar over at frivilligheten også innebar at de når som helst kunne trekke seg som informant. Transparens er viktig i alle deler av prosjektet.

Implementering av etisk fokus helt fra prosjektstart har gitt god oversikt over de forskningsetiske retningslinjene. Denne oversikten har gjort det enklere å videreutvikle arbeidet i tråd med disse retningslinjene. Silverman (2011) understreker at det er viktig at forskeren ikke bare ser på forskningsetikken som et pliktløp. Ifølge Krumsvik (2014) bør alle forskere uansett nivå, kjenne til Helsinkideklarasjonen. Denne deklarasjonen bygger på Nürnbergkodeksen, som ble utarbeidet etter 2.verdenskrig. Hovedfokuset i Nürnbergkodeksen er å forhindre forskningsetiske overtramp, og utgangspunktet var å beskytte sårbare grupper innen medisinsk forskning (Førde, 2013). De etiske retningslinjene kan likevel med fordel overføres til andre forskningsområder. Informantene i denne studien er umyndige, men likevel gamle nok til selv å gi samtykke som informanter. Det var derfor ekstra viktig å ivareta deres integritet og personvern som følge av deres unge alder. Under beskrivelse av reliabilitet, siterte jeg Hake (sitert i Postholm, 2010), som hevder at det kreves grundig refleksjon i gjennomføringen av studier der informantene er unge. Min lange arbeidserfaring med barn og ungdom gjorde at dette ble ivaretatt på en god måte.

God validitet og reliabilitet henger tett sammen med studiens etiske fokus. Van de Ven (sitert i Krumsvik, 2014) hevder så treffende at djevelen som oftest er å finne i detaljene i et forskningsdesign. Jeg vil hevde at dette særlig er fremtredende i det etiske arbeidet. Nøyaktig og grundig databehandling ivaretar informantene gjennom sikker lagring av data, anonymisering og sletting av datamateriale i etterkant av prosjektslutt. Bruk av diktafon under intervjuene sikret at jeg holdt fokus, slik at informantenes livsverden ble korrekt fremstilt. Helt fra prosjektstart til prosjektslutt finner man en mengde slike detaljer, som til sammen gjør at en studie har et godt etisk fokus, god validitet og reliabilitet.

4.0 Presentasjon av funn og refleksjon

Formålet med studien er å finne ut mer om hvordan en gruppe ungdommer bruker sosiale medier til skolearbeid og i kunnskapsbygging, slik at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensiale. Datainnsamlingen har vært tredelt, men resultatene fra både survey, intervju og kontakt på Facebook samles i denne delen. Etersom informantgruppen kun består av elever, samtidig som oppgavens problemstilling i hovedsak også har elevperspektiv, så gjenspeiles dette i denne delen av teksten. Forskningsspørsmålet om hvordan kan lærere ta

hensyn til elevenes bruksmønster på sosiale medier i sin undervisning, besvares både her og i konklusjonsdelen.

4.1 Hovedtrekk og kategorier

Elevenes besvarelser på både survey og intervju i forhold til problemstillingen *Hvordan bruker et utvalg 10. klassinger sosiale medier til skolearbeid?* danner grunnlaget for refleksjoner rundt hvordan skolen kan benytte dette til læring. Forskningsspørsmålene *Hvilke sosiale medier bruker 10. klassingene til skolearbeid?*, *I hvilket omfang bruker 10. klassingene sosiale medier til skolearbeid?* og *Hvordan er bruken av sosiale medier skoleinitiert?* kartlegger elevenes bruksmønster og skolens tilrettelegging for bruk av sosiale medier. Forskningsspørsmålet *Hvilke fordeler og utfordringer ser 10. klassingene ved denne arbeidsmåten?* er i større grad refleksjoner hos informantene, og svarene deres inneholder dermed forskjeller i forhold til hvordan de opplever virkeligheten. Forskningsspørsmålet *Hvordan kan lærere ta hensyn til elevenes bruksmønster på sosiale medier i sin undervisning?* ble stilt og reflektert rundt i intervjuene, og funnene er beskrevet under punktene *Skolens tilrettelegging* og *Sosiale medier som læringsverktøy*. Funnene blir videre delt inn i følgende kategorier:

- Bruksmønster
- Kommunikasjon
- Nettverksbygging
- Skolens tilrettelegging
- Sosiale medier som læringsverktøy
- Sosiale medier som del av det 21. århundrets kompetanser
- Fordeler og utfordringer ved bruk av sosiale medier

Hver av disse kategoriene inneholder funn fra både survey og intervju, og de knyttes til både litteraturfunn og teori vist i Tabell 7.

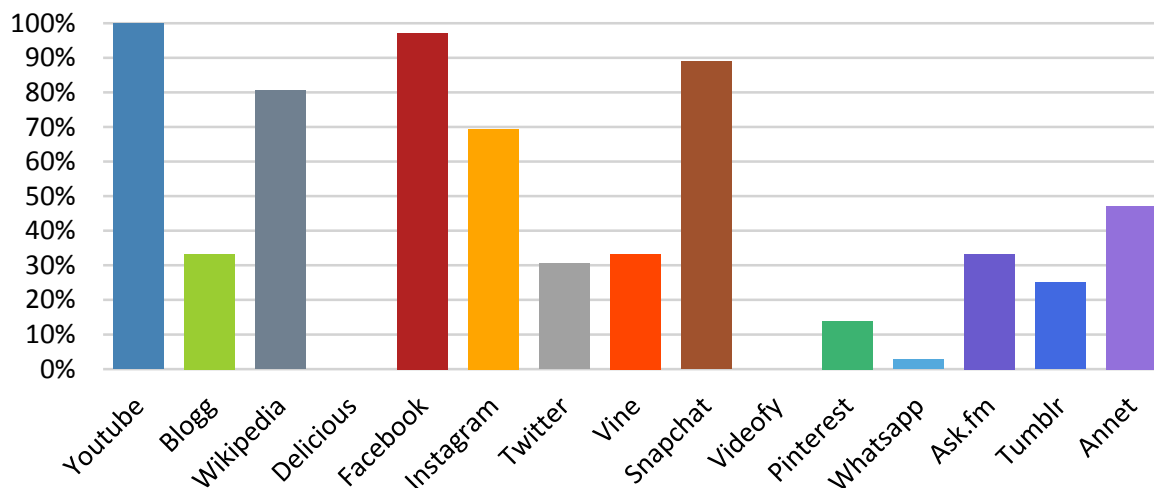
Tabell 7: Oversiktstabell med funn knyttet til litteratur og teori

| Kategori | Forsknings-spørsmål | Datainnsamlings-metode | Litteratur- og teorireferanse |
|---------------|---------------------|---|-------------------------------|
| Bruksmønster | 1, 2, 3 og 5 | Survey, intervju og kontakt på Facebook | 1.6.2.1, 1.6.2.10, 2.1 og 2.3 |
| Kommunikasjon | 1, 2, 3 og 4 | Survey og intervju | 1.6.2.2, 1.6.2.3 og |

| | | | |
|--|-----------------|---|--|
| | | | 2.1 |
| Nettverksbygging | 1, 2 og 4 | Survey og intervju | 1.6.2.2, 1.6.2.6, 1.6.2.8, 2.1, 2.2.1 og 2.3 |
| Skolens tilrettelegging | 3 og 5 | Survey og intervju | 1.6.2.2, 1.6.2.4, 1.6.2.6, 1.6.2.9, 1.6.2.10, 2.1, 2.2.3 og 2.3 |
| Sosiale medier som læringsverktøy | 1, 2, 3, 4 og 5 | Survey, intervju og kontakt på Facebook | 1.6.2.4, 1.6.2.6, 1.6.2.7, 1.6.2.9, 1.6.2.10, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 og 2.3 |
| Sosiale medier som del av det 21. århundrets kompetanser | 3, 4 og 5 | Survey, intervju og kontakt på Facebook | 1.6.2.4, 1.6.2.6, 1.6.2.7, 1.6.2.9, 1.6.2.10, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 og 2.3 |
| Fordeler og utfordringer ved bruk av sosiale medier | 4 | Survey, intervju og kontakt på Facebook | 1.6.2.2, 1.6.2.3, 1.6.2.4, 1.6.2.5, 1.6.2.6, 1.6.2.7, 1.6.2.10, 1.6.2.11 og 2.1 |

4.1.1 Bruksmønster

I denne delen presenteres både utdrag av elevenes generelle bruksmønster, og bruksmønsteret deres i forhold til skolearbeid. Årsaken er den nære relasjonen mellom disse bruksmønstrene. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at informantenes bruk av sosiale medier ligger litt høyere enn landsgjennomsnittet. 100 prosent av informantene svarer at de bruker sosiale medier. Figur 10 viser en oversikt av fordelingen mellom de ulike sosiale mediene fra surveyen, og disse er i tråd med andre norske undersøkelser (1.6.2.1).



Figur 10: Bruksmønster av sosiale medier (Spørsmål 3)

Skogs bemerkelser (sitert i Brandslet, 2014) om at Twitter og Pinterest ikke treffer ungdommer i denne alderen inkluderer også mediet Delicious. Under gjennomføringen av surveyen visste de fleste ikke hva dette var, og ingen brukte det. I litteratur om det 21. århundrets kompetanser blir det fremhevet av mange at ungdommer må lære å lære (Lillejord, 2003; Greenhow og Robelia, 2009; Partnership for 21st Century Skills, 2011; Krokan, 2012; Robinson, 2013; Fullan, 2014; NOU 2014: 7). Både Delicious, Twitter og Pinterest kan på hver sine måter spille en rolle i undervisning med fokus på å lære å lære. Alle sosiale medier handler om nettverksbygging, som er blant de mest omtalte positive sidene ved bruk av sosiale medier. Kunnskapsutveksling og utvikling gjennom samarbeid er to av områdene som omtales i styringsdokumentene i norsk skole når det gjelder bruk av sosiale medier til læring, og Delicious, Twitter og Pinterest er aktuelle sosiale medier til dette formålet.

Under intervjuene kom det tydelig frem at elevene hadde klare strategier for valg av sosiale medier til bruk ved skolearbeid. De sosiale mediene blir benyttet til arbeid i de fleste fag, og valgene av medium ble styrt av hvilket formål arbeidet hadde. Youtube og Wikipedia blir brukt til kunnskapsbygging, hver på sin måte. Opplæringsvideoer på Youtube blir hyppig benyttet, både hvis elevene har utfordringer i skolearbeidet og hvis de ønsker informasjon presentert på en multimodal måte. Denne informasjonen kan både være med mål om å få rask oversikt over et emne, men også for å få innsikt utover det skolebøkene kan tilby. Youtube blir også benyttet til og i arbeid med presentasjoner. Wikipedia er elevenes førstevalg for både raske og mer undersøkende informasjonssøk. Til informasjonsdeling og korte spørsmål er Snapchat og Instagram elevenes foretrukne valg. Typiske eksempler på skolearbeid der disse

mediene blir benyttet, er leksearbeid, prøveøving og arbeid med presentasjoner. I tillegg blir en del praktiske spørsmål stilt her. Alt samarbeid utover denne raske informasjonsdelingen foregår på Facebook. Facebook er det sosiale mediet som elevene bruker mest til skolearbeid, og som har flest anvendelsesmåter. Facebook er det eneste kontaktpunktet elevene har med lærerne sine på sosiale medier, og det eneste mediet der skolen legger til rette for en slik kontakt. I tillegg er gruppesamtaler på Facebook elevenes foretrukne samarbeidsmåte. Gruppene oppstår enten ved at de er inndelt fra skolens side, eller ved et naturlig utvalg i elevenes nettverk. Samtlige elever var veldig bevisste på hvem de kontaktet i forhold til hvilket formål gruppesamtalen hadde. En annen form for samarbeid som ungdommene benytter, er en form for synkron-arbeid. Elevene er da online, de arbeider med de samme oppgavene samtidig, men uten at de samarbeider direkte. Hvis de kommer til en utfordring, så spør de medelevene om hjelp. I tillegg kontrollerer de svarene sine opp mot hverandre i etterkant.

Når det gjelder 10.klassingenes tidsbruk på sosiale medier, så viste intervjuene at ungdommene skiller klart mellom det å være pålogget og det å bruke. Når det gjelder å være pålogget, så svarer de fleste at de er pålogget hele døgnet (Tabell 6). I løpet av døgnet sjekker de i ulik grad oppdateringer på sidene eller oppdaterer selv. Denne aktiviteten er det de legger i begrepet *å bruke sosiale medier*. Tidsbruken varierer på aktiv bruk, men fra to timer og oppover var det vanligste. Både i surveyen og intervjuene ble informantene spurt om bruken av sosiale medier var sløsing av tid, og mange mente at omfattende bruk av sosiale medier var sløsing av tid. Likevel understreket de som ble intervjuet at dette gjaldt når bruken gikk utover noe annet, som å være med venner, gjøre lekser eller andre aktiviteter. «Det kommer an på situasjonen. Hvis du er ute, og du er fastbundet til mobilen for å snakke med folk som du ikke er sammen med - da er det sløsing av tid. Men hvis du er hjemme, og ikke har noe annet å gjøre – da er det ikke sløsing av tid» (Oda). Cecilie hadde slettet Facebook-kontoen sin, på bakgrunn av at det tok for mye tid. «Det var fordi jeg var så mye på det [Facebook], fordi det kom nye og nye ting hele tiden på alle sidene, og da følte jeg meg tvunget til å være på» (Cecilie). Flere av dem som ble intervjuet brukte ordet «avhengig» om aktiviteten på sosiale medier. «(...) du klarer ikke å la være. (...) for det er så kjekt at du blir på en måte avhengig» (Filip). I ytterkantene når det gjelder tidsbruk finner vi ungdommer som sjekker om morgenen og før de legger seg om kvelden, og de som mer eller mindre er aktive døgnet rundt. De sistnevnte svarer, kommenterer og «liker» også på nattetid, hvis det skjer aktivitet i deres nettverk. Omtrent alle informantene hevder at de er tilgjengelig mesteparten av timene i

døgnet som de er våkne. «Jeg er jo innlogget hele tiden, og jeg bruker det masse. (...) jeg bruker det i grunn altfor mye» (Niklas). Da jeg kontaktet ungdommene på ettermiddag- og kveldstid var dette veldig tydelig. Jeg sendte fortløpende ut 14 meldinger, og omtrent samtlige responderte umiddelbart hver eneste gang. De første svarene var på plass før jeg var ferdig med å sende ut de 14 meldingene.



Figur 11: Skjerm bilde som viser den raske responstiden

Som Figur 11 viser, så var 10.klassingene svært raske med å svare på mine henvendelser. Eksempelet i figur 11 viser at det går ett minutt mellom kontakt og svar. Den vanligste responstiden lå innenfor 3 minutter, og noe av den tiden brukte elevene til å reflektere over spørsmålene. 10.klassingene svarte meg mens de var ute med venner, på kino, på bussen, på McDonalds og lignende. De er stort sett pålogget og tilgjengelige uansett hva de holder på med og hvor de er. I forkant av datainnsamlingen, var jeg spent på om 10.klassingene ville være interessert i å hjelpe til på fritiden sin. Denne usikkerheten var helt unødvendig. Da jeg takket for svar og hjelp, fikk jeg responser som: «Det skulle bare mangle», «Bare kjekt å kunne hjelpe» og «No problem».

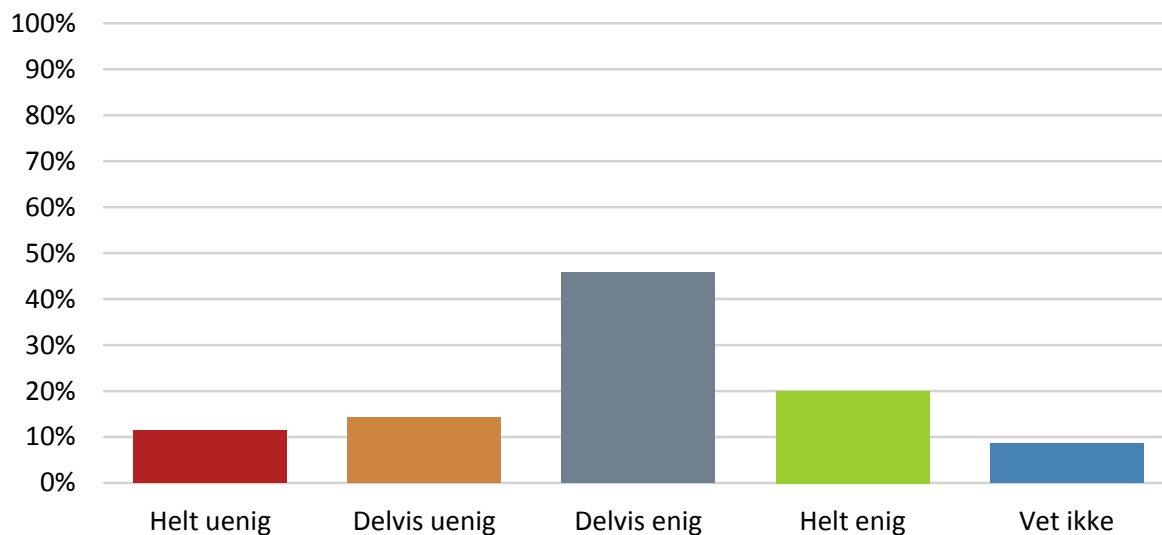
Samtlige av ungdommene som ble intervjuet brukte smarttelefonen til å holde seg oppdatert. Mobiltelefonen er tilgjengelig hele døgnet, og ungdommene får varsel på telefonen når noe skjer i nettverket sitt på sosiale medier. De holder seg også oppdatert i forhold til nyheter og egne interesser, i tillegg til aktuelle saker vedrørende skolearbeidet sitt. Disse tallene er litt i overkant av de resultatene undersøkelsene nevnt under 1.6.2 viser. De fleste hadde også tilgjengelig 4g, slik at de var pålogget uansett hvor de var. Ada hadde ikke 4g, men så heller ikke på det som et problem med dagens gode wifi-dekning. «Vi har jo tilgjengelig wifi på skolen, busser, kino og mange andre steder, så det går jo helt greit, da» (Ada). På skolen ble smarttelefonene i tillegg brukt til søk og surfing på Internett. For ungdommene var det helt naturlig å søke på Internett, når de arbeidet med oppgaver i klasserommet. Dette var 10.klassingene også helt klare på at var greit for lærerne. «Vi får jo lov til det, og hvis vi

jobber med faktaoppgaver, så tar vi opp mobilen og googler det» (Ada). Da jeg i intervjuene utfordret dem på om det var greit å bruke telefonen på prøver også, så var samtlige tydelige på at det ikke var greit. Ingen hadde heller brukt telefonen på prøver, og samtlige var klare på at dette vil være juks. På store prøver ble telefonene samlet inn, men flere av informantene hevdet at det ville være mulig å jukse på denne måten. «(...) det er jo mulig å ikke levere inn telefonen, og så late som du går på do» (Ada). I forbindelse med dette, så utfordret jeg dem i intervjuet på Krokan (2012) og Siemens (2004) syn på kunnskap. Jeg spurte dem om det ikke var like viktig å vite hvor man kunne finne fakta i dag, som det å kunne fakta. Ingen var helt enige i dette. 10.klassingene så poenget i synet, men de var klare på at du var nødt til å ha en del kunnskap for overhodet å kunne søke ny kunnskap. «(...) du må ha litt kunnskap om ting, før du setter deg inn i det. Fordi uten litt kunnskap, så vet du i grunn ikke hva som foregår. Hvis du ikke vet noe, og leser om en ukjent sak, så får du ikke mye ut av det» (Guri). De var likevel enige i at det å ha kompetanse i informasjonssøk var viktig, og at skolen nok med fordel kunne hatt prøver der man viste kompetanse i informasjonssøk på Internett.

4.1.2 Kommunikasjon

Bruk av sosiale medier medfører kommunikasjon med forskjellige personer, om forskjellige tema med forskjellig mål. Innenfor dette området viser de innsamlede dataene det Van Doorn og Eklund (2013) kalte et tveegget sverd. Ungdommene opplever kommunikasjon på sosiale medier både som positivt og negativt. På den positive siden trekkes kommunikasjon med slekt, venner og lærere frem, men kommunikasjonen er utfordrende for mange. Elevenes kommunikasjonsmønster er ikke fast. Det endrer seg i forhold til ungdommenes hverdag, og hva, hvem og hvor mye de har behov for å kommunisere med andre om. I perioder med prøver, presentasjoner og større oppgaver, er kommunikasjonen mer faglig rettet enn ellers. I tillegg er det i disse periodene at elevene har mest kontakt med lærerne sine.

Når det gjelder kommunikasjon med lærerne sine, så viser surveyen at to av tre elever helt eller delvis enig i at lærerne kan mye om sosiale medier (Figur 12).

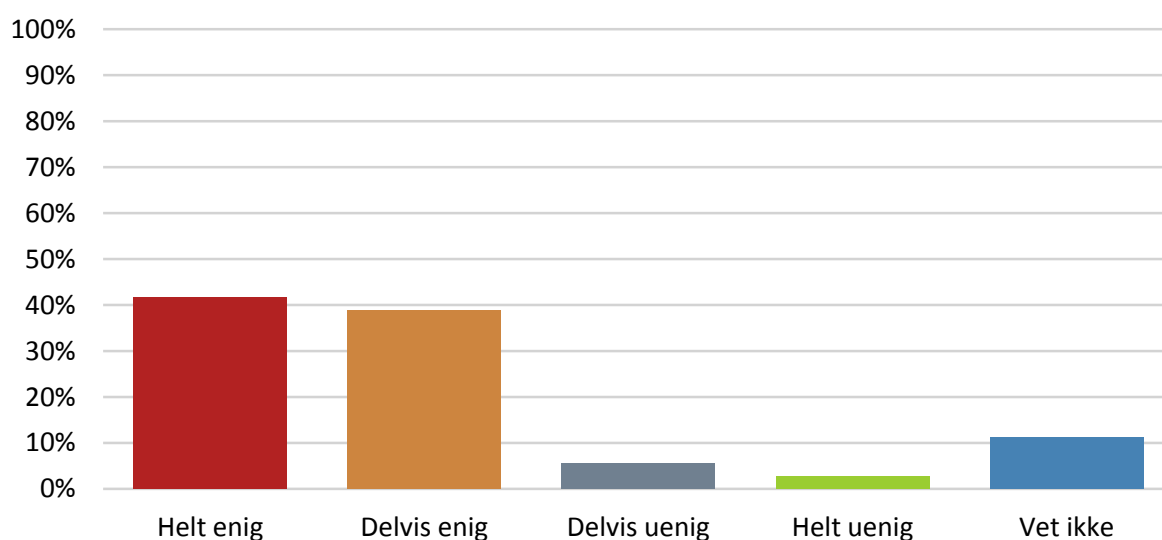


Figur 12: Tro på lærers kompetanse om sosiale medier (Spørsmål 20)

Kommunikasjon gjennom sosiale medier kan være en kilde til kunnskapsutveksling mellom lærere og elever. Elever som stoler på at læreren er kompetent bruker av sosiale medier, vil finne det som en naturlig kommunikasjonskanal med læreren sin. I intervjuene kom det også frem at elevene både så på det som naturlig, og benyttet muligheten for å kommunisere med lærerne sine gjennom Facebook. De hadde likevel tydelige preferanser for fremgangsmåte i forhold til det de ønsket hjelp til. Hvis undringen gjaldt praktiske ting eller faglige spørsmål som gjaldt flere, så benyttet elevene klassens Facebook-side. Hvis elevene hadde faglige spørsmål i forhold til ting de ikke forstod, så benyttet de muligheten for privat samtale med læreren gjennom chat-funksjonen. Dette var ungdommene helt bevisste på, fordi de var redde for å bli hengt ut av andre på bakgrunn av uvitenhet eller det de oppfattet som dumme spørsmål. «Jeg tør ikke spørre om noe jeg ikke skjønner, for da kan folk mobbe meg og kommentere negativt» (Emilie). Upassende språk og atferd er også nevnt som en av hovedårsakene til at mange vegrer seg for å bruke sosiale medier som kommunikasjonsledd (Li, Finley, Pitts og Guo, 2009; MMS Education, 2012; University of Phoenix College of Education, 2014). Alt i alt så samsvarer resultatene med det VanDoorn og Eklund legger frem om kommunikasjon som både lærerikt og utfordrende.

Studiene til McPherson og Nunes (2004), Herse & Lee (2005), O'Hanlon (2007), West, Waddoups og Graham (2007), Lonn og Teasley (2009), Schroeder og Greenbowe (2009), Wang, Woo, Quek, Yang og Liu (2012) og VanDoorn og Eklund (2013) trekker frem mulighetene for gode og faglige diskusjoner på sosiale medier. I intervjuene kommer det frem hos mange av 10.klassingene, at de bruker gruppesamtale-funksjonen til slike diskusjoner. Da

unggår de å blottlegge seg på klassens gruppeside, og kommuniserer hovedsakelig bare med et utvalg de selv har valgt. Resultatene fra surveyen viser at over 80 prosent av elevene mener at bruk av sosiale medier gir dem mulighet til å lære mer enn de hadde gjort ved å arbeide offline (Figur 13). Gruppesamtaler på sosiale medier gjør også at to av motforestillingene fra forskningsrapportene (McPherson og Nunes, 2004; Herse & Lee, 2005; O'Hanlon, 2007; West, Waddoups og Graham, 2007; Lonn og Teasley, 2009; Schroeder og Greenbowe, 2009; Wang, Woo, Quek, Yang og Liu, 2012; VanDoorn og Eklund, 2013) blir uaktuelle. Mangel på trådstruktur og begrensning av innleggenes lengde er ikke aktuelle problemstillinger i gruppesamtaler. Å ta vare på innholdet i diskusjonene er heller ikke noe problem, så lenge man unngår å slette samtalen. Uansett må et slikt samarbeid, enten på en gruppeside eller i en gruppesamtale ses på som en arbeidsmåte som kommer inn under det som nevnes blant det 21. århundrets arbeidsmåter (Lillejord, 2003; Krokan, 2012; Robinson, 2013; NOU 2014: 7).



Figur 13: Elevers tro på at de lærer mer ved bruk av sosiale medier (Spørsmål 41)

I 2007 stilte Boyd og Ellison (sitert i Aalen, 2011) seg tvilende til om de sosiale mediene fungerte som arena for samarbeid. Resultatene fra denne datainnsamlingen viser at det Boyd og Ellison sammenlignet med et vannskille i bruken av sosiale medier, har etablert seg som en samarbeidsmåte hos ungdom. Sammensmeltingen av tidligere kommunikasjonsformer, slik Livingstone (2008) karakteriserte sosiale medier, har skapt en arena der ungdom både blir motivert for læring og ser nytten av i deres kunnskapsbygging.

På den andre siden av sverdeggen (VanDoorn og Eklund, 2013) finner vi et par negative elementer som trekkes frem på både survey og intervju. På spørsmål om det fantes Facebook-grupper i klassen som bare var forbeholdt noen, så var mange av informantene usikre på om

det eksisterte slike. Under intervjuene var det ingen som trodde at det fantes slike grupper, og de så heller ikke vitsen med det, siden de benyttet gruppesamtale-funksjonen til samarbeidsformål. Både elevene på surveyen og intervjuene mente også at slike grupper ville vært ekskluderende, og flere mente at noe slikt grenset til mobbing. Under intervjuene trakk likevel flere frem at noen ble ekskludert fra læringsfellesskapet gjennom samarbeidet som foregikk i lukkede grupper. 10.klassingene påpekte at dette uansett var realiteten om samarbeidet ikke foregikk digitalt.

I tillegg oppga rundt halvparten av elevene i surveyen at konflikter i klassen hadde startet på sosiale medier, mens 20 prosent oppga at de ikke visste om dette hadde skjedd. På intervjuene kom det frem at samtlige visste om slike konflikter, men at ikke alle konfliktene hadde startet på sosiale medier. Likevel hadde de eskalert på disse mediene, og samtlige fremhevet to sider ved kommunikasjonen som var problematisk; manglende kontekst og referanserammer (kroppsspråk, blikk-kontakt og lignende) og at mange var mer ufine ved bruk av digital kommunikasjon enn ved kommunikasjon ansikt til ansikt. «(...) du skriver ting du ikke tør å si når du er sammen med dem, liksom» (Henrik). Daniel fremhevet at konflikter startet fordi «[På sosiale medier] tør de å si mer. (...) og da blir det til en krangel». 10.klassingene var likevel helt klare på at ordene såret like mye om de var online som offline. Ungdommene var også helt klare på at den omfattende bruken av emoji/emojicon aldri ville kunne erstatte kroppsspråksreferansene i kommunikasjon ansikt til ansikt. «Du kan så fort misforstå det som skrives. (...) og så får du ikke gjort det godt igjen, for det blir bare nye misforståelser hele tiden» (Filip).

Wang et al. (2012) og VanDoorn og Eklund (2013) trekker i sine studier frem at mange elever og lærere ikke ønsker å blande skolesfæren og den private sfæren. I Norge fremhever Erstad, Frølich, Kløvstad og Vestby (2000) sfæreblanding som positivt for læringsarbeidet, mens Elstad (2006) er negativ i synet på sfæreblanding. 89 prosent av elevene i surveyen sier at de ikke følger eller er venn med lærerne sine på sosiale medier, og i intervjuene henviste informantene til at det ikke er lov. Samtlige elever trodde dette var forbudt ved lov, og var overrasket over at dette kun var en lokal forskrift (Vedlegg 1). Selv om de fleste av informantene syntes et slikt forbud var unødvendig, var de likevel skjønt enige om at de ikke hadde behov for å være venn med lærerne sine. «Hvis jeg lurer på noe, så tar jeg enten kontakt på Facebook-siden vår, eller så skriver jeg melding til læreren» (Filip). Jeg trenger ikke være venn med dem for å snakke med dem var gjennomgangstonen. 2 av 3 elever i surveyen svarte at de kommuniserte med lærerne sine på sosiale medier, og 8 av 10 elever

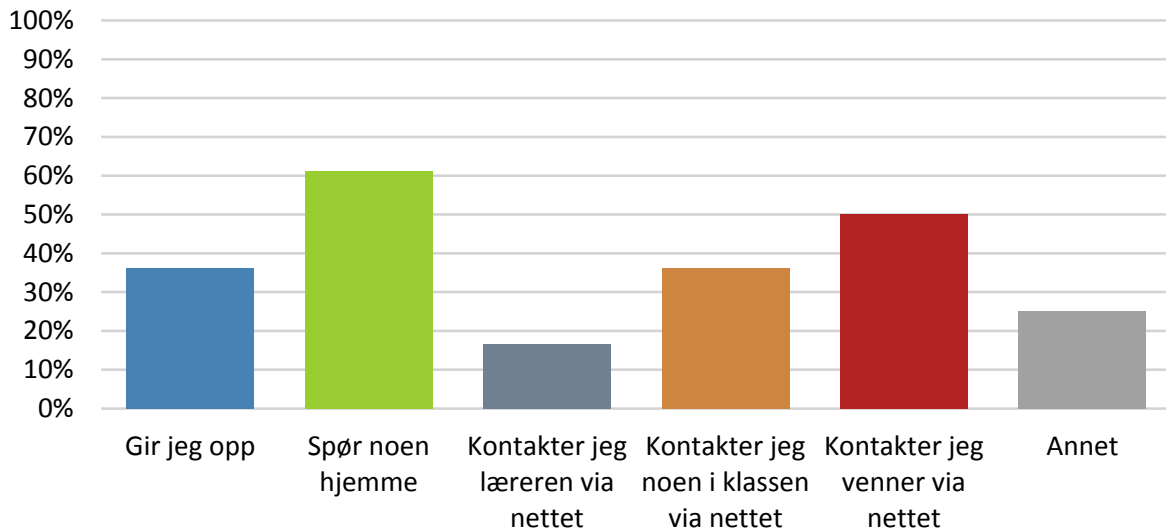
hevdet at de hadde mulighet til å få hjelp av lærerne sine på sosiale medier. I intervjuene var det kun Daniel som svarte at han nok hadde vært venn med lærerne, hvis det hadde vært lov. Ada og Guri omtalte et slikt vennskap som kleint og overvåkende, mens flere påpekte at også lærerne måtte få ha sitt privatliv. Elevene fikk også reflektere om de trodde at elever potensielt hadde utnyttet en eventuell vennemulighet med lærerne, til å prøve å få bedre karakterer. Filip og Emilie så at det var en mulighet for dette, men trodde ikke at det skjedde i sin klasse. De andre 10.klassingene var helt klare på at de ikke trodde at lærerne ville la seg påvirke til å sette urettmessige karakterer. «Det er tvilsomt. Jeg tror ikke lærerne hadde ofret jobben sin på det, for å si det sånn. Jeg tror faktisk det er ganske strengt det der med karakterer» (Filip).

4.1.3 Nettverksbygging

Definisjonen av sosiale medier i denne oppgaven oppgir at dette er plattformer på Internett som åpner opp for sosiale interaksjon, og bruk av sosiale medier baserer seg dermed på at man har et nettverk å ha sosial interaksjon med. Nettverksbygging er derfor et viktig emne når man skal se på 10.klassingers bruk av sosiale medier til skolearbeid. Nettverksbygging og arbeid i nettverk står også sentralt når kompetanser for det 21.århundret omtales, og intervjuene viste at 10.klassingene har ulikt ståsted i forhold til nettverksbygging. Antallet Facebook-venner varierte fra 60 til over 1000 hos ungdommene, mens de fleste hadde mellom 300 og 500 venner på Facebook. 10.klassingene er på linje med Beer (2008), der han hevder at vennene på SNS i stor grad finnes utenfor den virtuelle verden. De aller fleste Facebook-vennene til 10.klassingene var bosatt i nærområdet, og de som hadde kontakter andre steder i landet eller i utlandet var stort sett relatert til slekt. Daniel, Emilie og Guri hadde også venner i landet de bodde i før de flyttet til Norge. Filip og Henrik hadde kontakter som de hadde blitt kjent med gjennom spill på internasjonale servere, og Malin og Guri var venn med kjendiser i utlandet. På spørsmål om hvordan nettverket deres ble utvidet, var det mange likheter å spore. Boyd og Ellison (2007) nevner offentlig profil, egen kontaktliste og innsyn i andres kontaktliste som viktige komponenter i nettverksbyggingen. Der elevene selv var den aktive part i nettverksutvidelsen, hevdet samtlige 10.klassinger at de sendte venneforespørsler på bakgrunn av felles venner, treffpunkt, interesser eller opplevelser. De aller fleste hadde de samme referansene når de mottok venneforespørsler, og de sa at de avviste forespørsler som ikke matchet disse referansepunktene. Noen aksepterte alle forespørsler, men begrunnelsene varierte litt. Henrik hevdet at «om jeg ikke kjenner vedkommende nå, så kan jeg bli kjent og på den måten få møte nye og spennende mennesker». Andre begrunnelser som kom frem for å

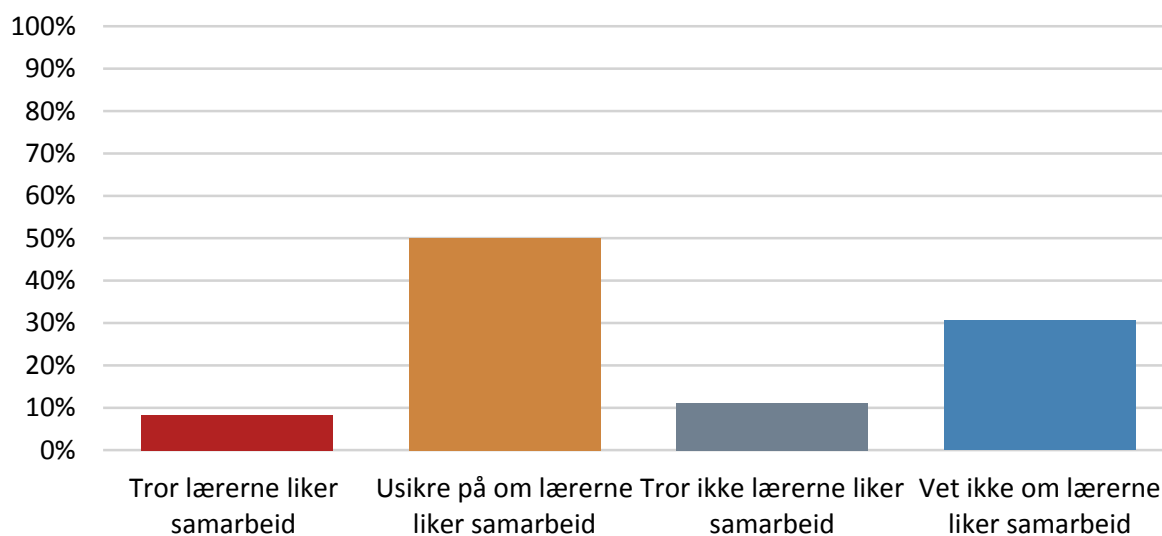
akseptere forespørsler fra fremmede, var at informantene ikke ønsket å nekte andre å bli kjent med dem. Det er selvsagt et stort skille mellom elever med 60 venner og dem med 1000 i forhold til hvordan de bygger nettverk, og hvordan de bruker nettverket sitt. Uansett om de har lite eller stort nettverk, så brukte samtlige 10.klassinger av sin tilgjengelige sosiale kapital i nettverket sitt. Wollebæk og Seegaard (2011) har skilt sosial kapital inn i to hovedgrupper; individsentrert og kollektivt sentrert sosial kapital. Elevene bruker sitt nettverk på sosiale medier både i forhold til Bourdieus individsentrerte definisjon (Helsedirektoratet, 2010; Ellison, Steinfield og Lampe, 2007) og Colemans kollektivt sentrerte definisjon (sitert i Wollebæk og Seegaard, 2011). Utnyttelsen av den sosiale kapitalen fremstår som automatisert, og er en naturlig del av elevens hverdag. Kunnskapsbygging i forhold til både skole og fritid skjer gjennom bruk av kontaktene i de sosiale mediene i mye større grad enn ved personlig kontakt (Figur 14). Unntaket er dem elevene bor sammen med, som er en naturlig kilde til hjelp. Når 10.klassingene er sammen med venner, er det stort sett ikke skole og kunnskapsbygging som står på agendaen. Man kan derfor hevde at det for informantene i denne undersøkelsen, i stor grad er gjennom digitale medier at elevene bruker sitt nettverk til skolearbeid. Likevel er det greit å ha Lave og Wengers (2011) praksisfellesskap i tankene. De presiserte at et praksisfellesskap ikke nødvendigvis bygget på en intensjon om å lære. Et annet viktig moment innen nettverk og sosial kapital, er tilhørighet og tilknytning. Både Lu, Yang og Yu (2011), Ranieri, Manca og Fini (2012) og Lovell og Palmer (2013) trekker i sine studier frem menneskers velvære basert på følelsen av å ha et nettverk som sentralt for å skape et godt grunnlag for å lære. Elevene i min undersøkelse hadde alle et reflektert forhold til dette, gjennom bevisstheten rundt hvem de knyttet til nettverket sitt. Elevene med færrest kontakter, hadde kun slekt og venner i nettverket sitt. Elevene valgte i stor grad derfor bare å knytte til seg det Boyd og Ellison (2008) kaller kontakter med sterke bånd. De med størst nettverk knyttet til seg både kontakter med sterke og svake bånd, men de var klare på at det var kun kontakter med sterke bånd, som ble benyttet i kunnskapsbygging i forhold til skole. Til hobbyer og andre fritidssysler ble både kontakter med sterke og svake bånd benyttet. Konnektivismen definerer læring som evnen til å bygge og håndtere kunnskap i nettverk (Downes, 2012), og elevene i denne undersøkelsen fremviste et forhold til læring i tråd med dette. Under intervjuene ble elevene spurt om hva de gjorde hvis de lurte på noe i forbindelse med skolearbeid, og mange svarte som Cecilie «Jeg spør noen jeg kjenner på for eksempel Snapchat».

Figur 14 viser hva elevene i surveyen svarte på hva de gjorde hvis de fikk problemer med leksene hjemme. 60 prosent oppga at de spurte foreldre eller søsken om hjelp, hvis de var tilgjengelige. Med unntak av dem som ga opp, foregikk resten digitalt, enten gjennom sosiale medier eller gjennom søkemotorer på Internett (skrevet av elever under punktet «annet»).



Figur 14: Fremgangsmåter for å få hjelp til problemer med lekser (Spørsmål 90 er et flervalgsspørsmål.)

De fleste elevene i surveyen og samtlige elever i intervjuene visste at de kunne kontakte lærerne på sosiale medier, men som Figur 14 viser blir dette ikke utnyttet i stor grad. Dette kan ha sammenheng med mangel på klare regler for kommunikasjon med lærerne sine utenfor skoletid, noe blant annet Hampel (2006) påpekte som en forutsetning for at slike kommunikasjonslinjer skulle fungere. En annen årsak kan være at elevene er usikre på om lærerne synes det er greit at de samarbeider om lekser. Figur 15 viser at kun 8,3 prosent av elevene føler seg sikre på at lærerne liker at de samarbeider om leksene, og gjennom intervjuene kom det frem at det ikke var blitt gitt noen klare retningslinjer for om dette var greit. Alle elevene som ble intervjuet antok at det var greit, for de så ikke hvorfor det eventuelt ikke skulle være greit for lærerne at de samarbeidet. Ingen anså heller et slikt samarbeid for juks, men noen påpekte at enkelte nok tok den letteste veien gjennom å kopiere andres svar. «Jeg tror de [lærerne] synes det er greit. Men det er jo også sånn at når noen samarbeider både med og uten sosiale medier – at det ikke blir så mye gjort, vil jeg si. At bare én gjør noe, og de andre bare sitter og ser på» (Oda). Kopiering av andres besvarelse regnet de med at lærerne mislikte, men de anså det ikke som juks før det eventuelt skjedde på en prøve.



Figur 15: Elevenes syn på om lærerne liker at de samarbeider om lekser (Spørsmål 84)

Usikkerhet rundt retningslinjer, samt litt vegring mot å kontakte lærer via sosiale medier, ligger nok som bakgrunn for resultatene vist i Figur 14. I tråd med Hampel (2006) kunne nok skolen med fordel vært klarere på hva som er greit og hva som ikke er akseptabelt samarbeid og kontakt.

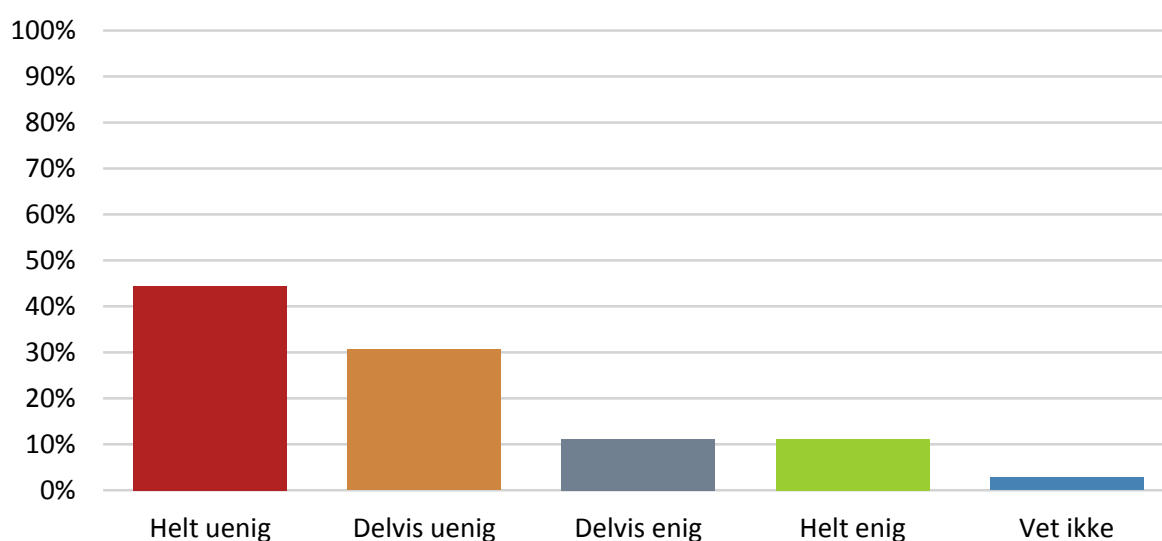
4.1.4 Skolens tilrettelegging for bruk av sosiale medier til kunnskapsbygging

Både retningslinjer, tilgang, opplæring og bruk kommer inn under skolens tilrettelegging for bruk av sosiale medier i kunnskapsbyggingen. Kommunen som elevene i denne undersøkelsen tilhører, er restriktiv i forhold til kontakt mellom lærere og elever på sosiale medier (Vedlegg 1). Når det gjelder infrastruktur og utstyr som gjør det mulig for lærere og elever å effektivt kunne utnytte digitale hjelpemidler i undervisning og læring, så er dette godt tilrettelagt i kommunen. Hver skole har nytt nettverk, der elevene har flere alternative nettverk å knytte seg til. Muligheten for å bruke egne digitale verktøy i nettverket er også god.

Kommunen har gjort det mulig for skolene å investere i godt utstyr til god pris gjennom store fellesinnkjøp. Likevel er det opp til hver skoleleder å gjennomføre disse investeringene, men utstyrsdekningen er god på skolen som denne undersøkelsen henter informasjonen sin fra.

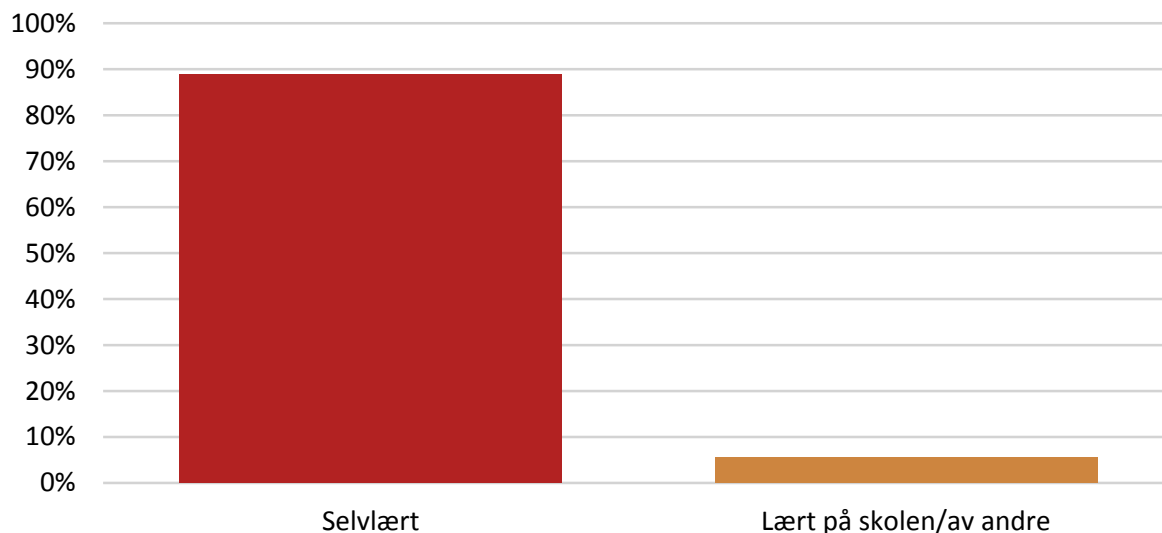
Kompetanse hos lærerne er også en forutsetning for at utstyrs- og nettverkstilgangen kan omsettes i læring via digitale ressurser (Lillejord, 2003; Barber og Mourshed, 2007; Grubb, 2009; Vavik et al., 2010; Kress sitert i Krumsvik, 2011; Robinson, 2013; Fullan, 2014; NOU 2014: 7). Kommunen tilbyr kompetanseheving på ulike nivå, men hver skole har handlingsrom i forhold til å styre hvilke fagområder de satser på. Informantkommunen og skolene befinner seg derfor ikke i ytterkantene av reguleringskalaen som Lorenz, Kikkas og

Laanpere (2012) omtalte i forhold til stenging for bruk av sosiale medier. Likevel er det et stykke igjen til Regjeringens føringer (Meld. St. 22 (2010 – 2011)) for hvordan opplæring av elevers kunnskap og strategier for nettbruk er oppfylt. Ertmer og Ottenbreit-Leftwich (2010) hevder at effektiv undervisning forutsetter effektiv teknologibruk, men for å komme dit må skolen tilrettelegge for kompetanseheving hos lærerne. Elevene hevdet både i intervjuene og samtalene på Facebook at det var stor forskjell mellom lærerne i forhold til digital kompetanse, noe de også mente at gjenspeilte undervisningen deres. Likevel er det verdt å merke seg Figur 12, som viser at elevene har tiltro til at lærerne har kompetanse på bruk av sosiale medier.



Figur 16: Elevers svar på om skolen lærer dem god bruk av sosiale medier (Spørsmål 28)

Figur 16 viser at de fleste elevene mener at skolen ikke lærer dem hvordan sosiale medier kan brukes som effektivt læringsverktøy, og Figur 17 viser at de fleste ikke har fått noen opplæring i bruk av sosiale medier. Sett i sammenheng med elevers usikkerhet rundt om samarbeidet deres var akseptert av lærerne (Figur 15), så har skolen mye å hente på dette området. Lorenz, Kikkas og Laanpere (2012) konkluderte med at skolene i deres undersøkelse ikke var klare for å benytte sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeid, noe som ikke er i tråd med skolen i denne undersøkelsen. Mye ligger til rette for at elevene skal bruke sosiale medier i skolearbeidet, men en del kan fortsatt bli bedre.



Figur 17: Hvordan elevene har lært å bruke sosiale medier (Spørsmål 30)

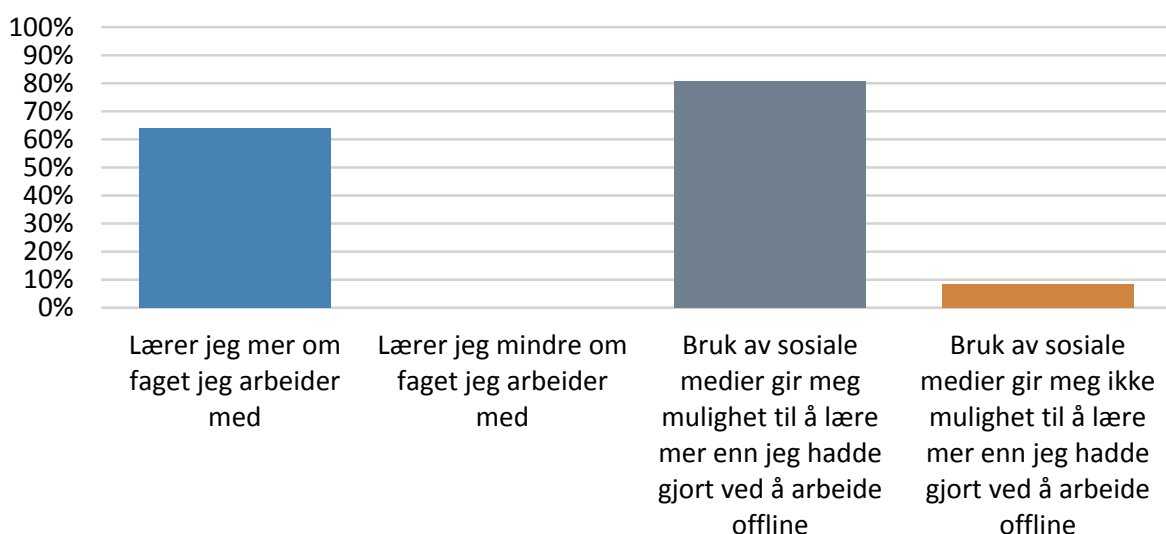
Sanchez-Franco (2010) trekker i sin studie frem brukervennligheten i tradisjonelle læringsplattformer som bedre enn i de sosiale mediene. Figur 17 viser at brukersnittet ikke skaper store vansker hos elevene, med tanke på at alle elevene i undersøkelsen brukte sosiale medier, samtidig som de hevdet seg selvlærte i forhold til bruk av disse mediene. I intervjuene kom det frem at innleveringer omtrent var det eneste skolen brukte Fronter til, men ingen av elevene hadde noen vansker i forhold til bruken av læringsplattformen. Flere hevdet likevel at de anså det som litt uoversiktlig at informasjon kunne bli lagt ut flere steder, og at det hadde vært bedre om dette ble samlet et sted. I dag kunne de motta informasjon på skolens hjemmeside, Fronter og på Facebook.

Innledningsvis i dette kapittelet skrev jeg at skolens tilrettelegging i hovedsak baserte seg på faktorene retningslinjer, tilgang, opplæring og bruk, og bruken bygger nødvendigvis på de første tre faktorene. I intervjuene ble elevene spurt om skolens bruk av digital vurdering, i forhold til vurdering av deres digitale ferdigheter og bruken av digitale prøver. De fleste elevene hadde ikke en oppfattelse av at deres digitale ferdigheter ble vurdert, og de hadde ingen erfaring med digitale prøver utover nasjonale prøver. Tilbakemeldingene fra lærerne bestod av både muntlige og skriftlige vurderinger, men elevene hadde ingen mulighet underveis i semesteret til å sjekke hvilke vurderinger som lå inne på dem i ulike fag. Kommunens læringsplattform Fronter har innebygd mulighetene for både digitale prøver og vurderingsoversikt, men de blir ikke benyttet. ITU Monitor 2013 (Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdøttir, Loftgarden og Loi, 2013) fremhever tilbakemelding og synliggjøring av læringsarbeid som essensielle, og en slik synliggjøring kunne nok med fordel ha blitt benyttet

gjennom Fronter. I forhold til Redecker og Johannessens (2013) paradigmeoversikt innenfor IKT-støttet vurdering (Figur 4), har skolen flest elementer fra generasjon 1 og 2 innen digital vurdering. Likevel har både survey og intervjuer vist at noen av elementene i det Redecker og Johannessen kaller *Learning 2.0* er i bruk. Kahoot blir brukt som kunnskapsquiz i klassen, der elevene bruker egne mobiltelefoner som verktøy. I enkelte fag benytter klassen medelevvurdering, og de har en utstrakt bruk av online samarbeid på fritiden. Dette er tre av de arbeidsmåtene som Redecker og Johannessen trekker frem som viktige på veien mot en mer personlig tilpasset læring. Selv om Redecker og Johannessen (2013) artikkel omhandler vurdering, så er faktorene mange av de samme som de Curran og Wetherbee (2014) og Tapscott (2008) fremhever som viktige for undervisning og læring i det 21. århundret (Tabell 3 og Tabell 4). Både Tapscott og Curran og Wetherbee hevder at undervisning og læring må bli mer personlig tilpasset, og at læringen skjer i samhandling med andre både online og offline. Disse beskrivelsene av læring knytter oss til læringssynet i det sosiokulturelle paradigmet, beskrevet gjennom Dysthe (2001) som grunnleggende sosial, situert, mediert og distribuert, utført i et praksisfellesskap med språket som sentralt element.

4.1.5 Sosiale medier som læringsverktøy

Ved å se på elevenes bruk av sosiale medier i kunnskapsbygging, så ser vi at mye sammenfaller med det sosiokulturelle læringsparadigmet. Vaage (2001), Säljö (2006) og Aasen (2008) beskriver det sosiokulturelle læringsssynet som grunnleggende sosialt, der intellektuell utvikling, tenkning og læring skjer i sosial aktivitet med andre. Figur 18 viser at elevene har stor tro på at bruken deres av sosiale medier har en merverdi i forhold til



Figur 18: Elevenes syn på sosiale mediers læringsverdi (Spørsmål 34 og 41)

intellektuell utvikling og læring, og 2 av 3 elever hevder at de blir mer motivert når de bruker sosiale medier i læringsarbeidet. Bjørgen (2000) hevder at motivasjon er sentralt i all læring, og Befring og Moen (2011) hevder at læring først er komplett når den omfatter både det å kunne, det å vite og det å ville. Surveyen viste at 86,2 prosent av elevene mente at de gjorde sitt beste på skolen. Under samtale på Facebook ble elevene spurt om de hadde gjort lekser, og ved mange av kontaktene viste det seg at elevene ikke hadde gjort lekser. På surveyen ble elevene spurt om de alltid gjorde leksene sine, og bare 27,8 prosent svarte bekræftende på dette. Disse svarene står i kontrast til at 86,2 prosent svarte at de gjorde sitt beste på skolen. 75 prosent av elevene ønsker at skolen skal legge til rette for at sosiale medier brukes mer i skolearbeid enn hva som er realiteten nå. Filip fortalte at han aldri gjorde lekser, fordi de aldri ble kontrollert. På spørsmål om han hadde gjort lekser, hvis de i større grad hadde vært gjennom bruk av digitale ressurser, så svarte 10.klassingen «JA!». Denne motivasjonen for å lære er det viktig at skolen utnytter på en hensiktsmessig og konstruktiv måte, for både survey, intervju og samtaler på Facebook viste at 10.klassingene også så på sosiale medier som et potensielt medium for sløsing av tid. God opplæring av både lærere og elever er et godt utgangspunkt for å skape læring, men det er viktig å ha et utsagn fra Dewey (2008) i tankene når dette diskuteres. Dewey fremhevet at lærerne måtte passe på å ikke basere undervisningen for ensidig på et medierende redskap, for hvis det skulle forsvinne «ville vi for en tid falde tilbake til primitive folks» (Dewey, 2008, s.51). Uansett om elevene blir motivert av sosiale medier og de ønsker mer av det i skolearbeidet, så er det viktig å ha i tankene at variasjon er gunstig i undervisningen. Schacter (2009) hevder at det er over 40 læringstyper, mens Befring og Moen (2011) bruker en femdeling. Det viktigste er likevel at disse ulike læringstypene er deler av den helhetlige prosessen som læring er. Ensidig fokusering på en eller flere av disse læringstypene vil sannsynligvis påvirke læringsresultatet negativt.

Siemens (2004) hevder at det gamle synet på kunnskap ikke er omfattende nok i dagens samfunn, og at «*know how and know what*» må suppleres med «*know where*». Elevene ble utfordret på en spisset versjon av denne tankegangen i intervjuene, der de måtte reflektere over om de i det hele tatt trengte å vite noe, siden de alltid hadde verden tilgjengelig for kunnskapssøk. Samtlige elever var helt klare på at kunnskap av typen «vite hva og hvordan» var en nødvendighet for å kunne bruke «vite hvor»-kunnskap. Tankegangen deres var i tråd med Deweys utsagn om hvordan man utvikler læring gjennom et samspill mellom gammel og ny læring. Filip hadde et utsagn som var nærmest identisk med Dewey (2008, s.51), da

10.klassingen argumenterte mot for mye «vite hvor»-kunnskap ved å si «tenk den dagen det ikke virker – hva gjør vi da?» Niklas fremhevet at «du må vite noe og kunne noe, for å vite hva du skal søke etter og hvor», mens Ada la vekt på hvor kjedelige samtaler ville bli hvis man hele tiden måtte slå opp fakta under konversasjon med andre.

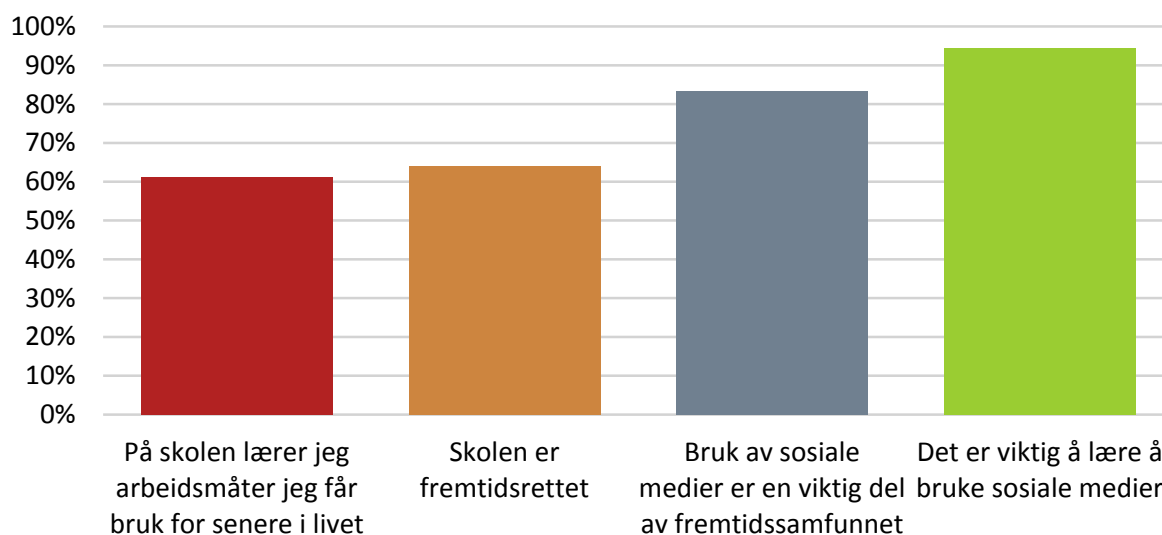
I sosiokulturell læring har språket en nøkkelrolle (Dysthe, 2001; Sjøhelle, 2007), og Senge (1991) trekker frem dialogen som sentral innen læring i grupper. Senge trekker linjene tilbake til de gamle grekerne som lærte gjennom å la idéer og tanker flyte fritt i en gruppe. Et sentralt trekk ved dagens elever, er at de bruker muligheten for gruppesamtale aktivt i læringsarbeidet sitt. Medlemmene i disse gruppesamtalene har som mål å lære og skaffe seg mer innsikt enn de ville ha klart alene, og kanskje kan det settes spørsmålstegn ved Senges påstand om at denne metoden gikk tapt ved etableringen av industrisamfunnet. I disse gruppene skapes og deles kunnskap gjennom sosial interaksjon basert på språk. Flere av 10.klassingene fremhevet også at deres språklige utvikling var bedre på grunn av bruken av sosiale medier. Selv om de fleste gruppene bestod av klassekamerater, venner og slektninger, så hadde flere av elevene også gruppesamtaler på engelsk knyttet til interessene sine. Eksempler på slike samtaler var elever som holdt på med dataspill, fulgte med på kjendiser eller en som kommuniserte med mennesker fra inn- og utland i forbindelse med familiens hundeoppdrett. Særlig det muntlige språket ble da trukket frem i forhold til utvikling, siden en del av det skriftlige språket hos denne aldersgruppen baserer seg på bruk av forkortelser. Likevel fremhevet Filip at «(...) språket mitt og forståelsen har blitt mye bedre. Tidligere forstod jeg lite, mens jeg nå bruker engelsk på samme måte som jeg bruker norsk». Guri hevdet at «(...) i grunn skjer det meste på engelsk, (...) så jeg utvikler språket mitt på sosiale medier». Gruppesamtalene minner også om det Lave og Wenger (1991) omtaler som praksisfellesskap. Wenger (2011) presiserte at læringen i et slikt fellesskap ikke trengte å være grunnen til at de møttes, men at det likevel resulterte i læring. Både Wenger og Dewey uttalte at skole og utdanning ikke bare er en forberedelse til livet, men en del livet. For elevene i denne undersøkelsen er bruken av sosiale medier til kunnskapsbygging en naturlig del av livet. Både Prensky (2001), Tapscott (2009) og Rosen (2010) hevder at et av kjennetegnene på digitalt innfødte, er at ulike digitale verktøy er selvfølgelige redskap i læringsprosessen. Thomas (2010) hevder at undervisning og læring i all hovedsak både har foregått og vil foregå innenfor skolebygningene. Det er mye mulig at dette fortsatt vil stemme noen år frem i tid, men endringene i samfunnet er nok i ferd med å endre hva som skjer innenfor skolebygningene. Når man i dag omtaler livslang læring (Lillejord, 2003; Krokan, 2012; Robinson, 2013; Fullan, 2014), så innebærer det en

forskyving fra en skole som stod for det meste av opplæring og utdanning, til en skole som tilrettelegger og klargjør elever for livslang læring i samfunnet. VanDoorn og Eklund (2013) er i sitt arbeid helt klare på at lærere bør dra nytte av det sosiale medier kan tilføre i denne prosessen, og flere av elevene mener at skolen i større grad kan utnytte deres digitale kompetanse for å skape ytterligere læring.

4.1.6 Sosiale medier som del av det 21. århundrets kompetanser

I denne oppgaven er det 21. århundrets kompetanser definert som de ferdighetene et menneske trenger for å fullt ut kunne delta, fungere og utvikle seg i samfunnet vårt.

Styringsdokumentene for norsk skole (Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, 2012; NOU 2014: 7) er på linje med de amerikanske (Trilling og Fadel, 2009; Partnership for 21st Century Skills, 2011), og vektlegger blant annet menneskets evne til å kommunisere og samarbeide uten geografiske begrensninger. Globalisering og internasjonalisering er utviklingstrekk i verdenssamfunnet som blir viktig for menneskene å kunne forholde seg og interagere til. I surveyen fikk elevene en del utsagn de skulle ta stilling til i forhold til om de opplevde skolen som fremtidsrettet, og om de antok at det var viktig å beherske sosiale medier i et fremtidig arbeidsmarked. Figur 19 viser at mange av elevene mener at skolen de går på lærer dem viktige arbeidsmåter, som de kan bruke i fremtiden. De anser også bruken av sosiale medier som en viktig del av et fremtidig arbeidsmarked.



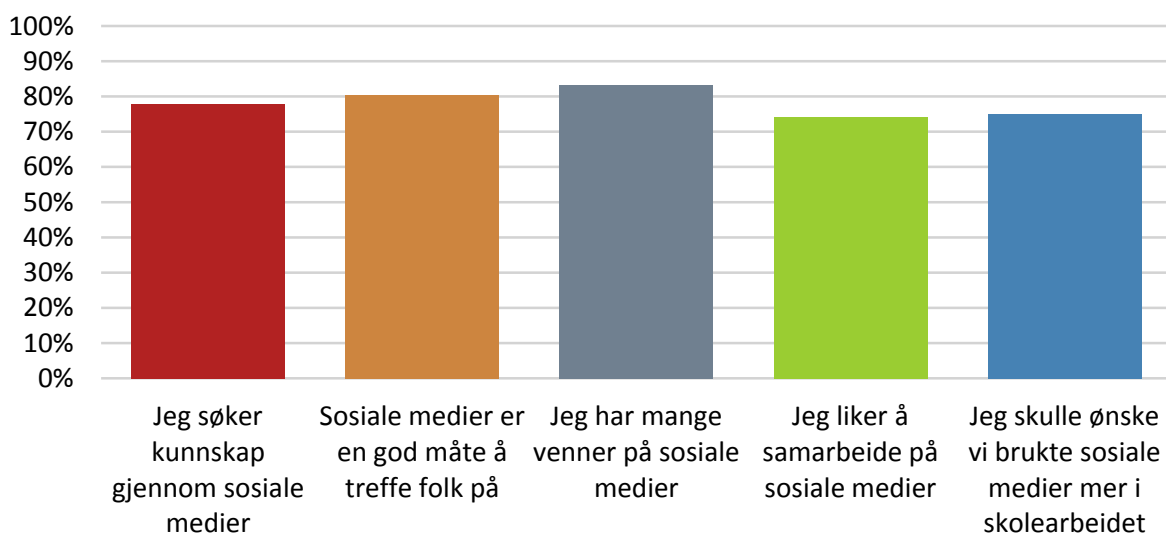
Figur 19: Elevenes syn på bruk av sosiale medier i skolen (Spørsmål 10, 14, 16 og 22)

Elevene i denne undersøkelsen har dermed en fremtidstro på bruken av sosiale medier, som er i tråd med det ekspertene spår i undersøkelsen fra The Economist (Economist Intelligence Unit, 2011). Dataene fra surveyen ble tatt med inn i intervjuene, der elevene reflekterte over

om de trodde at sosiale medier var noe de kom til å bruke i sin jobb. På dette tidspunktet i året hadde de fleste søkt seg inn på videregående utdanning, og hadde klare idéer om hva de skulle bli. Samtlige av dem som så for seg en høyere utdanning, trodde ganske sikkert at sosiale medier ville være en naturlig del av arbeidshverdagen deres. De elevene som hadde valgt en praktisk yrkesutdanning var mer delt i synet på bruken av sosiale medier i yrket, men ingen var avvisende til tanken. Både Lars, Jesper og Niklas så for seg at sosiale medier ville bli et enda mer utvidet begrep, der enda flere ressurser ble integrert sammen i programmene. Hvis dette ble en virkelighet, så antok de at selv elektrikere og bilmekanikere ville bruke sosiale medier i forbindelse med noen av arbeidsoppgavene sine.

4.1.7 Fordeler og ulemper ved bruk av sosiale medier i skolearbeidet

I og med at fordelene og ulempene med bruk av sosiale medier i skolearbeidet ses i forbindelse med emner som er nevnt før, så gjentas noe i denne delen. 10.klassingene ser flest fordeler ved bruken av sosiale medier, men ulempene de ser er alvorlige. Figur 13, Figur 18 og Figur 19 viser at elevene i denne undersøkelsen tror at de har positivt læringsutbytte av å bruke sosiale medier i skolearbeidet. De anser også bruken av de sosiale mediene som viktige i kunnskapsbygging både i nåtid og fremtid.

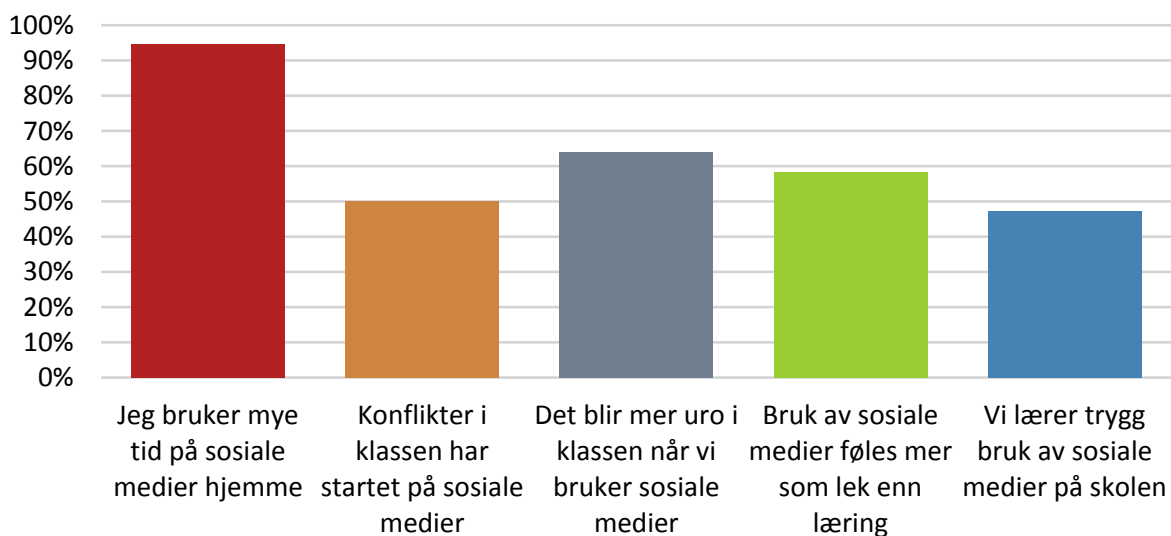


Figur 20: Elevers syn på fordeler ved bruk av sosiale medier (Spørsmål 53, 63, 65, 91 og 99)

Figur 20 viser en oversikt over andre fordeler elevene trekker frem, samt at mange ønsker en enda mer utstrakt bruk av disse mediene i forbindelse med skolearbeidet. Elevene trekker frem nettverksbygging og kontakt med nettverket som positive elementer ved bruk av sosiale medier både i forhold til skole og privatliv. Nettverket gir dem tilhørighet som er viktig for velvære, og som igjen skaper gode forhold for læring. Da elevene på både survey og i intervju

fikk spørsmål om hvordan de søkte kunnskap hvis de møtte utfordringer, så brukte de fleste nettverket sitt aktivt. De kontaktet familie, venner, klassekamerater og lærere (Figur 14), og måten de gjorde dette på minner sterkt om Surowieckis (2004) kollektive intelligens og Fullans (2014) kollektive kapasitet. Elevene har et positivt forhold til samarbeid og kunnskapsøking gjennom bruk av sosiale medier.

Ulempene som elevene ser ved bruk av sosiale medier omhandler kommunikasjonsvansker, konflikter og det de opplever som avhengighetsdannende og sløsing av tid. Figur 21 viser en oversikt over hvor mange elever som er helt eller delvis enig i påstander som tar opp negative konsekvenser i forhold til bruken av sosiale medier på skolen og hjemme. I tillegg er over halvparten av elevene helt eller delvis uenige i at de lærer om trygg bruk av sosiale medier på skolen. I intervjuene kom det frem at skolen hadde deltatt på et opplegg om nettvett, men 10.klassingene regnet ikke dette som opplæring, siden skolen ikke stod for regien. I undervisningen hadde de ikke hatt om trygg bruk av sosiale medier, men i forbindelse med negative hendelser, hadde de hatt klassesamtaler om emnet. Ada fremhevet at det måtte ha skjedd en episode før nettvett ble tatt opp i klassen, og at de ikke hadde dette oppe som tema uten at det «(...) enten har skjedd en episode eller er en sak i media» (Ada). Her kunne nok skolen med fordel ha innarbeidet en undervisningspraksis i tråd med føringer for de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet, 2012). I tillegg hadde undervisning om nettvett virket forebyggende og konstruktivt i forhold til bruken av sosiale medier i læringsarbeidet til elevene.



Figur 21: Elevers syn på ulemper ved bruk av sosiale medier (Spørsmål 26, 45, 47, 49 og 61)

Omtrent alle elevene som deltok på surveyen, og samtlige elever som ble intervjuet mente at de brukte mye tid på sosiale medier. «For mye» var et utsagn som gikk igjen på intervjuene, og noen sa at de kunne sitte foran dataskjermen fra de kom hjem fra skolen til de skulle legge seg på ukedager. I tillegg kunne de gjerne sitte fra de stod opp til de la seg i helgene.

Ungdommene ser selv at dette er altfor mye, og flere omtaler det som avhengighet og vanedannende. I surveyen tok elevene stilling til påstanden «*Jeg trenger ikke å være sammen med vennene mine, fordi jeg likevel treffer dem på sosiale medier*», men bare 16,6 prosent var helt eller delvis enig i det. Spørsmålet ble fulgt opp i intervjuene både på skolen og i de følgende ukene på Facebook, og elevene ønsker helst å være sammen med andre. De fleste er også det. I løpet av de tre ukene jeg kontaktet dem på Facebook, så var det bare et fåtall av 10.klassingene som noen av dagene ikke hadde vært sammen med venner utenom skoletiden. I intervjuene kom det likevel frem at flere tok mindre initiativ selv på grunn av nettbruk, men at de ikke avviste når andre tok kontakt. Flere sa at det føltes ensomt de dagene de ikke traff venner, og at kontakten på sosiale medier aldri kunne erstatte den menneskelige kontakten ved å treffe andre. Likevel anså de kontakt på sosiale medier som et positivt supplement i kontakten med andre. «Det er litt ensomt, men du får jo snakket med noen» (Oda).

Rundt halvparten av elevene som svarte på surveyen oppga at konflikter i klassen hadde startet på sosiale medier, og tallet er nok noe lavt. I intervjuene kom det frem at samtlige av elevene visste om eller hadde opplevd dette. Formuleringen i påstanden gjorde nok at noen ble usikre. Mulige feilkilder var at noen konflikter hadde startet før det eskalerte på sosiale medier, i tillegg til at noen hang seg opp i at påstanden bare gjaldt *i klassen*. Ungdommene var uansett klare i sin tale om at konflikter og mobbing på sosiale medier var den største negative faktoren når det gjaldt bruken av sosiale medier. Flere uttrykte frykt for å havne i slike konflikter, og at atferden deres online gjenspeilte dette. Et eksempel på at dette påvirker negativt var at klassesiden på Facebook sjelden ble brukt til faglige spørsmål, i frykt for å bli mobbet for å stille dumme spørsmål eller bli oppfattet som nerd. Både det å bli sett på som dum eller som smart kunne altså bli noe negativt.

Over 60 prosent av elevene opplevde at det ble mer uro i klasserommet når de brukte sosiale medier, og nær 60 prosent av elevene følte bruken av sosiale medier som mer lek enn læring. Disse tallene kan nok ses i sammenheng med opplæringen som vises i Figur 16, Figur 17 og Figur 21. Elevene er i stor grad selvleret, og dermed står sannsynligvis ikke den faglige retningen og den gode og trygge bruken alltid like mye i sentrum. Som både Lillejord, 2003, Krokan, 2012, Robinson, 2013, Fullan 2014 og NOU 2014: 7 påpeker, så er det viktig at

elevene lærer å lære. Tilrettelegging for læring gjennom opplæring i god bruk av tilgjengelige verktøy, har nok potensiale til å redusere de negative elementene som elever opplever rundt bruken av sosiale medier i både skole og fritid.

5.0 Konklusjon og veien videre

Denne masteroppgaven har som mål å beskrive en gruppe ungdomsskoleelevers bruk av sosiale medier i skolearbeid og til kunnskapsbygging med tanke på at lærere bedre kan utnytte elevenes læringspotensiale. Bruken av sosiale medier blir omtalt som en viktig del av det 21. århundrets kompetanser i både nasjonal og internasjonal litteratur. Videre er det sentralt at elever trenger å lære å lære, og at de trenger å lære å samarbeide. Andre kompetanser inngår også i beskrivelsene av hva som blir viktig i fremtidens skole, men i denne oppgaven er det bruken av sosiale medier i kunnskapsbygging og læringsarbeid hos et utvalg elever i 10.klasse som har stått i fokus. Resultatene fra mine undersøkelser kan benyttes av lærere til å tilpasse undervisningen i forhold til rammeplanen for grunnleggende ferdigheter, og i tråd med styringsdokument for undervisning i det 21. århundret. Der pålegges skolene å drive undervisning, slik at elevene utvikler kompetanse i å velge rett verktøy til produksjon, presentasjon og samarbeid i læringsprosesser. I konklusjonsdelen fremheves noen sentrale funn som med fordel kan benyttes av lærere i planlegging av undervisning.

Det er ingen tvil om at elevene er aktive brukere av sosiale medier både i forbindelse med skole og fritid, og de bruker et stort antall forskjellige medier. Til skolearbeid velger de det mediet som best fungerer til formålet med arbeidet. Youtube brukes hovedsakelig til kunnskapsbygging, der elevene benytter ulike opplæringsvideoer. I tillegg brukes Youtube til arbeid med presentasjoner. Wikipedia har liknende bruksformål som Youtube hos ungdommene. Snapchat og Instagram brukes til raske spørsmål og informasjonsdeling, gjerne i forbindelse med lekser, prøver og presentasjoner. Facebook er det sosiale mediet som blir mest brukt til skolearbeid, og er også det mediet som har flest bruksområder. Facebook er det eneste mediet der elever og lærere har kontakt, og det blir tilrettelagt for en slik bruk fra skolens side. Det meste av samarbeid foregår også på Facebook, der særlig gruppesamtaler blir benyttet. Denne samarbeidsmåten ligger naturlig for 10.klassingene, og de bruker nettverket sitt aktivt. Elevene er også bevisste på hvem de kontakter i forhold til hvilket formål kontakten har. Alt samarbeid utover det Snapchat og Instagram brukes til, foregår på Facebook. Ungdommene er det som litteratur omtaler som digitalt innfødte, og de er online stort sett hele døgnet. Dette kom frem i både survey, intervju og ikke minst under kontakten

på Facebook i ukene etter intervjuene. Ungdommene ble kontaktet både på ukedager, i helger og i ferie, og til ulike tider på døgnet. Stort sett alle responderte umiddelbart etter at kontakten ble opprettet. Bruksmønsteret innenfor tiden elevene er pålogget sosiale medier endrer seg i forhold til hva som skjer i hverdagen deres. I perioder med større skoleprosjekter, er en større del av mediebruken deres faglig rettet. Likevel har de selvsagt bruksrutiner som gjentas mer frekvent. Det kan være knyttet til interesser, eller behovet for å holde seg oppdatert om hva som skjer i nettverket sitt. Elevene i 10.klasse er erfarne brukere av sosiale medier. De fleste har flere års brukererfaring, og de benytter et betydelig antall ulike medier. 10.klassingene ser selv et stort kunnskapspotensial ved bruken av mediene. De har et ønske om å bruke sosiale medier i enda større grad i forbindelse med skolearbeid, men de møter noen utfordringer. De opplever at det er stor forskjell på lærernes digitale kompetanse, og at dette påvirker undervisningen. Likevel har de tiltro til at mange av lærerne har god kompetanse innen bruk av sosiale medier. 10.klassingene er stort sett selv lært når det gjelder bruk av sosiale medier, og de savner opplæring fra skolens side. Denne opplæringen omfatter både en faglig bruk, men også en trygg og god bruk av disse mediene. Ønskene deres er i tråd med føringene som allerede ligger i rammeplanen for grunnleggende ferdigheter, samt litteratur om det 21. århundrets kompetanser. Sannsynligvis er det behov for å gi lærerne et kompetanseløft, slik at bruken av sosiale medier blir gjort i tråd med både litteratur og styringsdokument vedrørende skoler som lærende organisasjoner. I tillegg kan større kartlegginger med lignende målsetting som denne masteroppgaven, være med på å gi skoler nyttig dokumentasjon. Denne informasjonen kan i neste omgang bidra til at undervisningen både utnytter elevenes læringspotensial på en bedre måte, samt tilpasses kravene til fremtidens skole.

På mange skoler er nok også den tekniske tilretteleggingen en utfordring, noe som ikke er aktuelt på skolen i denne undersøkelsen. Skolen har både god infrastruktur og god tilgang på digitale verktøy. Flere kommuner burde ha gjort lignende investeringer som informantkommunen.

Det finnes ikke nasjonale retningslinjer for bruken av sosiale medier innen den kommunale organisasjoner, og kommuner har derfor ulik praksis. Også innenfor kommuner er det forskjeller fra skole til skole. Selv om det foreligger et rundskriv i informantkommunen som legger strenge føringer for kontakt mellom lærere og elever på sosiale medier, så anser ikke elevene dette som et problem. De har flere kontaktpunkt med lærerne sine som de benytter når de trenger hjelp, og klassene har i tillegg egne Facebooksider. Sidene blir mest brukt til praktisk informasjon, og kunne med fordel vært benyttet annerledes og mer faglig rettet. Dette

kan endres gjennom opplæring av både lærere og elever, samt en bevisst bruk fra lærernes side. I intervjuene fremhevet flere av 10.klassingene noe som passer i denne forbindelse, nemlig at man må ha kunnskap for å kunne tilegne seg mer kunnskap (Ada, Guri, Jesper, Lars og Niklas).

Gjennom en opplæring i faglig bruk, ville elevene i enda større grad kunne utnytte læringspotensialet som ligger i bruken av de sosiale mediene de allerede benytter. I tillegg viser undersøkelsene mine at elevene i liten grad benytter noen av de mediene som er mest kunnskaps- og informasjonsrettede. Mediene Twitter, Pinterest og Deicious er lite i bruk hos 10.klassingene, og disse funnene sammenfaller med Skogs (sitert i Brandslet, 2014) funn på undersøkelser om ungdommers bruksmønster på ulike sosiale medier. Både undersøkelsene i denne oppgaven og andre undersøkelser viser at elever og lærere synes kommunikasjon er utfordrende. Denne frykten medfører at de sosiale medienes læringspotensial i stor grad ikke utnyttes. I etterkant av mine undersøkelser har informantkommunen kjøpt inn ressursen Yammer til hele skole- og kulturetaten. Brukernettet i Yammer ligner på Facebook, der brukerne er medlem i ulike grupper. Informasjonsdeling og samarbeid står i hovedfokus på dette sosiale mediet. Yammer er lisensiert programvare, og har en mer faglig retning enn mange andre sosiale medier. Ønsket fra kommunen er å samle hele etaten i et sosialt medium, som blir en naturlig integrert del av både skole, jobb og fritid. Både nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at både lærere og elever har motforestillinger mot å bruke sosiale medier på tvers av sfærer. De samme undersøkelsene viser også mange positive sider ved bruken av sosiale medier i læringsarbeidet. Videre er det også dokumentert et stort ubenyttet læringspotensial ved bruken av disse mediene. Kommunens planer med bruken av Yammer kan være nøkkelen som låser opp mulighetenes dør innenfor dette viktige området. Brukererfaringen og opplæringen vil da kunne foregå i tryggere og mer organiserte former enn på de tradisjonelle sosiale mediene, samtidig som brukerkompetansen lett lar seg overføre mellom de ulike mediene.

Elevene opplever ikke at deres digitale kompetanse gir dem karaktermessige fortrinn i skolearbeidet, og de fleste anser digital kompetanse som en fordel kun i forhold til effektiv tidsbruk. Effektiv tidsbruk fører likevel til at de får bedre tid til å øve på prøver, fremføringer eller lignende, og elevene ser at dette gagnar dem. Få av elevene hevder at de blir vurdert i sine digitale ferdigheter. Skolen kan nok med fordel tydeliggjøre at elevene blir vurdert i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene, og gjerne være tydelige på dette i vurdering og tilbakemelding. Elevene er vant med at de får målark til presentasjoner og prøver, og her kan

det legges inn digitale ferdigheter som vurderingskriterium. 10.klassingene savner også at digitale verktøy benyttes som testverktøy. Nasjonale prøver og tester fra UDIR blir gjennomført digitalt, mens resten av testene blir foretatt på papir. Ifølge 10.klassingene oppleves det ulikt å ha en digital prøve kontra å ha prøve på papir, og digitale prøver som del av undervisvurderingen kunne ha gitt nyttig brukserfaring. Det finnes flere digitale prøveverktøy tilgjengelig, så her kunne nok skolen med fordel ha vekslet litt på hvordan prøvene ble gjennomført. I tillegg kan sosiale medier benyttes som verktøy i forbindelse med flere andre vurderings- og arbeidsformer, som medelevvurdering, samarbeidslæring og medlæring. Vurdering for læring er et satsningsområde i Norge, og ifølge rapporter om norsk skole så har vi et dokumentert behov for kompetanseheving innen vurdering (Nusche, Earl, Maxwell og Shewbridge, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2011; Hatlevik, Egeberg, Gudmundsdøttir, Loftgarden og Loi, 2013). Vurdering er et område der skolen burde ha satset på et felles løft i hele organisasjonen.

I Figur 3 viste jeg til modellen for ungdomstrinnsatsningen innen Vurdering for læring, der *lysten til å lære* står sentralt. Motivasjon og lyst til å lære fremheves også som sentralt innen det sosiokulturelle læringsparadigmet. Undersøkelsene i denne oppgaven viser at de aller fleste av elevene i 10.klasse trives på skolen, og ønsker å gjøre det best mulig. De har et ønske om å lære, og de anser digitale ressurser som et godt læringsverktøy. Dette er gode og viktige fundament for skolen, og absolutt et godt utgangspunkt for å skape læring. Bevissthet rundt når og hvordan bruken av sosiale medier har pedagogisk merverdi er nok påkrevd i denne prosessen, slik at både elever og lærere kan utnytte potensialet som ligger i disse ressursene.

Mye ligger til rette for at elever på informantskolen i denne undersøkelsen skal få gode læringsopplevelser gjennom bruk av digitale verktøy i fremtiden. På veien dit trengs det likevel kompetanseheving i hele den lærende organisasjonen. Kommunen er en satsningskommune innen digital teknologi, og har de siste årene vært i norgestoppen innen investeringer per elev. Både administrasjon og politikere satser hardt på at kommunen skal lykkes med å skape en god skole for fremtiden. Nå som de økonomiske investeringene de siste årene har lagt et godt teknisk fundament, vil det i neste omgang kreve at midler blir satt av til kompetanseheving i kommunen. Flaskehalser finnes potensielt overalt i en organisasjon, og dermed er det nok ikke bare lærerne som trenger et kompetanseløft for at elevene skal få undervisning tilpasset det 21. århundret. Etatsledelse, skoleledelse, lærere og elever må alle få et tilpasset kompetansehevingstilbud, og i denne prosessen kan også elevenes nåværende digitale kompetanse brukes. Å lære av hverandre er et effektivt læringsverktøy, og absolutt

noe som kan utnyttes i en kommunal organisasjon. Kartleggingen i denne oppgaven har vist at elevene er selvlært innen bruk av sosiale medier, og at de i liten grad får opplæring innen bruk av digital teknologi til læringsformål. Elevene bruker både bærbar pc og mobiltelefon i skoletiden som hjelp og støtte i enkelte fag, men de opplever ikke at de blir vurdert innen digital ferdighet som den femte grunnleggende ferdighet. 10.klassingene trives på skolen, og de har tiltro til lærernes digitale kompetanse, selv om de opplever nivåforskjeller. Elevene ønsker å bruke sosiale medier i større grad til læring, og de føler at de selv har noe å bidra med for å utnytte det læringspotensialet som ligger i disse ressursene. Disse ungdommene står på terskelen til å velge utdannings – og yrkesretning, og de anser det som sannsynlig at sosiale medier vil være en del av deres yrkesfremtid. Deres syn på skolen som fremtidsrettet med tanke på bruken av sosiale medier, er at skolen i stor grad ikke følger føringene fra styringsdokumenter som tar for seg det 21. århundrets kompetanser.

Veien videre slik jeg ser det er et kompetanseløft der de involverte partene spiller hverandre gode. Lærerne bør opparbeide seg en bedre grunnkompetanse innen pedagogisk bruk av IKT, og bruke elevenes kompetanse til å skape gode læringssituasjoner i fremtiden. Elevene vil da kunne bruke sin eksisterende kompetanse, samtidig som de får et kunnskapsløft gjennom i større grad å lære å bruke ressursene som læringsverktøy. Per i dag utnyttes ikke læringspotensialet som ligger i sosiale medier.

Det hadde vært spennende å følge opp undersøkelsene i denne oppgaven for å se om politikere og administrasjon i kommunen tilrettelegger for det nødvendige kompetanseløftet. Spennende hadde det også vært å involvere lærere og skoleledere i denne undersøkelsen, der deres syn på bruk av sosiale medier som læringsverktøy kommer frem. En lignende kartlegging av læreres bruk av sosiale medier hadde vært interessant. Da kunne man ha sett på resultatene opp mot hverandre, når man planla veien videre. I forbindelse med en slik undersøkelse hadde det vært interessant å få lærernes syn på hvordan man kan utnytte elevenes eksisterende digitale kompetanse i undervisningsplanleggingen. Det hadde også vært spennende å følge kommunens integrering av Yammer i skole- og kulturretaten. Kanskje kommende masteroppgaver innen IKT i læring kan ta opp noen av disse trådene.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2014). *Tolkning og reflection. Vitenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Stockholm: Studentlitteratur
- Arnseth, H.C., Hatlevik, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Ottestad, G. (2007). *ITU Monitor 2007. Skolens digitale tilstand*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra http://www.itu.no/filestore/Rapporter_-_PDF/ITU_Monitor_07.pdf.
- Baklid, F.A.(2014). Konnektivisme [Blogginnlegg]. Hentet fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/konnektivisme>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey & Co. Lastet ned 20.11.14 fra http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bayne, S. & Ross, J. (2007). *The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition*. Annual Conference of the Society for Research into Higher Education. Lastet ned 21.09.14 fra http://api.ning.com/files/IJKwMzj6sgFtDU0QqLLrpwu*Inq0*AKnRvABUa2YFPOa-vT552n0h9bYoaVStqfQX8*5D978F1M*DM*xuEznG0rxTGJO0BUL/Wk1BayneandRossArticleDigitalNativesandDigitalImmigrants.pdf
- Beer, D. (2008). Social network(ing) sites...revisiting the story so far: A response to danah boyd & Nicole Ellison. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(2008), 516 – 529. doi:10.1111/j.1083-6101.2008.00408.x
- Befring, E. (2010). *Forskingsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. & Moen, B.E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Bennett, S. J. & Maton, K. (2010). Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26 (5), 321-331. Lastet ned 21.09.14 fra <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2330&context=edupapers>
- Berkowicz, J. & Myers, A. (2014, 9. februar). *We Have 21st-Century Learners Who Need 21st-Century Leaders* [Blogginnlegg]. Hentet fra http://blogs.edweek.org/edweek/leadership_360/2014/02/we-have_21st_century_learners_who_need_21st_century_leaders.html
- Bjarnø, V., Giæver, T.H., Johannesen, M. & Øgrim, M. (2009). *DidIKTikk: digital kompetanse i praktisk undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bjørgeren, I. A. (2000). Hva er viktig for læring i moden alder? I A. Raaheim og K. Raaheim (red.). *Læring hos voksne* (s. 169 – 184). Bergen: Sigma forlag,
- Black, P. & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. Doi: 10.1007/s11092-008-9068-5. Lastet ned 03.09.13 fra <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11092-008-9068-5>

- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget
- Boote, D.N. & Beile, P. (2005). Schoolers Before Researchers: One the Centrality of the Dissertation Litterature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 6(34), 3 – 15. Lastet ned 12.05,14 fra http://www.sagepub.com/mertensstudy/articles/Ch_3-1.pdf
- Boud, David. 1995. *ENHANCING LEARNING through Self Assessment*. London og New York: Routledge Falmer.
- boyd, D.M. & Ellison, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210 – 230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Brandslet, S. (2014, 26.september). «Likes» påvirker humøret. Hentet 11.02.15 fra <http://forskning.no/internett-informasjonteknologi/2014/09/likes-pavirker-humoret>
- Bresler, L. (2013). The spectrum of distance: Empathic understanding and the pedagogical power of the arts. I B. White & T. Constantino (Red.), *Aesthetics, empathy, and education* (s. 99-116). New York, NY: Peter Lang
- Briseid, L.G. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 328-337. Lastet ned 18.03.14 fra https://www.idunn.no/ts/npt/2008/04/danning_i_det_postmoderne
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge
- Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95 – S120. Lastet ned 09.04.15 fra <http://courseweb.lis.illinois.edu/~katewill/china/readings/coleman%201988%20social%20capital.pdf>
- Curran, B. & Wetherbee, N. (2014). *Engaged, Connected, Empowered. Teaching and Learning in the 21st Century*. New York: Routledge
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Direktoratet for forvaltning og IKT (2010). *Veileder i sosiale medier for forvaltningen*. Oslo: Direktoratet for forvaltning og IKT. Lastet ned 16.01.14 fra <http://www.difi.no/filearchive/veileder-i-sosiale-medier-for-forvaltningen-pdf-.pdf>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge*. Canada: National Research Council. Lastet ned 14.02.14 fra http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Duke, B., Harper, G. & Johnston, M. (2013). Connectivism as a Digital Age Learning Theory. *The International HETL Review, Special Issue(2013)*. Lastet ned 01.04.2015 fra <https://www.hetl.org/wp-content/uploads/2013/09/HETLReview2013SpecialIssueArticle1.pdf>
- Dux, P.E., Tombu, M.N., Harrison, S., Rogers, B.P., Tong, F. & Marois, R. (2009). Training Improves Multitasking Performance by Increasing the Speed of Information Processing in Human Prefrontal Cortex. *Neuron*, 16(1), 127–138. doi: 10.1016/j.neuron.2009.06.005

- Dysthe, Olga. 1993. *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3.utg., s. 33 – 72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Economist Intelligence Unit (2011). *The search for growth. Opportunities and risks for institutional investors*. Lestet ned 18.01.2015 fra http://digitalresearch.eiu.com/searchforgrowth/content/files/download/report/BNYM_Growth_WEB.pdf
- Edwards, M. B., & Gronlund, S. D. (1998). Task interruption and its effects on memory. *Memory*, 6(6), 665–687. Lestet ned 03.04.14 fra http://www.researchgate.net/publication/12977537_Task_interruption_and_its_effects_on_memory/file/3deec52a3dbe973c82.pdf
- Egeberg, G. & Wølner, T.A. (2011). *Board or bored*. Oslo/Tromsø: Senter for IKT i utdanningen.
- Eimhjellen, I. S. (2014). *From face-to-face to Facebook? Web technologies in Norwegian civil society*. Lestet ned 29.03.15 fra <https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/8903/thesis-2014-Ivar-Sognn%C3%A6s-Eimhjellen.pdf?sequence=1>
- Ellison, N.B., Steinfield, C. & Lampe, C. (2007). The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(2007), 1143-1168. Lestet ned 16.03.14 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x/pdf>
- Elstad, E. (2006). Understanding the nature of accountability failure in a technology-filled, laissez-faire classroom: Disaffected students and teachers who give in. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 459–481. Lestet ned 10.05.14 fra http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220270500508901#.U3JEzfl_t8E
- Engeström, Y. (1999). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Lestet ned 01.04.2015 fra <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engh, Knut Roar. 2007. Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2(2007), 107-119. Lestet ned 28.09.14 fra http://ezproxy.hsh.no:2073/file/pdf/33194419/npt_2007_02_pdf.pdf
- Enjolras, B., Karlsen, R., Steen-Johnsen, K. & Wollebæk, D. (2013). *Liker Liker ikke*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Erstad, O., Frølich, T.H., Kløvstad, V. & Vestby, G.M. (2000). Den langsomme eksplosjonen: Innovative læringsmiljøer med bruk av IKT – to kasusstudier fra videregående skole. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning. Universitetet i Oslo. Lestet ned 10.05.14 fra http://www.ituarkiv.no/filearchive/fil_itu_rapport_11.pdf
- Erstad, O. (2005). *Digital kompetanse I skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Erstad, O., Amdam, S., Arnseth, H.C. & Silseth, K. (2014). *Om fremtidens kompetansebehov. En systematisk gjennomgang av internasjonale og nasjonale initiativ*. Lestet ned 19.09.14

- fra http://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Konseptgjennomgang-om-fremtidens-kompetansebehov_juli_2014.pdf
- Ertmer, P.A. & Ottenbreit-Leftwich, A.T. (2011). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in education*, 42(3), 255-284. Lastet ned 03.09.13 fra <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ882506.pdf>
- Farr, J. (2007). In Search of Social Capital: A Reply to Ben Fine. *Political Theory*, 35(1), 54-61. Lastet ned 26.12.14 fra <http://ezproxy.hsh.no:2144/stable/pdfplus/20452526.pdf?acceptTC=true>
- Foerde, K., Knowlton, B. J., & Poldrack, R. A. (2006). Modulation of competing memory systems by distraction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 103(31), 11778-11783. Lastet ned 03.04.14 fra <http://www.pnas.org/content/103/31/11778.full.pdf+html>
- Forskningsetikkloven. (2006). *Lov om behandling av etikk og redelighet i forskning av 30.juni 2006*. Hentet 14.april 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-30-56>
- Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Lastet ned 28.10.14 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Frønes, I. & Futsæter, K. A. (2013). Diffusjon og bruk av Facebook i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(04), 353-370. Lastet ned 16.01.14 fra http://www.idunn.no/ts/st/2013/04/diffusjon_og_bruk_av_facebook_i_norge
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget
- Førde, R. (2013). *Helsinkideklarasjonen*. (Sist oppdatert: 02.desember 2013). De nasjonale forskningsetiske komiteene. [Online]. Tilgjengelig på <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Lover-og-retningslinjer/Helsinkideklarasjonen/>. [Lastet 12.aril 2014].
- Gabre, H. G., & Kumar, G. (2012). The effects of perceived stress and Facebook on accounting students' academic performance. *Accounting and Finance Research*, 1(2), 87-100. Lastet ned 12.04.14 fra <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/afr/article/download/1702/904>
- Goldfarb, A., Pregibon, N., Shrem, J. & Zyko, E. (2012). *Informational Brief on Social Networking in Education*. New York: New York Comprehensive Center. Lastet ned 10.02.14 fra http://www.p12.nysed.gov/technology/internet_safety/documents/InformationalBriefonSocialNetworkinginEducation.pdf
- Gorard, S. (2010). Research design, as independent of methods. I A. Tashakkori og C. Teddlie (Red.), *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2.utg., s.237-253). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Greenfield, S. (2014). *How digital technologies are leaving their mark on our brains*. London: The Random House Group

- Greenhow, C. & Robelia, B. (2009). Old Communication, New Literacies: Social Network Sites as Social Learning Resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(2009), 1130-1161. doi: 10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x
- Grubb, W.N. (2009). *The Money Myth: School Resources, Outcomes, and Equity*. New York: Russell Sage Foundation
- Hadjerrout, S. (2012). Pedagogical Criteria for Successful Use of Wikis as Collaborative Writing Tools in Teacher Education. *IPEDR*, 27(2012), 11-15. Lastet ned 12.04.14 fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/138195/1/Hadjerrout_2012_Pedagogical.pdf
- Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(01), 105 – 121. doi: 10.1017/S0958344006000711
- Hargittai, E. & Hsieh Y.I.P. (2010). Predictors and consequences of differentiated practices on social network sites. *Information, Communication & Society*, 13(4), 515-536. Lastet ned 17.03.14 fra <http://journalistsresource.org/wp-content/uploads/2011/09/HargittaiHsiehICS10.pdf>
- Hatlevik, O.E., Egeberg, G., Gudmundsdóttir, G.B., Loftsgarden, M. & Loi, M. (2013). *Monitor skole 2013. Om digital kompetanse og erfaringer med bruk av IKT I skolen*. Hentet fra https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/monitor_skole_2013_4des.pdf
- Hatlevik, I.K.R. & Sandberg, N. (2003). *Å lære gjennom samarbeid* (NIFU-rapport nr. 03/03). Oslo: NIFU – Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. Lastet ned 28.09.14 fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2003-3.pdf>
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487. Lastet ned 03.09.13 fra <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Helsedirektoratet (2010). *Sosial kapital Teorier og perspektiver*. Oslo: Helsedirektoratet. Lastet ned 04.04.14 fra <http://helsedirektoratet.no/publikasjoner/sosial-kapital-teorier-og-perspektiver-en-kunnskapsoversikt-med-vekt-pa-folkehelse/Publikasjoner/Sosial-kapital-teorier-og-perspektiver.pdf>
- Herse, P. & Lee, A. (2005). Optometry and WebCT: a student survey of the value of web-based learning environments in optometric education. *Clinical and Experimental Optometry* 88(1), 46 – 52. Lastet ned 02.04.14 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1444-0938.2005.tb06663.x/pdf>
- Hoel, Torlaug Løkensgard. 2000. *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millenials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Books

- Høihilder, E.K. (2011). *Elevvurdering: metodebok for lærere i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon
- Iversen, H.M. & Otnes, H. (2009). Fra ikke-skolske tekstpraksiser til norskfaglig tekstkompetanse – SMS og chat som en del av norskfagets tekstkorpus. *FoU i praksis*, 3(1), 37 – 55. Lastet ned 26.03.15 fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2009/2009-01-4.pdf>
- Judd, T. (2014). Making sense of multitasking: The role of Facebook. *Computers & Education* 70(14), 194 – 202. Lastet ned 20.03.14 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513002352>
- Junco, R. (2012a). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers & Education*, 58, 162–171. Lastet ned 12.04.14 fra <http://blog.reyjunco.com/pdf/JuncoFacebookEngagementCAE2011.pdf>
- Junco, R. (2012b). Too much face and not enough books: the relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28, 187–198. Lastet ned 12.04.14 fra <http://reyjunco.com/wordpress/pdf/JuncoCHBFacebookGrades.pdf>
- Junco, R. (2012c). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28, 2236–2243. Lastet ned 12.04.14 fra <http://reyjunco.com/wordpress/pdf/JuncoMultitaskingCHB2012.pdf>
- Junco, R., & Cotton, S. R. (2012). No A 4 U: the relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59, 505–514. Lastet ned 12.04.14 fra <http://blog.reyjunco.com/wp-content/uploads/2010/03/JuncoCottenMultitaskingFBTextCAE2012.pdf>
- Kaplan, A.M. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons* 53 59-68. Lastet ned 14.02.14 fra <http://michaelhaenlein.com/Publications/Kaplan,%20Andreas%20-%20Users%20of%20the%20world,%20unite.pdf>
- Kárpáti, A. (2009). Web 2 technologies for Net Native language learners: a “social CALL”. *Recall*, 21(02), 139 – 156. Lastet ned 21.09.14 fra <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=5579728&fileId=S0958344009000160>
- Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., & Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29, 1182–1192. Lastet ned 12.04.14 fra <http://www.deepdyve.com/lp/elsevier/an-exploration-of-social-networking-site-use-multitasking-and-academic-8pOcTcJe2A>
- Kirschner, P. A. & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237–1245. doi: 10.1016/j.chb.2010.03.024.
- Kjørup, S. (2014). *Menneskevidenskabene. Humanistiske forskningstraditioner 2*. Fredriksberg C: Roskilde universitets forlag
- Kleven, T.A. (2008). Validity and validation in quantitative and qualitative research. *Nordic Educational Research (Nordisk Pedagogik)*, 28(3), 219-233. Lastet ned 12.04.14 fra

http://www.idunn.no/ts/np/2008/03/validity_and_validation_in_qualitative_and_quantitative_research

- Krokan, A. (2012). *Smart læring. Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R.J. (2007). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Krumsvik, R.J. (2011). *Den digitale lærer*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Krumsvik, R.J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Li, L., Finley, J., Pitts, J. & Guo, R. (2009). Which is a better choice for student-faculty interaction: synchronous or asynchronous communication? *Journal of Technology Research*. Lastet ned 02.04.14 fra <http://www.aabri.com/manuscripts/10682.pdf>
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: SAGE Publications, Inc.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10 (3), 393-411. doi:10.1177/1461444808089415
- Livingstone, S., Ólafsson, K. & Staksrud, E. (2011). *Social networking, age and privacy*. London: EU Kids Online. Lastet ned 15.02.14 fra <http://eprints.lse.ac.uk/35849/1/Social%20networking%2C%20age%20and%20privacy%20%28LSERO.pdf>
- Lonn, S. & Teasley, S.D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *Internet and Higher Education*, 12(09), 88 – 92. Lastet ned 02.04.14 fra <http://elearntechjustin.files.wordpress.com/2012/09/lonn-2009-podcasting-in-higher-ed-implications-for-t-and-l.pdf>
- Lorenz, B., Kikkas, K. og Laanpere, M. (2012). Comparing Children's E-safety Strategies with Guidelines Offered by Adults. *The Electronic Journal of E-learning*, 10(03), 326-338. Lastet ned 15.03.14 fra <http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=211>
- Lovell, E.D. & Palmer, B. (2013). Engaging Introductory Writing Students Through Facebook Assignments. *About Campus*. doi: 10.1002/abc.21109
- Lu, J., Yang, J. & Yu, C.S. (2011). Is social capital effective for online learning? *Information & Management*, 50(2013), 507-522. Lastet ned 20.03.14 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378720613000815>
- Lund, T. (2013a). *Å lede og utvikle nettverk - hva er de gode grepene som kan gjøres og hvilken motstand kan vi forvente?* Lastet ned 27.09.14 fra

- http://www.udir.no/PageFiles/56712/3%20samling/Torbj%C3%B8rn%20Lund_pulje%204_17%20september%202013.pdf
- Lund, T. (2013b). *Hvordan drive nettverk og utviklingsarbeid etter at den nasjonale stasingsperioden er over?* Lastet ned 27.09.14 fra <http://www.udir.no/PageFiles/45500/4%20samling%20pulje%203/Utholdenhet%20og%20handlingsrom.pdf>
- Lund, T. (2012a). *Nettverk i utvikling*. Lastet ned 27.09.14 fra <http://www.udir.no/PageFiles/45500/3%20ressurssamling%20pulje%203/Torbj%C3%B8rn%20Lund,%20Pulje%203%20saml,%203.pdf>
- Lund, T. (2012b). *Nettverk som mulighet for læring i og mellom skoler og lærebedrifter*. Lastet ned 27.09.14 fra http://www.udir.no/PageFiles/52243/Lund_Nettverk_som_mulighet_for_laering.pdf
- Lund, T. (2011a). *"Lærende nettverk" som mulighet for læring og utvikling av god vurderingspraksis*. Lastet ned 27.09.14 fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonalt%20satsing/2/Torbj%C3%B8rn%20Lunds%20presentasjon%20U-dir%202.%20feb%202011.pdf>
- Lund, T. (2011b). *Planens betydning i lærende nettverk for skoleutvikling og utvikling av lærebedrifter*. Lastet ned 27.09.14 fra <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonalt%20satsing/Torbj%C3%B8rn%20Lund/2/Planens%20betydning,%20T%20Lund.pdf>
- Løvlie, S. (2012, 21.april). Ungdomsgenerasjoner i Norge de siste 50 år [Blogginlegg]. Hentet fra <https://loevlie.wordpress.com/2012/04/21/ungdomsgenerasjoner-i-norge-de-siste-50-ar/>
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A. & Beaton, M. (2013). *Teens, Social Media, and Privacy*. Lastet ned 14.04.14 fra http://www.pewinternet.org/files/2013/05/PIP_TeensSocialMediaandPrivacy_PDF.pdf
- Maxwell, J.A. (2010). Using Numbers in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475-482. doi: 10.1177/1077800410364740
- McPherson, M. & Nunes, M.B. (2004). The Role of Tutors as an Integral Part of Online Learning Support. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Lastet ned 02.04.14 fra http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.pdf
- Medietilsynet (2008). *Trygg bruk-undersøkelsen. En kartlegging av 8 til 18-åringers bruk av digitale medier*. Lastet ned 09.02.15 fra http://www.medietilsynet.no/PageFiles/8704/Trygg_bruk_2008_rapport.pdf
- Medietilsynet (2014). *Barn og medier. Barn og unges (9 – 16 år) bruk og opplevelser av medier*. Lastet ned 09.02.15 fra http://www.medietilsynet.no/PageFiles/8704/Barn_medier_2014_rev_13.10.14.pdf
- Meld. St. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Lastet ned 11.03.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i skolen*. Lastet ned 18.09.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>
- Meld. St. 23 (2012-2013). *Digital agenda for Norge. IKT for vekst og verdiskaping*. Lastet ned 01.02.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38268786/PDFS/STM201220130023000DDDPDFS.pdf>
- Merriam, S.B.(1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2008). *Introducing Technological Pedagogical Content Knowledge*. Paper presentert at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New York, 24-28. mars 2008. Lastet ned 03.09.13 fra http://punya.educ.msu.edu/presentations/AERA2008/MishraKoehler_AERA2008.pdf
- MMS Education (2012). *2012 Survey of K-12 Educators on Social Networking, Online Communities, and Web 2.0 Tools*. Lastet ned 02.02.14 fra http://www.mmseducation.com/Educators-and-SocialNetworking_FinalReport_MMSEducation.pdf
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. doi:10.1016/j.compedu.2012.04.016. Lastet ned 03.09.13 fra: <http://www.sciencedirect.com>
- Nordahl, T. (2013). Den kunnskapsbaserte og reflekterte lærer. I J. Hattie *Synlig læring – for lærere*. (1.utg., s. 17 – 24). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Lastet ned 15.03.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>
- NOU 2014: 5 (2014). *MOOC til Norge*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Lastet ned 18.09.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38732139/PDFS/NOU201420140005000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevers læring i fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Lastet ned 18.09.14 fra <http://www.regjeringen.no/pages/38800397/PDFS/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway*. OECD Publishing. Lastet ned 26.11. 2013 fra: <http://www.oecd.org/norway/48632032.pdf>
- Oblinger, D. (2003). Boomers & Gen-Xers, Millennials: Understanding the “New Students”. *Educause*, 38(4): Lastet ned 21.09.14 fra <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0342.pdf>
- O’Hanlon, C. (2007). If You Can’t Beat ‘Em, Join ‘Em. *T.H.E. Journal*, 34(08), 39-44. Lastet ned 22.03.14 fra <http://eric.ed.gov/?redir=http%3a%2f%2fthejournal.com%2fthe%2fmagazine%2fcurrentissue%2f>

- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(37), 15583–15587. Lastet ned 04.04.14 fra <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full.pdf+html>
- Partnership for 21st Century Skills (2008). *21st Century Skills, Education & Competitiveness*. Washington, DC: The Partnership for 21st Century Skills. Lastet ned 15.09.14 fra <http://www.p21.org/>
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *P21 Framework definitions*. Washington, DC: The Partnership for 21st Century Skills. Lastet ned 15.09.14 fra <http://www.p21.org/>
- Partnership for 21st Century Skills (2011). *Framework for 21st Century Learning*. Washington, DC: The Partnership for 21st Century Skills. Lastet ned 15.09.14 fra <http://www.p21.org/>
- Pashler, H. (2000). Task switching and multitask performance. I S.Monsell, & J. Driver (Red.), *Attention and performance XVIII: Control of mental processes*. Cambridge, MA: MIT Press. Lastet ned 04.04.14 fra http://laplab.ucsd.edu/articles/Pashler_taskswitching_2000.pdf
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov om behandling av personopplysninger av 14.april 2000*. Hentet 12.april 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Pettersen, R.C. (1997). *Problemet først. Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*. On the Horizon, 9(5), 1-6. Lastet ned 04.09.13 fra <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- 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 Can You Help!* St.Paul, Minnesota: Paragon House
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Thousand Oaks, California: Corwin
- Ranieri, M., Manca, S. & Fini, A. (2012). Why (and how) do teachers engage in social networks? An exploratory study of professional use of Facebook and its implications for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 754-769. doi: 10.1111/j.1467-8535.2012.01356.x
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupa, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. doi:10.2791/33043
- Redecker, C. & Johannessen, Ø. (2013). Changing Assessment — Towards a New Assessment Paradigm Using ICT. *European Journal of Education*, 48, 79–96. doi: 10.1111/ejed.12018

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (3.utg)*. Bergen: Fagbokforlaget
- Robinson, K. (2013). *Kreativitet og læring*. Skødstrup: Værkstadt
- Rogers, E.M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press
- Rosen, L.D. (2010). *Rewired. Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan
- Rosen, L. D., Lim, A. F., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2011). An empirical examination of the educational impact of text message-induced task switching in the classroom: educational implications and strategies to enhance learning. *Psicologia Educativa*, 17(2), 163–177. Lastet ned 11.04 fra <http://my.psychologytoday.com/files/attachments/40095/anempiricaalexaminationoftheeducationalimpactoftextmessage-inducedtaskswitchingintheclassroom-educati.pdf>
- Rouis, S., Limayem, M., & Salehi-Sangari, E. (2011). Impact of Facebook usage on students' academic achievement: role of self-regulation and trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 961–994. Lastet ned 11.04.14 fra http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/25/english/Art_25_620.pdf
- Rubenstein, J. S., Meyer, D. E., & Evans, J. E. (2001). Cognitive processes in task switching. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27(4), 763–797. Lastet ned 04.04.14 fra <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/xhp274763.pdf>
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Forlag AS
- Sadler, D. Royce (1983): Evaluation and the Improvement of Academic Learning. *Journal of Higher Education, Volume 54(1)*, 60-79. Lastet ned 28.09.14 fra https://ctl.ualberta.ca/sites/default/files/files/Symposium_LTML_Royce%20Sadler_Evaluation%20and%20the%20Improvement%20of%20Academic%20Learning.pdf
- Sanchez-Franco, M. (2010). WebCT—the quasimoderating effect of perceived affective quality on an extending technology acceptance model. *Computers & Education*, 54(1), 37–46. Lastet ned 03.04.14 fra <http://www.deepdyve.com/lp/elsevier/webct-the-quasimoderating-effect-of-perceived-affective-quality-on-an-HjH1AabKai/4>
- Sander, K. (2004, 23.august). *Paradigmebetragtninger*. Hentet fra <http://www.kunnskapssenteret.com/articles/2483/1/Paradigmebetragtninger/Paradigmebetragtninger.html>
- Schacter, G. W. (2009). *Psychology*. New York: Worth Publishers
- Schroeder, J & Greenbowe, T.J. (2009). The Chemistry of Facebook: Using Social Networking to Create an Online Community for the Organic Chemistry Laboratory. Hentet 02.04.14 fra <http://gator.uhd.edu/~williams/AT/ChemOfFB.htm>
- Selwyn, N. (2011). *Educating and Technology Key Issues and Debates*. London: Continuum.
- Senge, P.M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: EGMONT HJEMMETS BOKFORLAG

- Shulman, L. S. (1997). Disciplines of inquiry in Education: An Overview. In Jaeger, R. M. (Ed.). *Complementary Methods for Researchers in Education*, 3-19. Washington, D. C.: American Education Research Association. Lastet ned 24.11.13 fra: <http://www.indiana.edu/~educy520/readings/shulman97.pdf>
- Shute, V.J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153 – 189. doi: 10.3102/0034654307313795. Lastet ned 25.10.13 fra <http://projects.ict.usc.edu/dlxxi/materials/Sept2009/Research%20Readings/Shute%202008%20Focus%20on%20formative%20feedback.pdf>
- Siemens, G. (2004, 12. desember). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Hentet fra <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Lastet ned 30.09.14 fra <http://www.trans4mind.com/KnowingKnowledge.pdf>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE Publications Ltd
- Sjøhelle, D.K. (2007). *Læringsfellesskap og profesjonsutvikling. Språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning*. (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/243972/-1/123110_FULLTEXT01.pdf
- Skog, B. (2012, 13. februar). *Lærere på Facebook* [Blogginlegg]. Hentet fra <http://www.forskning.no/blog/bersko/313350>
- Slemmen, Trude. 2010. *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, A. (2011). *Why Americans use social media*. Washington DC: Pew Research Center. Lastet ned 03.02.14 fra <http://www.pewinternet.org/files/old-media/Files/Reports/2011/Why%20Americans%20Use%20Social%20Media.pdf>
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift 2(2007)*, 100-105. Lastet ned 28.09.14 fra http://ezproxy.hsh.no:2073/file/pdf/33194419/npt_2007_02_pdf.pdf
- Spitzer, M. (2014). *Digital demens. Alt om hvordan digitale medier skader deg og barna dine*. Oslo: Pantagruel forlag
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- St.meld. nr. 30 (2003 - 2004). *Kultur for læring*. Lastet ned 10.09.2012 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Stobart, G. (2008). *Testing times The uses and abuses of assessment*. New York: Routledge
- Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds*. New York: Anchor Books. Lastet ned 28.09.14 fra <http://www.asecib.ase.ro/mps/TheWisdomOfCrowds-JamesSurowiecki.pdf>
- Søby, M. (2008). Delingskultur, sosial web og læring. *Digital kompetanse*, 3(3), 153 – 156. Lastet ned 20.03.14 fra http://www.idunn.no/file/pdf/33191778/delingskultur_sosial_web_og_lering.pdf
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital*. New York: McGraw-Hill

- Tarantino, K., McDonough, J. & Hua, M. (2013). *Effects of Student Engagement with Social Media on Student Learning: A Review of Literature*. Lastet ned 20.03.14 fra http://www.studentaffairs.com/ejournal/Summer_2013/EffectsOfStudentEngagementWithSocialMedia.html
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research analysis types & software tools*. London: Routledge
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thomas, H. (2010). Learning spaces, learning environments and the dis'placement' of learning. *British Journal of Education Technology*, 41(3), 502 – 511. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00974.x
- Tian, S. W., Yu, A. Y., Vogel, D., & Kwok, R. C. (2011). The impact of online social networking on learning: A social integration perspective. *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, 8(3), 264-280. Lastet ned 20.03.14 fra https://www.researchgate.net/publication/220449471_The_impact_of_online_social_networking_on_learning_a_social_integration_perspective
- TNS Gallup (2014). *Internettbruk 2013. Årsrapport med offisielle tall fra Internettundersøkelsen*. Lastet ned 11.02.15 fra <http://www.tns-gallup.no/tns-innsikt/arsrapport-internettbruk-2013?pid=TNS-Report-ReportFile>
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21ST CENTURY SKILLS. LEARNING FOR LIFE IN OUR TIMES*. San Francisco: Jossey-Bass
- Universitets- og høyskolerådet (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Oslo: Universitets- og høyskolerådet. Lastet ned 14.02.14 fra <http://www.uhr.no/documents/DannelseRapportEndelig.pdf>
- University of Phoenix College of Education (2014). *K-12 Teachers Uncertain about How to Connect with Students and Parents via Social Media*. Hentet 01.01.2014 fra <http://www.phoenix.edu/news/releases/2014/01/new-survey-shows-teachers-uncertain-on-social-media.html>
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Digitale læringsplattformer*. Oslo: Utdanningsdirektoratet Lastet ned 15.03.15 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/LMS.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010 – 2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 27.09.14 fra <http://www.udir.no/PageFiles/2/Grunnlagsdokument%20satsingen%20Vfl.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 – 2017*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 27.09.14 fra <http://www.udir.no/PageFiles/87114/Grunnlagsdokument%202014-2017%20SISTE%20VERSJON%20I%20EPHORTE.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 01.02.14 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no

- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Lastet ned 27.09.13 fra <http://www.norway.gr/PageFiles/372262/Kunnskapsloftet.pdf>
- Vaage, S. (2000). *Learning by Dewey. Barnet, skolen og den nye pædagogik*. Oslo: Abstrakt forlag
- Vaage, S. (2001). *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring*. O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s.129-150). Oslo: Abstrakt forlag
- Van Ark, B & Inklaar, R (2005). *Cathing Up or Getting Stuck? Europe's Troubles to Exploit ICT's Productivity Potential*. Lastet ned 18.01.2015 fra <http://ggdc.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/WorkPap/2005/GD-79/gd79online.pdf>
- VanDoorn, G. & Eklund, A.A.(2013). Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1). Lastet ned 01.04.14 fra <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1268&context=jutlp>
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I., ... Tuset, G.A. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009*. Stord: Høgskolen Stord/Haugesund
- Vavik, L & Arnesen, T. (2011). Mål og mening med digitale medier I skolen. Vavik, L & Arnesen, T. (2011). Mål og mening med digitale medier I skolen. *Utdanning*, 13(2011), 62 – 65. Lastet ned 01.05.14 fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/151405/1/LarsVavik_ThomasArnesen.pdf
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. I M. Gauvain & M. Cole (Red.), *Reading on the Development of Children* (2.utg., s. 29 – 36). New York: W. H. Freeman and Company. Lastet ned 01.04.2015 fra <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>
- Wang, J., Lin, C.F.C., Yu, W.C.W. & Wu, E. (2013). Meaningful engagement in Facebook learning environments: Merging Social and Academic Lives. *TOJDE*, 14(1), 302-322. Lastet ned 17.03.14 fra http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde50/pdf/article_26.pdf
- Wang, Q., Woo, H.L., Quek, C.L., Yang, Y. & Liu, M. (2012). Using the Facebook group as a learning management system: An exploratory study. *British Journal of Education Technology*, 43(3), 428-438. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01195.x
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Lastet ned 21.09.14 fra <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1>
- West, R.E., Waddoups, G. & Graham, C.R. (2007). Understanding the experiences of instructors as they adopt a course management system. *Educational Technology, Research and Development*, 55(1), 1 – 26. doi: 10.1007/s11423-006-9018-1

- Wollebæk, D. & Segard, S.B. (2011). Sosial kapital – hva er det og hvor kommer det fra? I D. Wollebæk & S.B. Segard (Red.), *Sosial kapital i Norge (1. utg., s. 25-50)*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aalen, I. (2013). *En kort bok om sosiale medier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aasen, J. (2008). *Dewey*. Vallset: Oplandske Bokforlag ANS.
- Aasland, T (2011). Dannelse, personlighet, ferdighet. I G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse tenkning modning refleksjon (1.utg., s. 11 – 15)*. Oslo: Dreyers Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Rundskriv om retningslinjer for ansattes bruk av sosiale medier i skolen

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Melding og vurdering fra NSD

Vedlegg 4: Resultat fra survey

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1: Rundskriv

Oppvekst- og kulturetaten

Rundskriv 02/11

Til: | Alle skolerArkivkode
060Arkivsaknr./løpenr.
08/238 4455/11Dato
08.02.2011**RETNINGSLINJER FOR ANSATTES BRUK AV SOSIALE MEDIER I SKOLEN**

Alle ansatte skal opptre i tråd med lov- og regelverk og de etiske retningslinjene som gjelder i XXXXX kommune.

Skolens ansatte har ved bruk av sosiale medier plikt til å ivareta arbeidsgivers omdømme, vise lojalitet overfor vedtak og forvaltning, og sikre at taushetsplikten overholdes.

Dersom relasjonen bare bygger på forholdet elev/ansatt, bør skolens ansatte ikke være "venner" med elever ved egen skole via private profiler på sosiale medier som Facebook. De ansatte oppfordres til å være varsomme med kontakt når det gjelder elever ved andre skoler i XXXXX.

De ansatte må også vurdere sin kontakt med elevenes foresatte gjennom sosiale medier som Facebook. Kontakt via private profiler bør unngås, dersom relasjonen kun er knyttet til den ansattes stilling ved skolen.

Fronter skal brukes som skolens sosiale nettverk i undervisning og læring. Dersom det på pedagogisk grunnlag er formålstjenlig å opprette en Facebook-gruppe/profil el., skal det alltid innhentes tillatelse fra rektor.

Disse retningslinjene begrunnes ut fra et ønske om at ansatte i skolen:

- Skiller profesjon og privatliv
- Skjermes for misforståelser og mistolkninger i "venneforholdet"
- Skjermes for påstander eller anklager uten sporingsmuligheter

XXXX XXXX /s/
oppvekst- og kultursjefXXXX XXXX /s/
avdelingssjef skole

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Pedagogisk bruk av sosiale medier

Bakgrunn og formål

Prosjektet er del av et masterstudie gjennomført ved Høgskolen Stord/Haugesund. Formålet med studien er å finne ut hvordan ungdomsskolelærere og elever bruker (og ønsker å bruke) sosiale i undervisnings- og læringsarbeidet. Videre ønsker jeg å finne ut hvilke fordeler og ulemper informantene ser ved bruken av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeidet.

Problemstilling: *Hvilke fordeler og ulemper kan bruk av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeidet i ungdomsskolen medføre?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvordan bruker ungdomsskolelærere og elever sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeidet med tanke på utnytting og utvikling av digitale ferdigheter?*
- *Hvordan ønsker ungdomsskolelærere og elever at sosiale medier skal bli benyttet i undervisnings- og læringsarbeidet med tanke på utnytting og utvikling av digitale ferdigheter?*
- *Hvilke fordeler og ulemper mener ungdomsskolelærere og elever at bruk av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeidet kan medføre?*

Kommunen har fem ungdomsskoler. For å kartlegge bruken av sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeidet hos lærere og elever, vil jeg benytte spørreundersøkelse og intervju på 10.trinn på en av disse skolene. Dette vil finne sted på skolen innenfor elevenes skoletid og lærernes arbeidstid. Gjennomføringsperiode er januar – februar 2015. Dato og klokkeslett vil bli avtalt i forkant.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien medfører for de fleste at informasjon blir innhentet gjennom en anonym spørreundersøkelse. For et utvalg av informanter medfører deltakelse også et intervju.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen omhandler hvordan informantene bruker sosiale medier i undervisnings- og læringsarbeidet, og hvordan de eventuelt kunne ha ønsket å bruke sosiale medier til dette formålet. Videre vil spørsmålene ta for seg hvilke fordeler og ulemper informantene ser ved bruk av sosiale medier til dette formålet. Elevintervjuene har en tidsramme på 30 til 45 minutter, mens lærerintervjuene har en tidsramme opp til 60 minutter. Spørreundersøkelsen gjennomføres og registreres digitalt, mens intervjuene tas opp med lydopptaker.

Spørsmålene i spørreundersøkelsen og intervjuet kan sendes til informantene etter ønske.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg, Trond Lindefjeld, som har tilgang til personopplysningene, og alle opplysninger lagres og oppbevares i forhold til gjeldende lovverk. Dette innebærer oppbevaring i låsbart arkivskap, samt brukernavn og passordbelagt datalagring.

Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015. Etter prosjektslutt slettes alle personopplysninger og opptak.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Trond Lindefjeld på telefon 92811082, eller send epost til trond.lindefjeld@karmoyskolen.no

Dersom du ønsker å delta i studien må du skrive under på samtykkeerklæringen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

- Jeg samtykker til å delta i intervju*
 Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelse

(Dato, Signatur)

Vedlegg 3: 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

Klingenbergvegen 8

5414 STORD

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref: 41334 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.12.2014.

Meldingen gjelder prosjektet:

41334

Bruk av sosiale medier i kunnskapsbygging

Behandlingsansvarlig Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Aslaug Grov Almås

Student

Trond Lindefjeld

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

Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

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

Trond Lindefjeld

XXI

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trond Lindefjeld 113831@hsh.no

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.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@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41334

Personvernombudet forutsetter at prosjektet er klarert med ledelsen ved aktuelle skole.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Elevene vil være 15 år eller mer, og vi finner at elevene kan samtykke til egen deltakelse da ingen sensitive opplysninger innhentes, og studien anses som lite inngripende.

Questback er databehandler for prosjektet. Høgskolen Stord/Haugesund skal inngå skriftlig avtale med Questback om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15.

Forventet prosjektslutt er 30.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

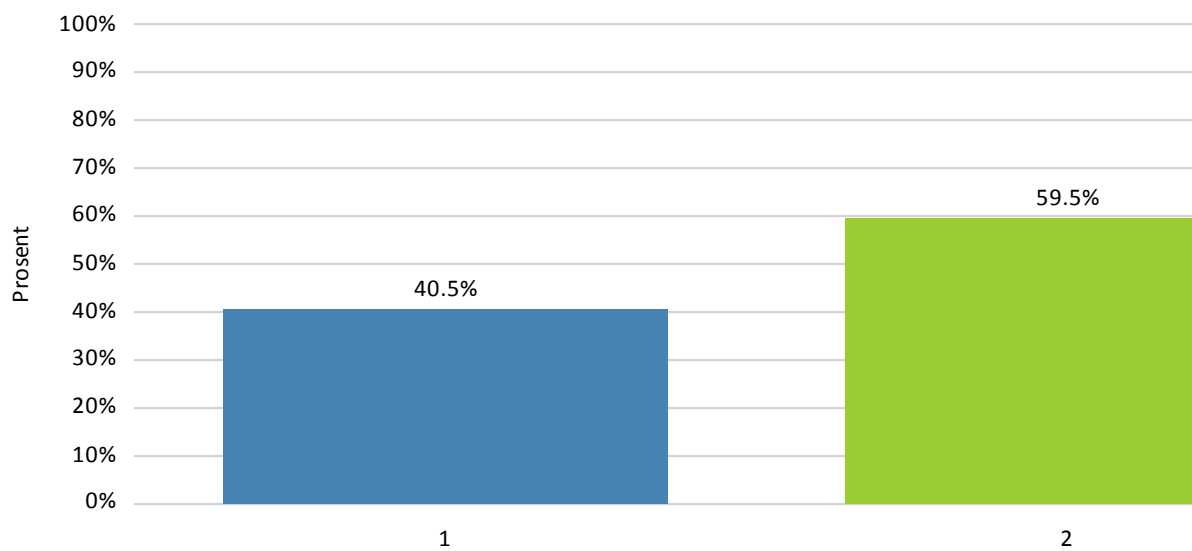
- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (Questback) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelser.

Vedlegg 4: Resultat fra survey

Bruk av sosiale medier

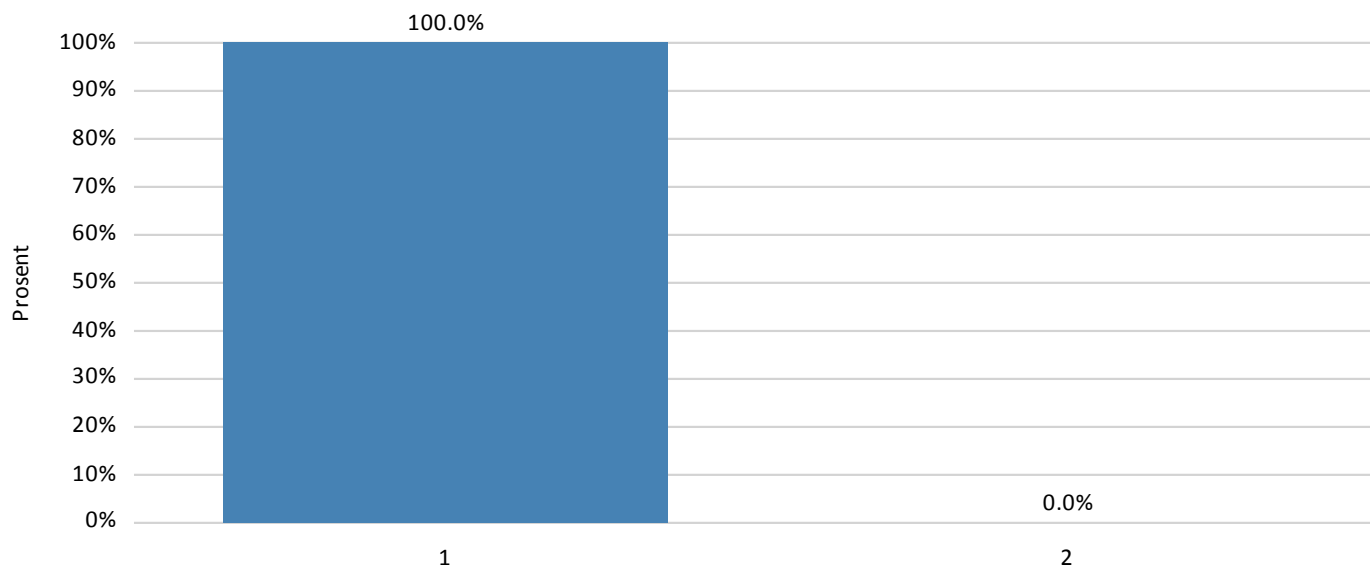
1. Hvilket kjønn er du?



| | Navn |
|---|-------|
| 1 | Gutt |
| 2 | Jente |

| Navn | Prosent |
|-------|---------|
| Gutt | 40,5% |
| Jente | 59,5% |
| N | 37 |

2. Bruker du sosiale medier?



Navn

| | |
|---|-----|
| 1 | Ja |
| 2 | Nei |

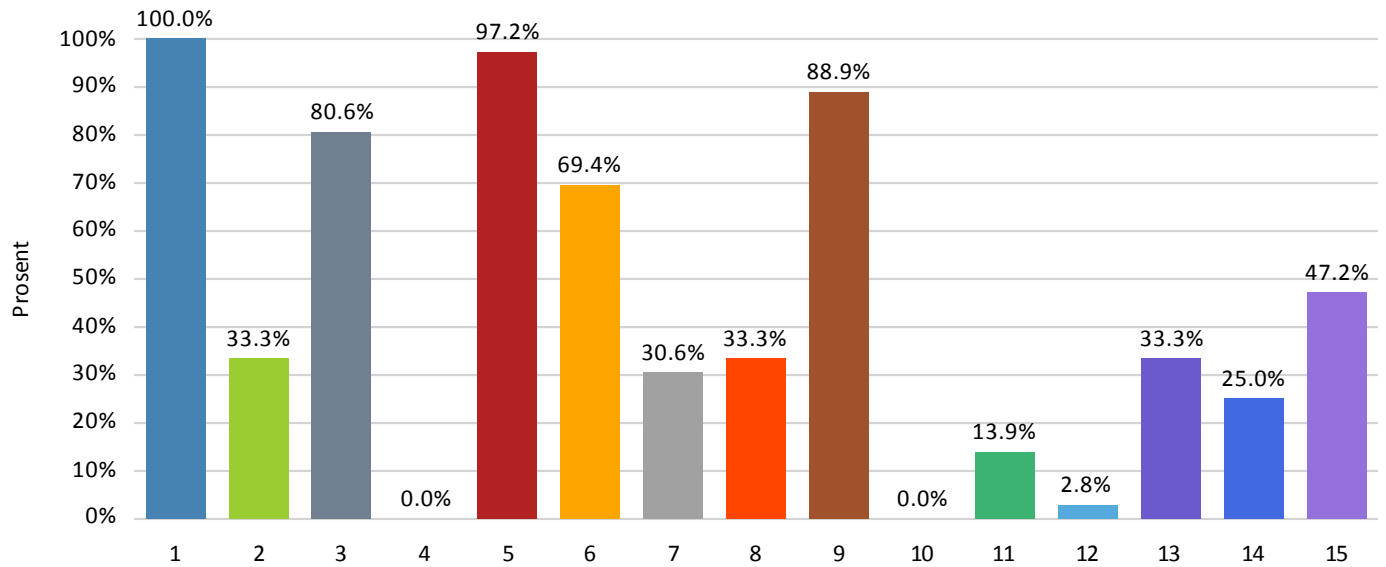
Navn

Prosent

| | |
|----------|--------|
| Ja | 100,0% |
| Nei | 0,0% |
| N | 36 |

3. Hvilke sosiale medier bruker du?

Kryss av alle alternativ som stemmer



| | Navn |
|----|-------------|
| 1 | Youtube |
| 2 | Blogg |
| 3 | Wikipedia |
| 4 | Delicious |
| 5 | Facebook |
| 6 | Instagram |
| 7 | Twitter |
| 8 | Vine |
| 9 | Snapchat |
| 10 | Videofy |
| 11 | Pinterest |
| 12 | Whatsapp |
| 13 | Ask.fm |
| 14 | Tumblr |
| 15 | Annet |

| Navn | Prosent |
|-----------|---------|
| Youtube | 100,0% |
| Blogg | 33,3% |
| Wikipedia | 80,6% |
| Delicious | 0,0% |
| Facebook | 97,2% |
| Instagram | 69,4% |
| Twitter | 30,6% |
| Vine | 33,3% |
| Snapchat | 88,9% |
| Videofy | 0,0% |
| Pinterest | 13,9% |
| Whatsapp | 2,8% |
| Ask.fm | 33,3% |
| Tumblr | 25,0% |
| Annet | 47,2% |
| N | 36 |

Polyvore

the hunt itube

Kahoot

kik, skype

twitch.tv, steam, cursevoice,

Bloglovin Polyvore weheart it

wattpad, spotify

weheartit

League of Legends, Curse, Steam

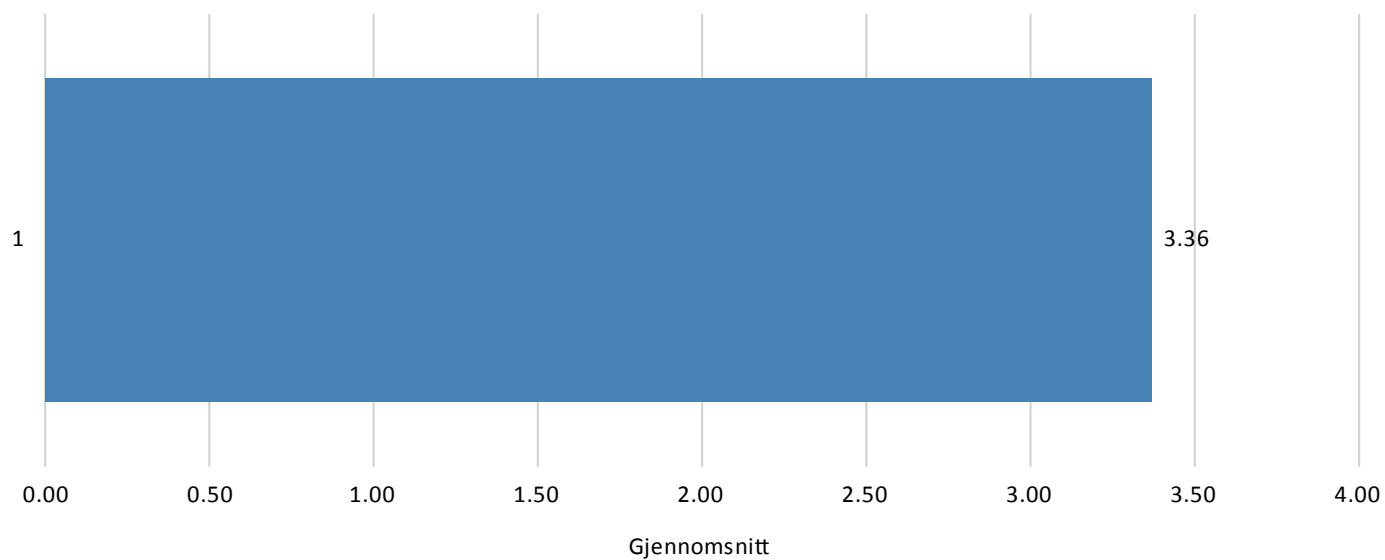
We heart it

spotify

skype osv

steam,counter strike, world of warcraft og andre sill

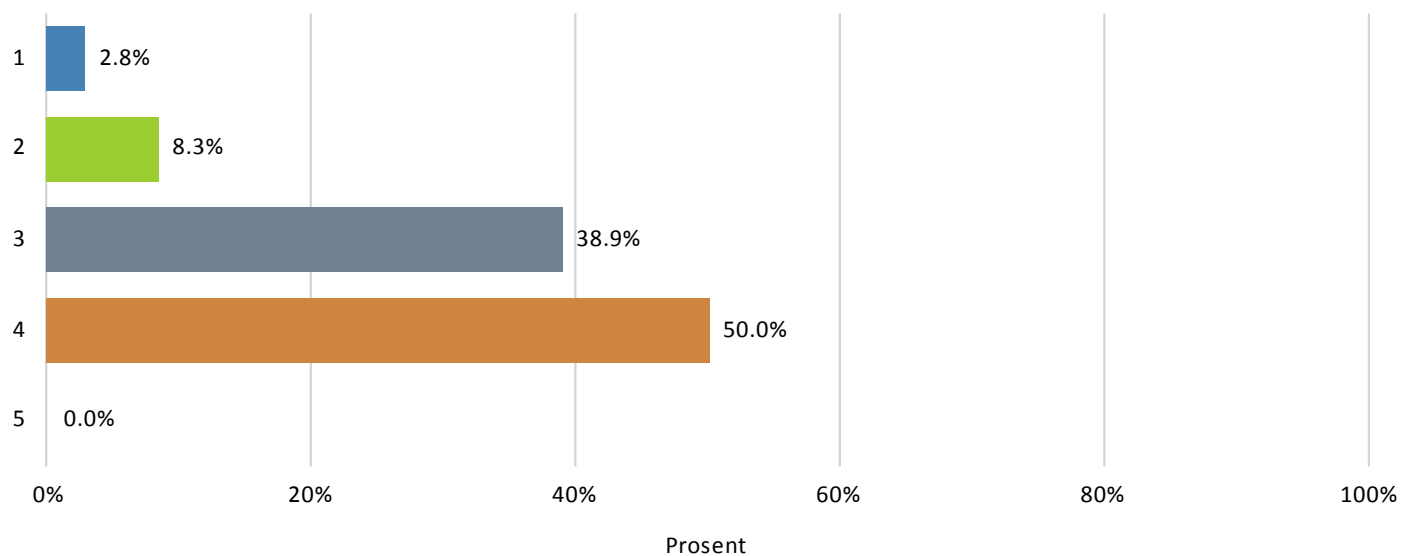
4. Jeg liker meg på skolen



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,36 | 36 |

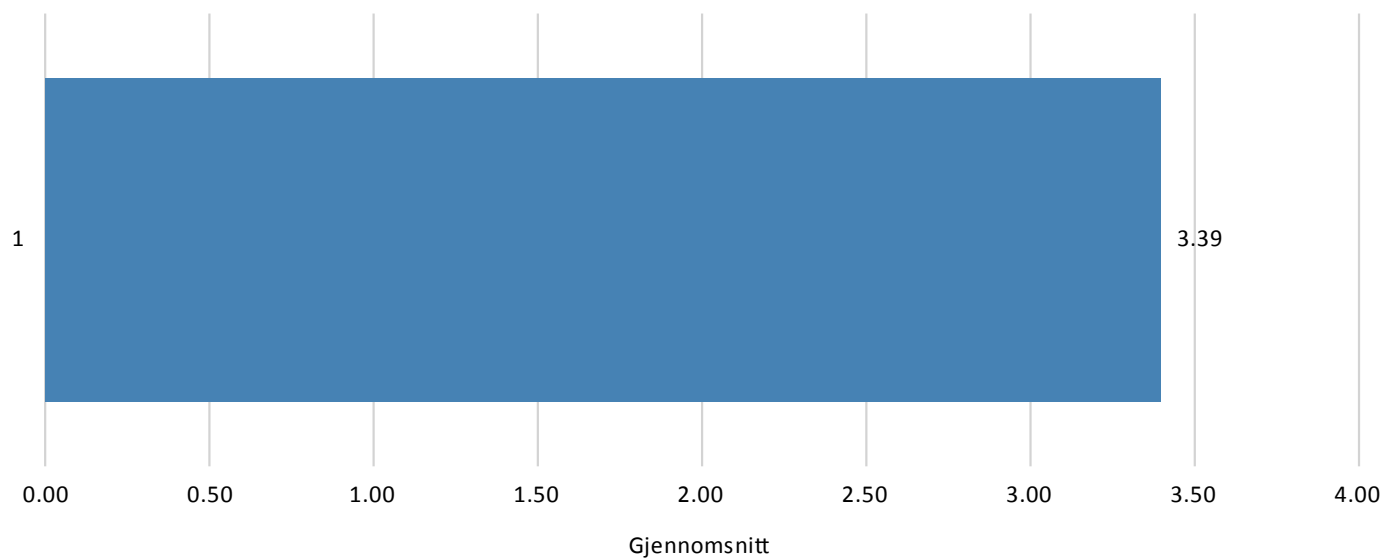
5. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 8,3% |
| Delvis enig | 38,9% |
| Helt enig | 50,0% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 36 |

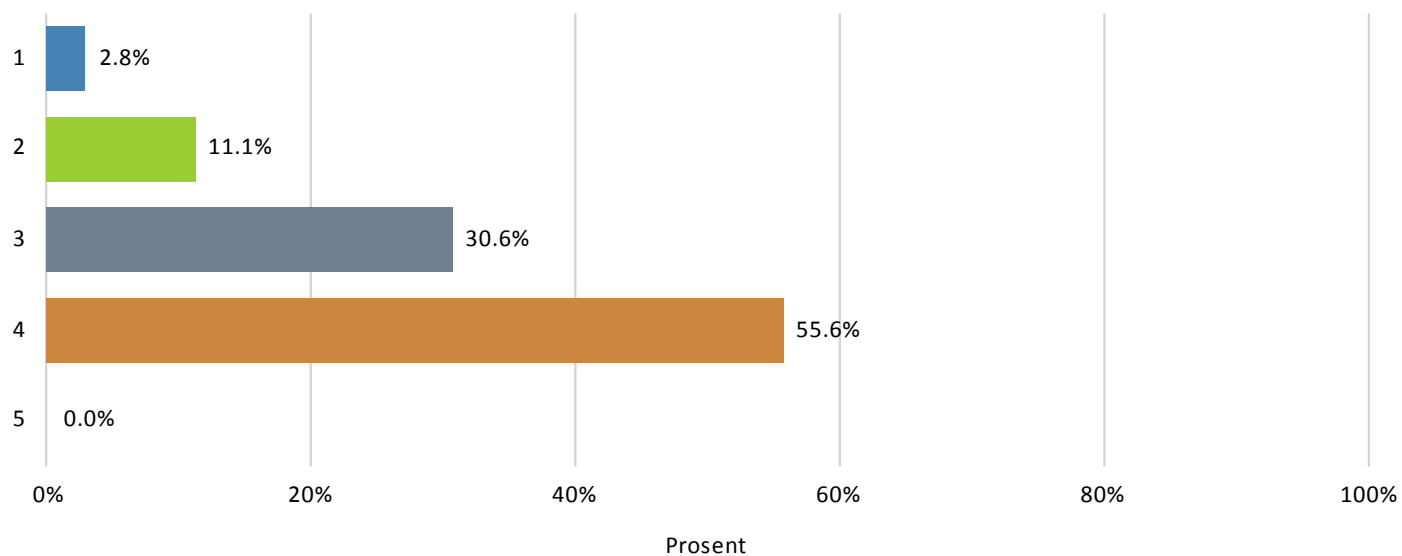
6. Jeg gjør mitt beste på skolen



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,39 | 36 |

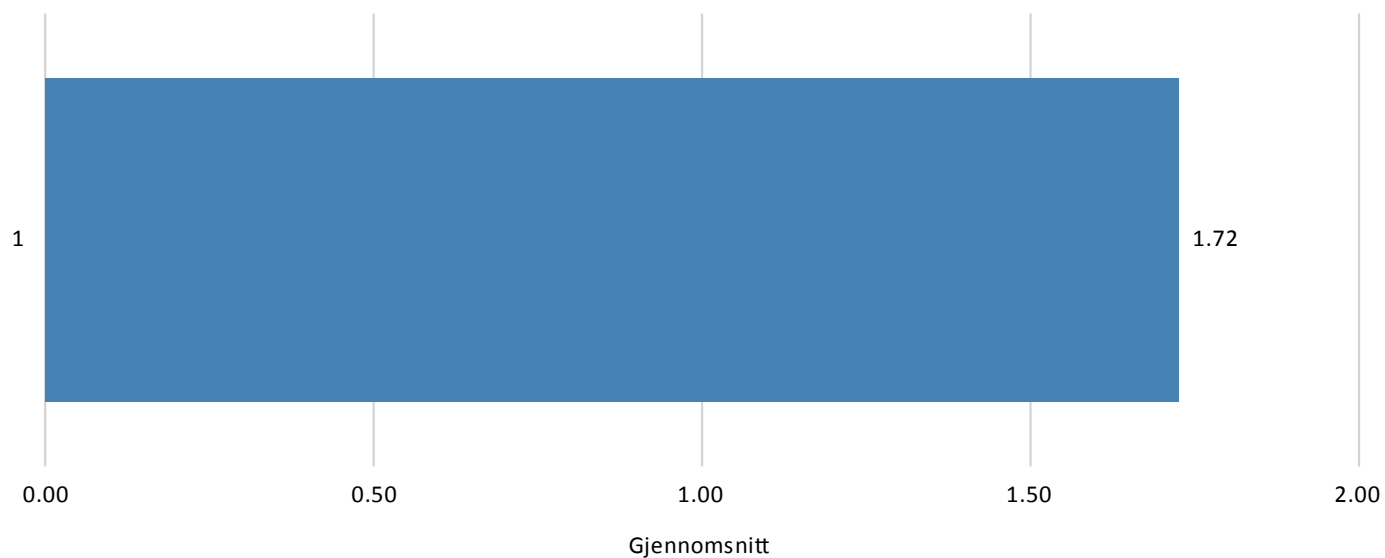
7. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

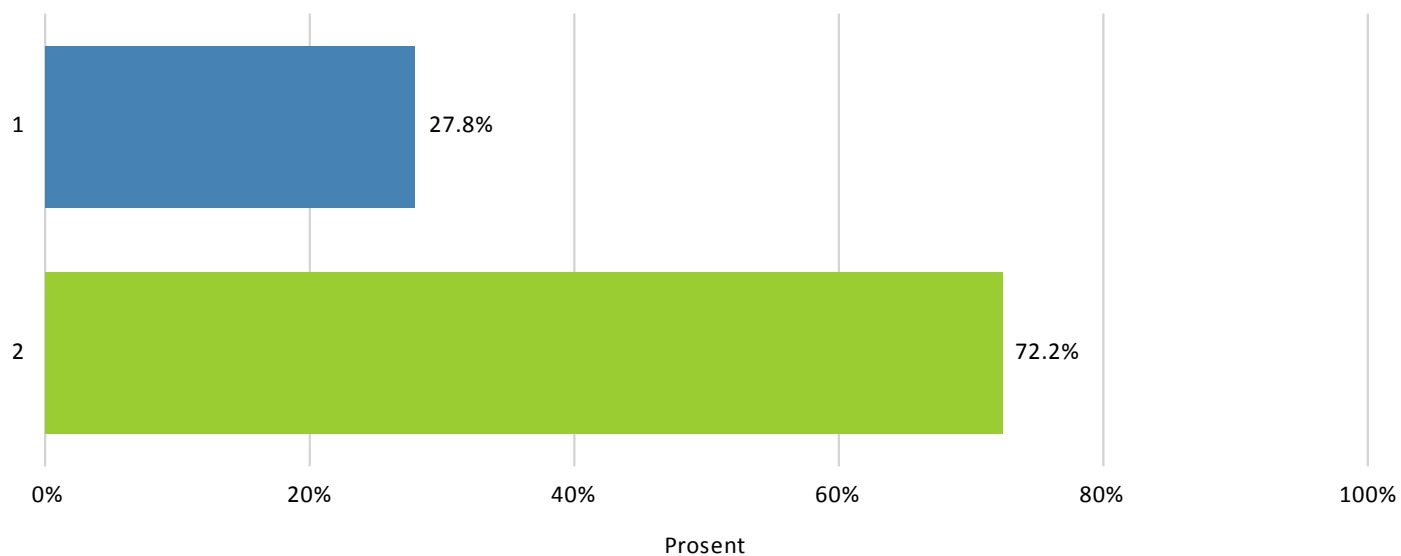
| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 30,6% |
| Helt enig | 55,6% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 36 |

8. Jeg gjør alltid leksene mine



| Serienavn | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|
| 1 | Merk det alternativet som passer best | |
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
| Merk det alternativet som passer best | 1,72 | 36 |

9. Merk det alternativet som passer best



Navn

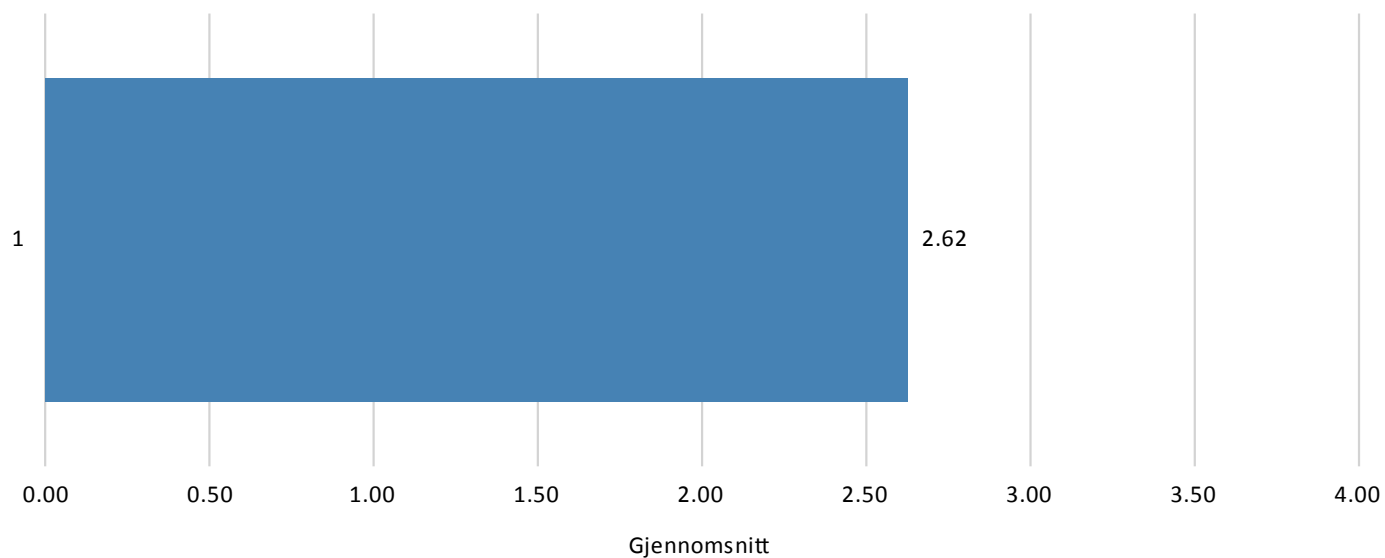
| | |
|---|-----|
| 1 | Ja |
| 2 | Nei |

Navn

Prosent

| | |
|----------|-------|
| Ja | 27,8% |
| Nei | 72,2% |
| N | 36 |

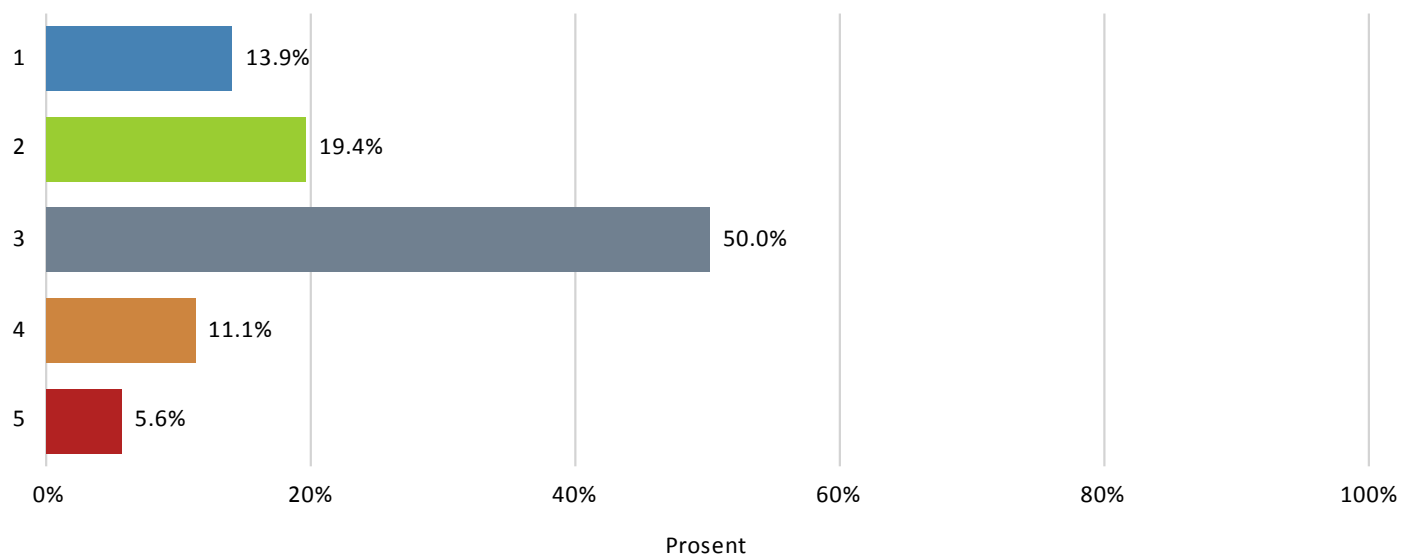
10. På skolen lærer jeg arbeidsmåter som jeg får bruk for senere i livet.



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,62 | 36 |

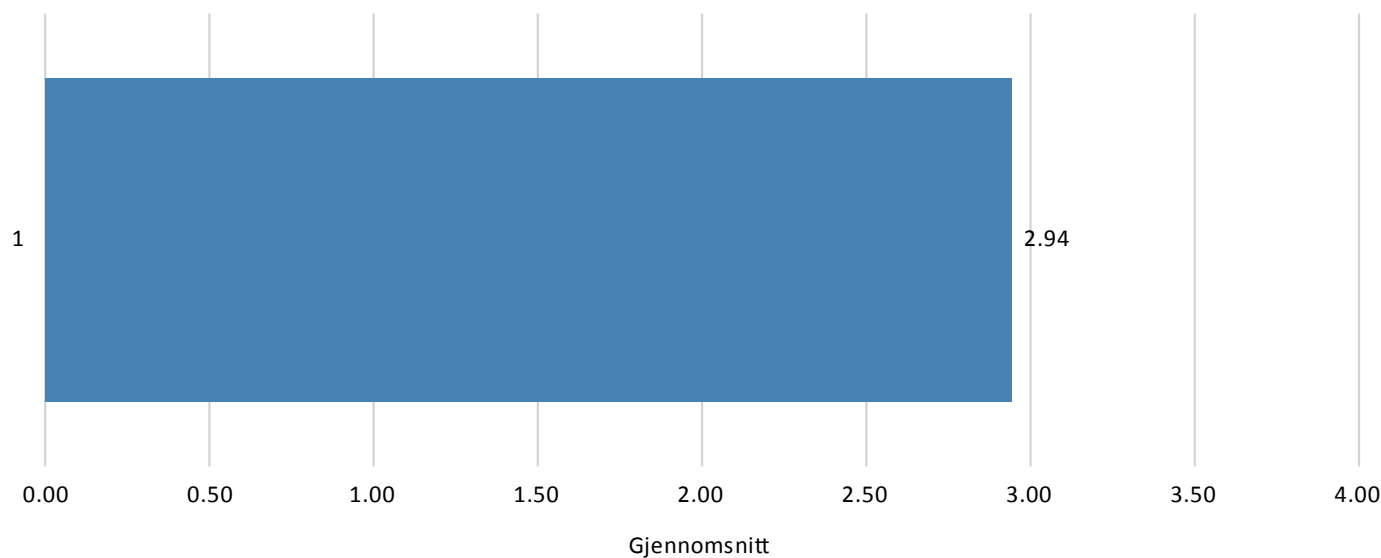
11. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 13,9% |
| Delvis uenig | 19,4% |
| Delvis enig | 50,0% |
| Helt enig | 11,1% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

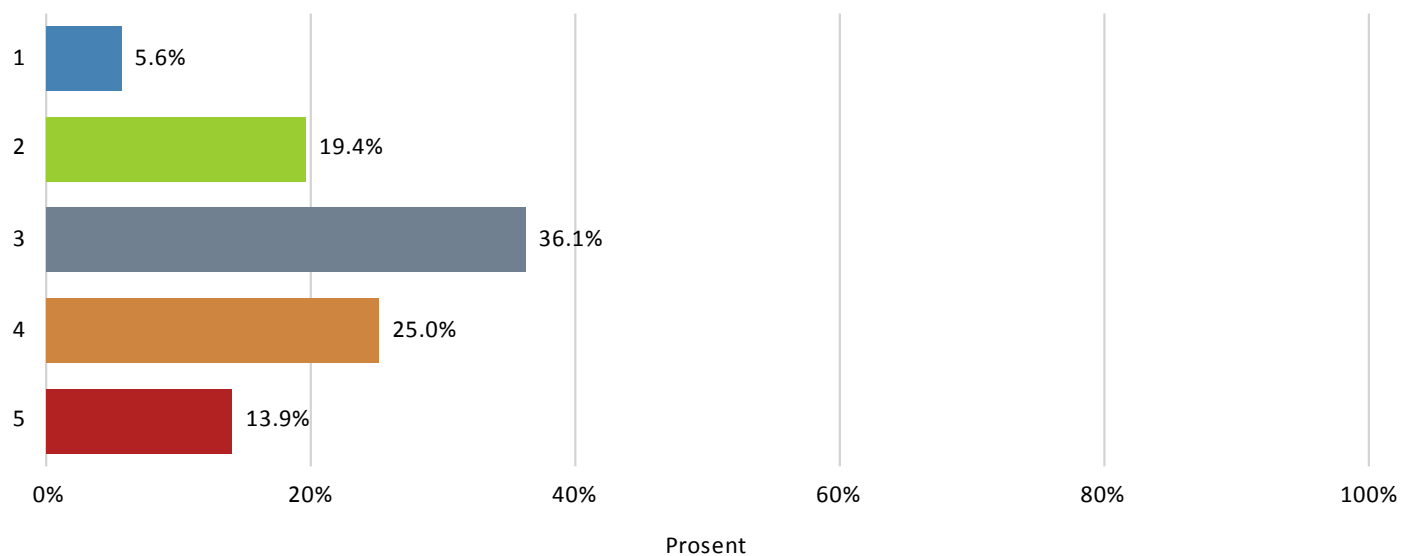
12. Vi bruker varierte arbeidsmetoder på skolen



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,94 | 36 |

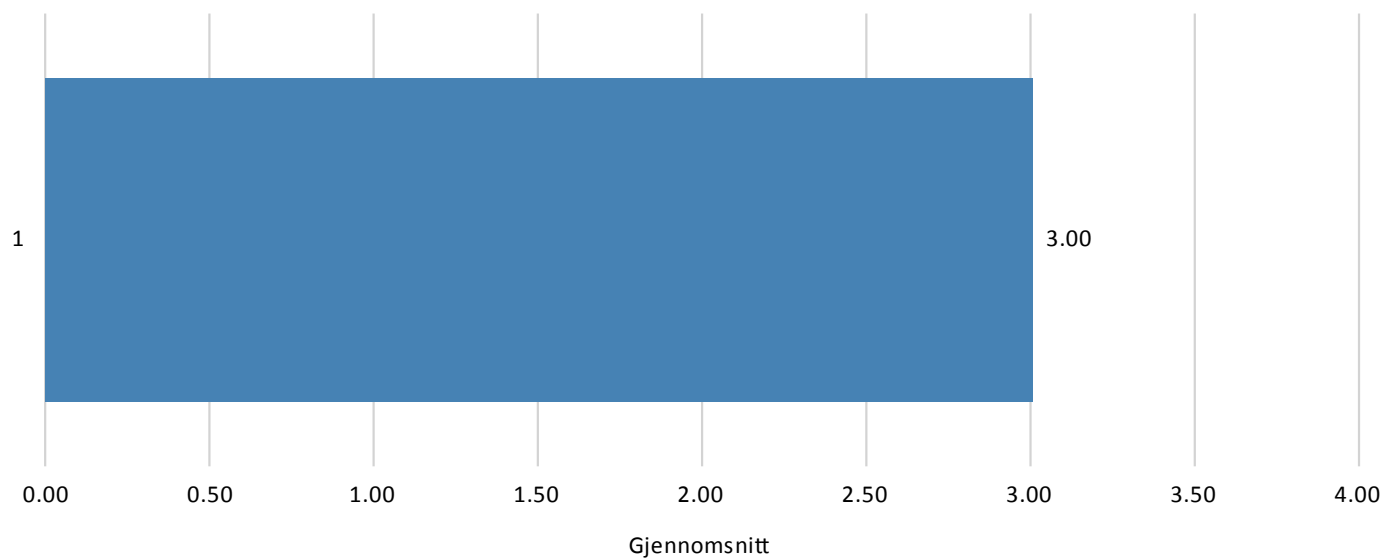
13. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

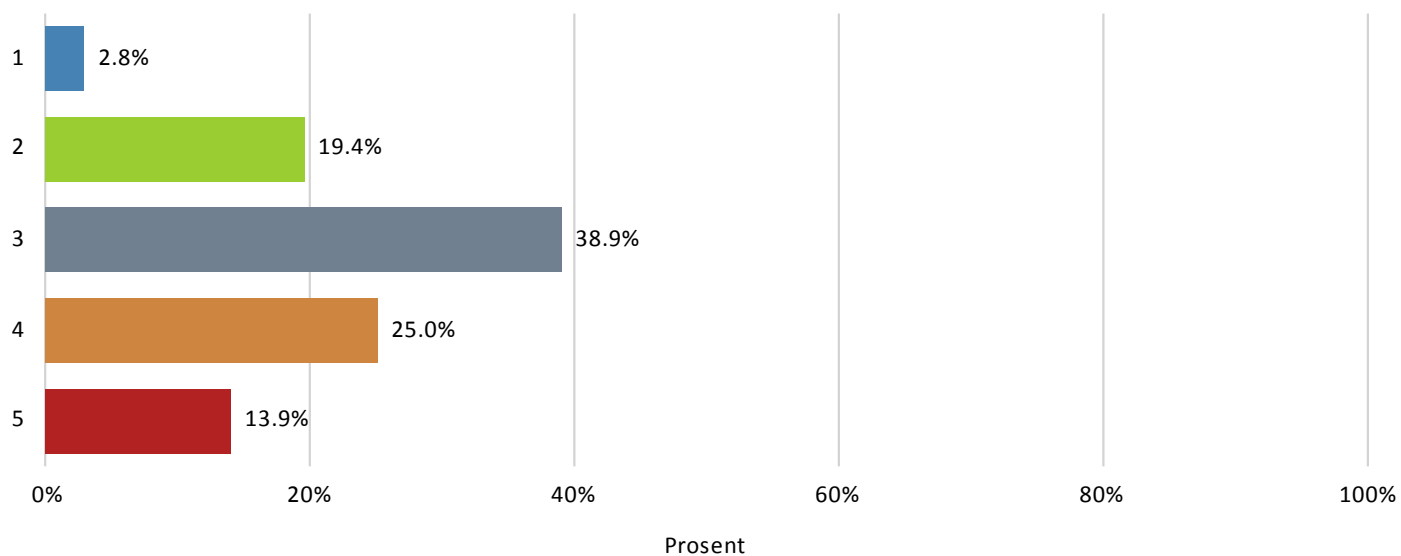
| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 5,6% |
| Delvis uenig | 19,4% |
| Delvis enig | 36,1% |
| Helt enig | 25,0% |
| Vet ikke | 13,9% |
| N | 36 |

14. Skolen er fremtidsrettet



| Serienavn | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|
| 1 | Merk det alternativet som passer best | |
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
| Merk det alternativet som passer best | 3,00 | 36 |

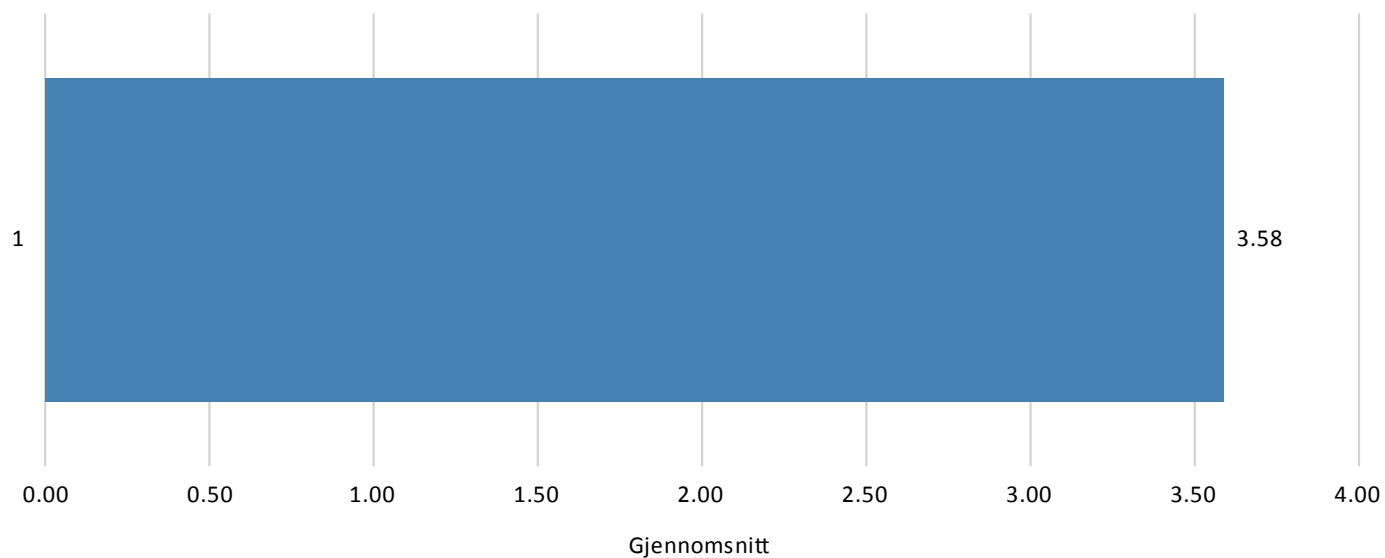
15. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 19,4% |
| Delvis enig | 38,9% |
| Helt enig | 25,0% |
| Vet ikke | 13,9% |
| N | 36 |

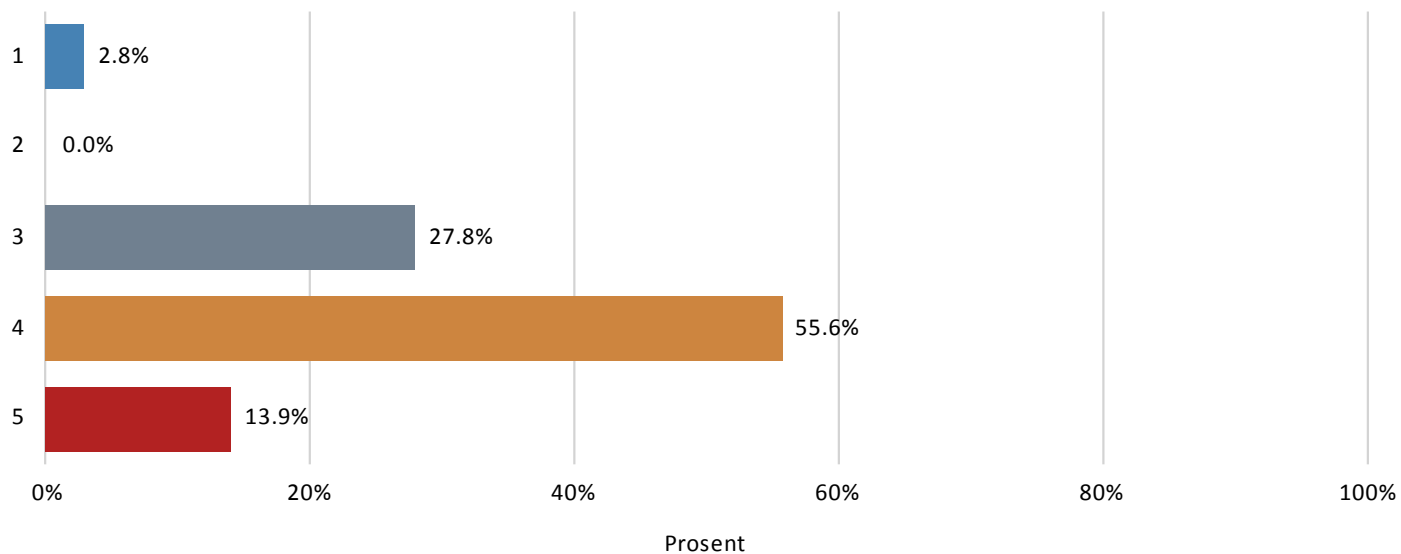
16. Bruk av sosiale medier er en viktig del av fremtidssamfunnet



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,58 | 36 |

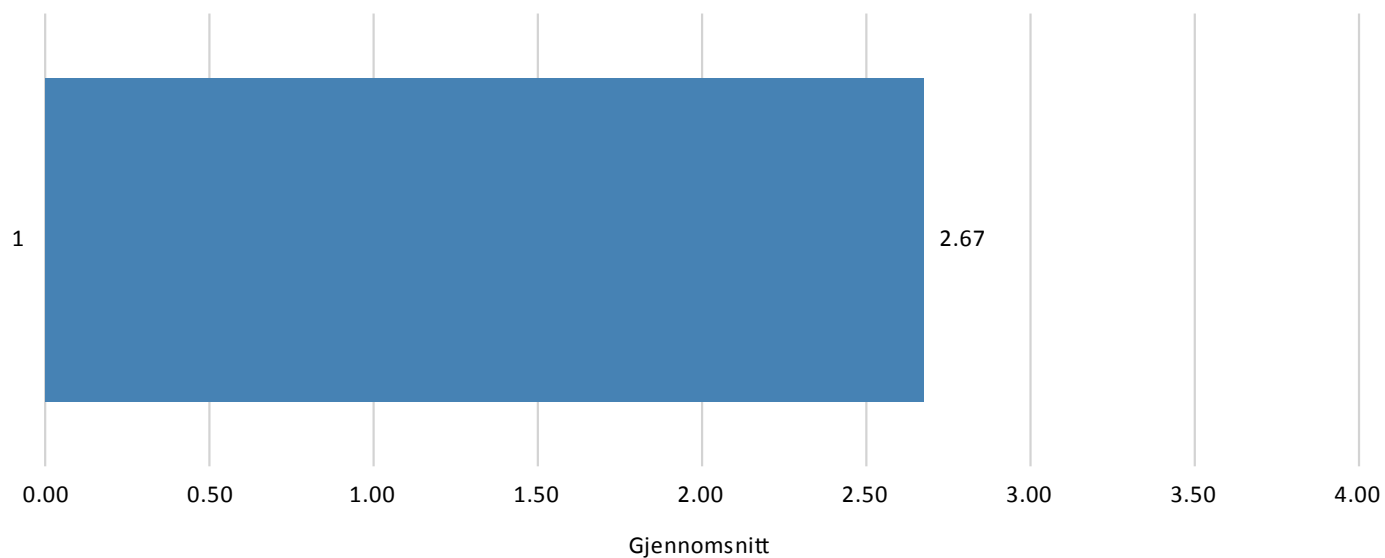
17. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 0,0% |
| Delvis enig | 27,8% |
| Helt enig | 55,6% |
| Vet ikke | 13,9% |
| N | 36 |

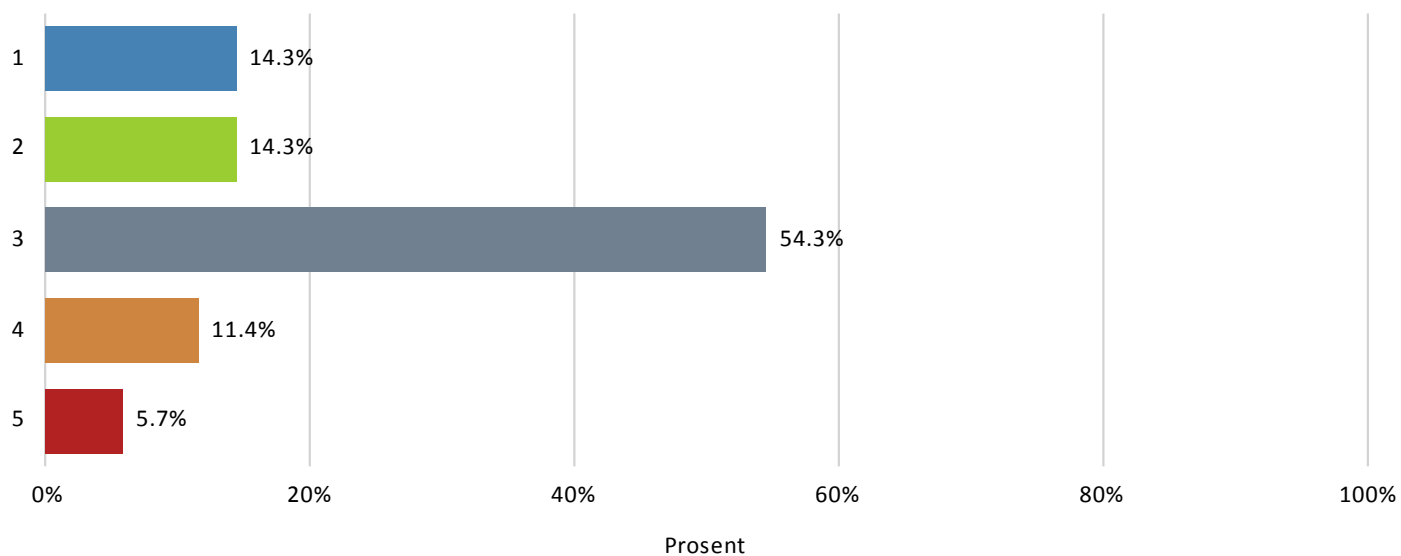
18. Bruk av sosiale medier er en naturlig del av arbeidet på skolen



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,67 | 35 |

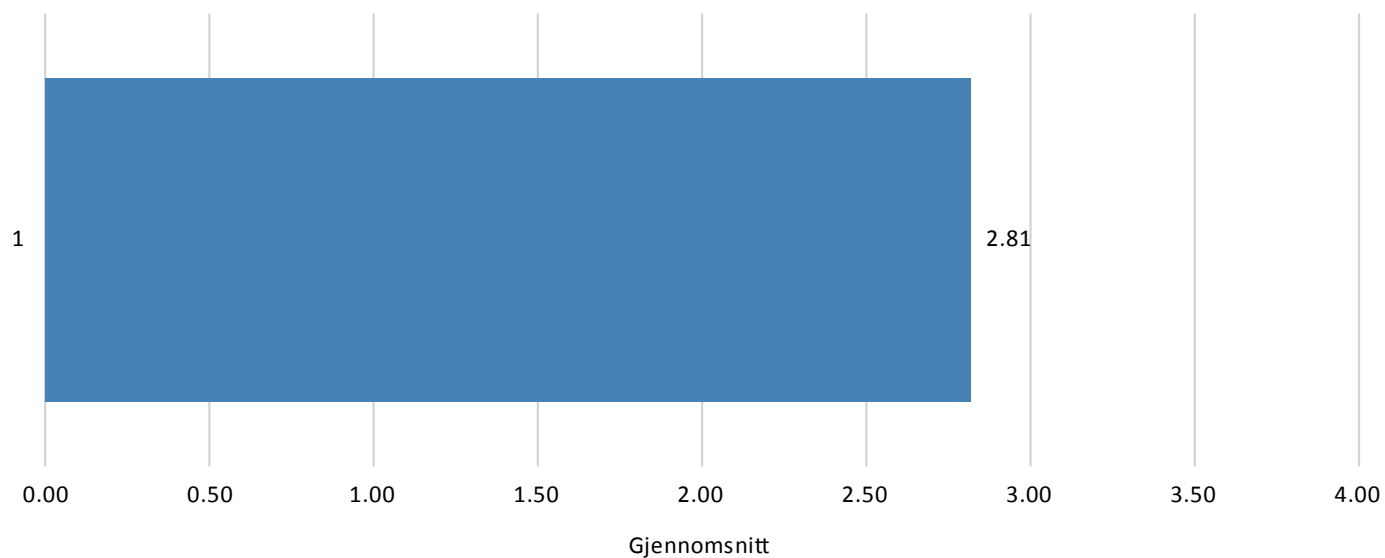
19. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 14,3% |
| Delvis uenig | 14,3% |
| Delvis enig | 54,3% |
| Helt enig | 11,4% |
| Vet ikke | 5,7% |
| N | 35 |

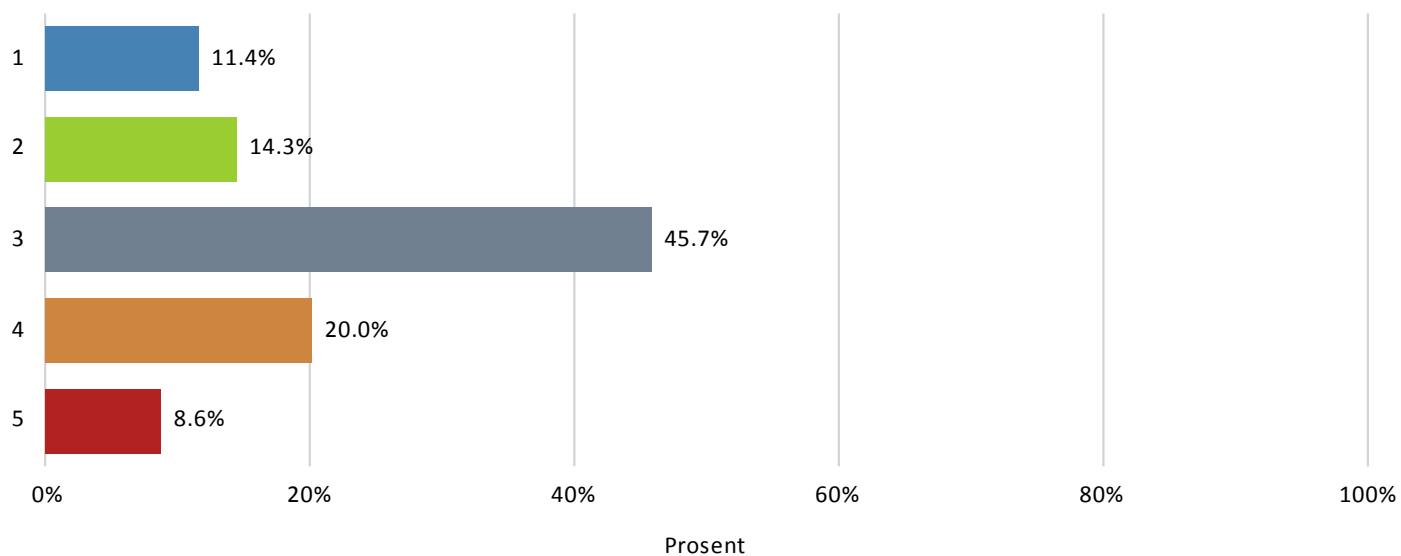
20. Lærerne mine kan mye om sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,81 | 35 |

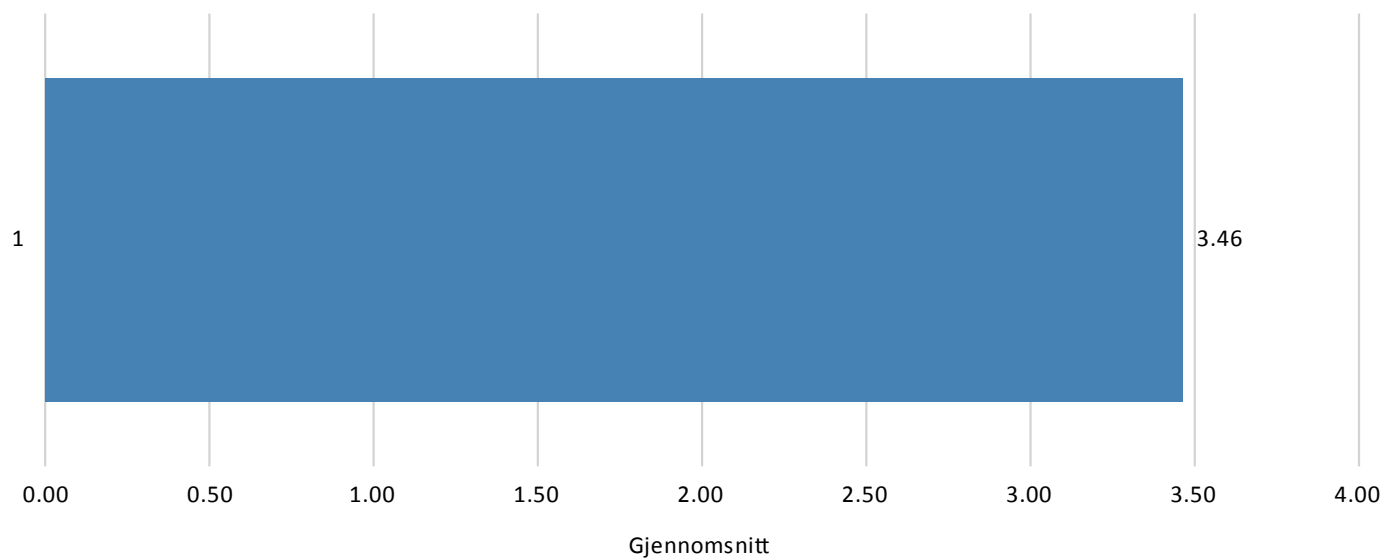
21. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

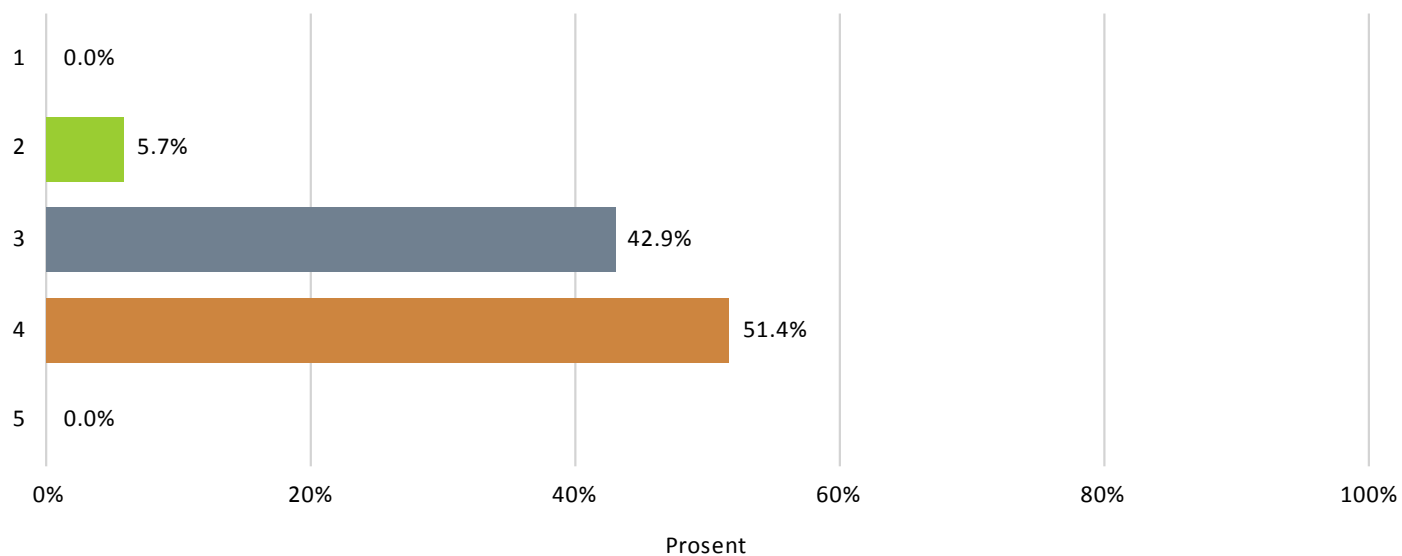
| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 11,4% |
| Delvis uenig | 14,3% |
| Delvis enig | 45,7% |
| Helt enig | 20,0% |
| Vet ikke | 8,6% |
| N | 35 |

22. Det er viktig å lære å bruke sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

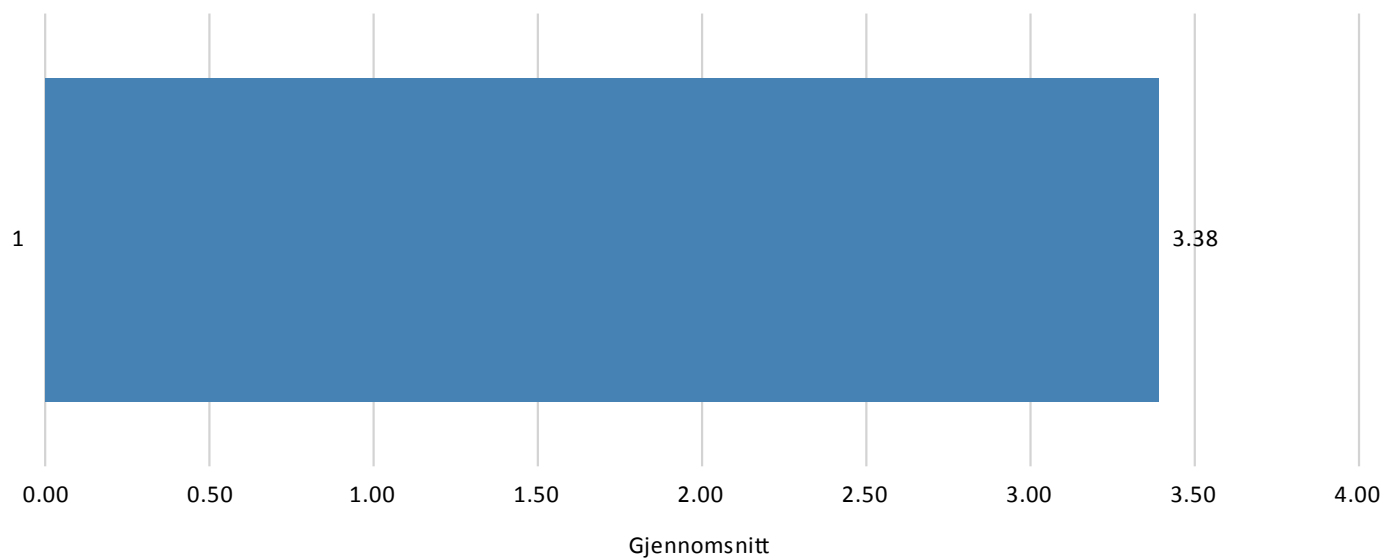
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,46 | 35 |

23. Merk det alternativet som passer best

| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 0,0% |
| Delvis uenig | 5,7% |
| Delvis enig | 42,9% |
| Helt enig | 51,4% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 35 |

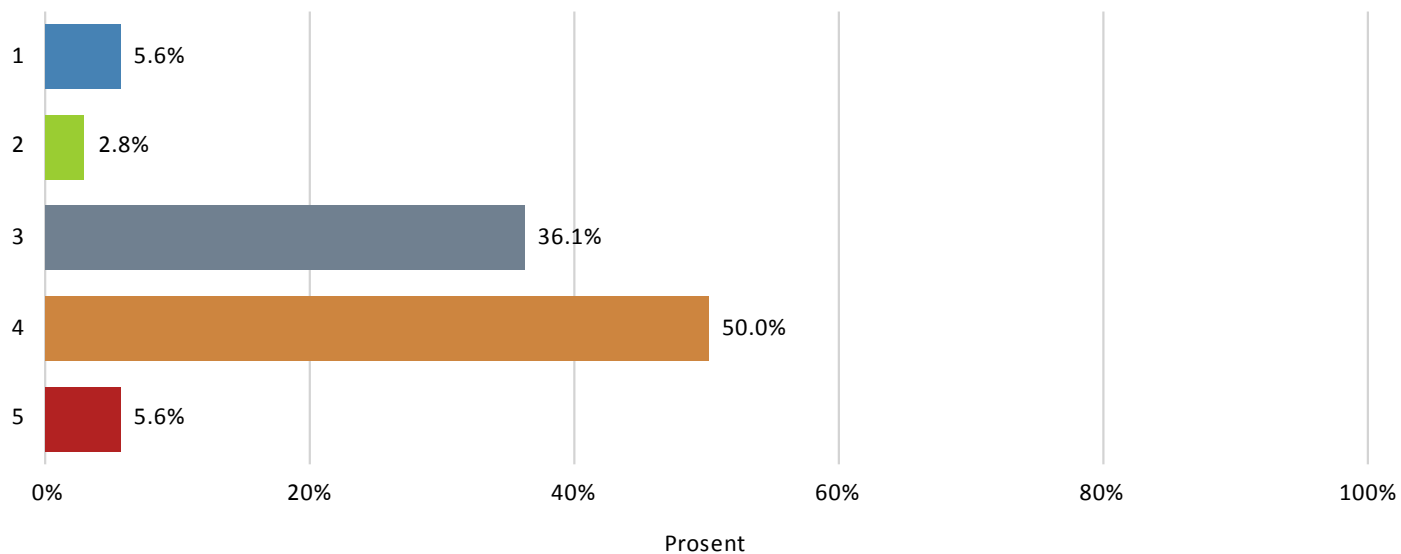
24. Det er nyttig å bruke sosiale medier til læring



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,38 | 36 |

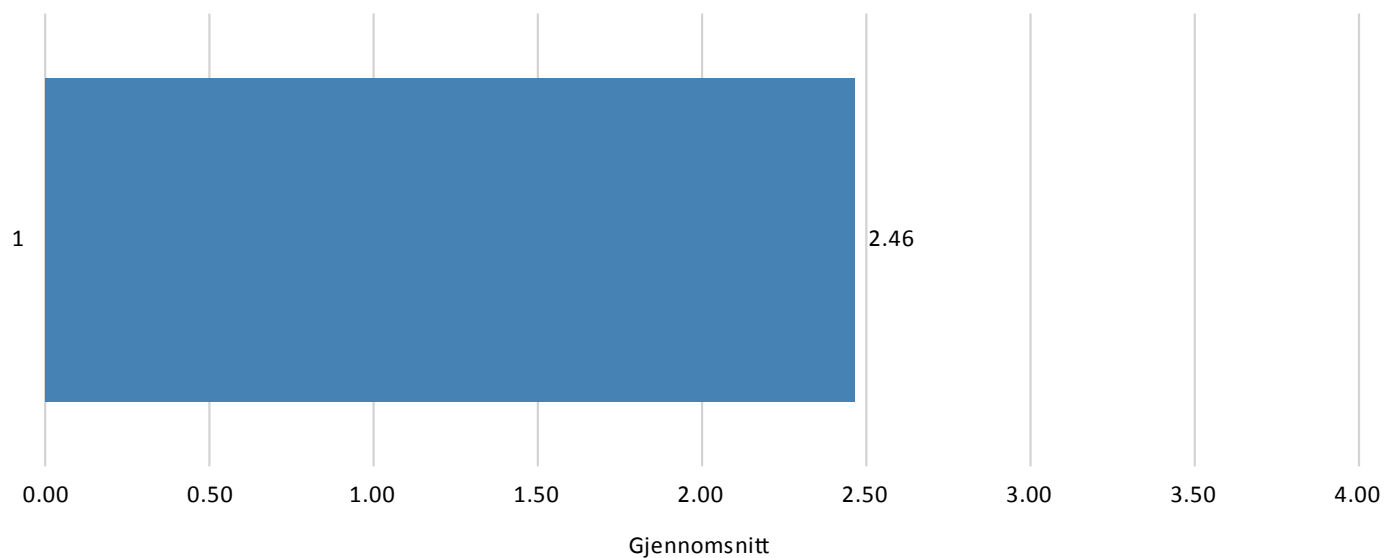
25. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 5,6% |
| Delvis uenig | 2,8% |
| Delvis enig | 36,1% |
| Helt enig | 50,0% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

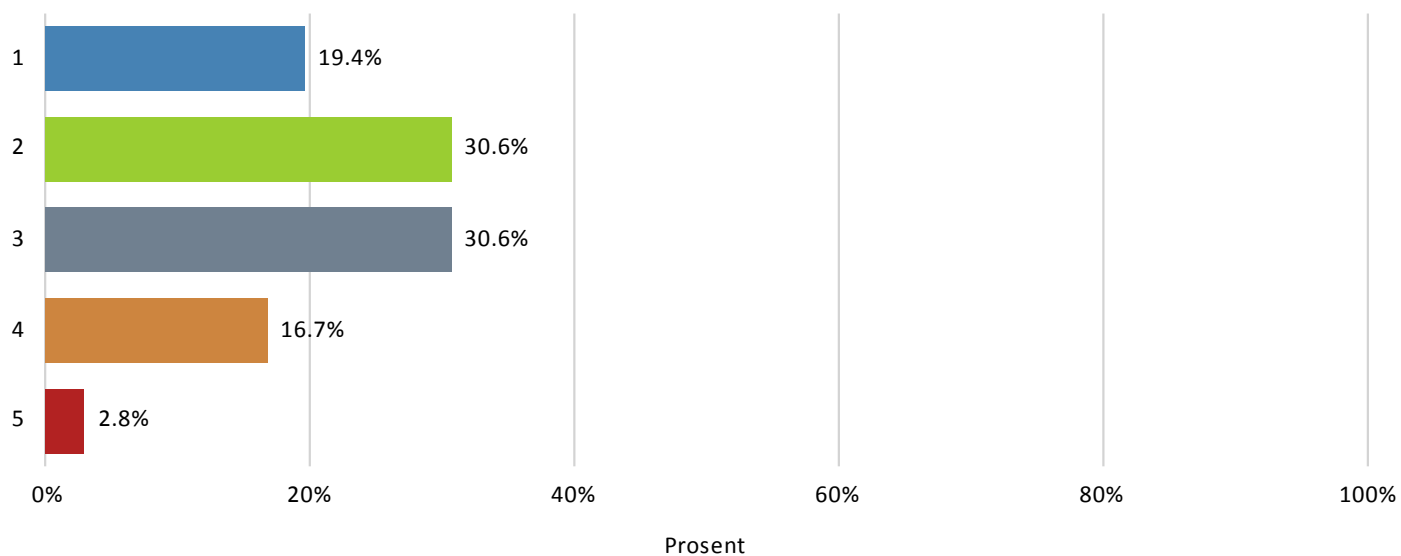
26. Vi lærer trygg bruk av sosiale medier på skolen



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,46 | 36 |

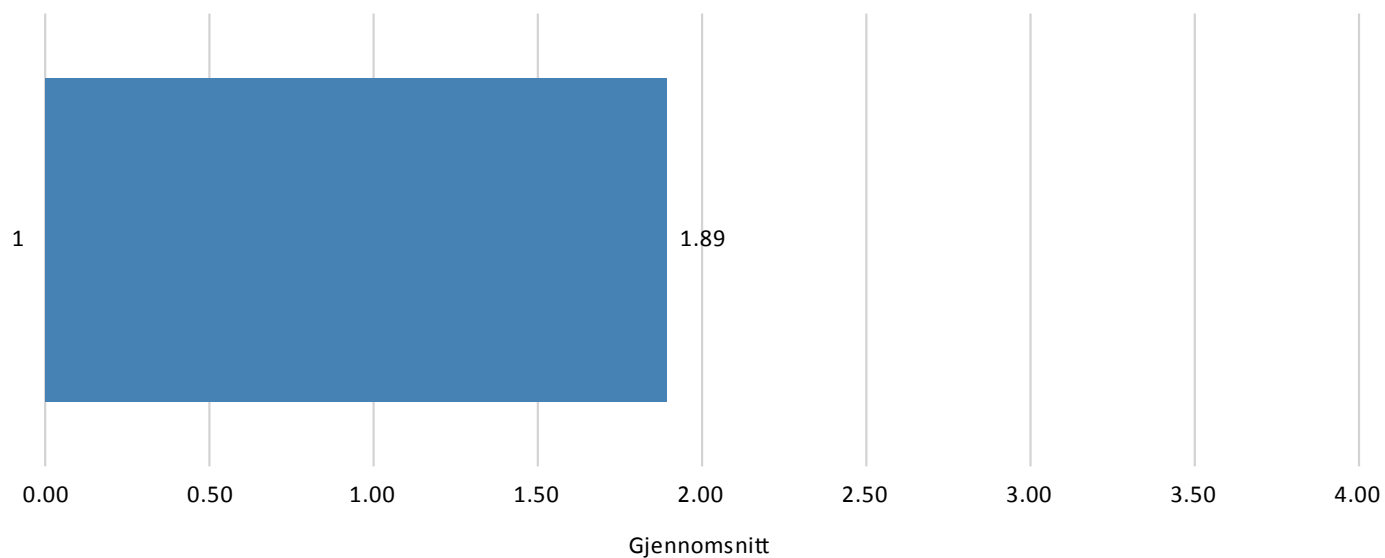
27. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

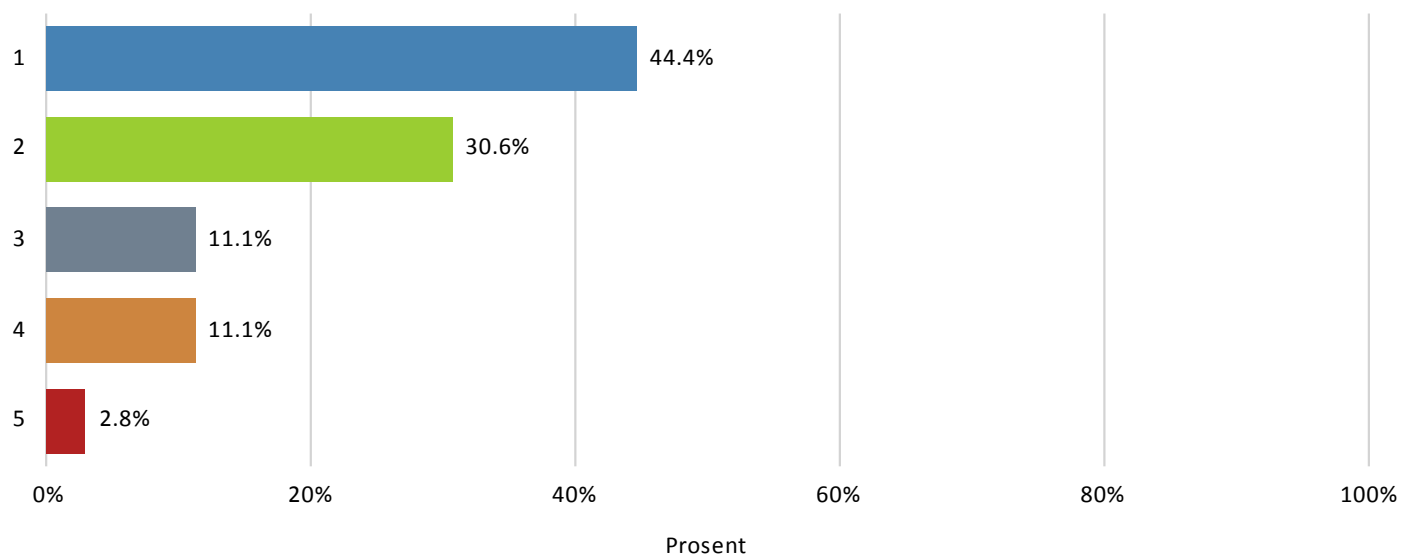
| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 19,4% |
| Delvis uenig | 30,6% |
| Delvis enig | 30,6% |
| Helt enig | 16,7% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

28. Vi lærer effektiv bruk av sosiale medier på skolen



| Serienavn | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|
| 1 | Merk det alternativet som passer best | |
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
| Merk det alternativet som passer best | 1,89 | 36 |

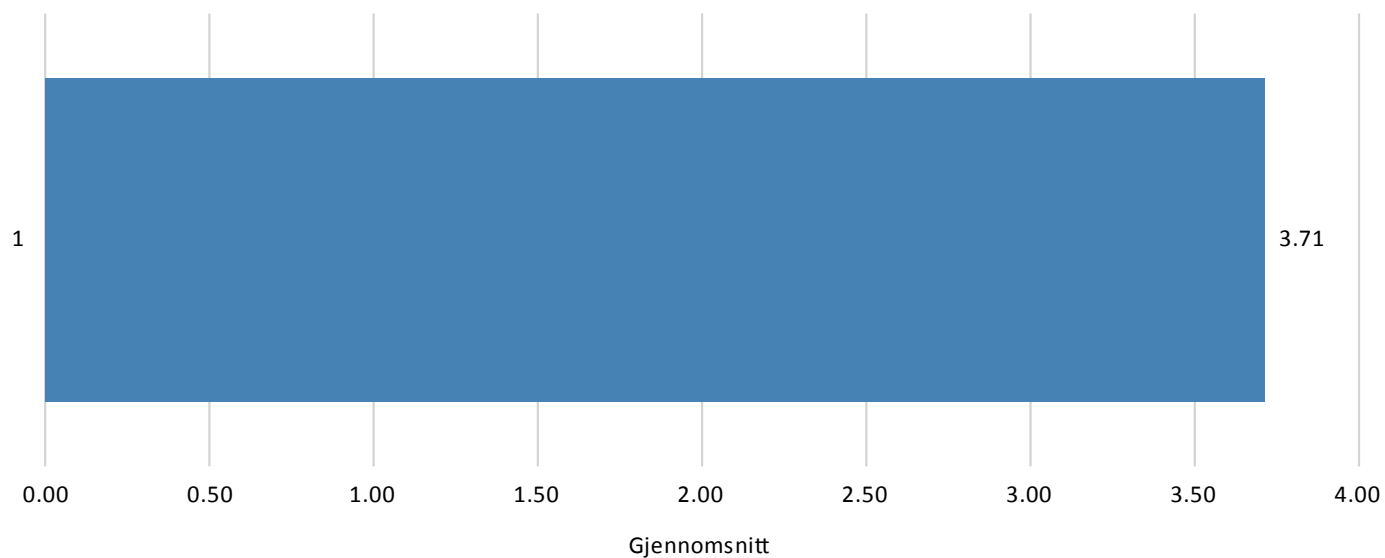
29. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 44,4% |
| Delvis uenig | 30,6% |
| Delvis enig | 11,1% |
| Helt enig | 11,1% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

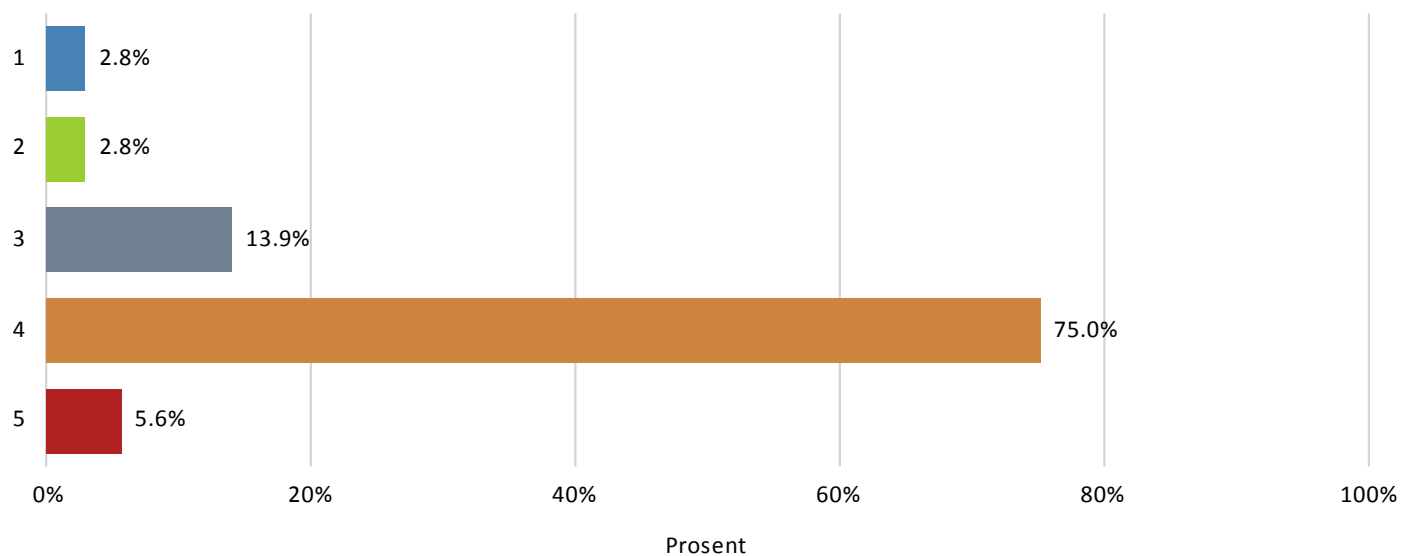
30. Jeg er selvlært når det gjelder sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,71 | 36 |

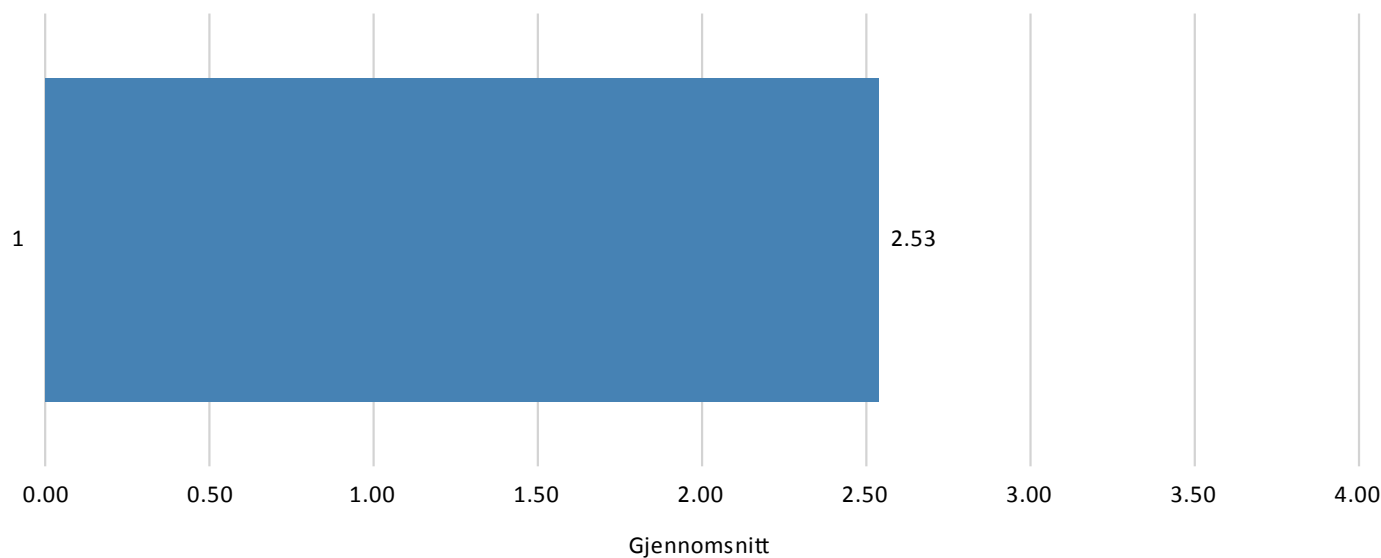
31. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 2,8% |
| Delvis enig | 13,9% |
| Helt enig | 75,0% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

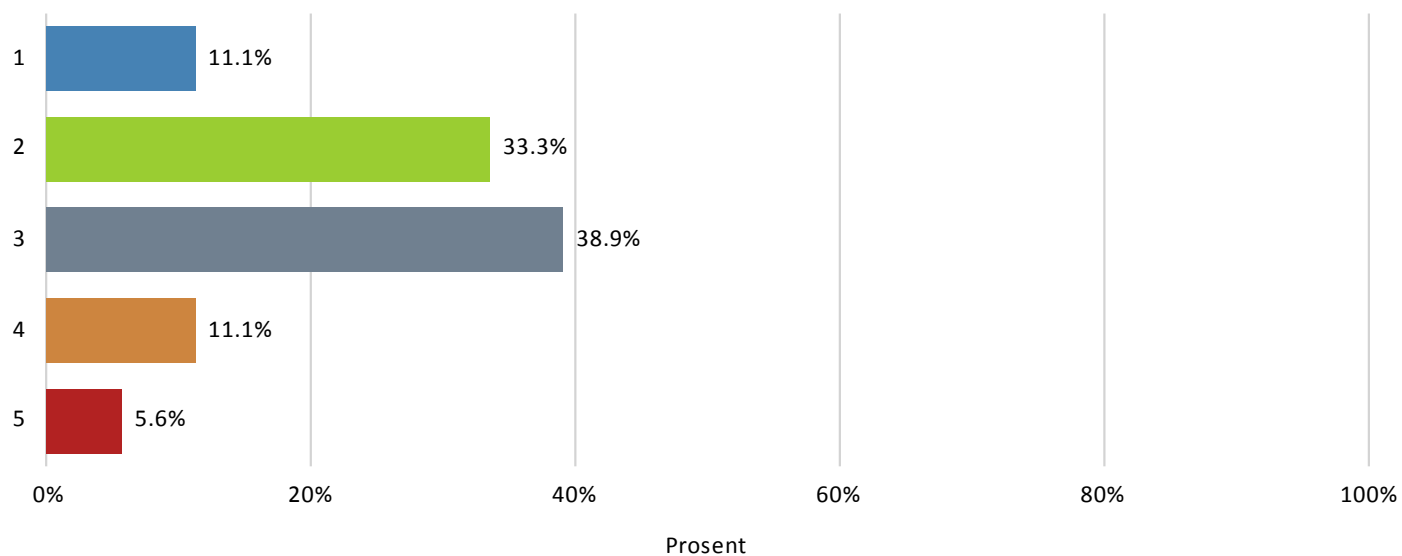
32. Vi bruker sosiale medier i mange/flere fag



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,53 | 36 |

33. Merk det alternativet som passer best

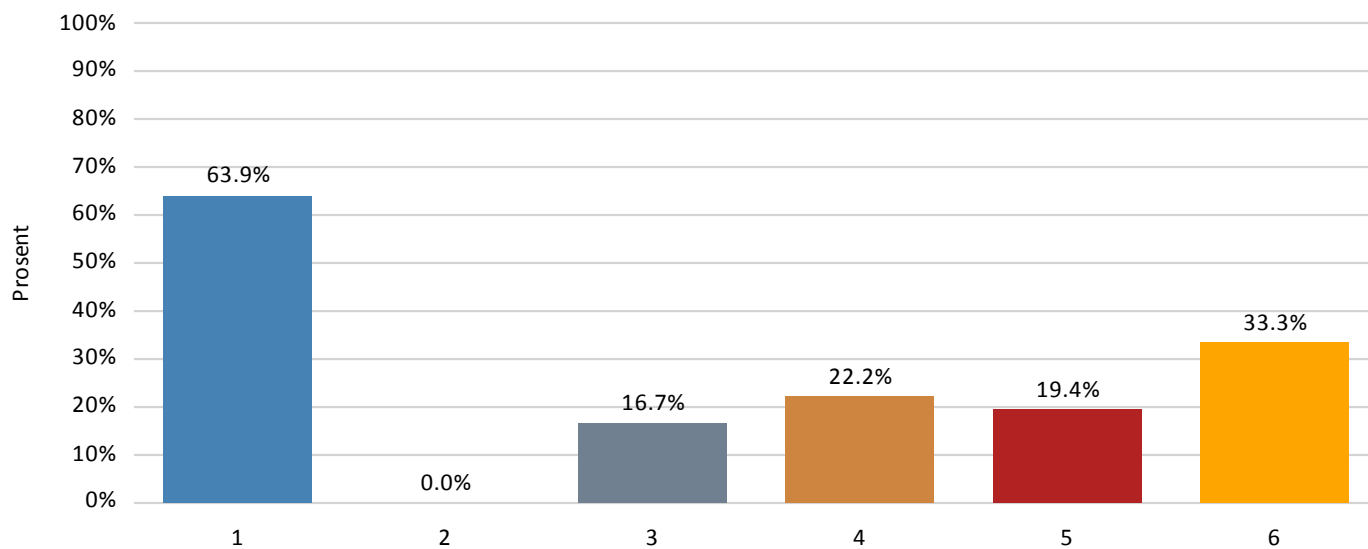


| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 11,1% |
| Delvis uenig | 33,3% |
| Delvis enig | 38,9% |
| Helt enig | 11,1% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

34. Når jeg bruker sosiale medier til skolearbeid, så

Kryss av de svarene som stemmer

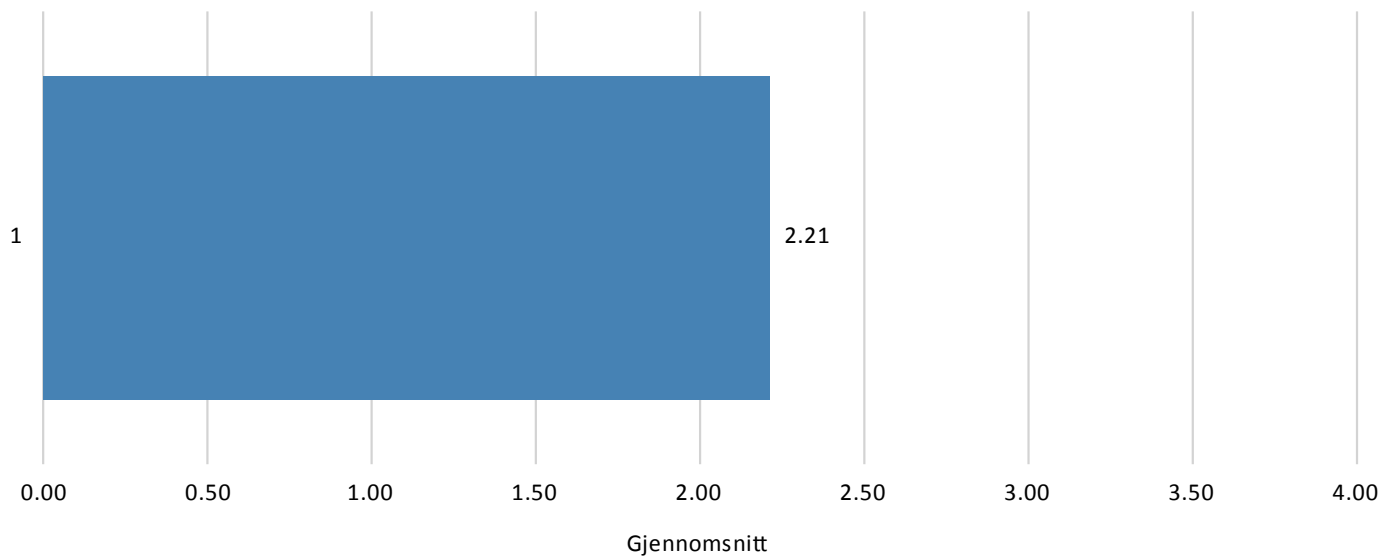


Navn

| | |
|---|--|
| 1 | Lærer jeg mer om faget jeg arbeider med |
| 2 | Lærer jeg mindre om faget jeg arbeider med |
| 3 | Lærer jeg å samarbeide |
| 4 | Lærer jeg en god arbeidsmåte |
| 5 | Sløser jeg bort en del tid |
| 6 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--|-----------|
| Lærer jeg mer om faget jeg arbeider med | 63,9% |
| Lærer jeg mindre om faget jeg arbeider med | 0,0% |
| Lærer jeg å samarbeide | 16,7% |
| Lærer jeg en god arbeidsmåte | 22,2% |
| Sløser jeg bort en del tid | 19,4% |
| Vet ikke | 33,3% |
| N | 36 |

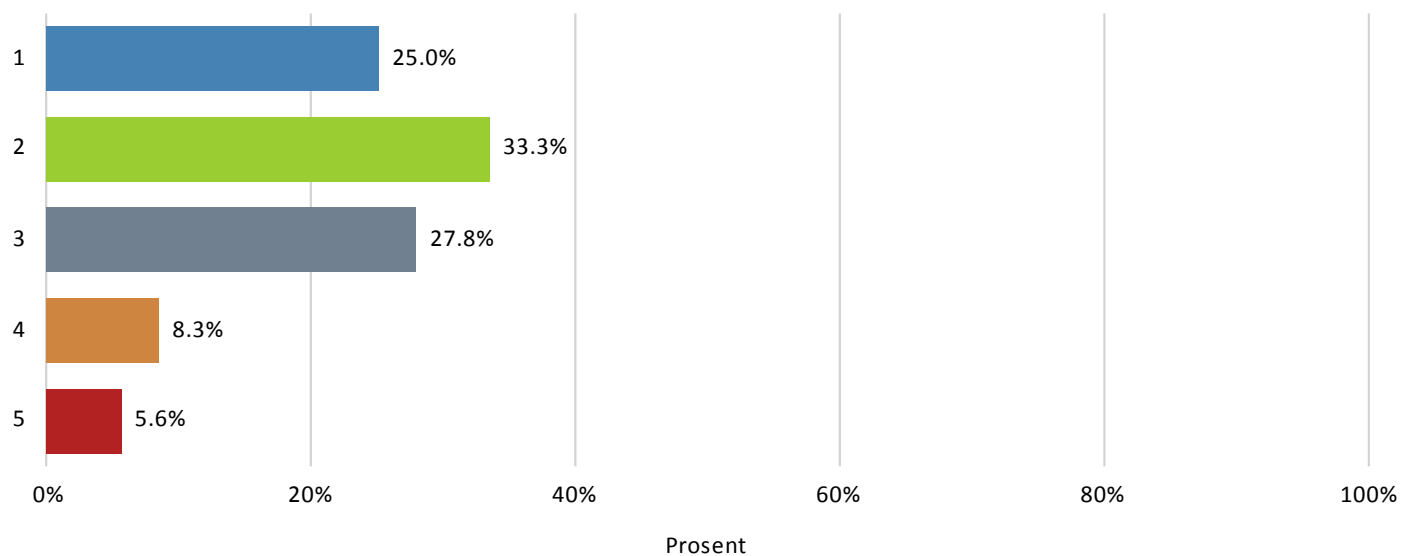
35. Lærerne våre oppfordrer oss til å bruke sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,21 | 36 |

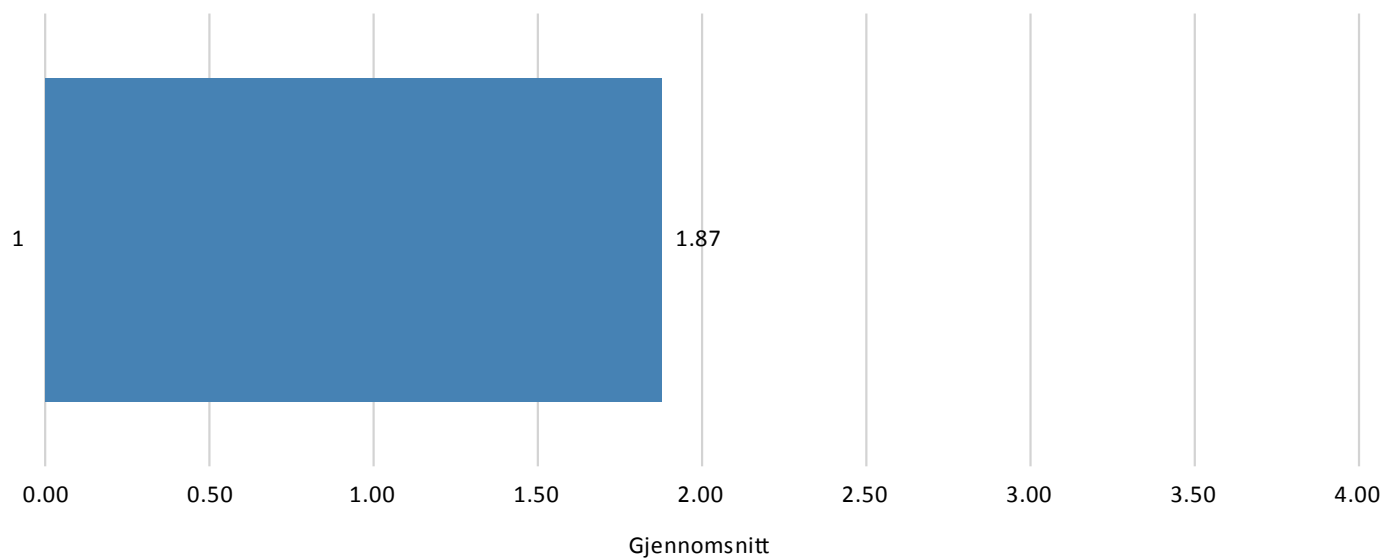
36. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 25,0% |
| Delvis uenig | 33,3% |
| Delvis enig | 27,8% |
| Helt enig | 8,3% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

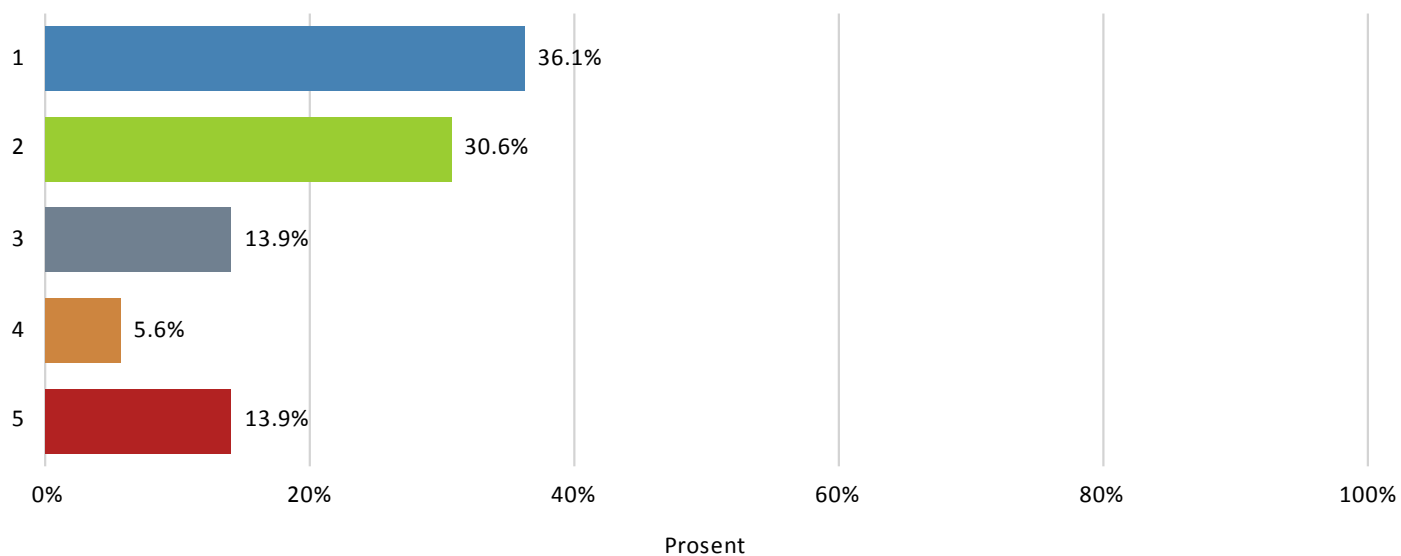
37. Jeg liker bedre å arbeide offline enn online



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 1,87 | 36 |

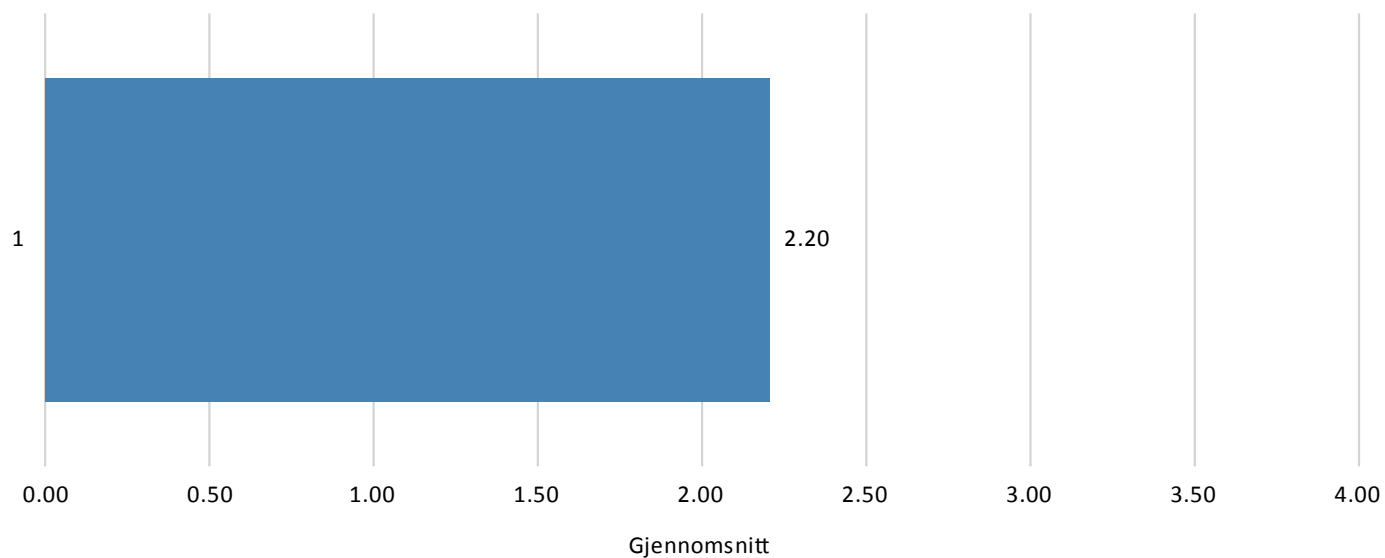
38. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 36,1% |
| Delvis uenig | 30,6% |
| Delvis enig | 13,9% |
| Helt enig | 5,6% |
| Vet ikke | 13,9% |
| N | 36 |

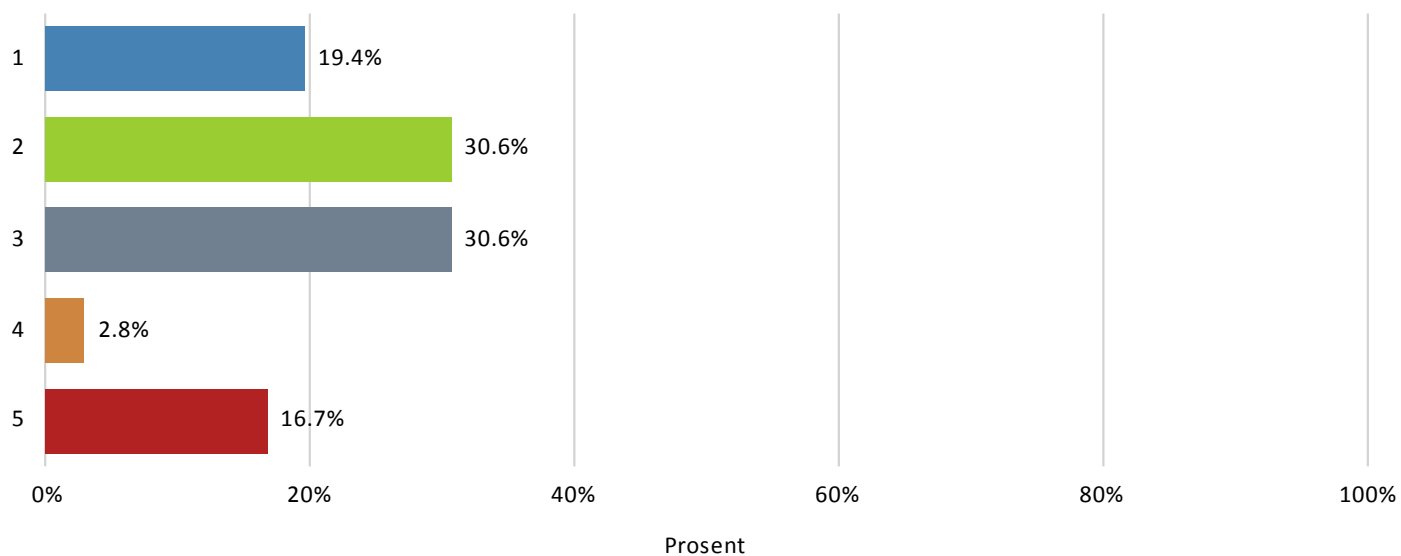
39. Jeg lærer mer når jeg arbeider offline enn online



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,20 | 36 |

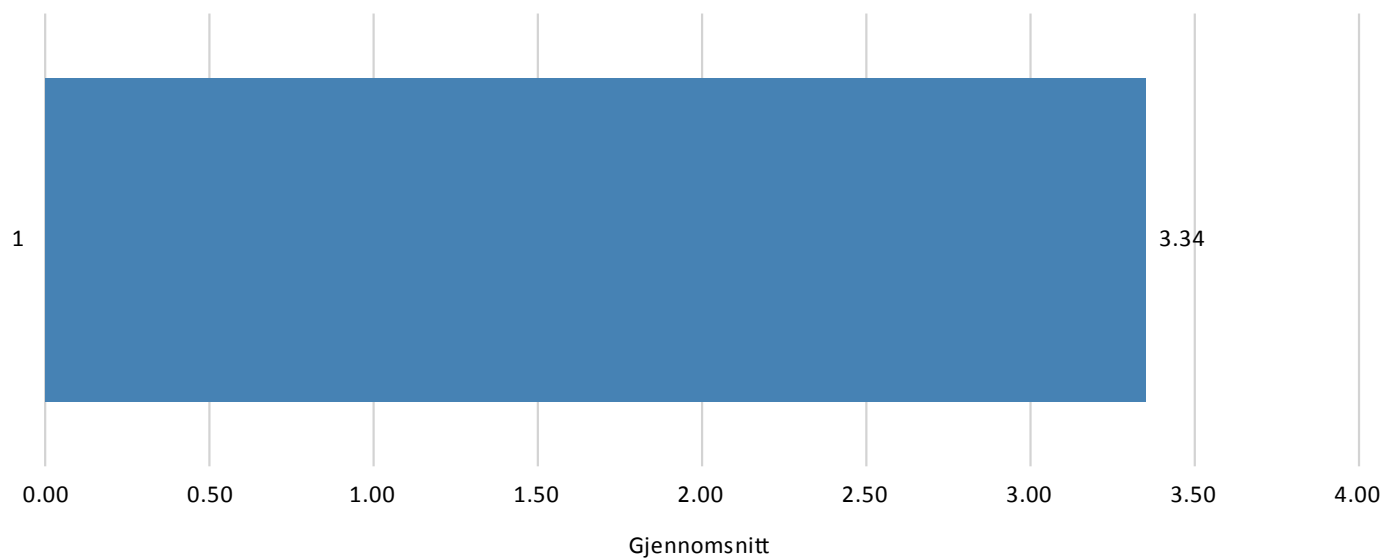
40. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 19,4% |
| Delvis uenig | 30,6% |
| Delvis enig | 30,6% |
| Helt enig | 2,8% |
| Vet ikke | 16,7% |
| N | 36 |

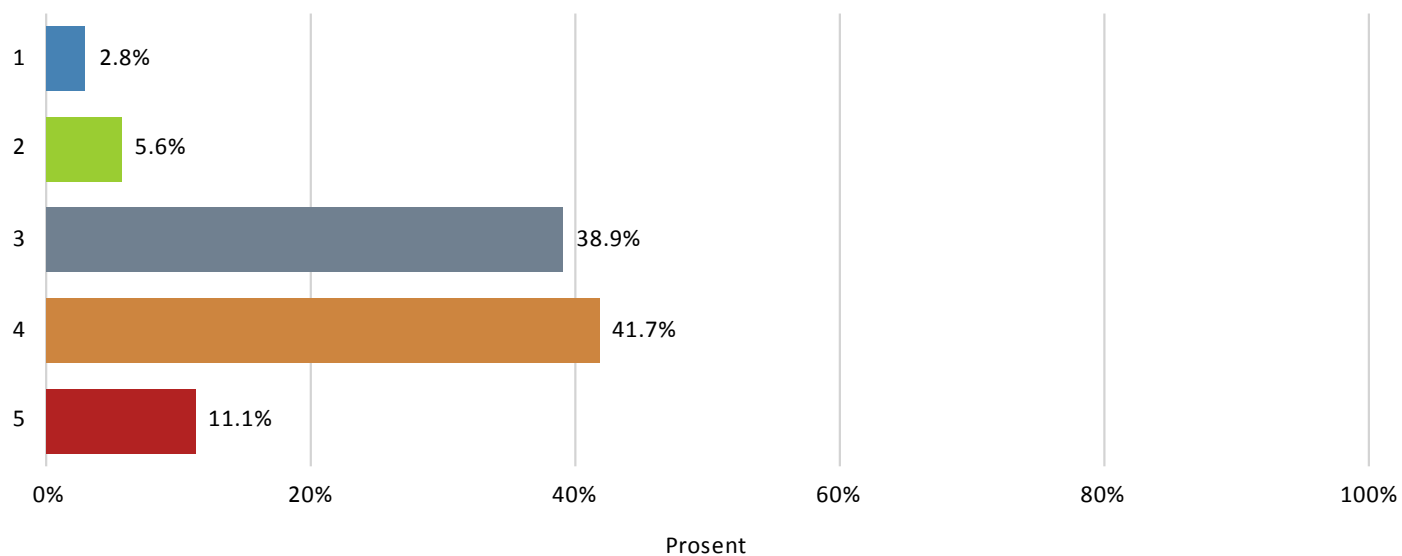
41. Bruk av sosiale medier gir meg mulighet til å lære mer enn jeg hadde gjort ved å arbeide offline



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,34 | 36 |

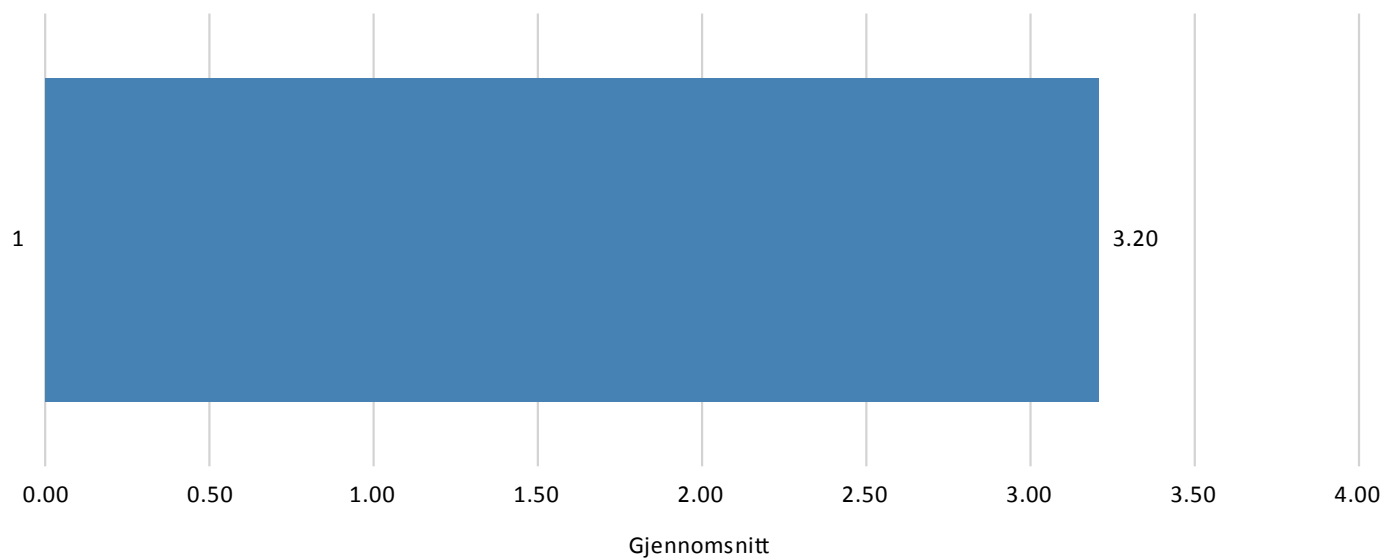
42. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 5,6% |
| Delvis enig | 38,9% |
| Helt enig | 41,7% |
| Vet ikke | 11,1% |
| N | 36 |

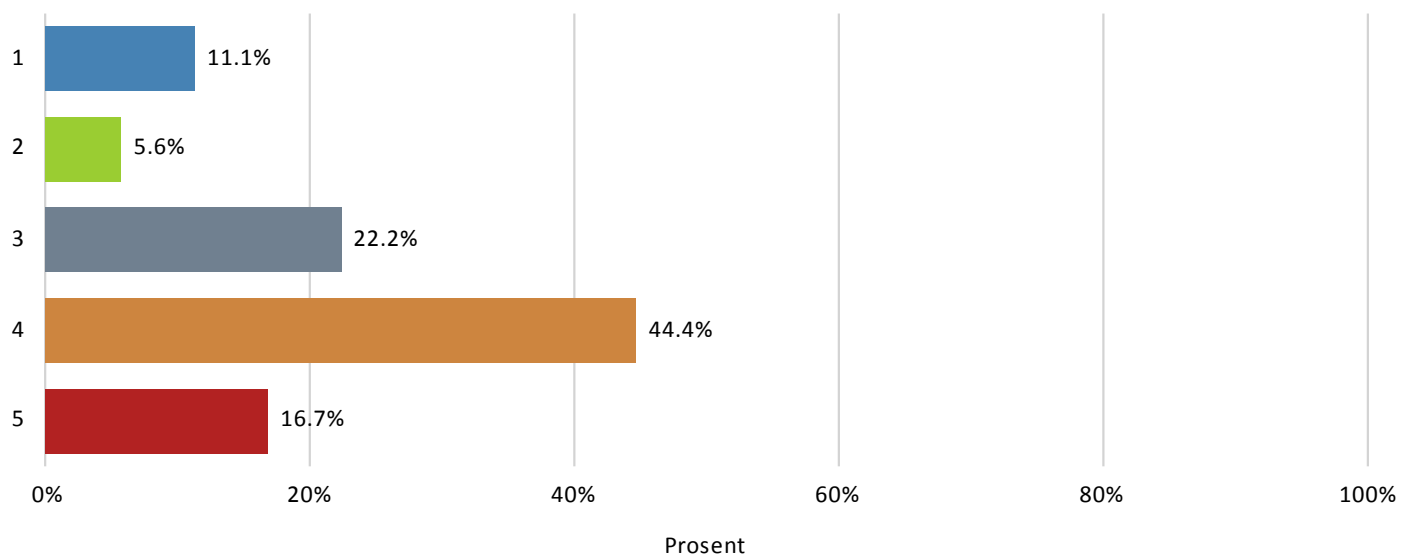
43. Jeg blir motivert i skolearbeidet når vi bruker sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,20 | 36 |

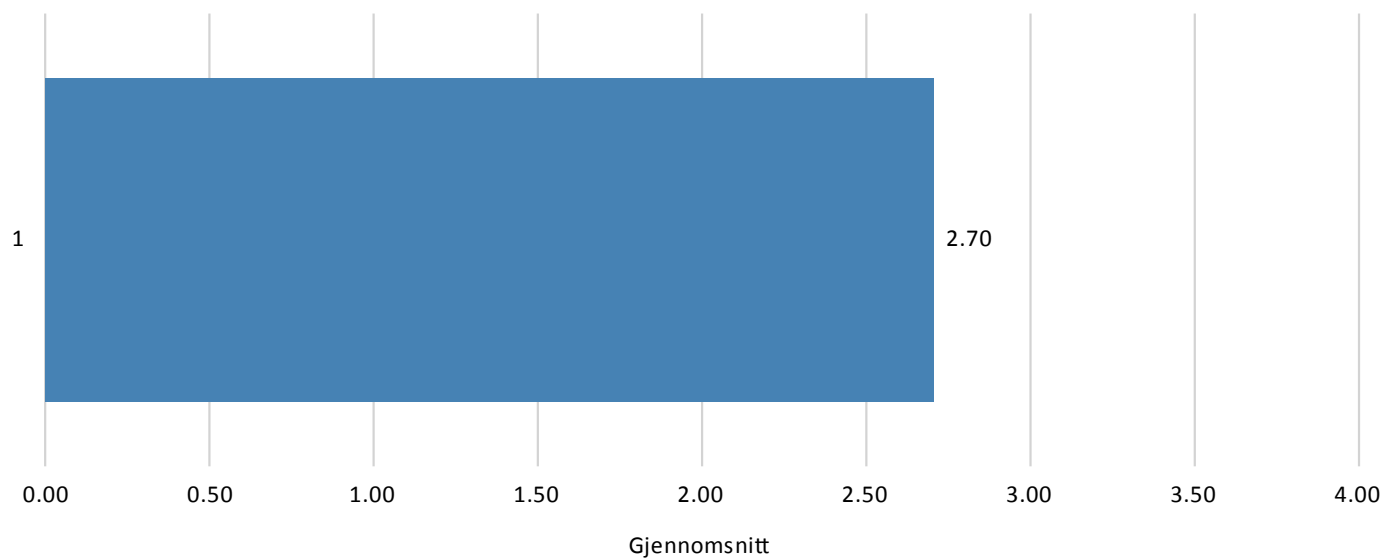
44. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 11,1% |
| Delvis uenig | 5,6% |
| Delvis enig | 22,2% |
| Helt enig | 44,4% |
| Vet ikke | 16,7% |
| N | 36 |

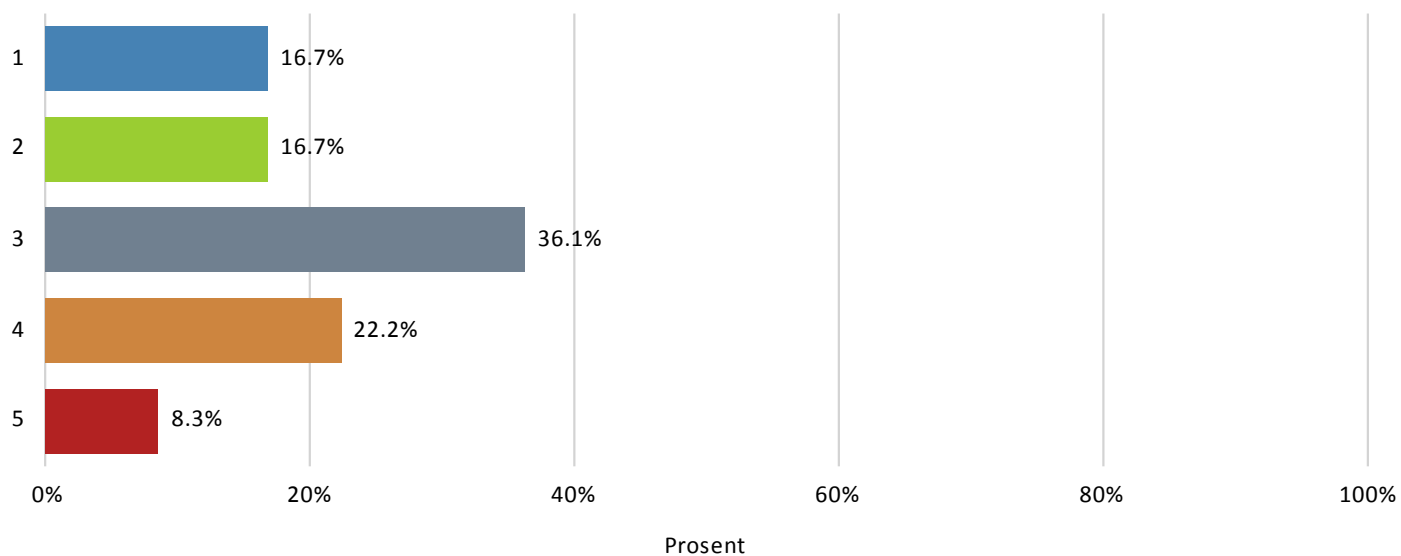
45. Bruk av sosiale medier i skoletimene føles mer som lek enn læring



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,70 | 36 |

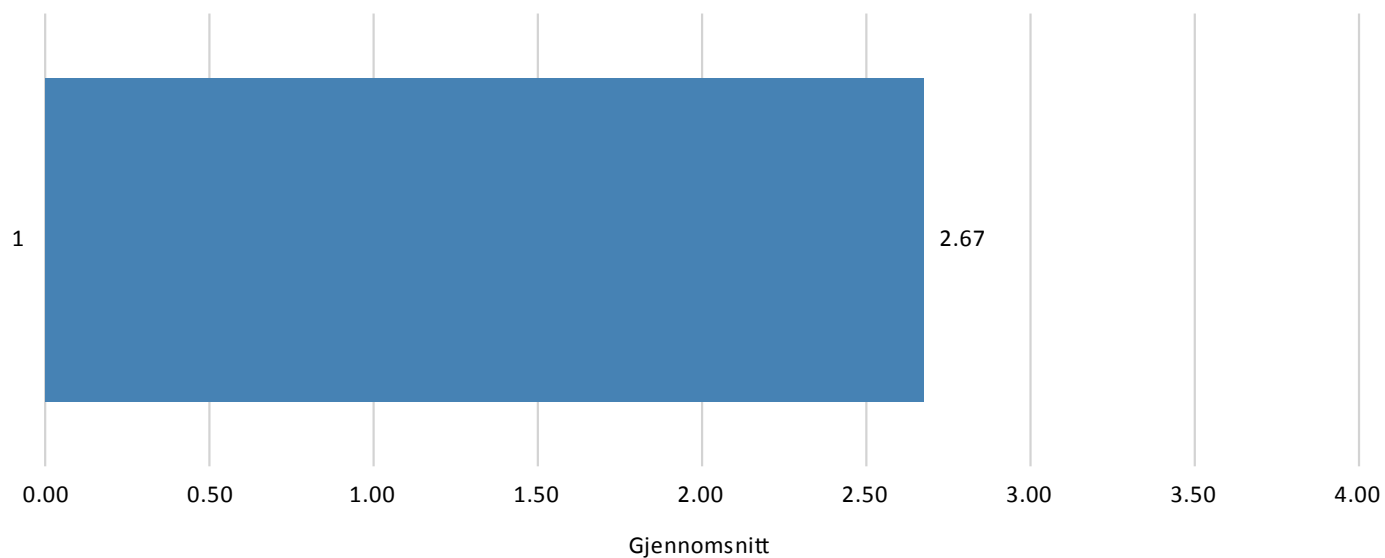
46. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 16,7% |
| Delvis uenig | 16,7% |
| Delvis enig | 36,1% |
| Helt enig | 22,2% |
| Vet ikke | 8,3% |
| N | 36 |

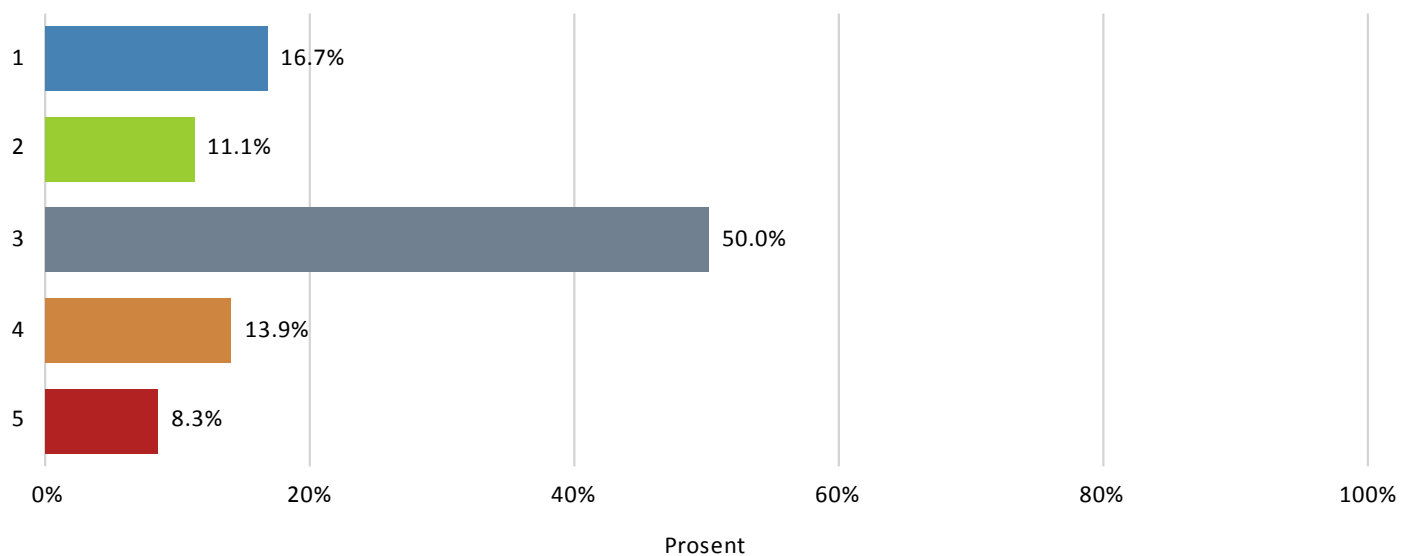
47. Det blir mer uro i klassen når vi bruker sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,67 | 36 |

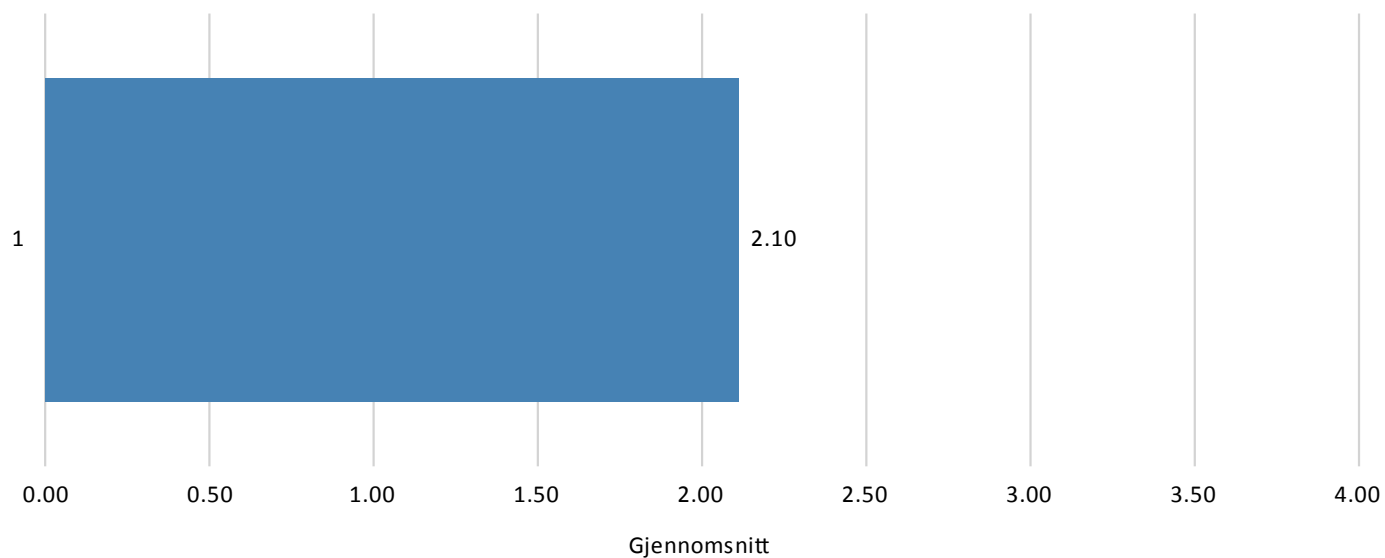
48. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 16,7% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 50,0% |
| Helt enig | 13,9% |
| Vet ikke | 8,3% |
| N | 36 |

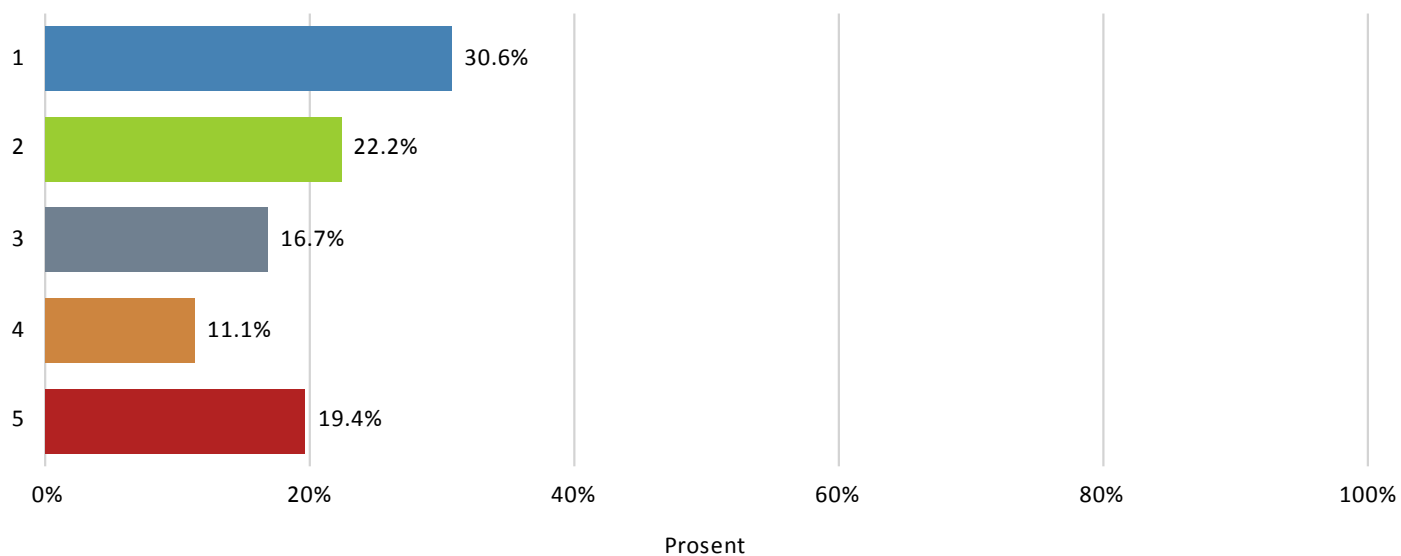
49. Konflikter i klassen har startet på sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,10 | 36 |

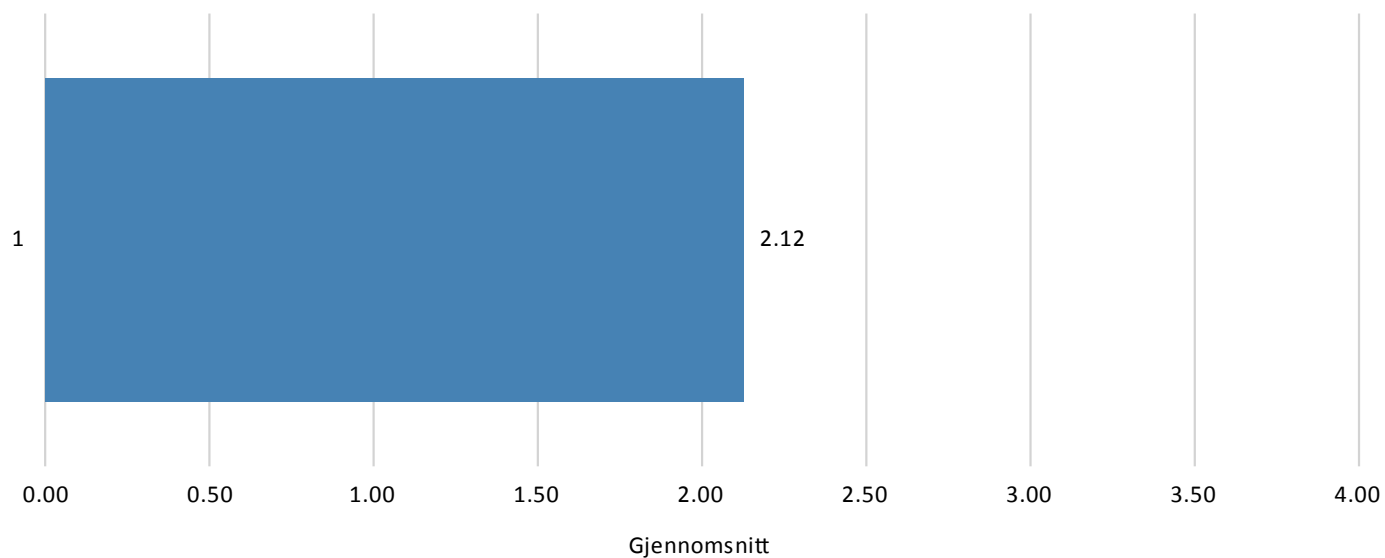
50. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 30,6% |
| Delvis uenig | 22,2% |
| Delvis enig | 16,7% |
| Helt enig | 11,1% |
| Vet ikke | 19,4% |
| N | 36 |

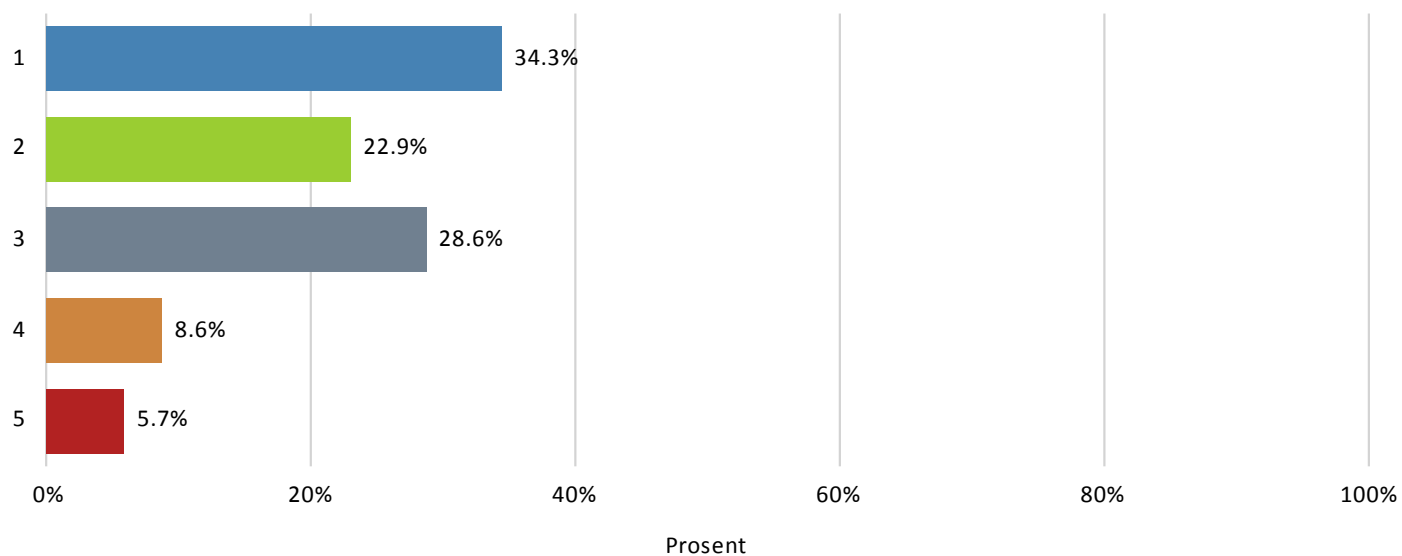
51. Jeg sløser tid på bruk av sosiale medier på skolen



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,12 | 35 |

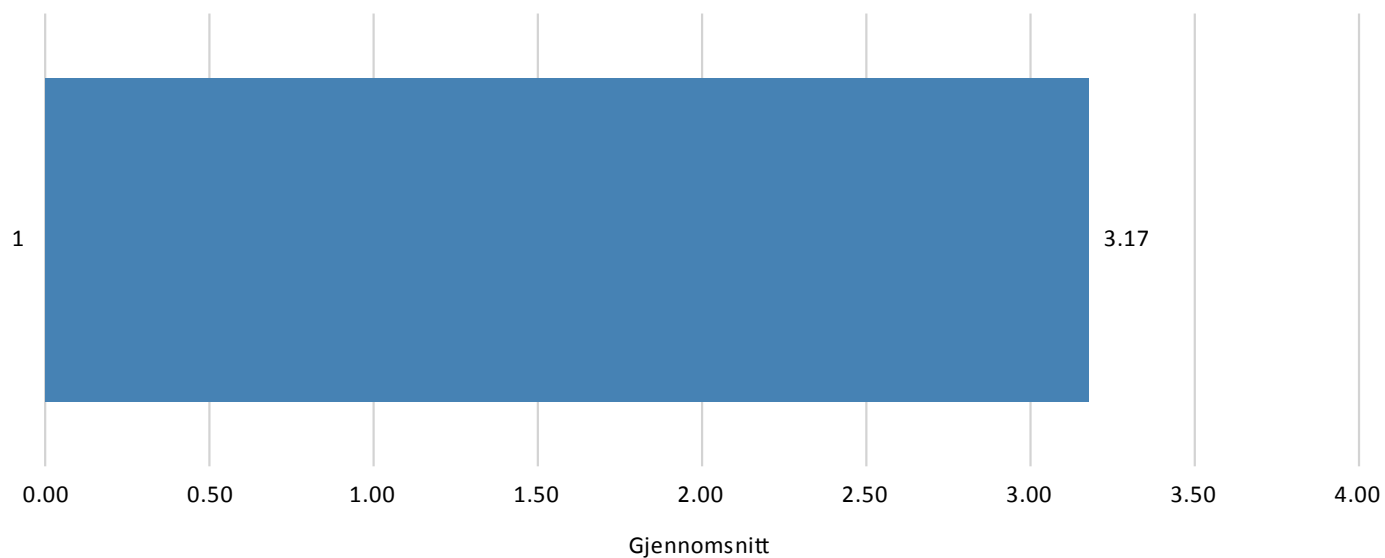
52. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 34,3% |
| Delvis uenig | 22,9% |
| Delvis enig | 28,6% |
| Helt enig | 8,6% |
| Vet ikke | 5,7% |
| N | 35 |

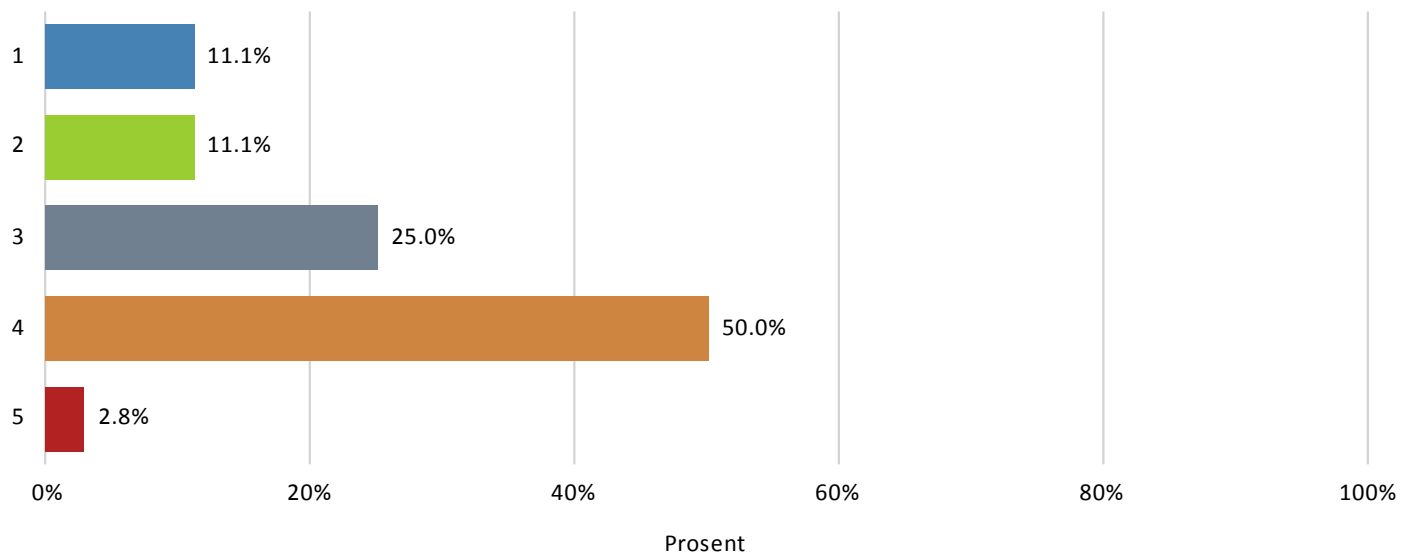
53. Jeg skulle ønske at vi brukte sosiale medier mer i skoletimene



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,17 | 36 |

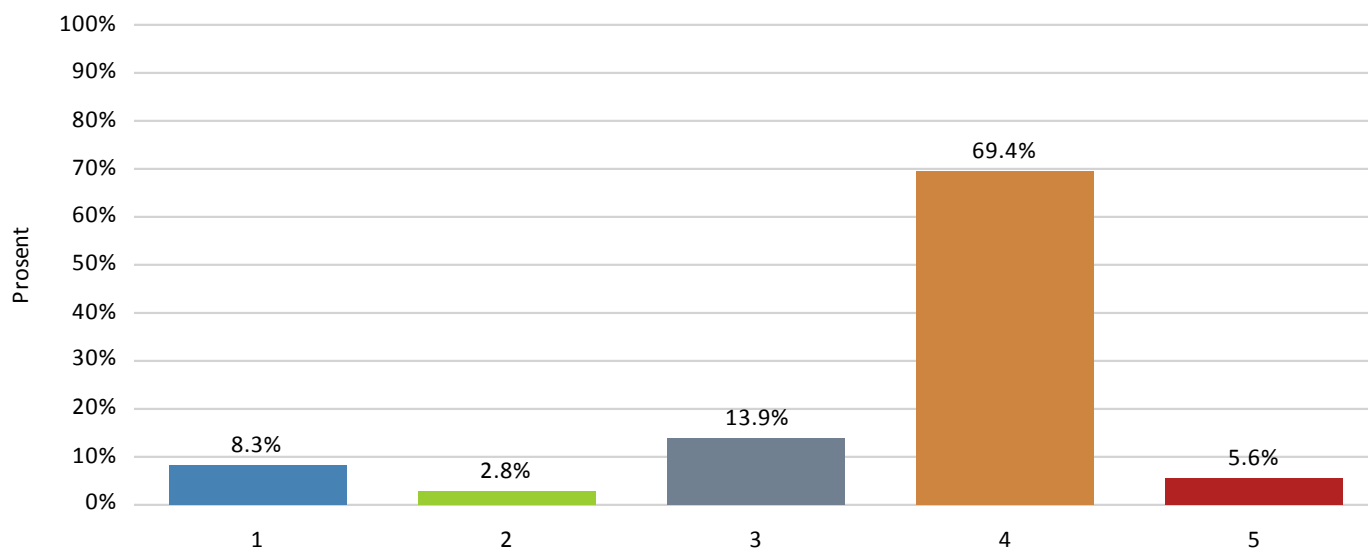
54. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 11,1% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 25,0% |
| Helt enig | 50,0% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

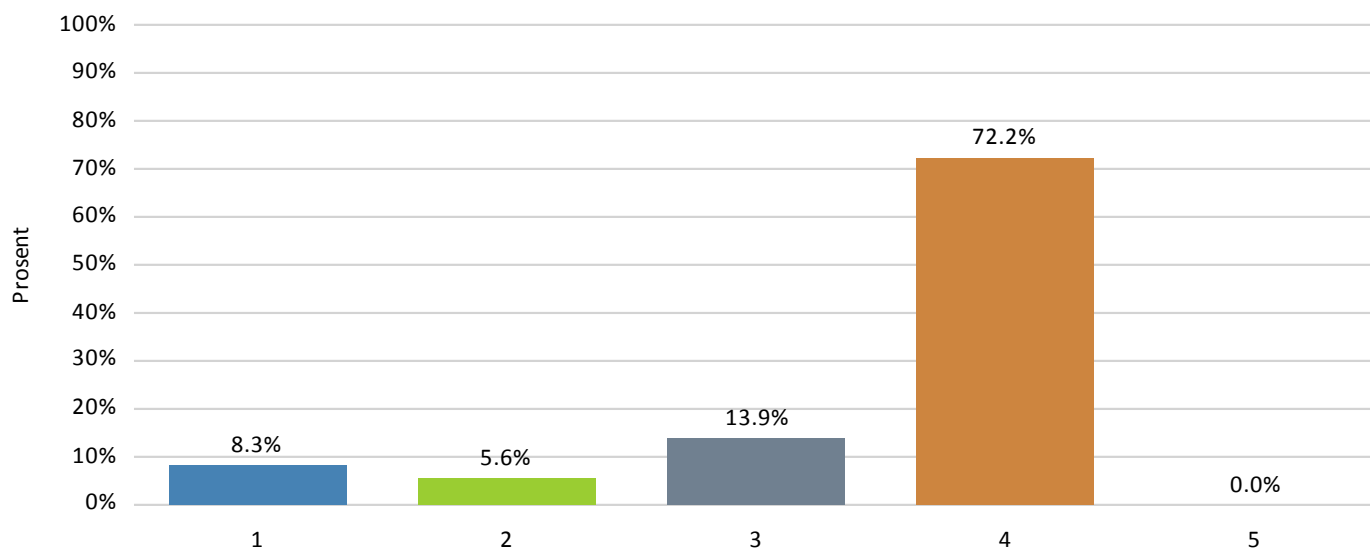
55. Alle elevene i klassen min bruker sosiale medier



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 8,3% |
| Delvis uenig | 2,8% |
| Delvis enig | 13,9% |
| Helt enig | 69,4% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

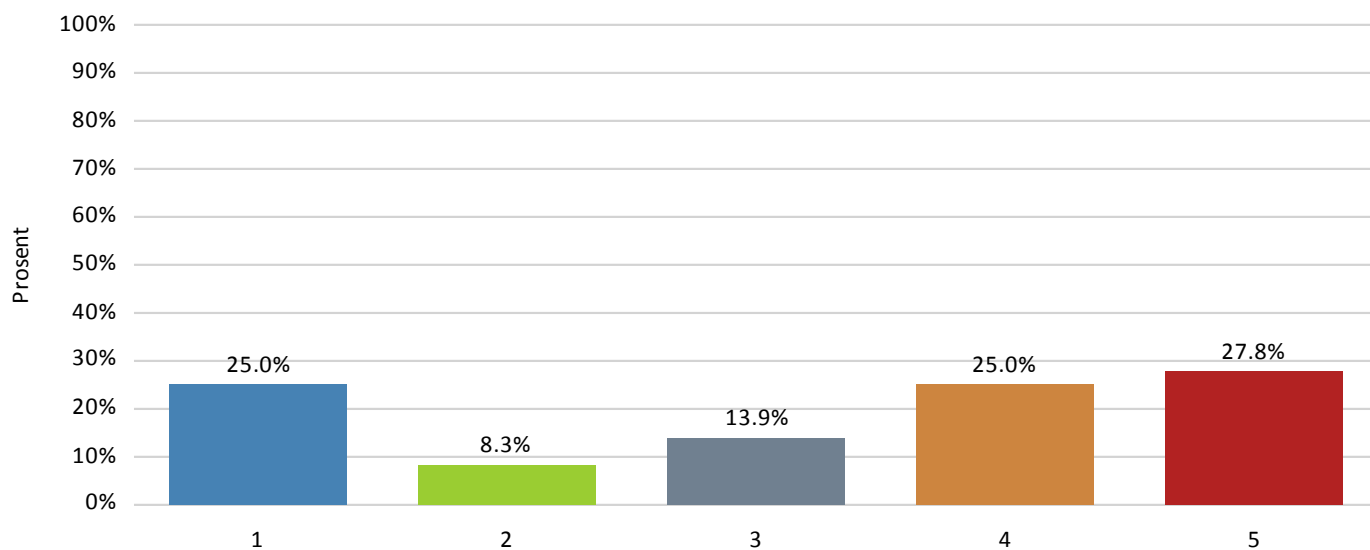
56. Klassen har en egen Facebook-gruppe der alle er med



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 8,3% |
| Delvis uenig | 5,6% |
| Delvis enig | 13,9% |
| Helt enig | 72,2% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 36 |

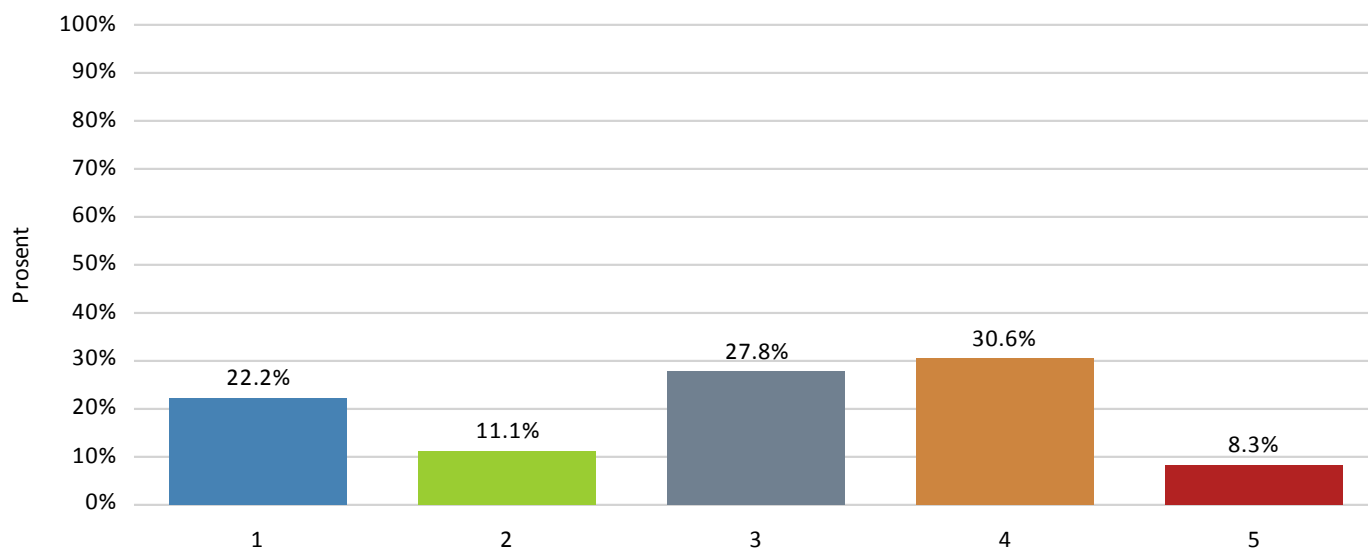
57. Noen i klassen har egne Facebook-grupper, der bare noen får være med



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 25,0% |
| Delvis uenig | 8,3% |
| Delvis enig | 13,9% |
| Helt enig | 25,0% |
| Vet ikke | 27,8% |
| N | 36 |

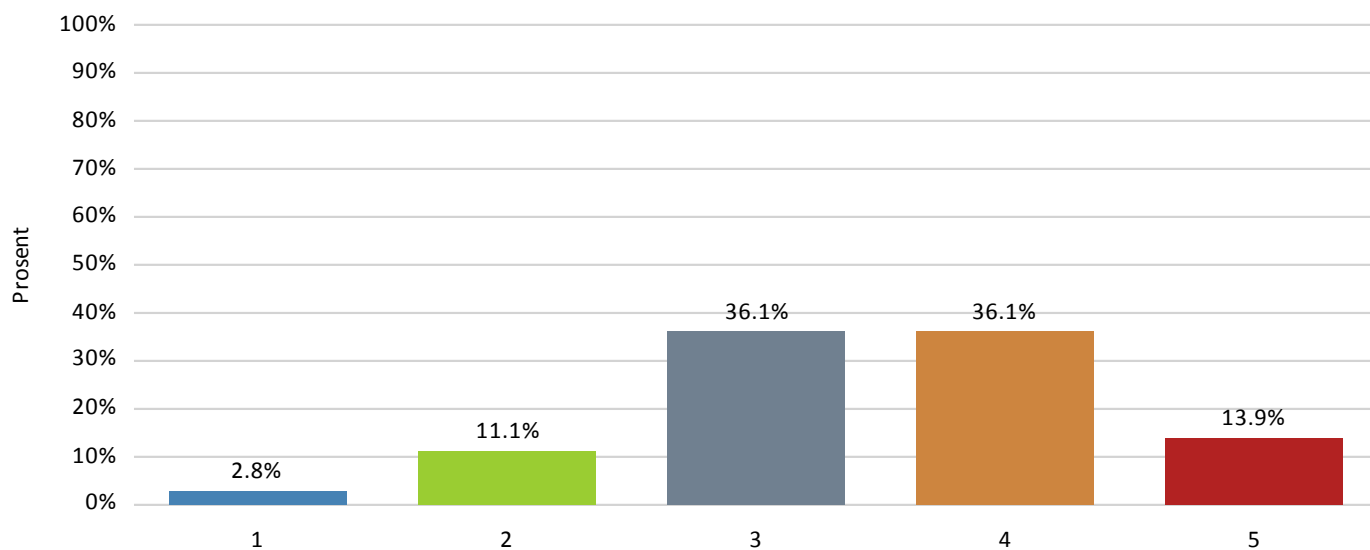
58. Jeg er med i flere av klassens Facebook-grupper



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 22,2% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 27,8% |
| Helt enig | 30,6% |
| Vet ikke | 8,3% |
| N | 36 |

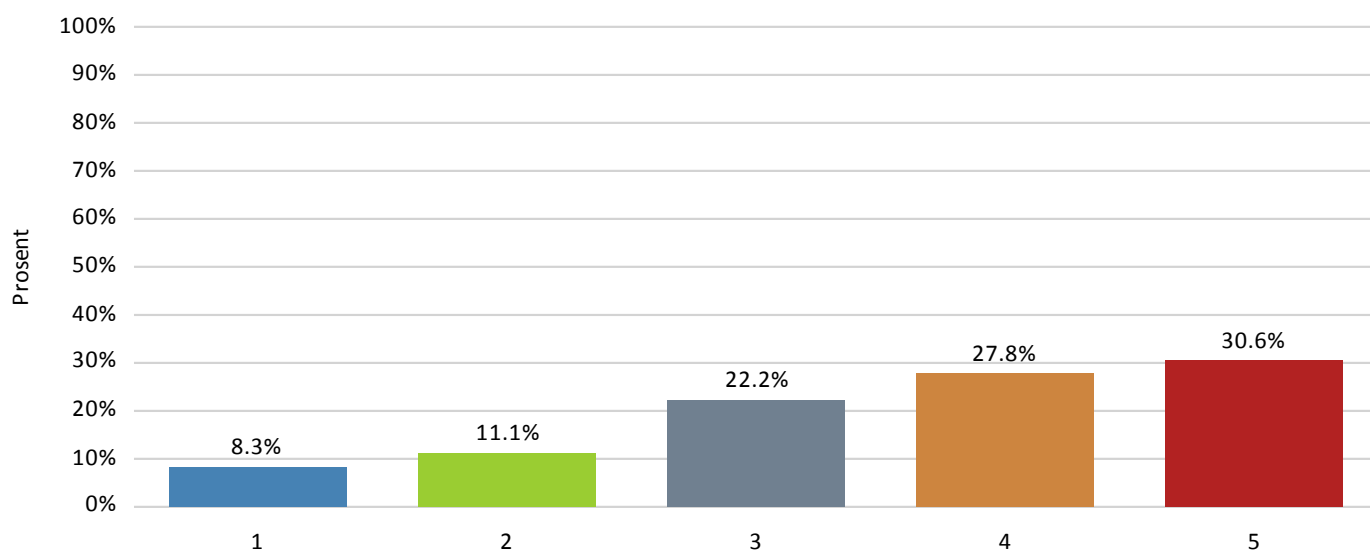
59. Jeg velger selv hvem jeg samarbeider med på sosiale medier



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 36,1% |
| Helt enig | 36,1% |
| Vet ikke | 13,9% |
| N | 36 |

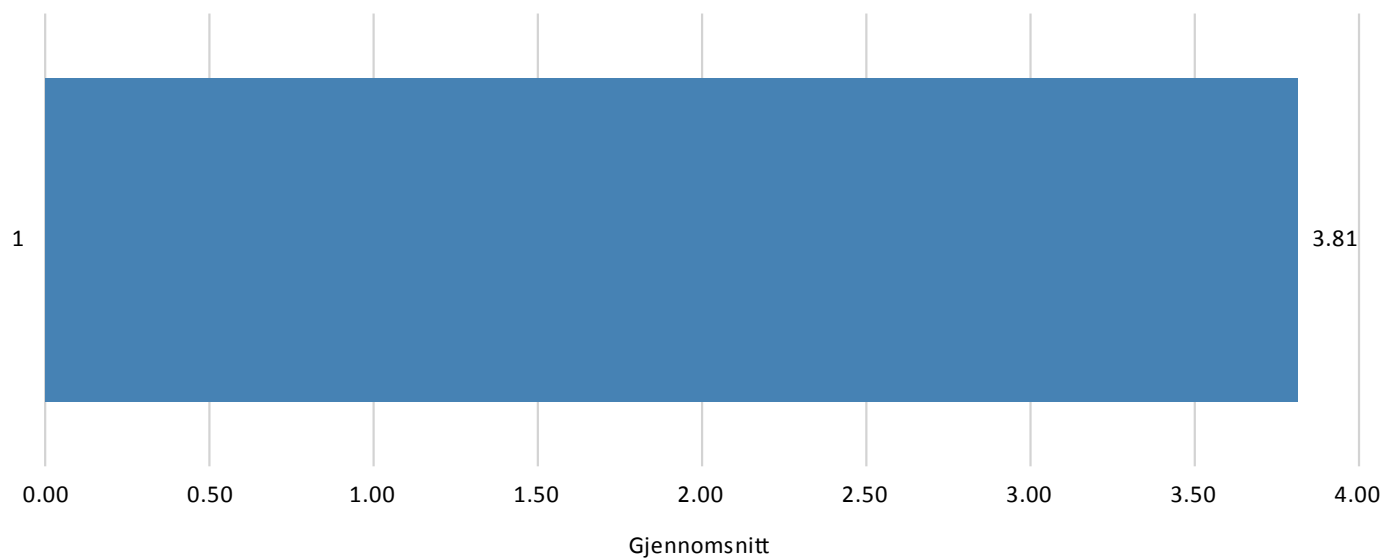
60. Alle elevene i klassen som har lyst til å samarbeide på sosiale medier, har mulighet til til det



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 8,3% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 22,2% |
| Helt enig | 27,8% |
| Vet ikke | 30,6% |
| N | 36 |

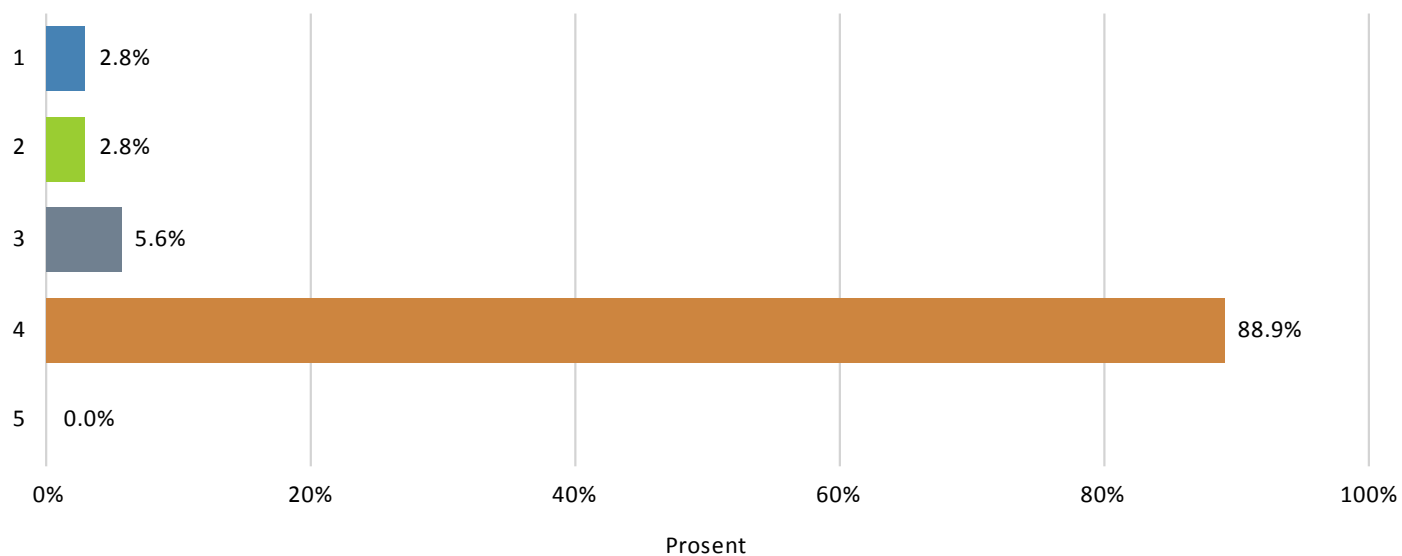
61. Jeg bruker mye tid på sosiale medier hjemme



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,81 | 36 |

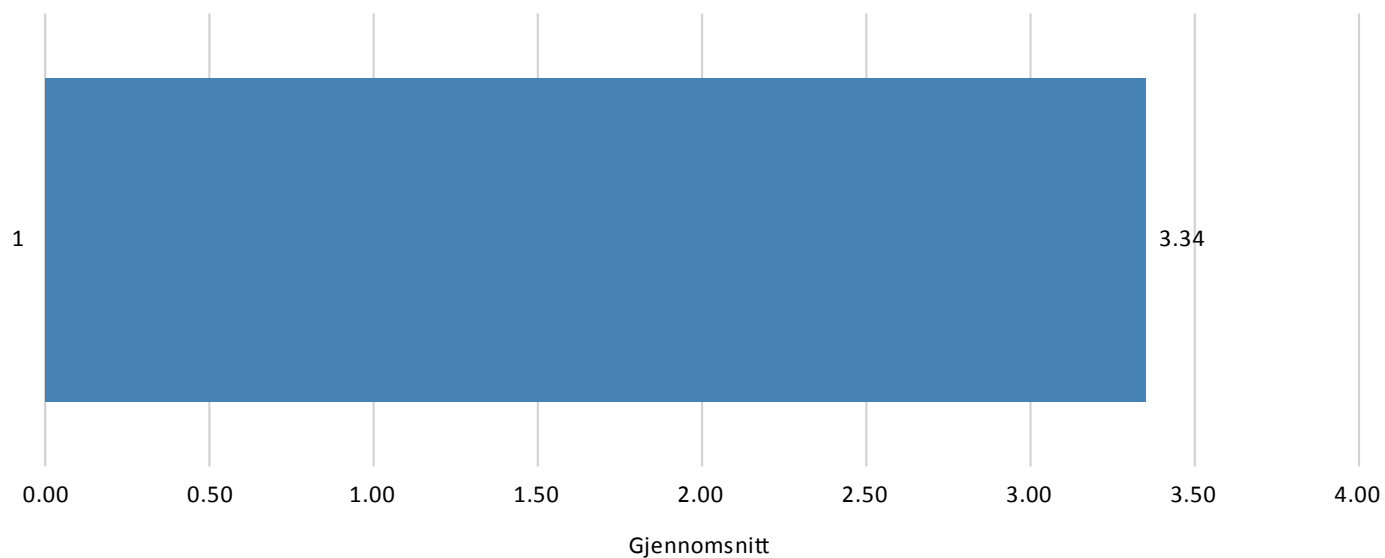
62. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 2,8% |
| Delvis enig | 5,6% |
| Helt enig | 88,9% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 36 |

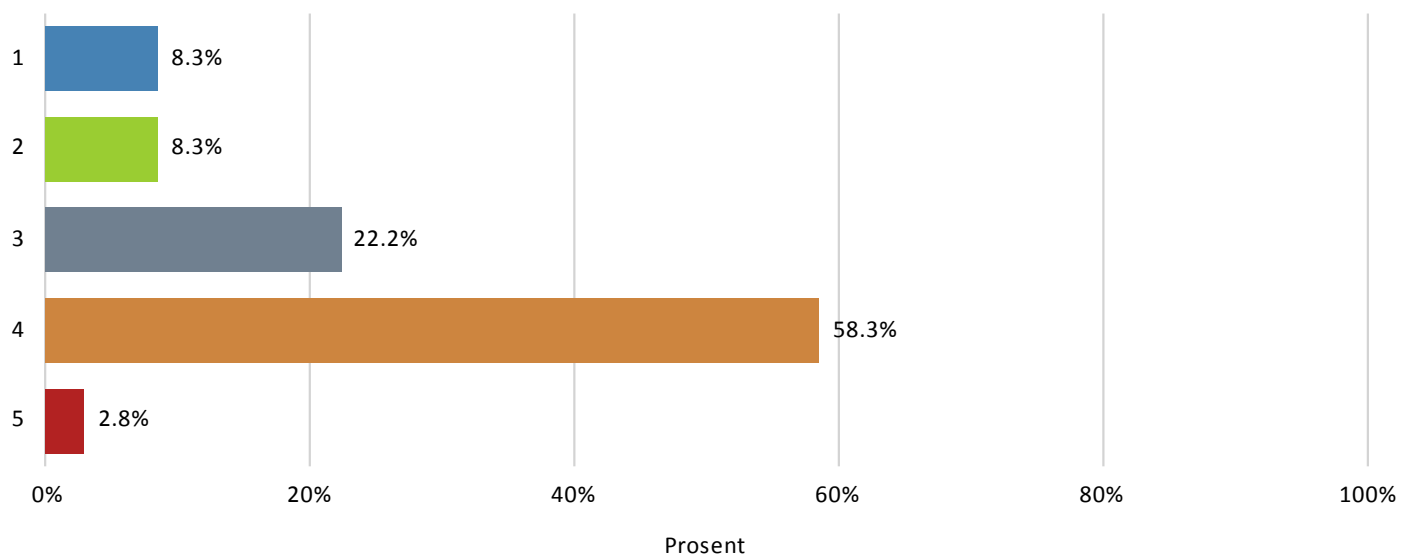
63. Sosiale medier er en god måte å treffe folk på



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,34 | 36 |

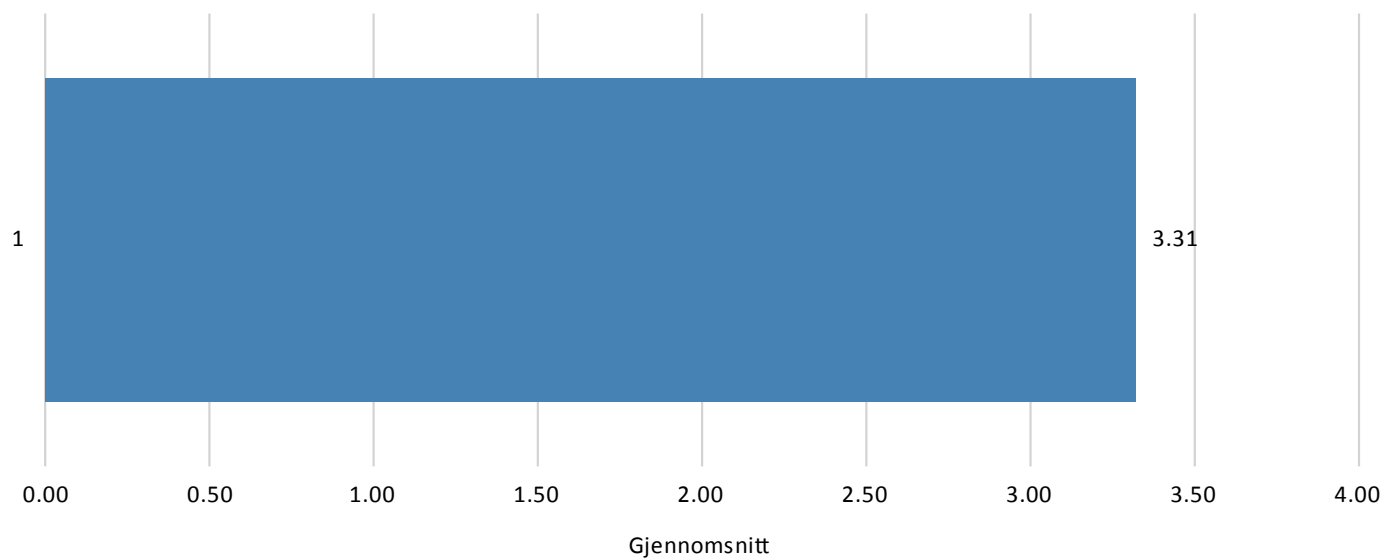
64. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 8,3% |
| Delvis uenig | 8,3% |
| Delvis enig | 22,2% |
| Helt enig | 58,3% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

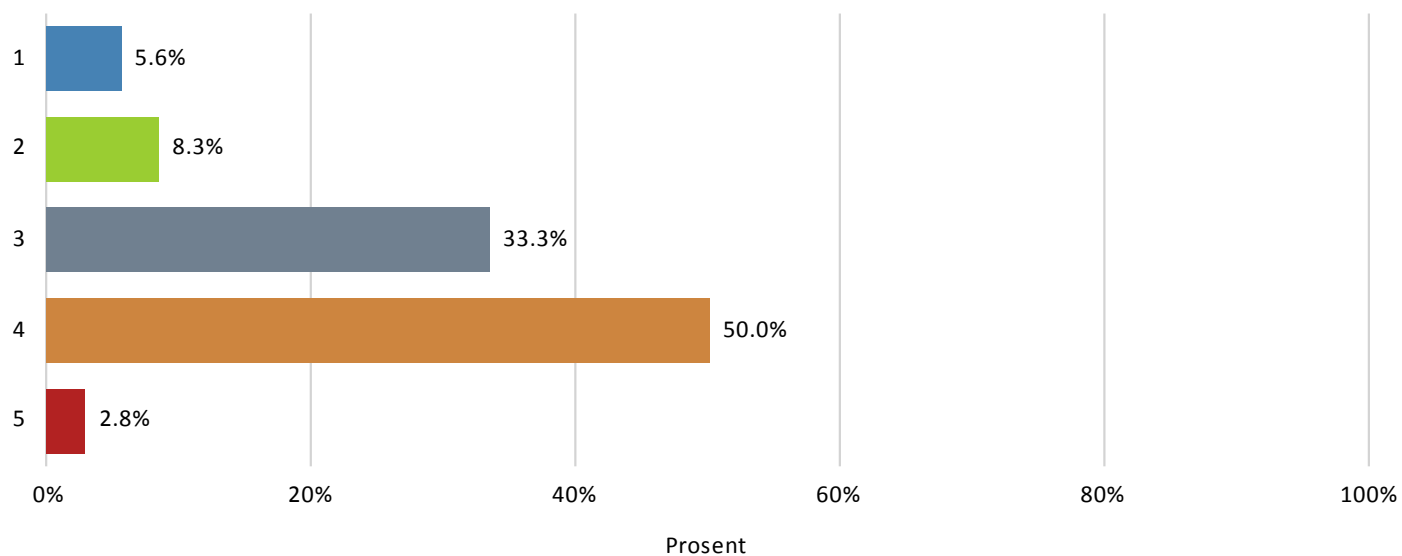
65. Jeg har mange venner på sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,31 | 36 |

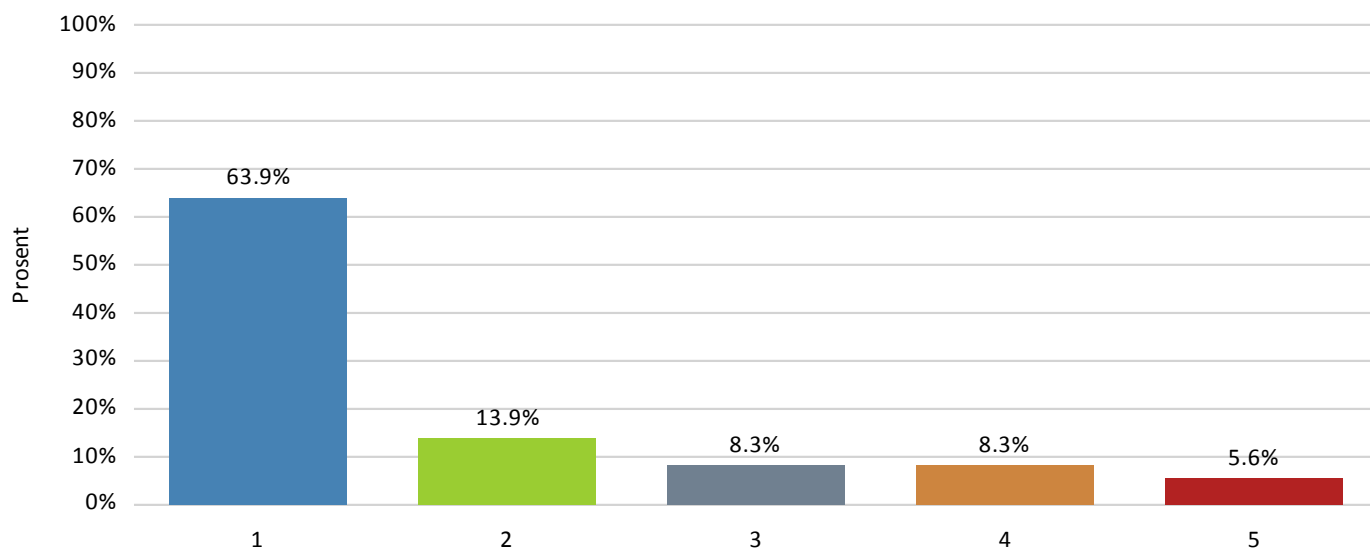
66. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 5,6% |
| Delvis uenig | 8,3% |
| Delvis enig | 33,3% |
| Helt enig | 50,0% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

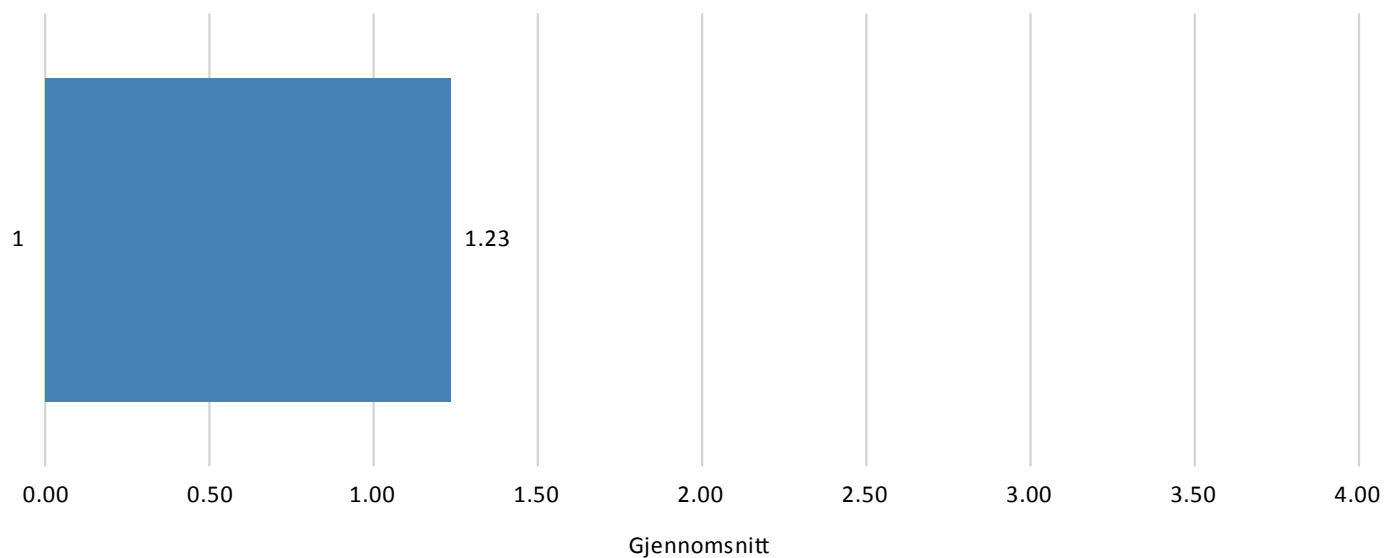
67. Jeg trenger ikke å være sammen med vennene mine, fordi jeg likevel treffer dem på sosiale medier



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 63,9% |
| Delvis uenig | 13,9% |
| Delvis enig | 8,3% |
| Helt enig | 8,3% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

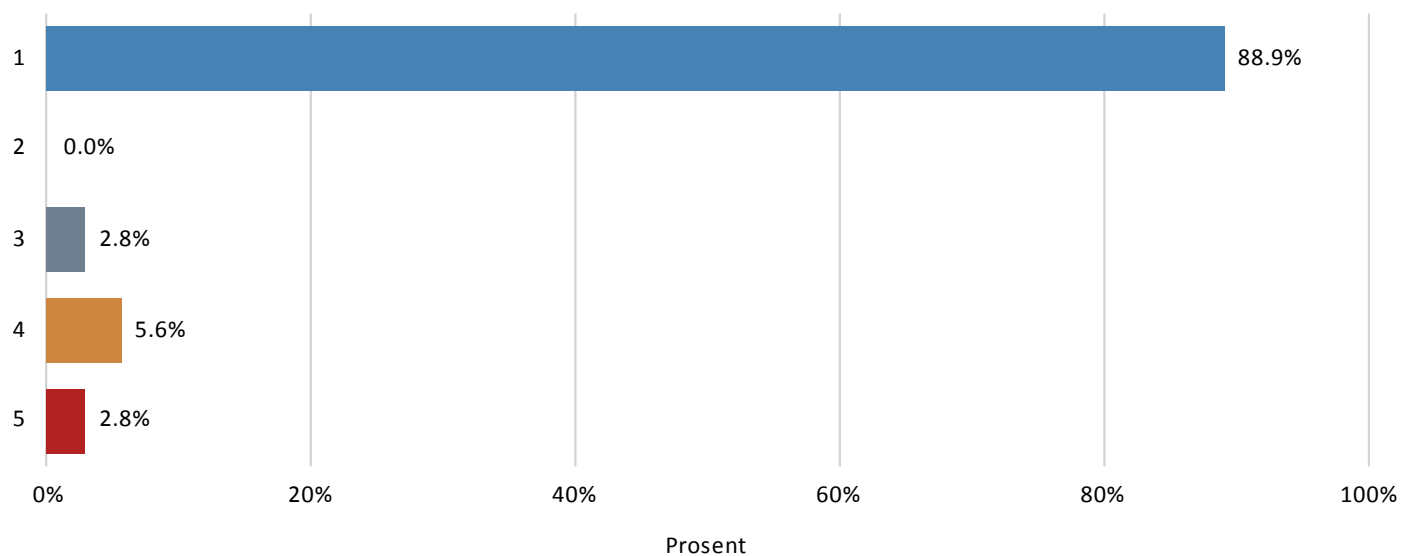
68. Jeg er venn med/følger lærerne mine på sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 1,23 | 36 |

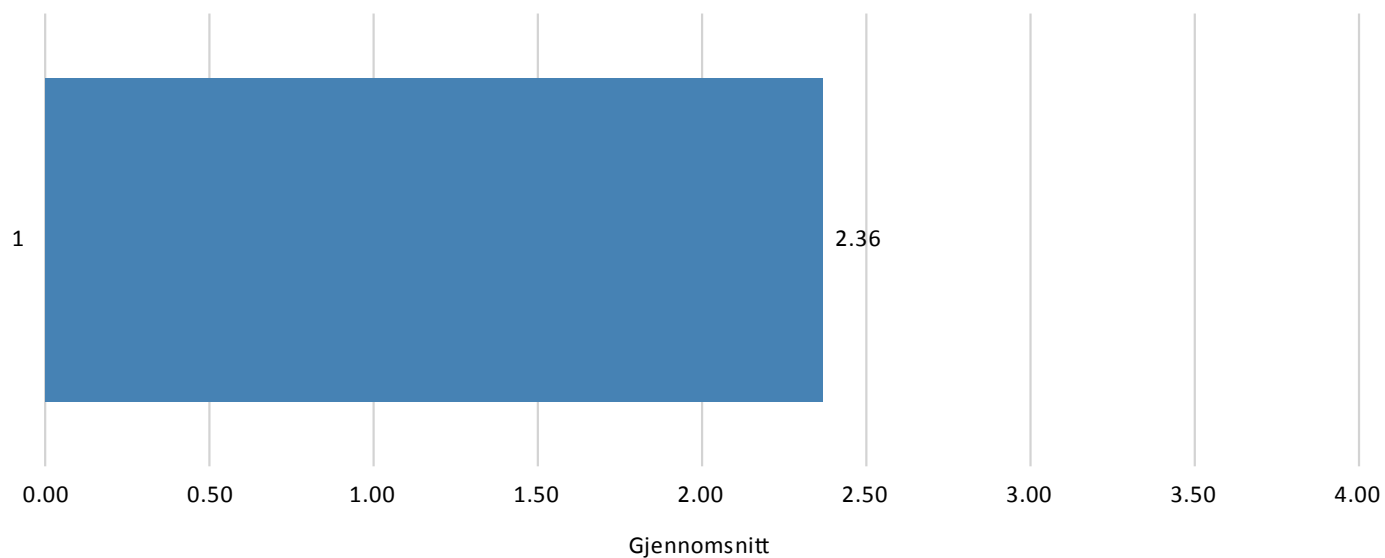
69. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 88,9% |
| Delvis uenig | 0,0% |
| Delvis enig | 2,8% |
| Helt enig | 5,6% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

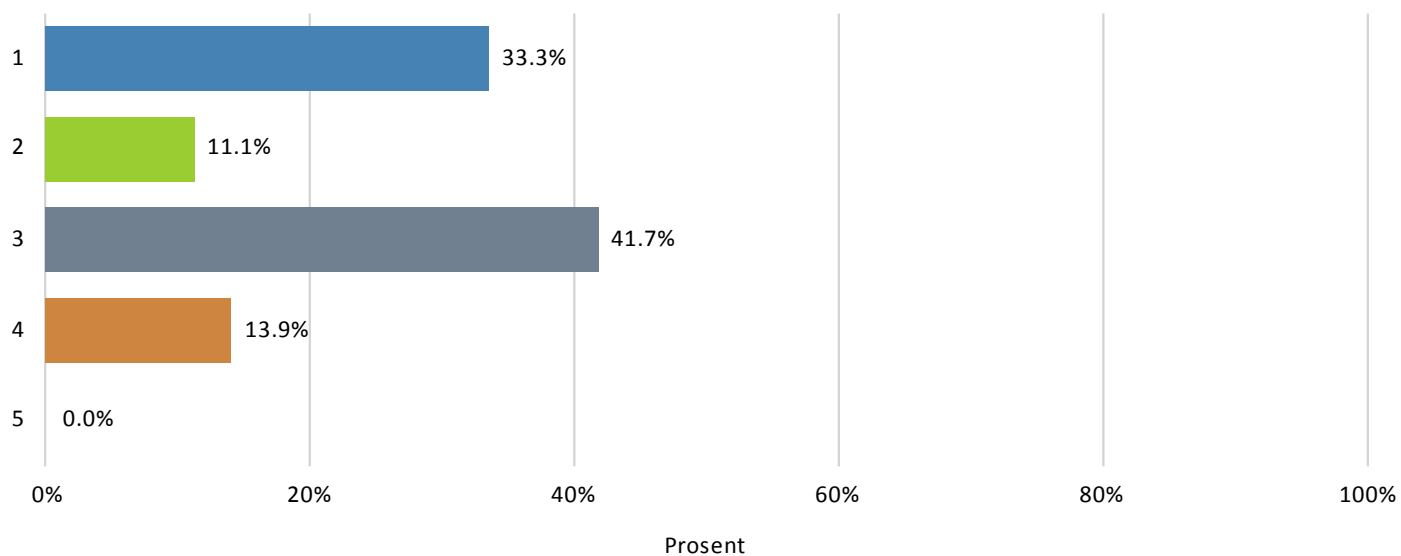
70. Jeg kommuniserer med lærerne mine på sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,36 | 36 |

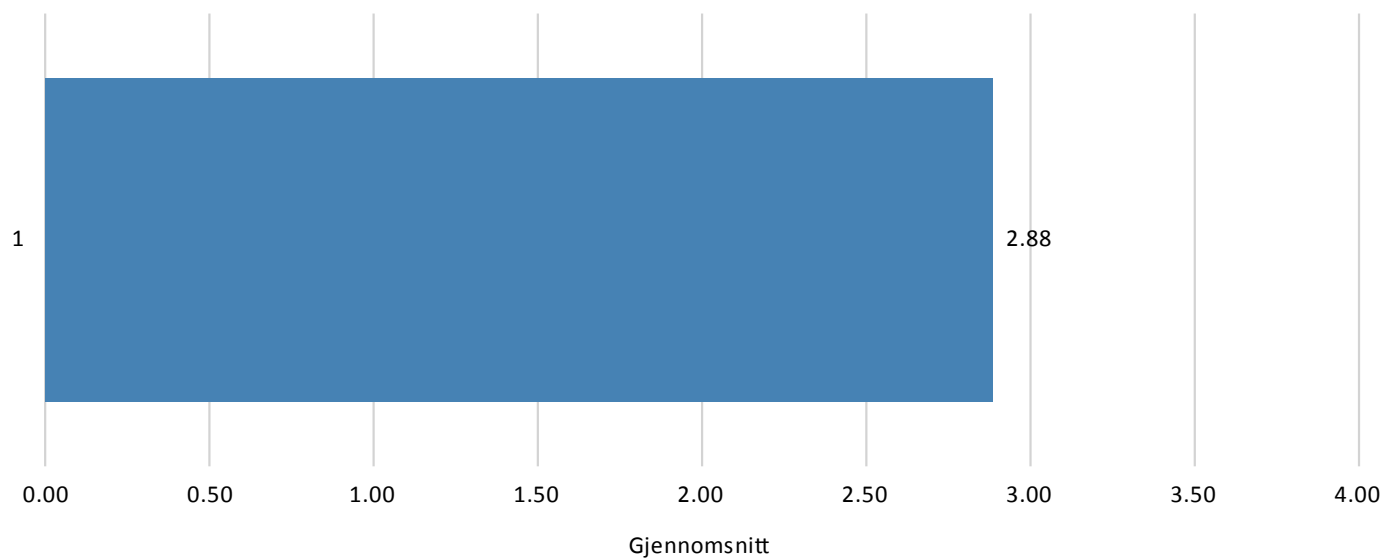
71. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 33,3% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 41,7% |
| Helt enig | 13,9% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 36 |

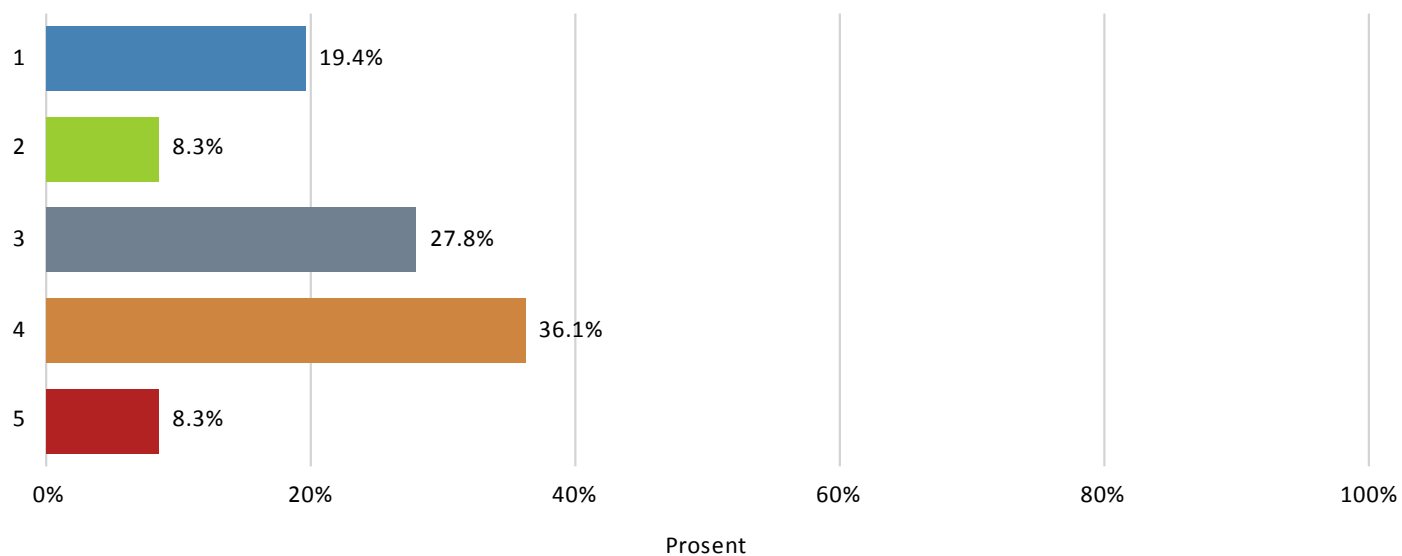
72. Jeg kan få hjelp av lærerne mine på sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,88 | 36 |

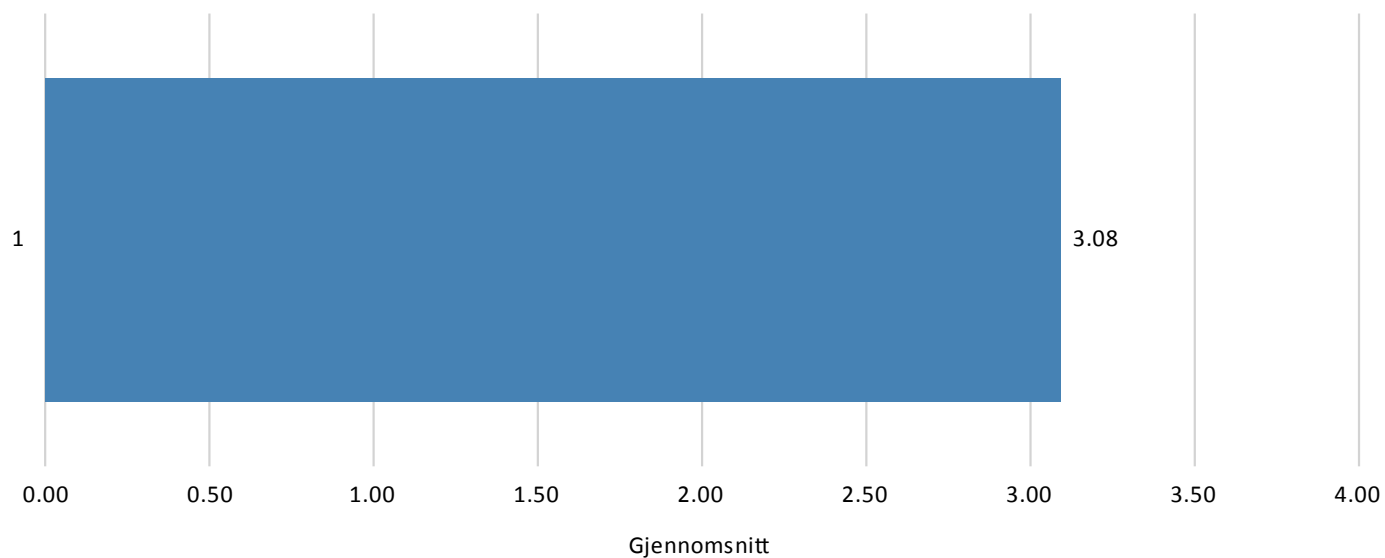
73. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 19,4% |
| Delvis uenig | 8,3% |
| Delvis enig | 27,8% |
| Helt enig | 36,1% |
| Vet ikke | 8,3% |
| N | 36 |

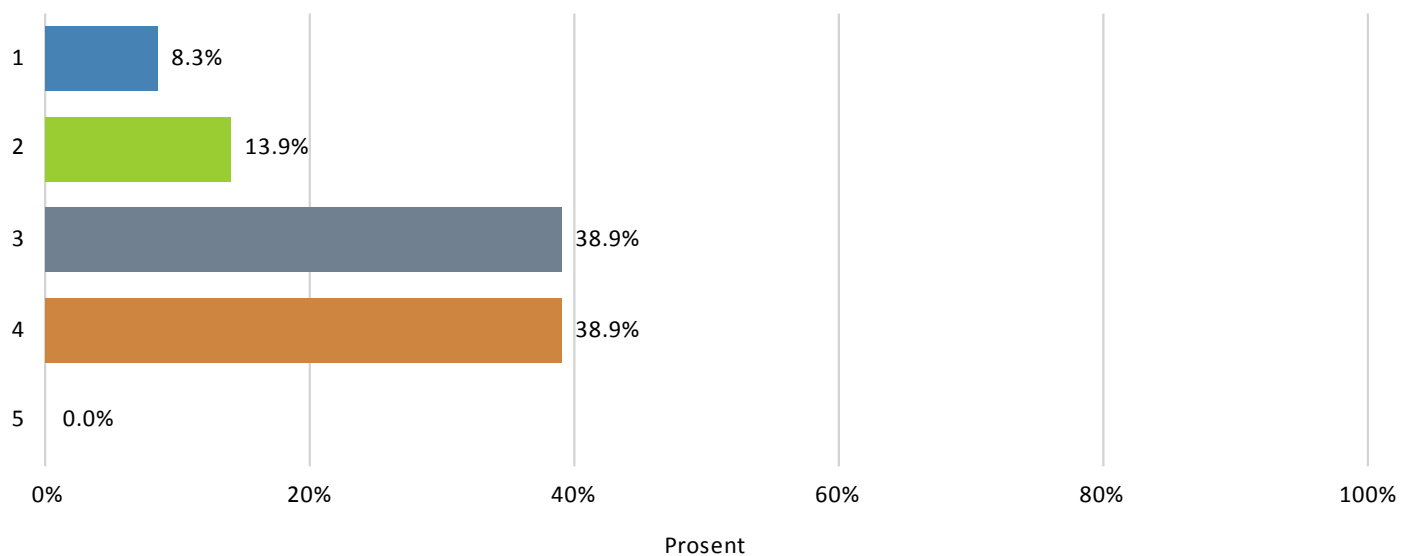
74. Bruk av sosiale medier er en naturlig del av skolearbeidet hjemme



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,08 | 36 |

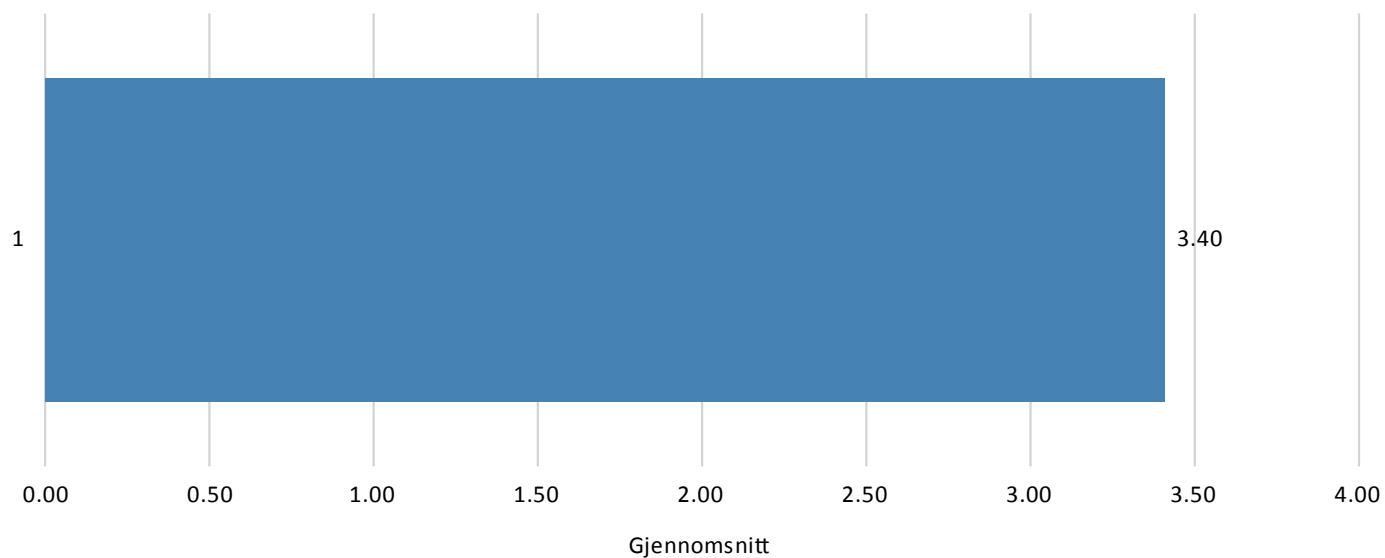
75. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 8,3% |
| Delvis uenig | 13,9% |
| Delvis enig | 38,9% |
| Helt enig | 38,9% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 36 |

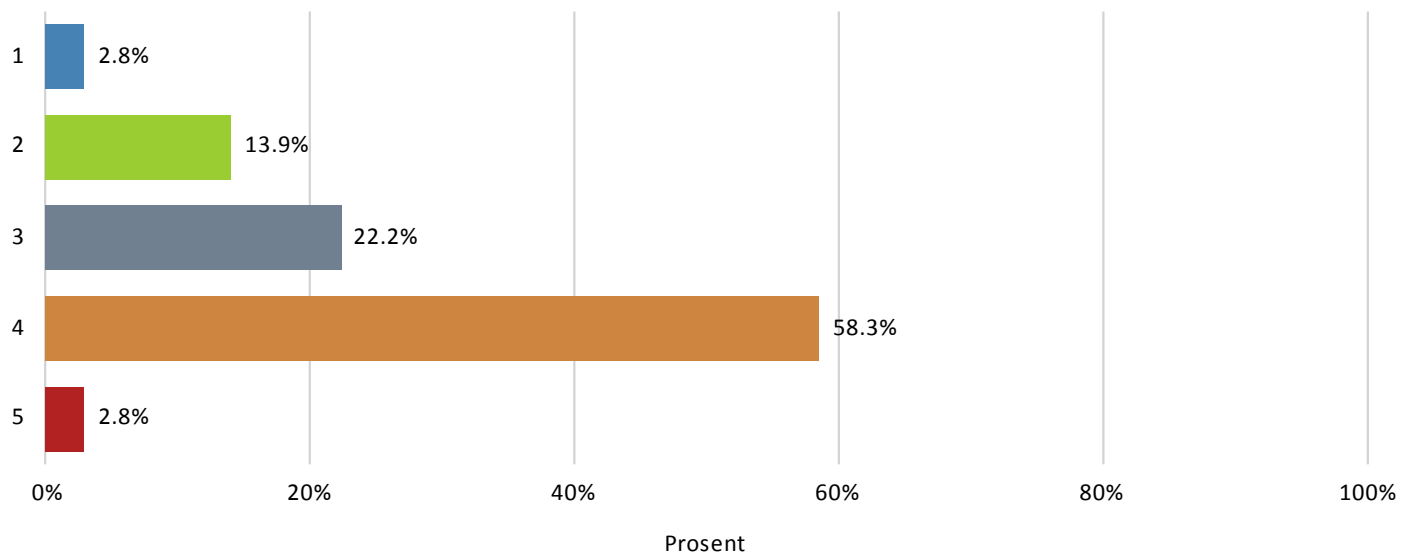
76. Jeg lærer mye gjennom bruk av sosiale medier hjemme



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,40 | 36 |

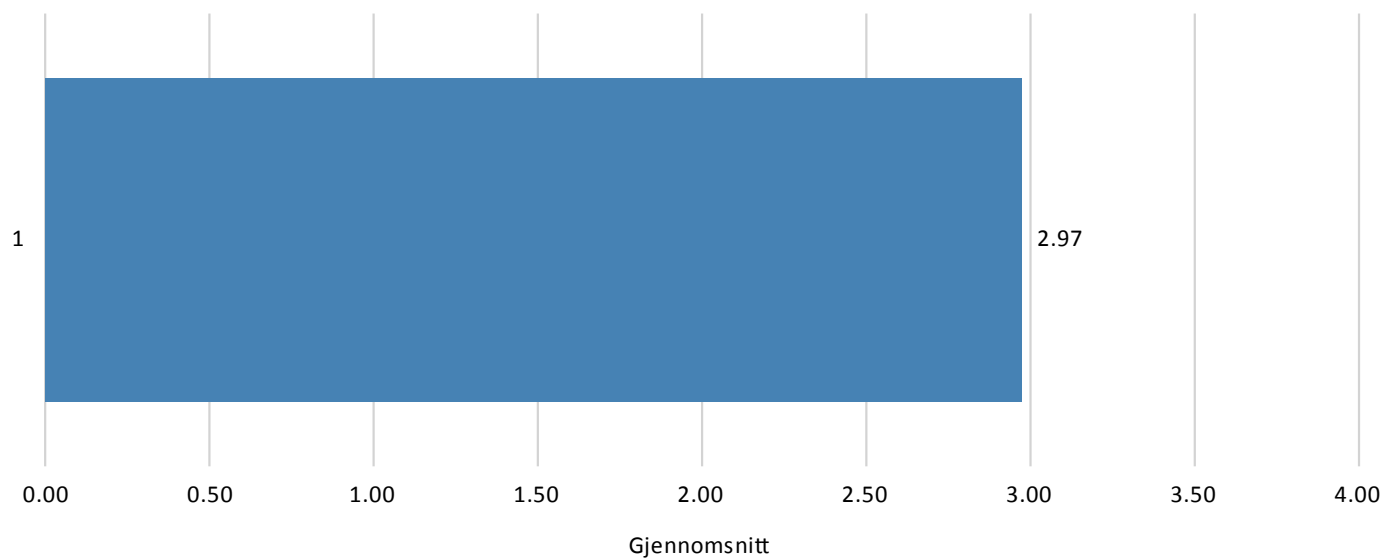
77. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 2,8% |
| Delvis uenig | 13,9% |
| Delvis enig | 22,2% |
| Helt enig | 58,3% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

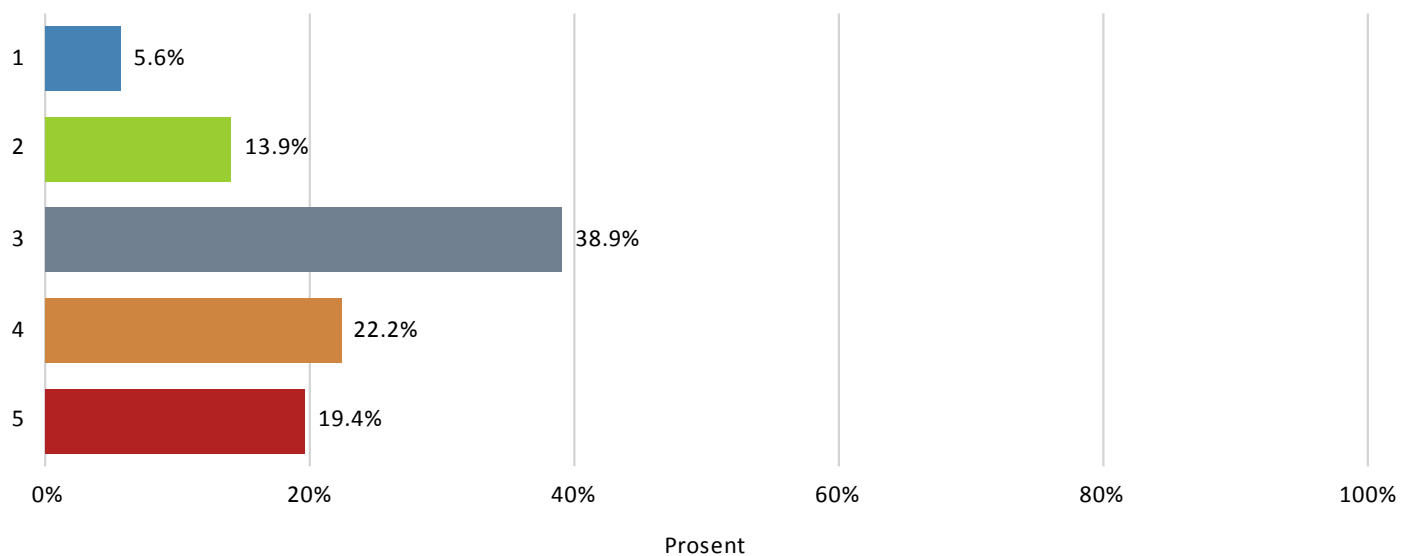
78. Samarbeid på sosiale medier fører til at jeg lærer mer



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,97 | 36 |

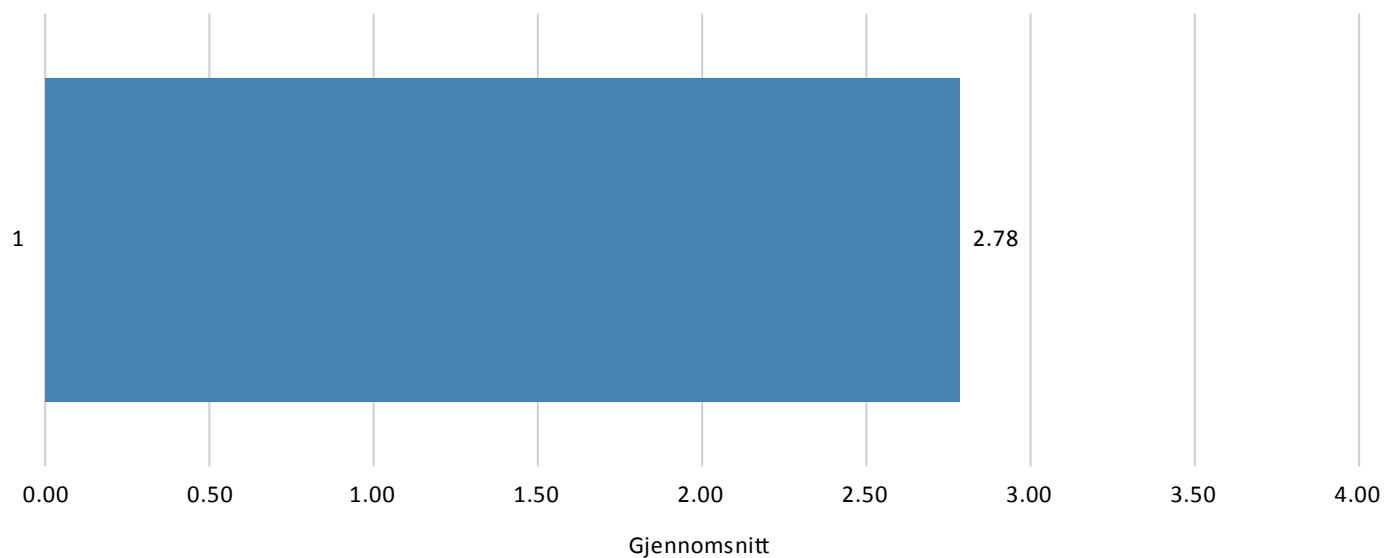
79. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

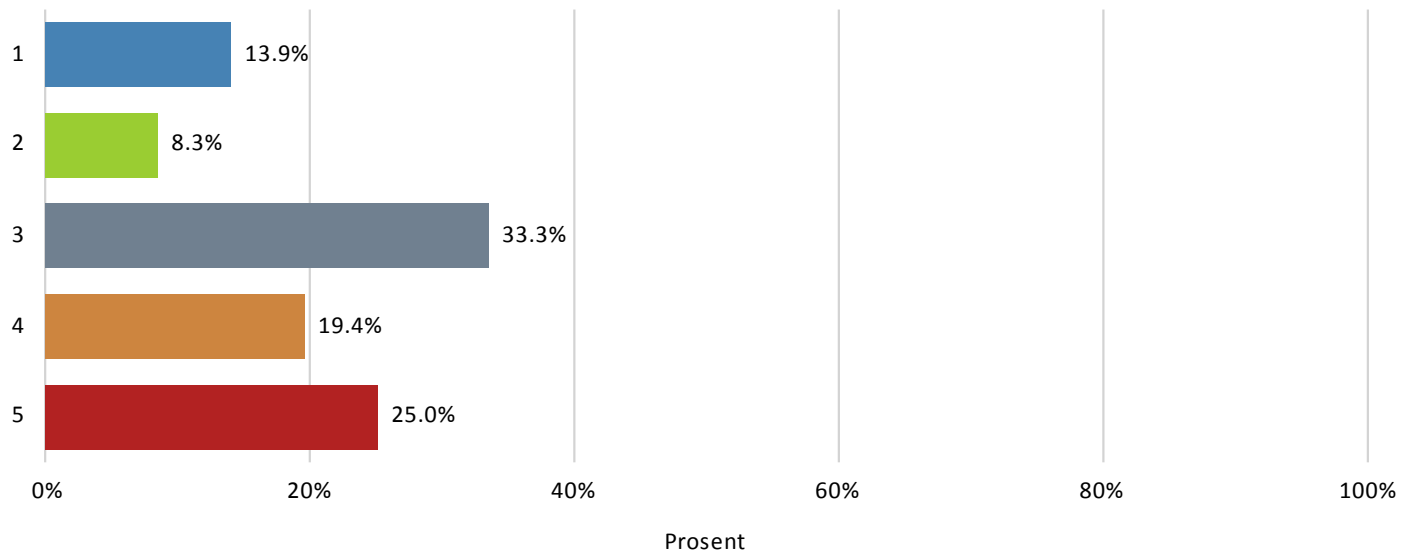
| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 5,6% |
| Delvis uenig | 13,9% |
| Delvis enig | 38,9% |
| Helt enig | 22,2% |
| Vet ikke | 19,4% |
| N | 36 |

80. Samarbeid på sosiale medier fører til at jeg får bedre karakterer



| Serienavn | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|
| 1 | Merk det alternativet som passer best | |
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
| Merk det alternativet som passer best | 2,78 | 36 |

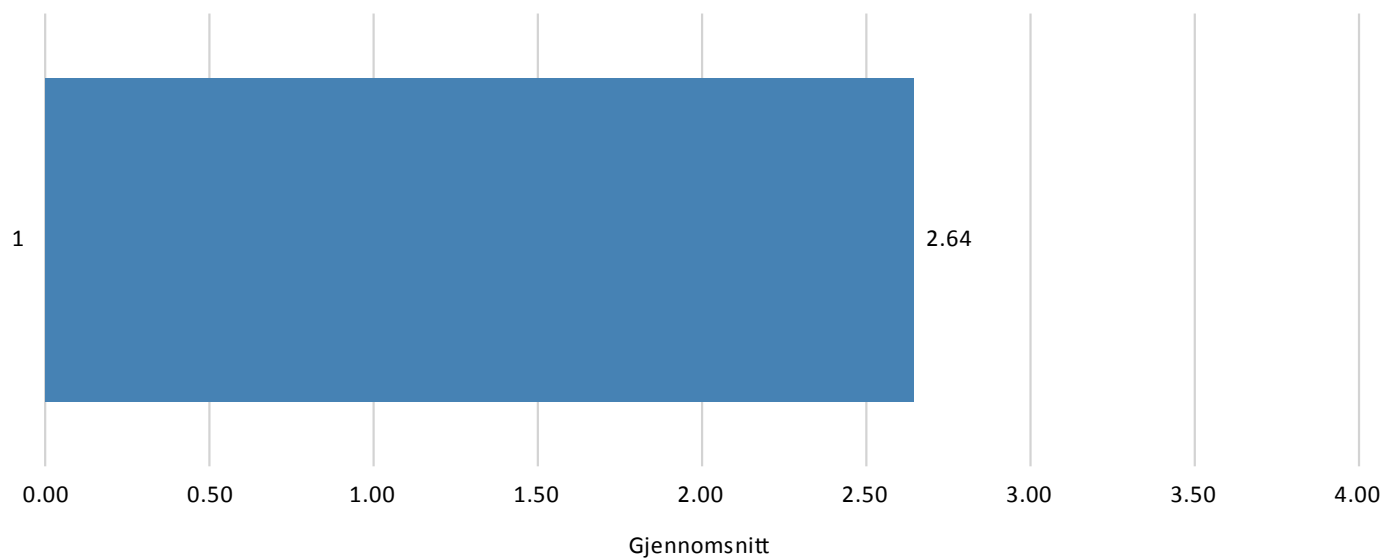
81. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 13,9% |
| Delvis uenig | 8,3% |
| Delvis enig | 33,3% |
| Helt enig | 19,4% |
| Vet ikke | 25,0% |
| N | 36 |

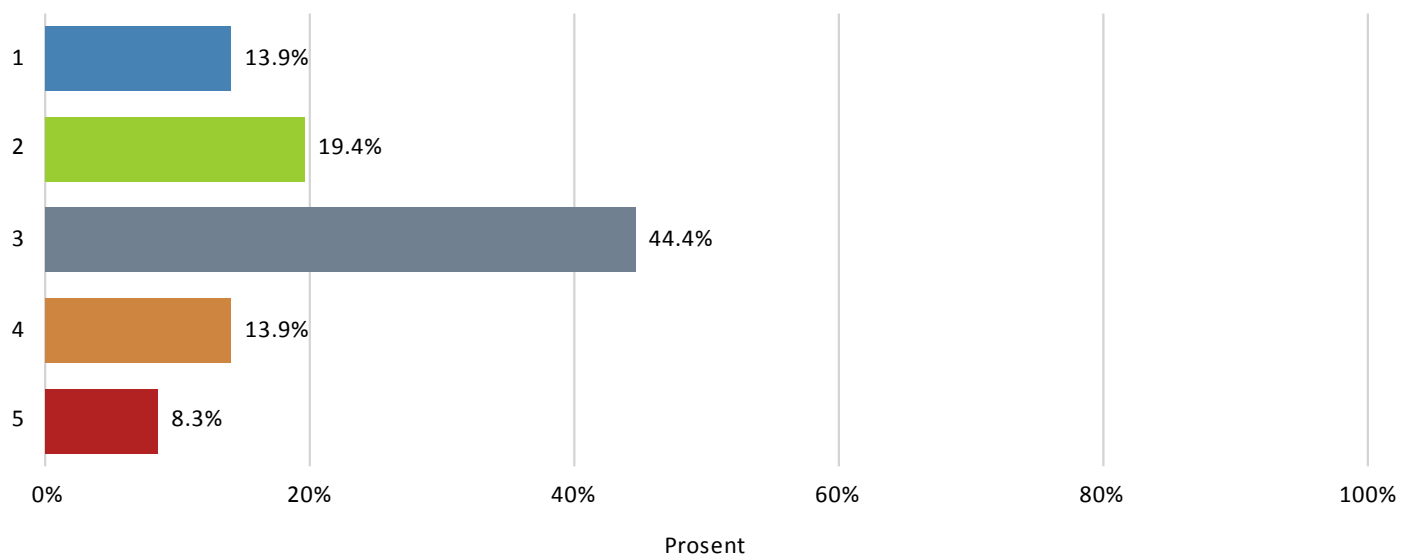
82. Vi blir oppfordret til å bruke sosiale medier til leksearbeidet



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,64 | 36 |

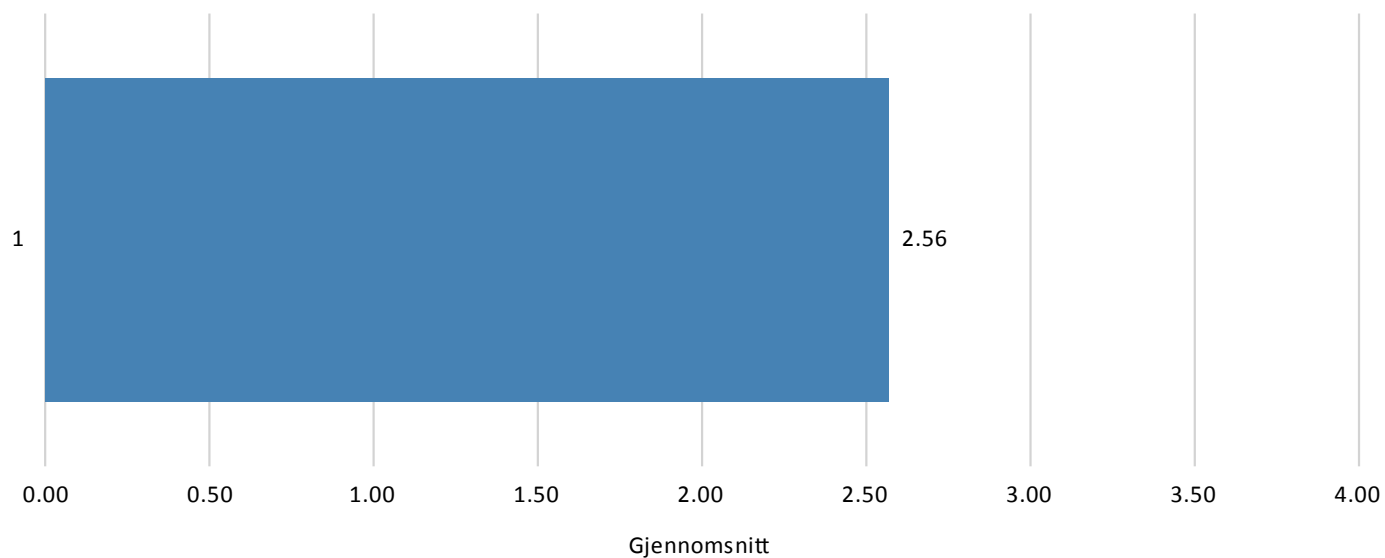
83. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

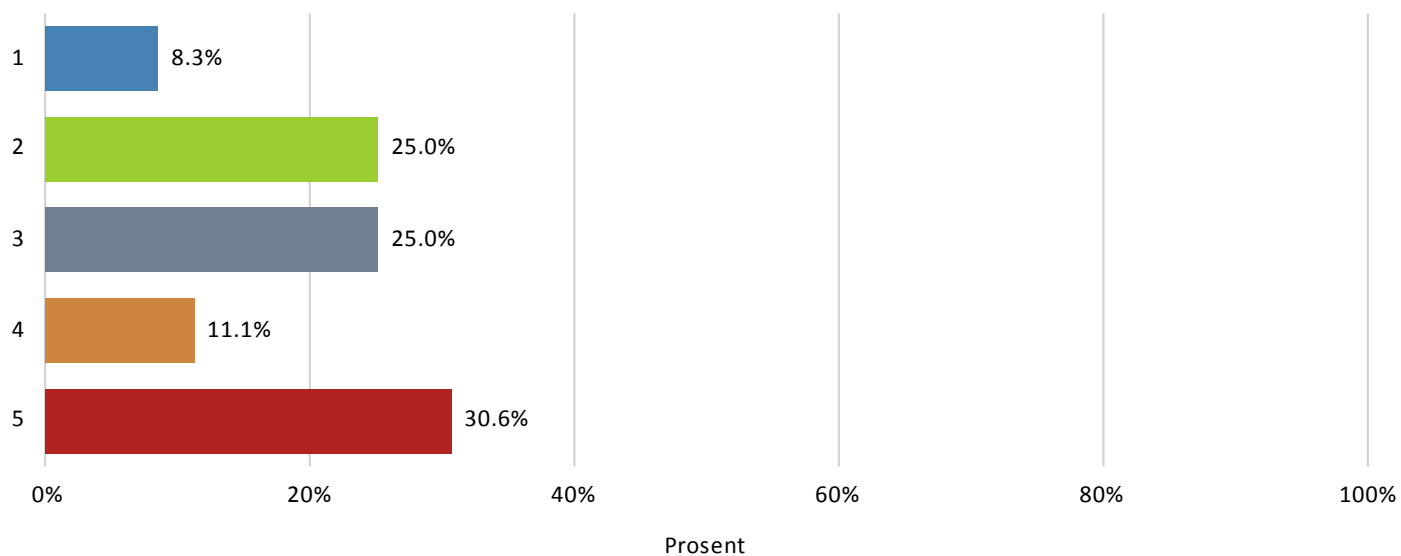
| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 13,9% |
| Delvis uenig | 19,4% |
| Delvis enig | 44,4% |
| Helt enig | 13,9% |
| Vet ikke | 8,3% |
| N | 36 |

84. Jeg tror ikke at lærerne mine liker at vi samarbeider om lekser på nettet



| Serienavn | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|
| 1 | Merk det alternativet som passer best | |
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
| Merk det alternativet som passer best | 2,56 | 36 |

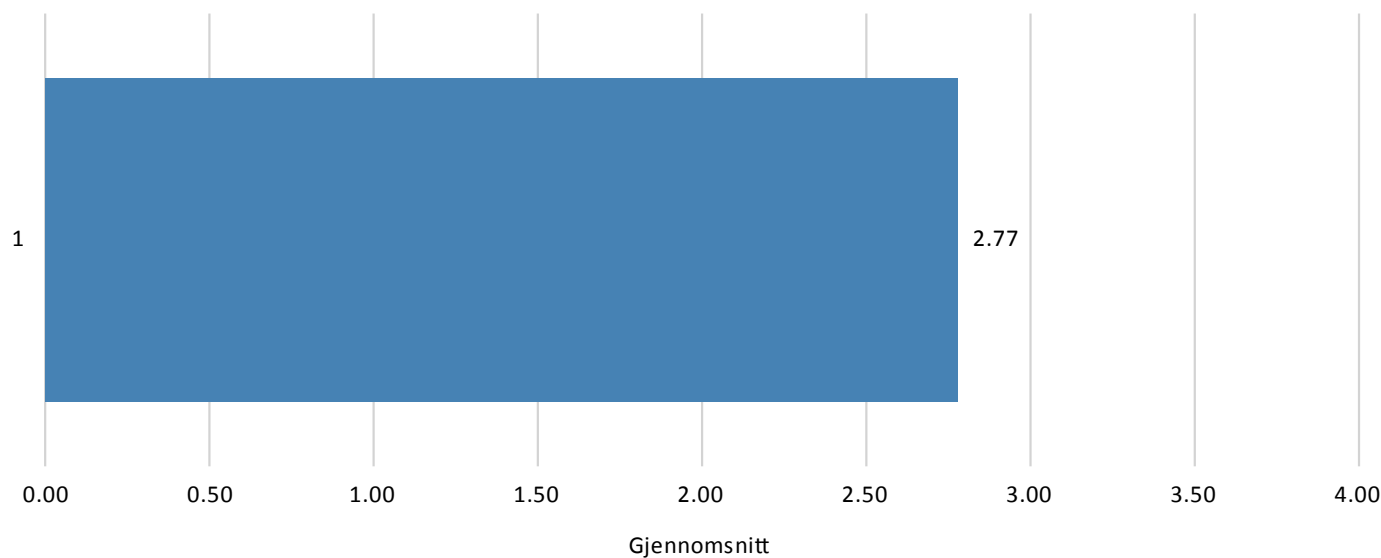
85. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 8,3% |
| Delvis uenig | 25,0% |
| Delvis enig | 25,0% |
| Helt enig | 11,1% |
| Vet ikke | 30,6% |
| N | 36 |

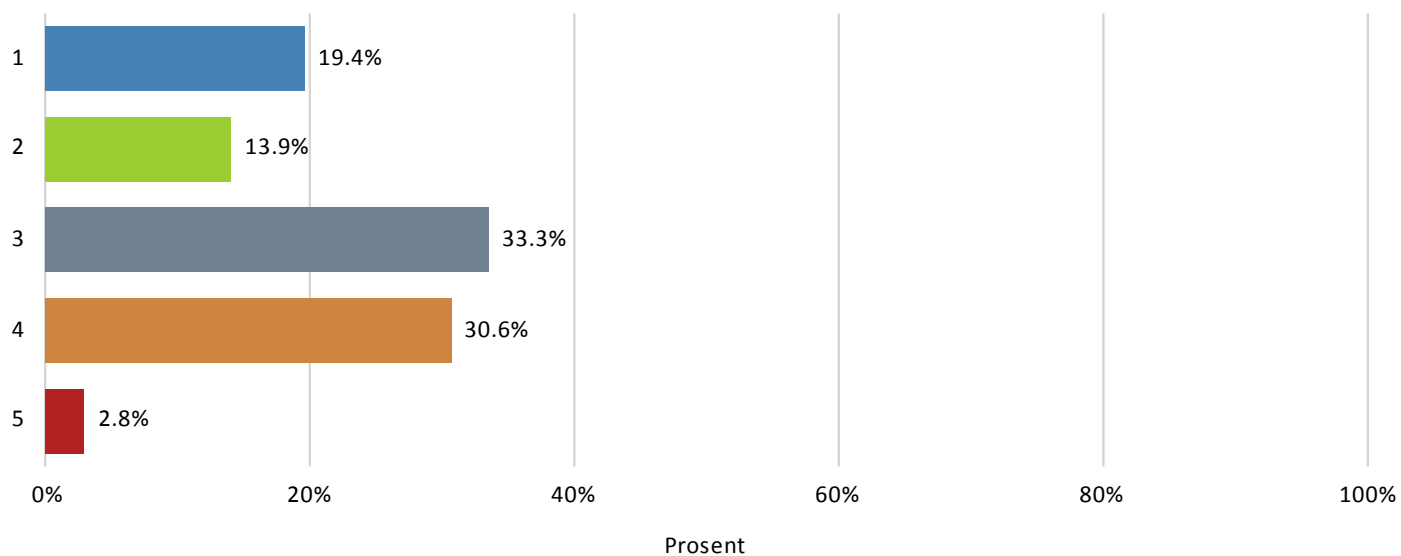
86. Jeg samarbeider med klassekamerater/venninner om skolearbeidet på sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,77 | 36 |

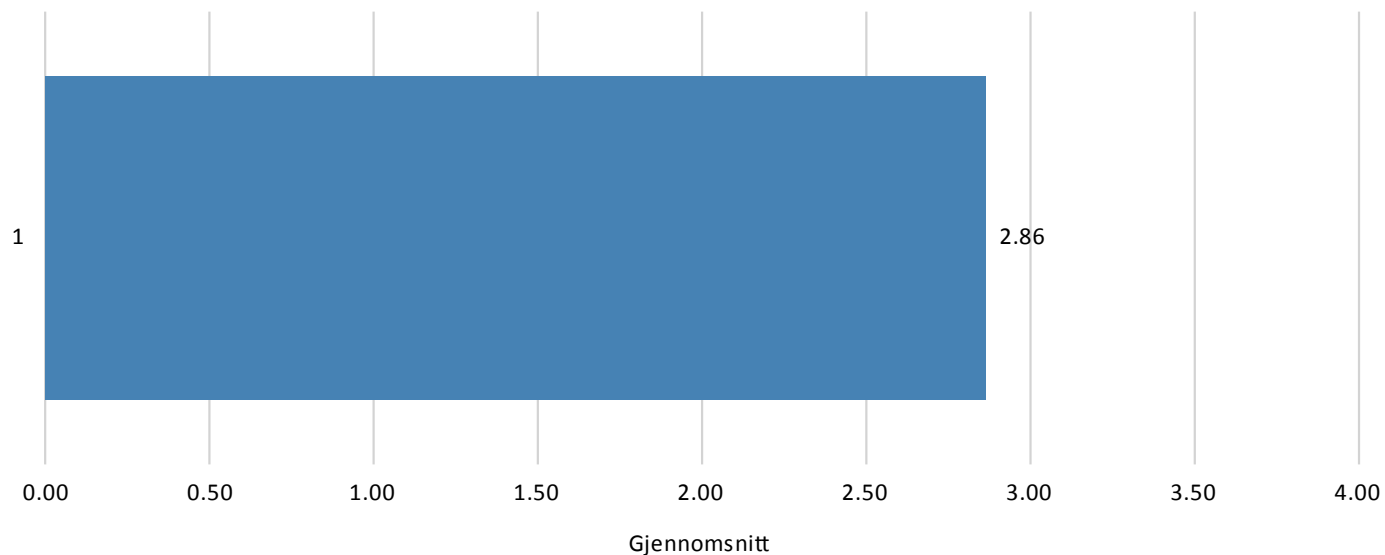
87. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 19,4% |
| Delvis uenig | 13,9% |
| Delvis enig | 33,3% |
| Helt enig | 30,6% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

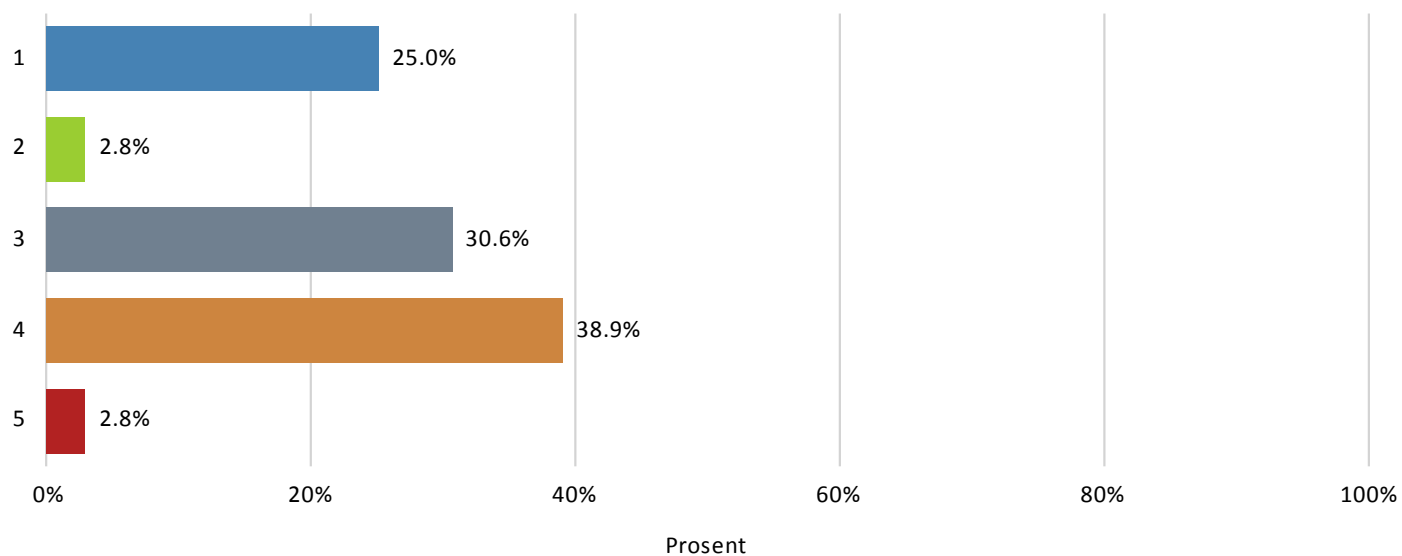
88. Av og til sender jeg meldinger til venner og slektninger som eg vet er flinke, når jeg trenger hjelp til noe med leksene



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,86 | 36 |

89. Merk det alternativet som passer best

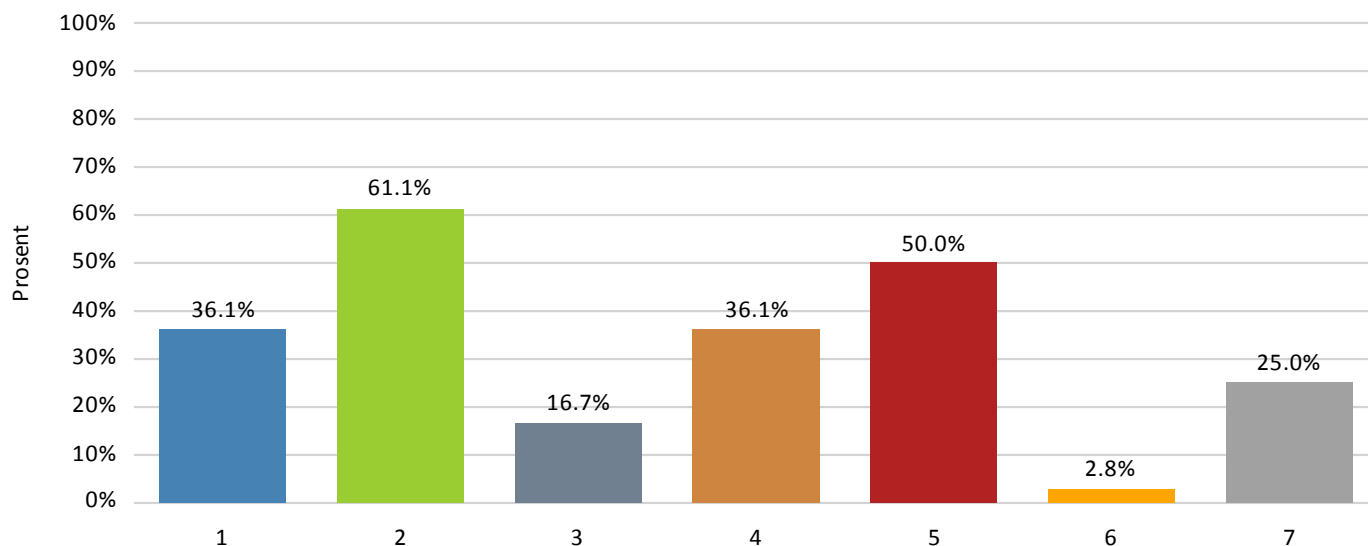


| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 25,0% |
| Delvis uenig | 2,8% |
| Delvis enig | 30,6% |
| Helt enig | 38,9% |
| Vet ikke | 2,8% |
| N | 36 |

90. Når jeg står fast med leksene hjemme, så

Her kan du krysse av flere alternativ

**Navn**

| | |
|---|---|
| 1 | Gir jeg opp |
| 2 | Spør noen hjemme |
| 3 | Kontakter jeg læreren via nettet |
| 4 | Kontakter jeg noen i klassen via nettet |
| 5 | Kontakter jeg venner via nettet |
| 6 | Vet ikke |
| 7 | Annet |

| Navn | Prosent |
|---|---------|
| Gir jeg opp | 36,1% |
| Spør noen hjemme | 61,1% |
| Kontakter jeg læreren via nettet | 16,7% |
| Kontakter jeg noen i klassen via nettet | 36,1% |
| Kontakter jeg venner via nettet | 50,0% |
| Vet ikke | 2,8% |
| Annet | 25,0% |
| N | 36 |

Søker opp svaret på Google.

gjør ikke lekser hjemme

søker

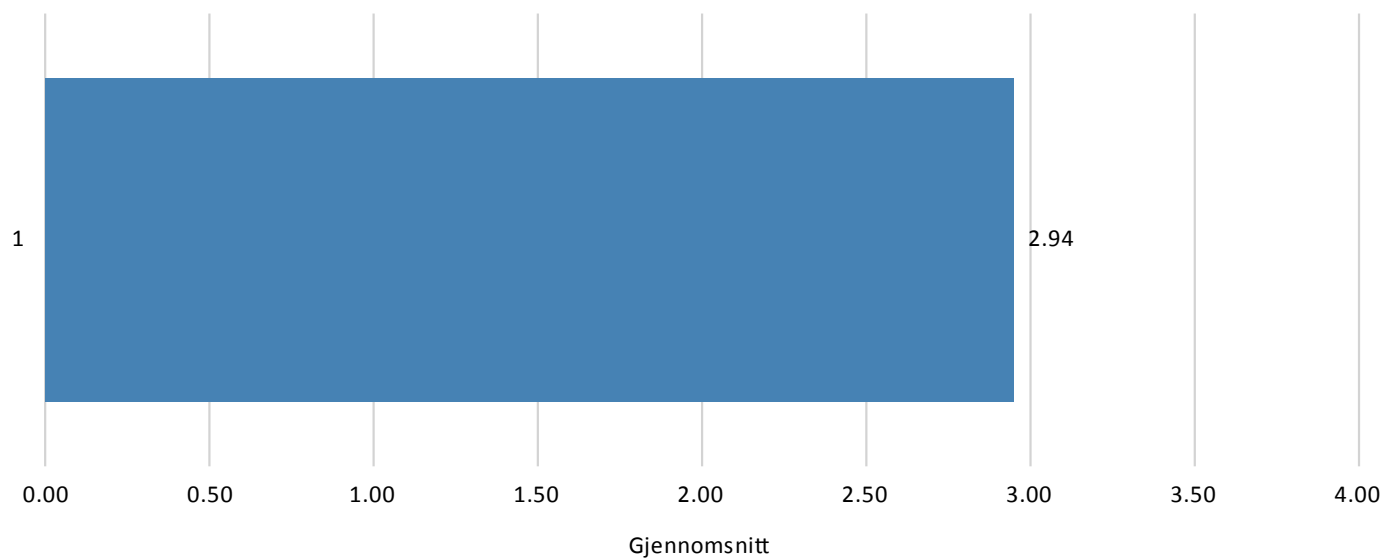
gjør ikke leksene.

søker på google

googler det

Jeg gir aldri opp!!!

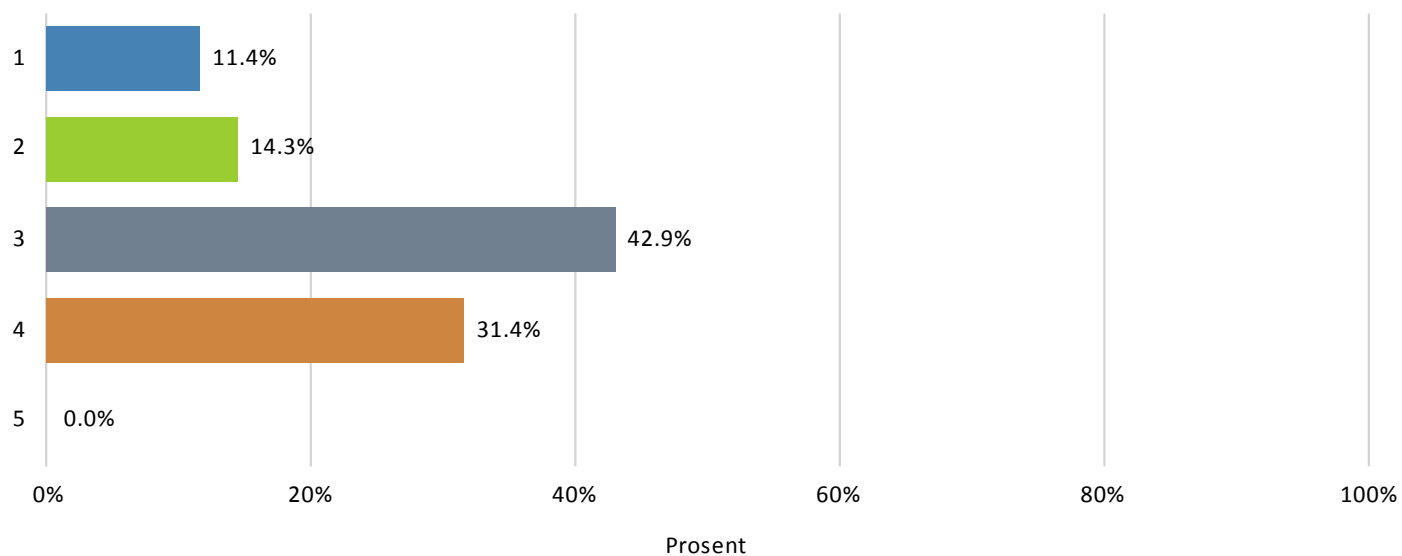
91. Jeg liker å samarbeide med andre på sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,94 | 35 |

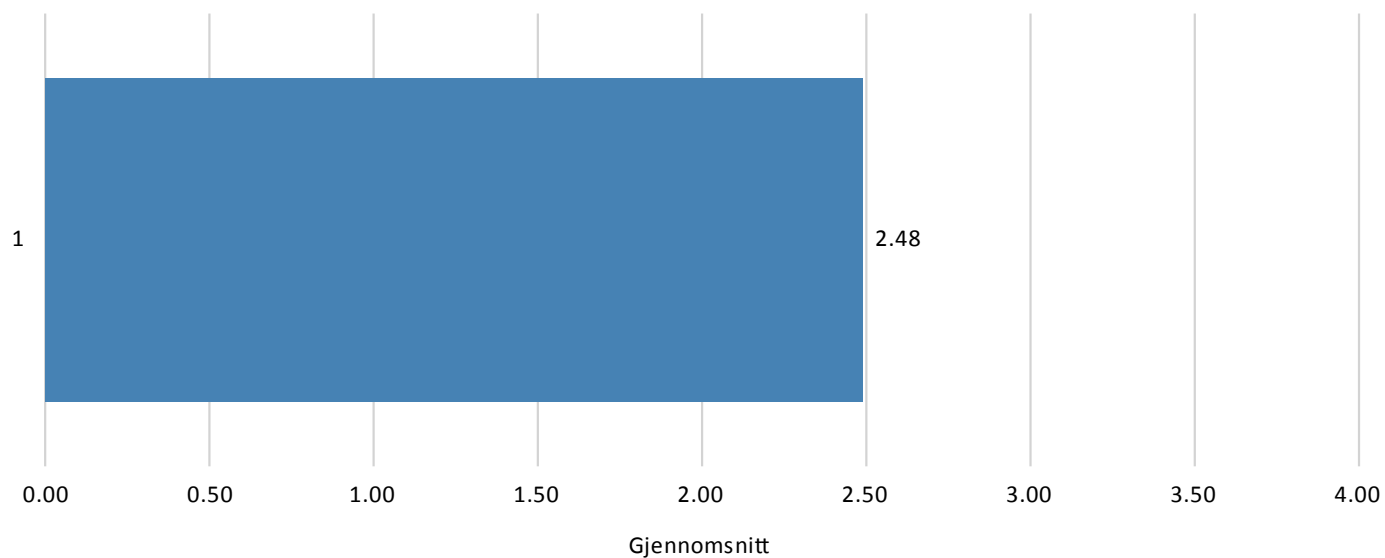
92. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 11,4% |
| Delvis uenig | 14,3% |
| Delvis enig | 42,9% |
| Helt enig | 31,4% |
| Vet ikke | 0,0% |
| N | 35 |

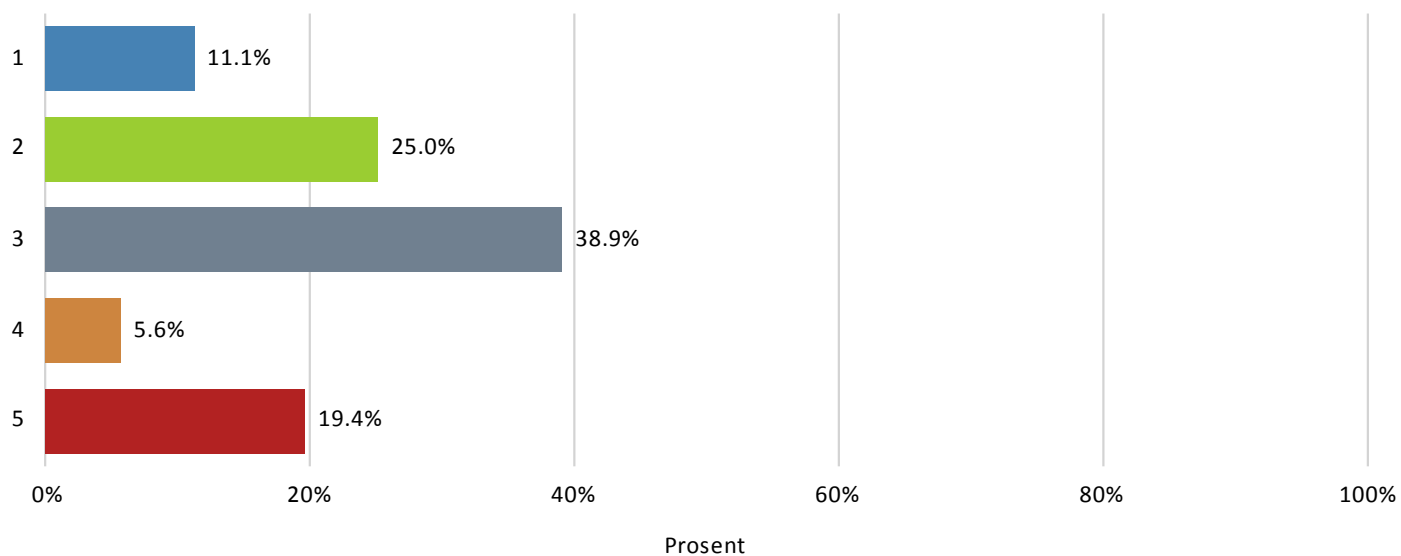
93. Samarbeid om lekser fører til at vi leverer like oppgaver



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 2,48 | 36 |

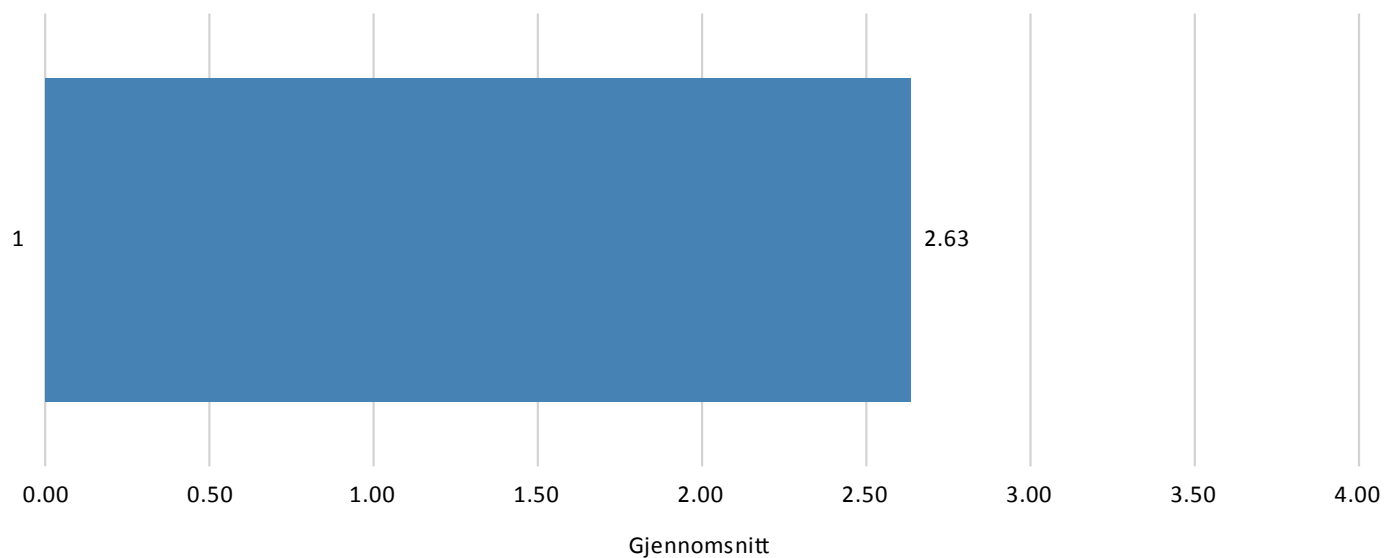
94. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

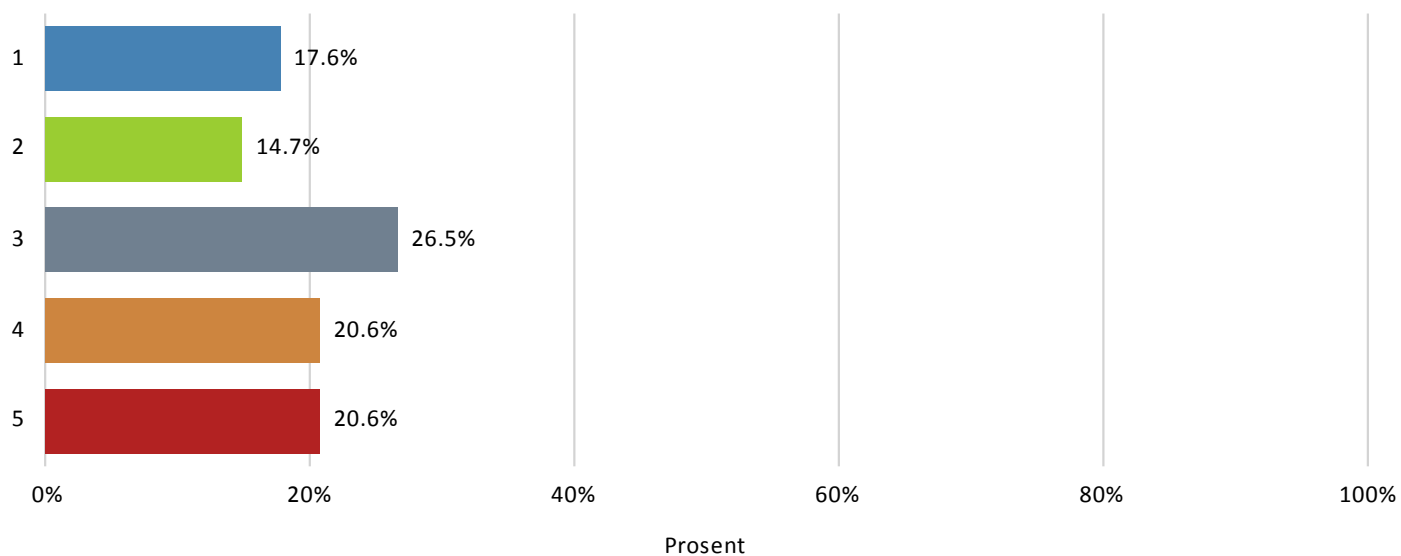
| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 11,1% |
| Delvis uenig | 25,0% |
| Delvis enig | 38,9% |
| Helt enig | 5,6% |
| Vet ikke | 19,4% |
| N | 36 |

95. Bruk av sosiale medier fører til at elever kopierer andres besvarelser i stedet for å jobbe selv



| Serienavn | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|
| 1 | Merk det alternativet som passer best | |
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
| Merk det alternativet som passer best | 2,63 | 34 |

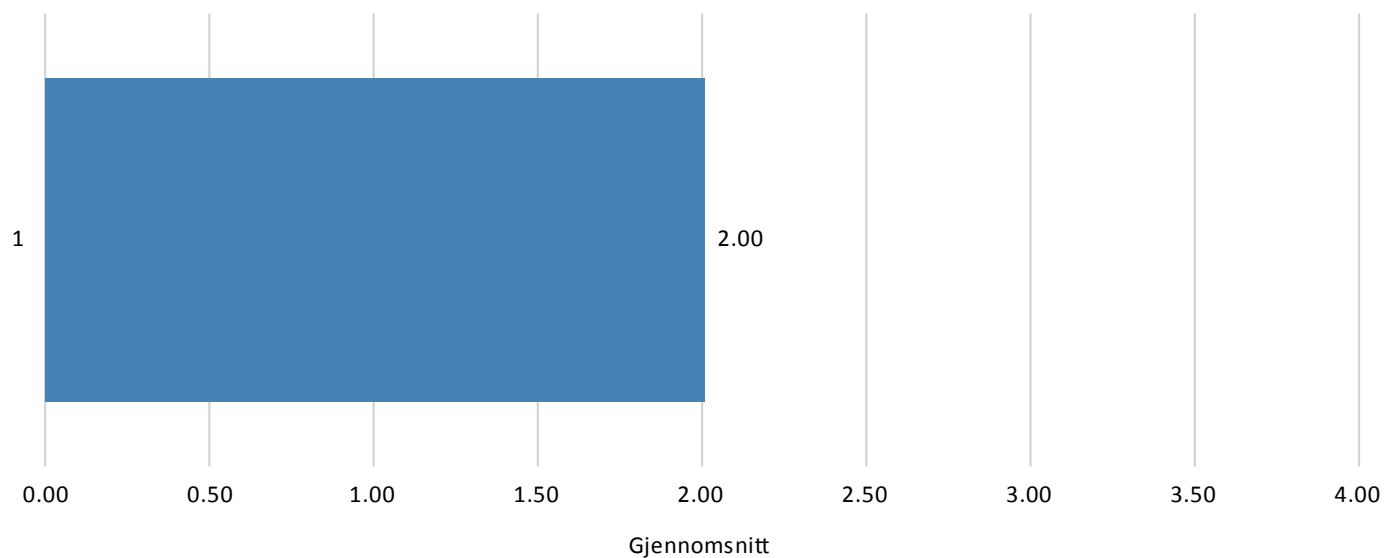
96. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

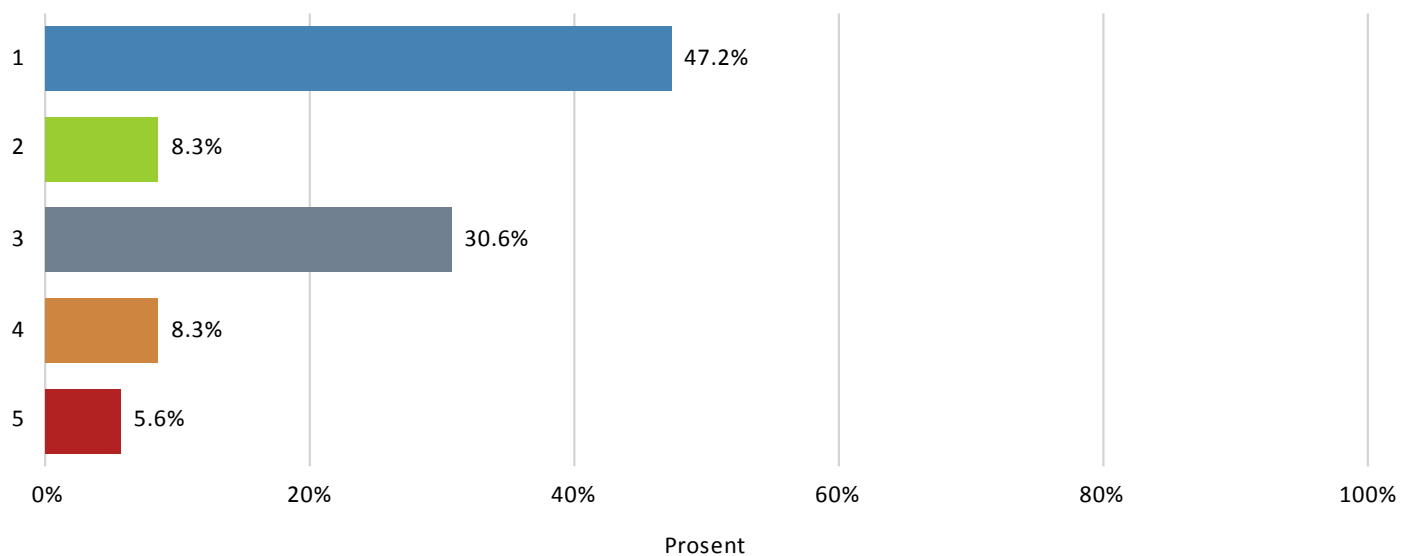
| Navn | Prosent |
|--------------|-----------|
| Helt uenig | 17,6% |
| Delvis uenig | 14,7% |
| Delvis enig | 26,5% |
| Helt enig | 20,6% |
| Vet ikke | 20,6% |
| N | 34 |

97. Jeg er ofte usikker på om jeg jukser når jeg bruker nettet til å hente informasjon til en oppgave



| Serienavn | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|
| 1 | Merk det alternativet som passer best | |
| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
| Merk det alternativet som passer best | 2,00 | 36 |

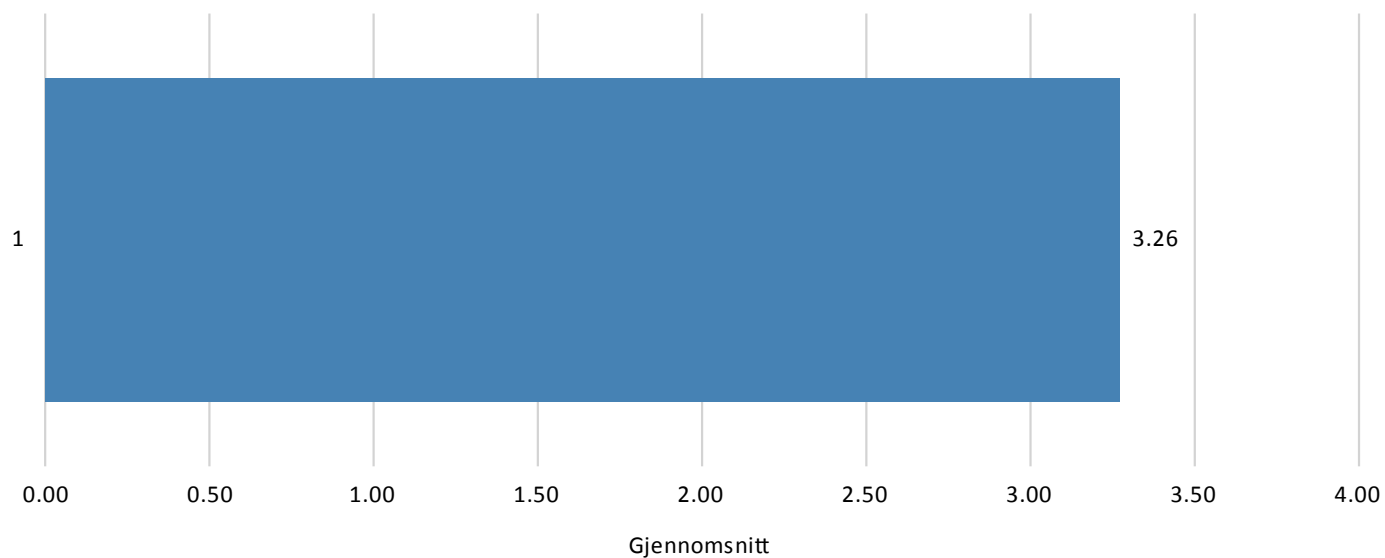
98. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 47,2% |
| Delvis uenig | 8,3% |
| Delvis enig | 30,6% |
| Helt enig | 8,3% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

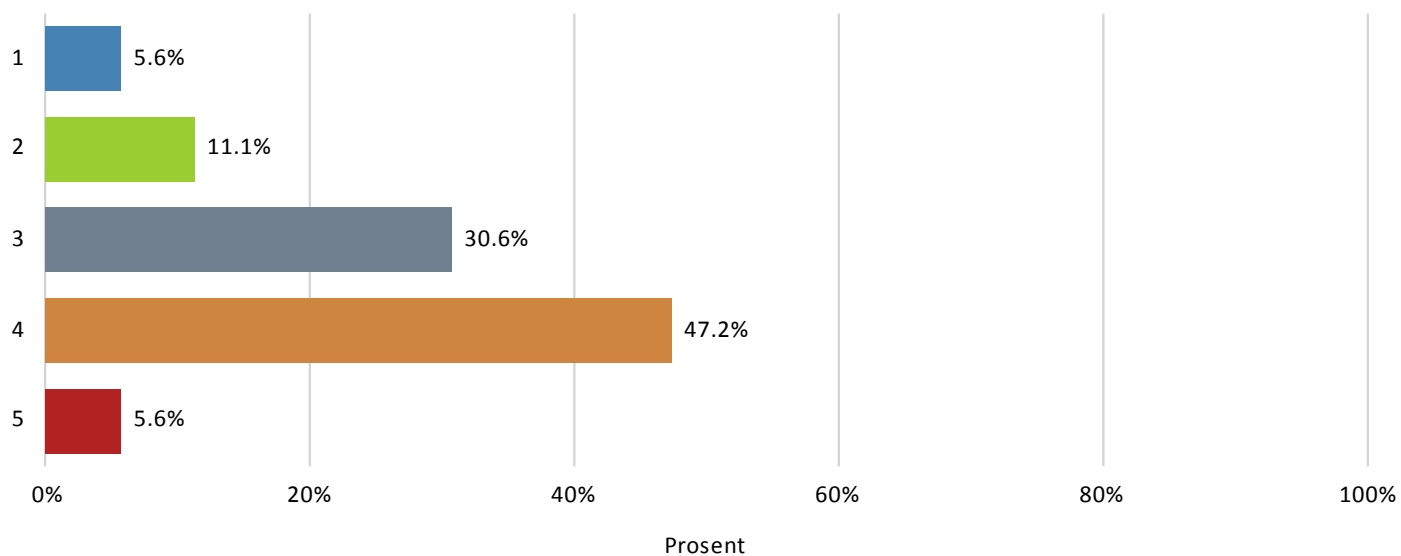
99. Jeg søker kunnskap gjennom bruk av sosiale medier



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,26 | 36 |

100. Merk det alternativet som passer best

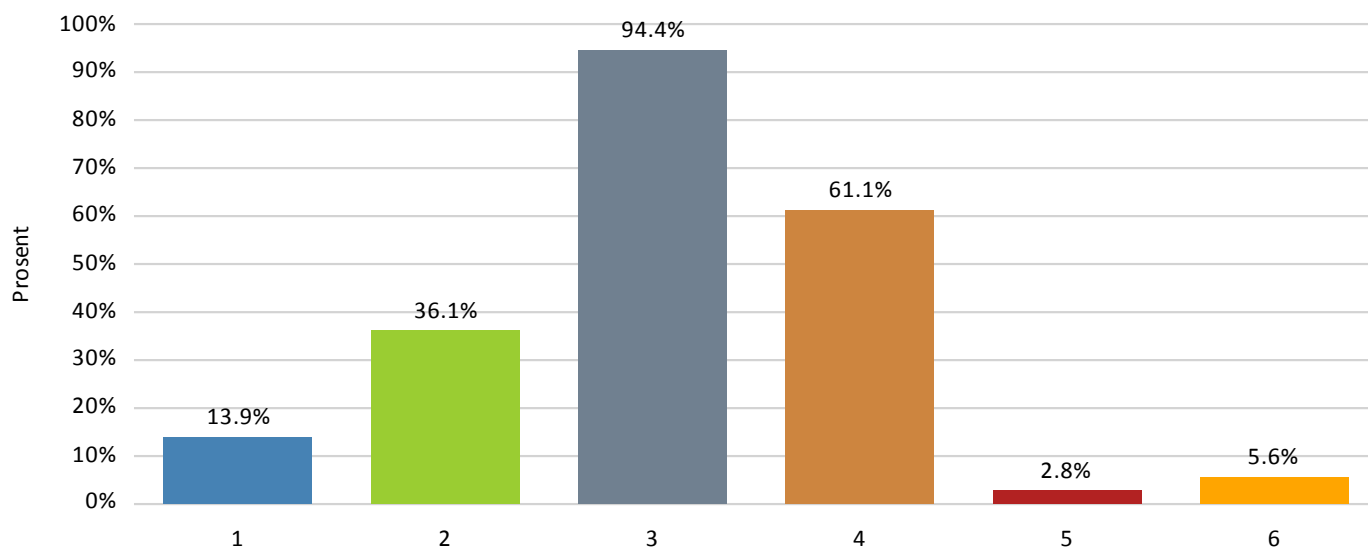


| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 5,6% |
| Delvis uenig | 11,1% |
| Delvis enig | 30,6% |
| Helt enig | 47,2% |
| Vet ikke | 5,6% |
| N | 36 |

101. Martin Ødegaard er en kjent fotballspiller. Hvis jeg skulle skrive en oppgave om han, så hadde jeg fått informasjon

Her kan du krysse av flere alternativ

**Navn**

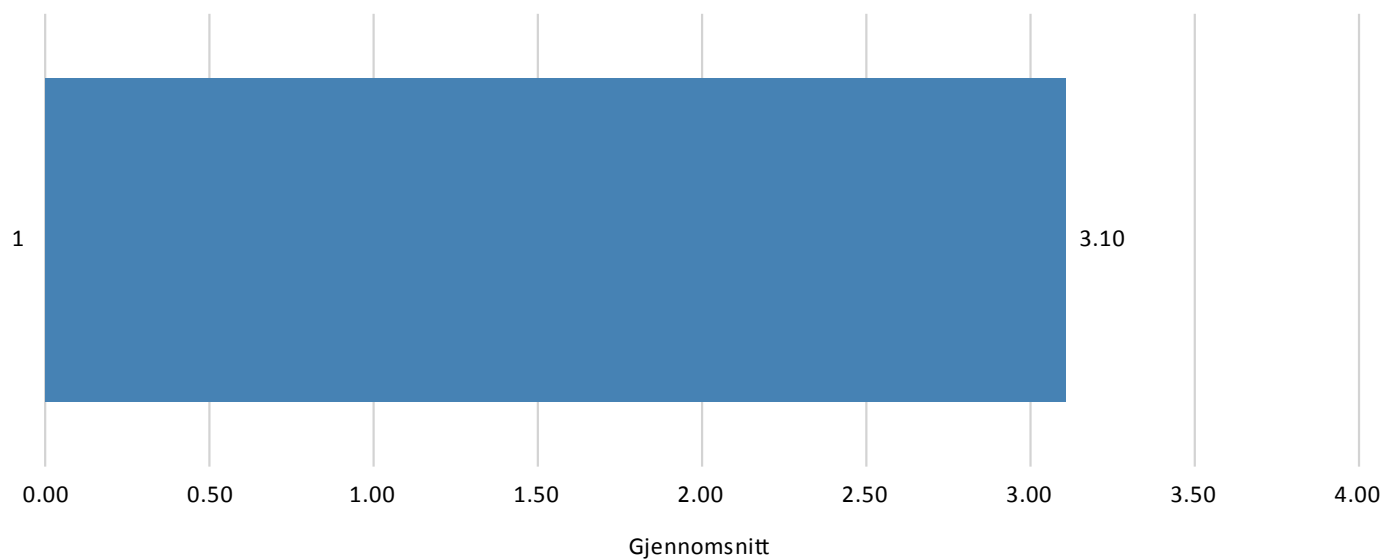
| | |
|---|----------------------|
| 1 | Fra læreren |
| 2 | Fra aviser |
| 3 | Fra søk på Internett |
| 4 | På sosiale medier |
| 5 | Vet ikke |
| 6 | Annet |

| Navn | Prosent |
|----------------------|---------|
| Fra læreren | 13,9% |
| Fra aviser | 36,1% |
| Fra søk på Internett | 94,4% |
| På sosiale medier | 61,1% |
| Vet ikke | 2,8% |
| Annet | 5,6% |
| N | 36 |

venner/foreldre

Medelever

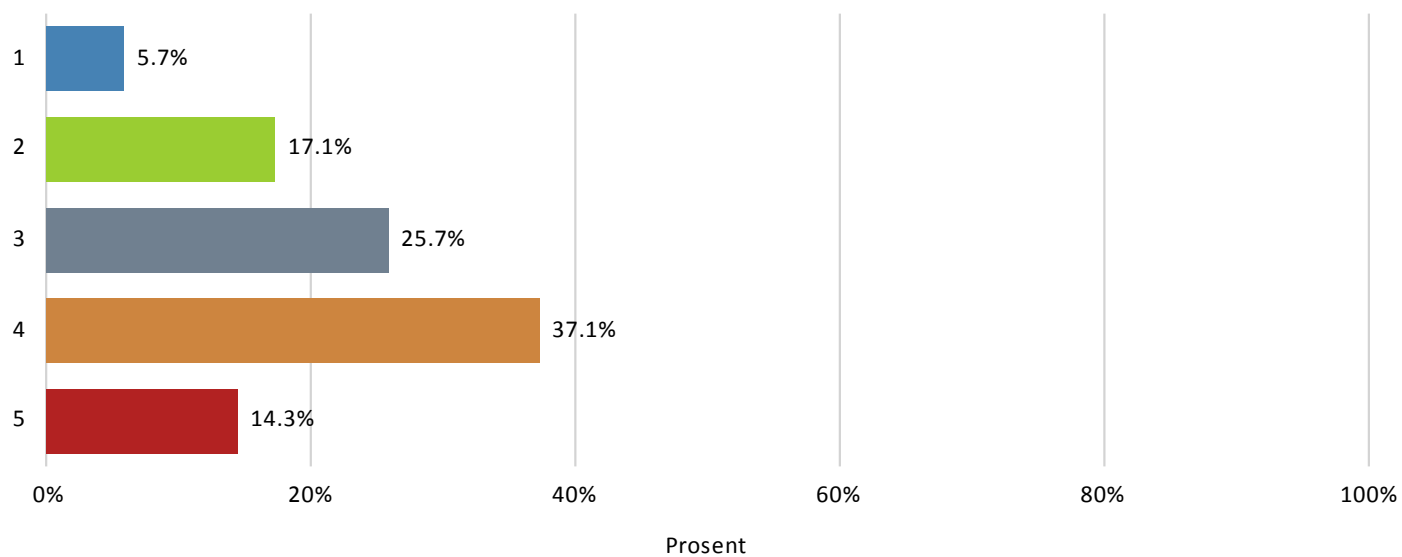
102. Jeg ønsker å bruke mer tid på sosiale medier i forbindelse med skolearbeid



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,10 | 35 |

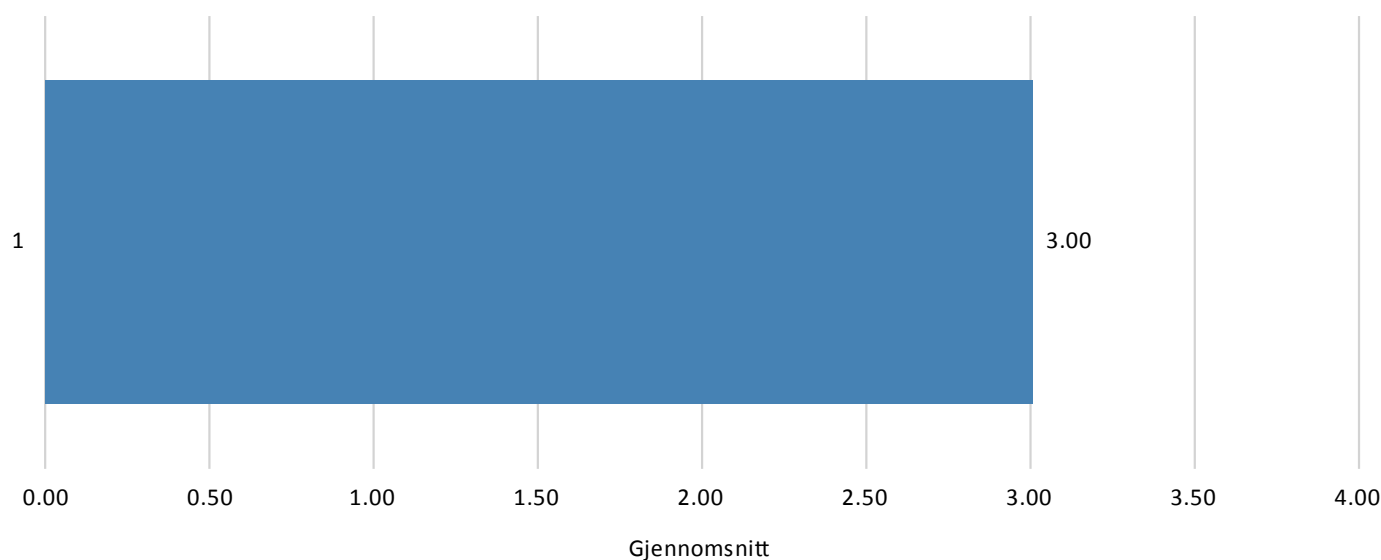
103. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 5,7% |
| Delvis uenig | 17,1% |
| Delvis enig | 25,7% |
| Helt enig | 37,1% |
| Vet ikke | 14,3% |
| N | 35 |

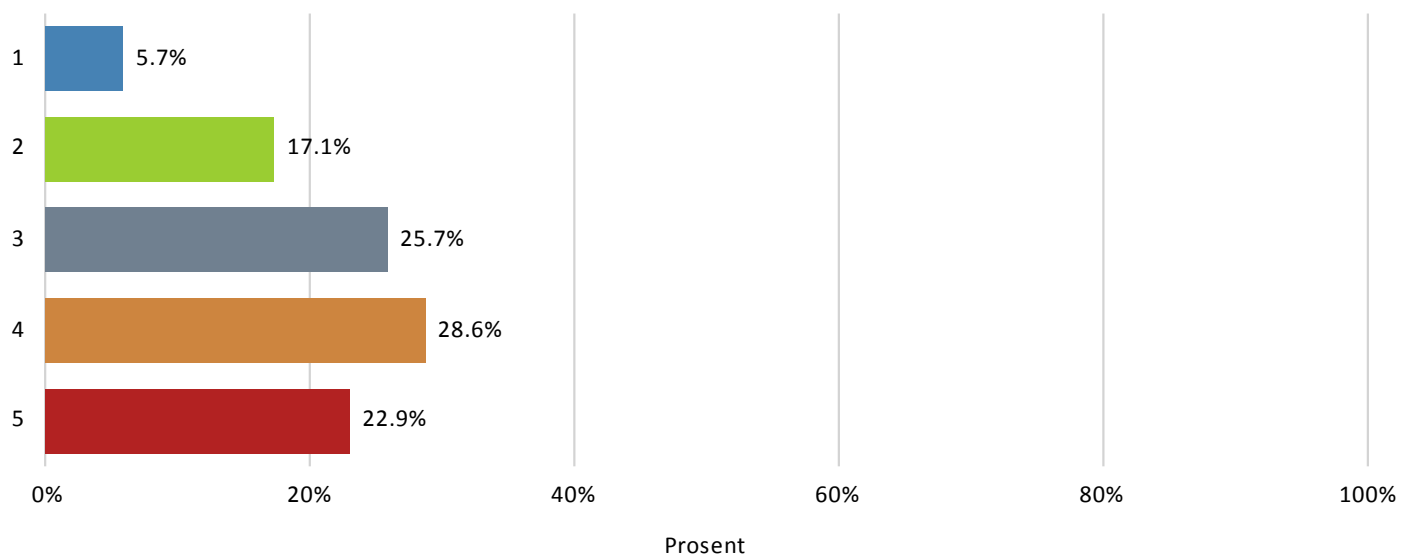
104. Jeg ønsker å bruke mer tid på sosiale medier i forbindelse med leksearbeid



| Serienavn | |
|-----------|---------------------------------------|
| 1 | Merk det alternativet som passer best |

| Spørsmål | Gjennomsnitt | N |
|---------------------------------------|--------------|----|
| Merk det alternativet som passer best | 3,00 | 35 |

105. Merk det alternativet som passer best



| | Navn |
|---|--------------|
| 1 | Helt uenig |
| 2 | Delvis uenig |
| 3 | Delvis enig |
| 4 | Helt enig |
| 5 | Vet ikke |

| Navn | Prosent |
|--------------|---------|
| Helt uenig | 5,7% |
| Delvis uenig | 17,1% |
| Delvis enig | 25,7% |
| Helt enig | 28,6% |
| Vet ikke | 22,9% |
| N | 35 |

Vedlegg 5: Intervjuguide

| Intervjuguide elever | | |
|--|--|---|
| Rammer | <ul style="list-style-type: none"> • Tidsbruk: ca. 30 minutter. • Intervju tas opp med digital lydopptaker. • Alle opplysninger behandles konfidensielt, og slettes ved prosjektslutt. | |
| Bakgrunnsinformasjon | Klasse og alder | |
| <p>Forskningsspørsmål 1, 2 og 3:</p> <p><i>Hvilke sosiale medier bruker 10.klassingene til skolearbeid?</i></p> <p><i>I hvilket omfang bruker 10. klassingene sosiale medier til skolearbeid?</i></p> <p><i>Hvordan er bruken av sosiale medier skoleinitiert?</i></p> | | |
| Spørsmål/tema | Oppfølging | Årsak |
| Hva legger du i begrepet «sosiale medier»? | Eksempler? | Begrepsavklaring og innledende spørsmål |
| Hvilke sosiale medier bruker du? | | |
| Hvilken erfaring har du med bruk av sosiale medier? | Privat? Undervisning? Læringsarbeid/kunnskapsbygging? Hvor lenge har du brukt SM? Bruksfrekvens? Tidsbruk? 100% av svarene på surveyen sier at dere bruker mye tid på sosiale medier hjemme. Hva tenker du om det? Hvor mange venner har du på Facebook? Hvor kommer de fra? Kjenner du alle, og hvordan kommer dere i kontakt? | Kartlegging |
| Hvis vedkommende har brukserfaring privat, men ikke i forhold til skolearbeid: | | |
| Hva er årsaken til at du ikke benytter sosiale medier i læringsarbeidet? | | Årsakssammenheng |

| Hvis vedkommende har brukserfaring både privat og i undervisning: | | |
|---|---|---------------------------|
| Hvordan bruker du sosiale medier i læringsarbeidet? | Hvilke fag? Hvor lenge? Hvor mye? I hvilke sammenhenger? 100% av svarene i surveyen oppgir at de bruker Youtube. Hva bruker du Youtube til? | Refleksjon og begrunnelse |
| Hvorfor bruker du sosiale medier i læringsarbeidet? | Samarbeid, lekser, kontakt med lærer, annet? | |
| Hvordan blir det tilrettelagt fra skolens side for at du kan benytte sosiale medier i ditt læringsarbeid? | <p>klassegruppe, digitalt samarbeid etc.</p> <p>I spørreundersøkelsen kommer det frem at mange bare delvis mener at dere får bruk for skolens arbeidsmåter i fremtiden. Hva tenker du om det?</p> <p>Får dere opplæring i bruk av sosiale medier? Legger skolen opp til at dere kan bruke sosiale medier i skolearbeidet?</p> <p>Beskriv en vanlig skoledag i forhold til bruk av digitale verktøy. Da tenker jeg både på lærere og elever.</p> <p>Hvordan er fordelingen mellom samarbeid og individuelt arbeid på skolen? Velger dere selv om og med hvem dere samarbeider?</p> <p>Samarbeider dere også digitalt, for eksempel ved bruk av sosiale medier? Diskuterer dere oppgaver på sosiale medier?</p> <p>På spørreundersøkelsen er en del elever usikre på om dette kan</p> | |

| | | |
|--------------------------|--|--|
| <p>Vurdering</p> | <p>oppfattes som juks. Hva tenker du om det?</p> <p>Er det forskjell på hvordan du løser oppgaver på skolen og hjemme?</p> <p>Hvordan viser dere hva dere har lært? Hva blir dere vurdert på?</p> | |
| <p>Digital vurdering</p> | <p>Blir arbeidene deres vurdert av andre elever? Bruker dere egenvurdering av arbeidet? Kun lærervurdering?</p> <p>Blir dere vurdert på deres digitale ferdigheter – for eksempel på en presentasjon?</p> <p>Hvordan får dere vurderingene fra lærerne? Digitalt?</p> <p>Hvordan har dere prøver? På papir, digitalt eller begge deler?</p> <p>Kan dere sjekke vurderinger – for eksempel i Fronter?</p> | |

| | | |
|--|---|----------------------------------|
| <p>Du har fortalt en del om hvordan du bruker sosiale medier. Er det noe du kunne ha tenkt å gjort annerledes?</p> | <p>I undervisningen?</p> <p>I læringsarbeidet?</p> <p>Hvorfor?</p> <p>Mulighet?</p> | <p>Refleksjon og begrunnelse</p> |
| <p>Hvis vedkommende kunne ha ønsket en endring:</p> | | |
| <p>Hvordan tenker du at du kunne ha endret bruksmønsteret?</p> | <p>I undervisning?</p> <p>I læringsarbeid?</p> <p>Hvorfor?</p> <p>Hindringer?</p> | <p>Refleksjon og begrunnelse</p> |
| <p>Hvis vedkommende ikke ønsker endring:</p> | | |
| <p>Hva er bakgrunnen for at du ikke ønsker en endring fra dagens bruksmønster?</p> | <p>Negative erfaringer?</p> <p>Andre ting?</p> | |

| | | |
|-------------------------|--|---------------------------|
| Uansett tidligere svar: | | Refleksjon og begrunnelse |
|-------------------------|--|---------------------------|

| Forsknings spørsmål 4 og 5: <i>Hvilke fordeler og utfordringer ser 10. klassingene ved denne arbeidsmåten?</i> <i>Hvordan kan lærere ta hensyn til elevenes bruksmønster på sosiale medier i sin undervisning?</i> | | |
|--|--|---------------------------|
| Spørsmål/tema | Oppfølging | Årsak |
| Du har fortalt en del om hvordan du bruker sosiale medier. Hvilke fordeler ser du ved bruk av sosiale medier i undervisningen? | Hvorfor? Hvordan kan skolen/lærerne utnytte elevenes kunnskap om sosiale medier til læring? Er det forskjell på elevers og voksnes bruk av sosiale medier – tror du? | Refleksjon og begrunnelse |
| I læringsarbeidet? | | |
| Hvilke ulemper ser du ved bruk av sosiale medier i undervisningen? | Hvorfor? Det er stor spredning i forhold til om elevene mener at det føles mer som lek enn læring med SM. Hva tenker du om det? Mange svarer at det blir mer uro klassen når det blir brukt sosiale medier. Hva tenker du om det? Hvorfor er det slik? Rundt halvparten av svarene på surveyen sier at konflikter har startet på sosiale medier. Hva tenker du om det? Har du selv opplevd dette? Hva skjedde? Mange sier at de sløser tid på sosiale medier på skolen, mens de aller fleste sier at de gjør sitt beste på skolen. Hva tenker du om det? Hvorfor skjer det? Over halvparten ønsker likevel | |

| | | |
|---|--|--|
| | å bruke sosiale medier mer i timene. Hvorfor det, tror du? | |
| I læringsarbeidet? | | |
| I denne intervjuguiden er det også naturlig å trekke inn spørsmål knyttet til resultatene fra surveyen, men de må utvikles etter at gjennomføring og analyse. | | |

| Spørsmål knyttet til surveyresultat | | |
|---|---|---------------------------|
| Spørsmål/tema | Oppfølging | Årsak |
| Bruk av læringsplattform | Bruker dere læringsplattform? Hva brukes den eventuelt til? Kunne dere ha brukt Facebook til det samme? | Refleksjon og begrunnelse |
| Klassen har en egen Facebook-gruppe. Likevel mener en del at ikke alle er med. Hvorfor tror du det er slik? | Er ikke alle på Facebook, tror du? Er det ikke nødvendig å delta? Andre grunner? På spørsmålet om noen i klassen har egne Facebook-grupper, som ikke alle får lov til å være med i, er det stor variasjon i svarene. Vet du om slike grupper? Er du med i slike grupper? Hva tenker du om dette? Er det det problem? | |
| En del av svarene i surveyen oppgir at de ikke trenger å treffe vennene sine, fordi de likevel snakker med dem på sosiale medier. Hva tenker du om det? | | |

| | | |
|--|--|--|
| <p>De aller fleste oppgir at de ikke er venn med/følger lærerne sine på sosiale medier. Hvorfor det?</p> | <p>Over halvparten sier likevel at de snakker med og kan få hjelp av lærerne på sosiale medier. Hvorfor er det slik? Hvordan foregår kontakt med lærer på Facebook? En del sier at de ikke vil blande skole og fritid/privatliv. Hva tenker du om det?</p> | |
| <p>Mange bruker sosiale medier i leksearbeidet. Hvordan foregår det?</p> | <p>Mange er usikre eller tror at lærerne misliker at de bruker sosiale medier til skolearbeid. Hvorfor er det slik, tror du? Det er et spørsmål i undersøkelsen som tar opp hva dere gjør, hvis dere får problemer med leksene. Spredningen i svarene er stort. Hva gjør du?</p> | |
| <p>Mange svarer at de mener at arbeid på sosiale medier fører til at de lærer mer. Likevel svarer de fleste at bruk av sosiale medier ikke gir dem bedre karakterer. Hva tenker du om det?</p> | <p>Er ikke det litt rart? Hva tror du selv?</p> | |
| <p>Mange svarer at samarbeid på sosiale medier fører til at besvarelsene deres blir like, og en del oppgir at noen kopierer andres svar. Hva tenker du om det?</p> | <p>Er noe av dette juks? Har noen blitt tatt for juks på denne måten? En del oppgir at de er usikre på om dette er juks. Hva tenker du?</p> | |
| <p>Det sies at kunnskap i dag er annerledes enn kunnskap før i tiden. Før var kunnskap det du</p> | <p>Hva tenker du om det? Er skolen slik i dag at det er nok å bare vite hvor du kan finne</p> | |

| | | |
|---|--|--|
| visste og kunne, mens det i dag også krever at du vet hvor du kan finne kunnskap. | svar? | |
| Fremtidig yrke og bruk av sosiale medier. | Har du tanker om hva du vil bli i fremtiden? I så fall hva? Tror du at du i ditt yrke vil bruke sosiale medier som en del av jobben din? | |