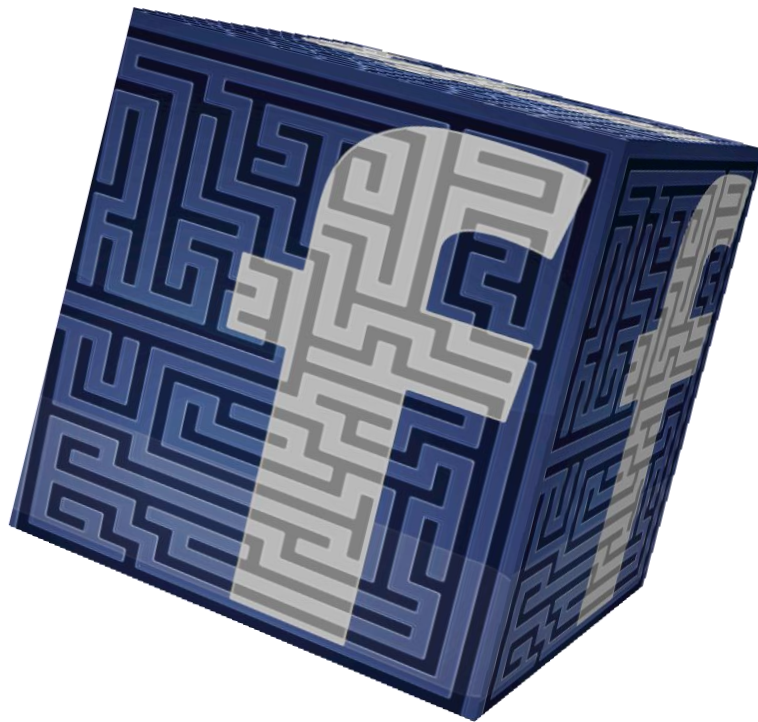


Forsvarlig bruk av sosiale medier

Hvilke utfordringer møter
lærere i forhold til uheldig bruk
av sosiale medier blant ungdom?



Tor Eide og Johan Inge Weltzien
Masteroppgave i IKT i læring

HØGSKOLEN STORD HAUGESUND

Juni 2013

Sammendrag

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan lærere forholder seg til bruk av sosiale medier i tråd med retningslinjene i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012). Den overordnede problemstillingen er hvilke utfordringer lærere møter i forhold til uheldig bruk av sosiale medier blant ungdom. For å belyse dette, stilles de to forskningsspørsmålene: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere seg om uheldig bruk av sosiale medier?* og *Hvordan opplever og forholder lærere seg i møte med de ferdighetskravene som stilles i ferdighetsområdet "Digital dømmekraft" (nivå 4 og 5) i Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012)? Utfordringene lærerne møter, knytter seg både til hvordan de takler elevenes uheldige bruk av sosiale medier, hvilken kompetanse de mener de har og eventuelt trenger for å undervise i digital dømmekraft knyttet til bruk av sosiale medier, og hvor ansvaret for at kravene til Digital dømmekraft i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012) blir oppfylt, bør ligge. Ved å komme med innspill til hvordan skolen og lærerutdannelsen kan forholde seg til kravene som ligger i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012), tror vi også at denne masteroppgaven kan være med på å forberede lærerstudenter på den virkeligheten de vil møte når de begynner å undervise.

Det er intervjupersonenes opplevelser og refleksjoner som står sentralt i problemstillingen, og derfor har vi valgt å bruke kvalitativ tilnærming og fenomenologisk innfallsvinkel for å belyse denne. Vi har brukt semistrukturerte intervjuer med scenarier som innsamlingsmetode, og intervjuet fem lærere i de tre ungdomsskolene i en kommune og fem lærere i den videregående skolen i samme kommune.

Forskningsspørsmålene er drøftet og analysert i lys av utvalgt teori og tidligere forskning. Analysen viser at lærerne stort sett har en felles forståelse av hva uheldig bruk av sosiale medier er, og også felles reaksjonsmønster på slik bruk. Videre ser vi at lærerne mener at det er riktig at kravene om digital dømmekraft blir en del av skolens ansvar. De mener stort sett at de innehar kompetansen som trengs for å oppfylle kravene, men avslører at det ikke stemmer da deres tolkninger av nivå 4 og 5 ikke går utover kravene i de mer grunnleggende nivåene 1 – 3.

Abstract

The purpose of this master thesis is to examine how teachers relate to the requirements put forward in the field of skills “*Digital Judgment*” (level 4 and 5) in “*Digital Skills as Basic Skills*” in “*Framework for Basic Skills*”?¹ when it comes to social networking sites. To find out this we post the two research questions: ***What reflections do a selection of teachers have on negative use of social networking sites?*** and ***How do they experience and relate to the skill requirements put forward in the field of skills “Digital Judgment” (level 4 and 5) in “Digital Skills as Basic Skills” in “Framework for Basic Skills”?***

The challenges facing teachers relate both to how they deal with students' negative use of social networking sites, what skills they believe they already possess, and what skills they may need to teach digital judgment relating to the use of social networking sites. The thesis also examines where, according to our informants, the responsibility to meet the requirements of “*Digital Judgment*” (level 4 and 5) in “*Digital Skills as Basic Skills*” in “*Framework for Basic Skills*” should lie. By proposing input on how schools and teacher education institutions can relate to the requirements set in the aforementioned framework, we also believe that this master thesis can help to prepare student teachers for the reality they will face when they start their teaching career. The informants' experiences and perspectives are the focus of this study, and therefore we have chosen a qualitative and phenomenological research approach. We have conducted ten semi-structured interviews with scenarios, interviewing five teachers in the three lower secondary schools in a school district and five teachers in the only upper secondary school in the same district.

Our findings are discussed and analyzed in light of relevant theories and previous research on the field. The analysis shows that the teachers mainly have a common understanding of what negative use of social networking sites is, and also a common response pattern to such use. We also see that the teachers believe that it is appropriate that the requirements for digital judgment become part the school's responsibility. Most of them also believe that they possess the level of expertise needed to meet the requirements, but reveal that that is not the case since their interpretations of level 4 and 5 equal the more basic levels 1 – 3.

¹ The Framework is a tool for subject curricula groups appointed by the Norwegian Directorate for Education and Training to develop and revise National Subject Curricula.
http://www.udir.no/PageFiles/66463/FREAMEWORK_FOR_BASIC_SKILLS.pdf?epslanguage=no

Forord

For oss markerer innleveringen av denne oppgaven siste del av en reise som begynte for fire år siden da vi fikk sjansen til å formalisere og videreutvikle vårt engasjement og interesse for bruk av IKT i pedagogisk arbeid. Læringskurven har vært bratt, og vi sitter igjen med mye mer enn det vi i utgangspunktet trodde var mulig. Denne oppgaven er et produkt av systematisk og målrettet arbeid gjennom et helt år, og selv om vi har gått ned enkelte sidegater og tatt en del omveier, har ingen deler av arbeidet vært uten verdi for oss eller resultatet. Oppgavens tema har vi funnet både interessant og aktuelt. Nesten daglig dukker det opp eksempler på barn og unge som opplever uheldige episoder på sosiale medier. Sosiale medier har endret måten vi interagerer med hverandre på, noe som betyr at skolen er nødt til å ta del i denne utviklingen, både ved å ta i bruk mediene i skolesammenheng og lære den oppvoksende slekt forsvarlig bruk av sosiale medier.

Det at vi har vært to som har gått veien sammen, har vært til stor hjelp. Vi har oppmuntret og drevet hverandre frem i både medgang og motgang, og selv om vi har sammenfallende syn på mye, har vi brynt oss på hverandre, og to hoder har tenkt bedre enn ett, noe både oppgaven og vi har hatt fordel av. Studiet har også betydd en del for oss som lærere. Etter over 20 år i skolen har vi fått en pedagogisk oppvekker. Nesten glemte, og for oss også enkelte nye pedagogiske retninger, har gitt oss input og perspektiver både på analog og digital undervisning som vi ikke hadde før vi begynte.

Vi har brukt alle fredager, ferier, helger og mang en kveld for få dette i hop, og det er derfor flere enn oss som har forsaket noe. Takk til de forståelsesfulle familiene våre som har vært ofre for våre lange arbeidsøkter og oppgavefokuserende orientering. Vi har en del å ta igjen. Takk også til de tre veilederne våre. Vi har fått dyktig og viktig veiledning av Aslaug Grov Almås, Ingrid Helleve og Brita Bjørkelo. Det at de selv er midt i eget forskningsarbeid innenfor samme felt som oss², har gjort at vi har kunnet dra veksler på deres engasjement, ekspertise og fagkunnskap både på forskningsfeltet og om oppgaveskriving.

Våre arbeidsgivere har bidratt både økonomisk, noe som har gjort det mulig å jobbe redusert, og ellers med stor velvilje gjennom disse intense årene, og vi håper at vi gjennom vår kompetanseheving kan gi positive bidrag tilbake både til lærere og elever.

Står man ved målet, angrer man ikke reisens møye og besvær.

Tor Eide og Johan Weltzien

Sola, 24. mai 2013

² <http://www.hsh.no/nyheter/2013040000002263>

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
Figurliste	vi
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for at temaet er aktuelt	1
1.2 Formål med studiet	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.4 Begreper	9
1.5 Gjennomgang av tidligere forskning	11
2 Teori	33
2.1 Dannelse	33
2.1.1 Tre syn på dannelse	35
2.2 Digital dannelse	41
2.3 Etikk	43
2.4 Fem nivåer om profesjonalitet	53
3 Metode	57
3.1 Begrunnelse for kvalitativ metode	57
3.1.1 Fenomenologi	58
3.1.2 Semistrukturerte intervjuer og scenarier	59
3.2 Gjennomføring av intervjuene	60
3.2.1 Vurdering av utvalgsstrategi	62
3.2.2 Gjennomføringen av undersøkelsen	63
3.3 Analyse av data	63
3.4 Vurdering av metoden	64
3.4.1 Generalisering	64

3.4.2	Validitet	65
3.4.3	Reliabilitet	67
3.5	Etikk og personvern	68
4	Funn	70
4.1	Generelt om funnene	70
4.2	Presentasjon av intervjupersonene	72
4.3	Analyse og drøfting av forskningsspørsmål 1	78
4.3.1	Uheldig framstilling av seg selv eller andre	78
4.3.2	Opphavsrettigheter	82
4.3.3	Identitetstyveri (Facerape)	83
4.3.4	Mobbing og trakassering	86
4.3.5	Møte ukjente	89
4.3.6	Tidstyveri	90
4.3.7	Oppsummering – uheldig bruk	96
4.4	Analyse og drøfting av forskningsspørsmål 2	96
4.4.1	Forsvarlige brukere av sosiale medier (nivå 4)	97
4.4.2	Evne til etisk refleksjon og vurdering (nivå 5)	99
4.4.3	Ansvar og holdninger til nivå 4 og 5	100
4.4.4	Opplevd kompetanse blant lærerne på nivå 4 og 5	107
4.4.5	Kompetansebehov	112
5	Konklusjon og veien videre	116
5.1	Videre forskning	119
	Litteraturliste	i
	Vedlegg	vi
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	vi
	Vedlegg 2: Melding og vurdering fra NSD	viii
	Vedlegg 3: Intervjuguide med scenarier	x

Figurliste

Figur 1: Ukentlig bruk av sosiale medier i Norge, 2. kvartal 2012.....	2
Figur 2: Målene i digitale ferdigheter (Udir, 2012).....	4
Figur 3 Oversikt over masteroppgaven.....	7
Figur 4 Søkekriterier	12
Figur 5 Modell knyttet til elevers bruk av sosiale medier.	16
Figur 6 Skjerm bilde av Personverninnstillinger på Facebook.	17
Figur 7 Online risikoer og roller.....	22
Figur 8 Skjematisk fremstilling av uheldig bruk av sosiale medier	71
Figur 9 Opplysninger om intervjupersonene	73

1 Innledning

Sosiale medier er en viktig del av vår hverdag, og vi lever i en onlinetilværelse som både gir muligheter og utfordrer oss. Det er ikke vanntette skott mellom skole og fritid, og mange av utfordringene elvene møter i SM på fritida, trekkes inn i skolen. Formålet med denne studien er å fokusere på hvordan lærere forholder seg til bruk av sosiale medier i tråd med de retningslinjer som *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012) har satt.

1.1 Bakgrunn for at temaet er aktuelt

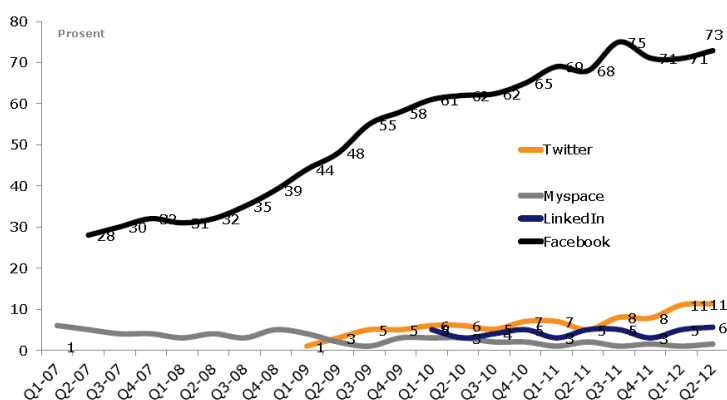
Vi vil innledningsvis sette vår studie inn i en aktuell kontekst. Det første vi vil peke på, er hvordan sosiale medier og den omfattende bruken av disse blant unge, virker inn på vår hverdag som lærere. Videre vil vi trekke frem hva det gjeldende læreplanverket *Kunnskapsløftet* (Udir, 2006) og konsekvensene av revisjonen av målene innenfor feltet *Digital dømmekraft* i *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012), sier om sosiale medier. Flere jobber for tiden med utdypinger av mål i *Rammeverket for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012), fra nå **Rammeverket**, og flere nettressurser er laget for å hjelpe lærere, elever og foresatte med å nå disse målene. Som studenter ved HSH har vi blitt introdusert for forskningsprosjektet til Helleve, Almås & Bjørkelo med arbeidstittelen *Etikk, sosiale medier og lærerutdanning* og den foreløpig upubliserte artikkelen *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert). Denne forskningen ser på hvordan lærerutdanningen kan forberede studenter på den virkeligheten de møter når det gjelder sosiale medier, når de kommer ut i skolen.

Før vi går videre, må vi definere begrepet sosiale medier. Sosiale medier i denne oppgaven skal bety medier som har den egenskap at de gjør at brukerne kan skape en personlig identitet, holde kontakt med nære og fjerne venner, kommunisere via korte meldinger, og gi brukeren underholdning og oversikt over hva vennene driver på med til daglig (Krokan, 2012).

Definisjonen vår tar utgangspunkt i Boyd og Ellisons (2008) definisjonen av sosiale medier, og da de bruker forkortelsen **SNS** (Social Networking Sites), vil vi også bruke denne fra nå. Boyd og Ellisons tolkning av SNS løftes også fram av Selwyn (2010) og Henderson et al. (2011) som en holdbar definisjon. Boyd og Ellison peker på at det unike med SNS først og fremst er at brukerens

sosiale nettverk i større eller mindre grad blir synlig for mange, noe som de mener kan resultere i at nye kontakter kan etableres (boyd & Ellison, 2008). Det vanligste er likevel at kontakten i cyberspace også finnes i den analoge verden. Ryggraden i de sosiale mediene er den unike profilen og vennene. Den mest karakteristiske funksjonen i SNS er altså ifølge boyd og Ellison å pleie vennskap med nære og fjerne venner. Vennene er ofte synlige og klikkbare, noe som gir deltakerne anledning til å manøvrere i andre sine venner. Det er likevel nødvendig å presisere denne definisjonen ytterligere, og Beer (2008) gir en slik presisering. Han betoner i større grad enn boyd og Ellison (2008) at vennene på SNS ofte også finnes i den analoge verden, og at andre SNS som Youtube og blogger burde tilhøre en annen sjanger enn f. eks. Facebook. Han begrunner det med at det har kommet så mange nye fasetter av web 2.0-sjangre at det er nødvendig med et mer finmasket begrepsapparat for å kunne forske på feltet. Vi deler Beers oppfatning og vil av den grunn fokusere på SNS som har samme format som Facebook.

Da Facebook, fra nå **FB**, for tiden helt klart er det viktigste sosiale mediet, har vi valgt å bruke dette mediet som utgangspunkt for studien vår om SNS. Tall fra Medietilsynets undersøkelse *Barn og Medier 2012* viser at 76 % av 12 – 14-åringer og 96 % av 15 – 16-åringer er brukere av FB, og ifølge Statistisk Sentralbyrå er nå, i 2012, 96 % av norske ungdommer mellom 16 og 24 år på SNS³. Som det kommer frem av tabellen under, er 73 % av den norske befolkningen *ukentlig* innom FB:



Figur 1: Ukentlig bruk av sosiale medier i Norge, 2. kvartal 2012. Kilde: TNS Gallups InterBuss⁴

I mediene er det hele tiden nyheter om spesielt de negative sidene ved SNS, og som forskere blir vi gjennom disse oppslagene stadig minnet på at det vi jobber med, er viktig.

³ <http://www.ssb.no/a/kortnavn/ikthus/tab-2012-09-12-06.html>

⁴ <http://www.tns-gallup.no/arch/img/9103235.pdf>

Grunnen til at vi ønsker å ta tak i de utfordringene lærere i skolen møter når de skal lære elevene å bli forsvarlige brukere av SNS, er at vi selv står midt oppi den hverdagen vi forsker på. Vi har begge vært lærere i den videregående skolen i Rogaland fylkeskommune i over 20 år, og vi har videreutdannet oss innen IKT sammen de senere årene. Som lærere har vi vært vitne til at den økende bruken av SNS blant ungdom også har blitt en del av skolehverdagen på godt og vondt, og vi har sett at behovet for en bevisstgjøring omkring utfordringene ved bruken av SNS er til stede både hos lærere og elever. Til tross for fokuset både myndigheter, skoler og lærere har på IKT som en positiv støttestruktur, ser vi i vår hverdag at de digitale hjelpemidlene også har uønsket effekt. Vi opplever at mye tid går med til å forsøke å unngå uintendert bruk (utenomfaglig bruk uten lærers samtykke, Krumsvik, 2011) av datamaskiner i skolehverdagen, og at problemer som oppstår som en følge av elevenes bruk av SNS på fritida, trekkes inn og blir en del av det vi i skolen må ta tak i.

Læreplanen som brukes i dag, Kunnskapsløftet (Udir, 2006), fra nå **LK06**, er fra 2006, og selv om digitale ferdigheter da kom inn som den femte grunnleggende ferdigheten, tar den i liten grad for seg de utfordringene som SNS har blitt for dagens skole. *LK06* tar utgangspunkt i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Innst. S nr 268: (2003-2004): *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring*. Her blir digital kompetanse etablert som en grunnleggende ferdighet sammen med å kunne lese, skrive, regne og uttrykke seg muntlig:

Grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy er en forutsetning for å fungere i dagens samfunn. I dette ligger blant annet å hente frem, lagre, skape, presentere og utveksle informasjon. Evnen til å beherske digitale verktøy er viktig for å fungere i et samfunns- og arbeidsliv som blir stadig mer digitalisert (St.meld. nr. 30, s. 32).

Da *LK06* (Udir, 2006) ble innført, inneholdt det derfor et sterkere fokus på teknologi enn en noen gang hadde sett i tidligere læreplaner. Dette fokuset er for øvrig ikke enestående for Norge, og ifølge Selwyn (2011), ser vi en lignende utvikling i de fleste sammenlignbare land, men Norge var først ute med en så omfattende satsning på IKT som kommer til uttrykk i *LK06*. Som vi ser i beskrivelsen i sitatet over, legges det mest vekt på verktøyaspektet i den første versjonen av *LK06*.

I det nye *Rammeverket* (Udir, 2012) har en forsøkt å ta konsekvensene av at endringsprosessene skjer så raskt innen IKT at en har endret betegnelsen "å kunne bruke digitale

verktøy" til "digitale ferdigheter". Konsekvensen av å flytte fokus fra verktøy til ferdigheter vil ifølge Utdanningsdirektoratet føre til at de "kognitive dimensjonene som holdninger, forståelse og kommunikasjon vektlegges sterkere" (Udir a, 2012). *Rammeverket* (Udir, 2012) er sentralt når det gjelder bruk av SNS fordi det gir retningslinjer for hvilken kompetanse skolen skal utstyre elevene med når de er på SNS. Det skal tjene som utgangspunkt for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og skal være til hjelp i utviklingen av reviderte læreplaner for fag i LK06 (Udir, 2012).

Nivåene som er beskrevet i *Rammeverket* (Udir, 2012), innebærer et krav om progresjon hvor eleven skal gå fra instrumentell kunnskap til refleksjon og avansert anvendelse av ferdigheter.

Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet					
Ferdighetsområde	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Tilegne og behandle	Leser hypertext og enkel interaktiv informasjon og bruker bilde- og ikonbasert navigasjon.	Gjør enkle digitale søk, og leser og tolker informasjon fra digitale kilder. Bruker enkle digitale ressurser og verktøy for informasjonsbehandling og læring.	Velger og vurderer informasjon og søkestrategier fra digitale kilder. Bruker ulike digitale verktøy og ressurser for informasjonsbehandling og læring.	Filtrerer, omformer og sammenstiller informasjon fra digitale kilder. Bruker relevante søkeverktøy og behersker søkestrategier i arbeid med fag	Innhenter og organiserer løpende oppdatert digital informasjon. Bruker avanserte søkestrategier og kilder i arbeid med fag.
Produsere og bearbeide	Skriver enkle tekster på tastatur og lager enkle digitale sammensatte tekster. Kjenner til enkel digital kildebruk og opphavsrett.	Lager digitale sammensatte tekster med ulike elementer og enkle digitale formkrav. Bruker enkel digital kildebruk og opphavsrett, også ved gjenbruk og videreutvikling.	Lager digitale sammensatte tekster med lenket innhold. Forstår og bruker digitale formkrav i egne tekster. Refererer til digitale kilder og bruker regler for opphavsrett.	Produserer og redigerer digitale sammensatte tekster. Referer til og vurderer digitale kilder i aktuelle faglige situasjoner.	Velger og bruker digitale verktøy ut fra behov, digitale formkrav, arbeidsform og mottakere. Forvalter opphavsrett på egne digitale produkter. Behersker digital kildehenvisning.
Kommunisere	Bruker enkle digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.	Bruker et utvalg digitale verktøy og medier i presentasjon og kommunikasjon.	Bruker ulike digitale verktøy og medier for å formidle et budskap både i en-til-en og i gruppekommunikasjon.	Bruker digitale medier og verktøy for å formidle et budskap presist for kommunikasjon og dokumentasjon.	Velger, vurderer og bruker digitale kommunikasjonsverktøy og medier ut fra ulike faglige behov.
Digital dømmekraft	Følger enkle regler for digital samhandling. Kjenner til enkle regler for personvern på Internett.	Bruker grunnleggende nettvett og har kunnskap om regler for personvern på Internett.	Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier.	Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.	Har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal

Figur 2: Målene i digitale ferdigheter, Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Udir, 2012)

I begynnelsen av januar 2013 ble <http://digitaldommekraft.no/>⁵ opprettet for å konkretisere ferdighetsmålene innenfor ferdighetsområdet *Digital dømmekraft*. Nettressursen er ment å gi lærere og foreldre råd om hvordan elevene skal lære om digital dømmekraft. Det er Erik Westrum fra Drammen kommune og Eva Bratvold som har utarbeidet denne ressursen. Sammen med IKT-plan Drammen⁶ dekker nettressursene alle målene i Digitale ferdigheter i *Rammeverket* (Udir, 2012).

⁵ <http://digitaldommekraft.no/>, hentet 11.02.2013

⁶ IKT-plan Drammen er per nå delt med mange andre kommuner slik at hver kommune kan få sin egen plan tilpasset undervisningsopplegg og programvare som passer inn i deres utvalg av programvare.

Skolen står altså overfor flere utfordringer når det gjelder hvordan den skal møte utviklingen som foregår innenfor IKT. Myndighetene forsøker å lage rammer for hvordan en skal utnytte IKT og hvordan en skal møte utfordringene som finnes. Stortingsmelding nr. 22, *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011) peker på de mange mulighetene SNS åpner opp for i skolen, men også på at lærernes digitale kompetanse er avgjørende for at SNS skal bli brukt faglig og intendert.

Som nevnt møter vi som lærere disse utfordringene i hverdagen, både når det gjelder krav om å heve vår egen og elevenes digitale kompetanse, hvordan vi forholder oss til intendert (lærerinitiert bruk) og uintendert (utenomfaglig bruk uten lærers samtykke) bruk av datamaskiner i skolen i undervisningssituasjon (Krumsvik, 2011), og ikke minst de etiske og dannelsesmessige utfordringer, både for oss og elevene, som SNS stiller oss overfor i dag. Det er også disse utfordringene forskningsprosjektet til Helleve, Almås & Bjørkelo med arbeidstittelen *“Etikk, sosiale medier og lærerutdanning”* griper fatt i. Dette er et samarbeidsprosjekt mellom Universitetet i Bergen, Høgskolen Stord/Haugesund, Politihøgskolen i Oslo og Monash University i Australia. I den pågående delen av forskningsprosjektet, startet i 2011, ønsker en å se nærmere på blant annet lærerstudenters bruk av SNS. På den måten ønsker en å bidra til økt forståelse og kunnskap om pedagogisk bruk av IKT blant lærerstudenter og hvordan disse vil møte sine framtidige elever i skolen. I den foreløpig upubliserte artikkelen *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert) om resultatene så langt av forskningsprosjektet, kommer det frem at 456 lærerskolestudenter ved et utvalg lærerutdanningsinstitusjoner (gjennomsnittsalder 30 år) og 324 elever i videregående skole i Hordaland (gjennomsnittsalder 17 år) i løpet av 2011 svarte på en spørreundersøkelse om bruk av SNS. Skjemaet som ble benyttet, baserer seg på en undersøkelse som ble gjennomført i Australia i regi av Monash University i 2011.

Nesten alle studentene (90 %) og elevene (97 %) opplyser at de er på SNS (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert). Det de først og fremst bruker SNS til, er å kommunisere med venner, holde kontakt med gamle venner og å sende og motta beskjer. Veldig få av lærerstudentene svarer at de vil bli venner med elever på FB, og det samme svarer elevene når de blir spurt om de ville bli venn med en lærer. I spørreundersøkelsen svarer også studentene og elevene på spørsmål om uheldig bruk av SNS. For studentene gjaldt dette observasjon av uheldig bruk av SNS ved skoler de hadde sine praksisperioder, og uheldig bruk av SNS i lærerutdanningen. I

denne delen av undersøkelsen skulle de krysse av de alternativene som passet best for hver påstand, men i tillegg kunne de, hvis de hadde observert uheldig bruk av SNS, utdype hva denne bruken bestod av. 30 % av studentene og 40 % av elevene svarte at de hadde negative erfaringer når det gjaldt bruk av SNS. Disse innbefattet mobbing, uheldig fremstilling av seg selv og andre, identitetstyveri, tidstyveri og kontakt med fremmede (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert).

Funnene viser at SNS er en viktig arena for ungdommer, og de møter mange utfordringer der. Det er blant annet disse utfordringene vi tar tak i når vi i våre forskningsspørsmål ønsker å se på hvilke refleksjoner lærere i ungdomsskolen og den videregående skolen gjør seg omkring uheldig bruk av SNS. Hvordan møter de disse utfordringene, og hvordan stiller de seg til kravene om at skolen får ansvaret for å lære opp elevene til å bli forsvarlige brukere av SNS (Udir, 2012)? Lærere er vant til at skolepolitikken er i omskiftning. Revisjoner av læreplanene i *LK06* (Udir, 2006) er det for tiden mange av, og det er mye lærerne må forholde seg til. Er det slik at digital dømmekraft (Udir, 2012) for lærerne bare er ett av mange momenter i en stadig nyorientering? Mener de at det er skolens oppgave å gjøre elevene til forsvarlige brukere av SNS? Føler de seg kompetente til dette? Vi synes disse spørsmålene er viktige å få svar på fordi det er lærernes innstillinger, verdier og ønsker om forandring som er avgjørende for hvordan disse kravene (Udir, 2012) blir omgjort til praksis (Almås, 2009).

1.2 Formål med studiet

Formålet med denne studien er å finne ut hvordan lærere forholder seg til bruk av sosiale medier i tråd med retningslinjene i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Udir, 2012). Hovedfokuset er hvordan lærere opplever etiske og dannelsesmessige utfordringer i møte med elevenes bruk av SNS relatert til digital dømmekraft i *Rammeverket* (Udir, 2012). Utfordringene vi fokuserer på, knytter seg både til hvordan lærere takler elevenes uheldige bruk av SNS, hvilken kompetanse de mener de har og eventuelt trenger for å undervise i digital dømmekraft knyttet til bruk av SNS, og hvor de mener ansvaret for at dette blir gjort, bør ligge.

Grunnen til at vi fokuserer på uheldig bruk av SNS, henger først og fremst sammen med at det er nødvendig å identifisere den uheldige bruken for at lærerne bedre skal bli i stand til å takle slik bruk når den dukker opp i skolehverdagen. Samtidig vil et slikt fokus gjøre lærerne i stand til å gi elevene undervisning i forsvarlig bruk av SNS og evnen til å foreta etiske refleksjoner rundt sin egen bruk av SNS.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Siden fokuset i vår studie retter seg mot lærernes refleksjoner rundt de utfordringene de opplever i møte med elevene, har vi valgt å formulere problemstillingen slik: ***Hvilke utfordringer møter lærere i forhold til uheldig bruk av sosiale medier blant ungdom?***

For å finne svar på problemstillingen, har vi valgt å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: *Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere seg om uheldig bruk av sosiale medier? og Hvordan opplever og forholder lærere seg i møte med de ferdighetskravene som stilles i ferdighetsområdet "Digital dømmekraft" (nivå 4 og 5) i Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter?*

I figur 1 under har vi laget en tabell hvor vi gir en oversikt over henholdsvis formål, problemstilling, forskningsspørsmål og metode. Vi kommer tilbake til metoden i kapittel 3.

Formål med studien	Formålet med denne studien er å finne ut hvordan lærere forholder seg til bruk av sosiale medier i tråd med retningslinjene i <i>Rammeverk for grunnleggende ferdigheter</i> (Udir, 2012).
Overordnet problemstilling	Hvilke utfordringer møter lærere i forhold til uheldig bruk av sosiale medier blant ungdom?
Forskningsspørsmål	<p>Forskningsspørsmål 1: Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere seg om uheldig bruk av sosiale medier?</p> <p>Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever og forholder lærere seg i møte med de ferdighetskravene som stilles i ferdighetsområdet "Digital dømmekraft" (nivå 4 og 5) i Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter?</p>
Metode	Vi vil bruke intervjuer som datainnsamlingsmetode, og utforske intervjupersonenes livsverden og dermed tilnærme oss forskningsfeltet fenomenologisk. Intervjuene skal være semistrukturerte. I intervjuene bruker vi også scenarier laget ut fra de identifiserte kategoriene fra forskningsspørsmål 1.

Figur 3 Oversikt over masteroppgaven

I forskningsspørsmål 1, nemlig «*Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere seg om uheldig bruk av sosiale medier?*», er vi på utkikk etter hva lærerne selv opplever som uheldig bruk av SNS.

Spørsmålet er ment å dekke deres spontane opplevelse av hva de mener er negativt, uoppfordret av oss. I forskningsspørsmål 1 utfordrer vi også intervjupersonene gjennom å presentere ulike scenarier (situasjoner der elevene bruker SNS uheldig) hvor de møter typisk uheldig elevbruk av SNS. Vi baserer disse sceneriene på kategoriene av uheldig bruk identifisert i *Use of Sociale Networking Sites in education – governmental recommendations and actual use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert). Gjennom scenariene vil vi finne ut hvilken handlingskompetanse lærerne anvender når de møter uheldig bruk av SNS blant elevene. Vi forklarer bruken av scenarier nærmere i metodekapitlet.

I forskningsspørsmål 2 vil vi finne ut hvordan lærerne opplever kravene som ligger i nivå 4 og nivå 5 (Udir, 2012). Er det en myte at lærerne alltid er negative til nye oppgaver og krav fra Udir, eller stiller deg seg positive til de nye kravene som stilles i *Rammeverket* (Udir, 2012)? Hvor mener lærerne at ansvaret for å oppfylle disse kravene bør ligge? Dette er sentrale spørsmål knyttet til hvordan lærerne forholder seg til nye krav, og disse vi vil forsøke å finne svar på i studien vår.

For å løse problemstillingen har vi valgt å intervjuere lærere i grunnskolen og i den videregående skolen. Grunnen til at vi valgte å bruke lærere fra begge skoleslagene, er først og fremst fordi *Rammeverket* (Udir, 2012) er ment å dekke hele utdanningsløpet, og at elevene begynner å bruke SNS allerede i 12-årsalderen. Vi kommer nærmere inn på bakgrunnen for utvalgene våre i metodekapitlet.

Kort oppsummert er formålet med studien å finne ut av hvordan lærere forholder seg til bruk av SNS i tråd med de retningslinjer som LK06 har satt. På den måten håper vi å bidra med innspill til hvordan skolen og lærerutdannelsen kan forholde seg til kravene som ligger i *Rammeverket* (Udir, 2012) og slik også forberede lærerstudentene på den virkeligheten de vil møte når de begynner å undervise.

Før vi definerer noen sentrale begreper og tar for oss den forskningen vi har funnet aktuell for oppgaven, vil vi kort gjøre rede for vår arbeidsfordeling. Å samarbeide om en masteroppgave innebærer for oss mer enn å fordele oppgaver og sette sammen individuelt skrevne tekstdeler til en helhet. Gjennom hele prosessen har vi jobbet tett. Vi har disponert, diskutert, valgt bort og supplert sammen, så vi regner det endelige resultatet som vårt felles produkt i god sosiokulturell ånd. Hvis en skal identifisere individuelt arbeid, er det i delene om tidligere forskning og i

teorikapittelet en kommer nærmest det. Johan Weltzien har tatt for seg etikk og profesjonalitet, mens Tor Eide har skrevet om dannelse. Av tidligere forskning har Weltzien skrevet om det australske forskningsprosjektet *Teenagers, Legal Risks and Social Networking Sites* (Henderson, Zwart, Lindsey & Phillips, 2011), *Risks and Safety on the Internet* (Livingstone, Haddon, Görzing & Olafson, 2011) og norske, statlige rapporter. Eide har forfattet det som omfatter *Young People, Ethics, and the New Digital Media* (James et al., 2009), *Children and the Internet – Risk, Regulation, Rights* (Staksrud, 2011), *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites* (PEW, 2011) og «*Klasseleing og IKT i vidaregåande opplæring*» (Krumsvik, Ludviksen & Urke, 2011). Til tross for at vi kan spore en slik fordeling av fordypning og skriving, er teorier og alle forskningsrapporter gjennomgått og supplert av begge. Også i funn- og analysedelen har vi også jobbet tett. Vi har gjennomgått intervjuene og kodet og analysert sammen i Hyperresearch. Vi har ikke fordelt analysearbeidet slik at vi for eksempel har tatt for oss hvert vårt forskningsspørsmål, men heller tatt for oss enkeltdele av vår felles disposisjon innenfor analysedelen, for så å gjennomgå det vi har skrevet, sammen. Vi har brukt teorier og tidligere forskning i analysekapittelet uavhengig av hvem som skrev om dette tidligere i oppgaven. Konklusjonen er forfattet sammen. Dette tette samarbeidet ser vi på som en av styrkene ved oppgaven vår.

1.4 Begreper

Det er noen begreper i problemstillingen og forskningsspørsmålene som kan være nødvendig å utdype for å få en mer presis forståelse studien vår. Vi har funnet det formålstjenlig å presisere følgende begreper: *handlingskompetanse, forsvarlig bruk, digital dømmekraft og digital mobbing*.

Handlingskompetanse betyr i vår sammenheng "den del av en persons handlingsgrunnlag som gjør personen i stand til å løse en bestemt oppgave eller oppnå et bestemt mål innenfor en bestemt sosial kontekst. Den gjør personen i stand til å handle på en sånn måte, at personen kan løse oppgaven eller oppnå de aktuelle mål" (Nygren, 2008 s. 40). I vår kontekst handler det om møtet med elevenes uheldige bruk av SNS. I Dreyfus og Dreyfus (1991) blir denne kompetansen delt inn i nivåer fra amatør til ekspert, noe vi kommer tilbake til i teoridelen.

Forsvarlig bruk er nevnt i nivå fire under *Digital dømmekraft i Rammeverket* (Udir, 2012), og på nivå 1 – 3 nevnes en rekke instrumentelle ferdigheter knyttet til bruk av SNS. I en sum kan vi si at

ferdighetene beskrevet i nivå 1 - 3, må ligge i bunn når forsvarlig bruk av SNS skal defineres. I tillegg må en forsvarlig bruker være en *trygg* bruker med kjennskap til mediens egenart slik at hun ikke skader seg selv eller andre fordi hun er klar over risikoen uheldig bruk av SNS innebærer.

Digital mobbing er ikke like lett å definere som «analog» mobbing, formulert på følgende måte av Utdanningsdirektoratet i Elevundersøkelsen i 2008:

*Gjentatt negativ eller "ondsinnert" atferd fra en eller flere rettet mot en elev som har vansker for å forsvare seg. Gjentatt erting på en ubehagelig og sårende måte er også mobbing. Atferden må finne sted 2 eller 3 ganger i måneden eller ofte for å defineres som mobbing.*⁷

I den digitale verden kan en kommentar, et utlagt bilde eller lignende, som følge av at det er lagt ut på en SNS-side eller andre nettsteder, bli kopiert av andre og leve et liv videre på nettet selv om kommentaren bare var ment som en slengkommentar. Mediets såkalte "greased" (Ess, 2010) effekt, gjør altså at enkeltepisoder kan fremstå som "gjentatte ganger" for personen som blir trakassert, selv om dette per definisjon ikke er mobbing i "analog forstand". PEW (2012) bruker definisjonen «mean and cruel behaviour» for også å inkludere enkeltepisoder, noe som kan gjøre det vanskeligere å skille mellom mobbing og trakassering på nettet kontra i ansikt til ansikt-situasjoner.

I St. meld nr. 17 2006–2007 (2006), *Eit informasjonssamfunn for alle*, finner vi en konkret beskrivelse av hva **digital dømmekraft** innebærer, nemlig "evna til å tileigne seg viktig informasjon, tolke medieinnhald og å vere kritisk tenkjande." Denne oppfatningen av digital dømmekraft er problematisk fordi den ikke tar opp i seg at SNS nå er blitt mer brukerorientert og at publisering er en faktor som er helt vesentlig. Bjørndal (2012) peker i sin doktoravhandling på at "*digital dømmekraft må ikke oppfattes som fundamentalt annerledes enn begrepet dømmekraft. Arendts oppfattelse av dømmekraft og kritisk tenkning er like relevant når forstavelen digital legges til*". Hun mener altså at det er den kritiske tekningen som er sentralt i dømmekraft, ikke f. eks. tekniske og instrumentelle ferdigheter. Digital dømmekraft vil for oss bety at en vurderer konsekvensene av sine handlinger på en slik måte at en ikke skader seg selv eller andre. Vi ser med andre ord klare paralleller til vår definisjon av forsvarlig bruk. Det er med

⁷ Hentet fra Udirs sider 12. februar 2013: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Elevundersokelsen/Om-brukeyundersokelsene1/Elevundersokelsen/Definisjonen-av-mobbing---Elevundersokelsen-2008/>

andre ord den kritiske tekningen som skiller forsvarlig bruk fra dømmekraft, og i vår sammenheng vil det også omfatte nivå fem under *Digitale ferdigheter* i *Rammeverket* (Udir, 2012): *Har evne til etisk refleksjon og vurdering av internett og sosiale medier.*

1.5 Gjennomgang av tidligere forskning

Fokus på SNS er et relativt nytt fenomen i skolen, og først gjennom *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* utgitt av Utdanningsdirektoratet i januar 2012 (Udir) uttrykkes det eksplisitt at kunnskap om SNS skal inngå i grunnopplæringen. Vi skal se på de to øverste nivåene i taksonomien, som er nivå 4 og 5 under ferdighetsområdet *Digital dømmekraft*. Nivå 4 krever at elevene skal lære å *“bruke Internett og sosiale medier forsvarlig”* og Nivå 5 krever at eleven *“har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal”*.

Det finnes mye forskning på generell bruk av internett og SNS blant målgruppen, som er elever fra 12 -18 år. Mye av forskningen er kvantitative studier med stor bredde som har hatt til hensikt å kartlegge bruk og digital kompetanse. I studiene har forskerne tatt for seg den risikoen elevene møter på internett og SNS, og hvordan SNS kan brukes i skolesammenheng. Imidlertid har vi funnet få studier som tar for seg tanker rundt hva som er uheldig bruk av SNS, og det vi finner, er deler av større undersøkelser om den generelle bruken av Internett. De fleste er gjennomført fra 2004 – 2008, før FB og lignende SNS ble dominerende. Ifølge en masterstudie av Aalen (2011), hvor hun ser på forskning på vårt felt, har hun funnet at 8,7 % av studiene handler om etikk og profesjonalitet, og alle disse studiene var rettet mot andre målgrupper enn lærere (Aalen 2011, s. 17). Vi ser at det har kommet forskning etter denne studien, og det er noen av disse vi har innlemmet i vår studie.

I figur 4 viser vi hvilke søkekriterier vi har brukt for å finne ressurser som kan hjelpe oss til å finne svar på problemstillingen vår:

Ressurser	Innlemmet	Utelatt
Databaser	Idunn, Science Direct, Academic Search Premier, SpringerDirect, NORART, Google Scholar	Resten
Tidsrom	<ul style="list-style-type: none"> Sosiale medier 2007 – 31.12.2012 Etikk og dannelse > 2012 	
Publikasjonstyper	<ul style="list-style-type: none"> Forskningsrapporter publisert i forbindelse med studier Forskningsartikler 	Populærvitenskapelige artikler
Fokus	<ul style="list-style-type: none"> Uheldig bruk av sosiale medier med fokus på Facebook Etikk og dannelse knyttet til bruk av sosiale medier 	Studier som tar for seg sosiale medier brukt i undervisningen
Utvalg	<ul style="list-style-type: none"> Elever 12 -18 år 	Høyskoler og fagskoler utover videregående skole
Utvalgsmetode	<ul style="list-style-type: none"> Relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene 	Studier som ligger utenfor problemstillingen

Figur 4 Søkekriterier

Selv om vi for det meste har søkt via fagrelaterte databaser, har vi funnet mange ressurser gjennom søk på Google og ikke minst i kildelister til faglitteratur og forskningsrapporter.

Vi har funnet fram til 8 forskningsrapporter som vi til sammen mener sier noe om hvilke utfordringer lærere møter i forhold til uheldig bruk av SNS. De delene av rapportene som vi ikke finner relevante for vår forskning, har vi utelatt.

1.5.1 Forsvarlig deltakelse i sosiale medier

Forskningsrapporten *Young People, Ethics, and the New Digital Media* (James et al., 2009) er en del av prosjektet *GoodPlay* der ungdom og etikk i SNS er fokus. I *Young People, Ethics, and the New Digital Media* (2009) lanserer en forskergruppe, med Howard Gardener i spissen fra Harvard Project Zero⁸, med bakgrunn i empiriske studier omkring temaet, en modell for hvor ungdom får sin etiske og dannelsesmessige onlineberedskap fra. Målet deres er å bevisstgjøre

⁸ <http://www.pz.harvard.edu/>

ungdommer omkring etisk tenkning og oppførsel når de er på SNS. Dette gjør de i det videre arbeidet med prosjekt *GoodPlay* som er en rettleiding og et undervisningsopplegg for skolene om hvordan en kan øke elevenes kritiske og etiske tenkning på internett, og særlig i SNS. Denne rettleidingen, som heter *Our Space: Being a Responsible Citizen of the Digital World*⁹, er utformet som en casebok der elever i den videregående skolen utfordres til å reflektere over etiske dilemmaer som de møter i web 2.0-miljøer som FB, YouTube, blogger og Instagram.

1.5.1.1 Hva er en forsvarlig bruker (a good player) av sosiale medier?

For vår studie er den første delen av prosjektet, *Young People, Ethics, and the New Digital Media* (James et al., 2009), aktuell da den tar opp ungdom og hvordan deres etiske og dannelsesmessige beredskap i SNS uttrykkes og opparbeides. James et al. (2009) argumenterer for at ungdom på SNS utfordrer den tradisjonelle tenkningen omkring nøkkelfaktorene *identitet, personvern, troverdighet og deltakelse*. Innholdet i disse faktorene redefineres av dagens ungdom i SNS, og det er bevisstheten omkring hvilke farer og muligheter som ligger i dem, som utgjør basisen for en forsvarlig bruker («good player») av SNS og andre web 2.0-verktøy.

De nye digitale mediene, som blogging og FB, utvider muligheten ungdommene har til å utforske sin egen identitet. De bruker disse nettstedene til å uttrykke sine verdier, personlighet og følelser. Som Boyd og Ellison (2008) også påpeker, bruker ungdommene de digitale mediene til å danne sin egen identitet. Dette er også delvis i samsvar med Richard Rortys (1992) syn på dannelsesreise, nemlig at den kontingente verden gjør dannelsesreisen til en ungdom i dag til en selvdannelsesreise. Denne formen for selvrefleksjon kan gjøre ungdommer mer bevisst på hvilken rolle og hvilke plikter de har overfor seg selv, andre og samfunnet (James et al., 2009, s. 26). Samtidig gir den også ungdommene en mulighet til å få bekreftelse på sin egen identitet fra andre. På den annen side er det også farer forbundet med å forme sin onlineidentitet. Hvis bildet folk har av en person, ikke stemmer overens med det de formidler på sosiale nettsteder, kan onlineidentiteten framstå som falsk. En annen fare er at en selv kan la seg forlede av andres falske identiteter og dermed utsettes for risiko.

Når ungdommer deler personlig informasjon, hvis det gjøres forsiktig og en er bevisst på hva en deler, kan en få kontakt med likesinnede og være med på å bygge positive nettverk. Faren ligger i det å dele for mye informasjon både om seg selv og andre. Ungdommene må være

⁹ http://dmlcentral.net/sites/dmlcentral/files/resource_files/Our_Space_full_casebook_compressed.pdf (stort dokument)

oppmerksomme på at de kan ha et usynlig publikum i SNS, og at det de legger ut, kan forbli synlig og søkbart i lang tid. Balansegangen ligger i å dele akkurat nok til at en kan være en del av et nettverk der informasjonen om deltakerne er relevant og sann, samtidig som den ikke går på personvernet løs: «*An integral part of this «proper distance» is modulating the sharing of personal information – preserving a sense of individual privacy while maintaining openness to community*”. (James et al., 2009, s. 44). For å kunne bruke SNS forsvarlig, må en altså både etablere en troverdighet, og være i stand til å vurdere andres troverdighet. Det er ikke alltid like enkelt:

The relative absence of online visual cues and visible accountability structures allow various forms of deception to flourish, making it difficult to ascertain the credibility of participants' claims (James et al., 2009, s. 65 - 66).

SNS er basert på brukerbidrag, og ungdommer har muligheter til å demonstrere kunnskap og ferdigheter, og på den måten opparbeide seg troverdighet fra de er ganske unge. Samtidig er det stort sett fravær av krav til at deres ekspertise dokumenteres. Velmente råd fra unge «eksperter» kan medføre risiko både for den som lytter til rådet og til den som gir det.

SNSs store styrke, men også fare, er at de er så åpne. På den ene siden kan onlinedeltakelse i grupper på for eksempel FB føre til at ungdommer føler at de bidrar og har en påvirkning i saker de engasjerer seg i. På den andre siden kan det føre til at de blir uansvarlige, blir med på mobbing, eller med i snevre interessegrupper eller onlinemiljøer som kan utgjøre en risiko for dem. Forsvarlig onlinedeltakelse medfører å ta bevisste valg. Det fordrer at ungdom nøye vurderer de følgene deres oppførsel og bidrag på SNS kan få. Det er samfunnet rundt, som skole, myndigheter og foreldre, som må forberede ungdommene både på utfordringene og mulighetene. Disse mentorene må lære ungdommene å ikke bare bruke mediene, men også at de selv er bidragsytere som er med på å forme dem.

The new media literacies entail not just traditional literacy skills (such as writing and research) but social and ethical skills as well. Youth need social skills to interact with society and to see themselves as part of it, and they need to be thoughtful and reflective about their actions. These key skills are not learned in a vacuum and certainly cannot be assumed to accompany technical skills. Here the responsibility lies with adults (parents, educators, and policymakers) to provide young people with optimal supports for good play and citizenship. (James et al., 2009, s. 77)

Når vi i vår forskning vil finne ut hvordan et utvalg lærere forholder seg til kravene i *Digital dømmekraft* om å lære elevene opp i forsvarlig bruk av og etiske refleksjoner rundt SNS (Udir,

2012), kan nøkkelfaktorene *identitet, personvern, eierskap og opphavsrett, troverdighet og deltagelse* (James et al., 2009) være med på å klargjøre hva det innebærer å være en forsvarlig bruker av SNS. Faktorene plasserer også ansvaret for at ferdighetene innenfor de ulike faktorene formidles på en riktig måte hos ansvarlige voksne som foreldre og lærere. Dermed kan disse faktorene også brukes til å identifisere hvilke områder intervjupersonene føler ansvar for å vektlegge når de skal lære elevene å bli forsvarlige brukere av SNS.

1.5.1.2 En modell for, ansvarlig onlinedeltakelse

Målet med forskningen (James et al., 2009) er som nevnt at den skal ende opp i retningslinjer for engasjerende og meningsfylt deltagelse i SNS. Forskerne ser for seg at det er fem faktorer som avgjør hvordan ungdom møter utfordringer i SNS. Disse har de satt inn i en modell der en kan observere vekselvirkningene de ulike faktorene har på hverandre. Det er i tidligste laget å fastslå hva som definerer en sosialt og etisk ansvarlig onlinedeltaker. Like vanskelig er det å identifisere en uansvarlig, uetisk onlinedeltaker, ifølge forskerne bak prosjektet (James et al., 2009), da de digitale mediene og derfor også det som har med faktorene i det foregående kapittel å gjøre, stadig er i forandring og utvikling. Likevel kan visse faktorer trolig bidra til å vise hva som utgjør et individs mentale modell eller etiske holdninger til disse sakene.

I *Young People, Ethics, and the New Digital Media* (James et al., 2009) viser forskergruppa at de standpunktene unge mennesker inntar, formes av hvordan de «administrerer» sin identitet og sitt personvern, hvordan de ser på eierskap og forfatterskap, hvordan de opparbeider sin troverdighet, behandler andre og vurderer sin deltagelse i onlineaktiviteter.

Fem viktige faktorer er en del av disse holdningene. For vår forskning er det viktig å få danne oss et bilde av hvem lærerne møter når de får krav om å lære elevene forsvarlig bruk av SNS. Hvilken beredskap har de fra før, og hvor kommer denne fra? Hvilke faktorer er det som er sentrale for dannelsen av ungdommers onlineberedskap?

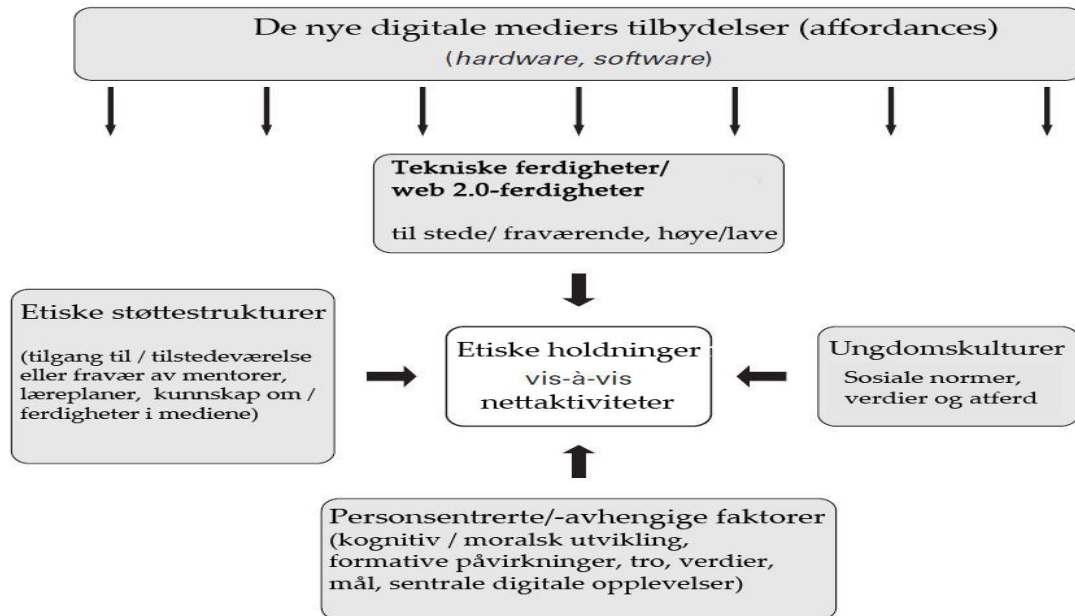


Figure 1
The Ethics of Play

Figur 5 Modell knyttet til elevers bruk av SNS. Vår oversettelse av James et al.s modell s. 81 (2009)

1.5.1.2.1 De digitale mediers tilbydelser (affordances)

De digitale mediene inkluderer også selve teknologien og de strukturelle trekkene som inviterer til deltakelse og påvirker de forventede retningene deltakelsen kan ta. Web 2.0-teknologien oppmuntrer til deltakelse. Virtuelle verdener og SNS, som FB, inviterer til og er avhengige av brukerbidrag (James et al., 2009). Personverninnstillinger på sosiale nettsteder kan både hjelpe til og hindre brukerne i å skjule personlig informasjon. Likevel kan det enorme omfanget av selve internett skape en illusorisk følelse av privatliv, sikkerhet og anonymitet som gjør at personvernstrategier synes unødvendige. Disse strukturelle trekkene utgjør bakteppet for deltakerne, og påvirker de sannsynlige formene deltakelsen tar. Det er ikke noe i veien for at teknologien eller mediene selv kunne gjøre ungdommene oppmerksomme på den eksponeringen og de farene de utsetter seg for. I det siste har dette kommet enda mer i fokus da for eksempel FB gjør brukerne oppmerksomme på risikoer og hvilket publikum de publiserer til (slutten av 2012).



Figur 6 Skjermbilde av Personverninnstillinger på FB. Tatt 28. desember 2012

De som tilbyr SNS, har ulike interesser, og om dette er uttalt eller ikke, påvirker også det medieutformingen og innholdet, alt etter om deres formål er å tjene penger, opplyse eller å utdanne (Staksrud, 2011).

1.5.1.2.2 Tekniske ferdigheter og ferdigheter på sosiale medier

Mulighetene som finnes i de nye mediene, vil komplementeres av ferdighetene og kompetansene som er nødvendige for å bruke dem effektivt. Ungdommers kompetanse kan inkludere alt fra enkel kunnskap om hvordan en skal oppdatere statuser, legge inn bilder og videoer til programmering og spilldesignferdigheter, og også en videre mediekompetanse. Unge mennesker som har vokst opp med den digitale teknologien, kan navigere på nettet, manipulere informasjon og filer og designe sine egne sider og profiler på ulike sosiale nettsteder. Det ungdom *kan* gjøre, overskygger kanskje de etiske spørsmålene om hva ungdom *bør* gjøre. Ungdommer som innehar de kognitive ferdighetene og motivasjonen til å vurdere konsekvensene av sine aktiviteter, er godt rustet til å bruke ferdighetene sine i etisk riktig bruk av SNS. Likevel avhenger tilegnelsen av både de tekniske, sosiale og etiske ferdighetene også av faktorer som er utenfor et ungt menneskes kontroll. For oss er denne faktoren viktig som et bakteppe fordi intervjupersonene våre skal lære elevene både forsvarlig bruk av SNS og evne til etiske refleksjoner når de er på SNS. De skal altså opparbeide elevenes evne til å vurdere konsekvensene av sine aktiviteter.

1.5.1.2.3 Personavhengige faktorer

For at en ungdom skal kunne handle etisk, må hun forstå mulige konsekvenser for seg selv, for andre i omgangskretsen og for samfunnet. Slik abstrakt tenkning krever visse kognitive og

moralske ferdigheter, inkludert muligheten til å se ting fra ulike perspektiver, tenke kritisk, se for seg konsekvenser i fremtiden, og kunne se sammenhengen mellom handlingen og de konsekvensene den kan få. Disse ferdighetene utvikles som regel med alderen, men ikke alltid. Og selv om ungdommer blir konfrontert med disse dilemmaene til stadighet og lærer om det i skolen, viser det seg at ikke alle tar de rette valgene likevel (James et al., 2009). Det er som regel personlige erfaringer som påvirker den moralske utviklingen. Dermed kan også avgjørende, digitale opplevelser, både positive og negative, få en ungdom til å se sine handlinger i et nytt lys slik at en tar andre avgjørelser i lignende situasjoner i framtida (James et al., 2009).

Det tradisjonelle, humanistisk-kristne menneskesynet der den gyldne regel står sentralt – *“Det du vil andre skal gjøre mot deg, skal du gjøre mot dem”*, står ikke like sterkt i den moderne og postmoderne kulturen (Henriksen & Vetlesen, 2007). Dette er først og fremst fordi virkeligheten er blitt mer kompleks, blant annet som følge av at det moderne samfunnet presenterer nye problemstillinger der det tradisjonelle menneskesynet blir utfordret (2007). En konsekvens av dette er at læreren møter elever i dag som muligens har en annen moralsk ballast enn de hadde før. Læreren kan møte elever som sier det er greit å stjele, noe som gir seg uttrykk i de laster ned musikk, filmer og programvare uten å gjøre opp for seg (Ess, 2010). De møter også elever som har vært inne på nettfora hvor tonen ofte er fiendtlig og formidler negative holdninger gjennom negativ språkbruk. Dette gjelder også inntrykkene de får gjennom å se på realityshow hvor det ofte er en del av taktikken å mobbe sine meddeltakere. Utfallet i disse seriene er ofte at den sleipeste vinner (Vettenranta, 2007).

Vi kan foreløpig konkludere med at ungdommen i større grad enn voksne er med på en dannelsesreise som i stor grad går gjennom andre kanaler enn før. Dette har gitt ungdommen andre referanserammer og en annen etisk og dannelsesmessig beredskap som de tar med seg ut på SNS, men også på andre arenaer, selvfølgelig. Det er med andre ord denne dannelsen som danner grunnlaget for en del av ungdomskulturen i dag.

1.5.1.2.4 Ungdomskulturer (peer culture)

Hva andre på samme alder mener, har sterk påvirkning både online og offline på ungdommer. Hvordan andre oppfører seg på sosiale nettverk som FB, er også en sterk påvirkningsfaktor. Ungdom studerer ofte andres profiler, ser hva de legger ut, og modellerer ofte sine egne profiler etter de profilene de liker best (James, 2009, s. 84). Slik har SNS blitt viktige arenaer for

overføring av kulturell smak. Ønsket om å bli akseptert er en viktig årsak til at ungdommer kopierer andres grenser for hva de legger ut på for eksempel FB. Dermed overveier de ofte ikke potensielt negative konsekvenser av sine handlinger.

1.5.1.2.5 Etiske støttestrukturer

Voksne forbilder, som foreldre og lærere, og også fokus på forsvarlig bruk og etiske refleksjoner, kan spille en avgjørende rolle for hvilke valg ungdommene gjør på nettet. Hvis foreldrene laster ned ulovlig programvare, bidrar de til å ufarliggjøre lignende aktiviteter barna engasjerer seg i online, som for eksempel ulovlig nedlasting av musikk og spill. Hvis en ungdom mangler voksne, digitalt kompetente forbilder, hindres han kanskje fra å reflektere over de konsekvensene uheldig bruk av internett og SNS kan ha for ham selv eller andre.

Skolen kan også bidra som en støttestruktur, men hvis skolene stenger tilgangen til SNS og andre nettsteder de ser på som uheldige for ungdommene, og ikke er med på å opparbeide ungdommenes etiske og dannelsesmessige beredskap slik at de kan handle rett når de navigerer rundt på disse nettstedene utenfor skolen, gjør de lite for å hindre uetisk oppførsel. Å læreplanfeste etisk oppførsel på internett og SNS, kan bidra til å styrke ungdommers beredskap, men måten skolen møter disse kravene på, er avgjørende for hvilken påvirkning det vil ha (James et al., 2009, s. 86). Dette er sentralt for oss i vår forskning. Er det slik at intervjupersonene ser det som nødvendig at en må bruke SNS i skolen for at elevene skal bli forsvarlige brukere av SNS?

De sosiale mediene, som FB, har også sine retningslinjer for etisk oppførsel, men spørsmålet som stilles (James et al., 2009, s. 86), er om disse kommersielle aktørene opparbeider eller undergraver kritisk tenkning når det gjelder privatliv og identitet. Det er viktig å tenke på hvem som er best i stand til å være den støttestrukturen ungdommene forholder seg til når det gjelder disse utfordringene. Forskerne bak GoodPlay-modellen mener at fokus på støttestrukturen kan danne grunnlaget for at ungdommene kan bli etisk reflekterte deltakere på SNS. Men den raske utviklingen og mangelen på dannelsesforbilder i de digitale mediene gjør at de i dag ofte er overlatt til seg selv. Selve mediene setter få grenser, og dette utgjør både muligheter og farer for de unge:

There is a tremendous pressure on young people to develop the cognitive and moral skills and integrity of beliefs, values, and purposes that engender good play.” (James et al., 2009, s. 87).

Vi er i vår forskning ute etter å finne ut hva intervjupersonene mener om dette. Er det skolen som er den viktigste støttestrukturen, eller er det hjemmene som i størst grad har dette ansvaret? Og ikke minst – hvem er mest kompetent til å påta seg ansvaret?

Modellen for etisk, ansvarlig deltakelse online (James et al., 2009) viser at det er mange faktorer som er med på å danne et ungt menneskes onlineberedskap. Den kan være nyttig for oss fordi vi jo ønsker å se på hvor intervjupersonene tror ungdommene har sin dannelsesmessige og etiske beredskap fra når de er på SNS. Hvordan opparbeides og uttrykkes den? Er det i tråd med det James et al. (2009) identifiserer i sin modell, eller mener de at ungdommene administrerer sin identitet og sitt personvern på SNS ut fra andre forutsetninger og på andre måter?

1.5.2 Children and the Internet – Risk, Regulation, Rights og Risks and safety on the internet

Staksruds doktorgradsarbeid *Children and the Internet – Risk, Regulation, Rights* (2011) har vært sterkt involvert i det store EU-prosjektet *Risks and safety on the internet* (Livingstone et al., 2011) hvor 25 land er representert. Rapporten går langt ut over vår studie, og av den grunn plukker vi ut funn som er relevante i forhold til våre forskningsspørsmål. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Staksruds funn og forskning, og referer til Livingstone et al. (2011) gjennom henne. Bakgrunnen for dette valget er at vi senere ser på andre sentrale, internasjonale forskningsprosjekter som tar for seg samme områder, nemlig *PEW* (2011) og *Teenagers, Legal Risks and Social Networking Sites* (Henderso et al., 2011).

I sitt doktorgradsarbeid har Staksrud (2011) tatt for seg barn og unges bruk av internett, og hvilke risikovurderinger voksne og ikke minst kommersielle aktører gjør på vegne av barna. Vi er jo ute etter å se hvordan lærere forholder seg til uheldig bruk av SNS og hvordan de vil lære elevene forsvarlig bruk av SNS, og hennes forskning dreier seg nettopp om forsvarlig bruk av internett og SNS fordi forsvarlig bruk også handler om å opparbeide seg en risikoberedskap for de utfordringene en møter på nettet. Staksrud (2011) kommer inn på hva risiko på internett er, og hvem som skal være ansvarlig for å beskytte barn mot risiko på nettet. For vår forskning er dette sentralt da vi blant annet vil se på om lærerne føler dette ansvaret.

Staksrud viser at store deler av den beskyttende reguleringen som finnes blant annet i SNS, grunner i forbrukerlovgivning. Hun viser at EUs bevisste politikk har vært å satse på selvregulering gjennom å overlate beskyttelsen av barn og unge til IKT-industrien i samarbeid

med frivillige organisasjoner. Disse aktørene evalueres ikke etter demokratiske prinsipper om offentlighet og innsyn. Når kommersielle aktører definerer risiko, og dermed hva som er beskyttelse mot denne risikoen, er det som regel nytteperspektivet som er det sentrale for dem, og ikke et reelt ønske om å beskytte barn og unge. Det kan gjøre at fokus flyttes bort fra det som kan utgjøre reelle risikoer på nettet. I tillegg har mange av de aktørene som uttaler seg om og vurderer online risiko en ideologisk, og ofte økonomisk interesse i å belyse problematikken på sin måte. Dermed får den nye teknologien og de nye mediene et overdrevet negativt fokus, og foreldre, samfunn og unge skremmes unødige. Det å bli enige om hva som er risiko på nettet og hvilke tiltak som bør settes i verk for å beskytte barn og unge mot risiko, vanskeliggjøres.

Utover hvem som har ansvaret for barn og unges forsvarlige bruk av internett, fokuserer også Staksrud (2011) på hva risiko på nettet faktisk er. Staksrud fremhever at selve risikobegrepet kan debatteres, og hun avgrenser det i sitt arbeid til sjansen for tap eller skade og det som skaper eller utgjør en risiko eller farekilde. Det som skaper en fare i denne risikosammenhengen, er barnas bruk av internett og SNS. Hva som utgjør onlinerisikoer for barn, er ikke lett å definere. Det er kulturelt betinget, og det har det vært helt siden internett ble allment tilgjengelig. I USA vil for eksempel 43 % av befolkningen bruke alle midler for å blokkere nakenbilder, mens tallene for det samme i Tyskland er 13 %. 56 % av tyskerne vil blokkere venstre- eller høyre-radikalt materiale. I USA vil 26 % blokkere slikt innhold, mens i Australia vil ingen blokkere venstre- og høyre-radikalt materiale (Staksrud, s. 101). Også mellom nordiske land, som ofte blir oppfattet som homogene, er det relativt store forskjeller. I forskningsprosjekter (SAFT-prosjektene 2003 – 2006) som tok for seg foreldres oppfattelse av onlinerisikoer, avsløres det store forskjeller. I Danmark var det for eksempel bare 15 % av foreldrene som var bekymret for at barna skulle bli eksponert for pornografi på internett (Norge 24 %, Sverige: 29 % og Island 32 %) (Staksrud, 2012, s. 101). Danske foreldre var mer bekymret for tidsbruken til barna på internett (23 %) enn islendingene (3 %). Disse bekymringene er fra tida før SNS som FB gjorde sitt inntog på nettet, men også senere undersøkelser viser at det er forskjeller mellom de nordiske landene, selv om de ikke er store, både når det gjelder foreldres bekymringer og barnas risikooppførsel på internett (Staksrud, 2012, s. 101). Det er også store forskjeller i hva ulike aldersgrupper oppfatter som onlinerisiko. Voksne og barn har ulike opplevelser av internett og SNS (Staksrud, s. 103). Staksrud (2012) henviser til *Risks and safety on the internet* (Livingstone et al., 2011) når hun

deler inn onlinerisikoer i kategorier, ut fra barnets rolle i situasjonen og innholdet i risikomaterialet:

	Kommersielt	Aggressivt	Seksuelt	Verdier
Innhold/ Barnet som mottaker	Reklame, spam, sponsorer	Voldelig, skrekkelig, hatefullt innhold	Pornografi og uønsket seksuelt innhold	Rasisme, villedende informasjon og råd (om narkotika osv.
Kontakt/ Barnet som deltaker	Sporing og innhenting av personlig informasjon	Bli mobbet, plaget eller forfulgt online	Møte fremmede, bli groomed	Selvskading, utsatt for uønsket forsøk på overtalelse
Adferd/ Barnet som bidragsyter/ igangsetter	Gambling, hacking og ulovlig nedlasting	Mobbing og plaging av andre	Lage og dele pornografi	Gi råd om for eksempel selvskading og selvmord

Figur 7 Online risikoer og roller. Oversatt av oss, s. 103 (Staksrud, 2011)

Som en ser, er altså risikoer barn og ungdom møter online mange og varierte, og de innbefatter alt fra mobbing og erting fra jevngamle til kommersiell utnyttelse og seksuelt misbruk. Dette mangfoldet og denne kompleksiteten sammen med det faktum at så å si alle europeiske og norske barn og ungdommer er online og dermed har behov for å ha en beredskap for forsvarlig bruk av internett og SNS, gjør at det er av sentralt å ta for seg hva den generelle oppfattelsen av onlinerisiko er. Det som kan bli interessant for vår forskning, er hva intervjupersonene legger vekt på når de definerer uheldig bruk av SNS.

Staksrud tar også for seg *om* internett er en spesielt utsatt arena for risiko. For å svare på dette, må en først forsøke å forstå hva som oppfattes som risiko. Som tidligere nevnt, er dette både tids- og kulturavhengig. Alle medier har på et tidspunkt vært nye medier, og alle har blitt møtt med skepsis. De fleste teknologiske nyvinningene innenfor media har skapt debatt, men når de i ettertid har blitt etablert og dagligdags, har debattene fremstått som absurde. Staksrud viser til debatten rundt innføring av fargefjernsyn i Norge på 1970-tallet og video(vold)debatten på 1980-tallet for å illustrere dette (Staksrud, 2011, s. 106). På samme måte er mange i dag redde for hvilke risikoer internett og SNS innebærer for barn og unge, og da særlig når det gjelder barn og unge med foreldre som ikke tar sitt dannelsesansvar seriøst nok (2011, s. 106). *Risks and safety on the internet* (Livingstone et al., 2011) kommer en derfor til konklusjonen at skolen må

spille en rolle når foreldrene ikke tar dette ansvaret: «*Teachers have an important role to play when it comes to educating children about the safe and responsible use of the Internet*».

Grunnen til det er at forfatterne av rapporten mener at “*only schools have the capability to educate children on this issue, and their resourcing should support this crucial role*” (Livingstone et al., 2011, s. 131)

Når det gjelder negativ påvirkning av internett på barn og unge, må ifølge Staksrud (2011), dette ikke bare dreie seg om hvor og hvor ofte de unge er eksponert for risiko, men også hvor godt de takler de negative hendelsene. En må også se på hvilke praktiske og følelsesmessige mekanismer de benytter seg av når dette skjer. Risiko for negative opplevelser på internett og SNS innebærer ikke automatisk at en tar skade av disse opplevelsene. Hvilken beredskap barna har for å takle de negative aspektene, utgjør et viktig sikkerhetsnett for dem (Staksrud, 2011, s. 107).

Staksrud (2011) tar også for seg om det er forskjell på menneskers oppførsel offline og online. Og har i så tilfelle denne forskjellen noe med teknologien i seg selv å gjøre, eller har det med den komplekse, sosiale, men ofte private, sammenheng teknologien brukes i? Ifølge Staksrud viser forskning at når den menneskelige interaksjonen blir ”digital”, opprettholdes dannelsesforståelsen og oppførselen en ellers har ”offline”. Derfor bør den eksisterende risikoberedskapen barn og unge har, kunne brukes til å vurdere risiko og til å oppføre seg forsvarlig på internett og SNS også. Staksruds egen forskning (2011) viser derimot at dette ikke alltid er tilfelle. Det kan, ifølge Staksrud, tolkes slik at det er et behov for en annen risiko- og dannelsesberedskap i onlinemiljøer enn offlinemiljøer (s. 106). Selv om få risikoer er ”nye” og har dukket opp som en følge av internett, er det en iboende risiko når det gjelder unges bruk av internett i og med at en kan utsettes for risiko som en ellers ikke kunne blitt utsatt for hvis teknologien ikke var til stede (2011, s. 108). For oss kan dette være sentralt fordi det kan avdekke om det finnes en egen digital dannelse og etikk. Vil intervjupersonene mene at en kan ta med seg den dannelsen og etiske beredskapen en har ellers i livet inn på SNS, eller må en opparbeide en egen digital etikk- og dannelsesberedskap på nett?

Så risikoaspektet ved internett ses innenfor rammeverket av nye medier og teknologiske nyvinninger. Etter hvert som internett tilbyr tjenester som tidligere ikke var tilgjengelige, med interaktivitet og deltakelse, som for eksempel FB og andre SNS, oppdager en nye online-risikoaspekter. Den tydeligste risikoen når det gjelder de nye mediene, er de tidligere nevnte

bidragsyter/igangsetter-risikoene, der barna ikke bare er potensielle ofre, men også den som begår overtramp og skaper risiko for andre.

Om uforsvarlig bruk av internett skiller seg fra andre risikoer barn utsetter seg selv for eller utsettes for, avhenger altså av hvilke risikoer de blir utsatt for, og det avhenger også av barnet selv fordi beredskapskompetansen må tas med i beregningen. Den ser ulik ut alt etter de unges alder, kunnskapsnivå, kompetanse og kjønn (Staksrud, 2011, s. 110). Redselen for at unge ikke skal ha den nødvendige beredskapen for forsvarlig bruk av internett, avhenger av hvordan fokuset (fra foreldre, landets myndigheter og media) rettes mot de farer som truer. Slik denne redselen utarter seg for tiden, minner den mye om hvordan nye medier alltid har blitt møtt. Staksruds konklusjon blir dermed at oppfattelsen av hva som finnes av risikoer for barn og unge når de er på internett, vil variere fordi de egentlig er subjektive oppfattelser (2011, s. 111). Dette er relevant for vår problemstilling fordi vi vil vite hva som er våre intervjupersoners livsverdener og oppfattelser av uheldig bruk av SNS, og hvordan de forholder seg til at de skal lære elevene å bli forsvarlige brukere av SNS.

1.5.3 Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites

Ett av forskningsspørsmålene våre er hvilke refleksjoner et utvalg lærere gjør seg om uheldig bruk av SNS. Da er det viktig å ha kunnskap om *hvilke* utfordringer ungdommene faktisk møter og *hvordan* de møter dem når de er på SNS. Et stort amerikansk forskningsprosjekt som sier noe om dette, er *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites* fra PEW Research Center's Internet & American Life Project (PEW, 2011). Det tar for seg ungdommers (12 – 17 år) bruk av SNS, med fokus på uheldig og negativ oppførsel. PEW ser på hvilke typer opplevelser ungdommer har når de er på SNS, og hvordan de møter uheldig bruk og oppførsel når de eller andre blir utsatt for det. Disse opplevelsene, egne eller andres, ble fulgt fra de skjedde til de hadde nådd sin løsning. Ungdommene ble spurt om hvordan de reagerte og hvordan de opplevde at andre reagerte. De ble også spurt om hvem de søkte råd hos når det gjaldt å takle uheldige opplevelser i forbindelse med SNS (2011, s. 2). I denne undersøkelsen ble også foreldrene til ungdommene stilt en del spørsmål omkring deres opplevelser av barnas bruk av internett og SNS.

Ungdommenes forhold til internett og miljøet rundt dem ble også undersøkt for å finne ut hvilke forholdsregler de tok for å beskytte seg mot uheldige opplevelser rundt bruken av SNS. Dette

inkluderte både sikkerhetsinnstillinger i programmer og dermed hvilken informasjon de gjorde tilgjengelig, og egen oppførsel på SNS. Begrensninger foreldrene la på ungdommenes bruk av SNS ble også undersøkt. Forskningsrapporten kommer inn på alvorlige opplevelser ungdommene har hatt, både mobbing på nett og ellers, og utveksling av pornografi på nettet. Forskningen ser også på hvem som påvirker ungdommenes oppfattelse av hva det betyr å være en positiv eller negativ bruker av internett og SNS (PEW, 2011)¹⁰. For oss er dette interessant fordi vi kan få et inntrykk av om ungdommer ser på lærere som dannelsesfaktorer når det gjelder hvordan de oppfører seg på SNS.

PEW har intervjuet 799 tenåringer mellom 12 – 17 år, hvorav 623 opplyser at de er brukere av SNS, de har brukt sju fokusgrupper med samme alderssammensetning og foreldrene til ungdommene som ble intervjuet.

80 % av ungdommene som ble intervjuet, opplyser at de bruker SNS som FB og MySpace (PEW, 2011, s. 16). Av de sosiale mediene, dominerer FB. 95 % av de over 14 år oppgir at de har en FB-konto (2011, s. 20). Blant de som er brukere av flere SNS, opplyser 99 % at FB er ett av de mediene (2011, s. 19). Dette samsvarer i stor grad med de norske tallene vi tok for oss tidligere i kapitlet.

88 % av ungdommene har vært vitne til at andre har vært oppført seg stygt ("mean or cruel"¹¹) på SNS, mens 15 % har selv vært offer for en slik behandling. Blant de som har opplevd dette, er det ingen signifikante forskjeller når det gjelder alder, kjønn eller sosioøkonomisk bakgrunn (PEW, 2011, s. 27). Fokusgruppene i undersøkelsen ble spurt om å skrive ned ord de assosierte med andres oppførsel på nettet. Når de gjør det, dominerer de negative assosiasjonene, mens når de blir bedt om å skrive opp hvordan de mener folk burde oppføre seg, dominerer positive ord. Da ungdommene ble bedt om å forklare forskjellen mellom slik de opplevde det var og slik de syntes det burde være, fortalte de at mange ungdommer oppfører seg forskjellig på sosiale nettsteder fra hvordan de oppfører seg ansikt til ansikt (2011, s. 29). Vi er jo ute etter å se både hva lærerne oppfatter som uheldig bruk, og hvordan de vil lære elevene forsvarlig bruk. Dermed blir disse funnene i PEW-undersøkelsen interessante fordi vi kan se om intervjupersonene også har en opplevelse av avstand mellom hvordan det er på nettet og hvordan det bør være.

¹⁰ PEW bruker i sin rapport begrepet "good or bad digital citizen"

¹¹ Da mobbing blir definert som gjentakende plaging over tid, bruker PEW uttrykket "mean and cruel" for også inkludere enkeltepisoder. Det er uklart om ungdommene som svarer på undersøkelsen, oppfatter denne nyanseringen.

Selv om de fleste ungdommene forbinder SNS med noe positivt, opplyser nesten halvparten at de har negative erfaringer. Disse erfaringene har blant annet resultert i krangler (offline), slutt på vennskap, trøbbel med foreldrene, redsel for å gå på skole neste dag, slåsskamper og problemer på skolen (PEW, 2011, s. 33). Det er 19 % av ungdommene som opplever at de har blitt mobbet det siste året. De fleste har blitt mobbet på flere arenaer. 8 % har blitt mobbet online (2011, s. 38). Nesten alle som bruker SNS, har opplevd at noen har vært stygge med andre på disse stedene (2011, s. 35). 67 % av ungdommene som har sett mobbing på sosiale nettsteder, svarer at de har sett at andre har hengt seg på og blitt med på mobbingen. 21 % svarer at de selv har blitt med og mobbet i en slik sammenheng (2011, s. 44). Når det gjelder hvor ungdommene får sin handlingsberedskap fra om oppførsel og håndtering av problemer på internett og SNS, opplyser 86 % av ungdommene at de har fått råd fra foreldrene. 70 % opplyser at de har fått slike råd på skolen og 45 % fra jevngamle (2011, s. 49). Det er først og fremst foreldre og deretter venner som er kilde til den beredskapen de har opparbeidet seg mot uheldige opplevelser på sosiale nettsteder (2011, s. 54). Ungdommene som hadde opplevd at de selv eller andre ble mobbet på nettet, ble også spurt om de hadde gått til noen for å få råd om hvordan de skulle takle situasjonen. Halvparten av jentene, men bare 20 % av guttene har søkt råd. 53 % av de som hadde søkt råd, hadde gått til jevngamle venner, mens 36 % av dem hadde gått til foreldrene (2011, s. 51). Mobbing er det de fleste trekker frem som uheldig bruk av SNS, og for vår forskning er det viktig å ha informasjonen som kommer frem i PEW (2011) som et bakteppe når vi ser på hva intervjupersonene legger i uheldig bruk av SNS, og ikke minst hvordan de reagerer på denne bruken. Selv om det virker som om skolen i stor grad er en kilde til informasjon om hvordan elevene skal møte uheldig bruk av SNS, er det i liten grad der de henvender seg om råd og hjelp når de opplever det. Er det også slik våre intervjupersoner oppfatter det?

Tenåringer blir ofte beskyldt for å være uforsiktige og naive når det gjelder onlinesikkerhet. PEW-undersøkelsen (2011) viser likevel at i aldersgruppa 14 – 17 år har 60 % av ungdommene tenkt seg om to ganger, og ikke postet innhold på sosiale nettsteder som de tror kanskje kan ha negative implikasjoner for dem senere i livet. Jo eldre ungdommene blir, desto mer oppmerksomme på dette blir de. Til tross for at ungdommene tenker på sikkerhet og er oppmerksomme på farene ved å eksponere seg på sosiale nettsteder, har nesten halvparten av dem løyet på alderen og opplyst at de er eldre enn de er for å få tilgang til nett-tjenester, og de som er brukere av sosiale nettsteder, har gjort dette dobbelt så mye som de som ikke bruker

sosiale nettsteder. Dessuten har 33 % av dem delt passord med andre (2011, s. 58). Nesten alle foreldrene til ungdommer som er på nettet, har snakket med barna sine om sikkerhet og hvordan de skal oppføre seg på nettet (98 %) (2011, s. 67). Det er altså fra hjemmet de aller fleste ungdommene har deler av sin dannelsesberedskap når det gjelder internett og SNS, ifølge PEW-undersøkelsen (2011). Foreldrene ser på internett og sosiale nettsteder med blandede følelser. På den ene siden er de positivt innstilt til barnas internettbruk fordi de ser at mediet hjelper barna til å komme i kontakt med andre, finne informasjon og bli uavhengige. På den annen side er de bekymret for uheldig bruk av internett og SNS. De uttrykker uro for det innholdet på nettet som barna deres blir eksponert for. De er også bekymret for tonen blant ungdommer på nettet, og at internett og SNS frarøver ungdommene de arenaene der de møter andre ungdommer ansikt til ansikt (2011, s. 76). Barna deres har likevel ikke opplevd så mye av det som foreldrene uttrykker bekymring overfor (2011, s. 77). Slik det fremgår her, kan det virke som om foreldrene er sentrale når det gjelder opparbeidelsen av den dannelsesberedskapen ungdommene har når det er på SNS. Dette sammenfaller ikke helt med den oppfattelsen annen forskning og teori vi presenterer her og i neste kapittel, har av foreldrenes kompetanse. Hva mener våre intervjupersoner om hvem og hvor ungdommenes kompetanse og beredskap kommer fra og bør komme fra?

Denne rapporten er altså sentral for vår problemstilling fordi den tar for seg hva ungdommer ser på som uheldig bruk av SNS, og hva de har opplevd og observert av slik bruk. Den sier også noe om hvor de har sin handlingskompetanse og dannelse til å takle uheldig bruk fra. Vi vil se på hvordan lærerne møter elevene når det gjelder uheldig bruk, og vi ser på hva lærerne oppfatter som forsvarlig bruk. Respondentene i PEW-undersøkelsen (2011) peker på skolen som en sentral arena for opparbeidelse av kompetanse til å møte utfordringene rundt negative opplevelser på SNS. Undersøkelsen viser også at selv om elevene synes å ha stor grad av bevissthet omkring de uheldige følgene uheldig bruk av SNS kan ha, handler de i strid med denne viten når de er på sosiale nettsteder. Det er interessant for vår problemstilling fordi det har betydning for hvordan skolen møter elevene når de skal forsøke å få dem til å bli forsvarlige brukere av SNS.

Det PEW-undersøkelsen (2011) ikke tar for seg, er lærernes perspektiver, og det er disse vi er ute etter. Det viser seg også at ungdommene som svarer på undersøkelsen, holder hjemmet som den arenaen der de får mest råd om hvordan negative opplevelser på sosiale nettsteder skal møtes. For oss er det interessant å se om intervjupersonene våre er enige i det.

1.5.4 Teenagers, Legal Risks and Social Networking Sites

Et prosjekt som både tar for seg elever og læreres syn på uheldig bruk av SNS er *Teenagers, Legal Risks and Social Networking Sites* (Henderson et al., 2011) gjennomført ved Monash University i Australia. Det er et kvantitativt prosjekt som spesielt tar for seg bruk av SNS blant elever som har vært i skolen i 7 til 10 år. 1004 elever, 204 lærere og 49 foreldre representerer informantene. Det er i tillegg brukt fokusgrupper hvor 58 elever og 21 lærere er med. Prosjektet har hatt som formål: *“to adress an identify gap in the extant research by investigating the legal risks of social networking as experienced by Victorian secondary school students, parents and teachers”* (Henderson et al., 2011, s. 1).

Hovedfokuset i forskningen ligger på personvern, utlevering og brudd på tillit, opphavsrett, ærekrenkelse og kriminelle lover inkludert trakassering og støtende materiale. De begrunner valget med: *“The research undertaken for this project therefore did not focus on cyber-bullying, online predation or sexting, which have already received considerable attention, but on the relatively less dramatic, but no less important, legal risks which may accompany common uses of SNS”* (Henderson et al., 2011, s. 12).

Rapporten konkluderer med at det ikke er sammenheng mellom hva lærerne og studentene ser på som risikoer knyttet til bruk av SNS. Så nær som alle studentene hadde på en eller annen måte opparbeidet seg handlingskompetanse for å beskytte seg på SNS, men bevisstheten rundt risiko var synkende jo yngre elevene var, noe som man mener skyldes at de eldre studentene bedre kjenner mediet enn de yngre. Studentene tar sjelden kontakt med læreren dersom de blir utsatt for eller oppdager uheldig bruk av SNS, og de mener at lærerne ikke har erfaring nok til at de kan gi gode råd. Det er stor forskjell mellom det lærerne og studentene rapporterer om undervisning i emner om risikoer og uheldig bruk av SNS. Lærerne er mest opptatt av mobbing (29 %), forfølgelse fra uønskede person og identitetstyveri når du skulle identifisere uheldig bruk eller risikoer knyttet til SNS.

Lærernes bruk av SNS er viktig i vår studie, og rundt to tredeler av lærerne bruker SNS selv (Henderson et al., 2011). De er redde for å fremstå som uprofesjonelle gjennom uheldig eksponering, at de skal komme opp i dilemmaer knyttet til elevenes framtoning på SNS og til slutt rapporterte de om faren for at det profesjonelle skillet til elevene kunne blir

skadelidende. En tredjedel av lærerne har i en eller flere sammenhenger brukt SNS i skolesammenheng, noe som også ble bekreftet av elevene (2011).

Basert på funnene i undersøkelsen kommer rapporten med noen råd knyttet til god bruk av SNS. De bruker en strafferettslig tilnærming når de foreslår en rekke tiltak som kan hjelpe ungdommen med å bli bedre rustet til å forholde seg korrekt på SNS:

Posting of private or embarrassing information about other people clearly raises the issue of how best to effectively protect young peoples' privacy while preserving the ability of young people to freely interact online. This is obviously a difficult balance to achieve, but educating young users about the potential legal implications of posting private information about other people is clearly one element in doing so (Henderson et al., 2011, s. 14).

Rapporten peker også på at det er viktig å lære ungdommene om opphavsrettigheter og korrekt bruk av andre sitt materiale. Fokus må også rettes mot å unngå æreskrenkelser på nettet. Her rettes også søkelyset mot lovverket og i liten grad mot etiske refleksjoner rundt tema. Videre legges det vekt på at det er viktig å gjøre de unge oppmerksomme på konsekvensene av identitetstyveri og trusler lagt ut på nett (Henderson et al., 2011).

For å nå målene mener de at juridiske spørsmål knyttet til bruk av SNS må legges i spesifikke fag og undervisningen må være så praktisk rettet som mulig. Funnene indikerer at det er nødvendig å gi lærerne og foreldrene kompetanseheving. Det må være de sentrale myndigheter som tar tak i problematikken, og det må utarbeides sentrale retningslinje for korrekt bruk av SNS:

In order to enhance the benefit of SNS use, and minimize the disadvantages, it is important for children and young people to be equipped with the necessary information to empower them to effectively manage risks associated with the everyday use of SNS. The best way to do this is through specifically tailored educational activities. These educationally activities should be aimed primarily at equipping children and young people with the skills required to be effective digital citizens, and not focused on rare or hypothetical fears(Henderson et al., 2011, s. 103)

For vår del er denne rapporten interessant fordi den kommer fra prosjekt-samarbeidsuniversitetet til Helleve, Almås og Bjørkelo, og fordi den sier noe om hvordan lærere og elever oppfatter uheldig bruk av SNS ulikt. Det australske prosjektet viser også at skolen i liten grad er en arena ungdommene oppsøker når de opplever uheldig bruk av SNS.

Hvem mener våre intervjupersoner at ungdommen henvender seg til når de opplever uheldig bruk av SNS? Det er også interessant for oss å se om intervjupersonene våre har noe av det samme fokuset på *legal risks* som de australske lærerne når de tenker på uheldig bruk av SNS.

1.5.5 Læreres IKT-kompetanse og uintendert bruk av sosiale medier

Vi har også tatt for oss deler av rapporten «*Klasseleing og IKT i videregående opplæring*» (Krumsvik, Ludviksen & Urke, 2011), som er en evaluering av LanSchool¹² og klasseledelse i teknologitette klasserom. Undersøkelsene og evalueringene som ligger til grunn for rapporten, ble gjennomført ved videregående skoler i Rogaland i perioden 2009 - 2011. Rapporten peker på at de skolepolitiske vedtakene som er fattet i Norge omkring implementering av IKT og fokus på SNS, har vakt internasjonal oppsikt. I samme periode har SNS skapt nye muligheter og utfordringer omkring klasseledelse for læreren. De delene av rapporten som er aktuelle for oss, er lærernes syn på egen kompetanse og elevers uintenderte bruk¹³ av datamaskiner i skolen. To grunner til at den er ekstra aktuell for oss, er at undersøkelsene, både de kvalitative og kvantitative, er gjennomført i samme fylke som den videregående skolen vi har hentet intervjupersoner fra, og at rapporten også får frem *lærerens* perspektiv på egen kompetanse og uintendert bruk og utfordringer det ifølge dem medfører. De andre rapportene vi har tatt med i denne oppgaven, tar for det meste utgangspunkt i ungdommenes syn på utfordringer og negative konsekvenser av SNS.

Utgangspunktet for definisjonen på en lærers digital kompetanse hentes fra Krumsvik (2007) og er «*læreren si evne til å bruke IKT fagleg og vere bevisst på kva dette har å seie for læringsstrategiane og dannelsingsaspekta til elevane*» (Krumsvik, 2007, s. 68). I rapporten (Krumsvik, Ludviksen & Urke, 2011), kommer det frem at 39 % av lærerne vurderer sin kompetanse til å være 5 eller 6 på en skala fra 1 – 6, og at 80 % vurderer den til å være 4 eller bedre. Dermed opplever de altså at de selv har en høy digital kompetanse. For oss er dette interessant fordi det er uklart hva respondentene legger i begrepet digital kompetanse. Hvis det er som Krokan (2012) antyder at det er, nemlig å la elevene skrive lekser i Word eller levere oppgaver på skolens læringsplattform (2012, s. 151), vitner det om en forståelse av egen

¹² <http://www.lanschool.com/>

¹³ «Uintendert bruk» brukes i rapporten om det de også kaller «off-topic»-bruk, altså bruk av datamaskiner i undervisningssituasjoner som ikke er initiert av lærer

kompetanse som bedre enn den egentlig er. Hvordan ser våre intervjupersoner på sin egen digitale kompetanse? Mener de at den er god nok til å lære elevene forsvarlig bruk av SNS?

Rapporten (Krumsvik, Ludviksen & Urke, 2011) tar også for seg uintendert bruk av PC i skolen. Rapporten viser at over halvparten av lærerne opplever at elevene bruker PC til utenomfaglige aktiviteter i timene i stor eller svært stor grad. 40 % av elevene rapporterer at de hele tiden eller ofte bruker PC til utenomfaglig bruk, og 70 % av disse bruker da FB mest. (2011, s. 14). Dette ser både lærerne og elevene på som forstyrrende for læring. Rapporten viser til Kirschner & Karpinski, (2010) som fastslår at utenomfaglig og uintendert bruk av SNS i klasserommene og totaltiden elevene bruker på SNS i døgnet, har blitt en utfordring både fordi det forstyrrer dem selv og andre, og fordi de som bruker mye tid på SNS, gjør det dårligere på skolen enn de som bruker mindre tid på SNS (2010, s. 13).

Samtidig som elevene ønsker mer styring av PC-bruk fra lærerne, føler lærerne at de bruker mye tid på å få elevenes fokus vekk fra uintendert PC-bruk (Krumsvik, Ludviksen & Urke, 2011, s. 81, s. 111, s. 112). I de kvalitative tilbakemeldingene kommer det ifølge rapporten frem at mange elever og lærere ønsker at blant annet FB ble gjort utilgjengelig i klasseromsundervisningen. Elevene forteller i de kvalitative intervjuene at uintendert PC-bruk forstyrrer læring og konsentrasjon og fører til dårligere, faglige resultater (2011, s. 14). Det kommer også frem at elevene opplever en forskjell mellom hvordan det var på ungdomsskolen i forhold til den virkeligheten de møter på videregående skole når det gjelder uintendert bruk av datamaskiner i klasserommet (2011, s. 102). For oss er det aktuelt da vi tar for oss livsverdenene til både ungdomsskolelærere og lærere i den videregående skolen. Vil de samme forskjellene når det gjelder SNS gjøre seg gjeldene i de to skoleslagene?

1.5.6 Norske, statlige rapporter

Den norske undersøkelsen *Nye nettfenomener – Staten og delekulturen* (Storsul et al., 2008) er også en undersøkelse som sier noe om nettsamfunn, men den sier i liten grad noe om uheldig bruk av SNS. Det som er interessant for vår problemstilling, er at den likevel nevner en del faktorer som indikerer hvorfor man flytter fra et nettsamfunn til et annet, og her ligger det inne at mobbing er en faktor for slike bytter sammen med at vennene ofte bestemmer hvor ungdommen skal være. Undersøkelsen er foretatt i 2008, før FB var blitt totalt dominerende som nettsamfunn. Undersøkelsen setter først og fremst fokus på det vi vil kalle positiv bruk av

SNS, men ett av funnene i undersøkelsen er at mange oppfatter det som negativt at skolen skal blande seg inn på elevenes arena (2008, s. 35). I forskningsspørsmål 2 er vi interessert i å vite noe om hvordan lærerne vil lære elevene å bruke SNS forsvarlig, og det er interessant å se om noen av intervjupersonene har erfart lignende tilfeller der elever helst ikke vil ha lærerne inn i sin sfære via f. eks. FB.

Medietilsynets *Barn og digitale medier* (Medietilsynet, 2012) er også en kvantitativ rapport knyttet til barn og ungdom mellom 9 og 16 år sin bruk av digitale medier, og for oss er det interessant å se på hva denne rapporten, som er fra 2012, sier om bruk av SNS. Det er kommet tilsvarende rapporter i 2008 og 2010. Den tar blant annet for seg mobbeproblematikken, og konkluderer med 30 % av barna har lagt merke til at noen har mobbet noen på internett eller mobilen, 16 % har sett at noen har truet og 24 % har sett bilder de tror kan ha såret eller gjort noen sinte det siste året. 15 % rapporterer at de selv har blitt mobbet det siste året, noe som er en liten økning fra 2010-undersøkelsen, men arenaen for mobbing har gått fra MSN-mobbing til FB og mobil, noe som sannsynligvis skyldes at salget av smartmobiler blant ungdom har eksplodert, og app-teknologien har gjort det lett å være på FB via telefonen – en konvergens som gjøre at skillet mellom mediene viskes ut (Liestøl, Fagerjord & Hannemyr, 2009). Et av poengene i rapporten er at det ikke er lett å sammenligne SNS-bruken fra 2010- til 2012-undersøkelsen, rett og slett fordi det har vært så stor endring av bruken og innholdet i mediene.

Vi har nå sett på et utvalg av forskningsrapporter som i større og mindre grad tangerer vår problemstilling, og funnene vil dermed bli brukt i større og mindre grad bli sammenlignet med funnene vi har gjort i vår studie. Før vi starter analysen vil vi imidlertid presentere teoriene vi legger til grunn i studien vår.

2 Teori

Den digitale revolusjonen med fremveksten av internett og SNS har endret folks forhold til media radikalt. Som vi har vist i innledningskapittelet, kan det en foretar seg på internett og i SNS, få konsekvenser som en tidligere ikke kunne ane – bilder og videoer spres raskt og er umulige å fjerne når de først er lagt ut, og kommentarer til statusoppdateringer og bilder får et mye større nedslagsfelt når de legges ut og ytres i SNS enn når de ytres ansikt til ansikt (Krumsvik & Støbakk, 2007). Når vi spør om hvordan lærere opplever og forholder seg til kravene i *Rammeverket*, ferdighetsområde *Digital dømmekraft*, nivå 4 og 5, (Udir, 2012), forstår vi dette som krav til lærerne om opparbeidelse av evne til å lære elevene dannelsesmessige og etiske refleksjonsevne. Vi ser også et behov for å se på lærernes egne dannelsesmessige og etiske tilnærminger til elevene når de stilles overfor disse kravene. Derfor vil vi i dette kapittelet ta for oss teorier om dannelsesmessige og etiske, digital dannelsesmessige og etiske.

2.1 Dannelsesmessige og etiske

Opparbeidelsen av en bevissthet omkring hvordan en skal oppføre seg forsvarlig på internett og i SNS, er en del av den dannelsesreisen unge mennesker i dag må ut på. Samtidig har det blitt hevdet at dette er et felt der foreldregenerasjonen kanskje i mindre grad kan fungere som dannelsesmessige forbilder for sine barn (Krumsvik & Støbakk, 2007). Den digitale arenaen, og særlig SNS, er for det meste et område der ungdommene er overlatt til seg selv. Dette fraværet av voksnes systematiserte og definerte erfaringsverden, og dermed deres rolle som dannelsesforbilde, kan føre til at sosialisering- og dannelsesprosesser, som på andre områder til alle tider har vært ledet til dels av voksne, overtas av tilfeldige aktører på nett og ungdommene selv (2007).

I *Digital dannelse* (Krumsvik & Støbakk, 2007) peker artikkelforfatterne på mangelen på fokus på digital dannelsesmessige og etiske i den generelle delen av *LK06* (Udir, 2006). De hevder at den generelle delen av læreplanen har tiåret forut for at den kom som referanseramme, og at den derfor i liten grad fanger opp teknologiutviklingen som var på gang da den ble skrevet. Det er det samme som Sjøby (2004) pekte på allerede i 2004. Med *Digital dømmekraft*, nivå 4 og 5 i *Rammeverket* (Udir, 2012), virker det som om dette skal rettes på. Gjennom å lære elevene opp til forsvarlig bruk av SNS og internett (nivå 4) og til evne til etiske refleksjoner (nivå 5), forsøker en å fange opp de nye digitale, dannelsesmessige strømningene (Krumsvik & Støbakk, 2007).

Problemet for voksengenerasjonen er at de i stor grad mangler erfaringsgrunnet som trengs for å være dannelsesforbilder for barna sine på SNS. Spørsmålet er om det er noe nytt som trengs i de unges dannelsesreise, en digital dannelse, eller om det holder med en videreføring av den tradisjonelle allmenndannelsen (Krumsvik & Støbbakk, 2007).

Vårt andre forskningsspørsmål dreier seg om nivå 4 og 5 i *Rammeverket* for digitale ferdigheter, digital dømmekraft (Udir, 2012). I nivå 4 står det at skolen skal lære elevene forsvarlig bruk av SNS. Dermed er i realiteten målet at skolen skal hjelpe elevene slik at de får opparbeidet en beredskap for forsvarlig bruk av alle dagens og fremtidens SNS. Dette kan virke uoverkommelig, og det blir vanskelig å kreve at lærerne som skal lære elevene forsvarlig bruk, skal sette seg inn i alle mediene. Nivå 4 i *Digital dømmekraft (Rammeverket, Udir, 2012)* leses vi derfor som et krav om å opparbeide en dannelse hos elevene slik at de kan stille med en beredskap som gjør dem til trygge brukere av SNS. Derfor vil vi i teorikapitlet først ta for oss begrepet dannelse og teorier omkring dette. Vi vil også se på teorier som sier noe om digital dannelse. Spørsmålet er om digital dannelse egentlig er «analog» dannelse, eller om begrepet «digital» tilfører noe nytt til dannelsesperspektivet.

Dannelsesbegrepet kan være litt uhandgripelig, og det er flere syn på hva som omfattes av dannelse. En forståelse som virker felles for de fleste, er at dannelse på den ene side er en prosess der individer tilegner seg et bestemt, kulturelt innhold av kunnskap, ferdigheter og holdninger, samtidig som det også er produkt av denne prosessen hos enkeltindividene, altså at de er dannede. I pedagogisk sammenheng ser en for seg at det er en aktiv oppdrager og en aktiv mottaker som har et ønske om å bli dannet. Dermed finner vi igjen todeling av dannelsesbegrepet i pedagogisk litteratur. De *materiale teoriene* fokuserer på innholdet i dannelsen, mens *de formale teoriene* tar for seg de personlige kvalitetene, som evnen til å tenke, uttrykke seg, løse problemer og tenke kritisk.

Med utgangspunkt i todelingen formal og material dannelse, lanserte den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki en tredje dannelsesteoretisk vei, nemlig *den kategoriale dannelsen*, som tar opp i seg både den materiale og den formale dannelsen. Klafki betraktes av mange som sin tids betydeligste tyske teoretiker innenfor didaktikk og dannelsesstenkning (Stübig & Kinsella, 2008), og derfor har vi valgt å legge Klafkis tre dannelsesbegreper til grunn når vi ser nærmere på dette området.

2.1.1 Tre syn på dannelse

Tradisjonelt sett har dannelse i Tyskland hatt å gjøre med oppdragelsens mål. Klafki hevder også at begrepet dannelse har hatt et dårlig rykte i Tyskland de siste 15 årene (Klafki, 1979) fordi det forbindes med et ideologisk begrep som det hefter elitære, udemokratiske implikasjoner ved. Det er ifølge kritikerne foreldet og ubrukelig i en pedagogisk teori og praksis der det siktes inn mot demokratiske mål. Denne kritikken imøtegår Klafki, men han innrømmer at de kritiske elementene i dannelsesbegrepet gikk tapt hos mange tyske pedagoger i det 19. og 20. århundre. Det er viktig å få fram de gamle dannelsesidealene igjen, som var siktet inn mot at menneskets selv skulle vokse, fremhever Klafki (1979). Disse må tilpasses de endrede forhold i vår tid og de utviklingsmuligheter som ligger i fremtiden.

2.1.1.1 Materiale dannelses teorier

Det finnes to grunnformer for material dannelse. Det de har felles, er at begge forsøker å bestemme dannelsens vesen ut fra en objektiv *innholdsmessighet* (Klafki, 1979). Dannelsens vesen består altså av å ta opp innhold.

2.1.1.1.1 Den dannelsesteoretiske objektivismen

Ifølge den dannelsesteoretiske objektivismen er dannelse den prosess der kulturfenomener som *"moralske verdier, estetisk innhold, vitenskapelige erkjennelser osv. i sin objektive beskaffenhet får tilgang til en menneskelig sjel"* (Klafki, 1979, s. 172). Det finner ikke sted noen betydningsendring i denne overgangen. Dannelsesinnholdet forblir det samme. Pedagogens rolle er å være formidler ved tilegnelsen av kulturverdiene. I skolepedagogikken har en innenfor den dannelsesteoretiske objektivismen sett på kunnskap i vitenskapelig forstand som den egentlige meningen med dannelsen. Kritikken Klafki har til denne dannelsesforståelsen er at en vil måtte forsøke å formidle en stadig større innholdsmasse da den dannelsesteoretiske objektivismen ikke har noen pedagogiske utvelgelseskriterier.

2.1.1.1.2 Den klassiske dannelsesteori

Den andre materiale dannelsesteorien er den klassiske dannelse. Det er bare det klassiske som er egentlig dannende. Her dreier det seg ikke om det objektive, innholdsmessige, men om de menneskelige kvalitetene som kommer til uttrykk i mange av kulturinnholdene.

Ifølge klassisk, pedagogisk teori er dannelse *"prosessen og resultatet av prosessen der et ungt menneske gjennom møte med det klassiske tilegner seg sitt folks eller sin kulturkrets høyere*

åndelige liv, tenkemåter, tolkninger, verdier og symboler” (Klafki, 1979, s. 175). Gjennom den klassiske dannelsen opparbeider en seg en beredskap til å takle karakteristiske livssituasjoner. Problemet med denne dannelsesoppfatningen er, ifølge Klafki, at den fordrer at det hersker en felles forståelse for hva som er klassisk. Hva om det ikke finnes enighet om at visse verk, menneskelige prestasjoner eller kulturepoker har kanonisk gyldighet? Klafki peker også på problemet som oppstår når det ikke finnes et ”klassisk” forbilde for noe som skjer i samtiden. Innenfor pedagogikken begrenser dannelsesberedskapen seg til de tilfellene der en finner paralleller i det klassiske forbildet. Mange av oppgavene som vi i vår tid er stilt overfor, er nye. Dermed finnes det ingen klassisisme, noe en kan finne referanser til i det klassiske. Klafki peker på områder som naturvitenskap, teknikk og industriell arbeidsorganisasjon. Vi kan for vår del også trekke fram forsvarlig bruk av SNS.

2.1.1.2 Formale dannelses teorier

Stilt overfor de materiale dannelses teoriene, der en legger vekt på *innholdet* i dannelsesprosessen, står formaldannelses teoriene. Det de har til felles, er at de retter blikket mot den som skal dannes. Også innenfor formal dannelse finnes det to retninger, nemlig teorien om den funksjonelle dannelse og teorien om den metodiske dannelse.

2.1.1.2.1 Funksjonell dannelse (dynamisk dannelses teori)

Ifølge funksjonelle dannelses teoriens er det vesentlige ved dannelse ”ikke å oppta og tilegne seg *innhold*, men derimot forming, utvikling, modning av kroppslige, sjelelige og åndelige *krefter*” (Klafki, 1979, s. 179). Det finnes et dannelsespotensiale i en person når det gjelder evnen til å tenke, vurdere kritisk, foreta moralske vurderinger osv. (1979, s. 179). Når dette potensialet utnyttes, vil det som en har tilegnet seg på ett sted, kunne overføres til annet innhold og andre situasjoner. Disse potensialene forstås som krefter som ligger latent i mennesket, som en slags åndelige muskler, og det er opp til læreren å frigjøre elevens dannelsesmessige potensiale.

2.1.1.2. Metodisk dannelse

Den andre hovedretningen innen formal dannelse er teorien om den metodiske dannelse. Denne teorien forkaster innhold som dannelsens vesen fordi det finnes så mye innhold som kan spille en rolle i et ungt menneskes liv at det blir umulig å la det være basis for dannelsesprosjektet. Den metodiske dannelses teorien forkaster også den funksjonelle dannelses teoriens forståelse av at det finnes krefter i mennesket som det for pedagogene bare

er å vekke til live og trene opp. Hovedfokuset i metodisk dannelsesteori retter seg mot selve prosessen dannelsen foregår i (Klafki, 1979). Dannelsen forstås innenfor den metodiske dannelsesretningen til at man tilegner seg metoder som kan brukes for å mestre det store innholdet når livssituasjonen krever det. Når en er utstyrt med disse universalmetodene, kan eleven mestre de dannelsesmessige utfordringene hun møter senere i livet (1979). For oss blir det interessant å se nærmere på denne dannelsesforståelsen fordi kravet om å lære elevene forsvarlig bruk av SNS må, som tidligere nevnt, forstås som opparbeidelsen av en beredskap som kan brukes til å mestre fremtidige utfordringer.

En som Klafki knytter til den metodiske dannelsesstradisjonen, er den amerikanske filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey (1859 – 1952). Han tar i sin utdannelsesfilosofi utgangspunkt i at mennesket er et sosialt vesen. Derfor er all sosial omgang en del av dannelsesprosessen. I et mer komplisert samfunn er det et behov for å formalisere denne prosessen, og Dewey peker på skolen som den felles arena for barn og unge der det er naturlig at dette skjer (Dewey, 1916).

Barnets verden når det begynner på skolen, består av dem det har hatt rundt seg – venner, familie og nærmiljøet. På skolen møter det menneskehetens samlede, erfarte verdensbilde, satt sammen gjennom generasjoner og oppdelt i fag basert på århundres vitenskap, ikke barnets erfaringer. Grunnen til at det finnes ulike pedagogiske retninger, hevder Dewey, er fordi det vektlegges ulikt hvordan disse motstridende elementene skal forenes (Dewey, 1902). Slik Dewey ser det, er det ikke noe skarpt skille mellom opparbeidet, felles kunnskap og barnets snevre erfaringsverden. Begge er opprinnelige. Den første basert på menneskehetens erfaring gjennom generasjoner, systematisert, den andre basert på barnets opplevelser, mer kaotisk. Det trengs altså et kart slik at den personlige erfaringen kan guides i riktig utviklingsretning. Men det nytter ikke bare med kartet. Teori og oversikt over tidligere erfaringer, *”nettoproduktet av tidligere erfaringer i den form som gjør dem mest tilgjengelige for fremtiden”*, kan ikke erstatte individuell erfaring, men tjene som en ledesnor for fremtidige erfaringer, og peke ut veier som leder raskest og sikrest til det ønskede mål (1902, s. 33). For en lærer er det viktig å finne ut hvordan et emne kan bli en del av elevens erfaring. Hva i barnets nåtid kan brukes som referanse slik at emnet blir noe som står i forhold til den helhetlige og voksende erfaringen (1902)? Det er altså ikke bare om å gjøre å forenkle fag og kunnskap til barnets ”nivå” for deretter å presentere barnet for denne kunnskapen. En må oversette stoffet til levende uttrykk og sette det i forbindelse med

barnets nåværende erfaring. Hvis ikke vil lærestoffet mangle enhver organisk forbindelse med det barnet allerede har sett, følt og verdsatt fordi det bare er symbolsk, ikke forstått gjennom tidligere aktiviteter. Mangelen på kommunikasjon og interaksjon vil også føre til mangel på motivasjon fordi barnet mangler noe å sammenligne og assimilere det nye med. Forsøk på å overføre ferdigtygde sannheter uten interaksjon vil dessuten gjøre at disse vil være tømte for sitt logiske innhold, og da får barnet verken utnyttet den logikken en kunnskap er bygget på, nemlig andre menneskers erfaringer, eller sin egen medfødte kompetanse.

En handling som fører til omorganisering og utvidelse av erfaring, gjør at en blir klar over forbindelser en tidligere ikke har vært bevisst. Dermed øker handlingskompetansen. Når man har erfaring med det man holder på med, eller vet konsekvensene handlingen kan få, kan man sikre vellykket resultat eller hindre uønskede konsekvenser.

Klafki retter også et kritisk blikk mot denne metoden, selv om han kan virke noe snever i sin forståelse av Deweys dannelsesidealer:

”Forsøket med å utstyre eleven med en enkelt eller flere universalmetoder for at han dermed skal kunne mestre alle de innhold han vil møte i fremtiden, er det samme som å gjøre vold mot innholdsmengden. Vanligvis gir man i slike sammenhenger en metode absolutt gyldighet innenfor ett område og tvinger så innholdet på alle andre områder inn under denne metoden” (Klafki, 1979, s. 184).

Metodisk dannelse, og da særlig slik den kommer til uttrykk hos John Dewey, kan være aktuell for vår forskning fordi vi ønsker å se på hvordan lærere forholder seg til kravene om å lære elevene å bli forsvarlige brukere av og ha etiske refleksjoner rundt SNS. Hva er det å dannes i forhold til når det gjelder SNS? Mener intervjupersonene våre at en kan opparbeide seg erfaring med for eksempel FB, og vite om hvilke konsekvensene uheldig bruk kan få der, og slik sikre vellykket resultat eller hindre uønskede konsekvenser i andre SNS? Det vil i så fall være i tråd med en metodisk dannelsesforståelse.

2.1.1.2.3 En kontingent verden

En moderne dannelsesfilosof som også fokuserer på prosessen dannelsen foregår i, er Richard Rorty (1931 – 2007). Men han vektlegger ikke det sosiale fellesskapets rolle i dannelsesprosessen på samme måte som Dewey. Samtidig tar han avstand fra at det finnes noe å dannes i forhold til slik at det er mulig å tilegne seg universalmetoder og dermed mestre fremtidige utfordringer basert på disse. Rorty (1992) hevder at dagens virkelighet er så fragmentert at det ikke finnes *en*

virkelighet å forholde seg til. Verden er *kontingent*. Det vil si at den enkeltes virkelighet er en fortolkning. Dermed finnes det mange fortolkninger, og det finnes ikke noe *utenfor* fortolkningene som er korrekt. Det er ingen garanti for verken fellesskapet, språkets eller selvets innretning. Mangelen på kontingens er likevel ikke noe negativt slik Rorty ser det. Han ser det heller som en mulighet til å skape og definere seg selv. Det er denne tanken om selvdefinisjon som er idealet i Rortys selvdannelsestenkning. Dette er en kontrast til det tradisjonelle dannelsesbegrepet, som innbefatter noe å dannes i forhold til, noe annet enn individets subjektive behov. Når disse felles dannelsesidealene ikke finnes, må dannelsen foregå i kraft av individuelt valgte forbilder, og denne selvdannelsesprosessen innebærer dermed at individet danner seg selv som et "særlig" individ. Selvdannelsesidealet er knyttet til muligheten for konstruksjon av seg selv. Vi danner oss selv ved å lære å beskrive oss selv på nye måter (1992). Siden det ikke finnes objektive normer for smak og fornuft i en kontingent verden, har individet per definisjon alltid rett. Det er enkeltindividenes behov for forandring og estetikk som bestemmer dannelsens innhold. Unge, selvdannende mennesker vil derfor etablere andre former for fellesskap enn de tradisjonelle, nemlig mer smaksbaserte sosialiseringer (Brinkmann, 2007).

Når vi i vårt andre forskningsspørsmål spør om hvordan intervjupersonene forholder seg til kravene om å lære elevene å bli forsvarlige brukere av SNS, betyr det at de må ha en forståelse av hva en forsvarlig bruker er, et slags ideal og kriterier. Men hvis Rorty har rett, lever dagens ungdommer i en kontingent verden uten noe å danne seg i forhold til, og der de derfor selv skaper og definerer seg selv. Å ha en profil på FB kan i så måte fremstå som et selvdannelsesprosjekt der en kan skape seg som et særlig individ.

Det er flere som kritiserer Rorty og hans teori om at alle konstruerer seg selv, og at dermed også dannelsen skjer som en selvkonstruksjon. Rorty (1992) mener at siden det ikke finnes en sann viten som kan være et grunnlag for dannelsen, bør vi oppgi allmenndannelsen. Som et motsvar til dette påpeker de som fremhever Deweys dannelsesideal, at selv om det ikke finnes en universell sannhet, bør menneskene tilstrebe å snakke sant: "*Even if there is no truth, man can be truthful, and even if there is no reliable certainty, man can be reliable.*" (Arendt, 1958, s. 279 sitert i Brinkmann, 2007, s. 25). Det finnes altså en sikker viten, og det er den praktiske viten, det at du vet hvordan du skal handle hvis noe skjer. Selv om verden er kontingent, kan en opptre "*fornuftig i kontingensen uten at en trenger å trekke selvdannelsens subjektive konklusjoner*"

(Brinkmann, 2007, s. 32). Dermed blir selvdannerens fokus på seg selv og sin selvkonstruksjon umoden og selvforherligende og uten forpliktelser overfor fellesskapet (Brinkmann, 2007). Selv i en kontingent verden, kan en opparbeide seg en forståelse for hvordan en bør handle på for eksempel SNS.

Konklusjonen til Klafki (1979) etter at han har gått gjennom hovedsynene på danning de siste 150 årene, er at dannelses teoriene bare kan forstås i forhold til det innhold de relaterer seg til. Ingen av dannelses teoriene makter, ifølge Klafki, å definere dannelses fenomenets og -prosessenes vesen teoretisk, selv om de alle inneholder et moment av sannhet.

2.1.1.3 Kategorial dannelse

Selv om det er fristende å foreta en syntese av de fire aspektene på dannelse som Klafki skisserer, advarer han mot det fordi dannelse alltid er *”en helhet, ikke en sammenføyning av deldannelser”* (Klafki, 1979, s. 186). Klafki lanserer derfor begrepet *kategorial dannelse*. Dette er ikke en syntese av formal og material dannelse, men en annen dannelses tenkning der de andre dannelses teoriene står i et dialektisk forhold til hverandre. Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom formidling av kulturverdiene og prosessene som foregår i den enkelte. Men samtidig understreker Klafki at det *innholdsmessige* må være av en allmenn, kategorial, avklarende art slik at det blir synlig på subjektssiden *”gjennom at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer”* (Klafki, 1979, s. 193).

Dannelse innebærer på den ene side at man lærer *om* noe, men man må også ha lært *av* noe slik at man har opparbeidet en ny tenkemåte. Klafki (1979) understreker at man ikke kan ha fokus på alt i utdanningen, og at fokus heller ikke bør ligge på kunnskapsmengde når det gjelder dannelse. Det viktigste, ifølge Klafki, er å velge ut allmenngyldig kunnskap som gjør det mulig å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi. Gjennom et utvalg sentrale eksempler kan en få innblikk i den grunnleggende kunnskapen innfor et fagområde. Dette kaller Klafki *eksemplarisk undervisning og læring*, og Klafki lanserer begrepet *dobbelttidig åpning* for å forklare hva som skjer. Et eksempel Klafki bruker for å illustrere kategorial dannelse, er at når et lite barn først oppfatter meningen mellom forbindelsen mellom subjekt (grammatisk) og verbal, som for eksempel «far kommer», «bil kjører» og «mor går», har barnet fått en innsikt som setter det i stand til å forstå en rekke lignende strukturer. Dermed er det i stand til å tilegne seg en strategi som det kan bruke til selv å konstruere utsagn om forholdet mellom subjekter og verbaler (1979,

s. 177). Dannelse er dermed prosesser der innholdet åpner seg for en åndelig virkelighet, samtidig som mennesket åpner seg eller blir åpnet for innholdet og dets sammenheng som virkelighet. Denne åpningen skjer på objektsiden ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art blir synlig. På subjektsiden skjer det ved at det åpner seg allmenn innsikt, opplevelser og erfaringer (1979). Dermed er all kunnskap som ikke et menneske kan identifisere med sine opplevelser og slik gjøre til eller identifisere med en kategori i sitt eget åndelige liv, verdiløs, overlevert fortid (1979).

Det kan være vanskelig å finne igjen formale og material danning som fenomener i norsk skole. Men disse kategoriene har preget pedagogisk tenkning i en slik måte at en kan si at dannelsesprinsippet hovedsakelig har vært enten formalt eller materialt. Hvis noen av våre intervjupersoner fokuserer på elevene, og synes det er viktig å finne ut hvordan den kunnskapen de allerede har om SNS, kan brukes som referanser slik at den kan tjene som en ledesnor for fremtidige erfaringer, uttrykker de et formalt dannelsessyn. Hvis andre intervjupersoner legger vekt på *innholdet* i dannelsesprosessen og uttrykker at de mener at alle elevene må få kunnskap om sikkerhetsinnstillinger og lære seg regler for forsvarlig bruk av SNS, er det et uttrykk for et materialt dannelsessyn. Hvis våre intervjupersoner forholder seg til nivå 4 i Digital dømmekraft (Udir, 2012) i tråd med Klafkis kategoriale dannelsesideal, vil de antakeligvis ha et ønske om å *ta i bruk* SNS når de skal lære elevene forsvarlig bruk av de samme mediene. De vil fokusere på overføringsverdien i eksemplene, det Klafki kaller for eksemplarisk læring, der forståelsen for forsvarlig bruk av ett sosialt medium åpner opp en allmenn innsikt i elevene og skaper strukturer og prinsipper med overføringsverdier til andre SNS.

Vi har nå presentert rammene for den dannelsesforståelsen vi vil bruke i oppgaven. Men vår oppgave handler jo om SNS. Fanger modellene for dannelse vi har skissert det som foregår i SNS også, eller fordrer væremåten på SNS en annen dannelse enn det de tradisjonelle dannelsesidealene kan tilby? Før vi går videre og ser på teori om etikk, vil vi ta for oss digital dannelse og teorier omkring dette begrepet.

2.2 Digital dannelse

De siste årenes utvikling innen digitale medier er i ferd med å forandre og forme mange menneskers sosiale interaksjon og kommunikasjon. Ifølge Rune Krumsvik påvirker den digitale revolusjonen oss i dag ”sterkt i forhold til vår kultur, vere- og tenkjemåte samt korleis dette óg

influerer på danning og oppdraging” (Krumsvik, 2007, s. 254). Allerede i 1997 definerte Paul Gilster digital dannelse som *”evnen til å forstå og bruke informasjon i mange formater fra en rekke ulike kilder når det blir presentert gjennom bruk av IKT”* (Gilster sitert i Kristiansen et al., 2003, s. 21). En så tidlig definisjon av begrepet digital dannelse fokuserer på basisferdigheter i IKT, som å beherske tekstbehandlingsprogrammer, presentasjonsverktøy og internettsøk (2003). En annen tidlig forståelse av begrepet, som er mer i tråd med det tradisjonelle dannelsesbegrepet, omfatter evnen til å forholde seg til digitale omgivelser. Når en forstår digital dannelse slik, innbefatter den kommunikativ kompetanse, sosial kompetanse og kritisk holdning (2003). Denne utvidelsen av begrepet krever at en tar stilling til den informasjonen en finner, samtidig som en skal kunne produsere innhold selv. Når brukeren av de digitale mediene i stadig større grad også blir innholdsprodusenten, slik vi ser det særlig innenfor SNS, strekker kanskje ikke de tidlige definisjonene av begrepet digital dannelse eller de tradisjonelle dannelsesbegrepene til.

Lars Løvlie (2003) lanserer kyborgene som en metafor for det digitale mennesket. Kyborgene er da en sammenkobling av menneske og maskin, et reflekterende, vitende selv som tar i bruk relevant teknologi for å utvide sin horisont. Løvlie sammenligner denne teknologien med en protese, en støttestruktur som kan brukes for å utvide kapasiteten, mentalt så vel som fysisk. Denne nye dannelsesprosessen gjør det, ifølge Løvlie, nødvendig å omforme det klassiske dannelsesidealet. Det er ikke snakk om å kaste det på båten, fordi det samtidige dannelsesbegrepet alltid må bygge på den dannelsesforståelsen vi har med oss fra tidligere tider. Løvlie viser i et intervju sammen med Morten Sjøby i Morgenbladet 3. desember 2004 (Hagen, 2004) til den tyske dannelsesfilosofen Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) og John Dewey (1859 – 1952) når han kobler det han kaller klassisk dannelse til digital dannelse. Sentralt for begge er vekselvirkning og interaksjon. Humboldt mente at dannelse dreier seg om *”å knytte selvet til verden i den mest allmenne, rikeste og frieste vekselvirkning”* (2004), og Dewey hevdet at det mest sentrale innenfor pedagogikk er å frembringe *”den mest komplette og frieste interaksjon mellom barnet og verden”* (2004). Dannelse er knyttet til bindingskreftene mellom mennesker, påpeker Løvli og derfor er interaksjon grunnleggende både i den tradisjonelle og digitale dannelsen.

Men den positive effekten av teknologien unnsås, ifølge Morten Sjøby (2006) i den tradisjonelle dannelsesorienteringen, fordi den er teknologikritisk, en tradisjon som har røtter helt tilbake til

”Emilie” der Rousseau advarer mot å gi barn tilgang til globus og kart fordi han mener at læring og oppdragelse skal finne sted i naturlige omgivelser. På samme måte som Rousseau var kritisk til kart og globus, mener Sjøby at dagens pedagoger er kritiske til digitale støttestrukturer. Sjøby peker på at en med en slik innstilling går glipp av sentrale, kognitive ”proteser”: ”Det er viktig å ta i bruk den til enhver tid tilgjengelige teknologi og bruke den aktivt i en læringsprosess. Vi må utvikle digital dannelse som en visjon for utdanningen” (Hagen, 2004). Denne digitale dannelsen ser Sjøby for seg er evnen til

[...] å kunne vandre på internett, oppøve ferdigheter til å lese tekster, tolke sjangrer, være kildekritisk, produsere tekster, kommunisere. [...] En skoleelev må i dag beherske ulike møtesteder; fra intimsfæren med chat, der elever daglig diskuterer kjæresten eller norskoppgaver – til helt andre og større arenaer [...]. Det er viktig å se sin rolle i ulike sammenhenger. Men det er også viktig å bruke internett til å utvide sin læringshorisont, og til syvende og sist være kreativ og skape seg selv på internett. (Hagen, 2004).

Dette uttalte Morten Sjøby før SNS som FB kom til Norge, så det er enda mer aktuelt i dag. Spørsmålet er om premisset for sitatet, at pedagoger fremdeles er kritiske til digitale støttestrukturer, fremdeles er gyldig. Når vi i vårt andre forskningsspørsmål er interessert i å finne ut hvordan lærere forholder seg til kravene i *Rammeverket, Digital dømmekraft*, nivå 4 og 5 (Udir, 2012), vil det være sentralt å se om vi kan spore en forståelse for at det finnes en digital dannelse som er noe annet enn den «tradisjonelle dannelsen» skissert tidligere i dette kapitlet. Eller er det som Løvli uttrykker, en teknologiskepsis blant lærere?

2.3 Etikk

Etikk har fått et sentralt fokus i vårt masterarbeid, og vi vil se på etiske perspektiv på flere nivå i oppgaven vår. I begge forskningsspørsmålene er vi på utkikk etter etiske aspekter.

Vi har valgt å legge hovedperspektivet på læreren i vår studie, og ambisjonene våre er at vi skal peke på tre områder i lærerens virke hvor etiske spørsmål dukker opp, nemlig hvordan læreren forholder seg til sin egen kompetanse, hvordan læreren skal formidle forsvarlig bruk av SNS til elevene, og sist, men ikke minst, hvordan de forholder seg til elevenes uheldige bruk av SNS.

I en verden som på vårt område kan virke kontingent og dermed også tidvis uoversiktlig, blir det viktig å finne teorier som kan være med og gi lærere en handlingskompetanse som går utover de til en hver tid eksisterende formatene av SNS. Målet vårt er derfor å peke på teori som kan gi læreren verktøy og handlingskompetanse som går utover det enkelte SNS, og som kan brukes

når nye medier dukker opp. Handlingskompetansen vil springe ut fra de etiske refleksjonene læreren gjør seg i møte med elevene og mediene, og dannelsen vil gjenspeile i hvilken grad læreren er kompetent til å lære eleven forsvarlig bruk og etiske refleksjoner. I Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene § 2 (2010) står det at lærerstudenten skal:

forstå de samfunnsmessige perspektivene knyttet til teknologi- og medieutviklingen (trygg bruk, personvern, ytringsfrihet) og kan bidra til at barn og unge utvikler et reflektert forhold til digitale arenaer og har kunnskap om arbeid med elevenes grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og bruke digitale verktøy i og på tvers av fag.

Dannelse og etikk henger nøye sammen. Det kreves både dannelse og etikk for å gjøre gode etiske refleksjoner. Mangler vi grunnleggende (digital) dannelse, er det umulig å kunne ta etisk gode valg. Det er derfor viktig at vi lærer elevene en digital dannelse slik at de får en etisk beredskap til å møte en omskiftelig digital verden. I hvilken grad de bruker dannelsen til å gjøre de riktige etiske valgene, vil derimot være opp til den enkelte.

2.3.1 Finnes digital etikk?

I forrige kapittel viser vi blant annet til begrepet digital dannelse. Finnes det en tilsvarende digital etikk? Vi vil hevde at det er mer problematisk å definere en digital etikk. Det må likevel ikke underslås at globaliseringen og den grensesprengende digitaliseringen i det minste har skapt nye etiske dilemmaer. James Moor innfører metaforen *Greased media*, en metafor som skal illustrere at alt går mye fortere og blir spredd lettere i den digitale verden enn i den analoge verden (Ess, 2010). Ess (2010) peker på at i den analoge tidsalder var det stor piratvirksomhet knyttet til kopiering av andres åndsverk, men at det krevde en god del utstyr, mens vi i dagens digitale hverdag bare trenger å putte inn en CD-plate i datamaskinen, rippe den og sende den ut på nettet (2010). Det finnes mange slike paralleller vi kan trekke, og det er ikke innlysende at det er så stor forskjell mellom analog og digital etikk at det går an å si at det er distinktive forskjeller, eller for å konkretisere: å stjele er å stjele i begge verdener, men det er mye lettere i den digitale.

På bakgrunn av dette velger vi å fokusere på grunnleggende etisk teori i fortsettelsen, fordi vårt etiske hovedfokus ligger på bruk som kan skade barn, mens Ess (2010) fokuserer på opphavsrettigheter og straffbare forhold knyttet til bruk av internett og SNS.

2.3.2 Etisk tilnærming

Valg av etisk teori handler om å finne verktøy som kan hjelpe oss til å få et bedre tak på de utfordringene som er knyttet til en handling eller tenkemåte, slik at vi kan identifisere og komme med forslag til hvordan man bør handle, altså løse utfordringen.

De fleste etiske teorier har sin bakgrunn fra antikken og de tre store, Sokrates, Platon og Aristoteles. Også den gangen, som nå, var det et sentralt tema å vite hva som var rett eller galt. De aller fleste filosofene og teologene som har prøvd å forme en etikk, ser ut til å starte med hva som er rett og galt sett fra et vidt og allment perspektiv, uavhengig av religion og kultur ut fra den tanke at etikken er noe som er menneskelig og skiller oss fra andre skapninger på jorda (Vetlesen, 1996).

Det er viktig å ha i mente at rendyrking av etikkene kan bære feil av sted, og det kommer vi tilbake til senere i kapitlet. Vi vil i det følgende gå igjennom etiske teoriene som er aktuelle i vår studie.

2.3.2.1 Pliktetikk

I vår del av verden er det den tyske filosofen Immanuel Kant, som levde i opplysningstiden, som er forbilde for nyere pliktetikk. Han utformet sin etikk på siste del av 1700-tallet. Selv om han var den rake motsetningen til romantikeren Rousseau, fikk verket *Emilie*, nevnt tidligere, stor betydning for Kant. Rousseaus allmenne morallov og Kants tilsvarende er omtrent identiske. Begge disse filosofene står som representanter for det moderne gjennombrudd i den vestligorienterte verden (Stigen, 1991).

Sentralt hos Kant er skillet mellom en handlings etiske motivasjon knyttet til en allmenngyldig regel, eller maksime som Kant kaller det, og annen motivasjon, for eksempel hva en føler eller har lyst til. Dersom føleriet følges, vil vi få problemer og ende opp med selvmotsigelser. I praksis vil elevene oppleve handlingene til læreren som urettferdige hvis han handler ulikt mot elever i samme situasjon, ifølge Kants filosofi (Henriksen og Vetlesen, 2007). Pliktetikken betyr i en rendyrket form at læreren uten hensyn til konteksten en handling oppstår i, handler ut fra et gitt sett med regler. Gjennom stenging av tilgangen til SNS og lignende restriksjoner lagt på elevene, utøves en slik etikk daglig i skolen. I forskningsspørsmål 1 er vi blant annet ute etter å finne ut hvordan lærerne vil handle når elevene bruker FB uheldig, og da vil en tilnærming til disse utfordringene gjennom regelstyring fremstå som pliktetisk handlingsmønster.

Plikt er en handling vi har pålagt oss selv eller andre. Dersom vi unndrar oss å gjøre en handling ut fra hva vi er forpliktet til å gjøre, vil vi stå overfor moralske utfordringer. Plikten er absolutt. Den kan i de fleste tilfeller formuleres som en regel, og den skal hjelpe oss til å vite hvordan vi skal handle (Henriksen og Vetlesen, 2007). En rett handling vil derfor innen pliktetisk tenkning bety å følge reglene. Konsekvensen av handlingen vil med andre ord ikke være det viktigste.

Handlinger må ifølge Kant være motivert ut fra et sett universelle maksimer eller handlingsregler, som må være overskuelige. Handlingsreglene definerer hva som er akseptable, moralske motivasjoner, eller plikter som Kant kaller dem. Pliktene er i harmoni med hverandre slik at handlingsreglene kan brukes i mange situasjoner med en fellesnevner. I en sum gir denne motivasjon til å gjøre det rette gjennom å følge pliktene.

Hva er så en akseptabel plikt? Kant presenterer det kategoriske imperativ som løsning: *”Du skal bare handle etter en maksime som er slik at du samtidig kan ville at den blir til en allmenn lov”* (Skirbekk og Gilje, 1987). Kravet om å handle ut fra universaliserbare maksimer, har sammenheng med ønsket om å handle mot andre som et mål i seg selv. Grunnen til det, påpeker Kant, er at vi er etisk likestilte, og ingen har noen privilegert stilling. Derfor er gyldige maksimer de som er universaliserbare, eller de gode handlingene er de som lar seg universalisere (1987). I praksis vil det si at dersom en handling ikke kan gjelde i alle situasjoner med samme krav til handling, vil det ikke være en moralsk god handling.

Ulike plikter vil likevel komme i konflikt med hverandre. Det betyr ifølge Befring at *”det pliktetiske perspektivet vil kreve ei rangordning av ulike plikter”* (Befring, 2010, s. 57). Å lage et kompromiss vil ifølge Kant være feil, for da vil ingen regel bli fulgt. En slik veiing av plikter vil nødvendigvis måtte bære preg av en verdivurdering. Hvordan de ulike pliktene rangeres, kan være vanskelig, spesielt fordi det ofte er nødvendig å handle umiddelbart.

2.3.2.2 Nytteetikken

De fleste av oss har brukt nytteetisk tilnærming til utfordringer vi møter i skolehverdagen. I vårt masterarbeid vil se om nytteetisk tilnærming til uheldig bruk av SNS er vanlig. Vi har valgt å bruke Henriksen og Vetlesen (2007) sitt begrep nytteetikk. De tar utgangspunkt i ordet *utilitas*, som er ordet for nytte i latin. Utilitarismen er en etisk teori grunnlagt av Jerermy Bentham. I korte trekk går Benthams utilitarisme ut på at vi handler ut fra prinsippet at vi ønsker at våre

handlinger skal gi mest mulig lyst og minst mulig lidelse. Dette står i sterk kontrast til det vi ser hos Kant, og i utilitarismen er det resultatet av handlingen som står sentralt.

John Stuart Mill, som er en annen av "grunnleggerne" av nytteetikken, var uenig med Benthams nyttekalkyle fordi han mente at det er et skille mellom kvantitative og kvalitative lystopplevelser (Skirbekk og Gilje, 1987). Mill tolker at nytte vil inneholde kvalitativt forskjellige lykketilstander, og rangeringen vil bli avgjort ved en konsensus mellom kompetente. En slik rangeringsordning vil være utgangspunkt for en allmenn forståelse av hvilke handlinger som gir mest lykke for flest mulig (1987), men utfordringen for Mill er at han får problemer med å gjøre rede for de ulike kvalitetene på lystopplevelsene. Han klarer heller ikke, ifølge Henriksen og Vetlesen (2007), å gjøre rede for hva lykke er. Føyer en til det Mill kaller overvekstprinsipp, innebærer det i praksis at en innfører et element som krever at det må tas hensyn til at flest mulig av de involverte i en handling drar nytte av den når alle konsekvensene er tatt i betraktning, ifølge Henriksen og Vetlesen (2007). Da kan det fort skje at når en handling skal utføres, vil det være vanskelig å ta de rette etiske valgene, fordi det fins så mange fasetter av valg en kan gjøre (2007).

Ensidig bruk av nytteetisk tankegods i alle handlinger kan fort føre oss feil av sted. Spesielt håndteringen av vanskelige elever kan resultere i at f. eks. en svak elev kan bli ignorert fordi det gir mer nytte å bruke ressurser på de 29 andre elevene. En konsekvens av dette er at nytteetikken vil få problemer med å begrunne hvorfor enkeltmennesket ikke skal ofres for flertallets beste (Henriksen og Vetlesen, 2007). Vi er interessert i å finne ut om lærerne bruker en nytteetisk tilnærming når vi i forskningsspørsmål 1 spør dem om hvordan de vil takle situasjoner der elever utøver uheldig bruk av SNS, og når vi spør dem om hvilket ansvar de føler når de blir presentert kravene i *Rammeverket* (Udir, 2012). En nytteetisk tilnærming til kravene vil bety en avveining fra læreren trenger å sette seg inn feltet og eventuelt hvor mye kompetanse som er nødvendig for å møte kravene i forhold til hvor mye læreren selv mener elevene trenger.

2.3.2.3 Nærhetsetikken

Nærhetsetikken er opptatt av møtet mellom enkeltindivider og ansvaret vi har for våre medmennesker. Læreryrket er således en arena hvor vi møter elevene ansikt til ansikt med et ansvar for å ta vare på dem som enkeltindivider. I vårt masterarbeid vil vi se på om lærerne

bruker nærhetsetikken i møtet med elevene, eller om de handler ut fra pliktetiske eller nytteetiske handlingsmønstre.

Ifølge Bergem (2011) er en sentral tanke i nærhetsetikken at vi som mennesker er satt inn i en sosial sammenheng som vi ikke kan trekke oss ut av.

Dersom vi anlegger dette perspektivet på den pedagogiske virksomheten i barnehage og skole, gir det mening å tale om at lærere har et dobbelt ansvar. De opptre både som medmennesker og yrkesutøvere i en nærmere bestemt rolle (Bergem, 2011, s. 96).

De to mest sentrale teoretikerne innen nærhetsetikken er Løgstrup og Levinas. Vi har valgt å legge hovedvekten på Løgstrup i denne framstillingen, fordi vi mener han best representerer vårt teoretiske ståsted.

Levinans er ifølge Rasmussen opptatt av at ansvar er det grunnleggende trekket hos mennesket. Det betyr at når jeget står overfor den annen, blir det automatisk ansvarlig for den andre, uten at dette ansvaret er påtatt av jeget (Rasmussen, 2009). Rasmussen sier videre at:

Den andre eksisterer for meg bare gjennom et slikt ansvar, og det er hans nærværs form. Når den andre kommer meg i møte, kan jeg ikke unndra meg ansvaret for ham. Mitt ansvar velges ikke, men pålegges meg i møtet. Ansvaret er ubetinget og uavhengig av hvem den andre er: hennes biografi, utseende eller synspunkter (Rasmussen, 2009, s. 64)

Den etiske fordring, utgitt i 1956, er det mest kjente verket til teologen og filosofen Knud Ejer Løgstrup (1905-1981) og danner utgangspunktet for en etisk teori som vi velger å kalle nærhetsetikken. Løgstrup kaller det den ontologiske etikk, altså at den handler om det værende. Løgstrup var teolog, men han forholdt seg ikke bare som teolog til etikken. Han går tvert i mot filosofisk til verks for å finne en etikk som kan brukes i alle sammenhenger, og viser til den allmenne menneskelige bakgrunn når han skal forklare etikkens utspring.

Utgangspunktet til Løgstrups nærhetsetikk handler ikke om dogmatiske læresetninger eller fasttømret teori. Derimot springer teorien ut fra det faktum at vi lever livene våre i fellesskap med hverandre. Det er bare i dette fellesskapet det er mulig å være moralske vesener. Selv om Løgstrup sier at etikken hans er allmenn, henter han inspirasjon gjennom kjærlighetsbudet hentet fra det nye testamentet – *du skal elske din neste som deg selv*. Dette er helt grunnleggende for Løgstrup.

Han er likevel på leting etter det allmenne, og her trekker han fram tillit som det viktigste, som han peker på er felles for alle mennesker, uavhengig av religion. Med denne allmenngjøringen av nærhetsetikken prøvde han å skape et grunnlag for å gjøre det mulig å diskutere etikk uavhengig av livssyn (Bergem, 2011). Spesielt ble det viktig utover det tjuende århundre, da samfunnet i større grad ble sekularisert, men også i dag, hvor verden har blitt globalisert, og vi har fått flere innslag av ulike kulturer og religioner, vil en religionsnøytral etikk kunne favne om alle i samfunnet (Henriksen og Vetlesen, 2007).

Den etiske fordring henger ifølge Løgstrup nært sammen med forholdet mellom mennesker. Det innebærer at fordringen inneholder et taust krav om at vi skal ta vare på hverandre, og grunnen til det har ifølge Løgstrup sin årsak i at:

fra det grundvilkår, vi lever under, og som det ikke står til os at ændre, nemlig at den enes liv er forviklet med den andens, får den etiske fordring sit innhold, i det den går ud på at drage omsorg for det af den andres liv (Løgstrup, 1971, s. 211).

Løgstrup sier videre at *"umiddelbart tror vi mennesker, at vi lever vort liv adskilt fra andre, og at vore liv kun rører ved hinanden momentant"* (Løgstrup, 1971, s. 216). Dette mener Løgstrup er feil. Han mener å se tydelige tegn til at menneskene lever i et dypt avhengighetsforhold til hverandre, fordi jeget i samvær med et annet menneske, den andre, alltid befinner seg i en posisjon overfor den personen, og gjennom egenskap av det, har innvirkning på personens liv og omvendt. Disse møtene inneholder store spenn, fordi det handler om all fellesmenneskelig aktivitet. Graden av påvirkning vil derfor være sterkt varierende, men den vil alltid være der bare i kraft av at det er en kontakt (Henriksen og Vetlesen, 2007).

Løgstrup sier at jegets holdning er med på å bestemme om *"den andens verden bliver lys eller trist, truende eller trygg, og på den måten innehar "jeg" og alle andre en makt, som skal forvaltes"* (Løgstrup, 1991). I vår kontekst vil møtet med elevene dreie seg om et møte hvor læreren erfarer deres utfordrende bruk av SNS og må ifølge Løgstrup handle ut fra at:

Fordringen går du på at tage vare på det af den andens liv, der er utleveret mig, uanset om den anden er en af mine nærmeste eller en fremmed, og uden hensyn til på hvilken måde han er udleveret mig, i en tillid, der er mig kærkommen, eller i et fjendskab, der rejser min selvhævdelse (Løgstrup, 1991, s. 56).

Møtet med elevene kan være av slik art at de kan øve dyptgående påvirkning for eleven. Martin Buber peker på at det er maktpåliggende for læreren at forholdet mellom lærer og elev i

prinsippet skal være likeverdig, men siden maktforholdet i utgangspunktet er asymmetrisk, er det særdeles viktig at lærer er seg sitt ansvar bevisst i møte med elevene (Bergem, 2011). Vår påvirkningskraft kan bli særlig tydelig, og med feil tilnærming til barnet, kan vi gjøre stor skade. For læreren vil det bety at hun står overfor muligheten til å gi omsorg, skape likegyldighet eller å ødelegge. Det faktum at læreren, i større og mindre grad, er med og bestemmer et annet menneskes liv, vil ifølge Løgstrup føre til at læreren kommer til en konklusjon som innebærer at det er viktig å ta vare på den andres liv, fordi handlingene som skjer der og da, vanskelig kan godtgjøres senere (Løgstrup, 1991).

Dette er strenge krav, for når læreren må handle spontant og samtidig gå inn i hver enkelt elevs situasjon før han handler, krever det både erfaring og god handlingskompetanse. Det er lett å trå feil her, og det kan skade barnet. De fleste som har vært lærere, har erfart at en har gått inn i situasjoner med de beste intensjoner, men har handlet feil likevel, og ifølge Bergem (2011) skyldes det at den etiske fordringen er taus. Det betyr at fordringen først må oppdages og deretter møtes med en handlingskompetanse basert på vurdering og refleksjon, eller som vi skal komme tilbake til senere, med en spontan livsytring eller med intuisjon. Løgstrup forklarer den tause fordring slik:

Fordringen der ligger i hvert møte mellom mennesker, får altså slett ikke mund og mæle, men er og bliver tavs. Den enkelte, til hvem den er rettet, skal selv fra forhold til forhold afgøre, hvad den går ud på (Løgstrup, 1991, s. 32).

Møtet fordrer også at jeget er bevisst på at *”den enkelte hører med i verden, hvori den anden har sit liv og derfor har noget af det andet mennesket i sin hånd, er den en fordring om at tage vare på det”* (Løgstrup, 1991, s. 32). Videre sier Løgstrup at det ikke er opp til den andre å overlevere fordringen, fordi den er taus, *men «at det hører fordringen til at, at den enkelte selv med hvad han nu måtte have i behold af indsigt, fantasi og forståelse skal se at komme på det rene med, hvad en går du på”* (1991, s. 33).

Løgstrup tilbyr altså ikke et regelsett vi kan bruke i møte med medmennesket. Det er den enkelte situasjon som bestemmer våre handlinger, men likevel tilbyr han en ramme for hvordan den moralske fordringen skal imøtekommes. Det handler rett og slett om, sier Løgstrup, at vi må handle uselvisk og til den andres beste, altså ikke handle etter eget forgodtbefinnende (Bergem, 2011). Nå betyr ikke det at vi skal gi eleven viljen sin i ett og alt. Det vil i så fall bety at vi er

ettergivne, noe som Løgstrup karakteriserer som uansvarlig. Han krever godhet i handlingene (2011). Med godhet mener han at vi ut fra vår livserfaring skal finne fram til hva som gagnar eleven på beste måte. Dette tunge ansvaret bør fordre at læreren er nøye med sine avveininger i møtet med den andre – eleven. Risikoen for å handle urett blir mindre dersom jeget drøfter den moralske fordring med andre. Vi må også beherske fagene våre, og i vårt tilfelle, inneha en handlingsberedskap knyttet til bruk av SNS slik at vi vet hva elevene holder på med. Har vi ikke denne beredskapen, kan vi fort erfare at våre handlinger mot eleven kan være feilslåtte og ifølge Løgstrup, uansvarlige (Løgstrup, 1991).

Vi nevnte tidligere at tillit er en allmenn egenskap ved mennesket, og for læreren er det viktig å møte eleven med en slik tillit. Tillit for Løgstrup handler om at i samværet med andre, er vi nødt til å utlevere oss selv (Bergem, 2011). Basert på den gyldne regel vil vi anta at måten vi møter andre på, vil gi en lignende reaksjon tilbake. Prøver vi å utøve makt mot den andre, kaller Løgstrup det hensynsløshet, og verste hensynsløshet jeget kan utvise, er ifølge Løgstrup å prøve å endre den andre. Og derfor uttrykker Løgstrup at:

Af den elementære afhængighed og umiddelbare magt udspringer fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er afhængigt af en, og som man har i sin magt, idet det dog du fra den samme fordring er udelukket, at varetagelsen nogensinde kan bestå i for den andens egen skyld at ta hans selvstændighed fra ham. Ansvaret for den anden kan aldrig bestå i at overtage hans eget ansvar (Løgstrup, 1991, s. 39).

Vi har sett at den etiske fordring er helt sentral i Løgstrups etikk. Den er i den mest radikale form identisk med kjærlighetsbudet. Budet skal ligge bak alle handlinger vi gjør, men i det praktiske liv vil det være vanskelig å handle slik alltid. Menneskesynet som kjærlighetsbudet budbærer, må vi likevel alltid ha i tankene. Bergem (2011) peker på at Løgstrup understreker at store deler av livet vårt er preget av det han kaller spontane livsytringer. Det er handlinger som springer ut av en ekte, spontan moral uavhengig av normer og regler. Handlingen springer altså ut fra det allmenne menneskelige som Løgstrup hevder er sentralt for mennesket. Livsytringer som barmhjertighet, tillit, medmenneskelighet og oppriktighet er typiske eksempler på det Løgstrup mener er spontane livsytringer (Løgstrup, 1991). Disse har selvsagt sitt motsvar i det onde, uttrykt gjennom hat, mistro og mangel på tillit, noe Løgstrup mener kan bli en konsekvens av feil handlinger i møtet med den andre (1991).

Når vi i forskningsspørsmål 1 spør lærerne om hvordan de vil møte elevenes uheldige bruk av SNS, vil en lærer som praktiserer nærhetsetikkens krav, i forkant ha spurt klassen til råds, og inngått et samarbeid og sammen kommet til enighet om hvordan SNS-bruken skal fungere. Da føler elevene at de blir hørt og tatt med på råd. Et viktig stikkord blir derfor elevmedvirkning, som også står sentralt i planverket. Nytteetikerer vil også ta kontakt med enkeltelever og klasser og spørre dem for slik å sette seg inn i konteksten til en handling før de foretar seg noe, og da bygger lærerens reaksjon på at han vil det beste for elevene og klassen.

Etikk handler altså om hva som ligger til grunn for våre handlinger. Læreryrket er et yrke hvor tid til veloverveide etiske refleksjoner i møtet med elevene ikke alltid er like lett (Bergem, 2011). Da vil handlingene til læreren i mange tilfeller basere seg på en etisk grunnholdning hos læreren. I det siste avsnittet i etikkdelen vil vi derfor ta for oss Dreyfus og Dreyfus' teori om handlingskompetanse, eller sagt på en annen måte, etikk i praksis.

2.3.3 Erfaring som basis for utøving av etisk kompetanse

Læreryrket sammen med andre omsorgsyrker kjennetegnes ofte av at utøverne må ta raske beslutninger i gitte situasjoner. Da er det lett å trå feil, og etiske teorier krever ofte inngående analyser før det går an å handle (Henriksen og Vetlesen, 2007). Vetlesen og Henriksen slår fast «at det er en fellesmenneskelig erfaring at handlingene våre ikke er basert på forutgående refleksjon i hvert enkelt tilfelle» (2007, s. 231). De understreker videre at vi sjelden får anledning til å spørre «Hva er min plikt?, hva vil få det beste utfallet på lang sikt?». De konkluderer med at vi «midt» i livet ikke alltid gir rom for refleksjoner i den umiddelbare konfrontasjonen med problemene vi står overfor (2007, s. 232). Et viktig poeng hos Henriksen og Vetlesen (2007) er at en handling kan få forskjellige utfall alt etter hvilke perspektiver som benyttes når handlingen blir utført, og det er her de mener det er viktig å anvende andre innfallsvinkler på handlingen enn de kategoriserte etikkteoriene.

Løsningen Vetlesen og Henriksen (2007, s. 231) lanserer, er å trekke fram "glemte perspektiver" som de kaller det, og disse teoriene handler om å se begrensningene i de teoretiske og begrunnelsesorienterte etiske teoriene vi har behandlet over. De trekker fram fire viktige momenter som er avgjørende for å kunne utføre en moralsk god yrkespraksis:

- a. Etske spørsmål kan ikke løses bare på bakgrunn av en felles oppfatning om grunnleggende prinsipper
- b. Etske prinsipper eller regler er i mange tilfeller utilstrekkelige for å gripe hva som leder til en bestemt handling
- c. I enhver handling er det et individuelt element som krever innlevelse, fortolkning og engasjement på en måte som overskrider kompetansen for regelanvendelse og rasjonelt kalkulerende fornuft.
- d. God moralsk yrkesutøvelse krever en ekspertise som ikke kan utledes bare av evnen til å anvende regler og analysere situasjoner godt. (Vetlesen og Henriksen, 2007, s. 232)

Det er hos brødrene Hubert Dreyfus og Stuart Dreyfus de finner næring til dette tankegodset, nemlig i boka *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer* (1986), som er ei bok som først og fremst trekker frem at mennesket er datamaskinen overlegen når det kommer til omsorg og avansert tenkning.

I vår sammenheng vil vi bruke teorien til å belyse lærernes etiske og dannelsesmessige handlingskompetanse. I boka presenteres teorien som *Fem trin fra nybegynder til ekspert* (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 37). Som overskriften antyder, deles nivåene inn i en taksonomi på 5 ulike nivåer som beskriver utviklingen fra den nyutdannede novisen til den intuitivt handlende eksperten. Det er verdt å merke seg at langt fra alle vil nå de høyeste nivåene.

Teorien til Dreyfus og Dreyfus (1991) anvendes på "det ustrukturerte" området, noe som innebærer situasjoner som "*indeholder et potensielt ubegrenset antal mulige relevante fakta og træk, og det er uklart, hvorledes disse elementer henger sammen og bestemmer andre begivenheder*" (1991, s. 42). På "strukturerte områder" trengs ikke slike kompetanser, fordi det er handlinger som er knyttet til matematiske utregninger, reiseplanlegging, logistikk osv. Her framhever Dreyfus og Dreyfus den store nøyaktigheten og effektiviteten en datamaskin gir oss sammenlignet med menneskelig kapasitet (1991).

2.4 Fem nivåer om profesjonalitet

Nivå 1 kjennetegnes av at nybegynneren ved "*hjælp af undervisning lærer at genkende forskellige objektive kendsgerninger og træk, der er relevant for den på gældende ferdighet og tilegner seg regler, der kan diktere handlinger, der er baseret på disse kendsgerninger og træk*" (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 44). Handlinger er med andre ord regelstyrte og kontekstfrie. Med kontekstfritt, kan en tenke seg pliktetiske handlemåter på et lavt nivå. Det vil i praksis si at det ikke tas hensyn til forhold som kunne hatt betydning for handlingen. Dreyfus og Dreyfus kaller

dette informasjonsbehandling fri for holistiske mønsteridentifikasjoner, noe som innebærer ingen grad av analyse av situasjonen. Nybegynneren vil ofte komme opp i situasjoner hvor han handler feil, rett og slett fordi handlingen springer ut fra bare regler.

Nivå 2 kaller Dreyfus og Dreyfus for avansert begynner. Begynneren har nå kommet et skritt videre, og han har fått betydelig erfaring *med "at klare virkelige situasjoner"* (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s.46). Likevel handler han fortsatt kontekstfritt, og på bakgrunn av flere erfarte liknende tilfeller basert på mer avanserte regler, viser den avanserte begynneren evne til å handle. Nøkkel til handlingene ligger dermed i evnen til å gjenkjenne situasjonene.

Nivå 3 har fått merkelappen kompetanse, og kjennetegnet på dette nivået er at antallet *"af genkendelige kontekstfrie og situasjonsbetingede elementer der findes under de forhold, der hersker i den virkelige verden, ganske overveldende"* (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 47). Det betyr at det må treffes flere valg som på best måte må prioriteres i et hierarkisk system. For den kompetente vil handlingsmønsteret fortone seg slik at hun

almindeligvis oppfatter situasjonen som en gruppe faktorer (...) og har lært at når en situasjon opviser en særlig konstellasjon af disse elementer, skal drages en bestemt, eller træffes en bestemt beslutning, eller en bestemt forventning som skal etterprøves (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 48).

For den kompetente personen vil beslutningsprosessene være hierarkiske, og det trengs ofte en samlet plan når noe skal gjennomføres. Suksess ved gjennomføring av handlingen vil ofte gi den kompetente utøver en følelse av stor tilfredshet og det motsatte dersom hun mislykkes. Dette skyldes at personen er involvert i hele prosessen, og hun føler seg ansvarlig for utfallet. Det vil ikke være tilfelle på nivå 1 og 2 der det er faktorene, eller mangel på sådanne som avgjør suksess eller fiasko, ifølge Dreyfus og Dreyfus (1991).

Når en person har nådd nivå 4, som Dreyfus og Dreyfus kaller den kyndige utøver, vil personen *"være dybt involveret i sin opgave, og opleve den ud fra et bestemt perspektiv præget af nylig stedfundne begivenheder"* (Dreyfus og Dreyfus, 1991, s. 54). Handlingen bærer preg av umiddelbarhet eller som Dreyfus og Dreyfus uttrykker det:

Det sker bare, tilsyneladende fordi den kyndige udøver har erfaringer med lignende situationer fra tidligere lejligheder, og derfor associerer de nuværende situationer med planer, der tidligere har virket, og forudser resultater, der tidligere har vist sig (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 54).

Den kyndige, hevder Dreyfus og Dreyfus, vil nå ha oppnådd evnen til intuitivt å reagere på *"mønstre uden at opløse dem i deres bestandele for holistisk skelnen og assoriasjon"* (1991, s. 54). Intuisjon for Dreyfus er ikke en metafysisk størrelse preget av irrasjonell tenkning av typen "Jeg hadde det på følelsen". De definerer intuisjon med: *"Intuisjon eller knowhow, som vi forstår det, er verken vildt gætteeri eller overnatulig inspirasjon, men en evne, som vi alle bruker hele tiden, når vi passer våre daglige gøremål"* (1991, s. 55).

Det høyeste nivået et menneske kan nå, er det femte nivået som Dreyfus og Dreyfus kaller ekspertise. Kjennetegnet på eksperten er at:

han i almindelighed ved hvad han skal gøre på basis af indsigt og erfaring, og en eksperts færdighed er i den grad blevet en del av ham selv, at han ikke behøver at være mere opmærksom på den end på sin egen krop (Dreyfus & Dreyfus, 1991, s. 57).

Nivå 5 hos Dreyfus og Dreyfus kan brukes i etiske problemstillinger, og de er i tvil om moralske handlinger kan gå i *"blodet"* på en person og bli totalt internalisert. Et annet problem for eksperten er at det i dagens kontingente verden ikke er mulig å være ekspert på alt innhold innenfor sitt eget felt, og da kan de oppstå "konflikt" mellom personen som ekspert på ett felt og personen som for eksempel kompetent på et annet felt. Det viktigste ankepunktet til Henriksen og Vetlesen mot den etiske eksperten er likevel at det kan være vanskelig å begrunne etiske valg fordi de er tatt intuitivt, og når en sak skal diskuteres med andre, kan det oppstå problemer knyttet til å kommunisere årsaken til valget som er gjort (Henriksen og Vetlesen, 2007). Ekspertnivået til Dreyfus og Dreyfus har paralleller til Løgstrups spontane livsytringer.

Vår problemstilling handler om utfordringene lærerne møter med hensyn til elevenes bruk av FB. Vi ser på etiske og dannelsesmessige aspekter knyttet til hvordan de skal møte denne bruken gjennom hva de selv må lære, hvordan de skal lære elevene å lære, og hvordan de møter elevene når de blir utfordret av den uheldige bruken av SNS. Teorien vil slik vi ser det, kunne gi oss svar på hvilken kompetanse læreren har og hvilken kompetanse som mangler både med hensyn til dannelses og etikk.

Teorien til Dreyfus og Dreyfus gjør oss i stand til å sette lærernes etiske og dannelsesmessige kompetanse inn i en taksonomi. Nivåene til Dreyfus og Dreyfus krever ulike etiske kompetanser hvor nivå 1 og 2 vil være styrt av pliktetisk tilnærming til elevene, nivå 3 av nytteetisk tilnærming, mens nivå 4 og 5 fordrer nærhetsetikkens tilnærming til elevene. En nytteetisk tilnærming til

elevene innebærer at læreren møter elevene med tillit og respekt, og gir dem medbestemmelse. Og dersom elevene trår feil, blir de møtt med forståelse og omtanke i stedet for med straff (Bergem, 2011). Ofte vil en slik tilnærming til elevene være kjennetegnet av den profesjonelle lærer som gjennom erfaring fra lignende tilfeller intuitivt vet hva som er best for eleven yttre gjennom spontane livsytringer. Slik er det også med dannelsen sett inn i nivåene til Dreyfus og Dreyfus. De materiale dannelsesteoriene, som uttrykker at dannelsen er objektive størrer, påføres elevene gjennom dogmatiske fastspikrede sannheter. Det betyr at nivå 1 – 3 hos Dreyfus og Dreyfus (1991) brukes, men når subjektet blir satt i sentrum, som vi ser i de metodiske og kategoriale dannelsesteoriene, vil nivå 4 og 5 være anvendelige for å beskrive lærernes måte å gi elevene dannelsen, i vår sammenheng i form av forsvarlig bruk av SNS.

I analysedelen vil vi forsøke å bruke teoriene som er presentert i dette kapitlet til å svare på problemstillingen vår, men først vil vi presentere metodekapitlet.

3 Metode

Den metoden vi har valgt for å belyse problemstillingen, er kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. I dette kapitlet vil vi utdype hvorfor denne metoden og tilnærmingen er valgt. Vi vil belyse hvilke muligheter metoden innehar, men også dens begrensinger. Videre skal vi gjøre rede for hvordan vi har tenkt omkring utvelgelsen av informantene våre og hvordan de innsamlede dataene skal analyseres.

3.1 Begrunnelse for kvalitativ metode

Kvalitativ forskning springer ut fra en interesse for deltakernes perspektiver på det som forskes på (Postholm, 2010). Målet er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til en bestemt problemstilling. Postholm (2010) understreker at et mål for kvalitative forskere er å bære fram deltakernes perspektiver.

Ifølge Herbert Blumer (Grimen, 2003) har ethvert objekt en forsker på, det være seg en person, en gruppe, en situasjon eller en aktivitet, en spesiell, unik karakter, og denne er en del av en kontekst som også har en unik karakter. Derfor kan ikke samfunnsvitenskapene se bort fra det som gjør fenomenet unikt og konsentrere seg om de trekk som fenomenet har felles med andre fenomener. Kvantitativ forskning, med sine presise begreper og kvantifiserbare data der målet er å vise hva som er felles for flere fenomener, kan ikke fange inn det som er individuelt og unikt fordi abstraksjonsnivået gjør at det individuelle og unike forsvinner (2003).

Kvalitativ forskning er preget av forskerens samfunns- og fagsyn. Dermed er ikke forskningen objektiv slik det defineres innenfor naturvitenskapene og kvantitativ forskning. Det er likevel krav til reliabilitet, validitet og transparens. En leser må kunne følge forskerens vei i empirien og se hvordan han eller hun har samlet inn materialet sitt og trukket konklusjoner (Skagen, 2007).

Også innenfor kvalitativ forskning gjelder det å innhente så pålitelig kunnskap som mulig om et fenomen for deretter å fortolke dataene. Forskeren er til stede i hele forskningsprosessen, og han eller hun tar med seg sine erfaringer og fortolkede teorier til forskningsfeltet (Postholm, 2010). Forståelsen av datamaterialet må kunne «ses i sammenheng med det forskeren bringer med seg inn i prosjektet» (Thagaard, 2009, s. 35). Derfor er det viktig at forskeren er så konkret og utfyllende i sine beskrivelser av forskningsmaterialet som mulig, i tillegg til å kontinuerlig spørre etter motargumenter til sine egne teorier og antagelser.

Innenfor kvalitativ forskning er det altså deltakerne som er i fokus. Det er deres perspektiver forskerne vil ha frem (Postholm, 2010). Det fokuseres på informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger (Befring, 2007). Dette er også fokus for vår forskning. Det er forskningspersonenes perspektiver som er sentrale å få frem for oss i vår studie, og derfor har vi valgt den kvalitative forskningstilnærmingen for å belyse vår problemstilling og våre forskningsspørsmål.

3.1.1 Fenomenologi

I vår problemstilling er det de utvalgte lærernes refleksjoner rundt fenomenene som er det sentrale. Derfor er det naturlig å velge intervju som metode. Ifølge Giorgi og Moustakas, sitert i Postholm (2010), beskriver fenomenologiske studier meningen mennesket legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen. Dette plasserer derfor vår studie innenfor fenomenologien.

Innenfor fenomenologiske studier kan en skille mellom sosiologisk og psykologisk perspektiv. Det sosiologiske perspektivet har som målsetning å forske på grupper av individer, og hvordan disse bevisst utvikler meninger i en sosial interaksjon. Det psykologiske perspektivet innen fenomenologien befatter seg med enkeltindividets opplevelser av sin livsverden samtidig som det ser på flere individers opplevelse av det samme. Siden vår problemstilling fokuserer på enkeltindividets opplevelser, vil vår forskning være innen denne hovedretningen innenfor fenomenologien (Postholm, 2010).

Innenfor fenomenologien er det altså deltakernes opplevelser som er det sentrale fordi en innen denne retningen «*bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er*» (Kvale sitert i Thagaard, 2009, s. 38). Ønsket om å studere forskningsobjektene opplevelser har sine røtter i Edmund Husserls (1859 – 1938) filosofiske perspektiver, som igjen var inspirert av René Descartes (1596 – 1650). Husserls filosofi gikk ut på at forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende jeg, fordi et fenomen eksisterer i menneskets bevissthet (Postholm, 2010). Husserl bruker begrepet *livsverden* for å beskrive denne menneskeskapte virkeligheten, og det er dette begrepet vi også vil benytte.

For å få innblikk i livsverdenene til våre informanter, vil vi bruke semistrukturerte intervjuer og scenarier som datainnsamlingsmetoder. Også andre metoder, som for eksempel

spørreundersøkelse, kunne belyst hvilke utfordringer lærerne møter i forhold til uheldig bruk av SNS, men siden vi i våre forskningsspørsmål fokuserer på refleksjoner og opplevelser omkring digitale ferdighetskrav og uheldig bruk av SNS, vil en fenomenologisk tilnærming slik den er utredet i dette kapitlet, være det metodevalget som får frem det vi ønsker å belyse, best.

3.1.2 Semistrukturerte intervjuer og scenarier

Intervjuet er den dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2009).

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer (2009, s. 87).

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Forskeren kan velge å ha liten struktur i intervjusituasjonen, der bare hovedtemaene er bestemt på forhånd. Forskeren tilpasser spørsmålene etter hvilke tema som tas opp, og disse kan senere danne grunnlag for videre undersøkelser. I motsatt ende finner vi de strukturerte oppleggene der spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagte. Fordelen med strukturerte intervjuer er at svarene fra de ulike intervjupersonene vil være sammenlignbare siden alle har svart på de samme spørsmålene. Den mest brukte fremgangsmåten er likevel semistrukturerte intervjuer. Temaene er i hovedsak fastlagt, men rekkefølgen bestemmes underveis, og foregår som en samtale mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2009).

I forkant av intervjuene regnet vi med at en del av svarene vil dreie seg om etikk og dannelse, og ut fra analysene av intervjuene håpet vi å få svar på forskningsspørsmålene våre. Vi var likevel åpne for at det vil dukke opp andre teorier og vinklinger enn våre egne under intervjuene og i analysefasen etterpå. Intervjuguiden vår var ikke så strukturert at den ikke åpnet opp for andre refleksjoner og muligheten for at vi delvis måtte skifte teorifokus da vi analyserte intervjuene. Det var altså en mulighet for at våre antakelser ikke var korrekte, og det var vi åpne for før vi gikk inn i intervjusituasjonen. I *Det kvalitative forskningsintervju* (Kvale & Brinkmann, 2010) kalles denne intervjumetoden for et semistrukturert livsverdenintervju. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene samtidig som det er åpent for endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, slik at svarene til intervjupersonene kan forfølges (2010, s. 137).

I et forskningsprosjekt som vårt vil det semistrukturerte intervjuet være den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden. Det er intervjupersonenes tanker omkring bruk av SNS og hvordan de forholder seg i møte med de skisserte ferdighetskravene innenfor digitale ferdigheter vi ønsker å få vite noe om. Vi er ute etter deres subjektive meninger, og dermed kunne vi ikke strukturere intervjuene for mye fordi vi gikk ut fra at de ulike informantene nok ville ha ulike oppfatninger og meninger om temaene i forskningsprosjektet vårt. Denne formen for intervju gav oss muligheten til å styre samtalen i retning av forskningsspørsmålene våre, samtidig som vi kunne følge opp de spesifikke svarene som ble gitt og de historiene intervjupersonene fortalte (Kvale & Brinkmann, 2009).

Vi har altså valgt å fokusere på digital dømmekraft, nærmere bestemt nivå 4 og 5 under digitale ferdigheter i *Rammeverket* (Udir, 2012). Begge disse nivåene introduserer SNS i læreplanverket. Det betyr at det til nå har vært opp til den enkelte lærer å bruke SNS i undervisningen. Som en del av intervjuene konstruerte vi derfor små historier eller episoder som vi ba intervjupersonene om å vurdere og ta stilling til. Disse scenariene (vedlegg 3) ble laget med utgangspunkt i tilbakemeldinger på uheldig bruk av SNS i *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert)¹⁴. Når en bruker slike scenarier, knyttes ikke refleksjonene til noe som kan virke for personlig for intervjupersonene, og det kan være lettere å reflektere rundt dem basert på hvordan en har eller ville ha reagert i lignende episoder. Det å ta stilling til scenarier kan bidra til å tydeliggjøre intervjupersonenes meninger og holdninger. Slike spørsmål gir et viktig utgangspunkt for tolkning av materialet (Thagaard, 2009, s. 92). Scenariemetodikken er i hovedsak en metode som blir brukt når det skal forskes på framtidsfenomener eller det Befring kaller prospektive undersøkelser, noe som til dels også gjelder vårt felt (Befring, 2011). Det er spesielt til simulering i næringslivet at scenariemetodikken har vært brukt.

3.2 Gjennomføring av intervjuene

Vi har valgt å bruke 5 lærere fra de tre ungdomsskolene og 5 lærere fra den eneste videregående skolen i samme kommune som informanter til studien vår. Informantene skulle ha en facebookkonto og erfaring med bruk av SNS i tillegg til at de skulle ha generelt god digital kompetanse. Vi er to som intervjuet fem intervjupersoner hver. Vi har valgt å presentere

¹⁴ Vi har brukt data fra undersøkelsen som denne artikkelen er skrevet med utgangspunkt i.

intervjupersonene i innledningen til kapittel 4 fordi vi mener det vil gi en bedre helhetsforståelse når vi presenterer og diskuterer funnene.

Vi skal nå gjøre rede for hvorfor vi valgte akkurat disse kriteriene for utvalg av informanter.

«I kvalitativ forskning er hensiktsmessige utvalg et generelt utvalgskriterium som danner utgangspunkt for valg av setting eller personer» (Postholm, 2010, s. 39). Vår hensikt var å få tak i livsverdenen til lærere som har god kjennskap til SNS og er villige til å stille opp til intervju.

Det første formelle steget i utvalgsstrategien vår var å sende ut en forespørsel til rektorene ved tre ungdomsskoler og en videregående skole om de hadde forslag til kandidater med de nevnte kvalifikasjonene som kunne tenke seg å være med i studien vår. Denne utvalgsstrategien kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009) og har til hensikt å skaffe informanter som både er villige til å stille opp og som har den nødvendige faglige kompetansen vi mener er nødvendig for å få fram opplysningene vi er på utkikk etter. Faren ved å bruke rektor er at eventuelle informanter kan føle seg presset til å stille opp gjennom den autoriteten rektor innehar. Vi kommer tilbake til dette i vurderingen av utvalgsstrategiene.

Grunnen til at vi ville hente informanter både fra grunnskolen og den videregående skolen til utvalget vårt, er at begge lærergruppene er i kontakt med elever som bruker SNS. Det nye *Rammeverket* (Udir, 2012) vil få betydning både for grunnskolen og den videregående skolen. Vi antok også at vi ville få ulike svar fra de to gruppene, blant annet fordi elevenes tilgang til datamaskiner i de to skoleslagene er så vidt forskjellig. I den videregående skolen har alle elevene egen bærbar pc, mens i ungdomsskolen er det en pc per tredje elev (for våre ungdomsskoler er forholdstallet 1:3,3¹⁵.)

Fordi intervjusituasjonen representerer en sosial interaksjon mellom forsker og informant, er det viktig å tenke nøye igjennom våre roller (Thagaard, 2009). Tor Eide er lærer ved den videregående skolen som vi henter informanter fra, og Johan Weltzien representerer skoleeier i kommunen. For å sikre best mulig validitet under intervjuene, intervjuet Tor Eide grunnskolelærere, og Johan Weltzien lærere på den videregående skolen.

Hensikten med dette er todelt. Ifølge Thagaard (2009) er det viktig å forhandle frem en intervjurolle som er hensiktsmessig, og slik vi oppfatter det, kan det bli vanskelig når forsker og

¹⁵ GSI-tallene for 2011-2012 (revidert siste gang 29.10.12)
<https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1> (tallene ligger plassert under fanen diverse).

informant er i så nær kontakt med hverandre fordi intervjuene fort kan bli for joviale. Johan Weltziens rolle er på mange måter motsatt. Her er det rollen som IKT-rådgiver og skolesjefens forlengede arm som kunne skape et skjevt maktforhold. Det var også fare for at informantene i grunnskolen ville binde seg og svare det som de trodde Johan Weltzien var ute etter. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) vil det nesten alltid være asymmetriske maktforhold mellom forsker og informant, men ved at Tor Eide intervjuet lærerne som jobber i kommunen ville det asymmetriske maktforholdet reduseres, noe som sannsynliggjør at informantene snakket friere.

Den kjønnsmessige og aldersmessige spredningen av informantene er god, selv om det var litt tilfeldig at den ble slik fordi vi ikke fikk så mange informanter å velge mellom. Vi hadde tilgang til henholdsvis 7 informanter i den videregående skolen og 8 i grunnskolen (fordelt på tre ungdomsskoler). Alle oppfyller kravet vårt om at de har en facebookkonto, har god kjennskap til SNS og er digitalt kompetente. Blant de 5 informantene fra den videregående skolen er aldersfordelingen mellom 30 og 64 år, og i ungdomsskolene mellom 34 og 54 år. Faglig er både samfunnsfag, språkfag og realfag representert.

3.2.1 Vurdering av utvalgsstrategi

Fordelen med å bruke tilgjengelighetsutvalg er som nevnt at de innehar den nødvendige kompetansen vi anså som nødvendig for å få fram opplysningene vi var på utkikk etter. Ulempen er ifølge Thagaard (2009) at intervjupersonene, som en følge av at de deltar på samme kurs og seminarer, kan ha en felles forståelse av fenomenet, noe som kan medføre at vi ikke fanget opp refleksjoner som andre lærere ville kunne bidratt med. Fordelen med et slikt utvalg er at vi fikk intervjupersoner som antas å inneha relevante oppfatninger og refleksjoner rundt problemstillingen vår.

Vi kunne valgt andre utvalgsstrategier, men mener at å bruke rektor til å finne kandidater er en valid innsamlingsstrategi. Rektor kjenner lærerne sine, og kunne gi oss de best kvalifiserte intervjupersonene. Samtidig ville autoriteten som rektor har, kanskje "tvinge" informanter som ellers ikke ville deltatt, til å stille. Dette kunne føre til at noen av informantene stilte seg motvillige til å delta og kanskje ville sabotere intervjuene, men siden studien ikke beslagla mer enn en kort time av lærernes tid, opplevde vi ikke dette som et problem.

Målet med å velge informanter fra både grunnskole og videregående skole var å få et bredt utvalg. Fordelen er at vi fikk innblikk i livsverdenen fra lærere som opplever bruk av SNS på ulikt vis, og ulempen er at utvalget blir mindre representativt for hvert av skoleslagene.

En annen utfordring ved utvalget vårt er at informantene i grunnskolen kommer fra flere skoler, mens informantene fra videregående skolen kommer fra en skole. Det betyr at vi blant grunnskolelærerne snakket med lærere fra tre forskjellige skolekulturer, mens lærerne fra den videregående skolen kom fra én skolekultur. Vi tror likevel ikke at forskjellen i skolekultur nødvendigvis er så viktig, da en ofte opplever at forskjellen mellom lærerne på skolen er viktigere enn betydningen av ulike skolekulturer. Totalt antall lærere ved den videregående skolen er om lag 100, og det er det også til sammen på de tre ungdomsskolene.

3.2.2 Gjennomføringen av undersøkelsen

Vi gjennomførte intervjuene i løpet av november 2012, ved bruk av lydopptaker, noe som ifølge Kvale og Brinkman (2010) gjør oss i stand til å konsentrere oss om intervjuets innhold og dynamikk. I forkant av intervjuene gjennomførte vi to testintervjuer basert på den sist reviderte utgaven av intervjuguiden. Slik fikk vi et begrep om hvor lenge intervjuet ville vare samtidig som vi kunne rette på uklarheter og rekkefølge. En konsekvens av testintervjuene var også at vi så at det var nødvendig med noen andre spørsmål enn de vi hadde inkludert (Postholm, 2010).

Arenaen for intervjuene våre var ute på de respektive skolene slik at informantene kunne føle seg fortrolige med situasjonen. Postholm (2010, s. 82) påpeker viktigheten av at intervjuet må skje i et miljø som skjermer deltakerne fra forstyrrelser, og av den grunn fant vi det mest hensiktsmessig at lærerne ved de enkelte skolene fant dertil egnede lokaler for intervjuene.

3.3 Analyse av data

Et viktig kjennetegn ved intervjuet i kvalitativ forskning er at forskeren allerede under intervjuet er i gang med analysen av informantens beskrivelse av sin livsverden. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) er dette første fase av tre i analysen. Andre og tredje fase handler om henholdsvis informantens endring av erkjennelse under intervjuet og forskerens fortolkning av svarene, og det som kalles den egentlige analysen, som er fasen der forskeren har transkribert intervjuene og er klar til å strukturere dataene.

Vi har brukt analyse- og strukturingsprogrammet *Hyperresearch* til å strukturere dataene fra intervjuene, og transkriberingsprogramvaren fra samme leverandør. Grunnen til at vi brukte

denne programvaren, er at den ga oss et godt verktøy til å redusere og kategorisere utsagn vi fant i intervjuene. Moustakas kaller dette fenomenologisk reduksjon (Postholm, 2010), noe som for vår del betyr at vi gikk inn i en prosess Moustakas kaller horisontalisering, noe som innebærer at alle utsagn blir behandlet som likeverdige. Neste steg var å luke ut irrelevante utsagn og gjentatte uttalelser. Da sitter vi, ifølge Moustakas, igjen med kjerne av data. Neste steg gikk ut på å samle utsagnene i kategorier / tema og organisere disse i en sammenhengende tekst som fungerte som en beskrivelse av fenomenet. Det er her med andre ord snakk om en deskriptiv tekst. Neste steg i prosessen var å finne ut hvordan opplevelsen var opplevd. Denne kalles en strukturell beskrivelse av fenomenet. Til slutt forentes den tekstuelle og strukturelle beskrivelsen i en enhetlig og helhetlig redegjørelse eller forklaring av det opplevde fenomenet. Det ga oss tilgang til en individuell betydning og sosial mening (Postholm, 2010).

3.4 Vurdering av metoden

Hovedmålet med valg av metode har vært på best mulig måte å finne svar på problemstillingen slik at studien fremstår som troverdig og nyttig for de som skal lese den. For å oppfylle kvalitetskravene i fenomenologisk metode kreves det ifølge Postholm (2010) at vi kvalitetssikrer alle aspekter ved metoden vi har valgt og sørger for at studien vår er transparent slik at andre kan etterprøve våre funn og konklusjoner.

3.4.1 Generalisering

I kvalitative studier handler generalisering i første rekke om overførbarhet. Ifølge Stake (1978, s. 5, sitert i Lincoln & Guba, 1985) skal overførbarhet bety at:

If you want people to understand better than they otherwise might, provide them information in the form in which they usually experience it. They will be able, both tactily and propositionally, to drive naturalistic generalizations that will prove useful extensions of their understanding.

Med andre ord vil det si at en studie er overførbar dersom andre som leser studien vil se relevansen i den og kunne bruke funnene i sin egen praksis. Et av kravene til god overførbarhet i kvalitative studier er at forskeren bruker "tykke beskrivelser". Tykke beskrivelser i vår sammenheng betyr ifølge Geertz at i tillegg til beskrivelse av fenomenet, så skal de tykke beskrivelser også inneholde fortolkninger av fenomenet og utsagnene til informantene (sitert i Thagaard, 2009) slik at leseren får et best mulig innblikk i deres livsverden.

I vår studie hadde vi ambisjoner om at lærere og lærerutdannere skulle kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene våre slik at de kan overføre disse til egen praksis. Ifølge Lincoln og Guba (1985) er overførbarhet en funksjon av likheten mellom kontekstene, noe som i vår sammenheng betød at utvalgene våre måtte kunne bety noe for samme eller lignende gruppe om de skulle ha overføringsverdi. Vi har valgt et bredt utvalg av lærere, noe som gjør at studien bør kunne overføres til de fleste allmennlærere og allmennlærerutdannere som må ta stilling til problemstillingen vår.

Nå viste det seg at et flertall av lærerne hadde religion og samfunnsfag i fagkretsen sin, noe som var utilsiktet fra vår side. Det betyr at muligheten for generaliser funnene mister litt kraft. Spesielt på nivå 5 i punktet *Digital dømmekraft* i *Rammeverket* (Udir, 2012) vil deres fagspesifikke kunnskap om etikk og kompetansemål i faget knyttet til etisk refleksjon gjøre at det blir verre å skille ut deres religionsfaglige bakgrunn fra den digitale delen vi er ute etter. Funnene våre indikerer likevel at også lærere uten religion i fagkretsen ser ut til å ha en oppfatning av at etiske refleksjoner er mer knyttet til generell etikk og ikke en spesiell digital etikk. Dette kommer vi for øvrig tilbake til i analysen vår.

Ifølge Silverman (2011, s. 389) vil forskeren ofte stå overfor valgsituasjoner der det er mange variabler som er mulige. I vårt tilfelle mener vi at valget vårt av informanter på tross av manglene vil gjøre det mulig å kunne bidra til at lærere i begge skoleslagene med allmennfaglig bakgrunn kan kjenne seg igjen i funnene og beskrivelsene våre.

Mye av studien vår er viet til etiske og dannelsesmessige problemstillinger knyttet til bruk av SNS i en digital tidsalder. Beskrivelsene vil også være mulig å overføre til andre etiske og dannelsesmessige problemstillinger av generell art, men de er likevel spesielt knyttet til kravene til læreren stilt i *Digital dømmekraft* nivå 4 og 5 i *Rammeverket* (Udir, 2012).

3.4.2 Validitet

Ifølge Lincoln og Guba (1985, s. 290) handler validitet eller *trustworthiness* om "*How can an inquirer persuade his or her audience that the findings of an inquiry are worth paying attention to, worth taking account of*". For Kvale og Brinkmann (2010) er validitet sterkt knyttet til om forskeren har valgt rett metode for å finne det forskeren skal lete etter. Vi har valgt semistrukturerte intervjuer med fenomenologisk tilnærming fordi det er en anerkjent metode

når målet er å beskrive hvordan informantene beskriver sin livsverden knyttet til et fenomen, i vår sammenheng, bruk av SNS.

Silverman peker på at «*the impact of the researcher on the setting and the values of the researcher*» (Silverman, 2011, s. 369) har stor betydning for validitet, og som Postholm (2010) understreker, er forskeren med sin forståelsesbakgrunn det viktigste forskningsinstrumentet. Det betyr at vi som forskere så godt som mulig må sette oss inn i alle delene av forskningsprosessen slik at både den teoretiske forankringen, møtet med informantene, transkribering osv. blir gjort ut fra de beste forutsetninger.

Noe som har hjulpet oss til å øke validiteten i studiet vårt, er triangulering. Postholm (2010) peker på at det er viktig at forskeren bruker ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier og funn fra andre studier som gjerne har brukt andre metoder og teorier, for å øke validiteten. I et arbeid med vår tidsramme har mulighetene til å triangulere ved å bruke flere innsamlingsmetoder vært begrenset. Derfor har vi valgt å triangulere gjennom å trekke veksler på andre forskeres funn om tilsvarende tema vi har fokusert på. Blant annet har vi brukt funn fra *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert) og *Teenagers, Legal Risks and Social Networking Sites* (Henderson et al., 2011) som grunnlag for utarbeidelse av forskningsspørsmål og intervjuguide.

En annen måte å øke validiteten på er såkalt *member checking*, f.eks. sende tilbake transkriberingen til informantene slik at de kan sjekke om beskrivelsene er i tråd med deres livsverden (Lincoln & Guba, 1985). I vår studie valgte vi å tilby intervjupersonene å lese gjennom de transkriberte intervjuene, for å styrke reliabiliteten, men siden det ikke er den redigerte utgaven av deres livsverden vi vil ha, deler vi Silvermans (2011, s. 372) advarsel mot member checking, nemlig at (gjennom sitatet fra Fieldings og Fielding): *“There is no reason to assume that members have privileged status as commentators on their action..... such feedback cannot be taken as direct validation or refutation of the observer’s interference (1986: 43)”*. Nå viste det seg i etterkant av intervjuene at det ikke var noen av informantene som ønsket å lese igjennom intervjuet av dem.

Vi har valgt å arbeide med oppgaven sammen, og Silverman (2011) trekker fram at når flere forskere analyser data, vil validiteten øke. Som et resultat av det vil vi hevde at vi øker validiteten gjennom å være to. Helt konkret vil det blant annet gjøre seg utslag i at vi koder alle

10 intervjuene sammen. Her har vi muligheten til å drøfte kategoriene opp mot problemstillingen sammen.

Vi har allerede sagt noe om hva som lå til grunn for valg av informantene våre. Valget innebar at vi fikk et bredt utvalg som ga oss muligheter for å danne grunnlag for en bred fremstilling der en del fellestrekk kom fram. Dette har gjort det mulig å generalisere ut fra noen av kategoriene vi har valgt. I fenomenologiske studier søker man likevel først og fremst etter subjektive betraktninger av individets opplevelser av et fenomen.

I intervjuguiden vår har vi inkludert scenarier: *“The reasearcher seeks to predict members’ classification in actual situation of their use. The reasearcher prepares hypothetical cases and predicts respondents’ response on them”* (Silverman, 2011, s 372). Ved å bruke scenarier, som er kategorisert ut fra hovedfunnene gjort i studiene *Etikk, sosiale medier og lærerutdanningen* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert) og *Teenagers, Legal Risks and Social Networking Sites* (Henderson et al., 2011), vil vi kunne oppnå at informantene ikke bare trenger å tenke egen praksis, men ta utgangspunkt i egen praksis til å reflektere over scenariene.

3.4.3 Reliabilitet

Det er viktig at et forskningsarbeid utføres på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Den kvalitative forskningen vurderes etter hvor troverdig den er (Corbin & Strauss, 2008, sitert i Thagaard, 2009 s. 198). Som vi har vist, dreier forskningsprosjektets validitet seg om troverdighet. Det gjør også reliabilitet. Ofte forbindes begrepet reliabilitet med repliserbarhet. Vil en annen forsker, som anvender de samme metodene som oss, få samme resultat? Siden vår forskning er kvalitativ og henter sine data fra et begrenset utvalg læreres livsverden, er repliserbarhet ikke relevant (Thagaard, 2009). Relabilitet innenfor vår forskningsmetode vil dreie seg om hvor godt vi klarer å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Vi må være konkrete og spesifikke når vi beskriver våre fremgangsmåter når det gjelder innsamling og analyse av data. Vi må også være bevisst på hvordan vårt forhold til intervjupersonene kan virke inn på den informasjonen vi får. Tar vi hensyn til disse faktorene, kan andre forskere følge vår forskningsstrategi og forskningsmetoder gjennom hele prosessen. Slik blir forskningsprosessen vår gjennomiktig (*transparent*), ifølge Silverman (2006).

De grep vi har tatt for å tydeliggjøre vår forskningsprosess, er å være helt klare på hva som er referat fra intervjuene, hva som er notater fra intervjuene og hva som er våre egne

kommentarer og vurderinger. Dermed kan leseren lettere skille mellom intervjupersonenes ytringer og våre vurderinger. Dette styrker reliabiliteten. I og med at vi tar opp intervjuene våre og transkriberer disse, unngår vi også at vi må rekonstruere intervjupersonenes utsagn med den faren det innebærer for at de farges av vår tolkning og oppfatning (Thagaard, 2009).

Noe annet som vi mener har styrket reliabilitet i vårt forskningsarbeid, er at vi er to. Gjennom samarbeid og diskusjon rundt beslutninger i forskningsprosessen, kan vi vurdere progresjon og fremgangsmåte i prosjektet (Thagaard, 2009). Vi har tidvis vært uenige underveis, og det har framskaffet nye vinklinger som har vært forskjellige fra de synspunktene vi hver for oss hadde, og slik sett har helheten blir mer enn delene hver av oss har bidratt med. Dette støtter et holistisk perspektiv på forskning, noe vi som sagt selv har erfart, er tilfelle.

Relasjonen til informantene er også sentralt når det gjelder et forskningsarbeids reliabilitet. For å vareta reliabiliteten på best mulig måte i vårt prosjekt, har vi valgt å kryssintervjue våre ti intervjupersoner slik at de fem ungdomsskolelærerne ble intervjuet av Tor Eide, lærer i videregående skole, og de fem intervjupersonene vi har rekruttert fra den videregående skolen, ble intervjuet av Johan Weltzien, som er kommuneansatt. Dermed utelukket vi relasjonsfaktorer, enten ved at forsker og intervjuperson har en kollegial relasjon eller at de står i et jobbmessig, hierarkisk forhold til hverandre.

I tillegg til at prosessen er gjennomsiiktig, mener Silverman at også forskernes teoretiske ståsted må komme fram. Vi må beskrive det teoretiske ståstedet som danner grunnlaget for våre tolkninger (Silverman sitert i Thagaard, 2009, s. 199). Vår teoretiske bakgrunn er forankret i det konstruktivistiske paradigmet, nærmere bestemt sosial-konstruktivisme hvor vi blant annet finner Deweys idebaserte konstruktivisme, sosiokulturell teori og sosialkonstruktivisme (Postholm, 2010). Det betyr at vår epistemologi baserer seg på at vi tror kunnskap blir til gjennom sosial interaksjon mellom individ og samfunn.

3.5 Etikk og personvern

I møte med intervjupersonene og i forskningsarbeidet ellers, er det viktig at en ivaretar de etiske og formelle, juridiske dimensjonene gjennom hele forskningsforløpet.

I forkant av intervjuene fikk vi prosjektet vårt godkjent hos NSD (vedlegg 2). I søknaden informerte vi også om hvordan det datamaterialet vi samlet inn, ville bli behandlet for å sikre

intervjupersonenes personvern. Vi beskrev hvordan datamaterialet ble anonymisert og oppbevart. Dessuten har vi satt en tidsfrist for makulering av lydopptak og transkriberte intervjuer. Alle intervjupersonene har skrevet under på samtykkeerklæringen (vedlegg 1) vi delte ut.

Intervjupersonene bør bli informert om alle delene av forskningsprosessen (Postholm, 2010). De må få informasjon om hensikten med prosjektet og hvordan deres bidrag skal brukes og behandles. Det må komme tydelig fram at deltakelsen deres er frivillig, og at de derfor kan trekke seg fra prosjektet når som helst. Dette informerte vi dem om i informasjonsskrivet om prosjektet vårt (vedlegg 1). Ifølge Postholm (2010) er det viktig at intervjupersonene informeres skriftlig om alle deler av forskningsprosessen i forkant av intervjuene slik at de kan ta stilling til hva de bes om å delta i. Dette er noe også NESH¹⁶ presiserer i sine forskningsetiske retningslinjer.

Vi var likevel noe tilbakeholdne med å opplyse om for mye omkring hva vi konkret var ute etter av informasjon da det er intervjupersonenes refleksjoner rundt forskningsspørsmålene vi er ute etter. Hvis de fikk for mye bakgrunnsinformasjon i forkant av intervjusituasjonen, var vi redde for at de ville møte forberedt og kanskje forutinntatt, og dermed muligens ikke ville gitt oss innblikk i de refleksjonene de hadde gjort seg. I informasjonsskrivet intervjupersonene mottok, fikk de vite personvernet deres ville bli ivaretatt, hvordan intervjuene ville bli anonymisert ved at pseudonymer benyttes, og når datamaterialet ville bli makulert. Det kom også tydelig fram at de kunne få mer informasjon om forskningsprosessen hvis de ønsket dette. De kunne kontakte oss både per telefon og e-post hvis det var noe de lurte på.

Da dataene fra intervjupersonene ble behandlet, var det viktig at det var deres livsverden som kom fram. Forskeren må ikke legge ord i munnen på dem (Postholm, 2010). For å sikre det, tok vi som nevnt ta opp intervjuene. Vi tilbød, som nevnt over, også intervjupersonene transkripsjonene vi gjorde av lydopptakene.

Etter å ha redegjort for metodevalget vårt, vil vi nå ta for oss de funnene vi har gjort og analysere dem i lys av tidligere forskning og de teoriene på fagfeltet som er utdypet i kapittel 1 og 2.

¹⁶ Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag, jus og humaniora

4 Funn

4.1 Generelt om funnene

Vår overordnede problemstilling er hvilke utfordringer lærerne møter i forhold til uheldig bruk av SNS blant ungdom. For å forsøke å svare på dette, tar vi som nevnt i kapittel 1 utgangspunkt i to forskningsspørsmål. Først vil vi identifisere lærernes oppfatning av uheldig bruk av SNS og få et innblikk i hvilke refleksjoner de ti intervjupersonene har omkring dette. Hva ser de på som uheldig bruk, og hvordan stiller de seg til den uheldige bruken som kommer frem i scenariene våre i intervjuguiden? Videre vil vi med forskningsspørsmål 2 forsøke å finne ut hvordan lærerne opplever kravene som ligger i ferdighetsområdet *Digital dømmekraft* nivå 4 og 5 i *Rammeverket* (Udir, 2012).

Etter å ha analysert intervjupersonenes svar, sitter vi igjen med følgende hovedfunn:

Med uheldig bruk SNS, forstår intervjupersonene først og fremst det som uønskede konsekvenser av bruk av FB. Alle intervjupersonene peker på mobbing som uheldig bruk av SNS. Videre er de samstemte i at det er et problem at mange ungdommer fremstiller seg og andre i et uheldig lys på SNS. Lærerne i den videregående skolen er opptatt av at SNS er en oppmerksomhets- eller tidstyv for elevene når de er på skolen. Dette er ikke i særlig grad en del av livsverdenen til ungdomsskolelærerne. Noen av intervjupersonene nevner også faren for at ungdommene kan bruke SNS til å havne i vanskelige situasjoner fordi de fysisk møter ukjente etter å ha blitt kjent med dem på SNS. Når lærerne blir presentert for scenariene våre, reflekterer de rundt dem, og de fleste kommer også på lignende episoder de selv har erfart. I hovedsak kan en si at intervjupersonene møter elevers uheldige bruk av SNS med et materialt dannelsessyn. De vil fortelle elevene hva de skal gjøre i situasjonen og hvilke regler de må forholde seg til. I figur 8 har vi skissert en skjematisk fremstilling av intervjupersonenes umiddelbare oppfatning av hva som er uheldig bruk, om det er en del av deres livsverden og eventuelt hvordan de møter elever som har utsatt seg selv eller andre for de ulike formene for uheldig bruk av SNS.

Type uheldig bruk	Nevnes som uheldig bruk før scenariene	Del av livsverden?	Refleksjon/ Hvordan møte denne uheldige bruken
Mobbing	Alle	Er noe de er opptatt av og har erfaring med.	Alle intervjupersonene reagerer umiddelbart. Tolereres ikke.
Uheldig fremstilling av seg selv eller andre	Både ungdomsskolelærere og vgs-lærere nevner dette	Ser det til stadighet.	Noe de tar tak i i u-skolen. Løses gjennom dialog eller sanksjoner. Observerer i vgs, men tas ikke tak i.
Tidstyveri	Nevnes først og fremst av vgs-lærerne	Den største utfordringen for lærerne i vgs på grunn av pc-tilgang.	Stort sett møtes det med regler og sanksjoner i vgs. Ikke et problem i ungdomskolen på samme måte
Møte ukjente	Ungdomsskolelærerne	I ungdomsskolen.	Forundret over at ungdommene gjør dette selv om de vet (har blitt fortalt) at de ikke skal.
Opphavsrettigheter og bildebruk	Få kommer inn på dette, og bare en reflekterer rundt det	Ikke i sammenheng med SNS	Ser ikke på dette som et problem når det gjelder SNS.

Figur 8 Skjematisk fremstilling av uheldig bruk av SNS

Når det gjelder lærernes opplevelser av og hvordan de forholder seg til kravene som stilles i ferdighetsområdet *Digital dømmekraft*, nivå 4 og 5 i *Rammeverket* (Udir 2012), er hovedfunnene våre at alle lærerne mener at hovedansvaret for å lære elevene å bli forsvarlige brukere av SNS, ligger hos foreldrene, men alle stiller seg likevel positive til kravene om at skolen skal få ansvar for å lære elevene forsvarlig bruk og etisk refleksjoner rund bruken av SNS. På skolen kan en få en helhetlig ramme rundt opplæringen, og lærere innehar eller kan oppøve seg en kompetanse som intervjupersonene mener en del foreldrene ikke fullt ut har.

Intervjupersonene mener i hovedsak at kravene i *Rammeverket* (Udir, 2012) bør legges som kompetansemål i enkeltfag der det faller naturlig, men skoleledelsen har også et ansvar for å følge opp at kravene blir innfridd. Et annet funn når det gjelder ansvar, er at flere av intervjupersonene synes det er en god ide med et eget IKT-fag fordi da vil en nødvendigvis få lærere i faget med den rette kompetansen. Dessuten vil et eget fag løse problemet en har i ungdomsskolen når det gjelder tilgang til datamaskiner og nett.

Lærerne sier at de allerede er kompetente til å lære elevene forsvarlig bruk av SNS. Dette betyr ikke nødvendigvis at de innehar denne kompetansen, men at de i hovedsak definerer en forsvarlig bruker av SNS som en som behersker nivå 1 – 3 under *Digital dømmekraft* i *Rammeverket* (Udir, 2012), altså mer grunnleggende kompetanse, som nettvett og personvern, enn det vi forstår ligger i nivå 4. De definerer dermed nivået ut fra det de

allerede behersker. Den kompetansen de eventuelt trenger, mener de at de kan opparbeide seg på egenhånd.

Når det gjelder nivå 5 under *Digital dømmekraft*, å lære elevene evne til etiske refleksjoner, er intervjupersonene trygge på sin egen kompetanse. Årsaken til dette er at de mener at det ikke finnes en egen digital etikk, og siden mange av dem er RLE-lærere, er de trygge på at etiske refleksjoner rundt bruk av SNS er det samme som det de driver med ellers i sin lærergjerning. De ser dermed i liten grad noe behov for kompetanseheving på nivå 5.

Før vi starter å analysere, vil vi innledningsvis presentere intervjupersonene, først i et skjema der sentral informasjon om dem og deres forhold til SNS kan leses av, siden følger en kort, personlig presentasjon der skjemainformasjonen er utelatt.

4.2 Presentasjon av intervjupersonene

Det er 10 informanter med i vår undersøkelse, alle fra skoler i samme kommune. Intervjuene ble foretatt i november 2012. Siden det er intervjupersonenes oppfatninger av uheldig bruk og deres syn på digital dømmekraft, nivå 4 og 5 (Udir, 2012) vi er interessert i å ta del i, er det viktig å kjenne til deres bakgrunner og forhold til SNS.

Skoleslag	Intervju person	Alder	År som lærer	Utdanning	År på FB/ Venner på FB	Tid på SNS per dag	Undervisningsfag, annen funksjon	Andre sosiale medier
Ungdomsskole	Anna	34 år	12	Lektor med tilleggsutdanning	5 år / 150 venner	45 min.	Norsk, engelsk, RLE, musikk	Nei
	Birger	38 år	14	Adjunkt med tilleggsutdanning	5 år / 300 venner	5 min.	Norsk, kunst- og håndverk, RLE, samfunnsfag, ikt-ansvarlig	Nei. Prøvd Google+
	Cato	39 år	13 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	4 år / 250 venner	5 min.	Matematikk, RLE, naturfag, kroppsøving, ikt-ansvarlig	Twitter (lite)
	Dorthe	55 år	33 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	3 år / Under 100	30 min.	Engelsk, norsk, kunst- og håndverk, samfunnsfag	Nei. Prøvd Google+
	Else	44 år	19 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	4 år / 270 venner	10 min	Norsk, ART ¹⁷ , inspektør	Nei

¹⁷ Aggression Replacement Treatment: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=30434&a=2

Skoleslag	Intervju person	Alder	År som lærer	Utdanning	År på FB/ Venner på FB	Tid på SNS per dag	Undervisningsfag, annen funksjon	Andre sosiale medier
Videregående skole	Fredrik	47 år	21 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	1 år / Under 100	5 min.	Religion, fysikk, matematikk	Twitter (aktiv)
	Gunn	36 år	9 år	Lektor med tilleggsutdanning	6 år / Ca. 100 venner	30 min.	Religion, samfunnsfag, , historie, engelsk	Twitter, Instagram
	Hanne	31 år	7 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	5 år / 200 venner	30 min.	Fransk, politikk og menneskerettigheter, samfunnsfag	Instagram, Endomondo, Avocado. Prøvd Google+
	Ivar	64 år	Over 20 år	Lektor med tilleggsutdanning	2 år / Vet ikke, men få	Få min., ikke daglig	Norsk, matematikk, entreprenørskap	Har prøvd Twitter
	Janne	30 år	3 år	Lektor med tilleggsutdanning	5 år / 100 venner	150 min.	Historie, samfunnsfag, ansvarlig for elevrådet	Twitter, Instagram

Figur 9 Opplysninger om intervjupersonene

Anna er ikke venn med elevene sine på FB. Hun har ingen negative erfaringer med mediet i privat sammenheng utover at hun synes at hun bruker litt for mye tid på det. Anna har vurdert å opprette en klassegruppe på FB slik at hun har en kommunikasjonskanal til elever og foreldre. I skolesammenheng opplever Anna at SNS får negative konsekvenser. Hun opplever at konflikter som oppstår eller eskalerer i SNS, dras med inn i skolen og ofte ender i krangler og slåsskamper. Hun sier også at hun vet det foregår mobbing og uthenging på SNS. I tillegg vektlegger hun avhengighetsaspektet ved SNS som noe som får konsekvens i skolesammenheng. Anna opplever at hun ofte må rydde opp i uheldig bruk av SNS som har foregått på elevenes fritid. Anna mener selv at hun er kompetent til å lære elevene forsvarlig bruk av SNS (nivå 4), og hun føler seg enda mer kompetent når det gjelder nivå 5, å lære elevene evnen til etiske refleksjoner når de er på SNS. Hun viser til sin mastergrad i RLE. I faget RLE snakker de mye om etikk, og de reflekterer rundt etiske dilemmaer. Hun tviler likevel på om de etiske refleksjonene er like fruktbare for alle elever, fordi hun til stadighet blir overrasket over hvilke valg enkelte elever tar når de står overfor reelle etiske utfordringer. Ansvar for å lære elevene forsvarlig bruk av SNS og evnen til etiske refleksjoner når de bruker SNS, ligger først og fremst hos foreldrene, mener Anna

Birger jobber på samme ungdomsskole som Anna. Det han først og fremst bruker FB til, er å følge med på hva som skjer i et par FB-grupper han er med i (fritidsinteresser). Birger har barn som ifølge ham nærmer seg en alder da SNS er aktuelt. Han svarer ja til venneforespørsler fra

tidligere elever, og han er venn med noen foreldre til tidligere elever. Han er litt usikker på hvor lurt det er å være venn med tidligere elever fordi nåværende elever som er søsken av dem, kan få tilgang til hans profil. Utover dette har ikke Birger egne, negative erfaringer med mediet. Birger kunne tenke seg å opprette ei FB-gruppe for klassen der han kan legge ut informasjon til elevene, men tilgangen til FB er stengt i kommunen han jobber i. Nå er tilgangen åpnet for lærerne, men elevene har fremdeles ikke tilgang, så det har foreløpig blitt med tanken. Bruk av SNS i elevenes fritid fører til mye negativt i skolehverdagen fordi det er på skolen elevene møtes "offline", og Birger peker på mobbing, plaging og utestengsel som situasjoner de må ta tak i på skolen som en følge av ting som skjer på SNS. Han er usikker på egen kompetanse på nivå 4. Den kompetansen han har, har han fra nettvettopplegg de har hatt på skolen, men disse synes han er litt vilkårlige både i innhold og frekvens. Han savner et felles opplegg. Å lære elevene evne til etiske refleksjoner når de er på SNS, vil ikke by på noen problemer, ifølge Birger siden han er RLE-lærer. Han trekker frem klassediskusjoner og fremleggelse av etiske dilemmaer som en god metode for å opparbeide elevenes etiske refleksjonsberedskap på nett. Hovedansvaret for å lære elevene forsvarlig bruk av SNS er et dannelsesprosjekt, og dette ansvaret ligger på hjemmet, mener Birger.

Cato er lærer og IKT-ansvarlig ved en annen ungdomsskole i samme kommune som Anna og Birger. FB bruker han til å holde seg oppdatert og til å kontakte folk. Han har ingen personlige, negative erfaringer med FB. Cato har ikke barn som er på SNS. Som Birger er også Cato venn med enkelte tidligere elever, og heller ikke han aksepterer venneforespørsler fra nåværende elever. Dem ønsker han å ha litt avstand til for å bevare et elev – lærerforhold. Cato har tenkt tanken på å bruke SNS i skolesammenheng, men siden tilgangen til FB har vært stengt på skolen, har han ikke gjort noe med det. Dessuten synes han det er mye styr fordi hvis de skal bruke det på skolen, må de booke datarom. Cato synes at folk skriver mye negativt på SNS. Han synes at SNS er en tidstyv for elevene, og at de legger ut for mye informasjon om seg selv uten å tenke på hvilke konsekvenser dette kan få. De er også ukritiske når det gjelder hva de skriver om andre. Digital mobbing er et område Cato mener at skolen må ta tak i fordi den får innvirkning på skolehverdagen. Det å skulle ha ansvar for å lære elevene forsvarlig bruk av SNS ser ikke Cato på som en stor utfordring fordi han mener han har god oversikt over SNS og deres fallgruver. Når det gjelder å lære elevene evnen til etiske refleksjoner når de er på SNS, ser han på dette som en forlengelse av det dannelsesprosjektet skolen likevel har ansvaret for, og derfor føler han seg

kompetent til å oppfylle dette målet. Hovedansvaret for å lære elevene forsvarlig bruk av SNS, mener Cato ligger hos foreldrene. Men han synes de i liten grad de er sitt ansvar bevisst, så han mener at det er naturlig for skolen å også ta tak i denne utfordringen.

Dorthe er lærer ved en kombinert barne- og ungdomsskole. Hun sier selv hun har få venner på FB fordi hun er restriktiv med hvem hun «slipper inn». Dorthe har en sønn som lenge har vært en aktiv bruker av SNS, og hun uttrykker at hun tidligere har vært bekymret for hans aktivitet og hvilket inntrykk han har gitt av seg selv på FB. Hun bekymrer seg ikke for sønnens aktiviteter på FB lenger fordi han har blitt eldre og ryddet opp i FB-profilen sin. Dorthe bruker FB aktivt for å holde kontakt med mennesker. Hun er også med i forskjellige FB-grupper, men hun er forsiktig med hva hun legger ut både i gruppene og på sin egen vegg fordi hun føler hun ikke har kontroll på hvem som kan se hva. Selv om hun har forsøkt å filtrere vennetilgangen til innlegg, har hun erfart at dette ikke har fungert. Dorthe har lyst til å lage en blogg med klassen, men også her er hun usikker på sikkerhetsinnstillinger. Hun er redd for at elevene skal legge ut innhold som de ikke bør. Dorthe er venn med noen tidligere elever og foreldre til tidligere elever. Hun føler ikke det innebærer noen problemer. Samtidig understreker hun at hun er sin rolle som lærer bevisst, og at hun derfor er veldig forsiktig med hva hun legger ut og skriver på FB. I skolesammenheng opplever Dorthe at hun må ta tak i mange problemer som oppstår som en følge av bruk av FB på elevenes fritid. Skolen må ordne opp i bakvaskelser, mobbing, trusler, uheldig bildebruk, kringler og utfrysninger. Hun nevner flere konkrete eksempler på episoder de nylig måttet ta tak i. Hun trekker også fram det bildet mange ungdommer tegner av seg selv på SNS. Hun oppfatter at det ofte er uheldig og tidvis også falskt. Dorthe føler ikke at hun er kompetent til å lære elevene forsvarlig bruk av SNS. Hun føler ikke hun er trygg når hun er på FB, og hun tørr ikke begynne med elevblogging. Nivå 5 oppfatter hun som sunn fornuft, så det føler hun seg i stand til å lære elevene. Dorthe synes at hjem og skole må dele på ansvaret for å lære elevene å bli forsvarlige brukere av SNS. Hun mener at mange foreldre er for ukritiske i sin bruk av SNS, og derfor synes hun at skolen i stor grad må påta seg denne ansvarsrollen.

Else er lærer og inspektør ved den samme skolen som Dorthe. Barna til Else er så unge at SNS ikke er aktuelt for dem ennå. Else er venn med tidligere elever, og det har hun ikke opplevd som problematisk. Hun sier hun er bevisst sin rolle som lærer når hun er på FB og er derfor forsiktig med hva hun legger ut. Hun har hatt lyst til å prøve blogging med en 10. klasse, men syntes det ble for komplisert. Som inspektør må Else til stadighet ordne opp i elevers uheldige bruk av SNS.

Hun må ta tak i kranbler som følge av hva elever har skrevet på FB-veggene til andre, både frekke kommentarer og trusler. Ellers er Else opptatt av at elevene må være forsiktige med hva de oppgir av informasjon om seg selv på SNS. Else føler seg ikke kompetent til å lære elevene forsvarlig bruk av SNS (nivå 4) siden hun bruker dem så lite selv. Men nivå 5 mener Else hun har nok kompetanse til å takle fordi det handler om diskusjoner og det finnes ingen fasit.

Ansvar for å lære elevene forsvarlig bruk av SNS og evnen til etiske refleksjoner mener Else ligger hos skolen i samarbeid med hjemmet.

Fredrik bruker SNS i første rekke til å underholde seg selv og ha kontakt med venner. Han bruker ikke SNS i undervisningen, men han savner noe av umiddelbarheten i FB når han bruker Itslearning. Fredrik har barn i samme alder som vår målgruppe, og hans erfaringsgrunnlag med utfordringer ungdom møter i forbindelse med SNS, stammer fra opplevelser han har hatt med barna sine og erfaringer han har gjort seg i skolesammenheng. Han reflekterer over hvor alvorlig mobbing er, men mener at "analog" mobbing er verre enn digital. I skolesammenheng mener han at FB burde vært stengt, og han tror elevene ville vært glad for det, for da vil de slippe å bli fristet til å sjekke statusoppdateringer hele tiden. For Fredrik er uheldig bruk knyttet til at mange utleverer seg på FB. Han ser det også som uheldig å knytte vennskap med unge mennesker der maktforholdene er asymmetriske.

Gunn er en erfaren bruker av SNS, og har vært på FB i over 6 år. Hun bruker mest FB, men hun er også innom Twitter og en del fagblogger. Hun har ingen negative erfaringer knyttet til sin private bruk av SNS, noe som ifølge henne skyldes at hun i stor grad har de samme vennene både i cyberspace og i den analoge verden. Hun poengterer også at hun er meget nøye med hva hun legger ut på FB. I undervisningen bruker ikke Gunn SNS. Hun begrunner det med at det stjeler oppmerksomhet fra Itslearning, men også med at FB først og fremst er elevenes arena. De vil ikke ha lærerne inn i denne sammenhengen. Uheldig bruk for Gunn knytter seg først og fremst til sjikanering og mobbing, overdreven bruk, og at mange fort havner inn i cyberverdenen uten å være i stand til å kombinere den med den virkelige verden.

Hanne er en fersk lærer, men en erfaren bruker av SNS. Hun bruker ikke FB i undervisningen i stor grad, men gjennom et 15 poengs studie på UIS, har en av oppgavene vært å bruke FB.

Bruken har stort sett vært rettet mot informasjon, og hun ser fordelene med FB i forhold til Itslearning, fordi FB er mye lettere tilgjengelig. Hun har også brukt FB i forbindelse med eksamen, hvor elevene kan stille spørsmål, og hun legger ut nyttige eksamensrelaterte linker. Uheldig bruk for Hanne handler, i tillegg til mobbing, om at mange framstiller seg selv glansbildeaktig på FB. Ellers peker hun på uheldige formuleringer og uheldig bildebruk som det hun oppfatter som mest negativt. Stort sett har ikke Hanne hatt negative opplevelser ved sin private bruk av SNS, men hun viser til en episode broren har opplevd, og at hun i noen tilfeller har erfart at venner hadde lagt ut informasjon om henne som hun ikke syntes var greit. I skolesammenheng rapporterer hun om at elevene ofte bruker FB og andre SNS i timene når de skulle gjort andre arbeidsoppgaver.

Ivar er den eldste av informantene våre. I tillegg til mastergrad i økonomi har han de siste tre årene studert ved Universitetet i Stavanger. Her har han opparbeidet seg 75 studiepoeng i pedagogisk bruk av IKT. Han føler seg derfor faglig kompetent på feltet vi studerer. I skolesammenheng oppgir han at SNS kun ble brukt i sammenheng med IKT-studiet, og han følte det var tungt å få elevene til å bruke blogg. Da han ville prøve FB, fikk han tilbakemelding fra elevene på at de helst ville ha den arenaen for seg selv. Han peker på at han bruker Itslearning og Mobil skole¹⁸ i skolesammenheng, og at det dekker hans behov. Med uheldig bruk peker Ivar først på at det er når han blir forstyrret av uvettig bruk fra elevenes side i klasserommet. Han synes vennskap på SNS er unaturlige og fører til passivisering i dagliglivet. Mobbing er også en uting.

Janne er den yngste av informantene i vår undersøkelse, og det vi kan kalle en uerfaren lærer i startgropen av karrieren sin. Hun bruker ikke SNS i særlig stor grad i skolesammenheng, først og fremst fordi hun mener at elevene går inn på SNS i timene, og at det kommer så mange andre beskjeder der at informasjonen vil drukne. Hun har brukt litt blogg og sporadisk litt FB, men da som et resultat av at andre har opprettet siden. Personlig har SNS blitt en mani for Janne, og hun karakteriserer seg selv som avhengig av mediet. Hun blir urolig om hun ikke får sjekket FB, selv om hun holder på med andre, kjekke ting. Hun oppgir da også avhengighet og tidsbruk som noe hun oppfatter som uheldig bruk av SNS. Janne opplever at elevene i stor grad i hennes timer driver med aktiviteter på nettet, som ikke har noe med undervisningen å gjøre, og hun velger heller å la være å bruke PC i timene av den grunn.

¹⁸ Mobil skole er en SMS-tjeneste som er integrert i LMSer og skoleadministrative systemer og fungerer som en meldetjeneste rettet mot fravær og andre viktige beskjeder.

Etter å ha blitt kjent med intervjupersonene, vil vi videre ta for oss deres refleksjoner knyttet til forskningsspørsmålene våre. Vi vil drøfte funnene vi har gjort opp mot de forskningsprosjektene vi har funnet relevante og det teoretiske bakteppet vi presenterte i kapittel 2. Det vi oppnår når vi presenterer og drøfter i samme kapittel, er en dialogisk fremstilling av forskningsfunnene. Kunnskap om intervjupersonenes livsverden presenteres samtidig som vi underveis utfyller denne kunnskapen med relevant teori og kobler den opp mot tidligere forskning.

Som utgangspunkt for strukturen i analysen vil vi bruke forskningsspørsmålene vi presenterte i innledningskapittelet. Vi synes likevel det er mest hensiktsmessig å se på hvordan lærerne møter elevene når de opplever uheldig bruk i SNS i den første delen som tar for seg lærernes refleksjoner rundt uheldig bruk. Dette gjør vi fordi det er i møte med uheldig bruk, og intervjupersonenes refleksjoner rundt hvordan de takler eller vil takle slik bruk, at vi får et inntrykk av hvilken dannelsesforståelse lærerne har når det gjelder forsvarlig bruk av SNS.

4.3 Analyse og drøfting av forskningsspørsmål 1

I forskningsspørsmål 1: *Hvilke refleksjoner gjør intervjupersonene seg om uheldig bruk av sosiale medier, og hvordan møter de elevene når de opplever dette?* er vi både ute etter å få vite hva intervjupersonene ser på som uheldig bruk og få deres refleksjoner rundt hvordan de ville handle i scenarier som tar for seg uheldig bruk. Det er i hovedsak de samme kategoriene uheldig bruk intervjupersonene forteller om som vi finner igjen i artikkelen *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert).

4.3.1 Uheldig framstilling av seg selv eller andre

De fleste intervjupersonene våre trekker fram problematikken rundt bildebruk og uvettige kommentarer som uheldig bruk av SNS. Når lærerne snakker om dette, er det to problemområder som utkrystalliserer seg, nemlig det å fremstille seg selv på en uheldig måte gjennom statusoppdateringer, kommentarer og bilder og det å gjøre det mot andre.

Fokuset til intervjupersonene er at ungdommene ikke ser rekkevidden av at de legger ut en uheldig framstilling av seg selv i form av bilder, kommentarer eller statusoppdateringer. Uheldige bilder kan ha konsekvenser både for elevene der de er nå, men også i framtida, og dette tenker ikke alle ungdommene over, ifølge lærerne som vi har intervjuet. Dorthe trekker fram et eksempel med ei jente som hadde lagt ut lettkledde bilder av seg selv, og når medelever

av jenta reagerte og tok det opp med henne, tok hun tak i situasjonen. I modellen for hvor ungdommer får sin etiske og dannelsesmessige onlineberedskap fra i *Young People, Ethics and New Digital Media* (James et al., 2009) er en av faktorene påvirkning fra ungdommer på samme alder (*peer culture*). Ungdommene prøver ut grenser, og de kopierer andres grenser for hva som kan legges ut. En samtale med Dorthe kan ifølge James et al. (2009) være en faktor som får jenta til å tenke over hvordan hun framstiller seg selv. Ifølge James et al. kan avgjørende digitale opplevelser av denne karakter få ungdommer til å se sine handlinger i et nytt lys og velge en annen måte å framstille seg på i framtida.

Cato tar tak i personvernet når han kommer inn på hvordan ungdommene framstiller seg selv på nett: «Hvis en er litt uforsiktig i forhold til personvern og det, så kan en jo legge ut masse negativt om seg selv, både bilde og i tekstformat som, ja, kan bli negativ seinere». Han mener at elevene er «veldig ukritisk i forhold til bilder». De legger ut alt. Dette er også noe flere av lærerne trekker fram som en negativ side ved det å være venner med tidligere elever og en grunn til at de ikke vil være venner med elever de har nå:

Birger: De gjør dumme ting, og av og til tenker jeg at jeg ikke hadde trengt å vite.

[...]

Dorthe: For det første er det en del jeg ikke trenger. Og så er det en del informasjon de ikke trenger. Ikke det at jeg legger spesielt mye ut på min side, men jeg tenker at det er en del ting de ikke trenger å ha informasjon om. De trenger ikke ha innsyn i mitt liv. De har nok med det de ser her.

Denne problemstillingen er noe også de australske lærerne gir uttrykk for i *Will u friend me? Legal Risks and Social Networking Sites* (Henderson et. al, 2011). Men der våre intervjupersoner fokuserer mer på at de vil at elevene skal få ha et privatliv og arenaen for seg selv, er fokuset blant de australske lærerne hvilke rettslige forpliktelser de eventuelt har hvis de ser noe ulovlig på elevenes facebooksider. Om lag en tredjedel av de australske lærerne var bekymret for hva de skulle gjøre dersom de oppdaget upassende innhold hos sine elever:

Problems knowing what your students are doing, drinking, smoking etc on weekend, potential knowing information about students and their activities an having a legal obligation to report on their issues (Henderson et. al, 2011, s. 62).

Dorthe trekker også fram sin sønn når hun snakker om uheldig bruk av SNS. Hun var bekymret for hvordan han framstilte seg på FB. Hun mener at alle burde tenke gjennom hvordan de

framstiller seg, både når det gjelder det inntrykket de gir av seg selv, og fordi, som også Cato nevnte, det kan få konsekvenser i framtida:

Dorthe: Jeg så jo på min sønns FB nå at han har ryddet veldig. Jeg har jo kommentert lenge at han legger ut en dårlig profil av seg selv, gjennom bildene. Han presenterer seg selv på en veldig dårlig måte. Alle disse festbildene og. Ja, situasjonene som jeg synes må være litt flau. Nå hadde han plutselig ryddet opp. Veldig ryddet opp. Han hadde blitt veldig sånn streng nå. Og det tenker jeg at det er en del folk som presenterer seg selv. Ja, de presenterer seg selv på en negativ måte. Inntrykk av at de er noe annet enn det de egentlig er. Det ser jeg jo på en del av vennene mine også, at det de skriver, sier, det de legger ut. Ja jeg stiller meg spørsmålet: Hva er det de ønsker å framstå som?

Det at sønnen har strammet inn på hva han deler etter hvert som han har blitt eldre, kan ha sammenheng med at ungdommene blir mer bevisst problematikken omkring uheldig framstilling av seg selv og særlig uheldig bildebruk jo eldre de blir (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert).

Det kan skyldes at de har opparbeidet seg en forståelse for hvilke konsekvenser et uheldig bilde av dem selv på SNS kan ha, eller det kan skyldes at de har blitt eldre og mer modne. Dette samsvarer også med funn i forskningsprosjektet *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites* (PEW, 2011). 60 % av amerikanske ungdommer i aldersgruppa 14 – 17 år har latt være å poste innhold på sosiale nettsteder som de mener kan ha negative implikasjoner for dem senere i livet. Og jo eldre de blir, desto mer tenker de over konsekvensene av handlingene sine. 67 % av 17-åringene i den samme undersøkelsen har latt være å publisere innhold som de tror kan være til skade for dem senere. John Dewey (1902) er kritisk til at modningen skjer av seg selv med alderen slik Kohlberg hevder med sin teori om tre aldersstadier for moralsk modning (Henriksen & Vetlesen, 2007). Dannelsen består ifølge Dewey av en omorganisering og utvidelse av erfaring. En blir altså klar over forbindelser en tidligere ikke har vært bevisst, og en får økt handlingskompetanse fordi en har erfart noe (Dewey, 1902).

Hanne trekker også fram bildet som mange tegner av seg selv på FB som noe negativt:

Hanne: Eh, jo, jeg oppfatter jo at det blir mye selvskryt der ute fra en del av de der ute. Ja, det opplever jeg som litt, ja litt klamt altså. Ja, det blir litt konkurranse for å framstille livet litt sånn glansbildeaktig, så perfekt som mulig. Ja så skraper man litt i overflaten, så finner man kanskje ut at det ikke er så perfekt, da.

Både Dorthe og Hanne ser altså på det som negativt å konstruere et bilde av seg selv i SNS. Ifølge Richard Rorty (1992) er ikke det nødvendigvis tilfelle. Å konstruere seg selv i SNS kan være et

selvdannelsesprosjekt. I en kontingent verden der den enkeltes virkelighet er en fortolkning, har en mulighet til å skape og definere seg selv.

Flere av intervjupersonene trekker også fram uvettede statusoppdateringer eller kommentarer som uheldige. Både Else og Fredrik mener at mange ungdommer utleverer for mye om seg selv: «Jeg synes jo både det å utlevere for mye om seg selv. Synes jeg jo er ganske upassende. En må tenke seg om hva andre folk får vite» (Else), «Nei, altså, det er jo hvis du på en måte utleverer deg, rett og slett. Nei, de som utleverer seg sånn er jo, ja de har 500 venner og så kommer det en masse sånn, ja. Du må nesten skjerme de for seg selv» (Fredrik). Hannes bror fikk nylig en sykdomsdiagnose, og opplevde at en perifer venn på FB spurte ham ut om denne på veggen hans. Dette opplevde Hanne som en utidig innblanding og eksponering.

Fokuset til Ivar er at elevene skal gjøre det han ber dem om å gjøre, men han peker også på et sentralt aspekt ved uheldig bruk av SNS som flere av intervjuobjektene er innom, nemlig at en må tenke seg om før en poster noe på SNS fordi en eksponerer seg for mange, og det en publiserer, kan spres raskt og uten at opphavsmannen har kontroll.

Ivar: Ja, da må det være at de vet hva det gjør. Hva bilder de legger ut, hva de skriver / formulerer seg. Når de skriver, skriver de kanskje til hele verden. Og det er kanskje det som er det viktigste at de skriver til hele verden. At alle kan lese det, og derfor gjelder det å tenke seg minst en gang om og ikke skrive noe viss man er sint. Det er en dødssynd. Så det er såne viktige tanker man må ha rundt sosiale medier.

James Moor kaller dette for *greased media* (Ess, 2010). Mediet i seg selv legger til rette for at konsekvensene av den uheldige bruken blir mye større enn de ville blitt uten. Dette fokuserer også Staksrud (2011) på. En kan utsette seg for risiko som en ellers ikke ville bli utsatt for hvis ikke mediene hadde vært til stede. I del 2 av analysen vil vi se på hva intervjupersonene sier om hvilken rolle skolen spiller når det gjelder å oppøve ungdommene til å unngå disse uheldige sidene ved SNS.

De fleste lærerne trekker fram det å framstille andre på en uheldig måte gjennom publisering av bilder og tekst som uheldig bruk av SNS. Ungdommer er ikke bare potensielle ofre, men kan også være de som begår overgrep eller skaper risiko for andre. Dette aspektet understreker Staksrud (2011) når hun ser på barn og ungdommer som igangsettere og bidragsytere til uheldig bruk av internett og SNS.

Å framstille andre uheldig i SNS kan være bevisst eller ubevisst. Det som omfatter bevisst framstilling av andre på en negativ måte, enten i form av bilder eller tekst i SNS, tar vi for oss i den delen som handler om mobbing. Hvis en ikke er bevisst på at det en legger ut om andre kan oppfattes som negativt, kan det skyldes mangel på dannelse eller mangel på forståelse for andres livsverden, og det er det vi tar for oss her.

Hanne ser faren i at enkelte publiserer noe om andre som de ikke vil skal publiseres: *« Ja, det har jeg opplevd, at venner legger ut meldinger om meg som jeg ikke har tenkt å dele med facebookvenner».*

Ingen av lærerne er som nevnt venner med nåværende elever, men flere av dem sier at de opplever at tidligere elever legger ut bilder og statusoppdateringer av og om andre som virker lite gjennomtenkte. Cato sier at han oppfatter at det er vanlig blant de elevene han har nå også: *«De legger ut masse bilder. Det er jo inntrykket en har av det elevene snakker om også. At de legger ut veldig mye. De har ikke voldsomme sperrer i forhold til det».*

Lærerne har fokus på at kommentarer og statusoppdateringer på SNS kan feiltolkes. Når en ikke har ansikt-til-ansikt-kontakt, oppstår det lett misforståelser og eskalering av i utgangspunktet uskyldige situasjoner. En av de som uttrykker dette, er Dorthe:

Dorthe: Når de bruker det, blir ofte ei fjør til en kjempestor elefant fordi ord fører til nye ord, fører til nye assosiasjoner for de skriver før de har tenkt over hva de skriver og hvorfor de skriver det. Så det er liksom det der hvordan det blir oppfattet. For det er jo ordene. Du vet ikke tankene bak.. Og det kan forstås på mange forskjellige måter. Når du tolker det som er skrivet med dine erfaringer, kanskje fra tidligere på dagen kanskje ting som har blitt sagt til deg, så eskalerer det.

4.3.2 Opphavsrettigheter

Både Henderson et al. (2011), Staksrud (2011) og Livingstone et al. (2011) er opptatt av enda en side som kan være negativ når det gjelder bruk av SNS, og det er når ungdommer kopierer tekst, video eller bilder fra andre medier og bruker dem uten lov i SNS. Dette er det få av våre intervjupersoner som nevner når de reflekterer over uheldig bruk av SNS. Det er bare Fredrik som er inne på *«legal risks»*. Han mener at de unge rett og slett har en annen moralsk forståelse enn de som er eldre. Vårt inntrykk er at intervjupersonene våre ikke har fokus på opphavsrettigheter fordi de har en forståelse av at uheldig bruk av SNS er det som kan skade ungdommene eller det ungdommene kan gjøre som skader andre deltakere på SNS, ikke det

som eventuelt kan «skade» de som har opphavsrett til musikk eller bilder. Dermed er opphavsrettigheter i liten grad en del av deres livsverden når de reflekterer rundt uheldig bruk av SNS.

4.3.3 Identitetstyveri (Facerape)

Når intervjupersonene kommer inn på identitetstyveri, viser det seg at de fleste reagerer situasjonsavhengig, og synet på hvor alvorlig de ser på identitetstyveri, varierer. Vårt fokus i denne oppgaven er SNS, og lærerne forbinder identitetstyveri i SNS først og fremst med det som kalles *facerape*. Facerape er når noen forandrer innholdet i FB-profilen til en annen når hun eller han er uoppmerksom eller har gått fra datamaskinen sin uten å logge av. Den vanligste formen for facerape er å forandre på personlig informasjon som sivilstatus, seksuell preferanse, interesser og musikksmak, legge ut statusoppdateringer og forandre profilbilde. Blant ungdommer kan det gå sport i å facerape uoppmerksomme venner, og som oftest utføres og oppfattes aktiviteten som vennligsinnet erting. Men for enkelte kan det oppfattes annerledes. Førsteamanuensis Berit Skog ved NTNU, som forsker på SNS, skriver i et blogginnlegg på forskning.no¹⁹:

Det som er morsomt for inntrengeren på profilen, er nødvendigvis ikke like ok for den som utsettes et slikt digitalt stunt. [...] I et ungdomsmiljø er dette nesten ikke til å holde ut, for fronting av smak og stil inngår som et ledd i både selvpresentasjon og imagebygging.

I artikkelen *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert) kommer det frem at identitetstyveri, og da stort sett facerape, er en av de opplevelsene av uheldig bruk flest av ungdommene nevner at de har vært offer for, både i den videregående skolen og blant studentene ved høyskolene. Flere av de andre forskningsprosjektene vi har gjort rede for under tidligere forskning, har fokus på hvilken risiko ungdom tar og hvilken sikkerhetsrisiko de utsettes for når de bruker SNS. Søkelyset rettes først og fremst mot lovverket og i liten grad mot etiske refleksjoner omkring tema. Det er nok derfor ingen av dem spesifikt nevner facerape, men heller fokuserer på å gjøre oppmerksomme på det de ser på som mer alvorlige identitetstyverier og de konsekvensene det kan få.

Intervjupersonene er delt i sitt syn på facerape. Noen ser på det som uskyldig moro, mens andre vil, uavhengig av intensjonene til den som utfører identitetstyveriet, slå hardt ned på det. Birger

¹⁹ <http://www.forskning.no/blog/bersko/269472>

ser på facerape som typisk for ungdommer, og han peker på at den som utsettes for facerape, delvis har seg selv å takke og kan ta lærdom av episoden:

Birger: Nei, jeg tror ikke jeg ville gjort så mye mer med det. Jeg hadde tenkt at det bare var sånn kødd. Typisk ungdomsskole. Tulle med hverandre. Og så tenker jeg at hvis du går vekk fra profilen, så vet du at andre kan skrive.

På samme måte som Birger ville de fleste lærerne vi intervjuet i den videregående skolen, tilpasset reaksjonen sin etter hvordan de oppfattet alvorlighetsgraden i overtrampet. Gunn ville for eksempel benytte anledningen til å gjøre partene oppmerksomme på at dette er noe de ikke må gjøre. Samtidig vil hun se situasjonen an, og ikke nødvendigvis sanksjonere hvis hun oppfatter at det er en spøk der begge parter er likeverdige:

Gunn: Det har jeg eksempler på har skjedd i klassen og. Da forandret han statusen fra singel til å være i et forhold. Jeg måtte hjelpe vedkommende til å få endret profilen tilbake sånn han ble singel igjen

Johan: Hva gjorde du med han som hadde gjort det?

Gunn: Det var en sånn de hadde en god tone sammen, og de tok det begge som en spøk, så sa bare: Pass på når han tullekoppen sitter ved siden av deg. Det ble litt humoristisk.

Alle intervjupersonene som jobber i ungdomsskolen, med unntak av Birger, ville reagert med sanksjoner på en slik episode uavhengig av intensjonene bak og hvordan situasjonen er. Dette reaksjonsmønsteret deler de med Ivar, som er lærer i videregående skole.

Ivar: Jeg ville selvfølgelig slått ned på det og bedt vedkommende holde fingrene fra fatet. Det er jo en privat eiendel han går inn og snoker i, samme som å snoke i lommeboka til vedkommende og ta ut noe. Det går selvfølgelig ikke an å gjøre. Jeg ville slått hardt ned på det og han ville fått en irettesettelse. Bli fortalt at han aldri måtte gjøre sånt.

Ivar utøver det som Klafki (1979) ser på som (material) klassisk dannelse der selve dannelsen skjer ved at samfunnets normer, regler og verdier overføres til den oppvoksende slekt ved at de lærer hva som er rett og galt ved at noen forteller dem det.

Som de fleste av ungdomsskolelærerne reagerer Anna på samme måte uavhengig av facerapens karakter. Hun ser at det er forskjell mellom et ondsinnet innlegg på en annens facebookside og en vennligsinnet spøk, men hun reagerer likt uansett ut fra en pliktetik. Det er et brudd på

reglementet, og dermed må det slås ned på. På samme vis som Ivar, ser hun på dette som et brudd på privatsfæren til offeret:

Tor: Er det forskjell i hva du skriver, vil du si? På en sånn Facerape-episode som det?

Anna: Jo. Selvfølgelig er det jo det, men fra mitt synssted kan du bare skrive "Hei. Hilsen Ole" og det har du ikke lov til. Det er en annen sin personlige sak

Også de som mener det er uskyldig moro, tar tak i situasjoner der facerape skjer. De gjør det delvis i dannelsesøyemed og delvis ut fra pliktetiske hensyn. De fleste vil bruke en slik hendelse til å si at det ikke er akseptabelt å gå inn på profilen til andre, og de vil også ta tak i problematikken rundt det å gå fra datamaskinen sin uten å logge av. De bruker altså en slik anledning som et utgangspunkt til å oppøve både de involverte og de andre i klassen hva som er forsvarlig bruk av SNS. Det vil de gjøre ved å diskutere problematikken slik at klassen kan bruke temaet facerape til å komme frem til en felles forståelse for hvordan en møter slike utfordringer i framtida. Dorthe og Janne er blant de som uttrykker dette:

Dorthe: Han burde jo ikke gjort det, holdt jeg på å si, så det er jo en sak som blir tatt opp med alle, da. Når en gjør det, kan vi risikere at andre gjør det også. Så da er det en sånn fellessak.

[...]

Janne: Nei, det har noe med å gjøre de oppmerksomme på kjøreregler generelt, at man har en åpen diskusjon i klassen, hvor alvorlige slike ting kan være da.

En slik episode blir dermed brukt som det John Dewey ser på som det gode eksempelet. Lærerne tar tak i en aktuell episode i elevenes nåtid slik at den kan fremstå som en ledesnor og brukes som referanse for fremtidige erfaringer i lignende episoder. Lærerne prøver å legge til rette for de unges erfaring slik at de i stedet for å gjenta vanene, får bedre vaner (Dewey, 1916).

Når Janne uttrykker at episoden kan brukes til å oppøve elevene til å få en generell beredskap omkring uheldig bruk av SNS, er det et eksempel på utøvelse av Klafkis kategoriale dannelses. Diskusjonen rundt facerape gjør det mulig å skape strukturer og prinsipper som har en kategorial overføringsverdi. Et slikt eksempel kan føre til grunnleggende innsikt i mer enn bare problematikken rundt identitetstyveri. Det er dette Klafki kaller eksemplarisk læring. Innsikten en får, er ifølge Klafki av allmenn, kategorial art, og dermed opparbeider elevene seg en kategorial beredskap innen et helt fagområde. Denne innsikten (dobbeltsidig åpning) skjer altså

ved at innhold av allmenn, kategorial, avklarende art, blir synlig. På subjektsiden, elevene, skjer det ved at kunnskap om de uheldige sidene ved facerape ”åpner” en allmenn innsikt som en kan bruke senere når er på SNS eller i lignende situasjoner andre steder. (Klafki, 1979).

Det er også en todeling når det gjelder hvordan lærerne reagerer etisk på identitetstyveri. Ungdomsskolelærerne, utenom Birger, tenker pliktetisk. En rett handling innen pliktetisk tenkning betyr å følge reglene. Fokuset ligger på regelbruddet, ikke konsekvensen av det.

De andre intervjupersonene, i hovedsak lærerne fra videregående, unntatt Ivar, men inkludert Birger fra ungdomsskolen, handler ut fra det vi i teorikapittelet omtaler som Løgstrups nærhetsetikk. Lærerne handler spontant og går samtidig inn i hver enkelt elevs situasjon. Lærerne bruker sin livserfaring og avveier hvilken reaksjon som passer i de ulike situasjonene. Reaksjonen må uansett ha fokus på hva som gagnar elevene best. Dette krever både god erfaring og handlingskompetanse, ifølge Løgstrup, og det er det Fredrik gir uttrykk her:

Fredrik: Dette ser jeg på som tull, og da blir det oppfattet som det, og jeg har sett noen eksempler på det. Der vedkommende som eier profilen avvæpner det med en kommentar i kommentarfeltet eller sletter den, rett og slett. Er det grovt nok ville jeg nok reagert på det, men jeg tror jeg ville løst det med en mer ironisk tilnærming, ja, det ville jeg nok. At en hadde løst det i minnelighet

4.3.4 Mobbing og trakassering

Digital mobbing er ikke utbredt, men konsekvensene av mobbing er så store at fokus på problemet er stort. Hos Almås, Helleve & Bjørkelo, (upublisert), kommer det frem at «*bullying was the most frequent negative SNS experience*» (s. 10). I den nylig publiserte PEW-undersøkelsen fra USA (2011) kommer det frem at 19 % hadde opplevd mobbing eller sjikane, mens bare 8 % av elevene mente de var mobbet online. Det kan være vanskelig å skille mellom definisjonen på mobbing og det elevene oppfatter som mobbing, spesielt på nettet, siden en kommentar som er ment som en enkeltkommentar, blir liggende dersom den ikke aktivt fjernes²⁰. Tallene er nok derfor for høye i forhold til den gjengse definisjonen på mobbing som er definert tidligere.

Alle intervjupersonene våre trekker frem mobbing som uheldig bruk av SNS. Mobbing blir tatt alvorlig blant våre intervjupersoner, og ingen, bortsett fra 2 fra videregående skole, vil nøle med å gripe inn i en mobbeepisode selv om den foregår utenfor skolen. Dette indikerer at de handler

²⁰ Vi presenterer utfordringene rundt begrepene mobbing og digital mobbing under begrepsavklaringen

intuitivt ut fra det Løgstrup kaller spontane livsytringer (Løgstrup, 1991), en handlingskompetanse som Dreyfus og Dreyfus (1991), vil karakteriserer på nivå 4 eller 5 på sin profesjonalitetsskala. Gunn, som jobber i den videregående skolen uttrykte seg slik da hun fikk presentert scenariet rundt mobbing på FB:

Gunn: Jeg ville tatt tak i det, og det er en diskusjon om hvor grensen for skolen går, men jeg mener alt som skjer på nett med elever og at de er elever hos oss og vi får vite om det, da er vi nødt til å gripe inn. Dette er ikke noe avlukket som skjer på kveldstid, men det får følger for det som skjer på skolen også. Så jeg ville tatt kontakt med eleven det gjaldt, og så er det mobbing, så ville jeg gjerne trukket inn avdelingsleder og rådgiver avhengig av hvor alvorlig mobbingen var.

Vi ser at Gunn ville trukket inn andre fagressurser på skolen for å takle mobbingen og samme tendens se vi på ungdomsskolen, hvor de ser ut til å ha rutiner som tilsier at læreren går oppover i systemet i saker knyttet til mobbing, spesielt gjelder det ungdomsskolelærerne. Det ser likevel ikke ut til at de følger helt klare prosedyrer i mobbesaker, og som vi ser Anna sier, vil det være forskjell på handling avhengig av kontekst, noe som er typisk for et handlingsmønster som ligger på nivå 3 hos Dreyfus og Dreyfus (1991). Anna sitt utsagn er representativt for de fleste av ungdomsskolelærerne.

Anna: Da informerer jeg sosiallærer. Og så snakker jeg med involverte parter. Og alt etter alvorlighetsgraden, så informerer jeg foreldrene. Jeg har vært ute for elever der akkurat denne situasjonen der den ene parten ba den andre ta livet sitt fordi det var ingen som brydde seg om ham uansett. Og det er jo oppfordring til selvmord. Da ble foreldre informert, og sosiallærer informert.

Mange av lærerne trekker fram at mobbing på kveldstid smitter over på skolehverdagen, og at de av den grunn griper inn. Dette bekreftes også i PEW-rapporten, som peker på at mobbing skjer på flere arenaer (PEW, 2011)

Tor: Hva oppfatter du som uheldig bruk av SNS?

Anna: Det er mye mobbing. Eh. Det er uthenging. Tenker sånn elevmessig. Så tenker jeg jo på det. Det er et avhengighetsaspekt som fører til mye. Jeg må rydde opp masse som foregår på FB. Eksempelvis hadde vi en slåsskamp i går som kom på grunn av en kommentar på FB. Som endte i et svart øye i skolegården.

Tor: Det var en kommentar som var kommet utom skoletid og så kom oppgjøret her?

Anna: Ja, ja. Kvelden før.

Ivar vil på sin side ikke gripe direkte inn i mobbingen, men foredra om hvordan de skal oppføre seg foran hele klassen. Her er det snakk om et handlingsmønster som baserer seg på en pliktetisk tilnærming hvor regelen mer enn resultatet styrer handlingen (Bergem, 2011), kontekstfri så å si (Henriksen og Vetlesen, 2007). Slike handlingsmønstre finner vi på nivå 1 og 2 hos Dreyfus og Dreyfus (1991), og det er samtidig uttrykk for en material dannelsesstenkning, nærmere bestemt den retningen som Klafki karakteriserer som den dannelsesteoretiske objektivismen (Klafki, 1979). Den innebærer at Ivar gir elevene en leksjon i god oppførsel.

Ivar: Jeg tror jeg ville snakket med dem, selv om det ikke er mitt ansvar nødvendigvis. Jeg ville nok sagt det i all vennskapelighet til å begynne med, og at det ikke er noe særlig bra og at man ikke må gjøre sånt. Det ville jeg gjerne sagt uansett og så ville jeg, de ser gjerne ikke konsekvensene av det, og ville sagt noe, men jeg kunne ikke gått lenger enn det og bare sagt at det var galt, som et godt råd, for jeg har jo ikke noe autorisasjon å gjøre noe med det som skjer utenfor skolen, jeg. Det har jeg ikke mandat til.

Vi finner også informanter som går inn i situasjonen og møter elevene med et ønske om å høre begge parter i saken, gå inn for å finne ut hva som ligger bak hendelsen, noe som handler om å ta ansvar for den andre, på linje med Løgstrups etiske fordring (Løgstrup, 1991).

Cato: Nei, jeg hadde nok tatt det opp med de elevene. Jeg hadde nok. Jeg ville nok diskutert det med den personen som er sosiallærer på skolen, og så ville jeg nok ha ønska å tatt det opp med de elevene. Litt avhengig av hvilken type elever og sånt. Og jeg kjenner jo elevene godt. Alle, altså, men jeg hadde nok tenkt elevene litt an, men jeg hadde nok ønska å ta det opp med dem. Det hadde jeg. Vi har vel hatt episoder før på skolen der det har vært en problemstilling, og da har det blitt tatt opp.

Det var spredning i svarene fra intervjudeltakerne da vi spurte de om de mente digital mobbing var verre enn vanlig mobbing. Fredrik hadde selv følt ubehaget med fysisk mobbing og var ikke i tvil om at den varianten er det verste:

Fredrik: Nei, det er det ikke. Den verste mobbingen en kan bli utsatt for, er uansett den reine fysiske mobbingen. Det er ingenting som slår det altså. Men digital mobbing er jo ubehagelig, så, og du mister en sånn vanlig hyggelig kanal for deg selv, og det er veldig ubehagelig, men jeg kan ikke skjønne annet enn at vanlig mobbing er verre.

Dorthe mener at den digitale mobbingen er verre enn den analoge, fordi som hun sier:

Dorthe: Jeg synes det fordi en er så uangripelig. Når du blir mobbet sånn direkte, er du alle fall. Det er grusomt uansett, men som denne jenta som jeg sa. Hun vet ikke hvor hun skal begynne engang fordi det spres seg som en kreftsvulst. Det bare sprer seg i alle

retninger, men det som skjer konkret her, det er i alle fall face to face, og du ser hvem fiendene dine er. Hvem er mobberne dine. Men her blir det plutselig en sak som blir spredd. Andre involverer seg som ikke har peiling, men de henger seg på av ulike grunner og ulike motiv, så hun følte at det blir så farlig og hun vet liksom ikke hvor er alle.

De fleste av lærerne uttrykker at det ikke er vanntette skott mellom analog og digital mobbing, og som vi har vist over, mobbingen er grenseoverskridende i forhold til "medium". Det som skjer på nettet, blir fort overført til det virkelige liv i form av blåveiser og utestengelse. Vi ser at Dorthe er inne på hvor uangripelig digital mobbing kan oppleves, og hun understreker hvor lett informasjonen spres. Det er dette Ess (2010) kaller *greased media* og som flere av intervjupersonene peker på når de reflekterer over hva som er verst av digital og analog mobbing.

Hanne: Nei, det kan man ikke, nei, det tror jeg ikke jeg kan svare på, men det er problematisk at disse sporene ikke kan slettes. Aldri komme bort fra de - den jenta i Canada..., men det vil være så individuelt at man ikke kan svare på det. Hva noen opplever som ødeleggende kan bety noe annet for andre igjen.

4.3.5 Møte ukjente

Det er bare en av intervjupersonene våre som trekker fram uønsket kontakt med fremmede som en følge av kontakt på SNS. Anna synes at elevene handler uforsvarlig selv om de er innforståtte med hvilke negative konsekvenser slike møter kan få. Hun mener altså at de har den dannelsesmessige beredskapen, men velger likevel å handle i strid med denne.

Anna: Jeg må jo si at jeg blir øvegidde når - en ting er hva elevene svarer. En annen ting er hvordan de handler.

Tor: Ja. Ok.

Anna: For vi får jo eksempler på til stadighet på. De har jo selvfølgelig lært at de aldri skal treffe noen, men hvert år har vi elever som har truffet. Har valgt å treffe folk med uheldig konsekvens, ja. Av alvorligere grad.

I sin modell for etisk beredskap hos James et al. (2009) faller dette under «Personavhengige faktorer», og det påpekes at det nødvendigvis ikke har noe med hva en har lært, men om en er moden nok til abstrakt tenkning og kan se sammenhengen mellom handlingen og de konsekvensene den kan få. Disse ferdighetene utvikles som regel med alderen, men ikke alltid.

Og selv om ungdommen blir konfrontert med disse dilemmaene til stadighet og lærer om det i skolen, viser det seg at ikke alle tar de rette valgene likevel (James et al., 2009).

Det er heller ikke mange av ungdommene som har svart på undersøkelsen som ligger til grunn for artikkelen *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use* (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert) som nevner møte med ukjente som en uheldig konsekvens av bruk av SNS. I den tidligere forskningen vi har sett på, både norsk og internasjonal, er likevel dette et sentralt moment. Det skyldes først og fremst at disse studiene i stor grad tar for seg risiko og lovbrudd i forbindelse med SNS. Det som kommer frem, er også at ungdommer har en beredskap for hvordan de skal takle uønsket kontakt med fremmede på nettet. Dette har vært hovedfokus i den dannelsesberedskapen samfunnet har forsøkt å oppøve barn og unge i lang tid. Staksrud (2011) peker på at redselen for at unge ikke skal ha den nødvendige beredskapen, avhenger av hvordan fokuset rettes mot de farer som truer. Da internett, og særlig web 2.0 var noe nytt, var fokuset i samfunnet på å beskytte barn mot potensielle overgripere. Slik denne redselen utartet seg før, minner mye om hvordan nye medier alltid har blitt møtt (2011). Dette fokuset er ikke framtrødende hos våre intervjupersoner. Staksruds konklusjon, nemlig at oppfattelsen av hva som finnes av risikoer for barn og unge når de er på internett, vil variere fordi de egentlig er subjektive oppfattelser, stemmer overens med det våre intervjupersoner vektlegger og ikke vektlegger når det gjelder uheldig bruk av SNS.

4.3.6 Tidstyveri

Vi fant klare forskjeller i refleksjonene lærerne i grunnskolen og i den videregående skolen gjør seg knyttet til elevenes uintenderte bruk av SNS i timene. Den mest åpenbare årsaken til det er nok tilgangen til mediene. Mens ungdomsskolene vi har hentet intervjupersonene fra, bare bruker datamaskinen på egne datarom relativt få ganger i uka, har elevene i den videregående skolen fysisk tilgang til maskinen i alle timer. Ungdomsskolene har stengt tilgang til FB og andre SNS slik at det er umulig å få tilgang. Det er med andre ord lærerne i den videregående skolen som opplever tidstyveri fra timene som følge av uintendert bruk.

Fredrik ville helst sett at FB ble stengt også for elevene i den videregående skolen. Denne tilnærmingen knytter seg til sin egen undervisningssituasjon, men han mener også at elevene nok ville vært enige. Han peker ikke først og fremst på at de misbruker FB, men det at de har anledning til å gå inn og se på meldinger, gjør dem rastløse.

Fredrik: Et av FB, jeg har vært konservativ, har ønsket at det skal være stengt. Elevene blir så rastløse av varsler på FB. De sitter sånn, at det er greit at de skal jobbe på skolen og de har bestemt seg for å legge vekk datamaskinen, og så ser de et varsel og blir rastløse. Siden jeg ikke ser det som naturlig å bruke det i skolesammenheng, så tror jeg elevene ville vært lettet om det var stengt, og andre medier også for så vidt, men FB er, ja det er den alle bruker, og viss du hadde stengt den, hadde de blitt roligere.

Han mener med andre ord at deres væremåte gjør det nødvendig å stenge det. På den måten mener han at elevene kan slippe å ha dette hengende over seg. Dette er et syn han deler med mange av elevene og lærerne i undersøkelsen *IKT og klasseleiing i den videregående skolen* (Krumsvik, Ludvigsen & Urke, 2011).

Den yngste intervjupersonen, Janne, viser tegn på væremåten Fredrik beskriver. Hun peker nettopp på avhengighet som et problem for seg. Hun innrømmer at hun har et problem knyttet til sin bruk av FB, og at problemet går ut over konsentrasjonen.

Janne: Nei, man blir jo helt hekta, man klarer ikke, jeg sitter og tenker på at jeg må inn på FB. Selv om jeg holder på med helt andre kjekke ting, så må jeg inn å sjekke. Ja, jeg gjør det helt automatisk.

De fleste intervjupersonene våre som jobber i den videregående skolen, har opplevd at elevene ikke gjør det de blir bedt om i timene, men heller velger å gå på FB. Når intervjupersonene snakker om hvordan de møter uintendert bruk av datamaskiner i klasserommet, viser det seg at de handler ulikt. Det er viktig å ha i mente at lærerne i den videregående skolen i mye større grad enn ungdomsskolelærerne har erfart uheldig bruk i timene, og at deres livsverden derfor er mer erfaringsbasert. De fleste ungdomsskolelærerne er tydelige på at de ikke ville latt elever sitte på FB uten å gjøre noe. De setter nærmest merkelapp på elever som gjør dette og antar at de må ha et "skjema" på seg for å oppføre seg slik.

Tor: For hvis han skulle begynne å gjøre det han skulle, så visste du at han kom til å bråke og tulle.

Anna: Det hadde vært alt fra elev til elev. Hvis dette var en elev som hadde voldelige tendenser og masse med bokstaver og diagnoser og gjerne ikke skulle ha karakter i faget, hadde jeg gjerne ikke gjort så mye med det. men hvis dette var en elev jeg forventet at jeg kunne klare å snu, så hadde jeg i 90 % av tilfellene grepet fatt i det.

Anna: Men det er jo alltid unntak fra regelen som du hadde latt sitte. Men det vil jeg var av sjeldenheten. Jeg har en elev som jeg hadde latt sitte. I løpet av mine 12 år. Han har et spesielt tilfelle, så derfor kan jeg ikke si at jeg aldri ville latt det, for der fikk en en beskjed

når en fikk eleven at ikke lag en konfrontasjon. Eh... Stryk med ryggen i stedet for å ta kampen.

Denne reaksjonen viser at det ikke er vanlig for Anna at elever får ture i vei slik de vil, og vi ser at også de andre lærerne i ungdomsskolen har en lignende tilnærming til elevers uintenderte bruk. De tar alle et ansvar fordi de mener det er deres plikt som lærere å gi elevene muligheten til å få undervisning.

Dorthe har også opplevd slike elever, og hun vil fjerne eleven fra klassen. En slik tilnærming ligner på det vi kan kalle en nytteetisk tilnærming til problemet, hvor hensynet til klassen er det viktigste, og hun nevner også at hun er redd for smitteeffekten ved å ha et uromoment i klassen som er på SNS. Hun handler på det vi vil kalle profesjonalitetsnivå 3 hos Dreyfus og Dreyfus (1991), hvor en blanding av tidligere erfaring og fastspikrede rutiner er med og styrer handlingen. Det ligger ingen kontekstuelle vurderinger bak handlingen, men vurderinger basert på et regelsett.

- Dorthe: Da fjerner jeg ham.
- Tor: Ja. Ok. Hvilken mulighet har du for å fjerne ham?
- Dorthe: Da har jeg administrasjonen som stiller opp.
- Tor: Ok. Så det ville du ikke tolerert?
- Dorthe: Nei. Det scenariet har jeg også flere ganger opplevd. Det som blir gjort, er at jeg må ha en lærer som står med vedkommende for at han skal jobbe eller at han blir tatt ut. For det sprer seg jo.

Birger på sin side mener at å ta ut elever fra timene ikke fungerer, og det er tydelig at han tar perspektivet til eleven og prøver å finne en årsak der. Dette er i tråd med Løgstrups etiske fordring hvor det er viktig å møte eleven og høre hva som kan ligge bak (Løgstrup, 1991).

- Birger: Da har du et større problem som du må arbeide med. Med foreldrene og han.
- Tor: Så du vil ikke isolere...
- Birger : Å isolere, å ta ham ut av gruppa eller noe sånt. Det synes jeg at... Det er sjelden at fungerer. Det er en grunn til at han ikke vil jobbe. Det kan jo være... Vi har hatt sånn der "Ny giv" da for å få folk til å jobbe selv. Det har jo fungert i mindre grupper og sånt. Men som en regel er det ikke noe sånn særlig bra å ta folk ut av miljøet.

Når Tor presiserer spørsmålet, glir Birger over i nytteetikken og lar den urolige eleven sitte, han utdyper likevel at hvis dette er en permanent situasjon, vil han trekke veksler på støtteapparatet. Her ser vi at Birger tar konteksten i betraktning og handler på den måten analytisk (Henriksen og Vetlesen, 2007). I denne sammenheng nevner ikke Birger noe om at han bryter plikten om at alle elevene har rett på undervisning.

Gunn viser resolutt handlingskompetanse i sitt møte med bråkete elever. Elevene blir fortalt hva som ventes av dem. Hun vil tilføre elevene de klassiske dannelsesidealer, og måten det blir gjort på, er det Klafki kaller det materiale dannelsesideal, nemlig der dannelsen skal tilføres mottaker (Klafki, 1979). Dersom en elev ikke følger Gunns instruksjoner, forespeiler hun ham straff. Her ser vi et eksempel på Dreyfus og Dreyfus' nivå 2, hvor utøveren i stor grad handler kontekstfritt og pliktetisk. Nå snakker riktignok Gunn med eleven om saken, men hun lar ham tydeligvis ikke komme til orde i slike situasjoner, slik som Løgstrup krever av en moralsk person (1991). Vi ser at Gunn tar et klart ansvar for eleven, og hun ser ut til å ville elevens beste selv om hun ikke handler ut fra de moralske kravene Løgstrup stiller, som innebærer elevinvolvering.

Gunn: Nei, da kan jeg jo begynne i den enden at jeg tar han ut av klassen og tar en samtale at jeg ser hva du gjør og ikke gjør og at du ikke kan holde på sånn. Og gi han en sjanse til å forbedre seg, og viss han ikke klarer det, det er jo sånn av og til at de ikke klarer å la være, at du bare tar PC-en fra eleven, og at han må lese en bok eller må skrive for hånd. I alle fall for en periode for å se om han eventuelt endrer seg.

Fredrik har på sin side forholder seg mer pragmatisk til ellers bråkete elever som sitter på FB, og han innrømmer:

Fredrik: Men jeg tror nok jeg må innrømme at jeg av og til har bare latt det være sånn, men da tror jeg nok jeg har gitt dem beskjed om at det er en form for å gi opp. Ja, du har jo ikke lov til det da, men det er ikke til å nekte for at det skjer, kan skje.

Det er verdt å merke seg at Fredrik er klar over at han bryter opplæringsloven, men hensynet til resten av klassen veier tungt i slike tilfeller, ifølge Fredrik: «*En ser jo fordelene av ro for de andre*». Slike handlingsmønstre finner vi igjen i nytteetikken, og eleven blir her overlatt til seg selv i sin digitale verden på bekostning av retten han har til undervisning.

Nå har selvsagt også elevene plikter, og det er et poeng for Ivar. Han peker også i likhet med Dorthe på spredningseffekten av at elever, som Nils fra et av scenariene våre, sitter uten å gjøre læringsoppgavet. Ivar ser ikke ut til å ta ansvar for eleven i dette tilfellet, men er opptatt av at

de andre elevene ikke blir "smittet" av Nils. Når Ivar skal snakke med eleven, ser det mer ut som han mener *til* eleven, da det tilsynelatende ikke gis rom for Nils sitt perspektiv her. Ivars tilnærming til Nils indikerer det Klafki karakteriserer som material dannelses tilnærming der formålet å tilføre gutten oppdragelse. Handlingsmønsteret til Ivar er som sådan å karakterisere som Nivå 2 hos Dreyfus og Dreyfus (1991).

Ivar: Nei, du må jo bare gå og snakke med han, og så må du jo sørge for at han får gjort noe, og det er jo relativt lett da, å kontrollere at de gjør noe, og nekter de å gjøre noe, så må en jo bare gå videre med det. At han nekter å utføre ordre, det er ordrenekt rett og slett. Da må jeg jo gå til avdelingsleder og ta det apparatet i sving viss han nekter å jobbe og bare sitter på SNS. Nei, det vil jeg ikke godta. Da må han rett og slett gå ut av klassen og ta konsekvensen av det. Så får han sitte ut forbi og tulle med dette. Nei, det vil jeg aldri tolerere i min klasse. Kort og godt. Det har jo sånn demoraliserende virkning på de andre, og det vil jo spre seg i resten av klassen. Så det kan vi ikke tolerere, ikke jeg i alle fall.

Hanne viser en litt annen tilnærming til tidstyveri. Hun graderer elevene, hvor VG1- og VG2-elevne blir nøye fulgt opp, mens VG3-elevne får mindre oppmerksomhet. Hun begrunner dette med at når elevene er over 18 år og går i tredje klasse, er de så voksne at de må ta større del av ansvaret selv. Det Hanne uttrykker samsvarer med James et al. (2009) sitt fokus på personavhengige faktorer i modellen de har laget for etisk, ansvarlig deltakelse online. Slik abstrakt tenkning krever ifølge James et al. visse kognitive og moralske ferdigheter, inkludert muligheten til å se ting fra ulike perspektiver, tenke kritisk, se for seg konsekvenser i fremtiden, og kunne se sammenhengen mellom handlingen og de konsekvensene den kan få. Som Hanne sier, utvikles disse ferdighetene som regel med alderen. Likevel innrømmer hun at hun ikke alltid er like konsekvent, men peker også på at konteksten er avgjørende i slike tilfeller. Når hun snakker, fjerner hun seg scenariet med Nils, og skildrer sin egen livsverden: *Jeg har jo vært borti disse, ja både titt og ofte*. Det er altså tydelig at det ikke er et ukjent fenomen for henne at elevene går på SNS i stedet for å gjøre de skal.

Johan: Men da begynner eleven å forstyrre de andre.

Hanne: Ja, da er det, ja, nei, jeg hadde, ah, nei, jeg er jo ikke konsekvent alltid, da. Det kommer jo helt an på situasjonen, men ideelt sett så hadde jeg ikke kunne latt han holde på sånn.

Graderingen Hanne foretar mellom de "umodne" VG1- og VG2-eleven kontra "modne" VG3-elever indikerer at hun ikke skiller individene dannelsesmessig, men forholder seg til gruppen. Det ser også ut til at hun mener ansvar for egen læring er en del av dannelsesreisen til elevene. Det er naturlig for Hanne at VG3-elevne skal ha nådd et modningsnivå der det er naturlig at de

selv sørger for at de gjør det som lærer mener er hensiktsmessig for å nå målene i læreplanen. Kolberg skisserer en slik modenhetsutvikling (Henriksen & Vetlesen, 2007), og slik sett oppfatter dermed Hanne elevene i VG3 som voksne og dermed bedre i stand til å ta de riktige valgene for seg selv i tråd med Kolbergs inndeling.

Janne opplever stadig vekk at SNS stjeler elevenes oppmerksomhet. Hun virker ganske oppgitt over situasjonen og innrømmer at hun ikke har god nok handlingskompetanse til å gripe inn. Hun legger på mange måter ansvaret over på elevene ved å peke på at de har ansvar for egen læring. Hun peker til og med på at hun har fått det bedre i timene etter at halvparten av klassen havner i cyberspace. Det er ikke lett å sette Jannes handlingsmønster inn i en sammenheng, men måten hun agerer på, nærmer seg det vi kan kalle handlingslammelse eller avmakt. Hun har landet på at hun ikke bruker PC i særlig stor utstrekning i skolesammenheng. Janne får dermed ingen plass i Dreyfus og Dreyfus sin teori om handlingskompetanse, noe som skyldes at hun ikke er kapabel til å hanskles med denne type problemstilling, ser det ut til. Hun tar riktignok konsekvensen av sin inkompetanse, men handlingen i seg selv er amatørmessig og under Dreyfus og Dreyfus sitt nivå 1 (1991)

Janne: Den eleven, ja, det er ganske mange av dem. Jeg hadde en tidligere i dag. Jeg tror at, på en måte, i prinsippet har jeg jo lyst til å ta tak i det og sånn. Men på en annen side så, de er jo her frivillig da, og de er jo 18 år og sånn. Mange av de, voksne, og viss han på død og liv ikke vil følge med så. Det jo stygt, men bare sitt der og ikke gjør noe og ikke få med deg noe, men jeg tenker jo at når vi har prøve, så sliter han jo litt. Det er vanskelig for man har jo 15 slike i en klasse. De forsvinner jo inn i den verdenen og kommer ikke ut igjen. Jeg tror uro i timer er blitt mye mindre for de sitter jo på FB hele tiden da. De har noe å finne på, og i stedet for å bråke, men jeg er nok ikke så god til å ta tak i det som jeg skulle. Så jeg bruker heller lite PC i timene, rett slett på grunn av det

At bruk av SNS stjeler de unges oppmerksomhet eller at de bruker for mye tid på SNS og internett, er ikke fremtredende i forskningsrapportene vi har tatt utgangspunkt i. Det er heller ikke et moment i James et al. (2009) modell for hva som kjennetegner en forsvarlig bruker av SNS. I Krumsvik, Ludvigsen & Urke (2011) er problematikken svært aktuell. Denne rapporten har da også et eget fokus på hva lærere i den videregående skolen oppfatter som utfordringer når det gjelder uintendert bruk av datamaskiner i klasserommet. For intervjupersonene våre fra den videregående skolen og respondentene i Krumsvik, Ludvigsen & Urke (2011), er dette noe som

de i aller høyeste grad ser på som uheldig bruk. Grunnen til at det er slik, kan være at det i de andre forskningsrapportene i hovedsak fokuseres på risiko- og skadeaspektet ved SNS. I våre intervjupersoners livsverdener er uintendert bruk av pc i klasserommet det de først og fremst opplever som uheldig bruk fordi elevene går glipp av undervisning, og lærerne må bruke mye tid på det i timene (Krumsvik, Ludvigsen & Urke, 2011).

4.3.7 Oppsummering – uheldig bruk

Som vi har vist, peker alle intervjupersonene på digital mobbing som uheldig bruk av SNS. De er også enige om at uheldig framstilling av en selv eller andre er et utbredt problem. Lærerne i den videregående skolen har et mye større fokus på tidstyveri når de skal si noe om hva de ser på som uheldig bruk. Dette er ikke en del av livsverdenen til lærerne i ungdomsskolene.

Når intervjupersonene presenteres for våre «uheldig bruk»-scenarier som vi har laget ut fra kategoriene i Helleve, Almås & Bjørkelo (upublisert), viser det seg at de fleste også har erfaringer med de andre kategoriene uheldig bruk som vi har belyst i den tidligere forskningen.

Når intervjupersonene blir utfordret på hvordan de reagerer på uheldig bruk, viser det seg at mange av dem møter elevene med et materialt dannelsesideal der elevene blir fortalt hva de skal gjøre og hvilke regler som gjelder. Uheldig bruk blir av mange av intervjupersonene møtt med en pliktetisk tilnærming til situasjonen der det er mer fokus på å straffe regelbruddet enn å ta tak i konsekvensene av handlingene.

Vi finner også lærere som med utgangspunkt i uheldig bruk forsøker å bruke disse episodene som eksemplarisk læring i tråd med både Klafkis metodiske og kategoriale dannelseskategorier. På samme måte ser vi også at noen av lærerne forsøker å sette seg inn i elevenes livsverden når de blir stilt overfor uheldig bruk av SNS i tråd med Løgstrups etiske fordring.

4.4 Analyse og drøfting av forskningsspørsmål 2

For å svare på forskningsspørsmål 2: *Hvordan opplever og forholder lærere seg i møte med de ferdighetskravene som stilles i ferdighetsområdet "Digital dømmekraft" (nivå 4 og 5)*, vil vi først se på hva intervjupersonene ser på som en forsvarlig bruker av SNS (nivå 4). Så vil vi ta for oss hva de legger i det å ha evnene til etiske refleksjoner når en er på SNS (nivå 5). Videre vil vi se på hvor intervjupersonene mener ansvaret for å lære elevene nivå 4 og 5 ligger. Hvilken

kompetanse mener intervjupersonene de har, og hva synes de selv at de trenger av kompetanse for å bli i stand til å oppfylle kravene i Digital dømmekraft, nivå 4 og 5?

4.4.1 Forsvarlige brukere av sosiale medier (nivå 4)

Når intervjupersonene blir spurt om hva de legger i å lære elevene å bruke «internett og SNS forsvarlig»²¹, er fokuset i stor grad det *omvendte* av det de la i *uheldig bruk* av SNS. De definerer også forsvarlig bruk ut fra hva de oppfatter som *uforsvarlig* bruk. Dermed er det mange av de samme, uheldige sidene ved SNS som er i fokus når de snakker om å bruke SNS forsvarlig.

Når vi tar utgangspunkt i de fem nøkkelfaktorene som til sammen utgjør en forsvarlig bruker av SNS (*Good Player*) ifølge James et al. (2009), nemlig identitet, personvern, eierskap, troverdighet og deltakelse, ser vi at intervjupersonene er innom alle utenom eierskap. Hovedfokuset deres er personvern og deltakelse.

Alle intervjupersoner mener at en elev som er på nivå 4 i Digital dømmekraft er forsiktig med hvilke bilder og statuser hun legger ut, både om seg selv og andre, fordi hun vet at ukritisk deling av bilder og tekst kan ha både umiddelbare og fremtidige, uheldige konsekvenser.

Johan: Hva legger du i forsvarlig bruk av sosiale medier?

Gunn: Eh, det går jo på, i forhold til deg selv at du ikke legger ut mer info enn det som er bra for deg både nå og for framtiden, og da tenker jeg på bilder og kommentarer. Og overfor andre – at du oppfører deg fint overfor andre på nett.

Intervjupersonene mener at en forsvarlig bruker er bevisst på hva hun deler, og hun er oppmerksom på at det hun legger ut, kan forbli synlig og søkbart i lang tid.

En elev på nivå 4 er også klar over hvilken sikkerhetsrisiko det innebærer å legge ut for mye informasjon om seg selv og å møte fremmede en har oppnådd kontakt med på SNS. Medienes egenart fordrer også at en er i stand til å vurdere andres, ofte perifere menneskers troverdighet. Mangel på visuell kontakt med den en kommuniserer med gjør at en kan bli utsatt for risiko, og det gjør det også vanskelig å verifisere den andes troverdighet, ifølge James et al. (2009, s. 66).

²¹ Rammeverk for grunnleggende ferdigheter - Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter – Ferdighetsområdet digital dømmekraft - nivå 4

Derfor er fokus på sikkerhet og risiko viktig, og disse faktorene er fremtredende når intervjupersonene definerer en forsvarlig bruker av SNS:

Anna: De må ikke legge ut kontaktinformasjonen sin. De kan gjerne anonymisere seg selv. Skal ikke kunne finne dem tilbake igjen i forhold til det de skriver. Hvor de bor og hvor de kan treffes. De skal heller ikke oppsøke og treffe andre i byen eller en annen plass uten at de er flere. Det ville vært uforsvarlig

En forsvarlig bruker av SNS må likevel legge ut nok informasjon slik at det sosiale nettstedet fungerer og slik at en bevarer *"a sense of individual privacy while maintaining openness to community"* (James et al., 2009, s. 44). Annas uttalelse over bidrar heller ikke til det James et al. kategoriserer som troverdighet. En kan ikke bygge opp troverdighet hvis en forblir fullstendig anonymisert. Gunn bruker uttrykket *"ikke legge ut mer info enn det som er bra"*, og det er mer i tråd med begrepet *"proper distance"* i kategorien personvern hos James et al (2009).

Ett funn å merke seg er at mange av intervjupersonene våre trekker fram nettvett og personvern som egenskaper hos elever som bruker SNS forsvarlig, altså hva som ligger i nivå 4 i *Digital dømmekraft i Rammeverket* (Udir, 2012). Intervjupersonenes definisjon samsvarer da mer med nivå 3, som nettopp er *«Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier»*. Det kan være vanskelig å se en taksonomisk forskjell på nivå 3 og 4. Begrepet «nettvett» innbefatter for intervjupersonene mye av det de ser på som forsvarlig bruk, men når de senere reflekterer rundt om de har den nødvendige kompetansen til å lære opp elevene til å bli *«forsvarlige brukere av sosiale medier»*, viser det seg at de ser på nivå 4 som et nivå der en også innehar en trygghet fordi en kjenner SMSs egenskaper utover vanlig nettvett.

Intervjupersonene definerer dermed nivå 4 ut fra det de mener de behersker, og som noen av dem påpeker, er kompetansemål i læreplaner for fag allerede, som nettvett og oppmerksomhet rundt personvern. Men som vi viser senere i oppgaven, trekker mange av dem nettopp fram manglende kompetanse om SNSs egenskaper som en grunn til at de ikke føler at dette er et nivå de behersker fullt ut.

Cato: Ja, da. Det er klart at sånn sett i forhold til regler. Hvordan bruker en. Nå har de jo litt sånn bruk av internett og regler og i forhold til personvern også. Så det har vel ligget inni læreplanene fra før av.

Else oppsummer på mange måter det intervjupersonene våre ser på som en forsvarlig bruker av SNS: «Å bruke det forsvarlig. Så tenker jeg på at du ikke bruker det på en måte som kan skade eller krenke deg eller andre».

Som nevnt tidligere definerer våre intervjupersoner en forsvarlig bruker av SNS ut fra hva han eller hun *ikke* foretar seg, som for eksempel det å *ikke* skade eller krenke andre. Dermed ligger Elses forståelse av hva en som bruker SNS forsvarlig er, tett opp til Staksruds (2011) definisjon av hva online risiko på internett er, nemlig sjansen for tap eller skade og det som skaper eller utgjør en fare eller risikokilde.

4.4.2 Evne til etisk refleksjon og vurdering (nivå 5)

De fleste intervjupersonene ser på det å oppøve elevene i evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og SNS som kommunikasjons- og informasjonskanal, nivå 5 i *Digital dømmekraft i Rammeverket* (Udir, 2012) som en del av det de ellers gjør i skolen når de fokuserer på elevenes evne til etisk refleksjon. Det handler ikke først og fremst om det digitale. Elevene skal forholde seg til det de kommer borti på SNS slik de forholder seg til etiske utfordringer ellers i livet: *”Nei, for det tenker jeg at du skal oppføre deg der som du oppfører deg ellers i livet. Du skal ikke støte noen. Du skal ta hensyn”* (Dorthe). Den etiske beredskapen elevene har, kan de bruke også på SNS. Lærerne skal altså gjøre det de alltid har gjort, fordi etiske refleksjoner er noe en alltid har hatt fokus på. Det finnes ingen *”digital etikk”*:

Cato: Vi har jo før sosiale media kom, hatt ansvar i å lære dem opp til etisk refleksjon om ulike ting. Så det har på en måte vært et ansvar hele tiden, så nå blir det på en måte bare et ekstra ting som vi skal kunne snakke om eller tenke etisk.

For å oppøve dem i nivå 5 kan lærerne, som mange av intervjupersonene sier, vinkle refleksjonene og diskusjonene mot etiske utfordringer en kan møte på SNS:

Gunn: Ja, at de får noen kritiske spørsmål i forhold til tidsbruk, til bilder de legger ut, forhold til kommentarer de legger ut, så, ja de sosiale relasjonene som de bygger deg, og refleksjon om, ja, og at de må kunne si noe om sin rolle, altså i cyberspace og den virkelige verden, refleksjoner rundt det.

Det er de samme fem faktorene, bortsett fra *eierskap og opphavsrett*, som James et al. (2009) mener utgjør en forsvarlig bruker av SNS, som er i fokus når intervjupersonene snakker om hva det vil si å ha evne til etiske refleksjoner. Intervjupersonene peker på at de skal lære dem å

reflektere rundt de valgene de må kunne ta når de forholder seg til personvern, troverdighet, deltakelse og identitet.

Det er to intervjupersoner som skiller seg ut når de snakker om hvordan de skal bidra til at elevene skal bli forsvarlige brukere av SNS og internett (nivå 4), og hvordan de kan oppøve elevenes til evne til etiske refleksjoner rundt internett og SNS, nemlig Ivar og Janne. Ivar har fokus på hvordan han selv kan overføre sine egne dannelsesidealer til elevene både på nivå 4 og 5. Det er kun fokus på en avart (fordi det ikke er kulturens dannelsesidealer som overføres, men Ivars egen) av det Klafki (1979) kategoriserer som dannelsesteoretisk objektivisme, der det ikke rom for refleksjon, men der det kun skjer en overføring av dannelses fra Ivar til elevene. Han skal lære elevene kjørereglene som gjelder, og det skal han gjøre ved å formane dem:

Johan: Hvordan ville du undervist i det - om etiske refleksjoner?

Ivar: Jeg ville jo satt meg ned og tenkt igjennom det, hva jeg skulle ha sagt til de eller skrevet til de. Hvilke kjøreregler som ville gjeldt i mitt faglige FB opplegg med de. Laget noen kjøreregler. Helt konkret. Jeg kan jo ikke akkurat si det konkret her og nå, for har jo ikke gjort det enda. De ville jo fått instruksjoner av meg da, ja et strengt opplegg. Når du bruker det, har du jo, du formaner dem jo. Det blir jo en naturlig del av det. Det blir jo en naturlig bakgrunn i og med at jeg har fått opplæring i det. Jeg vet jo hvor viktig det er, og jeg vil jo alltid passe på at å si dette med hvordan du skal formulere deg, alle kommer til å lese det, og at du må være nøye slik at du ikke blir misforstått. Så må du være saklig og ikke ufin mot noen. Helt sånn som kommer automatisk som en del av et akkurat som man ellers formaner elevene på andre felt.

Janne mener at siden hun er på flere SNS, vet hun hva som ligger i å lære elevene å bruke SNS forsvarlig, men når det gjelder nivå 5, er hun veldig usikker. Og hun klarer heller ikke helt å skille mellom hva som ligger i de to nivåene:

Janne: Jeg føler egentlig ikke at det er greit med nivå 4, men ikke 5. [...]Nivå 4 handler liksom om handlingen. De går jo litt i hverandre da at den 5 det er mere dette med mobbing kanskje. Om hva man snakker med hverandre om, men 4 er mer hva du gjør. Det går gjerne litt i hverandre. Men etisk refleksjon da blir jeg liksom litt dette kan jeg ikke. Det er kanskje noe med ordene. Jeg er veldig usikker her altså.

4.4.3 Ansvar og holdninger til nivå 4 og 5

Ingen av intervjupersonene er negative til at skolen skal ha et ansvar for å oppøve elevene til å bli forsvarlige brukere av SNS og ha evnen til etisk refleksjon rundt det de foretar seg der. De mener at skolen er en viktig støttestruktur når det gjelder opparbeidelsen av de unges dannelsesmessige beredskap. De fleste intervjupersonene understreker likevel at hovedansvaret

for å lære opp ungdommene, også når det gjelder SNS, ligger hos foreldrene. Det er foreldrene som har hovedansvar for barnas dannelse, mener de fleste av intervjupersonene, og i vår tid er det å oppøve dem til å opptre forsvarlig på internett og i SNS en naturlig del av dette dannelsesansvaret, men skolen har også et ansvar.

Birger: Som far selv tenker jeg at det er jo oppdragers ansvar, da. Å snakke om det. Å bli ansvarlig menneske. Oppdragelse og dannelsesring. Som forelder. Men det er jo bra at man samarbeider om det med skolen. For det er jo en del av å samarbeide om oppdragelse med skolen. Så det mener jeg primært er foreldrenes ansvar, og så hjelper skolen til med det. Og støtter opp under det.

Ivar understreker også at det først og fremst er foreldrenes ansvar, men at skolen også har et ansvar:

Ivar: I første rekke foreldrene syns jeg. Det er jo en del av oppdragelsen. Dersom du oppdrar de til folkeskikk, så må jo det gjelde på SNS også. Det blir jo to sider av samme sak. Det blir jo bare et sånt tilleggsgreie, men vi kan jo hjelpe til vi i skolen.

Cato mener at siden det er foreldrene som utstyret ungene med pc, er det først og fremst de som har ansvar for å gi barna kompetanse til å bruke dem forsvarlig, men når det ikke skjer, må skolen ta ansvar:

Cato: De melder seg inn i FB enten foreldrene vet det eller ikke uten at de får noen opplæring i det. Men det er en viktig del i samfunnet, og da tenker jeg at det er viktig at skolene tar tak i det og gjør det på en god måte.

Dorthe ser også at noen foreldrenes vilje eller kompetanse til å lære ungene å opptre forsvarlig og etisk på SNS, er mangelfull. Derfor er hun opptatt av at det påhviler skolen et særskilt ansvar. Skolen er en felles arena for de unge. Der er det også mulig å ha en felles plan og struktur for å lære dem forsvarlig bruk, og pedagoger med kunnskap omkring SNS vil være i stand til å påta seg dette ansvaret på en annen måte enn foreldre som kanskje vet mindre enn barna sine:

Dorthe: Jeg mener at det bør vi jo dele. Vi og heimen. Men jeg ser jo at mange foreldre. Vi har gjerne større mulighet for å skaffe oss kunnskap og vite hva som er forsvarlig og ikke forsvarlig enn en del foreldre. For det er jo en del foreldre som er veldig ukritiske selv, så det er helt tydelig at de ikke vet hva som er forsvarlig bruk. Så jeg tenker at vårt ansvar her er ganske stort.

Foreldrenes manglende kunnskap om SNS og barnas internettbruk er noe Janne også påpeker:

Janne: Ja, foreldrene har jo et ansvar, men det er kanskje ikke så mange foreldre som har det, da. Jeg vet ikke. Jeg tror mange foreldre ikke vet hva de holder på med, hva som er på nett og hvilke muligheter de har.

Når Anna blir spurt om det er noe hun vil tilføye til slutt i intervjuet, er det nettopp foreldrenes ansvar hun igjen trekker frem:

Anna: Det er liksom. Jeg må få poengtere foreldrenes ansvar. Det føler jeg. Når elevene blir. Litt for mange foreldre sier "Vi kan ikke", og litt for mange foreldre føler jeg sier at det er deres privatliv. Men når barnet er tolv eller tretten år så synes jeg det er for drøyt å si at de bør få ha sitt eget privatliv. Det synes jeg.

Som det kommer frem av utdragene fra intervjuene over, mener intervjupersonene at hovedansvaret for å lære ungdommene å bruke SNS forsvarlig, bør ligge på hjemmet, men siden foreldrene ikke alltid er sitt ansvar bevisst, eller innehar kompetansen som de må ha innenfor de SNSs egenart for å lære ungene sine å trygt forholde seg til de utfordringene de kan møte der, er det naturlig at skolen blir en arena for dette. Krumsvik og Stølbakk (2007) hevder at ungdommen i stor grad er overlatt til seg selv på den digitale arenaen, og at det dermed er et fravær av de voksnes systematiserte og definerte erfaringsverden der. Det gjør at sosialisering- og dannelsesprosesser som foreldrene på andre områder har ansvar for, på det digitale området ofte overlates til tilfeldige aktører på nett og ungdommene selv. Det er denne problematikken også Klafki (1979) er inne på når han kritiserer det klassiske dannelsesidealet. I en verden i stadig forandring, finner en ikke paralleller i det klassiske forbildet som kan overføres til neste generasjon. I 2007, da Krumsvik og Stølsbakk skrev om dette, var FB og andre SNS i en tidlig fase, og foreldregenerasjonen var nok ikke klar over de SNSs egenart. I 2013 er situasjonen noe annerledes. De fleste foreldre er også på SNS, men ifølge intervjupersonene våre er likevel ikke foreldregenerasjonen til elevene klar over alle utfordringene barna deres møter når de er på SNS som FB, så slik sett sammenfaller intervjupersonenes oppfatning av foreldregenerasjonens vanskeligheter med å være dannelsesforbilder for barna med Krumsvik og Stølsbakks (2007).

James et al. (2009) understreker i sin modell for etisk, ansvarlig deltakelse i SNS nettopp hvor viktig det er med voksne forbilder når det gjelder å ha fokus på forsvarlig bruk og etiske refleksjoner. De kan spille en avgjørende rolle for hvilke valg ungdommene gjør på nettet. Hvis en ungdom ikke har disse forbildene hjemme, enten fordi foreldrene ikke er kompetente, eller selv bruker internett og SNS på en uforsvarlig måte, kan det føre til at hun hindres fra å reflektere over konsekvensene av det hun foretar seg på internett og i SNS. Dette sammenfaller

med det flere av intervjupersonene våre sier. De synes derfor det er naturlig at digital dømmekraft, og da også opplæring i forsvarlig bruk og etiske refleksjoner rundt bruken av SNS, blir en del av det ansvaret skolen har. I tillegg er de positive til at dette blir definert som en del av *Rammeverket* (Udir, 2012). Else forholder seg til disse kravene på samme måte som hun forholder seg til det som pålegges skolen i de andre grunnleggende ferdighetene:

Else: Samme ferdighetene der som for de andre grunnleggende ferdighetene. Det er jo oss i skolen. I samarbeid med foreldrene. Vi har jo det både når det gjelder lesing og regning. Så det ligger jo det ansvaret på oss i skolen til å få til det i samarbeid med hjemmet.

Tor: Så du føler et sånn et ansvar?

Else: Ja. Jeg synes at vi som skole har et sånn et ansvar. Jeg gjør det, ja. Så lenge en har sagt at det med digitale ferdigheter er en grunnleggende ferdighet. Så selv om vi synes det er vanskelig og at mye av dette skjer på fritida, så har ikke jeg noe problem med at det er skolens ansvar å bidra. Nei.

Gunn ser også disse kravene som en naturlig del av det dannelsesprosjektet hun mener skolen fra før tar seg av, selv om hun er i tvil om alle lærerne innehar kompetansen til å oppfylle kravene:

Gunn: Det er jo viktig at skolen setter et fokus på SNS. Det er jo et slags dannelsesprosjekt vi holder på med i skolen, det er jo ikke et fag. Og da er jo dette en del av dagens dannelse, å få forståelse og refleksjon av bruken av de sosiale mediene, det må være der, men hvordan ansvaret skal fordeles og hva vi kan forvente av en lærer på 69 år, det vet jeg ikke.

Hanne synes det er oppklarende at kravene til skolen, om hvilke plikter de har til å lære opp elevene til å bli forsvarlige brukere av SNS, tydeliggjøres i kravene til grunnleggende ferdigheter, selv om hun synes at SNS er i en særstilling siden de er i stadig endring:

Johan: Hvordan opplever du det pålegget om at du skal lære elevene å bruke sosiale medier forsvarlig?

Hanne: Jeg synes det virker, jeg synes virker klargjørende egentlig, for det er jo en litt sånn gråsoner, av hvem som har ansvaret og, eh, ja, hele dette ferdighetsbegrepet på digitale medier at det er noe som er klart definert sånn som med de andre grunnleggende ferdighetene, men at det ikke er nok i tilstrekkelig i de digitale ferdighetene, og der endrer jo bildet seg kontinuerlig og sånn er det ikke i de andre fagene så, så det er ikke lett her.

Det er altså ingen som uttrykker at det er et ansvar de ikke synes er naturlig for skolen å ta. De peker likevel på ulike oppfatninger omkring *hvor* ansvaret for denne opplæringen skal plasseres i

skolen. Når de ti lærerne utfordres på hvor ansvaret for nivå 4 og 5 skal legges i skolen, er det fire områder de ser for seg er naturlige for dette, nemlig faglærer, ledelse, kontaktlærer og som eget fag.

Alle de ti intervjupersonene våre synes at ansvaret for nivå 4 og 5 bør legges til enkeltfag der diskusjoner og etiske refleksjoner fra før av er en del av faget. I fag som norsk, samfunnsfag og RLE er det allerede kompetansemål knyttet til evnen til å diskutere og reflektere. Derfor mener mange av intervjupersonene at kravene om at elevene skal bli forsvarlige brukere av SNS og ha evne til etiske refleksjoner omkring SNS, bør legges til disse fagene. Det er ikke naturlig å oppfylle disse kravene i fag som matematikk og naturfag, nevner flere av intervjupersonene.

Birger: Det er jo tema en kommer inn på som lærer. Jeg tenker på at jeg snakker om det av og til både i norsk og samfunnsfag.

Det er også i disse fagene intervjupersonene ser for seg at SNS er mest aktuelle å bruke:

Cato: Og så er det klart at jeg tenker at skolen også har et ansvar i forhold til det fordi det blir brukt på skolen også. Både internett og etter hvert SNS. Så sånn sett mener jeg skolen har et ansvar gjennom kanskje først og fremst samfunnsfag og kanskje norsk. De fagene der en gjerne vil bruke dem mest.

En annen grunn til at det virker fornuftig å legge disse kravene til kompetansemål i fag, er at da vet lærerne hva de har å forholde seg til og hva de har ansvar for å lære elevene:

Else: Men det er klart at som faglærer er det mye enklere å forholde seg til, men jeg vet ikke om det er en garanti. Som norsklærer. Si at du er inne som faglærer, da, så er det enklere å forholde seg til hvis det står at dette er en del av det de skal gjøre, skal mestre etter 10. klasse. Det er det jo absolutt.

Noen synes det er et paradoks hvis lærere som ikke selv behersker SNS, skal få ansvaret for å lære opp elevene til å bli ansvarlige brukere av dem:

Gunn: Jeg synes dette er interessant. Jeg synes å huske at vi hadde dette oppe på et møte og diskutert litt, og jeg vet ikke om dette er en frekk påstand, men det er mange lærere på skolen som ikke ligger på nivå 4 og 5, kanskje heller ikke på nivå 3 med digital dømmekraft- så jeg ser det er en stor utfordring, for her har direktoratet bestemt hva elevene skal kunne, og så er det mange som ikke kan det av lærerne, så å vente at hver enkelt lærer i hvert enkelt fag kan jobbe med disse tingene, er urealistisk. Ja, og viss du ikke selv har vært på FB forstår du ikke de tingene som skjer der heller.

En del av intervjupersonene våre synes at det vil være hensiktsmessig at digital dømmekraft ikke bare blir kompetansemål i fag, men en del av den generelle læreplanen også. Noen av intervjupersonene uttrykker i liten grad et ansvar for å oppfylle den generelle delen av læreplanen:

Tor: Så hvis det bare kommer inn som en del av den generelle delen av læreplanen, vil du føle ansvar for det da?

Anna: Mindre enn hvis jeg hadde fått det på jobben min.

De synes altså at den generelle delen av læreplanen er et ledelsesansvar. Ledelsen må stille krav og forventninger til lærerne og koordinere opplæringen slik at en i fellesskap føler ansvar for å ta tak i det:

Birger: Men det burde kanskje ha ligget på et høyere nivå. At det kom inn i et fast sånn, i planene til skolen. Det bør jo kanskje ligge på det nivået også. At det var noe fokus på det felles.

Alle vi har snakket med, jobber på skoler der de arrangeres felles nettvettkampanjer.

Opplæringen blir da timeplanfestet som prosjekt på halvårsplaner og gjerne lagt til dager eller i noen tilfeller ei hel uke. Dette er greit nok, mener Dorthe, men som flere andre mener hun at det ikke nytter med bare kampanjer. Fokuset på forsvarlig bruk av internett og SNS må være til stede gjennom hele undervisningen:

Dorthe: Men jeg tror at for elevene må det dryppe litt hele tiden. Det nytter ikke med en sånn prosjektuke. Det må dryppe litt hele tiden. Altså, du kan ha ei prosjektuke når du starter opp, men hvis det skal bli noe som sitter, tror jeg det må være noe som kommer inn hele tiden.

Flere uttrykker at for skolens ledelse er nivåene i digital dømmekraft som vi fokuserer på i denne oppgaven, bare to av veldig mange mål, og at de har mye annet de må forholde seg til i hverdagen. Derfor er det fare for at ansvaret pulveriseres hvis det kun blir et ledelsesansvar, og hvis det bare legges til den generelle delen av læreplanen:

Else: Men det er jo klart at som skole så skal en jo være innovent og ha fokus på alle ferdighetene, og det er viktig. Det pulveriseres lettere, tenker jeg at det bare står i den generelle delen. Det tror jeg nok.

[...]

Fredrik: Ja, det, jo. Da er en glad for at en ikke er skoleleder som skal oppfylle alle disse målene. De har jo den hele veien hengende over seg [...].

Det er bare en av intervjupersonene som nevner at ledelsen ved skolen har et ansvar for at lærerne får den kompetansen som trengs for å lære elevene å bli forsvarlige brukere av SNS:

Dorthe: Alle lærere, for jeg mener at alle lærere bruker jo internett og vil sannsynligvis bruke sosiale medier etterhvert. Jeg mener jo at alle lærere har ansvar. Ledelsen har ansvaret for å passe på at vi gjør det og at vi har nok kunnskap, men jeg mener jo at alle lærere er ansvarlige.

Noen av intervjupersonene mener at en som kontaktlærer bør ha ansvar for at kravene i nivå 4 og 5 blir innfridd. Dette er tema som det er naturlig at blir tatt opp i klassens time (ungdomsskolen) og basistimen (videregående skole). De uttrykker at kontaktlærer har et større ansvar for «hele mennesket» enn faglærerne:

Anna: Da er jeg jo pålagt å gjøre noe med det. Jeg tenker som klassestyrer føler jeg meg jo alltid litt mer ansvarliggjort overfor disse tingene enn når jeg ikke er kontaktlærer.

Enkelte av intervjupersonene ser for seg at kravene om å gjøre elevene til forsvarlige brukere av SNS, kan legges til et eget ikt-fag der nivå 4 og 5 i digital dømmekraft er en naturlig del av faget. Når alle sider ved ikt-opplæringen legges til ett fag, vet en hvem som har ansvaret og at målene blir oppfylt, argumenter de. Lærerne i ungdomsskolen må også ta hensyn til ressursituasjonen. Alle elevene har ikke egen pc, og hvis datamaskinene skal brukes, må det skje på datarommet på skolen. Hvis det timeplanfestes et eget IKT-fag, kan faget legges til datarommet, og dermed er de problemene en som faglærer kan møte hvis en skal bruke pc, løst:

Anna: Andre skoler i Europa har jo et IKT-fag, eller et datafag. Den som har ansvar for det, da. Den har jo, tenker jeg, et mer ansvar enn faglæreren. Jeg kunne godt tenke meg en time i uka med data eller ikt. Der en da hadde litt forskjellig fokus i løpet av året. Da selvfølgelig inkludert sosiale medier. For vårt problem nå er dette med tilgjengelighet. Maskiner. Vi har ikke så veldig mange maskiner, og da begrenser det seg hva vi kan ta elevene med på. Hadde vi hatt en datatime, da hadde det vært satt opp at da hadde vi dataen tilgjengelig den timen. Mmm. Så det går litt på ressurser.

Som tidligere påpekt, var en del av intervjupersonene bekymret for om lærerne var kompetente til å få ansvaret for å lære elevene opp til å bli forsvarlige brukere av SNS. En annen fordel med et eget fag vil derfor også være at lærerne som underviser i det, nødvendigvis må ha den kompetansen som trengs:

Johan: Hvem mener du skal ha ansvaret?

Gunn: Nei, hvem har ansvaret? Vet ikke om det kanskje skulle vært et eget fag, eget kurs som tok opp disse tingene. Eller ja, et intensivt kurs til de lærerne som skulle ha det.

Selv om de ti intervjupersonene har til dels ulike løsningsforslag til hvordan skolen skal oppfylle kravene i nivå 4 og 5, er de likevel enige om at skolen *har* dette ansvaret. Skolen har ansvar for å forberede ungdommene på de utfordringene og mulighetene de møter i SNS. Forsvarlig onlinedeltakelse innebærer å ta bevisste valg. Det fordrer at ungdom nøye vurderer de følgene deres oppførsel og bidrag på SNS og web 2.0-nettsteder kan få (James et al., 2009):

These key skills are not learned in a vacuum and certainly cannot be assumed to accompany technical skills. Here the responsibility lies with adults (parents, educators, and policymakers) to provide young people with optimal supports for good play. (James et al., 2009, s. 77)

4.4.4 Opplevd kompetanse blant lærerne på nivå 4 og 5

På nivå 4 avslører, i motsetning til på nivå 5, informantene en usikkerhet omkring egen kompetanse til å undervise elevene i forsvarlig bruk, og de fleste rapporterer at dette skyldes at de ikke er i stand til å følge med i alle mediene som dukker opp. De som har spesifikk fagkompetanse knyttet til bruk av SNS²², føler seg likevel mer kompetente enn de andre intervjupersonene. Mange av intervjupersonene svarer kort på spørsmålet om hvorvidt de er kompetente til å undervise på nivå 4. Anna ser ut til å være i stand til å mestre nivå 4 på strak arm:

Tor: På nivå fire står det at du skal hjelpe elevene med hvordan de skal bruke sosiale medier forsvarlig. Føler du deg kompetent til det?

Anna: Det kommer jo litt an på hva definisjonen på forsvarlig da hadde vært.

Tor: Hvis vi går ut fra den du nevnte. Du nevnte jo...

Anna: Ja, da føler jeg meg kompetent til det.

Tor: Hva trenger du for at du skal kunne ha, ta ansvaret for denne opplæringen?

Anna: Må jeg trenge noe? Ler.

Tor: Nei, du må ikke det.

Anna: Nei, jeg trenger datamaskiner.

²² Rogaland fylkeskommune samarbeider med Universitetet i Stavanger om et studie hvor web 2.0 verktøy har hovedfokus. Det fins 4 moduler som til sammen utgjør 60 studiepoeng. Tilbudet er rettet mot alle lærere i den videregående skolen og er webbasert. To av våre intervjupersoner har tatt en eller flere av disse modulene.

Tor: Men du føler deg kompetent til å gjennomføre det?

Anna: Ja. Alt etter hva. Jeg er det, føler jeg.

Problemet for Anna er først og fremst mangelen på maskinvare. Hun ser tilsynelatende ut til at hun vil mestre å undervise elevene på nivå 4. Riktignok uttrykker hun litt usikkerhet i siste passasjen hvor "alt etter hva" kommer inn. Dette kan tyde på at Anna ikke er helt sikker på hvilke kompetanser det er snakk om.

Birger hevder han ikke er kompetent, selv om han er IKT-ansvarlig på skolen han jobber på. Han peker på at elevene er digitalt innfødte (Prensky, 2001), og identifiserer seg ikke med deres bruk. Han ytrer til og med aversjoner mot en del av virksomheten ungdommen driver på med på SNS.

Tor: Du skal altså hjelpe elevene med hvordan de skal bruke sosiale medier forsvarlig. Føler du deg kompetent til det?

Birger: Ja... Nei... Jeg vet ikke, jeg. Jeg føler ikke jeg er nok på elevenes nivå, så det følger ikke med så mye. Så elevene er ikke. Jeg er ikke sånn digital innfødt som de er, med det å delta og legge ut om seg selv. Det byr meg litt i mot, rett og slett. av og til Dele alt betydelig om deg selv. Så det. Så sånn sett er jeg ikke helt på det nivået. At jeg er på elevenes nivå.

Dorthe er kanskje den av intervjupersonene som uttrykker at hun har minst kompetanse på nivå 4 i *Digital dømmekraft i Rammeverket* (Udir, 2012). Hun har lyst til å bruke blogg i undervisningen, men manglende kompetanse stopper henne. Det er først og fremst redsel for å gjøre feil med innstillinger som hindrer henne i å begynne med blogging. Personverninnstillinger ligger på et lavere nivå enn nivå 4 Udir, 2012).

Dorthe: Ja, det er helt tydelig at jeg ikke vet nok hvordan jeg skal beskytte meg, holdt jeg på å si. Nei, det gjør jeg ikke. Det har vært sånn å finne ut av sjøl, og spørre andre venner og sånn. Der kan ikke jeg nok. Det er andre som har eksperimentert før og feilet som har lært meg. [...] Det med blogg. Jeg har veldig lyst til å bruke blogg, men jeg føler meg så utrolig usikker på, altså, hvor langt når det ut? Jeg vil ikke at det skal nå så langt ut.

Hun viser med dette at hun er klar over situasjonen sin og tar konsekvensen av det i den forstand at hun lar være å bruke SNS i skolesammenheng inntil hun får kompetansen hun mener hun må ha for å mestre SNS på nivå 4. Hun viser med andre ord digital dømmekraft, men manglende digital kompetanse. Hun behersker altså ikke de grunnleggende tekniske ferdigheter

som beskrives i punktet Digital dømmekraft på nivå 1 og 2 i *Rammeverket* (Udir, 2012).

Gunn ser ut til å ha stor grad av selvinnsett med hensyn til hva hun mener hun er kompetent til. Blant annet trekker hun frem Instagram for å eksemplifisere hva hun mener med SNS hun ikke er fortrolig med, og vedgår at det er en stor utfordring å holde tritt med elevene når det gjelder å være oppdatert på nye varianter av SNS. Hun vet likevel om innstillinger og dannelsesmessige sider ved forsvarlig bruk av SNS. Det betyr at hun har en handlingsberedskap som hun kan møte elevene med i klasserommet når nye SNS dukker opp. Hun har også det som må kunne sies å være et kategorial dannelsessyn (Klafki, 1979). Gjennom sin kjennskap til FB og de utfordringene som hun vet elevene møter der, er hun i stand til å skape strukturer og prinsipper med overføringsverdi til nye SNS. Så selv om hun synes hun mangler instrumentelle ferdigheter når stadig nye SNS dukker opp, viser hun handlingskompetanse når hun reflekterer over risiko forbundet med nye SNS.

Johan: Ifølge nivå 4 skal dere hjelpe elevene med hvordan de skal bruke sosiale medier forsvarlig. Føler du deg kompetent?

Gunn: ja, jeg vil nok si at jeg skal klare å karre meg til nivå 4 her. Men det er mange ting jeg ikke kan. F.eks. dette Instagram som, dette bildedelingsgreiene, der har jeg nettopp forstått hvordan dette fungerer. Da jeg traff en ny klasse nå i høst, da var vi på en sånn bli kjent greie på Peppes, og da satt de med mobilene og dette Instagram, og da var det "Har du lagt ut dette bildet? Nei, jeg finner det ikke. Kan du legge meg til?" Da ser jeg at de er et sted der jeg ikke er, og jeg lurte på om bildene kan ses av flere osv. Går det an å lukke det? Det vil jo stadig komme nye ting, så sjansen for at elevene vil ligge foran oss, er jo stor. Så delvis kompetent, kan hende. Jeg har store hull.

Vi ser altså at Gunn er nysgjerrig når nye medier dukker opp, og hun er spørrende til hvordan de fungerer og hvilke konsekvenser de kan ha for elevene. Hun har vist tidligere at hun er kompetent i sin egen bruk av SNS. Blant annet vises dette gjennom hvordan hun argumenter for hvorfor hun ikke bruker filtreringsfunksjonen på FB: *«Jeg filtrerer heller med hvem som er vennene mine – de jeg er venner med, får se alt jeg legger ut.»*

Også Hanne mener at hun er kompetent til å møte kravene som ligger i nivå 4. Hun begrunner det med at hun bruker FB og er reflektert over bruken, men viser også til at kompetansen hun har fått gjennom 15 studiepoeng om SNS, har hjulpet henne til å føle seg mer kompetent.

Hanne: Nei, fordi jeg bruker det selv og selv legg ut. Jeg har reflektert, og så har jeg jo, jo, vi har hatt kurs i det. Et sånt IKT-kurs på universitet på 15 studiepoeng, og kurs på skolen også. Det har vært viktig.

Ivar, som er den blant intervjupersonene som har mest formell utdanning i SNS, slår fast at han har nødvendig kompetanse for å undervise elevene på nivå 4. Han trekker frem sine 75 studiepoeng innenfor IKT som hovedårsaken til sin høye kompetanse.

Ivar: Ja, jeg er jo i en spesiell situasjon i og med at jeg har tatt disse modulene på 75 studiepoeng da, disse IKT-modulene. Men du kan si at de lærerne som ikke har denne kompetansen, stiller jeg mye større spørsmåltegn med.

Flere av intervjupersonene våre fra den videregående skolen uttrykker at de har problemer med å takle elvenes bruk av SNS i timene sine. Likevel mener de at de er kompetente til å undervise på nivå 4. Janne fremhever for eksempel egne ferdigheter ved å trekke frem den andre kontaktlærerens manglende kompetanse på nivå 4, og hennes FB-erfaring har gjort henne i stand til å gi elevene den nødvendige innføringen i forsvarlig bruk av SNS på nivå 4.

Janne: Ja, for jeg, ja. Jeg tror den kontaktlæreren jeg er sammen med ikke er det, men jeg er jo på FB og sånn så jeg vet hva det går i. Ja, jeg er nok det, jeg vet hvilke fallgruver elevene kan gå i.

Hovedfunnet blant lærerne i begge skoleslag er at de føler seg kompetente til å undervise i nivå 5 i *Digital dømmekraft i Rammeverket* (Udir, 2012), altså etiske refleksjoner rundt bruk av SNS og internett, men det kan skyldes at mange av dem har religion/RLE og samfunnsfag i fagkretsene sine. Særlig religion og RLE, men også samfunnsfag, tar opp etiske dilemmaer gjennom de fagspesifikke kompetansemålene i *LK06* (Udir, 2006):

- forklare sentrale etiske begreper og argumentasjonsmodeller og gjenkjenne og vurdere ulike typer etisk tenkning
- drøfte etiske verdier og normer knyttet til urfolks kulturer og tradisjoner
- føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål

Cato, som har religion og samfunnsfag i fagkretsen, peker både på sin RLE-faglige bakgrunn og egen dannelse når han forklarer hvorfor han mener han er kompetent til å gi elevene god nok undervisning på nivå 5. Han er med andre ord inne på det som flere av intervjupersonene kaller sunt folkevett, eller det som ifølge Dreyfus og Dreyfus (1991) ser på som en intuitiv handlingsberedskap. I tillegg fremhever Cato at elevene gjennom oppslag i mediene og sin digitale hverdag på egenhånd settes i stand til å takle utfordringer knyttet til etiske dilemmaer innenfor bruk av SNS, noe som kan ses på som en slags selvdannelse i tråd med det Rorty (1992) mener er typisk for dannelse i vår tid:

- Cato: Vi har jo før sosiale media kom hatt ansvar i å lære dem opp til etisk refleksjon om ulike ting. Så det har på en måte vært et ansvar hele tiden, så nå blir det på en måte bare et ekstra ting som vi skal kunne snakke om. Og igjen. Det er såpass mye om det i media, eller i deres hverdag og i vår hverdag også, så jeg tror ikke det er noe problem.
- Tor: Så den kompetansen du føler du har der. Hvor vil du si du har den ifra?
- Cato: Det ligger mye etikk i RLE som jeg underviser i. Så det er nok gjennom det. Gjennom litt samfunnsfag. Og litt gjennom Ja, egen erfaring. Oppvekst. Hva jeg på en måte er lært opp til. En blanding. Forskjellige ting.

I intervjupersonenes livsverdener finnes det klare paralleller mellom den digitale og analoge verden, så når for eksempel Dorte får reflektert litt, konkluderer hun med at hun er kompetent til å takle nivå 5.

- Tor: Er det en annen etikk enn den du vanligvis har ansvar for som oppdrager eller lærer å formidle fordi om det er på sosiale medier?
- Dorte: Nei, for det tenker jeg at du skal oppføre deg der som du oppfører deg ellers i livet. Du skal ikke støte noen. Du skal ta hensyn. Du skal... Ja, nei, jeg synes ikke det. Akkurat den delen føler jeg meg kompetent til.

Religionslærer Fredrik ser heller ikke noen forskjeller:

- Fredrik: Ja, for jeg kan ikke se at det du bruker til å publisere egentlig er avgjørende for den etiske refleksjonen, den kommer jo før du handler. Men, ja, hvordan skal de lære dette? Jo, det er jo andre fag som burde komme inn, samfunnsfag, norsk og i de andre fagene snakker en jo litt mer om hva som er, i hvilken grad SNS er til å stole på og sånn.

Ivar uttrykte at han er kompetent til å takle nivå 5. Vi er likevel litt usikre om han forstår spørsmålet eller om han er klar over hva etiske refleksjoner er. Han peker nemlig på at han vil formane elevene til å oppføre seg på rett måte, og Johan ble usikker på hva Ivar egentlig mente, og da Johan stilte et utdypings spørsmål, tolker vi det slik at Ivar mener at streng regelstyring er måten han vil gi elevene kompetanse i etisk refleksjon på. Her er det altså snakk om et materialt dannelsesideal der elevene er objekter som skal fores med rett adferd, og de skal handle ut fra regler og plikt ikke ut fra intuisjon og innsikt.

- Ivar: Når du bruker det, har du jo, du formaner dem jo. Det blir jo en naturlig del av det. Det blir jo en naturlig bakgrunn i og med at jeg har fått opplæring i det. Jeg vet jo hvor viktig det er, og jeg vil jo alltid passe på at å si dette med hvordan du skal formulere deg, alle kommer til å lese det, og at du må være nøye slik at du ikke blir misforstått. Så må du være saklig og ikke ufin mot noen. Helt sånn som kommer automatisk som en del av et akkurat som man ellers formaner elevene på andre felt.

Johan: Hvordan ville du undervist i det, om etiske refleksjoner?

Ivar: Jeg ville jo satt meg ned og tenkt igjennom det, hva jeg skulle ha sagt til de eller skrevet til de. Hvilke kjøreregler som ville gjelddt i mitt faglige FB opplegg med de, laget noen kjøreregler. Helt konkret, Jeg kan jo ikke akkurat si det konkret her og nå, for har jo ikke gjort det enda. De ville jo fått instruksjoner av meg da, ja et strengt opplegg.

Den yngste av informantene våre, Janne, var usikker på om det var noen forskjell på de to nivåene. Samtidig mente hun tidligere at hun følte seg kompetent til å undervise på nivå 4. Hun er den eneste av informantene som mener hun ikke er kompetent på nivå 5, men viser at hun reflekterer rundt problematikken handling og tanken bak en handling. Det er for så vidt de erfarne religionslærerne, som f. eks. Gunn, også inne på, men de har evnen til å sette ord på forskjellen mellom nivå 4 og 5.

Janne: Nei, det var verre. Det tror jeg er vanskeligere egentlig. Jeg føler egentlig at det er greit med nivå 4, men ikke 5

Johan: Hvordan vil du skille disse to nivåene?

Janne: Nivå 4 handler liksom om handlingen. De går jo litt i hverandre da at den 5 det er mere dette med mobbing kanskje. Om hva man snakker med hverandre om, men 4 er mer hva du gjør. Det går gjerne litt i hverandre. Men etisk refleksjon da blir jeg liksom litt dette kan jeg ikke. Det er kanskje noe med ordene.

[...]

Gunn: Viss forsvarlig bruk da er doing og den etiske er at du tenker over det så, men jeg tenker at det er vanskelig å skille de.

Vi har nå sett på et utvalg av utsagn rettet mot det lærerne oppfatter som egen kompetanse knyttet til digitale ferdigheter på nivå 4 og 5 under *Digital dømmekraft i Rammeverket* (Udir, 2012). Hvilken kompetanse mener de at de har behov for når de skal få ansvaret for nivå 4 og 5?

4.4.5 Kompetansebehov

Vi har vist i kapitel 4.4.4 at flertallet av lærerne i liten grad følte seg kompetente til å undervise på nivå 4. Da skulle en kanskje tro at når de ble utfordret på å reflektere over hva de mener de trenger av kompetanse for å bli i stand til å undervise på dette nivået, ville ha meldt om kompetansehevingsbehov. Det er ikke tilfellet for våre intervjupersoner. Tvert i mot ser det ut til at de mener at de kan opparbeide seg denne kompetansen gjennom egen bruk av SNS, gjennom korte kurs og tematimer og instruksjoner gitt i tilknytning til bruk av mediene.

Vi tolker utsagnene til en del av intervjupersonene våre i retning av at de tar lett på innholdet som beskrives i nivå 4 og 5 i *Digital dømmekraft i Rammeverket* (Udir, 2012), og det at målene kan komme til å bli en del av deres skolehverdag. Som forskere må vi være klar over at vi forholder oss til et relativt snevert forskningsfelt, og at temaet ikke utgjør noen stor del av intervjupersonenes livsverden, snarere tvert i mot. Nivå 4 og 5 i *Digital dømmekraft* er 2 av i alt 20 knyttet til grunnleggende digitale ferdigheter skissert i *Rammeverket* (Udir, 2012), og under grunnleggende ferdigheter ligger det totalt 100 mål lærerne må forholde seg til. Alle disse målene er nemlig også en del av lærernes livsverden, eller vil bli en del av deres livsverden når de blir integrert i læreplanene for de ulike fagene. Dorthe kan stå som representant for de av lærerne som rapporterer at hverdagen fylles opp med mange nye emner slik: at *"den "pakken"- alt det som skal inn i yrket mitt. Timene har ikke blitt flere, men det er stadig flere ting som skal takles og læres"*.

Selv om vi ser at lærerne ikke rapporterer om store behov for formell kompetanseheving knyttet til målene i vår studie beskrevet som nivå 4 og 5, har de nevnt at de tar kravene inn over seg, og de viser en vilje til selv å ta ansvar for å sette seg inn i feltet, om enn synet på ansvar og behov spriker noe blant intervjupersonene:

Dorthe sier at hun har størst utbytte av å jobbe tett med kolleger som har kompetansen hun mangler, men hun peker også på at hun i stor grad har tilegnet seg digital kompetanse gjennom å delvis være selvlært, og gjennom "hjelpknapper" hvor hun manøvrerer seg frem til en kompetanse hun kan leve med. Hun er med andre ord en autonom lærer som ser ut til å søke hjelp der det er nødvendig og bruke egne krefter der hun ser det er nyttig og mulig.

Tor: Hva trenger du da, for å kunne lære elevene til å bli forsvarlige brukere av sosiale medier? Som lærer?

Dorthe: På en måte trenger jeg, og det kan godt hende det finnes. It´s Learning har jeg jo på en måte lært av meg selv ved hjelp av den "Hjelp" og ved hjelp av trening. Jeg tenker at det skulle det vært på FB også. Men det er det kanskje. Jeg har kanskje bare ikke funnet den?

[...]

Dorthe: Nei. Jeg har vært på en del kurs også. To - tre kurs i alle fall. Så noe kunne en jo få... Men en lærer jo mest, som en god del av mine kollegaer også sier, en lærer jo mest gjennom å bruke det. Kan du si. Ja. Sånn en Hjelp-knapp.. Så at det må settes av tid, kanskje og at det var en form for hjelp når en satt og

eksperimenterte. En gjennomgikk en form for øvelse. Det mener jeg kanskje hadde vært lurt. Å lære i alle fall basics. Og en del sånne diskusjoner rundt hva er forsvarlig. Altså det er også noe en er nødt til å ta tak i. Jeg tror vi har litt forskjellige lister.

Janne påpeker at de unge lærerne kanskje har nok kompetanse, mens den eldre garde antakeligvis vil trenge en mer inngående opplæring.

Janne: Det er det kanskje ikke. Eh, jeg tror kanskje at for en del av de yngre som er litt digitale i utgangspunktet at det vil holde, men for de som er eldre og ikke vet hva FB er og sånn at da tror jeg nok de trenger mer tid Det er jo litt forskjeller på oss.

Ivar mener at han på grunn av sin inngående kjennskap til digitale medier ikke trenger mer kompetanse på feltet, og han har også gjort valg av hvilke læringsressurser han vil bruke og hvilke han vil forkaste. Valgene hans kan likevel bli problematiske med tanke på at SNS skal inn i undervisningen:

Ivar: Ja, gjennom de 5 modulene jeg har gjennomført på UIS, har jeg fått en digital kompetanse som gjør at jeg føler meg trygg på hvordan jeg kan bruke digitale ressurser i undervisningen. Det har gitt meg en handlingskompetanse som har gjort meg i stand til å kunne skille mellom digitale ressurser som har vært positive i forhold til elevenes læring og ressurser som ikke har vært det. Det betyr blant annet at jeg har valgt bort sosiale medier som en undervisningsressurs.

Ivar ser på det som en selvfølge at når nye kompetanser blir innført i læreplanene, må Udir komme på banen med omfattende kompetanseheving. Han vil *«stille det som et krav, noe Udir må skjønne. En slik innføring må jo føre til at de ser nødvendigheten av å lære opp lærerne» fordi «det er jo først og fremst de sosiale mediene som er problemet»*, hevder han.

Gode opplegg blir også trukket frem som et middel til at lærerne skal bli i stand til å gi elevene den nødvendige digitale dannelsen og evnen til etisk refleksjon på nivå 4 og 5. Birger ser for eksempel for seg at elevene blir tatt med på en happening hvor man: *”blir dratt gjennom en sånn økt med det”*. ”Det” er i dette tilfellet nettvett og kjøregler på internett – altså ikke opplegg som tar sikte på å øke elevenes evne til forsvarlig bruk av SNS og evne til reflektere etisk i bruken knyttet til SNS. Birger snakker med andre ord om nivå 1 og 2 og muligens nivå 3 på taksonomien beskrevet i punktet digital dømmekraft i *Rammeverket* (Udir, 2012).

Som flere av de andre intervjupersonene, mener Fredrik at han allerede innehar den nødvendige kompetanse knyttet å gi elevene en god leksjon i forsvarlig bruk og etiske

refleksjoner når de bruker SNS.

Fredrik: Jeg har jo ikke lang erfaring med å være på FB, men jeg synes ikke jeg trenger det heller, for det har noe med å bruke sunn fornuft å gjøre. Det gjelder jo i alle mulige sammenhenger og den forståelsen av at ting som kommer på nett er varig, forsvinner aldri, den. Jeg føler jeg har denne forståelsen allerede med en gang jeg var på FB. For det var ikke, jeg skiftet bare medium, fra analogt til digitalt. Du holder mye av de samme standardene, men det går mye fortere på internett, og det kan, du kan vise bilder, men du har, jeg ville håpt at de fleste ville hatt et sånt indre kompass.

Vi ser her at Fredrik hevder han bruker sin allmenndannelse og allmenne ekspertise til sømløst konvertere kompetansen til nye medier. Elevene vil her møte en lærer som handler intuitivt og dermed ligge på Dreyfus og Dreyfus (1991) sitt nivå 4 eller 5, altså ekspertnivået. Det er også dette Dewey (1916) forfekter som dannelsesideal. Fredriks forståelse av hva som kan møte ham av utfordringer på FB, er allerede klare for ham siden han bruker tidligere erfaringer når han møter nye utfordringer.

Fredrik: Nei, det har jeg jo ikke noen utdanning i, men det er jo den, det er rett og slett, det digitale er jo bare et verktøy, mens den sunne fornuften går jo, ligger jo utenpå, og du bruker den på det verktøyet. Men det går jo fortere, så du må jo passe bedre på - det er lettere å drite seg ut nå enn før.

Vi har sett at de fleste av intervjupersonene ikke ser det nødvendig å bruke store ressurser på formell etterutdanning for å bli kompetente til å gi elevene forsvarlig undervisning på nivå 4 og 5. Når behovet for økt kompetanse melder seg, vil læreren ofte på egenhånd opparbeide den nødvendige kompetansen, søke på nettet, få signaler om hva de skal gjøre fra ledelsen eller hjelp hos kolleger. Både Dorthe og Anna peker på at stadig nye oppgaver krever at de må holde seg oppdatert. Vi var tidligere inne på at feltet vi spør om er lite, og at det kan være en årsak til at de ikke vektlegger formell kompetanse høyere, men det kan også skyldes at lærerne i kommunen²³ ikke blir tilbudt kompetanse på dette feltet slik lærerne i den videregående skolen via Rogaland Fylkeskommune blir. Det vil nok være lettere å motivere for at lærerne vil ta formell etterutdanning når det legges til rette for det.

²³ Satsningsområdene knyttet til kompetanseheving i kommunen til grunnskolelærerne prioriterer matematikk, engelsk og leseferdigheter når midler til kompetanseheving skal deles ut.

5 Konklusjon og veien videre

Gjennom intervjuene med de ti lærerne, både i ungdomsskolen og i den videregående skolen, har vi fått innblikk i deres livsverden. Vi har dannet oss en forståelse for hva de legger i uheldig bruk av SNS og hvordan de møter elevene når de utfordres av elevers potensielle uheldige bruk av SNS. Vi har også fått et innblikk i hvordan de opplever kravene i *Rammeverket* (Udir, 2012) og hvordan de forholder seg til disse. Det de har formidlet til oss, har vi tolket og analysert i lys av et utvalg teorier om dannelse, etikk og profesjonalitet. Vi har også forsøkt å danne oss et bilde av hvordan det de sier, stemmer over ens med tidligere forskning på feltet. Ut fra dette vil vi nå forsøke å komme til en konklusjon for vår overordnede problemstilling: ***Hvilke utfordringer møter lærere i forhold til uheldig bruk av sosiale medier blant ungdom?***

Alle intervjupersonene nevner mobbing når de reflekterer rundt hva som er uheldig bruk av SNS, og de fleste ville grepet inn i mobbesituasjoner uansett om de hadde ansvar for det eller ei. Dette viser at lærerne er opptatt av elevenes ve og vel, og at de går langt i å ta tak i og løse en mobbesituasjon. De aller fleste er også opptatt av at uheldig framstilling av seg selv og andre, er eksempler på uheldig bruk. Dette stemmer godt over ens med både internasjonal forskning (PEW, 2012) og i nasjonal forskning (Helleve, Almås & Bjørkelo, upublisert). Det er bare en av lærerne som nevner opphavsrett som uheldig bruk av SNS. Det er kanskje naturlig, siden lærerne ser på uheldig bruk som noe som kan skade eller være en risiko for ungdommene, ikke for de som eventuelt har opphavsrett til musikk eller bilder. Dessuten reflekterer lærerne først og fremst rundt bruken av FB når de tenker på uheldig bruk av SNS, og der er for eksempel musikkdeling i liten grad et tema.

Gjennom scenariene hvor lærerne blir utfordret til å reflektere rundt hvordan de vil handle, viste det seg at de fleste av lærerne ser ut til å møte den uheldige bruken med regelstyring og sanksjoner. Dannelsesforståelsen er hos de fleste lærerne material, og elevene får i liten grad anledning til å være med og bestemme. Dette handlingsmønsteret karakteriserer Dreyfus og Dreyfus (1991) som nivå 1 – 3 i sin profesjonalitetsmodell, hvor i hvert fall nivå 1 og 2 kjennetegnes av relativt lav grad av kompetanse og erfaring der konteksten ikke blir vurdert i særlig grad. Det er først når elevene blir sett på som subjekter at den profesjonelle læreren viser sin erfaring og handlingskompetanse. Det er da Klafkis kategoriale dannelse (1979) og Løgstrups fokus på dialog med individene gjennom medbestemmelse og forståelse kan komme til uttrykk

(Bergem, 2011). Relativt få av lærerne uttrykker denne handlingskompetansen i intervjuene våre. En av intervjupersonene hadde til og med gitt opp å bruke PC i undervisningen fordi elevene ble for distraheret av uintendert SNS-bruk. Vi finner likevel lærere som med utgangspunkt i uheldig bruk, forsøker å bruke disse episodene til eksemplarisk læring i tråd med både Klafkis metodiske og kategoriale dannelseskategorier (Klafki, 1979). På samme måte ser vi også at noen av lærerne forsøker å sette seg inn i elevenes livsverden når de blir stilt overfor uheldig bruk av SNS i tråd med Løgstrups etiske fordring (Løgstrup, 1991).

Det er imidlertid stor forskjell mellom lærerne i de to skoleslagene når det gjelder tidstyveri. Dette skyldes mest sannsynlig at elevene i den videregående skole alltid har tilgang til en PC, mens elevene i de tre grunnskolene «våre» ikke har tilgang til FB og andre utvalgte SNS, men må bruke datarom når de skal på PC. Krumsvik, Ludvigsen & Urke (2011) gjør lignende funn i sin rapport fra den videregående skolen.

Forskningsspørsmål 2 i denne studien retter fokus mot hvordan intervjupersonene opplever og forholder seg i møte med ferdighetskravene som stilles i ferdighetsområdet Digital dømmekraft, nivå 4 og 5 i *Rammeverket* (Udir, 2012).

Når intervjupersonene blir spurt om hva de legger i å bruke SNS forsvarlig, er svarene nokså entydige. De fleste ser på en trygg bruker av SNS som en som ikke oppfører seg uforsvarlig. Dermed er fokuset deres rettet mot uheldig bruk av SNS og hvordan en kan unngå det også når de skal definere en forsvarlig bruker. Ut fra våre funn kan det være grunn til stille spørsmål om intervjupersonenes forståelse av hva det ligger i å bruke SNS forsvarlig samsvarer med intensjonene i *Rammeverket* (Udir, 2012). Kravene til digital dømmekraft i *Rammeverket* (Udir, 2012) bygger på hverandre taksonomisk, der kravene 4 og 5 er de øverste nivåene. Våre funn tyder på at intervjupersonene ser på kunnskap om nettvett og personvern som egenskaper hos elever som er forsvarlige brukere av SNS, og de ser ikke nivå 4 som noe utover nivå 1 – 3. Dette samsvarer ikke med det mange av intervjupersonene sier senere når de reflekterer rundt kompetansen en trenger for å lære elevene forsvarlig bruk av SNS, for da avslører flere av dem at de ikke innehar den tryggheten som skal til fordi de ikke kjenner SMs egenart utover det de forbinder med «vanlig» nettvett. Det kan være flere grunner til at våre intervjupersoner gir uttrykk for en slik øyensynlig selvmotsigende forståelse på hva nivå 4 i *Digital dømmekraft* i *Rammeverket* (Udir, 2012) innebærer. Det kan virke som om lærerne har en forståelse av at det

forventes at de skal beherske krav som stilles til dem på strak arm, og dermed definerer de kravene på slik måte at de uttrykker noe de allerede behersker, og som noen av dem også påpeker, allerede er kompetansemål i læreplaner i fag, nemlig nettvett og fokus på personvern. Når de senere i intervjuene likevel uttrykker usikkerhet rundt egen kompetanse til å lære elevene forsvarlig bruk av SNS (*Digital dømmekraft*, nivå 4 i *Rammeverket*, Udir, 2012), er det ikke nettvett og personvern som er i fokus, men deres egen utrygghet når det gjelder de sosiale mediens iboende, og for dem, stadig skiftende egenskaper.

Ifølge våre intervjupersoner finnes det ikke en egen digital etikk. Når nivå 5 i *Digital dømmekraft* i *Rammeverket* (Udir, 2012), krever at lærerne skal oppøve elevenes «*evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal*» (2012, s. 7), synes de fleste intervjupersonene å ta det på strak arm fordi de ser på det som en del av det de ellers gjør i flere fag der det er læreplanmål som omhandler evne til etisk refleksjon. Det dreier seg ikke om noe som er særskilt for internett og SNS. Elevene skal forholde seg til etiske utfordringer på SNS på samme måte som de forholder seg til etiske utfordringer ellers i livet. Den etiske beredskapen som de har opparbeidet seg gjennom livet, kan de bruke også på SNS. Dermed ser ikke intervjupersonene på dette kravet som like utfordrende som nivå 4 fordi etiske refleksjoner er noe de alltid har hatt fokus på, og det er en kompetanse de føler seg trygge på. Dette gjelder i særlig grad for dem som har Religion eller RLE i fagkretsen sin.

Morten Sjøby fryktet at lærere er teknologikritiske (Hagen, 2004). En slik skepsis kan vi i liten grad spore hos våre intervjupersoner. I alle fall ikke når det gjelder SNS og kravene som stilles til skolens når det gjelder å lære elevene digital dømmekraft. Ingen av dem er negative til at skolen skal ha dette ansvaret. De understreker at ansvaret for de unges digitale dannelse først og fremst ligger hos hjemmet. Men de mener at det er naturlig at skolen er en viktig støttestruktur i opparbeidelsen av ungdommenes dannelsesmessige beredskap fordi mange foreldre ikke er sitt ansvar bevisst eller innehar nok kompetanse om SMs egenart til å kunne lære barna å forholde seg til utfordringene de møter der.

Samtalene med intervjupersonene viser at det er ulike oppfatninger omkring *hvor* ansvaret bør ligge i skolen, og de har til dels ulike oppfattelser av *hvordan* skolen skal oppfylle kravene i nivå 4 og 5. Flere av intervjupersonene ser for seg at nivå 4 og 5 bør konkretiseres i læreplaner for fag, og da helst i fag som allerede har diskusjoner og etiske refleksjoner i læreplanene, som

samfunnsfagene, RLE og norsk. Andre mener at IKT bør bli et samlefag med ansvar for helhetlig tenkning omkring alle sider ved muligheter og utfordringer innenfor det feltet. Et eget fag, lagt til skolens datarom, løser også problemet ungdomsskolelærerne har når det gjelder tilgang til datamaskiner, fordi der må datarom bestilles i god tid. Det løser også problemet flere av intervjupersonene peker på, nemlig at de tror mange lærere ikke innehar kompetansen som trengs for å ta fatt i utfordringene knyttet til elevenes bruk av SNS. Et eget fag vil nødvendigvis kreve egne lærere, og disse må ha utdanning og kompetanse. Noen peker på at helhetlig tenkning omkring utfordringene som ligger i både uheldig bruk av SNS og opplæring av elevene til å bli forsvarlige brukere og ha evne til etiske refleksjoner (nivå 4, og 5, *Digital dømmekraft i Rammeverket*, Udir, 2012), best ivaretas hvis det er en del av den generelle delen av læreplanen og dermed, slik de ser det, et ledelsesansvar å organisere. Dette er delvis noe de er vant med nå. Det blir arrangert nettvettdager på alle de fire skolene vi har hentet intervjupersoner fra.

Når de fleste av våre intervjupersoner både uttrykker usikkerhet omkring egen kompetanse og også avslører at de er usikre på hva det innebærer å være en forsvarlig bruker av SNS, skulle en kanskje tro at de vil etterlyse kompetanseheving, særlig for å bli stand til å oppfylle kravene i nivå 4. Det gjør de i svært liten grad. Et par av intervjupersonene har tatt videreutdanning innen web 2.0, men ingen av de andre gir uttrykk for at det er ønskelig eller nødvendig med noen form for formell kompetanseheving. Når behovet for kompetanse melder seg, forsøker de å skaffe seg denne på egenhånd, enten på internett eller gjennom kollegaer som er mer kompetente på området. En del forventer også at myndigheter og skoleledelse tar et ansvar for at det legges til rette for at de skal kunne oppfylle kravene som stilles til dem. En grunn til at det kan være slik, er at i intervjupersonenes livsverden er feltet vi tar for oss, bare en liten del av alle de kravene de må forholde seg til i hverdagen. Det er 2 av 20 krav innenfor *Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter*, og med 4 andre grunnleggende ferdighetsområder vil det si at det til sammen er 100 ferdighetskrav bare i *Rammeverket* (Udir, 2012). Så selv om de mener at det er viktig å lære elevene forsvarlig bruk av og etisk tenkning omkring SNS, og de ikke føler seg tilstrekkelig kompetente til å gjøre dette, er kompetanseheving ikke noe de vil prioritere.

5.1 Videre forskning

Vi har tematisert lærernes etiske og dannelsesmessige tilnærming til SNS beskrevet i *Rammeverket* (Udir, 2012). Masterarbeidet har gitt oss en del svar, men også en del spørsmål vi ser at det kan være nødvendig å forske videre på. Hvordan kan lærerutdanningen gi studentene

ønsket handlingskompetanse i bruk av SNS? I hvilken grad tar lærere innover seg kompetansehevingsbehov når de møter nye krav fra skolemyndighetene til hva de skal oppøve elevene i? Hvordan kan lærerne få best mulig etterutdanning slik at de blir kompetente på SNS? Hvordan forholder lærerne seg til de andre kompetansene knyttet til digitale ferdigheter i *Rammeverket* (Udir, 2012) sammenlignet med digital dømmekraft?

I vår studie har vi sett tendenser som kunne vært interessante å forske videre på i en større skala. En kvantitativ studie blant ungdomsskolelærere og lærere i den videregående skolen kunne kanskje belyst forskningsfeltet bredere. De fleste av lærerne i undersøkelsen vår viser en nokså lav handlingskompetanse når de møter elevens uheldige bruk og gjennom å bruke f. eks. scenariene vi har brukt i vår studie, kunne et bredere utvalg si noe om dette er tilfelle for et flertall av lærerne eller bare et utslag av det relativt snevre utvalget vi har brukt. En klarere sammenligning av ungdomsskole og videregående skole kunne avdekket ulike tendenser mellom skoleslagene.

SNS er i konstant endring, og behovet for fokus på disse mediene er i høyeste grad til stede. En interessant innfallsvinkel til en studie kunne være å se nærmere på nettressursen digitaldømmekraft.no. En undersøkelse blant lærere og elever knyttet til bruk av denne ressursen kunne gi en pekepinn på om slike ressurser kan gi lærerne en hjelpende hånd i arbeidet med å lære elevene forsvarlig bruk av SNS og reflektere etisk over bruken. Her kunne både aksjonsforskning og casestudie være nyttige metodiske tilnærminger.

På bakgrunn av våre funn mener vi å kunne se at det er et behov for kompetanseheving innen digital dømmekraft for lærere, men også for de som er i ferd med å utdanne seg til lærere. Den femte grunnleggende ferdigheten tar ikke utgangspunkt i et fagområde som eksisterer i skolen i dag, som regning, lesing og skriving, men legges til forskjellige områder uten at lærerkreftene i særlig grad er utdannet innen IKT i læring eller synes å ha en helhetlig forståelse for fagfeltet, ei eller hva som skal til for å oppfylle målene i *Rammeverket* (Udir, 2012). Inntil en slik kompetanse er på plass, mener vi at målene i *Digitale ferdigheter* i *Rammeverket* (Udir, 2012) bør legges til et eget IKT-fag med kompetente lærerkrefter. Lærerne som allerede er i skolen, må få bedre muligheter til kompetanseheving. I lærerutdanningen kan det synes å være på sin plass med et obligatorisk fellesfag innenfor IKT og digitale ferdigheter slik at fremtidige lærere blir i stand til å oppfylle målene i *Rammeverket* (Udir, 2012).

Litteraturliste

- Aalen, I. (2011). *Fra pokes til likes. Facebookforskning fra 2007 – 2011*. Masteravhandling. NTNU.
- Almås, A. (2009). *Teachers in the Digital Network Society: Visions and Realities : a Study of Teachers' Experiences with the Use of ICT in Teaching and Learning*. Doktorgradsavhandling. Universitet i Bergen
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelsen og etikk*. Oslo: Cappelen
- Baltzersen, R.K. (2000). *Levinas og nærhetsetikken*. Oslo: Pedagogisk Profil Vol 7.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Bjørndal, K. E. W. (2012). *Digital dømmekraft - Utprøving og empirisk analyse av et undervisnings- opplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barn-bevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4365/thesis.pdf?sequence=2>
- boyd, d. m. & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), article 11. <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>
- Bratvold, E. (2009): *Blogginnlegg om digital dannelse* <http://evabra.wordpress.com/2009/10/21/ikke-mye-digitale-innf%C3%B8dte-nei/>
- Brinkmann, S. (2007). *Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft*. Green, G. (Red). *Dewey i dag*, (s. 11 – 34). København: Forlaget UP
- Departementene, (2009), *Regjeringens bruk av sosiale medier - Veien til mer demokrati i Norge?*, Oslo: Regjeringen. Hentet fra <http://depsosialemedier.files.wordpress.com/2009/09/regjeringsbruksosmedier.pdf>
- Dewey, J. (1902). *Barnet og læreplanen*. Dale, E. (Red). (2001). *Om utdanning –klassiske tekster*, (s. 22 - 40). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dewey, J. (1916). *Utdannelse som konservativ og progressiv*. Dale, E. (Red). (2001). *Om utdanning –klassiske tekster*, (s. 22 - 40). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Hentet fra <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>
- Dreyfus, H & Dreyfus, S. (1991), *Inutitiv ekspertise – den bristede drøm om tænkende maskiner*, Viborg: Nysyn/Munkgaard

- Egeberg, G., Guðmundsdóttir, G., Hatlevik, O. Ottestad, G., Skaug, J. (2012). *Monitor 2011. Skolens digitale tilstand*. Oslo: Senter for IKT i utdanningen. Hentet fra: <http://www.kopinor.no/brukere/aktuelt/attachment/4013?ts=1362ab07c51>
- Ess, C. (2010). *Digital Media Ethics – Digital Media and Society Series*. Cambridge: Polity Press
- Grimen, H. (2003). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hage, A. (2004, 3. desember). Digital dannelse. *Morgenbladet*. Hentet fra http://morgenbladet.no/2004/digital_dannelse#.UKt5z6Xbqjl
- Helleve, I. Almås, A., & Bjørkelo, B. (2013, upublisert artikkel). *Use of Social Networking Sites in Education – Governmental Recommendations and Actual Use*
- Henderson M., de Zwart, M., Lindsay D. & Phillips M. (2011), *Teenagers, Legal Risks and Social Networking Sites*, Final report. Hentet fra http://newmediaresearch.educ.monash.edu.au/lnmrg/sites/default/files/SNSandRisks_REPORT.pdf
- Henriksen, J.O & Vetlesen A.O. (2007.) *Nærhet og distanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- James, C., Davis, K., Flores, A., Francis, J., Pettingill, L., Rundle, M. & Gardener, H. (2009). *Young People, Ethics and the New Digital Media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press
- Kirschner, Paul A., and Aryn C. Karpinski. Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior* 26.6 (2010): 1237-1245 <http://ebookbrowse.com/facebook-and-academic-performance-pdf-d317181641>
- Klafki, W. (1979). Kategorial dannelse. Dale, E. (Red). (2001). *Om utdanning –klassiske tekster*, (s. 167 – 203). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kristiansen, T., Grøndahl, S., Jorde, D., Kvingedal, M., Melve, I., Bøe, G., "..." , Kløvstad, V. (2003). *Skole for digital kompetanse*. Oslo. Norges forskningsråd
- Krokan, A. (2012). *Smart læring. Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Krumsvik, R., Støbakk Å. (2007). Digital danning. Krumsvik, R. (Red). *Skulen og den digitale læringsrevolusjonen*, (s. 254 – 276). Oslo: Universitetsforlaget
- Krumsvik, R. (2009). Ein ny digital didaktikk. H. Otnes (red), *Å være digital i alle fag* (s. 228-254). Oslo: Universitetsforlaget
- Krumsvik, R. J., Ludvigsen, K & Urke, H. B. (2011). *Klasseleing og IKT i vidaregåande opplæring*. Bergen: UiB
- Kunnskapsdepartementet (2011). Stortingsmelding nr. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo. Statens Forvaltningstjeneste
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Liestøl, G., Fagerjord, A. & Hannemyr, G. (2009). *Sammensatte tekster – Arbeid med digital kompetanse i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Lincoln Y & Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publication Ltd
- Lievrouw, Leah A., Livningstone, Sonia, (2006), *Handbook of New Media: Student Edition*, New York: Sage Publication Ltd
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., and Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings*. LSE, London: EU Kids Online
- Løgstrup, K. E. (1971). Etiske begrepp och problem. I: G. Wingren (Red.), *Etik og kristen tro* (s. 205-286). København: Gyldendal
- Løgstrup, K.E. (1991), *Den etiske fordring*, København: Gyldendal
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell dannning. I. R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347 – 371). Oslo: Pax forlag
- Medietilsynet (2010), *Barn og digitale medier 2010*. Hentet fra http://www.medietilsynet.no/Documents/Trygg%20bruk/Rapporter/Barn%20og%20digitale%20medier/100319_Del_1.pdf
- Medietilsynet (2012), *Barn og digitale medier 2012*. Hentet fra http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0C4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.vl.no%2F%3Fscript%3Dfrmw.script.get_file%26posid%3D289&ei=8EhEUb2PHomNtQaAzlFY&usq=AFQjCNFbyhs8ifnB1dPWwQjsnqHrQP7yWw&bvm=bv.43828540,d.Yms
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017 – 1054. Hentet fra: <http://modallearners.wikis.birmingham.k12.mi.us/file/view/mishra-koehler-tcr2006.pdf>
- Nygren, P. (2008). En teori om barn og unges handlingskompetanser. I P. Nygren & H. Thuen (Red.), *Barn og unges kompetanseutvikling* (s. 39-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- PEW Research Center's Internet & American Life Project. (2011). *Teens, Kindness and Cruelty on Social Network Sites*. Hentet fra http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2011/PIP_Teens_Kindness_Cruelty_SNS_Report_Nov_2011_FINAL_110711.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prensky, M.(2001), *Digital natives and digital immigrants*. Paris: *On the Horizon*(NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October. <http://www.twitchspeed.com/site/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>

- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5 (3). Kan også leses her:
<http://www.wisdompage.com/Prensky01.html>
- Rammeplan for grunnskolelærerutdanningen. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. Trinn*. Hentet 12. Februar 2013 fra:
<http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20100301-0295.html>
- Rorty, R. (1992). *Kontingens, ironi og solidaritet*. Aarhus : Modtryk
- Rousseau, Jean-Jacques (2010): *Emile eller Om oppdragelse*. Oslo : Vidarforlaget
- Selwyn, N. (2011), *Education and Technology – Key Issues and Debates*, New York: Continuum International Publishing Group
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. Los Angeles: Sage Publications Ltd
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. Los Angeles: Sage Publications Ltd
- Skagen, K. (2007). *Forskning som dialog. Om kvalitative metoder i pedagogisk forskning*. (Tilgjengelig i Fronter)
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (1987), *Filosofihistorie 2*, Oslo: Universitetsforlaget
- Staksrud, E. (2011). *Children and the Internet – Risk, Regulation, Rights*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Stigen, A. (1991), *Tenkingens historie*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Storsul, T., Arnseth H., Bucher T., Enli G., Hontvedt M., Kløvstad V. & Maasø A. (2008). *Nye nettfenomener – Staten og delektulturen*, Institutt for Medier og kommunikasjon. Hentet fra <http://www.itu.no/filestore/Rapporter - PDF/NyeNettfenomener.pdf>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*, Innst. S nr 268: (2003-2004): *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- Stübig, H. & Kinsella, M. (2008). *Bibliographie Wolfgang Klafki : Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschulschriften 1952-2007*. Berlin: DIPF. Hentet fra: <http://bbf.dipf.de/publikationen/bestandsverzeichnisse/bv13.pdf>
- Søby, M. (2006) *Formatering, Nordic Journal of Digital Literacy, 1 (01), s. 1- 4*
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget: Bergen
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006). *Generell del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.udir.no/grep>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn*. Hentet fra <http://www.lovdatabank.no/lovdata/ltavd1/filer/sf-20100301-0295.html>
- Utdanningsdirektoratet (Udir). (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?e_pslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet (Udir a). (2012, 7. mars). *Endring av betegnelsen på to grunnleggende ferdigheter*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Giennomgang-av-fem-fag/Endring-av-betegnelsene-pa-to-av-de-fem-grunnleggende-ferdighetene/>
- Vetlesen, A.J (red), 1996, *Nærhetsetikk*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Vettenranta, S. (red), (2007). *Mediedanning og mediepolitikk – Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Winther-Jensen, T. (2008). Om dannelse, skoling og kundskaber. Tamm, D., & Brøgger, I. (red.). *Mellem kundskaber og kaos*. (s. 31-49). København: Mørch & Wæger

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv om intervjudeltakelse

Vi holder for tiden studenter på med masterprogrammet IKT i læring ved Høgskolen Stord Haugesund og takker for at dere vil delta i masterarbeidet vårt.

Veileder for masterarbeidet er Aslaug Grov Almås aslaug.almas@hsh.no ved Høgskolen Stord Haugesund. Biveiledere er Brita Bjørkelo birta.bjorkelo@phs.no ved Politihøgskolen og Ingrid Helleve ingrid.helleve@uib.no ved Universitetet i Bergen.

Formålet med studien er å fokusere på hvordan lærere forholder seg til bruk av sosiale medier i tråd med de retningslinjer som Kunnskapsløftet har satt.

Retningslinjene Digital dømmekraft slik det er beskrevet i [Rammeverk for grunnleggende ferdigheter](#) nivå 4 og 5

Nivå 4: Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.

Nivå 5: Har evne til etisk refleksjon og vurdering av Internett og sosiale medier som kommunikasjons- og informasjonskanal

Vi tar sikte på å gjennomføre intervjuene i løpet av november 2012, og dersom du vil delta, avtaler vi tid og sted for intervjuet.

Intervjuene blir tatt opp på lydopptaker, og dataene vil bli anonymisert.

Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.

Dataene vil bli slettet senest ett år etter prosjektet er avsluttet, senest innen 1.12 2014

Har du ytterligere behov for informasjon om prosjektet, kan du kontakte oss på

e-post: toreide@gmail.com, weltzien@lyse.net

telefon: 476 31 944 (Tor) og 950 84 554 (Johan).

Med vennlig hilsen

Tor Eide

Johan Weltzien

Samtykkeerklæring

Oppgaveskrivere: Tor Eide og Johan Weltzien

Veileder: Aslaug Grov Almås

Problemstilling: Hvilke utfordringer møter lærere i forhold til uheldig bruk av sosiale medier blant ungdom?

Formål: Formålet med studien er å fokusere på hvordan lærere forholder seg til bruk av sosiale medier i tråd med de retningslinjer som Kunnskapsløftet har satt.

Stryk det som ikke passer

Jeg ønsker å være med i undersøkelsen Ja Nei

Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg på hvilket som helst tidspunkt, og alle opplysninger anonymiseres Ja Nei

Jeg godtar at det blir brukt lydopptaker under intervjuet Ja Nei

Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.

Dataene vil bli slettet senest ett år etter prosjektet er avsluttet, senest innen 1.12 2014

Har du ytterligere behov for informasjon om prosjektet kan du kontakte oss på

e-post: toreide@gmail.com, weltzien@lyse.net

og på telefon: 476 31 944 (Tor) og 950 84 554 (Johan).

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Sted og dato

Signatur

Vedlegg 2: Melding og prosjektvurdering 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
Klingenbergsvegen 8
5414 STORD

Vår dato: 23.10.2012

Vår ref:31882 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31882	Lærere og sosiale medier
Behandlingsansvarlig	Høgskolen Stord/Haugesund, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Aslaug Grov Almås
Student	Tor Eide

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

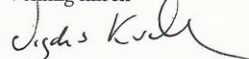
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Tor Eide, Hovebakken 12a, 4306 SANDNES

Avdelingskontorer / District Offices:

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

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 31882

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til utvalget tilfredsstillende utformet forutsatt at det tilføyes måned og år for når data vil slettes. Vi ber om å få tilsendt et revidert skriv.

Data slettes senest innen 01.12.2014.

Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i oppgavene.

Merknad til «Prosjektvurdering – Kommentar»:

Revidert skriv ble sendt til *Personvernombudet for forskning* 31. oktober 2012, og «*Informasjonsskriv og samtykkeerklæring*» (vedlegg 1) er således i tråd med forutsetningene fra Personvernombudet. Endringene som ble gjort for å tilfredsstille utformingsmerknadene, er merket med gult i vedlegg 1.

Vedlegg 3: Intervjuguide med scenarier

Forskningsspørsmål 1: Hvilke refleksjoner gjør et utvalg lærere seg om hva som er negativ bruk av sosiale medier?

Hva forbinder du med begrepet «sosiale medier»? *Begrepsavklaring*

Hvilken erfaring har du med bruk av sosiale medier?

Privat

Undervisning

Hva oppfatter du som negativ bruk av sosiale medier?

Har du selv opplevd negativ bruk av sosiale medier?

Privat

I skolesammenheng

Scenarier:

Hva ville du gjort hvis:

Mobbing utenfor skoletid som du oppdager på grunn sosiale medier.

- A Du har oppretta ei faggruppe på Facebook og oppdager at det er en ufin tone mellom elever i facebookgruppa. Hva ville du gjort?
- B En elev kommer til deg og viser en skjermdump av en mobbeepisode av en elev utført av medelever som du er kontaktlærer for. Episoden har foregått på kveldstid. Hva gjør du?
- C En elev viser deg i hemmelighet et bilde han/hun har sett på en medelevs facebookside der ditt hode har blitt manipulert på en annens nakne kropp. *(Klafki, Løgstrup. Nærhetsetikk. Det gode eksempel)*

Bildebruk:

Du trykker på en elevs profil. Den er ikke lukket, så du ser at han/hun har lagt ut bilder fra en klassefest der noen av elevene dine blir uheldig fremstilt. Hva gjør du?

Identitetstyveri: Facerape:

Klassen har lov til å være på Facebook i forbindelse med skolearbeid. En elev forlater pc-en sin med Facebook åpent. En medelev skriver på elevens facebookside. Hva gjør du da?

Tar fokus bort fra skolearbeid

Nils klarer aldri å sitte i ro. Han forstyrrer medelevene sine når det foregår undervisning eller arbeid. Når elevene bruker pc, bråker ikke Nils, men han jobber heller ikke med det han skal fordi han er på Facebook eller Youtube. Hva gjør du da?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan opplever og forholder lærere seg i møte med de ferdighetskravene som stilles i ferdighetsområdet «Digital dømmekraft» (nivå 4 og 5) i Digitale ferdigheter som grunnleggende ferdigheter i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.

1 Følger enkle regler for digital samhandling. Kjenner til enkle regler for personvern på Internett.

2 Bruker grunnleggende nettvett og har kunnskap om regler for personvern på Internett.

3 Bruker nettvett og følger regler for personvern på Internett og i sosiale medier.

Nivå 4 og 5 dreier seg om vurdering og refleksjon.

Nivå 4:*Bruker Internett og sosiale medier forsvarlig.*

Nivå 5:*Har evne til etisk refleksjon (at du tenker deg om før du handler) og vurdering av (reflekterer over fordeler og ulemper) Internett og sosiale*

medier som kommunikasjons- og informasjonskanal

(Hva forstår du med «forsvarlig bruk» av sosiale medier?)

Hva legger du i begrepene «forsvarlig bruk av sosiale medier», etiske refleksjoner,

Hvordan opplever du at du skal lære elevene å bruke sosiale medier forsvarlig?

Hvordan opplever du at ferdighetskravene blir en del av det som elevene skal ha opplæring i skal inn i læreplanene? Positive og negative sider ved at disse kravene kommer.

Hvis disse kravene blir en del av læreplanene i fagene du har – hvordan vil du forholde deg til det?

Hvordan skal du lære dem det (hvordan skal det gjøres? (i fag, eget fag, tverrfaglig)

Hvordan ser du for deg at du skal/kan bli i stand til det?