

Anna Mork Holm

Sosiale medier som et læringsverktøy i skolen

Et økologisk perspektiv på sosiale mediers rolle og potensiale i videregående skole

Masteroppgave 2023

Master i medieutvikling, medier og kommunikasjon

Institutt for journalistikk og mediefag

OsloMet – Storbyuniversitetet

Sammendrag

Sosiale medier har stadig større innflytelse på ungdommers liv, og har dermed også stor innflytelse på deres skolegang og læring. Denne masteroppgaven undersøker potensialet for å bruke sosiale medier som et læringsverktøy i videregående skole. Studien tar utgangspunkt i et økologisk perspektiv på læring, som anerkjenner samspillet mellom individet, omgivelsene og den kulturelle konteksten. Ved å anvende en økologisk nettverksteori har oppgaven som mål å bidra til økt kunnskap om sosiale medier i skolesammenheng. Dette gjøres ved å utforske elevers og læreres erfaringer med disse mediene gjennom individuelle dybdeintervjuer og et fokusgruppeintervju med en gruppe elever.

Resultatene av analysen avdekker både positive og negative sider ved bruken av sosiale medier i skolen. På den negative siden kan sosiale medier føre til distraksjon, spredning av feilinformasjon og svekket kritisk tenkning blant elevene. Lærerne kan også støte på utfordringer ved å inkludere sosiale medier på en relevant og pedagogisk måte i undervisningen. Sosiale medier kan imidlertid positivt komplementere tradisjonelle læringsmetoder, øke elevengasjementet og motivasjonen, samt tilby ekstra læringsressurser og muligheter for samarbeid og diskusjon.

Inkluderingen av sosiale medier i økologisk nettverksteori frembringer potensialet for økt integrering av sosiale medier i videregående skole. Imidlertid er det også begrensninger ved modellen, blant annet knyttet til maktforhold, tidsperspektivet og visualisering av proksimale prosesser. Oppgaven argumenterer for at sosiale medier har ført til en maktforskyvning i skolen, der elevene har fått større kontroll over egen læring. Resultatene indikerer viktigheten av at lærerne styrker sin kompetanse innen sosiale medier for å kunne ta tilbake noe av makten og sikre en optimal læringsopplevelse for elevene.

Oppgaven viser et potensial for økt bruk av sosiale medier i skolen, men dette krever en proaktiv tilnærming fra utdanningsmyndigheter, skoleledelse og lærere. Sosiale medier kan altså, med enkelte forbehold, være et verdifullt læringsverktøy.

Abstract

This master's thesis explores the expanding role of social media in the lives of young people and investigates the potential for using social media as an educational tool in upper secondary education. The study is grounded in an ecological perspective on learning, which recognizes the interplay between the individual, the environment, and the cultural context. By applying a networked model of ecological systems theory, this thesis aims to contribute insight about the role social media plays in a school context, an area lacking in research. The study aims to understand the experiences and perspective of both students and teachers through individual in-depth interviews and a focus group interview with a group of students.

The analysis reveals both positive and negative aspects of social media use in schools. Social media can lead to distraction, the spread of misinformation, and weakened critical thinking among students. Teachers may also encounter challenges in incorporating social media in a relevant and pedagogical manner in their teaching. However, social media can complement traditional learning methods, increase student engagement and motivation, and provide additional learning resources as well as opportunities for collaboration and discussion.

The incorporation of social media within ecological network theory showcases promising potential and provides avenues for enhanced integration of social media within secondary education. However, there are limitations to the model. These include issues related to the power dynamics, the time perspective, and the visualization of proximal processes. This thesis argues that social media has led to an upheaval in the traditional school system: The power dynamic has shifted, giving students greater control over their own learning. The results indicate the importance of teachers strengthening their competence in social media to regain some of the power and ensure an optimal learning experience for students.

The research findings indicate the potential for increased use of social media in schools, but that this requires a proactive approach from educational authorities, school leadership, and teachers. Social media can be a valuable learning tool, but it is important to be aware of potential challenges and have sufficient support and guidance in place.

Forord

Å arbeide med denne masteroppgaven i et helt år har vært en intens og utfordrende, men utrolig givende prosess. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Maria Konow Lund. Du har hjulpet meg med å navigere gjennom bekymringer og utfordringer, pushet meg, og gitt verdifulle innspill som har bidratt til å forme oppgaven til det den er i dag. Ditt store engasjement har vært en inspirasjon.

Jeg ønsker også å takke mine medstudenter på lesesalen for de gode rådene som har bidratt til å forme oppgaven. Likevel er jeg mest takknemlig for de hyggelige øyeblikkene, lange lunsjpauser, latter og god stemning. Dere har vært en veldig viktig del av dette året for meg, og jeg setter stor pris på fellesskapet vi har hatt.

En spesiell takk går til alle informantene som deltok i denne studien, og som tok seg tid til å dele av erfaringer og perspektiver. Uten deres åpenhet, innsikt og bidrag ville denne oppgaven ikke vært mulig. Takk også til alle andre som har bidratt på ulike måter, enten det er gjennom nyttige samtaler, faglige innspill eller praktisk hjelp.

Jeg vil også rette en hjertelig takk til min forlovede, familie og venner. Dere har vært en konstant støtte gjennom hele prosessen. Takk for de oppmuntrende ordene, skuldre å gråte på og den ubetingede støtten dere har vist meg. Jeg er dypt takknemlig for deres tro på meg og for at dere har heiet på meg hele veien.

En ekstra takk til Medietilsynet for deres verdifulle økonomiske støtte til dette prosjektet, og for deres engasjement i å støtte og fremme forskning innen dette feltet. Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til å kaste lys over temaet og være til nytte for fremtidig forskning. Denne oppgaven markerer en viktig milepæl for meg, og jeg er takknemlig for den kunnskapen og erfaringen jeg har fått underveis.

Anna Mork Holm

Oslo, 26.mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
Innholdsfortegnelse	IV
1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet.....	2
1.2 Oppgavens forskningsspørsmål og avgrensning	3
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
2. Sosiale medier i videregående skole	7
2.1 Sosiale medier	7
2.2 Et økologisk perspektiv på læring	10
2.3 Sosiale medier i skolen: En kartlegging av eksisterende litteratur	10
3. Analytisk rammeverk	15
3.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell.....	15
3.1.1 Person.....	17
3.1.2 Prosess.....	18
3.1.3 Kontekst og tid	18
3.1.4 En økologisk tilnærming til skolen	20
3.2 Neal og Neals alternative nettverksmodell.....	21
3.3 Mot et økologisk nettverksperspektiv på sosiale medier i skolen	23
3.3.2 Videreutvikling av nettverksmodellen	25
4. Metodisk tilnærming	27
4.1 Utviklingen av et kvalitativt forskningsdesign.....	27
4.2 Utvalg og gjennomføring.....	29
4.3 En abduktiv tilnærming til data	33
4.3.1 Intervjuguide	34
4.3.2 Behandling av datamaterialet	35
4.3 Forskningens kvalitet.....	37
4.3.1 Reliabilitet	37
4.3.2 Validitet	39
4.3.3 Analytisk og konseptuell generalisering.....	41
4.4 Etske hensyn.....	42
5. Analyse og diskusjon	44
5.1 Sosiale mediers rolle i elevenes læringsutvikling.....	45

5.1.1 Individet - Elevene som aktive og utviklende personer	45
5.1.2 Mikrosystem – Elevenes interaksjoner med nærmiljøet	50
5.1.3 Mesosystem – Samspillet mellom lærere og sosiale medier.....	58
5.1.4 Eksosystem – Skoleledelsens støtte og retningslinjer for læreres bruk av sosiale medier	62
5.1.5 Makrosystem og kronosystem – Skolens autoritet og maktbalanse i møte med sosiale medier	64
5.2 Potensiale for økt bruk av sosiale medier som et læringsverktøy i videregående skole	68
5.2.1 utfordringer knyttet til distraksjon	69
5.2.2 Navigeringen mellom det private og det offentlige.....	71
5.2.3 Informasjonshavet på sosiale medier	74
5.2.4 Skole og sosiale medier i tett samspill	77
5.2.5 Lærernes kompetansemangel.....	78
5.2.6 Utdanningsmyndighetenes ansvar.....	80
5.2.7 Mot et utvidet nettverksperspektiv på sosiale medier i skolen.....	82
6. Konklusjon	90
Referanser	93
Vedlegg 1: Intervjuguide, gruppeintervju	103
Vedlegg 2: Intervjuguide, dybdeintervju med elever.....	104
Vedlegg 3: Intervjuguide, dybdeintervju med lærere	106
Vedlegg 4: Kodebok	108
Vedlegg 5: Meldeskjema for behandling av personopplysninger	111
Vedlegg 6: Samtykkeskjema, gruppeintervju	113
Vedlegg 7: Samtykkeskjema, dybdeintervju med elever	116
Vedlegg 8: Samtykkeskjema, dybdeintervju med lærere.....	119

1. Introduksjon

Da jeg var tolv år gammel opprettet jeg min første Facebook-profil og ble introdusert til en verden av virtuell samhandling og sosial interaksjon. Før jeg begynte på videregående, hadde jeg allerede en fot i flere sosiale medier, inkludert Snapchat, YouTube og Instagram. Med min første iPhone i lommen, hadde jeg tilgang til hele verden og mine nærmeste venner, uansett tid og sted – til og med på skolen. Sosiale medier og digitale verktøy har blitt godt integrert i mitt liv gjennom årene. Min personlige erfaring skiller seg betydelig fra mine foreldre, som først anskaffet en mobiltelefon i begynnelsen av 30-årene og opprettet sine Facebook-profiler et helt tiår senere. Mine jevnaldrende og jeg tilhører det som i forskningen ofte omtales som en *mediegenerasjon* eller *globalt innfødte* (Lüders & Sundet, 2022). Vi er oppvokst i et medielandskap som domineres av digital teknologi og globale sosiale medieplattformer.

Min personlige interesse og relevante arbeidserfaring har bidratt til å vise meg de mange positive aspektene sosiale medier bringer inn i mitt eget liv. Jeg kommuniserer med kjente og finner underholdning, men holder meg også oppdatert på samfunnet og tilegner meg nyttig kunnskap. Til tross for dette er det ikke uvanlig å støte på samtaler der folk diskuterer utfordringer og de negative aspekter ved sosiale medier. Diskusjonen rundt skam knyttet til høy skjermtid på telefonen er et hyppig tema blant venner og bekjente. Mange engasjerer seg i samtaler om hvordan sosiale medier kan føre til avhengighet, nettmobbing og redusert selvfølelse, særlig blant unge brukere.

Samfunnsdebatten har også vært preget av bekymring og skepsis blant voksne angående påvirkningen av nyere medieteknologi som sosiale medier, på sårbare grupper som barn og unge (Staksrud, 2018). Bruken av digital teknologi i skolen har engasjert mange. Aksjonen «Opprop for mindre skjermbruk i barneskolen» samlet nesten 17 000 frustrerte foreldre (Dagsavisen, 2023). I en kronikk i VG formidlet en lærer bekymring for at elevene ikke klarte å vente med å sjekke sosiale medier til etter at skoledagen er over, og han uttalte at: «Skolesamfunnet har resignert overfor makten til de smarte data-ingeniørene, som har tjent seg rike på å utnytte moderne menneskers *fear of missing out*¹» (Skartveit, 2020). Denne typen negative holdninger og bekymringer knyttet til elevers bruk av sosiale medier har frembragt en brennende nysgjerrighet hos meg, og har initiert denne forskningen.

¹ Fear of missing out, ofte omtalt som FOMO, refererer til en bekymring for å gå glipp av noe (Dictionary, u.å.)

Det er hevet over tvil at sosiale medier utgjør en viktig del av livet til de aller fleste unge mennesker i dag. Tall fra 2021 viser at 93 prosent av unge bruker sosiale medier daglig (Kaupang & Tassama, 2022). En undersøkelse fra Ungdata i 2022 viser at nesten alle unge elever på ungdomstrinnet og videregående bruker mye av sin fritid på digitale aktiviteter, og at tiden brukt foran en skjerm har økt (Bakken, 2022). I takt med den økende bruken av sosiale medier blant unge, er det av interesse å øke kunnskapen om sosiale mediers tilstedeværelse i elevenes skolesammenheng, hvor elevenes egne perspektiver bør inkluderes. Denne masteroppgaven tar sikte på å undersøke hvordan sosiale medier påvirker elevenes læring på videregående skole, samtidig som den utforsker mulighetene for økt bruk av sosiale medier som et læringsverktøy i skolen, både blant elever og lærere. Målet er å gi en helhetlig analyse av temaet, som vil bidra til en mer nyansert forståelse av dynamikken mellom sosiale medier og skolemiljøet.

1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet

I løpet av de siste tiårene har forskningen viet økende oppmerksomhet til medienes betydning for ulike samfunnssektorer. Dette har også inkludert et fokus på den digitale teknologiens påvirkning på skolesektoren. Flere forskere bruker begrepet *medialisering* for å beskrive medienes dominerende rolle i samfunnet, og den betydelige innflytelsen de har på læring og utdanning (Frantzen & Schofield, 2018c; Livingstone, 2014).

Da koronapandemien rammet Norge i 2020 bidro dette til å fremskynde en allerede pågående digital utvikling i skolen. Både elever og lærere måtte tilpasse seg en hel-digital undervisning over natten (Wøien & Welle, 2020). Denne erfaringen bidro til å aktualisere behovet for økt kunnskap og kompetanse på dette området. Dette gjenspeiles i en uttalelse fra nåværende kunnskapsminister, Tonje Brenna: «Digitaliseringen av skoler har skjedd uten nok kunnskap. Det bekymrer meg» (Almendingen, 2022). Som en respons på disse utfordringene, lanserte regjeringen den 20. april 2023 en ny strategi for digitalisering i barnehager og skoler, gjeldende for 2023-2030. I denne strategien anerkjennes betydningen av erfaringene fra den digitale hjemmeskolen under koronapandemien, samt introduksjonen av samtaleroboten ChatGPT høsten 2022, som tydeliggjorde hvordan ny teknologi kan utfordre kjerneaspekter av utdanningen i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2023a, 2023b).

Som nevnt tidligere, har bekymring og skepsis blant voksne sosiale medier vært et vanlig syn. Denne bekymringen, ofte referert til som *mediepanikk*, har særlig fokusert på sårbare grupper som barn og unge. Skolen har tradisjonelt representert en konservativ holdning til potensielt negative konsekvenser av medieinnholdet elevene blir eksponert for (Staksrud, 2018). Dette synet på mediens mulige negative påvirkning på unge, gjenspeiles også i academia. En nylig rapport fra Folkehelseinstituttet (FHI) indikerer at det er en begrenset mengde studier som har utforsket de mulige positive sidene ved unges bruk av sosiale medier, selv om ungdom selv rapporterer om flere positive opplevelser (Hjetland et al., 2022).

Min litteraturoversikt avslører et påtrengende behov for ytterligere forskning om bruken av sosiale medier i skolesammenheng. En kartlegging av internasjonal forskning indikerer at studier i overveiende grad har fokusert på de negative konsekvensene av sosiale medier i skolen, og dermed har oversett det potensialet som sosiale medier kan inneha. Imidlertid virker det som at nyere forskning også utforsker fordelene ved å integrere sosiale medier i klasserommet (Galvin & Greenhow, 2019). I lys av sosiale mediers økende betydning i unges liv, er det spesielt viktig med mer kunnskap om de mulige fordelene og mulighetene dette bringer med seg. Derfor har denne studien som formål å undersøke hvordan den omfattende rollen sosiale medier spiller i ungdommers liv kan bidra til å utvikle skolen som institusjon og skape et positivt og utviklingsfremmende læringsmiljø (Dennen et al., 2020).

1.2 Oppgavens forskningsspørsmål og avgrensning

I fremtiden vil dagens barn og unge måtte forholde seg til stadig nye tjenester, teknologier og problemstillinger som vi ennå ikke kan forutse. Skolen kan spille en avgjørende rolle som en tilrettelegger for å hjelpe elevene å mestre og forstå de nye mediene og deres risiko og muligheter (Staksrud, 2018). Denne masteroppgaven tar sikte på å bidra til økt kunnskap om sosiale mediers rolle på videregående skole, ved å undersøke elevers og læreres erfaringer med disse mediene. Gjennom kvalitative dybdeintervjuer av elever og lærere, samt fokusgruppeintervju av en elevgruppe, ønsker jeg å gå mer i dybden av noen perspektiver som ikke er tilstrekkelig utforsket i norsk kontekst, slik som integrering av sosiale medier i skolen.

Oppgaven tar utgangspunkt i en helhetlig og økologisk tilnærming, og har som mål å besvare to overordnede forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elever og lærere ved videregående skole at sosiale medier spiller en rolle i elevenes læringsutvikling?

2. På hvilken måte kan et økologisk nettverksperspektiv bidra til innsikt i potensialet for økt bruk av sosiale medier som et læringsverktøy på videregående skole?

I mitt første forskningsspørsmål fokuserer jeg på sosiale mediers betydning i læringsprosessen. Ved å analysere integreringen av sosiale medier i elevenes liv og skolemiljøet, vil jeg identifisere både positive og negative aspekter ved deres bruk for læring. Gjennom inkludering av elevers og læreres opplevelser og erfaringer får jeg ulike perspektiver og et bredere bilde av sosiale mediers påvirkning på læringsutviklingen. Dette gir en bedre forståelse av sosiale mediers potensial som læringsverktøy på videregående skole, som er i tråd med mitt andre forskningsspørsmål. Jeg vil diskutere hvordan det økologiske nettverksperspektivet har fungert for å gi nettopp denne innsikten, og jeg vil bidra med innspill til hvordan kommende forskning bør benytte seg av teorien.

Ved å benytte en økologisk nettverksteori søker jeg mot en mer helhetlig forståelse av sosiale mediers påvirkning på elevers læring. Denne teorien muliggjør en undersøkelse av elevenes læringsutvikling i en større kontekst, fremfor å studere læring og sosiale medier som isolerte deler av elevenes liv. Isteden vil jeg utforske hvordan sosiale medier, som en integrert del av elevenes liv, kan ha en positiv eller negativ innvirkning på deres læring.

I forskningsspørsmålet anvender jeg derfor begrepet læringsutvikling som en overgripende betegnelse som favner ulike aspekter av læring, kompetanseheving og kunnskapsutvikling. Dette perspektivet antyder at læring ikke er et statisk fenomen, men snarere en integrert del av en omfattende utviklingsprosess som varierer fra person til person, og skjer i en sosial og kulturell kontekst (Raaheim, 2022, s. 13). Ved å ta hensyn til denne dynamikken, ønsker jeg å utforske kompleksiteten ved hvordan sosiale medier over tid påvirker elevenes læring. I tillegg vil oppgaven utforske sosiale medier innenfor en bredere læringskontekst, som inkluderer utdanningsmyndighetenes rolle, elevenes ansvarsområder og lærernes funksjon. Dette åpner for en undersøkelse av både individuelle og samfunnsmessige aspekter som påvirker læring, og understreker viktigheten av å betrakte læring som et kontekstavhengig fenomen.

Det finnes mange aspekter ved sosiale mediers kompleksitet som kunne vært aktuelle, men oppgaven må avgrenses. Derfor har jeg valgt å ikke utforske sosiale og psykologiske

konsekvenser av sosiale medier, slik som sosiale relasjoner, mental helse, mobbing og digital identitet. Oppgaven utforsker primært elevers læring og det pedagogiske potensialet til sosiale medier. Ved å rette oppmerksomheten mot dette spesifikke aspektet av sosiale medier vil oppgaven gi en grundig innsikt i hvordan sosiale medier kan anvendes i undervisningssammenhenger, samtidig som den identifiserer utfordringer og muligheter som både lærere og elever kan møte. Denne avgrensningen gjør det også mulig å bidra til kunnskapsutvikling på et spesifikt tema som har manglet forskning.

Studien er begrenset til et medieperspektiv, og vil ikke inkludere noen faglig eller pedagogisk vurdering av sosiale mediers verdi som en del av undervisning. Resultatene vil gi innsikt i hvordan elevenes læring påvirkes av sosiale medier, fra et medievitenskapelig perspektiv. Min undersøkelse av emnet bidrar til et tverrfaglig og stadig økende mediepedagogisk forskningsfelt. Dette bidrar til å utvide forståelsen av hvordan sosiale medier kan spille en rolle i læring i skolekonteksten, som i sin tur kan hjelpe lærere og skoleadministrasjonen med å utvikle mer effektive undervisningsmetoder. Mediepedagogikken står i spenningsfeltet mellom medier og pedagogikk, og det er avgjørende at forskningen fortsetter å produsere nye teorier og bidrag for å holde tritt med den raske utviklingen innen teknologi og medier (Frantzen & Schofield, 2018b).

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er delt inn i fem deler. Dette innledende kapittelet har tatt sikte på å gi en helhetlig innføring i forskningsprosjektets motivasjon, bakgrunn og forskningsspørsmål. Jeg har pekt på et påtrengende behov for ytterligere forskning om bruken av sosiale medier i skolesammenheng, med et mer nyansert perspektiv enn det som tidligere er gjennomført.

Kapittel 2 har som mål å etablere min tilnærming til sentrale begreper og eksisterende teori. Her vil jeg gi en presis definisjon av sosiale medier og utforske deres fremvekst og utbredelse. Videre vil jeg presentere ulike funksjoner ved sosiale medieplattformer og deres potensiale for bruk i skolesammenheng. Jeg vil også presentere mitt økologiske perspektiv på læring og diskutere begrepet læringsutvikling i sammenheng med forskningsspørsmålene. En omfattende kartlegging av eksisterende kunnskap og litteratur om sosiale medier i videregående skole vil bli utført, inkludert en analyse av aktuelle læreplaner og deres forhold til digitale ferdigheter og sosiale medier. Jeg vil plassere min forskning innenfor et

mediepedagogisk forskningsfelt og drøfte tidligere diskusjoner om sosiale medier i skolen, og hvordan min forskning kan bidra med ny kunnskap.

Kapittel 3 vil presentere og diskutere det analytiske rammeverket som vil strukturere analysen i denne masteroppgaven. Her vil jeg grundig utforske Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsteori og dens anvendelse som en strukturende ramme for min analyse. Jeg vil også undersøke Neal og Neals (2013) alternative strukturering av Bronfenbrenners modell som et økologisk nettverksperspektiv. Dette perspektivet vil være sentralt når jeg utvikler min egen modell basert på mine intervjudata. I tillegg vil jeg utforske hvordan Bronfenbrenners modell har blitt brukt i pedagogisk forskning, og hvorvidt sosiale medier har vært integrert i tidligere anvendelse av modellen. Jeg vil klargjøre min egen forståelse av modellen og hvordan den vil bli benyttet som utgangspunkt i analysen.

I kapittel 4 vil jeg presentere metodikken for forskningsprosjektet. Jeg vil beskrive valget av forskningsdesign og argumentere for hvordan dette designet vil legge til rette for systematiske analyser av de innsamlede dataene, samtidig som det gir ny innsikt i fagfeltet. En grundig beskrivelse av min kvalitative tilnærming vil bli presentert, der semistrukturerte intervjuer med elever og lærere, samt fokusgruppeintervjuer med en elevgruppe, brukes for å samle empiriske data. Utvalget og gjennomføringen av intervjuene vil bli diskutert, sammen med min abduktive tilnærming til analyse av intervjudataene. Kapitlet vil også omfatte en diskusjon om forskningens kvalitet, inkludert reliabilitet, validitet, og generaliserbarheten av funnene på konseptuelt og analytisk nivå. Til slutt vil jeg redegjøre for de etiske hensynene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen.

I kapittel 5 vil oppgavens analyser og diskusjon finne sted. Her vil jeg drøfte de viktigste empiriske funnene i lys av teori, eksisterende litteratur og mine to forskningsspørsmål. Først vil jeg gjennomføre en omfattende analyse av sosiale mediers rolle i elevenes læringsutvikling, basert på en økologisk nettverksteori. Deretter vil jeg diskutere om denne teoretiske tilnærmingen har gitt innsikt i hvordan sosiale medier kan brukes som læringsverktøy i videregående skole, og utforske veien videre for teorien og fremtidig forskning. Alle funnene vil bli konkludert i oppgavens siste kapittel, etterfulgt av presentasjonen av referanselisten.

2. Sosiale medier i videregående skole

Dette kapitlet skal redegjøre for de perspektivene på sosiale medier og læring som jeg tar utgangspunkt i. Jeg vil også utføre en omfattende kartlegging av eksisterende kunnskap og litteraturen om sosiale medier i videregående skole. Formålet er å kontekstualisere oppgaven i forskningslandskapet og klargjøre min tilnærming til begreper og eksisterende teori.

Jeg vil utforske ulike perspektiver på bruken av sosiale medieplattformer i skolesammenheng. Videre vil jeg tydeliggjøre den manglende nyanseringen som tidligere relevant forskning har hatt i sine. Deretter vil jeg presentere et økologisk perspektiv på læring som en helhetlig og dynamisk prosess. Gjennom dette perspektivet vil jeg belyse hvordan læring ikke kan betraktes som en isolert hendelse, men heller som en integrert del av en kompleks sammenheng. Videre vil jeg utføre en grundig gjennomgang av relevant litteratur. Dette inkluderer en analyse av læreplanens perspektiver på digital kompetanse, en utforskning av mediepedagogikk som et relevant forskningsfelt, samt en sammenfatning av eksisterende studier om bruken av sosiale medier i utdanningsammenheng.

2.1 Sosiale medier

Selv om sosiale medier er en velkjent og mye brukt term, har det manglet en allment anerkjent definisjon på begrepet. Sosiale medier omfatter en rekke tjenester, inkludert populære sosiale nettverk som Facebook, Instagram, YouTube, TikTok, Snapchat og mange flere (Aalen, 2015). Oppgaven tar utgangspunkt i følgende definisjon fra Kietzmann og hans kolleger fra 2011:

Mobile and web-based technologies that create highly interactive platforms via which individuals and communities share, co-create, discuss, and modify user-generated content (Kietzmann et al., 2011).

Denne definisjonen dekker mange av de essensielle trekkene ved fenomenet, og som går igjen på tvers av de ulike definisjonene i akademia. Termen beskriver sosiale medier som nettbaserte tjenester som gir deltakerne muligheten til å skape, dele, diskutere og modifisere brukergenerert innhold gjennom interaktive kanaler. Gjennom disse interaksjonene kan brukerne utvikle tilhørighet og identitet i digitale fellesskap, og samtidig formidle og tilegne seg informasjon uavhengig av geografiske og sosiale barrierer (Fuchs, 2017).

Fremveksten av sosiale medier som fenomen omtales ofte som en kommunikasjonsrevolusjon som tok form tidlig på 2000-tallet. Selv om begrepet «sosiale medier» ikke ble vanlig før rundt 2005, hadde fenomenet allerede vært under utvikling i noen år (Rasmussen et al., 2017). I dag er sosiale medier en integrert del av samfunnet og livene til brukerne, med over fire milliarder brukere på verdensbasis, tilsvarende over halvparten av verdens befolkning (DataReportal, 2023). Denne oppgaven vil i hovedsak fokusere på de seks største sosiale mediene i Norge: Facebook (3,56 millioner brukere), Facebook Messenger (3,16 millioner brukere), Snapchat (2,82 millioner brukere), Instagram (2,82 millioner brukere), YouTube (1,91 millioner brukere) og TikTok (1,33 millioner brukere) (Ipsos, 2023).

Digitale medier refererer til en bred variasjon av medieplattformer som gjør det mulig å formidle og lagre digitalt innhold. Sosiale medier kan beskrives nærmere gjennom begrepet sosial mediearkitektur, som ble introdusert av Haugseth (2013). Sosial mediearkitektur henviser til hvordan sosiale medieplattformer er designet for å tilby brukerne ulike funksjoner og muligheter for interaksjon og deltakelse. Et sentralt trekk ved sosiale mediers oppbygning er det dynamiske innholdet som brukerne selv skaper, som gir rom for interaktiv og deltakende læring. Dette er en av grunnene til at sosiale medier har blitt et populært verktøy for undervisning og læring. I tillegg til dette aspektet, er det verdt å merke seg at sosiale medier også visker ut skillet mellom det offentlige og det private. Ved å invitere brukerne til å utforske og dele personlige opplevelser, meninger og refleksjoner med et bredt publikum, bryter sosiale medier ned tradisjonelle grenser (Haugseth, 2018).

Hver enkelt plattform har en unik sosial mediearkitektur som påvirker hvordan brukerne oppfatter og engasjerer seg med plattformen. De tekniske og modale mulighetene og begrensningene som hvert medium innebærer, kan beskrives som *affordances*. Dette omhandler de egenskapene ved en gjenstand eller et medium som muliggjør og inviterer til visse handlinger, og som begrenser eller motvirker andre (Frantzen & Schofield, 2018a; Gibson, 2015). I dette ligger tanken om at de tekniske mulighetene og egenskapene ved den enkelte plattformen vil påvirke hvordan en kommuniserer og forstår verden, samt hvordan bruken fører til læring (Kress & Van Leeuwen, 2021).

For å forstå hvordan de største sosiale medieplattformene kan påvirke elevenes læringsutvikling på videregående, er det nyttig å se nærmere på plattformenes viktigste egenskaper. Facebook brukes primært til å holde kontakt med venner og bekjente, samt å

dele oppdateringer om eget liv. Messenger, som er Facebooks egen plattform for direkte meldingsutveksling, kan brukes både en-til-en og i gruppechat. Instagram handler spesifikt om deling av bilder og videoer, og tilbyr funksjoner som «likes» og kommentarer, samt en privat meldingsfunksjon. Snapchat er kjent for å tilby muligheten til å dele bilder og videoer som forsvinner etter en kort periode, samt direkte meldinger og kommunikasjon i grupper. YouTube brukes ofte til å se eller dele videoer med informasjon om ulike emner og annet underholdningsinnhold. TikTok gir brukerne muligheten til å lage og dele korte videoer med musikk og visuelle effekter, og tilbyr en "for you"-side som gir brukerne tilgang til en tilpasset strøm av innhold basert på deres tidligere interaksjoner (Bossetta, 2018; Feldkamp, 2021; Lange, 2016; Lövgren & Reimer, 2013; *Messenger*, u.å.; Shane-Simpson et al., 2018).

Plattformen som Microsoft Teams, Slack og Yammer er kjent som varianter av sosiale medier, med funksjoner som chat, video- og telefonsamtaler, skjermdeling og filoverføring. Imidlertid er disse plattformene også definert under begrepet *Enterprise Social Media* (ESM), som er spesielt utviklet for å støtte samarbeid og kommunikasjon mellom ansatte i organisasjoner (Leonardi et al., 2013). ESM-plattformer har hatt en betydelig økning i popularitet de siste årene, spesielt etter koronapandemien, hvor bruken av ESM-plattformer ble svært utbredt i forbindelse med digital skole og utdanning (Nah & Siau, 2021). Microsoft Teams er spesielt utbredt i Skole-Norge, hvor det er en integrert del av skolehverdagen (Moslet, 2018). Denne begrepsavklaringen av ESM-plattformer er nyttig i konteksten av oppgavens diskusjon, selv om slike plattformer ligger utenfor forskningsspørsmålenes avgrensning.

Som tidligere nevnt viser ny forskning en økende trend når det gjelder unges daglige bruk av sosiale medier (Bakken, 2022; Kaupang & Tassama, 2022). Sosiale medier har blitt en integrert del av unges hverdag, og dette har vekket bekymring for mulige negative konsekvenser for deres mentale helse og velvære (Kysnes et al., 2022). Det er imidlertid problematisk at et flertall av disse studiene ikke skiller mellom ungdommens ulike former for bruk. Dette poenget blir tydeliggjort i en studie fra FHI, hvor forskerne påpeker at ungdommens bruk av sosiale medier ikke er utelukkende positiv eller negativ, og at variasjonen i bruksmønstre bør i større grad gjenspeiles i forskningen (Hjetland et al., 2022). Sosiale medier har blitt en viktig del av vår tid, og det er vanskelig å forestille seg en verden hvor ungdom kan unngå dette. Derfor er det viktig for skolesystemet å få innsikt i ungdommens egne erfaringer med sosiale medier og deres faktiske rolle i elevenes liv (Klomsten, 2018).

2.2 Et økologisk perspektiv på læring

I et økologisk perspektiv, som legger vekt på samspillet mellom individer, deres omgivelser og den omkringliggende kulturen, krever en grundig studie av menneskelig utvikling en helhetlig tilnærming (Gulbrandsen, 2017). Dette perspektivet erkjenner at elevers læring ikke bare avhenger av individuelle egenskaper, men også av deres interaksjon med omgivelsene og den kulturelle konteksten de befinner seg i. Skolen spiller en sentral rolle i denne sammenhengen, der læreren fungerer som brobygger mellom elevenes hjemmemiljø og skolemiljø, og som formidler av kunnskap og viktige kulturelle verdier til elevene (Raaheim, 2022).

Læring kan kort defineres som «erfaringsbasert utvikling av ferdigheter, kunnskaper og holdninger» (Befring & Moen, 2011). Imidlertid bør en dypere forståelse av læring inkludere de ulike funksjonene som beriker denne mangfoldige prosessen, nemlig ferdighetslæring, kognitiv læring, sosial læring, emosjonell læring, holdningslæring og ansvarslæring. Den formelle skoleopplæringens mål er å styrke elevenes kompetanse innenfor alle disse områdene. Samtidig er det viktig å anerkjenne at elevenes læringsprosess også inkluderer utilsiktet læring som skjer utenfor skolen. For å oppnå en fullstendig forståelse av elevers læring er det derfor avgjørende å betrakte den som en helhetlig og dynamisk prosess (Befring & Moen, 2017; Raaheim, 2022).

I oppgaven anvender jeg en økologisk nettverkstilnærming, inspirert av Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsteori og Neal og Neals (2013) nettverksperspektiv (se *kap. 3*). I tråd med denne tilnærmingen er begrepet «læringsutvikling» av stor relevans for å understreke det dynamiske og kontekstuelle ved læring. Jeg bruker begrepet som en samlebetegnelse som inkluderer ulike aspekter av læring, kompetanseheving og kunnskapsutvikling. Læring ikke er en statisk prosess, men heller en kontinuerlig utviklingsprosess som involverer flere faktorer og skjer i samspill med den omkringliggende sosiale og kulturelle konteksten (Raaheim, 2022, s. 13). Dette perspektivet legger grunnlaget for en nyansert analyse av sosiale mediers integrerte rolle i denne læringsutviklingsprosessen.

2.3 Sosiale medier i skolen: En kartlegging av eksisterende litteratur

Bruk av sosiale medier vil alltid inngå i en kontekst, og for denne oppgaven gjelder det norske klasserom. Flere forskere har støttet ideen om at den nasjonale konteksten vil ha innvirkning på bruk av sosiale medier i utdanning (Dennen & Bong, 2015; Goodrich & de Mooij, 2014).

Regjeringens nylig lanserte strategi for digital kompetanse i barnehager og skoler vitner om et påtrengende behov for økt forskning på bruken av digital teknologi i norske skoler. Dette fagfeltet er kjennetegnet av rask utvikling og kontinuerlige endringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Min forskning bidrar med et unikt perspektiv som spesifikt setter søkelys på sosiale medier i norske skoler, et tema som ikke er grundig utforsket.

Grunnskolen og videregående opplæring i Norge er underlagt det omfattende læreplanverket *Kunnskapsløftet 2020*, som trådte i kraft høsten 2020. Denne fornyelsen av læreplanene, etter den forrige revisjonen i 2006, har til hensikt å regulere og veilede undervisningen i tråd med moderne behov og forventinger. Sentralt i denne faglige fornyelsen står *Overordnet del*, som gir en overordnet beskrivelse av utdanningens mål og prioriteringer. Her beskrives målet om å utvikle elevenes ferdigheter, kunnskaper og holdninger, som er nødvendig for suksess både innenfor og utenfor skolen. Skolen har en dobbel rolle som danningsinstitusjon og utdanningsinstitusjon, og læreplanverket understreker at disse aspektene er gjensidig avhengige av hverandre. Opplæringen skal legge til rette for både faglig og sosial læring, som må betraktes i sammenheng med hverandre. Formålet er å gi elevene et solid fundament for deltakelse i utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Læreplanverket fastsetter *digitale ferdigheter* som en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal tilegne seg gjennom skolen, sammen med lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter. Dette ble først introdusert i Kunnskapsløftet 2006, noe som tydeliggjør at den norske skolen tidlig erkjente den digitale utviklingens betydning i samfunnet (Røkenes, 2018). Likevel har innholdet i de digitale ferdighetene som grunnleggende ferdighet blitt oppdatert. Dedikerte digitaliseringsstrategier, og fagfornyelse gjør den mer fremtidsrettet for både grunnopplæringen og høyere utdanning. I *Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017-2021* var hensikten å legge vekt på videreutvikling og bruk informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) i opplæringen, samt å sikre nødvendig kompetanse hos både elever og lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2020: 2, 2020).

Sosiale medier uteblir som eget tema i Kunnskapsløftet 2020, men læreplanen omtaler flere tematiske områder der lærere har muligheten til å integrere sosiale medier i undervisningen. Læreplanen legger stor vekt på elevenes digitale kompetanse, inkludert evnen til å anvende digitale verktøy og plattformer på en kritisk og reflektert måte. Kunnskapsløftet 2020 understreker også betydningen selvstendig vurdering av kilder og informasjon, samt at

elevene skal lære om personvern og digital dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan imidlertid være en utfordring at læreplanen ikke eksplisitt omtaler sosiale medier som en egen del av kompetanseområdene, noe denne oppgaven vil utforske nærmere.

I krysningsfeltet mellom medievitenskapelig og pedagogisk forskning finnes et relevant fagfelt kalt *mediepedagogikk*. Flere forskere har bidratt inn i dette feltet fra ulike perspektiver, men begrepet mediepedagogikk ble først tatt i bruk av Ola Erstad for over 25 år siden (Erstad, 1997, s.24, referert i Frantzen & Schofield, 2018b, s. 22). Frantzen og Schofield forstår mediepedagogikk som «et tverrfaglig vitenskapelig felt som omfatter forskning og undervisning som fokuserer på kunnskapsutvikling, hverdagsliv og danning i spenningsfeltet mellom medier og pedagogikk og mellom formell og uformell læring» (Frantzen & Schofield, 2018b, s. 14). Fagfeltet har vært avgjørende for Norges ledende rolle i Europa når det gjelder implementeringen av IKT i hele utdanningsløpet, og har hatt en betydelig innvirkning på utviklingen av det norske utdanningssystemet.

I dagens samfunn er mediepedagogikk spesielt relevant og mer betydningsfullt enn noen gang. Den stadig skiftende mediekulturen og det komplekse og mangfoldige mediesamfunnet krever nye teorier og begreper som kan forstå dette landskapet. Mediepedagogikken søker et helhetlig perspektiv på læreprosesser i mediesamfunnet, fremfor å ha et snevert fokus enten på mediebruk eller på pedagogikk (Frantzen & Schofield, 2018c).

Feltet mediepedagogikk har hittil hatt begrenset innflytelse som eget forskningsområde på grunn av mangelen på en tydelig definisjon og akademisk tilhørighet. Tradisjonelt har mediepedagogikk vært knyttet både til medievitenskap og pedagogikk, og forskere med ulike interesseområder tillegger begrepet ulike betydninger. Mangelen på en tilhørighet til et spesifikt akademisk felt, har også resultert i at mange studier har bidratt med mediepedagogiske bidrag, men uten å anerkjenne et slikt forskningsfelt (Frantzen & Schofield, 2018c; Kupiainen, 2018). Jeg ser behovet for mer spesifikk forskning på sosiale medier innenfor dette fagfeltet for å bidra til dets videre utvikling og relevans.

Forskere fra en rekke fagfelt har undersøkt de potensielt negative konsekvensene av økt bruk av sosiale medier og generell skjermtid blant elever. Studier har påvist sammenhenger mellom denne økningen og fenomener som depresjon (Kelly et al., 2018), nettmobbing (Charteris et al., 2018; Chen et al., 2017) og svekkede akademiske prestasjoner (Giunchiglia et al., 2018).

Disse funnene har bidratt til å øke bevisstheten rundt de potensielle risikoene ved overdreven sosiale medier-bruk. Dette samsvarer også med mange læreres frykt for at det å invitere sosiale medier som et læringsverktøy i klasserommet kan føre til at elevene distraheres fra skolearbeidet, som er et bekymringsmoment som støttes av flere forskningsstudier. Mange lærerne finner det utfordrende å vurdere om sosiale medier er et hensiktsmessig verktøy å bruke i undervisningen (Dennen et al., 2019, 2020).

Samtidig har det oppstått en ny bevissthet om at sosiale medier kan utgjøre en ressursfull og dynamisk ressurs i utdanningen, et perspektiv som jeg også anerkjenner. Nyere forskning har viet oppmerksomhet til de potensielle fordelene ved å integrere sosiale medier i klasserommet (Galvin & Greenhow, 2019). Flere studier har undersøkt hvordan lærere kan anvende sosiale medier som verktøy for undervisning og læring (Chang & Lu, 2018; Greenhow & Askari, 2017). Andre har utforsket sosiale mediers rolle i å styrke elevenes motivasjon og skape muligheter for samarbeid (Challob et al., 2016; Curwood et al., 2013). Videre har forskning vist at sosiale medier kan bidra til å skape en mer relevant og autentisk læringskontekst (Manca & Grion, 2017; Padgett & Curwood, 2016).

Den økende bruken av sosiale medier i utdanningen, drevet av opplevde pedagogiske fordeler, har ledet forskningsfokus mot viktigheten av at lærere tilegner seg kunnskap om disse plattformene for å forstå dem og undervise effektivt (Otchie et al., 2022). Innenfor det norske akademiske miljøet har flere forskere skrevet om og kritisert behandlingen av IKT i norsk lærerutdanning (Røkenes, 2018). Studier viser at integreringen av IKT varierer betydelig mellom institusjoner (Hetland & Solum, 2008). Andre funn indikerer at lærere har solide digitale ferdigheter, men ofte mangler kunnskap om hvordan de kan optimalt bruke IKT for å fremme faglig utvikling og digital dannelse blant elevene (Røkenes & Krumsvik, 2014). Forskere har også uttrykt bekymring for at lærerstudentene får opplæring som ikke er tilstrekkelig tilpasset virkeligheten i skolen (Guðmundsdóttir, 2014).

Staksrud (2018) identifiserer to parallelle diskurser når det gjelder bruken av digital teknologi i skolen, som er verdt å utforske nærmere. På den ene siden finnes en teknologioptimistisk diskurs som fremhever de nye mulighetene og fordelene som teknologien i seg selv kan tilby. Her er det store forventninger til teknologiens potensial for å styrke elevenes læringsprosesser (Bjørngen et al., 2018; Fritze et al., 2015). På den andre siden finnes flere tilfeller av mediepanikk blant pedagoger, myndigheter og i mediene. Skolen blir sett på som ansvarlig for

å forvalte og formidle kunnskap til unge barn, som ofte blir fremstilt som passive og lett påvirkelige. Staksrud (2018) fremhever at foreldre ofte føler seg maktesløse overfor ny medieteknologi og ser til skolen for å sikre en grundig opplæring i bruken av disse verktøyene for barna sine. Hun understreker skolens ansvar i denne sammenhengen, der lærerne må ha oppdatert kunnskap og samtidig forstå det eksisterende generasjonsskillet mellom dem og elevene. Dette generasjonsskillet fører til ulike referanserammer for medieteknologi.

Internasjonalt er det gjennomført flere omfattende og tverrfaglige studier med formål om en dypere forståelse av barn og unges bruk av internett. Et eksempel er forskningsprosjektet *EU Kids Online*, som har avdekket betydelige kulturelle, økonomiske og sosiale forskjeller i mediebruk på tvers av land og kulturer (Livingstone, 2014; Livingstone et al., 2018). En annen relevant forskningssatsning er *DigiGen*-prosjektet, som har fokusert på den digitale generasjonens utfordringer og muligheter. Resultatene understreker behovet for lik tilgang til digitale enheter for alle barn og påpeker at ulikheter i tilgang til IT-utstyr og infrastruktur på skolene kan skape læringskjevheter og ulikheter blant elever. Forskningen tar i bruk et økologisk perspektiv for å forstå barn og unges bruk av digital teknologi i ulike aspekter av deres hverdag (Eickelmann, Birgit et al., 2022; Seland et al., 2022).

Dennen et al (2020) har publisert en systematisk oversikt over litteratur som ser på sammenhengen mellom sosiale medier og utdanning, problematiserer forskerne at flertallet av studier på feltet undersøker bruken av sosiale medier i isolerte kontekster. De antyder at en mulig årsak til dette kan være de utfordringene som oppstår når en forsøker å overskride faglige grenser, et arbeid som krever at forskere tilegner seg nye teorier og begreper. Derfor argumenterer de for at forskere bør ta høyde for at bruken av sosiale medier ikke bare er begrenset til individuelle handlinger eller enkeltstående situasjoner, men snarere er en integrert del av et større sosialt og kulturelt system (Dennen et al., 2020).

EU Kids Online og DigiGen har vært sentrale bidragsyttere til en mer grundig forståelse av unges bruk av medieteknologi i ulike daglige sammenhenger. Det er fortsatt behov for ytterligere forskning som bidrar til forståelsen av sammenhengen mellom ulike læringsarenaer, og hvordan elevene selv opplever og sammenligner læringserfaringene i disse ulike kontekstene. Unges egne perspektiver og medievaner må bli tatt på alvor og vurdert som betydningsfulle, noe denne oppgaven anerkjenner (Erstad, 2018; Lüders & Sundet, 2022).

3. Analytisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere og diskutere det analytiske rammeverket som skal strukturere analysen i denne masteroppgaven. Rammeverket jeg vil benytte meg av er Urie Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori, et av de mest anerkjente teoretiske rammeverkene for å forstå individets utvikling i en helhetlig sammenheng. Bronfenbrenners teori tar utgangspunkt i at individet alltid befinner seg i ulike miljøer og kontekster som gjensidig påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Jeg vil beskrive viktige aspekter ved hans teori, forklare hvorfor teorien er nyttig for å skape en helhetlig forståelse av sosiale mediers rolle i unges liv og læringsutvikling, og redegjøre for hvordan den ofte er benyttet i pedagogiske studier.

Videre vil jeg redegjøre for Jennifer W. Neal og Zachary P. Neal (2013) sitt forslag om en videreutvikling av Bronfenbrenners teori, kjent som økologisk nettverksteori, som jeg benytter meg av i min analyse. De hevder at Bronfenbrenners modell ikke tilstrekkelig tar hensyn til de faktiske relasjonene mellom et individs ulike miljøer. I stedet argumenterer de for en alternativ visuell fremstilling, som bedre illustrerer kompleksiteten og gjensidige påvirkningen mellom disse miljøene.

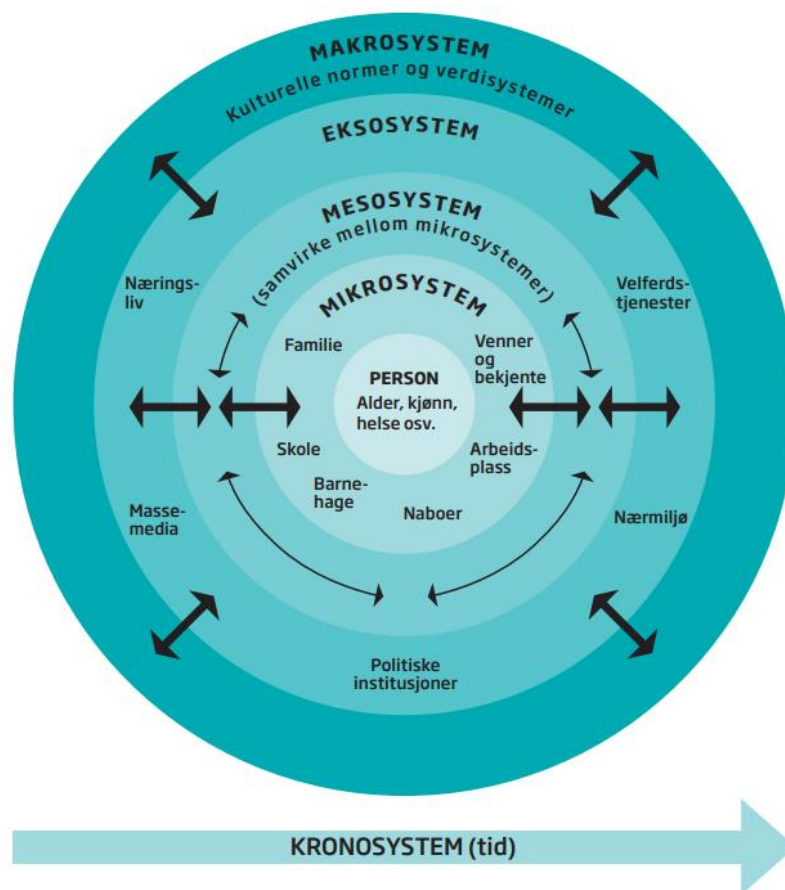
For å oppnå en grundig forståelse av elevenes læringsutvikling på videregående skole, argumenterer jeg for at sosiale medier bør integreres i fremstillingen av deres økologiske nettverk. I den avsluttende delen av dette kapittelet redegjør jeg derfor for hvordan jeg har til hensikt å utvide den økologiske nettverksmodellen ved å inkludere sosiale medier og anvende den som et analyseverktøy i min empiriske undersøkelse.

3.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Bronfenbrenner var en pioner innenfor utviklingspsykologi, og han skilte seg ut fra andre forskere på 1970-tallet ved å utfordre den tradisjonelle tilnærmingen til studier av menneskelig utvikling (Neal & Neal, 2013). Tidligere var det vanlig å studere utvikling isolert fra individets kontekst, men Bronfenbrenner argumenterte for at individets utvikling må ses i sammenheng med de ulike miljøene det er en del av. Han argumenterte for at utvikling er et resultat av et komplekst samspill mellom individet og dets omgivelser (Renn & Arnold, 2003, s. 267). Ved å bruke begrepet *økologi* ga Bronfenbrenner et bilde av et komplekst nettverk av gjensidige påvirkninger og dynamiske relasjoner mellom individet og omgivelsene. Dette

perspektivet bidrar til en mer helhetlig forståelse av individets utvikling og understreker betydningen av kontekstuelle faktorer i denne prosessen (Bronfenbrenner, 1979, s. 21)

Bronfenbrenner (1979) hevdet at for å undersøke en persons utvikling, bør en studere de settingene der vedkommende tilbringer tid, samspillet med andre i samme setting, individets egenskaper og karakteristikk, samt mekanismer som normer og verdier i samfunnet og individets historiske kontekst. I sin teori visualiserer han individet som sentrum i et sett med konsentriske ringe, som er sirkler plassert rundt hverandre med samme sentrum. Disse ringene representerer ulike økologiske systemer eller miljøer som individet befinner seg i, rangert etter deres påvirkning på individets utvikling (se figur 1) (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005, referert i Helsedirektoratet, 2015, s.36).

Selv tegnet ikke Bronfenbrenner modellen han beskrev i sin teori, men ettersom han omtalte systemene som konsentriske sirkler, med individet i midten, har mange framstilt modellen slik som i figur 1 (Gulbrandsen, 2017, s. 67). Grunnstrukturene i modellen er *mikro-, meso-, ekso- og mikrosystemene* (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Senere revisjoner av modellen inkluderte også *kronosystemet*, som peker på betydningen av tid og historiske kontekster i individets

utvikling (Bronfenbrenner, 1986). Den konsentriske modellen gir en visuell representasjon av hvordan individets nærmeste og bredere omgivelser påvirker hverandre, og hvordan de sammen bidrar til individets vekst, læring og utvikling (Gulbrandsen, 2017). I delkapittel 3.1.3, som handler om Bronfenbrenners forståelse av kontekst, vil jeg gi en nærmere forklaring av de fem systemene i modellen.

Bronfenbrenner fortsatte å videreutvikle den økologiske utviklingsmodellen helt frem til sin død i 2005. Revisjonene av teorien kan forstås i lys av de rådende holdningene i vitenskapsfeltet til enhver tid (Gulbrandsen, 2017, s. 52–53). I sine tidligste verk la han hovedvekt på betydningen av kontekst og hvordan individets utvikling blir formet av omgivelsene. Dette var et resultat av hans oppfatning om at tidligere forskning hadde oversett kontekstens rolle. I senere versjoner av teorien rettet han imidlertid mer oppmerksomhet mot individets egen rolle i utviklingen, betydningen av utviklingsprosesser og en bevisst anerkjennelse av tidens betydning. I de siste versjonene av sin økologiske utviklingsteori identifiserte han derfor fire sentrale elementer som alle spiller en avgjørende rolle i forståelsen av menneskelig utvikling: *person*, *prosess*, *kontekst* og *tid* (Bronfenbrenner & Morris, 1998). I det følgende presenteres en grundigere forklaring av disse elementene.

3.1.1 Person

Etter å ha utfordret den individorienterte forskningen på 70-tallet, var Bronfenbrenner bekymret for at forskningen hadde beveget seg i for stor grad vekk fra selve individet. Dette førte til en omdøping av sitt teoretiske perspektiv til en *bioøkologisk* modell, der *bio* skulle signalisere en tydeliggjøring av den aktive, utviklende personens sentrale rolle i modellen (Gulbrandsen, 2017, s. 52–53). For enkelhets skyld vil jeg likevel betegne modellen som en økologisk modell gjennom resten av denne oppgaven.

Bronfenbrenners personfokus anerkjenner at individets unike egenskaper, inkludert biologiske og psykologiske trekk påvirker deres interaksjoner med miljøet. Eksempelvis kan dette innebære en persons evner og erfaring, kjønn og utseende eller sykdom og handicap (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006). Han argumenterte for at optimal utvikling hos individer kun kunne oppnås ved å sikre like muligheter og tilgang til ressurser for alle. Han understreket viktigheten av å skape et samfunn som fremmer rettferdighet og inkludering, der alle individer, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn, etnisitet, kjønn eller andre faktorer, har like muligheter til å utvikle sitt fulle potensial (Bronfenbrenner, 1967, 1979).

3.1.2 Prosess

I tillegg til å gi større oppmerksomhet til rollen individet spiller i sin egen utvikling, var hans senere modeller preget av det som skulle bli et kjernebegrep i hans seneste forskning; nemlig *proksimale prosesser* (Rosa & Tudge, 2013). Med dette begrepet refererte han til varige, og stadig mer komplekse interaksjoner med nærmiljøet, som fører til menneskelig utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 797). Han sammenlignet disse prosessene med selve motorene for utvikling, siden de innebærer at en person gjennom hele livet interagerer med personer, objekter og symboler i nærmiljøet. Disse interaksjonene blir stadig mer komplekse, ettersom personen har vokst og tilegnet seg ny kunnskap og ferdigheter. For at slike interaksjoner faktisk skal føre til utvikling hos individene, må de skje på en ganske regelmessig basis, over lengre perioder. Prosessenes kraft og retning vil variere som en funksjon av individets og kontekstens egenskaper (Bronfenbrenner & Morris, 2006)

Med økende alder utvikler barnet økt kapasitet, og som en konsekvens av dette blir aktivitetene barnet engasjerer seg i lengre og mer komplekse. Som en følge av dette vil også de proksimale prosessene øke og bli mer komplekse. Dette omfatter ikke bare barnets samhandling med andre mennesker, men også interaksjonen med betydningsfulle objekter og symboler, forutsatt at disse inviterer til utforskning, fantasi og krever barnets oppmerksomhet (Tetzchner, 2012, s. 54). Eksempler på dette kan være barnets interaksjon med symboler som bokstaver og tall, læring gjennom bruk av byggeklosser, eller tilegnelse av ferdigheter og kunnskap gjennom sosial interaksjon med jevnaldrende eller voksne. Det er viktig å merke seg at proksimale prosesser ikke er begrenset til barndommen, men er relevant for utvikling gjennom hele livet. Deltakelse i proksimale prosesser er nødvendig for både opprettholdelse og tilegnelse av nye evner, også i voksen alder (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Mitt syn på læringsutvikling er i tråd med dette perspektivet, der jeg betoner læring som en dynamisk prosess som oppstår gjennom samspillet mellom individet og omgivelsene. I analysen av mine intervjudata er begrepet proksimale prosesser svært relevant, da det gir mulighet for å undersøke hvordan elevenes interaksjoner med sosiale medier over tid kan påvirke deres læringsutvikling.

3.1.3 Kontekst og tid

Helt fra begynnelsen var Bronfenbrenner opptatt av konteksten som individet samhandler med, noe som kom til uttrykk i den økologiske utviklingsmodellen han presenterte første gang

i 1979. Når Bronfenbrenner senere inkluderte *kontekst* som et av fire sentrale elementer i sin økologiske utviklingsteori, så var det den konsentriske fremstillingen som jeg presenterte i *figur 1* han henviste til. Grunnstrukturene i denne modellen er, som nevnt *mikro-, meso-, ekso- og mikrosystemene* (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Tidssystemet *kronosystemet* ble lagt til i modellen i senere revisjoner av modellen (Bronfenbrenner, 1986).

Mikrosystemet handler om de nærmiljøene der individet er direkte involvert, for eksempel familien, skolen eller venner. Disse miljøene har konkrete kjennetegn i form av fysiske, sosiale og symbolske aspekter, der mennesker har ansikt-til-ansikt-interaksjon (Bronfenbrenner & Morris, 1998, s. 1013). Det vil si at mikrosystemet ikke bare defineres av det fysiske miljøet, som det faktiske klasserommet, men også av bestemte aktiviteter og mellommenneskelige relasjoner, som interaksjoner mellom lærer og elev. De proksimale prosessene som er mest avgjørende for elevens utvikling, vil foregå i samhandling med nettopp mikrosystemene, altså de umiddelbare nærmiljøene (Bronfenbrenner & Morris, 2006, s. 3).

Mesosystemet handler om koblingen mellom ulike mikrosystemer, det vil si samspillet mellom to eller flere av de miljøene der individet er aktivt involvert (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Samarbeid mellom skolen og hjemmet er et eksempel på en interaksjon på mesosystemnivå, og kvaliteten på dette samarbeidet vil påvirke hvordan eleven utvikler seg. En god interaksjon mellom foreldre og lærere i et barns liv kan bidra til at barnet får bedre støtte og oppmuntring både i hjem- og skolemiljøet, noe som kan påvirke barnets utvikling positivt (Baltzersen, 2020).

Eksosystemet utgjøres av miljøer som ikke er direkte knyttet til personen, men likevel har påvirkningskraft på miljøene personene er del av, og dermed individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Det kan for eksempel dreie seg om stressnivået på foreldrenes arbeidsplass eller skolens retningslinjer og valg av lærebøker. Slike faktorer vil ikke direkte påvirke eleven, men de kan ha en indirekte innvirkning gjennom påvirkningen de har på elevens nærmiljø, som familiedynamikken og undervisningen i klasserommet.

Makrosystemet gjennomsyrrer og påvirker alle de øvrige systemene på et overordnet nivå. Det innebærer faktorer som kulturelle normer og verdier, samt økonomiske og politiske systemer, som har stor betydning for individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Kulturelle normer og verdier spiller en viktig rolle i å forme individets oppfatninger av hva som er akseptabelt eller uakseptabelt. Disse forestillingene vil påvirke deres atferd og samspill med

andre mennesker. For eksempel vil det nasjonale læreplanverket i skolen være påvirket av kulturelle verdier og ideer om hva som er viktig å lære. I tillegg vil mer dagligdags oppdragelse i hjemmet også være preget av disse kulturelle normene (Gulbrandsen, 2017, s. 64)

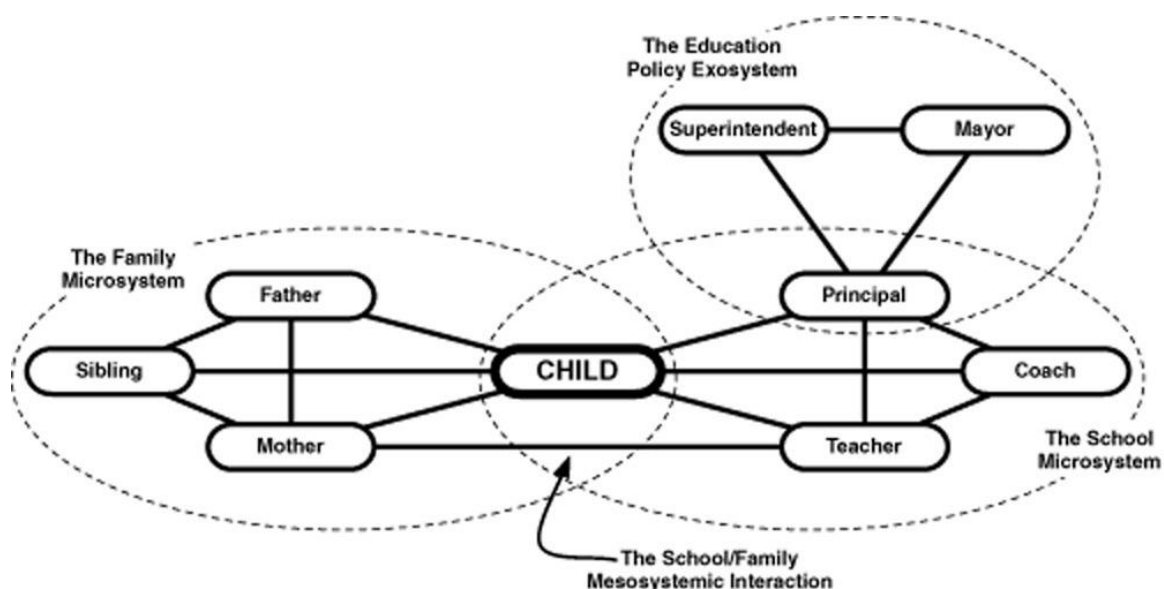
Kronosystemet i Bronfenbrenners modell refererer til tidsperspektivet og den historiske konteksten der individet lever (Bronfenbrenner, 1986, s. 724). I sine senere arbeider understreket Bronfenbrenner betydningen av å ta hensyn til hendelser og forandringer som finner sted i løpet av en persons levetid når en vurderer deres utvikling. Han erkjente dermed at utvikling er en prosess som innebærer både kontinuitet og endring over tid (Rosa & Tudge, 2013). Hans perspektiv består av tre tidslinjer for å forstå en persons utvikling: (1) en personlig tidslinje, som omhandler individets bevegelser og erfaringer gjennom deres eget liv, (2) en historisk tidslinje, som plasserer individets livsløp inn i en større historisk epoke og påvirkes av samfunnsmessige forhold, og (3) en generasjonslinje, som både kan referere til individets plassering i sin egen familie som et barn av sine foreldre, og til individets plassering i en generasjon som kollektivt har blitt formet av de samfunnsmessige forholdene som råder (Gulbrandsen, 2017, s. 65–66). I betraktning av en generasjonslinje, er det relevant å anse dagens videregående-elever som en mediegenerasjon eller globalt innfødte (Lüders & Sundet, 2022), noe jeg tidligere nevnte i oppgaven som en betegnelse som også gjelder meg selv.

3.1.4 En økologisk tilnærming til skolen

Bronfenbrenners modell har blitt mye brukt i pedagogisk forskning, og har bidratt til å utvikle en mer helhetlig forståelse av læring i en økologisk kontekst (McLinden, 2017). Eksempelvis har noen forskere (Renn & Arnold, 2003) brukt modellen for å forklare hvordan miljøet blant jevnaldrende studenter er med på å påvirke studenters læringsutvikling i høyere utdanning. De hevder at Bronfenbrenner modell kan hjelpe pedagoger å skape et bedre tilpasset og mer inkluderende læringsmiljø for elevene, ved at en forstår hvordan ulike nivåer i modellen påvirker elevens utvikling. Andre studier (Skinner et al., 2022) har brukt Bronfenbrenners modell som rammeverk for å undersøke hvordan samspillet mellom elevers sosiale økologi, inkludert foreldre, lærere og jevnaldrende, kan påvirke studenters engasjement og akademisk utvikling. Disse studiene har vist at det er viktig å forstå samspillet mellom ulike økologiske nivåer for å utvikle effektive strategier som støtter studentenes læring og utvikling.

3.2 Neal og Neals alternative nettverksmodell

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell har vært en viktig bidragsyter for å forstå kompleksiteten i omgivelsenes påvirkning på individets utvikling. Likevel har Neal og Neal (2013) identifisert visse svakheter ved hans konsentriske modell. De påpeker at denne statiske modellen overforenkler de faktiske relasjonene mellom miljøene, som i virkeligheten er langt mer komplekse enn det som kan formidles gjennom en enkel konsentrisk figurasjon av sirkler. De foreslår en alternativ tilnærming der det økologiske systemet rundt individet fremstilles som et nettverk av overlappende systemer, fremfor å plassere systemene som separate ringer utenpå hverandre. Dette skal fange opp den systemiske dynamikken mellom individet og miljøet på en bedre måte. De oppnår dermed en dypere forståelse av kompleksiteten og samspillet mellom ulike faktorer i individets liv, i enda større grad enn hva Bronfenbrenner selv oppnådde (Neal & Neal, 2013).



Figur 2: Et hypotetisk eksempel på et barns økosystem, basert på Neal og Neal (2013) sin nettverksmodell av økologiske systemer.

Figur 2 viser hvordan Neal og Neal (2013) foreslår at det økologiske systemet bør fremstilles, der individer og systemer ikke er nestet sammen rundt individet i konsentriske sirkler utenpå hverandre, men heller er koblet sammen omkring individet, som et overlappende nettverk. De argumenterer for at det er viktig å utvikle modeller som er basert på faktiske sosiale interaksjoner i individets liv, i stedet for å forhåndsdefinere grenser og systemer i en fast, konsentrisk modell. Derfor er det individets mønstre av sosiale interaksjoner som bestemmer hvordan systemene i modellen relaterer seg til hverandre. I figuren blir det tydelig at barnets interaksjoner med foreldre og lærere inngår i mikrosystemene, mens

utdanningsmyndighetene er bedre visualisert som en del av eksosystemet, gjennom deres forbindelse med barnets rektor. Hvis eksosystemet hadde blitt tegnet som en konsentrisk sirkel rundt eleven, ville det ikke vært like tydelig hvordan utdanningsmyndighetene faktisk påvirker eleven. Ved å bruke nettverkstilnærmingen blir kompleksiteten i samspillet mellom individet og ulike systemer tydeligere framstilt, og det blir lettere å identifisere de faktiske relasjonene og påvirkningene mellom dem.

Nettverkstilnærmingen flytter oppmerksomheten bort fra *hvor* individer samhandler og er heller opptatt av *hvordan* og med *hvem* de samhandler. Neal og Neal (2013) problematiserer Bronfenbrenners vektlegging av fysiske og materielle faktorer ved et mikrosystem. Han har videre forklart at et miljø er et sted der mennesker enkelt kan engasjere seg i ansikt-til-ansikt-interaksjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Neal og Neal (2013) redefinerer imidlertid mikrosystemet til å gjelde sosial interaksjon som involverer individet i utvikling. De flytter dermed oppmerksomheten vekk fra romlige aspekter. De argumenterer også for at et miljø primært bør defineres ut fra tilstedeværelsen av en gruppe mennesker involvert i sosial interaksjon, og dernest at dette naturligvis vil forekomme og påvirkes av egenskapene til det gitte stedet. Denne tilnærmingen åpner opp for at fysiske egenskaper ved miljøet og ansikt-til-ansikt-interaksjon blir mindre avgjørende, og dermed kan individets interaksjoner over sosiale medier inkluderes som en del av deres økosystem. Dette åpner også opp for å definere sosiale medier som et eget mikrosystem, som vil bli nærmere utforsket senere i kapittelet.

I sin studie om hvordan unge mennesker blir påvirket av digital teknologi i deres dagligliv, anvender Seland et al (2022) Neal og Neal sin nettverksbaserte representasjon av Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Forskerne argumenterer for at Neal og Neals dynamiske nettverkstilnærming gir en bedre forståelse av teknologiens rolle, som påvirker både innad i og mellom barnets mikrosystemer. De ser grensene mellom barnets daglige miljøer som porøse og påpeker at digital teknologi forsterker denne porøsiteten. For eksempel kan et barn gjennom digital deltakelse være til stede i flere mikrosystemer samtidig (Seland et al., 2022, s. 14). Studien påpeker at digitaliseringen åpner opp for en mer helhetlig tilnærming når det gjelder å støtte barn og unges utvikling av digital kompetanse. Dette innebærer å se på deres digitale kompetanse i sammenheng med ulike kontekster, ettersom ulike områder av deres liv blir mer sammenkoblet, med porøse grenser (Seland et al., 2022, s. 153). På samme måte forstår jeg at sosiale medier bidrar til at ulike aspekter av elevenes liv blir mer

sammenkoblet enn tidligere, og derfor er det hensiktsmessig å bruke Neal og Neals nettverksperspektiv for å forstå denne dynamikken.

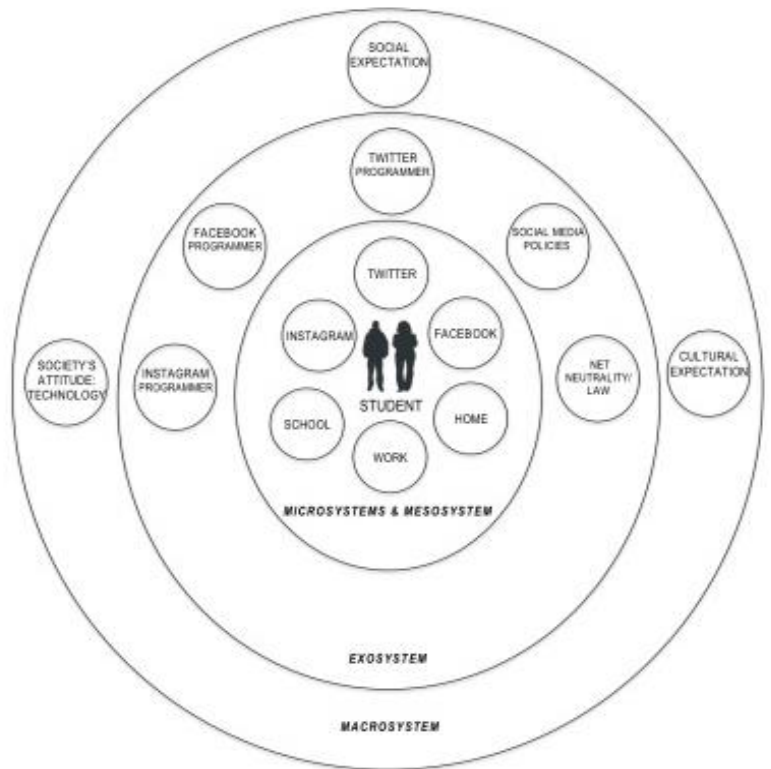
3.3 Mot et økologisk nettverksperspektiv på sosiale medier i skolen

Tidligere forskning har problematisert at flertallet av studier på feltet har fokusert på bruken av sosiale medier i isolerte kontekster (Dennen et al., 2020). En økologisk nettverkstilnærming, med utgangspunkt i både Bronfenbrenners teori og Neal og Neals perspektiver, lar meg derimot belyse sosiale mediers rolle og påvirkning i en kontekstuell sammenheng. Dette betyr at jeg ikke kun vil undersøke bruken av sosiale medier i isolerte situasjoner, men også se på hvordan sosiale medier er integrert i et større sosialt og kulturelt system. Ved å anvende dette rammeverket får jeg en mer helhetlig forståelse av sosiale mediers rolle i unges liv og læringsutvikling, og ved å se på sammenhenger mellom ulike faktorer og miljøer kan jeg bidra til en mer nyansert analyse av sosiale mediers rolle i utdanningsammenheng.

Denne tilnærmingen er spesielt relevant når jeg skal undersøke sosiale mediers rolle i elevers læringsutvikling. Sosiale medier har en unik evne til å krysse grenser mellom ulike deler av brukernes liv, for eksempel mellom skole, venner, og fritidsaktiviteter. Grensene mellom det som tidligere har vært private eller offentlige deler av elevenes liv er nå mindre synlige enn før (Haugseth, 2018, s. 210). Ved å bruke den overlappende nettverksmodellen kan jeg bedre forstå og beskrive hvordan sosiale medier integreres i individets ulike miljøer og påvirker læringsprosessene på tvers av disse kontekstene. Likevel er det et begrenset antall forskere (Brown, 2014; Eaton, 2014; Seland et al., 2022) som har forsøkt å innlemme sosiale medier i Bronfenbrenners utviklingsmodell, eller Neal og Neals nettverksmodell, og det er stor mangel på empiriske undersøkelser og fagfelleverdert forskning.

Noen forskere har fremsatt verdifulle perspektiver på behovet for å utvide teorien til å inkludere sosiale medier gjennom sine offentlige refleksjoner. Eaton (2014) har forsøkt å undersøke digitale rom i lys av Bronfenbrenners modell. Han fremhever at den digitale teknologiske revolusjonen har medført grunnleggende endringer i måten mennesker er

forbundet, kommuniserer og samhandler på. Dette innebærer en omfattende transformasjon av samfunnets kultur og funksjon på makronivå. Dette fordrer en mer helhetlig vurdering av individers utvikling (Eaton, 2014). Disse observasjonene anser jeg som viktige, fordi de peker på behovet for å anpasse teorien for å omfatte disse moderne aspektene. På denne måten unngår en at teoriens gyldighet reduseres etter hvert som samfunnet endrer seg.



Figur 3 illustrerer Eatons forslag for hvordan sosiale medier kan plasseres

Figur 3: Eatons (2014) forslag til hvordan digitale rom kan inkluderes i Bronfenbrenners økologiske modell.

inn i de ulike systemene hos en student. Han foreslår en interessant tilnærming, der hvert sosialt medium betraktes som et individuelt mikrosystem som påvirker individets utvikling og læring. Dette perspektivet er verdifullt da det tar hensyn til komplekse relasjoner og mesosystemiske samspill mellom sosiale medier og andre mikrosystemer som skole, hjem og arbeid. Figuren illustrerer ulike eksosystemer som kan påvirke barn og unges utvikling, inkludert beslutninger om sosiale medieplattformers arkitektur og skolens retningslinjer for bruk av sosiale medier. I tillegg spiller samfunnets holdninger til teknologi og sosiale medier, samt den historiske perioden en student befinner seg i, en betydelig rolle i sosiale mediers innvirkning på studentens utvikling (Eaton, 2014). Denne tilnærmingen muliggjør en dypere forståelse av hvordan digitalisering påvirker barn og unges liv på tvers av ulike kontekster og systemer. Ved å inkludere sosiale medier som et eget mikrosystem i min analyse, kan jeg fange opp den komplekse dynamikken som oppstår når barn og unge engasjerer seg med disse plattformene og deres samspill med andre systemer i deres liv.

Forskeren Brown (2014) fremhever at Bronfenbrenners teori kan være et nyttig rammeverk for å forstå den innvirkningen sosiale medier har på menneskelig utvikling, til tross for at teorien ble utviklet før sosiale medier kom på banen. Brown peker på at studenter i dag deltar

i et mangfold av sosiale medieplattformer og nettverk, og dette skaper flere overlappende kontekster og systemer, noe jeg også anerkjenner i min forskning. Han argumenterer for at Bronfenbrenners teori kan «bøyes» for å ta høyde for disse nye digitale kontekstene, og trekker frem at kontekster kan eksistere enten innenfor fysiske og digitale omgivelser eller på tvers av begge. Et interessant poeng han trekker frem er viktigheten av å forstå at strukturen og egenskapene til hver sosiale medieplattform kan ha betydelig innflytelse på utviklingsprosessene. I lys av dette hevder han at menneskelig utvikling har blitt enda mer kompleks og relativt enn tidligere, og argumenterer derfor for at en bør bruke Bronfenbrenners teori som inspirasjon til å belyse noe nytt, fremfor å forsøke å tvinge sosiale medier inn i hans teori. Ettersom Bronfenbrenners teori er en veletablert og anerkjent teoretisk ramme, mener jeg derimot at det er mer hensiktsmessig å bygge videre på den og utforske hvordan den kan utvides for å omfatte sosiale medier på en mer omfattende måte.

En nyere studie (Merçon-Vargas et al., 2020, s. 331) diskuterer Bronfenbrenners bruk av begrepet proksimale prosesser, og argumenterer for at han ikke gikk langt nok i utviklingen av dette konseptet. Forskerne etterspør en utvidet samtale i fremtidig forskning på menneskelig utvikling til å inkludere samtidige temaer som teknologi. I en digital verden der interaksjoner skjer mindre ansikt-til-ansikt og mer mediert gjennom elektroniske enheter, er det behov for å se nærmere for konsekvensene for proksimale prosesser og langsiktig utvikling. På denne måten kan en aktualisere Bronfenbrenners teori, som har vært rådende innenfor utviklingspsykologi i flere tiår, til å også kunne benyttes i dagens samfunn.

3.3.2 Videreutvikling av nettverksmodellen

For å forstå elevenes læringsutvikling på videregående, argumenterer jeg derfor for at sosiale medier bør få sin plass i fremstillingen av elevenes økologiske nettverk. Videre vil jeg redegjøre for hvordan jeg ønsker å videreutvikle den økologiske nettverksmodellen, og bruke den som et analyseverktøy for min empiri. Ved å inkorporere sosiale medier i den økologiske nettverksmodellen, åpner det for en systematisk utforskning av de komplekse dynamikkene mellom sosiale medier og ulike kontekstuelle elementer i elevenes læring.

Gulbrandsen (2017, s. 67) reflekterer rundt hvorfor Bronfenbrenner ikke selv tegnet opp sin økologiske modell som en visuell modell, og foreslår at han anerkjente vanskeligheten ved å representere en prosess visuelt. Likevel argumenterer hun for at en visuell modell gir synssansen muligheten til å forholde seg til flere deler av en prosess samtidig, noe en språklig

framstilling ikke tillater. Med utgangspunkt i Gulbrandsens argumenter, finner jeg det nyttig å utvikle en modell som visualiserer de faktiske interaksjonene mellom unge og sosiale medier, som er relevant for deres læringsutvikling. For at skolen skal kunne tilrettelegge for god læringsutvikling hos elever på videregående, hevder jeg at en bør basere seg på empirisk kunnskap om elevers faktiske interaksjoner med sosiale medier, fremfor antakelser og voksnes ønskemål. På denne måten kan en sikre at skolen har kontroll på elevenes tilgang til og bruk av sosiale medier, i forbindelse med læring.

Jeg har derfor utviklet en egen nettverksmodell basert på interaksjoner fra mine intervjudata. Gjennom oppgavens analysedel vil jeg presentere denne modellen i fragmenter, før den blir presentert i sin helhet i kapittel 5.1.5. En viktig presisering før analysen er at jeg inkluderer sosiale medier som et separat mikrosystem i denne modellen, i henhold til både Bronfenbrenners (1979, s. 22) og Neal og Neals (2013) definisjon. Jeg gjør det slik på bakgrunn av at sosiale medier utgjør en del av elevenes umiddelbare nærmiljø, og har en direkte påvirkning på deres utvikling, adferd, holdninger, verdier og sosiale interaksjoner. Plattformenes arkitektur og funksjonaliteter påvirker hvordan elevene kommuniserer, danner identitet, søker informasjon og utvikler digitale ferdigheter. Disse aspektene kan dermed tolkes som en del av de romlige faktorene som karakteriserer et sted, selv om de foregår online. Dette er i samsvar med Bronfenbrenners definisjon av et mikrosystem. Imidlertid er hovedfokuset på at sosiale medier skaper en kontekst for sosial interaksjon som involverer elevene, noe som samsvarer med Neal og Neals forståelse av et mikrosystem. Ved å betrakte sosiale medier som et mikrosystem kan jeg bedre analysere hvordan disse ulike systemene påvirker hverandre og elevenes utvikling på tvers av kontekster.

I analysen av oppgaven er jeg interessert i samspillet mellom eleven og sosiale medier som et mikrosystem, samspillet mellom lærerne og sosiale medier, samt hvordan elevene bruker sosiale medier som en kanal for interaksjon med nærmiljøet. Videre vil jeg vurdere hvordan sosiale medier behandles i elevenes eksosystemer og makrosystemet, for å undersøke hvilke faktorer som påvirker sosiale mediers rolle i elevenes læringsutvikling. Basert på denne kunnskapen vil jeg drøfte hvordan den teoretiske tilnærmingen gir innsikt i potensialet til sosiale medier som et læringsverktøy. Jeg vil også vurdere av effekten av å inkludere sosiale medier i et økologisk nettverksperspektiv, og diskutere veien videre for denne teoretiske tilnærmingen.

4. Metodisk tilnærming

Forskerens vei mot et vellykket forskningsresultat innebærer å utføre en systematisk og grundig undersøkelse av et spesifikt tema. Dette innebærer nøye vurdering av eksisterende forskning, samt formuleringen av relevante forskningsspørsmål basert på denne kunnskapen. Videre er det avgjørende å velge egnede metoder som vil gi gode svar og begrunnede tolkninger (Hansen & Machin, 2019). Derfor vil jeg redegjøre for valg av forskningsdesign og argumentere for hvordan dette designet vil legge til rette for systematiske analyser av de innsamlede dataene, samt unik innsikt og ny forståelse innen mitt fagfelt (Tjora, 2021, s. 283).

For å sikre forskningens kvalitet vil jeg også reflektere over forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, ved å tydeliggjøre valg, overveielser og drøfte metodens styrker og begrensninger. I tillegg vil jeg ta opp viktige etiske hensyn som ble ivaretatt gjennom hele forskningsprosessen.

4.1 Utviklingen av et kvalitativt forskningsdesign

Denne forskningen ble initiert av en personlig interesse for sosiale medier og deres innvirkning på unge mennesker. En gjennomgang av eksisterende litteratur avdekket et behov for videre forskning om samspillet mellom skolen og sosiale medier. Dette dannet grunnlaget for formuleringen av en overordnet problemstilling som undersøker rollen sosiale medier spiller i unges liv på videregående skole, samt en utforsking av sosiale mediers potensiale som et læringsverktøy. Forskningen søker å forstå hvordan unge bruker sosiale medier i skolearbeidet, samt hvordan lærere påvirker eller begrenser deres bruk av disse plattformene.

Etter å ha identifisert problemområdene jeg ønsket å undersøke, konkluderte jeg med at kvalitative intervjuer var den best egnede metoden for å besvare mine spørsmål om sosiale mediers rolle i elevenes læringsutvikling. I denne forskningen benytter jeg både individuelle intervjuer og et fokusgruppeintervju for å samle data og få innsikt fra ulike perspektiver og erfaringer blant både elever og lærere. Denne tilnærmingen gir en unik mulighet til å samle dypdeinformasjon, hvor informantene kan uttrykke seg gjennom utfyllende forklaringer, og gir meg en grundig forståelse av deres individuelle perspektiver på verden. Kvalitative intervjuer fokuserer på å oppnå en dypere forståelse av informantenes perspektiver og opplevelser knyttet til bruken av sosiale medier i skolearbeidet. Dette lar meg gå utover de

rent kvantitative aspektene, for å rette oppmerksomheten mot de komplekse og subjektive sidene ved unges erfaringer og lærernes praksis (Tjora, 2021).

Jeg valgte å studere elever på videregående skole for å utforske deres egne refleksjoner om sosiale medier. Dette valget ble gjort på grunn av flere fordeler. Først og fremst gir det meg muligheten til å utforske ungdommers mer modne forståelse og erfaringer med sosiale medier, i motsetning til yngre elever. Videregående skoleelever er også i en fase der de tar mer ansvar for egen læring og har større autonomi når det gjelder bruk av sosiale medier. Dette gir et interessant perspektiv på deres forhold til disse plattformene og deres potensielle rolle i skolearbeidet. Ved å fokusere på denne aldersgruppen kan jeg få innsikt i både elevenes egne perspektiver og lærernes praksis knyttet til sosiale medier i skolen.

For å oppnå denne innsikten anvender jeg en eksplorativ fenomenologisk tilnærming. Eksplorativt design benyttes typisk i studier der forskeren søker å utforske fenomener med begrenset eksisterende kunnskap. Min eksplorative tilnærming gjenspeiles i mine forskningsspørsmål, som er preget av et åpent og utforskende perspektiv når det gjelder sosiale mediers rolle i elevenes læringsutvikling, samt ønsket om å generere ny innsikt angående potensialet for økt bruk av sosiale medier i skolen (Østbye et al., 2013). Den fenomenologiske tilnærmingen legger vekt på informantenes subjektive opplevelser og deres forståelse av verden. Jeg ønsker å forstå fenomenet slik deltakerne selv opplever det, og å ta hensyn til konteksten og deres livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2020). Ved å kombinere et eksplorativt design med en fenomenologisk tilnærming, søker jeg å utforske deltakernes subjektive opplevelser gjennom en utforskende forskningsdesign. Målet er å oppnå en omfattende forståelse av sosiale mediers rolle i elevenes daglige liv og den påvirkningen det har på skoleaktiviteter. Samtidig søker jeg å innhente lærernes synspunkter for å oppnå en helhetlig forståelse av skolekonteksten. Gjennom denne tilnærmingen kan jeg oppnå en dyp innsikt i fenomenet og samtidig generere ny kunnskap.

I mitt økologiske perspektiv er en fenomenologisk tilnærming særlig relevant, ettersom Bronfenbrenner vektla betydningen av subjektive opplevelser, individets tolkninger av verden og kontekstuell forståelse. Fenomenologisk teori bidrar til en dypere forståelse av Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori ved å gi innsikt i individets opplevelser og perspektiver i deres økologiske miljøer. Informantenes oppfatninger, tolkninger og erfaringer av sine omgivelser spiller dermed en avgjørende rolle for å forstå interaksjonene, aktørene og

dynamikken i deres økologiske miljøer (Bronfenbrenner, 1976; Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006; Neal & Neal, 2013). Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming tar jeg hensyn til både de faktiske egenskapene ved sosiale medier og informantenes subjektive opplevelser av dem. Dette perspektivet gir en dypere innsikt i sosiale mediers rolle i unges læringsutvikling og etablerer en sammenheng mellom Bronfenbrenners teori og min forskning.

Selv om jeg valgte å anvende et eksplorativt design i min forskning, har jeg aktivt integrert Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori og Neal og Neals nettverksperspektiv som etablerte rammeverk. Dette reflekterer min abduktive tilnærming, der teorier og perspektiver har spilt en rolle i løpet av forskningsprosessen (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 4).

4.2 Utvalg og gjennomføring

For å utforske elevenes og lærernes perspektiver på sosiale medier i skolen gjennomførte jeg semistrukturerte dybdeintervjuer som en del av datainnsamlingen. Dette tillot meg å invitere informantene til å reflektere åpent og fritt om egne opplevelser, samtidig som jeg veiledet samtalen mot spesifikke temaer av interesse (Tjora, 2021, s. 127). Det er viktig å erkjenne at intervjusituasjonen ikke fullt ut kan gjenspeile en naturlig samtale, og derfor har jeg tatt høyde for at intervjuene fungerer som aktive prosesser av kunnskapsproduksjon mellom meg og mine informanter. Intervjusituasjonens kontekst vil legge føringer for den kunnskapen som kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36–37). Likevel gir intervjuene meg muligheten til å nærme seg informantenes subjektive perspektiver og oppnå en dypere forståelse av deres opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 34–35).

For å sikre et omfattende og mangfoldig datasett valgte jeg å innhente data fra ulike informanterkilder (Østbye et al., 2013, s. 126). Dette inkluderte semistrukturerte intervjuer med både elever og lærere. Ved å inkludere begge aktørgruppene oppnådde jeg innsikt fra ulike perspektiver og erfaringer, og kunne samle data som reflekterte ulike mikrosystemer innenfor skolemiljøet. Denne tilnærmingen er i tråd med Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori, som legger vekt på betydningen av å forstå individer i lys av større økosystemer av relasjoner og interaksjoner. Ved å integrere både elev- og lærerperspektiver, kunne jeg belyse kompleksiteten og dynamikken som eksisterer mellom disse aktørene, og dermed oppnå en mer helhetlig forståelse av sosiale mediers rolle på videregående skole.

I tillegg til dybdeintervjuene, ønsket jeg å supplere datasettet med et fokusgruppeintervju av en gruppe med elever. Dette gruppeintervjuet ga meg muligheten til å få dem til å diskutere forskningstemaet, mens jeg selv tok en mindre aktiv rolle i samtalen (Tjora, 2021, s. 137). Formålet med dette var å få utfyllende kunnskap om hvordan elever i videregående-alder snakker om temaet. Jeg ønsket dermed å hente inn emisk data, som innebærer at samtalen mellom de unge er naturlig og minst mulig formet av mine forutantakelser (Stewart et al., 2009). Ved å kombinere individuelle intervjuer med fokusgruppeintervjuet, oppnådde jeg en metodisk tilnærming som effektivt utviklet data fra flere informanter samtidig. Dette resulterte i et mer robust datagrunnlag med bredde og dybde (Liamputtong, 2011; Tjora, 2021). Gjennom denne tilnærmingen var det mulig for meg å identifisere og analysere mønstre og trender blant et større utvalg av deltakere, til tross for de praktiske begrensningene som er til stede i arbeidet med en masteroppgave.

Gruppeintervjuer gir en unik mulighet til å innhente individuelle, gruppe- og interaksjonsdata, noe som skaper et enda mer levende datamateriale enn dybdeintervjuer (Tjora, 2021, s. 140). Fokusgruppeintervjuer brukes ofte i forskning på barn og unge fordi gruppesettingen kan skape trygge omgivelser hvor informanter føler seg mer komfortable med å uttrykke synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 170; Liamputtong, 2011, s. 116). Jeg forutsatte at lærerinformantene ville føle seg mer komfortable med å uttrykke seg i de individuelle intervjuene sammenlignet med elevene, og derfor unnlot jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju med lærere. Videre var det hensiktsmessig å ha en større andel av elevinformanter, da hovedfokuset i oppgaven min er sosiale mediers rolle i *elevenes* liv.

Gruppeintervjuet ble gjennomført 21. november 2022, og det varte i 52 minutter og 50 sekunder. Jeg rekrutterte fem jenter fra samme førsteklasse på en videregående skole til fokusgruppen ved å personlig oppsøke skolen og henvende meg direkte til elevene. I analysen vil jeg referere til disse informantene som *gruppeinformant 1-5*, med forbehold om at de alle er jenter og går i 1. klasse. Intervjuet ble avholdt på et grupperom ved informantenes egen skole, og vi satt rundt et bord med stoler arrangert i en sirkel, for å skape naturlig setting, der det var enkelt for informantene å bidra i samtalen (Liamputtong, 2011, s. 72).

En ideell gruppestørrelse, i tråd med anbefalinger fra Kitzinger (1995) og flere forskere er enige om at en ideell størrelse på gruppen er mellom fire og åtte personer. Dette sikrer at alle

informanter får tilstrekkelig tid til å uttrykke seg, samtidig som gruppen er stor nok til at jeg som moderator kan innta en mer passiv rolle under samtalen. Når det gjelder sammensetningen av gruppen, argumenterer mange forskere for en viss grad av homogenitet blant deltakerne. Ettersom jeg valgte en allerede eksisterende gruppe med jenter, som gikk i samme klasse, kunne jeg fange opp fragmenter av interaksjoner som er nærmere de naturlige interaksjonene som ville funnet sted uten min tilstedeværelse (Kitzinger, 1995).

Det er viktig å være oppmerksom på ulik deltakelse i fokusgrupper, der noen deltakere kan ta større plass enn andre. I mitt tilfelle merket jeg begrenset deltakelse fra to av jentene. Dette understreker viktigheten av å supplere med andre metoder, da et enkelt fokusgruppeintervju alene ikke ville være tilstrekkelig. En annen risiko er at gruppedynamikken kan føre til en såkalt "groupthink"-situasjon, der gruppen blir påvirket til å ha en felles oppfatning (MacDougall & Baum, 1997). Derfor var det svært verdifullt å gjennomføre individuelle intervjuer i tillegg, da disse ga meg muligheten til å få innsikt i hver enkelt informants unike opplevelser og perspektiver (Wibeck, 2010). Jeg brukte også kunnskapen fra gruppeintervjuet til å utvikle en grundig intervjuguide for de påfølgende individuelle intervjuene. Slik kunne jeg ha en anelse om hva slags type data de individuelle elev-intervjuene kunne komme til å gi meg, og forsøke å formulere spørsmål som kunne tilrettelegge for rike intervjudata (Otchie et al., 2022).

Tabell 1: Oversikt over elev-informanter fra dybdeintervjuer

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4	Informant 5	Informant 6
Kjønn	Jente	Jente	Jente	Jente	Gutt	Gutt
Trinn	3.klasse	3.klasse	2.klasse	2.klasse	3.klasse	3.klasse
Intervjulengde	28:15	26:05	33:32	28:05	35:50	34:10
Intervjudato	16.11.22	16.11.22	16.11.22	16.11.22	23.11.22	23.11.22

I analysen refererer jeg til informantene fra de individuelle intervjuene med elever slik: *Elevinformant 1-6, kjønn klassesertrin*. Eks: (Elevinformant 1, jente 3.kl)

For de individuelle intervjuene valgte jeg å rekruttere seks elever fra en annen videregående skole enn den hvor fokusgruppeintervjuet ble gjennomført. En detaljert beskrivelse av informantene er presentert i *tabell 1*. Gjennom en kontakt på denne skolen ble jeg satt i kontakt med disse seks elevene, som tilhørte enten andre- eller tredjeklasse og hadde en alder

mellom 17 og 19 år. Jeg søkte etter en viss variasjon i kjønn, og resultatet ble fire jenter og to gutter. Selv om kjønn ikke var et spesifikt fokus i oppgaven min, kan det ha hatt implikasjoner for forskningen at flertallet av elevinformantene var jenter. Selv om jeg ikke grundig utforsket denne faktoren i oppgaven, bør fremtidig forskning nøye undersøke hvordan kjønn kan påvirke sosiale mediers rolle i læringsutviklingen.

Dette utvalget utgjør en relativt homogen gruppe, ettersom samtlige informanter ble rekruttert fra samme skole og tilhører 2.- og 3. klasse på videregående skole. Dette antyder en viss grad av likhet og delte erfaringer blant elevene, til tross for en liten variasjon i alder og kjønn. Denne homogeniteten tillot grundig sammenligning og analyse av dataene, uten betydelige kontekstuelle forskjeller (Gentikow, 2005, s. 79). Utvalget kan betraktes som et strategisk utvalg, i tråd med kvalitativ forskningspraksis. Jeg hadde bedt min kontaktperson om å velge ut elever som kunne forventes å ha evnen til å uttale seg reflektert og bidra med rik informasjon om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Til tross for denne strategiske tilnærmingen, opplevde jeg at elevinformantene ga noe mindre utfyllende svar sammenlignet med lærerne. Derfor måtte jeg stille flere konkrete oppfølgingsspørsmål for å oppnå den ønsket informasjon, noe som antakelig hadde stor påvirkning på informantenes besvarelser. Likevel forsøkte jeg å gi informantene tilstrekkelig med tid til å svare, samt å stille de samme spørsmålene på ulike måter, samtidig som jeg benyttet meg av noen ledende spørsmål for å prøve ut informantenes uttalelser (Gentikow, 2005). Senere i kapittelet vil jeg reflektere over hvordan min rolle som forsker bidro inn i kunnskapsproduksjonen i intervjuene.

Tabell 2: Oversikt over lærer-informanter fra dybdeintervjuer

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
Kjønn	Kvinne	Mann	Mann	Kvinne
Alder	32	64	36	29
Fag	Kjemi, kroppsøving, naturfag og matematikk	Økonomifag, religion, filosofi og etikk	Samfunnsfag, religion og historie	Norsk, historie, rettslære og samfunnskunnskap
Intervjulengde	45:25	42:06	37:45	37:19
Intervjudato	19.12.22	20.12.22	04.01.23	03.02.23

I analysen refererer jeg til informantene fra de individuelle intervjuene med elever slik: *Lærerinformant 1-6, kjønn alder*. Eks: (Lærerinformant 1, kvinne 32 år)

Jeg rekrutterte fire lærere til individuelle intervjuer fra to ulike skoler. Disse lærerne var i alderen 29 til 64 år. En detaljert beskrivelse av informantene er presentert i *tabell 2*. Opprinnelig hadde jeg planlagt å gjennomføre et strategisk utvalg av seks lærerinformanter fra én skole for å oppnå en tilsvarende sammensetning som elevinformantene med en viss homogenitet i gruppen. Imidlertid støtte jeg på utfordringer og klarte ikke å rekruttere seks lærere fra samme skole. Etter flere måneders innsats besluttet jeg å avslutte rekrutteringsprosessen etter å ha intervjuet fire lærere fra to forskjellige skoler. Denne avgjørelsen ble tatt med hensyn til tidsbegrensninger og det faktum at lærerintervjuene allerede hadde gitt rike intervjudata. Dermed endte jeg opp med et tilgjengelighetsutvalg på grunn av praktiske begrensninger (Gentikow, 2005).

Likevel gjorde jeg en vurdering av at lærerintervjuene inneholdt mer omfattende refleksjoner og utfyllende informasjon sammenlignet med elevintervjuene. Jeg hadde dermed nådd en metning i datainnsamlingen raskere hos lærerne, hvor jeg hadde fått den nødvendige dataen for en dyptgående analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). I tråd med mitt økologiske analyseperspektiv, ønsket jeg å samle rikt datamateriale som kunne gi *tykke beskrivelser* av sosiale mediers rolle i videregående skole (Friberg, 2019). Tykke beskrivelser innebærer å kunne presentere fenomenet i en bredere sammenheng med detaljerte og rike opplysninger for å formidle en helhetlig forståelse av emnet (Geertz, 1994). Etter at jeg hadde gjennomført fokusgruppeintervjuet, individuelle intervjuer med elever og fire lærerintervjuer, konkluderte jeg med at jeg hadde oppnådd nettopp dette.

4.3 En abduktiv tilnærming til data

I denne masteroppgaven har jeg benyttet en abduktiv forskningstilnærming, for å utforske og undersøke sosiale mediers rolle i elevenes læringsutvikling. Dette legger rette for en mer kreativ forskningsprosess, der en har et mål om å ikke bare *bruke* teori for å besvare et forskningsspørsmål, men også et ønske å bidra til ny teoretisk innsikt (Johannessen, 2022). Dette fungerer som et tredje alternativ til *en induktiv tilnærming*, der en samler inn og analyserer empiriske data, og deretter trekke ut overordnede mønstre eller teorier, eller en *deduktiv tilnærming*, som dreier seg om å teste bekrefte eller motbevise etablert teori. Isteden forholder en seg til eksisterende teori gjennom hele forskningsprosessen (Tjora, 2021).

I tråd med Tavory og Timmermans (2014) beskrivelse av en abduktiv analyse, ønsket jeg å begynne prosessen med en teoretisk åpenhet for å øke sannsynligheten for å komme på sporet av nye teoretiske innsikter. Gjennom en eksplorativ tilnærming til forskningen, gjennomførte jeg en kartlegging av forskningsfeltet og identifiserte flere relevante teoretiske perspektiver. Blant flere teorier kom jeg på sporet av Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsteori. I møte med det første konkrete empiriske materialet, nemlig fokusgruppeintervjuet, hadde jeg derfor denne teorien i bakhodet.

4.3.1 Intervjuguide

Et fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, hvor jeg som moderator forsøkte å legge til rette for en åpen ordveksling rundt temaer jeg var interessert i. Denne metoden egner seg godt for en eksplorativ undersøkelse, hvor målet er å frembringe kunnskap om underbelyste forhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg utviklet en intervjuguide (se vedlegg 1) som var åpen og fleksibel, og startet med en introduksjonsfase hvor jeg presenterte meg selv og prosjektet, samtidig som jeg ga informantene mulighet til å dele informasjon om seg selv og snakke om deres foretrukne sosiale medier. Dette skapte en avslappet atmosfære og bidro til å lette transkriberingsprosessen hvor jeg skulle identifisere stemmene til hver enkelt informant. Videre inkluderte jeg syv åpne refleksjonsspørsmål i guiden for å styre samtalen mot de sentrale temaene. Som moderator hadde jeg ansvaret for å fasilitere en engasjerende samtale der informantene kunne dele sine egne perspektiver og meninger, samtidig som jeg sikret at jeg fikk utfyllende informasjon om alle ønskede temaer før intervjuet ble avsluttet (Liamputtong, 2011).

Basert på datainnsamlingen, konkluderte jeg med at Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori var en svært relevant teoretisk tilnærming. Jeg identifiserte et betydelig potensial i å videreutvikle Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori, ved å inkludere sosiale medier som et integrert mikrosystem. Denne utvidelsen av teorien ville gi en dypere innsikt i hvordan sosiale medier påvirker elevenes nære miljøer, spesielt i konteksten av elevers læringsutvikling i skolen. Jeg brukte denne innsikten fra gruppeintervjuet til å utvikle en grundig intervjuguide som skulle brukes i de påfølgende dybdeintervjuene (Otchie et al., 2022). Selv om jeg fortsatt var åpen for at empirien kunne lede meg i en annen teoretisk retning, sørget jeg for at spørsmålene i intervjuguiden var utformet slik at de kunne analyseres i lys av Bronfenbrenners teori.

Jeg valgte å bruke semistrukturerte intervjuer som metode for de individuelle intervjuene med elever og lærere. Formålet var å gi informantene rom til å reflektere over egne erfaringer og holdninger i en relativt åpen samtale, samtidig som jeg kunne styre dialogen rundt de spesifikke temaene jeg ønsket å innhente informasjon om (Tjora, 2017, s. 127). Jeg utviklet separate intervjuguides for elevintervjuene (se *vedlegg 2*) og lærerintervjuene (se *vedlegg 3*) med mange felles temaer, med sikte på å innhente ensartet informasjon fra alle informantene. Spørsmålene i intervjuguidene ble utformet med tanke på å dekke alle relevante aspekter i lys av Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori. Jeg la vekt på å oppmuntre til spontane og utfyllende beskrivelser av informantenes personlige erfaringer, samtidig som jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og be om ytterligere forklaringer ved behov (Østbye et al., 2013, s. 107).

4.3.2 Behandling av datamaterialet

Thompson (2022) påpeker at dersom et eksisterende teoretisk rammeverk har spilt en veiledende rolle i utviklingen av koder og tematiseringen av dataene, så bør en anerkjenne at et abduktivt metodisk design ligger til grunn. Han argumenterer for at det finnes lite veiledning for hvordan å gjennomføre en slik tilnærming, og har derfor utviklet en åttetrinns tilnærming til en abduktiv tematisk analyse. Disse trinnene omfatter (1) transkribering, (2) koding, (3) kodebok, (4) utvikling av temaer, (5) teoretisering, (6) sammenligning av datasett, (7) visualisering av data og (8) framskriving av materialet (Thompson, 2022). Som en bevisst refleksjon av mitt eget abduktive perspektiv, tar jeg i betraktning Thompsons tilnærming som en veiledning i min behandling av intervjudataene.

Samtlige intervjuer ble gjennomført ved hjelp av lydopptak via Diktafon-appen, noe som tillot meg å engasjere meg aktivt i samtalen og opprettholde en god flyt under intervjuene. Opptakene måtte derfor transkriberes til tekstformat (Tjora, 2021, s. 180). Jeg benyttet den automatiske transkriberingsfunksjonen i Word, tilgjengelig gjennom OsloMets MS365-løsning. Transkripsjonene ble gjengitt så autentisk som mulig, inkludert fyllord og gjentakelser. Likevel ble dialektiske uttrykk normalisert for å anonymisere informantene (Tjora, 2021, s. 186). Jeg transkriberte intervjuer parallelt med datainnsamlingen, noe Thompson (2022) fremhever som fordelaktig. Dette bidro til å avdekke temaer som krevde ytterligere detaljer, samt at det tillot meg å notere potensielle mønstre og koder i dataene, som ville være nyttig for den videre prosessen.

Koding i en kvalitativ analyse innebærer å tildele merkelapper til ulike deler av datamaterialet, som representerer et spesifikt tema, konsept eller fenomen som opptrer i datamaterialet. Formålet er å strukturere og systematisere det omfattende datamaterialet. I en abduktiv analyse beveger forskeren seg iterativt mellom empirisk materiale og teori gjennom flere runder med koding. Under denne prosessen oppdaget jeg gradvis mønstre og overlapp mellom kodene, noe som la grunnlaget for utviklingen av min kodebok (se *vedlegg 4*). Denne ble utformet med utgangspunkt i Guest (2012) sin abduktive tilnærming, og bestod av ni koder. Hver kode ble definert ut ifra sin spesifikke funksjon og anvendelse, og alle kodene inkluderte eksempler. Seks av kodene ble direkte hentet fra Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell: *individ*, *mikrosystem*, *mesosystem*, *eksosystem*, *makrosystem* og *kronosystem*. I tillegg la jeg til tre koder som ikke direkte passet inn under Bronfenbrenners begreper: *sosiale medier og skole*, *om elevenes bruk* og *metadata*. En kodebok gir fordelen av økt etterprøvbarehet i forskningen, fordi det er mulig å gå tilbake til de nøyaktige trinnene som er tatt under kodingen (Thompson, 2022).

Etter å ha gjennomført kodingen, gikk jeg videre til utviklingen av temaer. Dette innebærer å identifisere og organisere sammenhenger mellom ulike koder, med fokus på å forklare historien bak dataene. Målet med den tematiske analysen var å gå utover de konkrete dataene og bruke teori til å gi en overordnet forståelse av funnene (Thompson, 2022). Jeg noterte meg gjentakende mønstre og sentrale temaer i datamaterialet, som senere skulle presenteres i analysen. Dette åpnet opp for neste trinn i prosessen, som omhandlet teoretisering av funnene. Teoretiseringen involverte en vurdering av i hvilken grad det eksisterende teoretiske rammeverket kunne forklare forholdet mellom temaene. Jeg var også oppmerksom på situasjoner der funnene ikke kunne forklares med eksisterende teori (Tavory & Timmermans, 2014; Timmermans & Tavory, 2012). Dette resulterte i min teoretiske videreutvikling av Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori, samt Neal og Neals (2013) nettverksteori, som beskrives nærmere i oppgavens analysedel.

Før jeg startet selve analysen av datamaterialet, gjennomførte jeg en sammenligning av datasett. Dette involverte en nøye gjennomgang av temaene som ble identifisert i elev-intervjuene og lærer-intervjuene. Formålet var å identifisere forskjeller og likheter mellom informantgruppene, som kunne være relevant å diskutere i analysedelen av oppgaven (Guest et al., 2012). I tillegg til dette, arbeidet jeg med å utvikle en visuell representasjon av dataene

for å visualisere relasjonene mellom ulike konsepter (Thompson, 2022). I mitt tilfelle var det relevant å utvikle en visuell modell basert på Neal og Neals (2013) økologiske nettverksmodell. Forskjellige deler av modellen jeg utviklet blir presentert i flere av analysekapitlene, og modellen i sin helhet blir presentert i kapittel 5.1.5.

Det siste trinnet i Thompsons (2022) abduktive analysetilnærming involverer å formulere analysens funn i skriftlig form. Dette innebærer å strukturere funnene i underkapitler, der hver overskrift angir temaet for det aktuelle underkapitlet. I analysekapittelet i oppgaven min presenterer jeg teoretiske forklaringer på hvordan mitt analytiske rammeverk kan knyttes til empirien, med det formål å besvare oppgavens to forskningsspørsmål. Jeg bruker sitater fra de innsamlede dataene for å gi empirisk belegg for disse teoretiske forklaringene. Dette gir intervjudeltakerne en stemme og øker forskningens pålitelighet (Guest et al., 2012). Formålet er å sikre en grundig beskrivelse av det temaet jeg undersøker, inkludert deltakerne og deres sosiale omgivelser. Dette er i tråd med oppgavens overordnede mål om å presentere et helhetlig og økologisk perspektiv på sosiale mediers rolle i elevers læringsutvikling. Gjennom analysekapittelet søker jeg å overbevise leseren om betydningen og implikasjonene av mine funn for fremtidig forskning (Jonsen et al., 2018; Thompson, 2022).

4.3 Forskningens kvalitet

Enhver vitenskapelig undersøkelse bør etterstrebe god kvalitet i sitt arbeid, noe som innebærer at forskningen oppfattes som gyldig og pålitelig. For å sikre forskningens kvalitet, er det nødvendig for forskeren å kunne dokumentere at en grundig planlegging og utforming av studien vil føre til velbegrunnede tolkninger basert på systematiske dataanalyser. Jeg har som hensikt å sikre en transparent formidling av min forskning, og vil derfor inkludere egne vurderinger av kvaliteten på arbeidet og resultatene (Tjora, 2021, s. 283). Innenfor kvalitativ forskning har flere ulike begreper blitt brukt for å beskrive kvalitetskriterier. I min studie tar jeg i bruk begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *analytisk overførbarhet*, i samsvar med Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015) sitt perspektiv på forskningskvalitet.

4.3.1 Reliabilitet

Diskusjonen om forskningens troverdighet er ofte forankret i begrepet reliabilitet, som handler om hvor konsistent en måling er. Det handler om å kunne overbevise andre forskere om at de ville oppnådd lignende resultater ved etterprøving (Kvale & Brinkmann, 2015). For å

oppnå denne troverdigheten har jeg lagt vekt på transparens i hele forskningsprosessen, slik at leseren får et inngående innblikk i forskningen, og dermed kan vurdere kvaliteten. I min innsats for å sikre transparens har jeg nøye beskrevet hvordan og hvorfor en undersøkelse er gjennomført, hvilke valg som ble tatt underveis, hvem som er forsket på og hvilke teoretiske perspektiver som har formet forskningsdesignet og analysen (Tjora, 2017, s. 264).

I min forskningsformidling har jeg lagt vekt på å gi en omfattende begrunnelse for mitt valg av forskningstema, basert på mine egne interesser og kunnskap om eksisterende forskning. Jeg har redegjort for hvorfor jeg har valgt å samle inn kvalitative data gjennom semistrukturerte intervjuer med både elever og lærere, samt gjennomført et fokusgruppeintervju av elever. Videre har jeg inkludert en grundig presentasjon av informantutvalget mitt og informasjon om rekrutteringsprosessen. Denne åpne og detaljerte tilnærmingen gir leseren tydelig innsikt i hvordan mine valg og beslutninger kan ha påvirket forskningsresultatene.

I kapittel 4.3 av oppgaven har jeg grundig beskrevet hvordan min abduktive forskningstilnærming har påvirket hele forskningsprosessen. Jeg har nøye redegjort for hvordan eksisterende forskning og en økologisk nettverksteori har påvirket utformingen av intervjuguider tilpasset de tre informantgruppene. Som et ledd i å tilrettelegge for muligheten til å gjenskape datainnsamlingen, har jeg gjort intervjuguidene tilgjengelig som vedlegg. En avgjørende faktor for å styrke forskningens reliabilitet var valget om å ta opptak av intervjuene i stedet for å ta notater underveis. Dette tillot meg å gjengi informantenes formuleringer på en autentisk måte i transkripsjonene (Østbye et al., 2013, s. 124).

I tillegg har jeg vist åpenhet rundt hvordan jeg har gjennomført koding og tematisering av dataene, med utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori, samt hvordan Neal og Neals (2013) nettverkstilnærming har spilt en sentral rolle i analysen, visualiseringen av funnene og mitt teoretiske bidrag. Vedlagt i oppgaven ligger også kodeboken jeg benyttet i kodingsprosessen, som gir leseren en detaljert innsikt i de konkrete stegene som ble tatt under kodingen og bidrar til økt etterprøvbarehet (Guest et al., 2012). Fremfor å argumentere for å inneha rollen som en nøytral og objektiv forsker, er mitt mål å oppnå transparens og objektivitet når det gjelder min egen subjektive påvirkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Selv om jeg forsøker å tilrettelegge for at andre forskere kan reprodusere lignende forskningsresultater i etterkant, er det avgjørende å erkjenne min egen påvirkning på

kunnskapsproduksjonen. Av denne grunn er reproduksjon av kvalitative data vanskelig, fordi en annen forsker antakelig ville ledet informantene på andre måter.

4.3.2 Validitet

Begrepet validitet brukes gjerne som en standard for hvorvidt undersøkelsene anses som gyldige. Dette handler om å overbevise mottakeren om at fremgangsmåten en har brukt i sitt arbeid vil føre til sterke og troverdige konklusjoner. Dette forutsetter at forskeren klarer å argumentere for at forskningsdesignet er egnet for å gi svar på det som skal undersøkes, og krever transparens om metoder, teoretisk ståsted og min aktive påvirkning som forsker (Skovsgaard & Svith, 2014, s. 63-64).

For å sikre et solid grunnlag for analyse, benyttet jeg datatriangulering innenfor min kvalitative forskningsmetode (engelsk: *within method-triangulation*) (Arksey & Knight, 1999). Dette innebærer å bruke forskjellige tilnærminger eller datakilder innenfor samme forskningsmetode for å forbedre reliabiliteten og validiteten av funnene. I min studie gjennomførte jeg både datatriangulering og metodisk triangulering. Datatriangulering involverer bruk av ulike datakilder for å utforske det samme fenomenet. Jeg samlet data fra både lærere og elever for å skape et sammenligningsgrunnlag. Videre benyttet jeg metodisk triangulering innenfor metoden ved å kombinere semistrukturerte dybdeintervjuer med et fokusgruppeintervju for å belyse fenomenet fra ulike perspektiver (Arksey & Knight, 1999; Østbye et al., 2013). Kombinasjonen av disse metodene bidrar til å produsere tykke og innholdsrike beskrivelser av forskningstemaet, og er ofte brukt innenfor kvalitativ forskning (Liamputtong, 2011, s. 93). Dette bidrar ikke til å gjøre studien statistisk overførbart, på grunn av det begrensede antallet informanter og den kvalitative tilnærmingen, men det bidrar til å styrke forskningens konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291).

Den abduktive tilnærmingen, som jeg aktivt har benyttet ved å anvende en økologisk nettverksteori i produksjonen og analysen av mine empiriske data, bidrar til å styrke forskningens validitet. Denne teorien gir et analytisk rammeverk som tar hensyn til det komplekse samspillet mellom individuelle og kontekstuelle faktorer i ungdommers mediebruk. Dette bidrar til å sikre en mer helhetlig og dybdeforståelse av fenomenet, som samsvarer med forskningsprosjektets mål.

I samsvar med Kvale og Brinkmanns (2015) perspektiv på forskningsintervjuet som en sosial praksis, er jeg bevisst på min rolle i formingen av intervjudataene. Som jeg tidligere har nevnt, er mitt mål å gi en helhetlig forståelse av unges bruk av sosiale medier ved å fokusere på både utfordringer og positive aspekter. Derfor har jeg styrt samtalene med informantene ved å ta opp spesifikke temaer, og dette gjenspeiles i utformingen av mine intervjuguider. For å sikre validiteten av forskningen, har jeg supplert de åpne intervju spørsmålene med konkrete oppfølgingsspørsmål som er relevante for mitt forskningstema. Kvale og Brinkmann (2015, s. 202) Ved å erkjenne innflytelsen av ledende spørsmål, gir jeg leseren muligheten til å vurdere spørsmålenes betydning for forskningsfunnene og dermed evaluere funnenes validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202)

I løpet av min intervjuundersøkelse stod jeg overfor en interessant dynamikk der informantens uttalelser om sine holdninger til sosiale medier endret seg underveis i intervjuene, og noen spørsmål opplevdes utfordrende å svare på. Det er viktig å påpeke at denne dynamikken ikke nødvendigvis indikerer en svakhet ved intervjueteknikken eller en manglende pålitelighet i dataene. Tvert imot vitner den om at intervjuene var konstruktive, utfordrende og effektive i å utforske de komplekse nyansene i informantens holdninger til sosiale medier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282). Under intervjuene med lærere oppsto situasjoner der de selv erkjente at intervjuet genererte ny kunnskap for dem, noe jeg diskuterer nærmere i analysedelen i oppgaven. Dette reflekterer det faktum at temaet er utforsket, også blant informantene, og understreker betydningen av den eksplorative tilnærmingen i min forskning. Ved å anerkjenne og reflektere over endringene i informantens uttalelser, blir jeg mer bevisst på den dynamiske og kontekstuelle naturen av deres holdninger. Dette bidrar til en grundigere analyse og tolkning av dataene, og styrker validiteten og påliteligheten av mine funn.

Det er viktig å anerkjenne at ungdommers kunnskap, kompetanse og erfaringer er preget av at de er født inn en mediegenerasjon, noe som skiller seg fra situasjonen til de fleste voksne forskere. Dagens unge bruker og engasjerer seg i medier i nesten alle aspekter av livet. Derfor må de anvendte metodene være refleksive, hvor forskeren er bevisst behovet for innsikt i ungdommens dynamiske og komplekse kontekster. En vesentlig utfordring i slik forskning er imidlertid hvorvidt forskeren faktisk anerkjenner og forstår ungdommers sosiale praksiser og mediebruk, gitt at forskeren selv innehar helt andre erfaringer. Dette utgjør en sentral

problemstilling for fremtidig forskning innenfor det mediepedagogiske forskningsfeltet. Mediene er mer allestedsnærværende enn før, og måten mediene brukes på er også mer privat og individualisert. Derfor kan det være utfordrende for forskere å få tilgang til ungdommens tankeprosesser, spesielt med tanke på at ungdommers mediepraksiser endrer seg raskt (Frantzen & Schofield, 2018c). For å oppnå en mer solid og troverdig forståelse av barn og unges mediebruk er forskere nødt til å anerkjenne denne situasjonen. Imidlertid styrkes validiteten av min forskning på grunn av min unge alder og tilhørighet til den digitale mediegenerasjonen. Dette kan ha bidratt til en dypere innsikt i de unges bruk av sosiale medier enn det eldre forskere ville hatt.

4.3.3 Analytisk og konseptuell generalisering

Innenfor samfunnsforskningen har de fleste forskere et mål om en eller annen form for generalisering av resultatene. Tradisjonelt sett har generalisering vært assosiert med kvantitativ forskning, der resultatene søker å bli generalisert til en bredere populasjon. Derfor har generalisering av kvalitativ forskning vært et omdiskutert tema blant forskere (Tjora, 2021, s. 267). Typiske innvendinger dreier seg om at kvalitative forskningsintervjuer ikke er vitenskapelige, at det er for personavhengig og subjektivt, og at resultatene ikke kan generaliseres, fordi det er for få intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 199–200). Kvalitative forskere har derfor utviklet flere perspektiver på hvordan en kan argumentere for en generalisering av kvalitative data, og jeg vil ta utgangspunkt i en kombinasjon av Kvale og Brinkmanns (2015, s. 291) forslag om *en analytisk generalisering*, i tillegg til Tjoras (2021, s. 268) forslag om en *konseptuell generalisering*.

En analytisk generalisering dreier seg om å kunne gi en velbegrunnet vurdering av hvordan forskningsresultatene kan brukes som en indikator for hva som kan komme til å skje i en lignende situasjon. En slik generalisering er avhengig av en innholdsrik og dyptgripende beskrivelse av forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). I min forskning har jeg argumentert for at min systematiske gjennomgang av eksisterende forskning, i kombinasjon med kvalitativ triangulering av data, har resultert i tykke beskrivelser av mitt forskningstema. Dette har bidratt til å styrke forskningens kvalitet. Til tross for et begrenset informantutvalg, har jeg likevel kunnet identifisere og argumentere for mønstre og gjennomgående trekk i datamaterialet. Disse funnene gir en pekepinn på hvilke aspekter av forskningstemaet som er mest relevante og interessante for videre utforskning.

I lys av min abduktive forskningstilnærming, vil jeg også argumentere for at en konseptuell generalisering av mine funn kan gjennomføres, fordi intervjudataene knyttes til en teoriutvikling (Tjora, 2021, s. 268). Abduktiv metode innebærer at empiriske funn avviker fra det som forventes basert på gjeldende teoretisk forståelse, og at den eksisterende teorien ikke er tilstrekkelig til å forklare de empiriske funnene. Ved å knytte den sosiale praksisen i kvalitative intervjuer til eksisterende forskning og forståelse, bidrar denne tilnærmingen til en viss grad av generaliserbarhet (Thompson, 2022, s. 1411). I mitt forskningsarbeid har jeg analysert empirien med utgangspunkt i en økologisk nettverksteori og foreslått hvordan denne teorien kan videreutvikles i en moderne medieorientert samfunnskontekst. På denne måten legger jeg til rette for at fremtidig forskning som ønsker å anvende et økologisk perspektiv på elevers utvikling, kan dra nytte av mine forskningsresultater.

4.4 Ethiske hensyn

I all vitenskapelig forskning er det essensielt å reflektere over forskningens etiske aspekter. I mitt forskningsprosjekt har jeg forholdt meg til de etiske retningslinjene, som er formulert av *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH). Disse er utformet for å veilede forskere gjennom problemstillinger, og sikre god og forsvarlig vitenskapelig praksis (NESH, 2021).

Ettersom min studie inkluderer dybdeintervjuer og behandling av personopplysninger, har jeg vært nødt til å gjøre en rekke vurderinger knyttet til forskningsetikk og personvern. Før jeg gjennomførte datainnsamlingen, sendte jeg derfor inn en søknad til *Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør* (tidligere: *NSD, Norsk senter for forskningsdata*). Vedlagt ligger deres godkjenning av prosjektet (se *vedlegg 5*). I søknaden redegjorde jeg for prosjektets formål og metodikk, planlagt bruk av personopplysninger, samt informasjon om hvordan jeg ville sikre deltakernes anonymitet, samtykkeprosessen og håndtering av dataene.

I mitt forskningsprosjekt var det viktig å ivareta deltakernes rettigheter og personvern. For å sikre dette, fulgte jeg retningslinjene om å innhente fritt og informert samtykke fra deltakerne, spesielt i forbindelse med kvalitative intervjuer som involverer personopplysninger (NESH, 2021, s. 18). Jeg utarbeidet derfor separate samtykkeskjemaer for hvert informantutvalg (se *vedlegg 6, 7 og 8*), der informantene ga sitt samtykke til å delta i intervjuene, at samtalen ble tatt opp og at intervjuet kunne siteres i anonymisert form. Intervjuene ble tatt opp med

Diktafon-appen, hvor opptaket umiddelbart blir kryptert og lagret eksternt i Nettskjema. Før transkribering ble intervjudataene anonymisert, og transkriberingene ble kun behandlet av meg (NESH, 2021, s. 22).

Ettersom prosjektet involverer deltakere under 18 år, var det spesielt viktig å ivareta deltakernes behov, og å gi informasjon om forskningen som er tilpasset deltakernes alder (NESH, 2021, s. 19). Derfor brukte jeg litt ekstra god tid på å beskrive forskningen og veilede disse informantene gjennom samtykkeskjemaet. Jeg anså ingen risiko for at informantene kunne komme til skade i mitt forskningsprosjekt. Likevel var jeg ekstra bevisst på å skape en tillitsfull og en trygg intervjusituasjon da jeg intervjuet de unge elev-informantene, for å tilrettelegge for at de kunne svare fritt på mine spørsmål. Dette gjorde jeg ved å intervjuer informantene på deres egen skole, i kjente omgivelser, jeg snakket løst med informantene i forkant og etterkant av intervjuene, og jeg utviste vennlighet og en aktiv lytting underveis i samtalen (Østbye et al., 2013, s. 107). I møte med alle mine informanter var jeg opptatt av å vise respekt for deres integritet og privatliv (NESH, 2021, s. 25).

Ifølge Frantzen og Schofield (2018c) I følge Frantzen og Schofield (2018c) er etisk ansvar er en sentral betraktning for mediepedagogisk forskning, spesielt når det gjelder å reflektere over konsekvensene av forskerens posisjon. Det krever en bevissthet om de holdninger og verdier som preger både forskerens egen og informantenes kontekst. I min forskning er det derfor avgjørende å tydeliggjøre at mine funn primært gjelder i en vestlig og norsk kontekst, da det er her jeg og mine informanter har vår forankring. Et annet etisk dilemma handler om å finne en balanse mellom å presentere interessante og tydelige forskningsfunn og å beskrive virkeligheten på en representativ måte. Innen medie- og skoleforskning er det en risiko for å overfokusere på spektakulære aspekter, samtidig som hverdagslige og vanlige aspekter som er relevante for unges virkelige liv, kan bli oversett. I mitt studium av sosiale mediers potensiale som læringsverktøy i skolen har jeg derfor prioritert å diskutere både utfordringer og fordeler, og unngå ensidig fokus på det spektakulære (Frantzen & Schofield, 2018c)

5. Analyse og diskusjon

Det overordnede formålet med dette kapittelet er å presentere en omfattende analyse av det empiriske datamaterialet jeg har hentet inn, og å diskutere dette opp mot en økologisk nettverksteori. Jeg vil hente frem de viktigste hovedfunnene i empirien, og forsøke å gi utfyllende svar på mine to forskningsspørsmål.

I det første underkapittelet er den primære hensikten å besvare mitt første forskningsspørsmål: *Hvordan opplever elever og lærere ved videregående skole at sosiale medier spiller en rolle i elevenes læringsutvikling?*

For å utforske denne problemstillingen tar jeg i bruk en økologisk nettverkstilnærming som en strukturerende ramme for analysen. Det vil si at jeg henter inn Bronfenbrenners fem systemer: mikro-, meso-, ekso-, makro-, og kronosystemet, inkludert hans perspektiv på elevene som et aktivt utviklende individ. I tillegg henter jeg inn hans perspektiver på proksimale prosesser underveis i analysen. Jeg benytter meg likevel underveis av Neal og Neals nettverkstilnærming og videreutvikling av modellen. Denne har inspirert min egen nettverksmodell, som vil bli presentert og diskutert i analysen. I modellen tar jeg hensyn til elevenes ulike nettverk, inkludert sosiale medier og skolen som to mikrosystemer.

Målet er å utforske hvordan elever og lærere opplever at sosiale medier spiller en rolle i elevenes læringsutvikling. Jeg vil undersøke hvordan sosiale medier kan plasseres innenfor elevenes økologiske nettverk og drøfte det som en vesentlig faktor i læringsprosessen. Videre vil fordeler, ulemper og faktorer som påvirker denne rollen bli diskutert basert på uttalelser fra informantene. I analysen vil jeg først fokusere på individnivået ved å analysere holdninger, personlighetstrekk og likheter og ulikheter blant elevene. Deretter rettes oppmerksomheten mot to av elevenes mikrosystemer, skolen og sosiale medier. Lærernes forhold til sosiale medier og dette samspillet påvirkning på individet vil bli utforsket i mesosystemet, mens interaksjoner mellom lærerne og skoleledelsen blir inkludert i eksosystemet. Avslutningsvis vil jeg undersøke hvordan samfunnets normer og verdier reflekteres i læreplanen gjennom en analyse av makrosystemet og kronosystemet. Jeg vil belyse lærernes perspektiver på hvordan sosiale medier omtales i læreplanen og diskutere betydningen av dette i forhold til den nåværende tidsperioden vi lever i.

I det andre underkapittelet har jeg som hovedmål å gi en grundig diskusjon av mitt andre forskningsspørsmål: *På hvilken måte kan et økologisk nettverksperspektiv bidra til innsikt i potensialet for økt bruk av sosiale medier som et læringsverktøy på videregående skole?*

Her vil jeg utforske potensialet for en mer omfattende integrering av sosiale medier i skolen i fremtiden, basert på kunnskapen som ble presentert i det første underkapittelet. Dette vil bli gjort gjennom en grundig diskusjon av empiriske funn som belyser de utfordringene som må overkommes for å oppnå økt bruk av sosiale medier som et læringsverktøy, samt de allerede synlige mulighetene. Videre vil jeg vurdere effekten av å inkludere sosiale medier som en integrert del av elevenes økologiske nettverk og reflektere over hvordan denne tilnærmingen kan videreutvikles. Gjennom en kritisk analyse av tidligere teoretiske tilnærminger vil jeg identifisere lærdommer som kan informere fremtidig forskning og praksis.

5.1 Sosiale mediers rolle i elevenes læringsutvikling

5.1.1 Individet - Elevene som aktive og utviklende personer

I løpet av samtlige intervjuer kom det tydelig frem at elevene hadde en mangfoldig oppfatning av sin egen bruk av sosiale medier, og de uttrykte både positive og negative holdninger knyttet til temaet. Elevene viste en bevissthet om denne dynamikken ved å gi flere perspektiver som ga innsikt i både fordeler og ulemper gjennom hele intervjuprosessen.

Blant informantene i studien var det en klar tendens til at de pekte på hvordan sosiale medier kunne føre til distraksjon og forstyrrelse av fokuset, både hjemme og i klasserommet. Flere informanter ga uttrykk for vansker med å regulere sin egen bruk av sosiale medier i sammenheng med skolearbeid. De blir avledet av aktiviteter som å scrolle gjennom innhold på sosiale medier, noe som førte til tap av fokus på skolearbeidet. For eksempel uttrykte en informant at *«jeg skal gjøre skole, men det frister mye mer å være på mobilen. Også er jeg sånn bare en video til [...] også går det så mye tid. Og da føler jeg meg så dårlig etterpå»* (Elevinformant 4, jente 2.kl). Flere lignende utsagn viser hvordan sosiale medier konkret kan hindre elevenes læringsutvikling på grunn av manglende selvregulering, noe informantene også var bevisste på selv.

Samtlige elever problematiserer, i ulik grad, hvordan skolen gir dem god opplæring i bruk av sosiale medier. To primære problemstillinger som kommer frem i intervjuene er: (1) elevenes frustrasjon over at lærerne hovedsakelig omtaler sosiale medier som et problem og fokuserer

på advarsler om hvordan elevene ikke bør oppføre seg på sosiale medier, samt (2) elevenes oppfatning av at de selv besitter bedre ferdigheter i sosiale medier enn lærerne, noe som fører til at de opplever opplæringen i skolen som lite relevant og nyttig. Disse to eksemplene illustrerer de to nevnte problemstillingene:

Jeg tror de tror vi elsker sosiale medier, og bare lever i en drøm liksom. Så skal de ha en sånn reality check på oss. Da blir det veldig fokus på det negative (Gruppeinformant 3)

Så føler jeg ikke heller at lærerne kan det helt. De kan kanskje Facebook. Men liksom de vi bruker så mye og har liksom vokst opp med, jeg føler at vi kan det litt bedre enn lærerne. Og at da er det litt vanskelig for dem å evaluere og legge opp til bra opplegg. (Elevinformant 4, jente 2.kl)

Elevenes utsagn indikerer at skolens behandling av sosiale medier i læreplanen ikke møter elevenes behov tilstrekkelig, og at lærernes egen opplæring i sosiale medier kan være mangelfull. Dette antyder et behov for en revurdering av skolens tilnærming til opplæring i bruk av sosiale medier, med større inkludering av elevenes egne perspektiver og erfaringer i utviklingen av læreplaner og læreropplæring.

Elevinformant 6 utmerket seg som den mest kritiske blant informantene når det gjelder sosiale medier. Han uttrykte skepsis og begrunnet dette med sine politiske holdninger og personlige interesser. Han identifiserte seg som "ganske venstre-lent" og som en velbelest person, og uttrykte misnøye med den uforholdsmessige makten store selskaper har uten demokratisk forankring. I løpet av intervjuene brakte han fram flere negative perspektiver knyttet til sosiale medier, inkludert deres negative påvirkning på tid og oppmerksomhet, psykisk helse, spredning av falske nyheter og overvåkningskapitalisme. Dette perspektivet belyser hvordan individuelle interesser og politiske holdninger kan påvirke oppfatningen av bruken av sosiale medier, både i skolesammenheng og mer generelt. Mens de andre informantene hadde en mer positiv eller nøytral holdning til sosiale medier, skiller denne informanten seg tydelig ut med en overveiende kritisk tilnærming. Hans synspunkter gir dermed en unik innsikt som bryter med det generelle mønsteret i informantgruppen og antyder at flere elever på videregående skole kan ha lignende skeptiske holdninger.

Det er likevel viktig å merke seg at samtlige elever, inkludert elevinformant 6, ga uttrykk for at sosiale medier spiller en positiv rolle i deres liv, om enn i varierende grad. Én elev uttalte for

eksempel at *"Jeg synes egentlig sosiale medier er veldig fint, men det er også fordi jeg bruker veldig mye tid på det"* (Elevinformant 3, jente 2.kl), og fremhevet hvordan sosiale medier muliggjør god og effektiv kommunikasjon med venner. Bruk av sosiale medier som en kommunikasjonskanal viser seg å være det primære bruksområdet for alle elevene, både på og utenfor skolen. Dette vitner om et komplekst bilde der både positive og negative aspekter av sosiale medier eksisterer samtidig blant elevene.

Analyse av dataene indikerer klart at kommunikasjon over sosiale medier etter skoletid er spesielt nyttig for deres læringsutvikling i forbindelse med oppgaveløsning og lesing til prøver. En elev ga et eksempel på en chatsamtale mellom elever som hadde et matematikkfag: *"Vi sender en oppgave og spør liksom - er det noen som vet hvordan man løser denne? Også får man på en måte litt hjelp. Så det er veldig greit"* (Elevinformant 1, jente 3.kl). Snapchat fremstår som den mest brukte kanalen for slik kommunikasjon, og det dreier seg gjerne om praktiske ting som innleveringer og deling av sider fra lærebøker før prøver.

Sosiale medier kan sies å utgjøre en integrert del av elevenes hverdag, som et verktøy for både kommunikasjon med medelever utenfor skoletid og samarbeid om skoleoppgaver i løpet av skoledagen. Den sømløse overgangen mellom kommunikasjon i ulike kontekster er bemerkelsesverdig. Sosiale medier gir elevene muligheten til å opprettholde og utvide sosiale bånd både i skole- og hverdagssammenhenger. For eksempel kan de diskutere skolerelaterte spørsmål eller samarbeide om oppgaver i sanntid, selv når de ikke er fysisk til stede på skolen. Dette viser at sosiale medier spiller en naturlig rolle i elevenes liv og er en integrert del av deres daglige rutiner og sosiale interaksjoner.

Det er også verdt å merke seg at flere elever beskriver hvordan sosiale medier på en positiv måte kan bidra til å skape engasjement rundt samfunnsaker. De nevner hvordan sosiale medier gjør det lett å holde seg oppdatert, og at de får informasjon om aktuelle temaer som klimasaker og samfunnsrelaterte videoer på plattformer som YouTube og Instagram. I dette sitatet forklarer elevinformant 5 hvordan et slikt engasjement kan vise seg å være nyttig i timen:

Det er jo ofte, jeg er jo samfunnsengasjert i tillegg, så jeg får jo ofte opp ting på Youtube som er relevant, også av og til opp på Instagram, sånt som jeg kan si i timen, som læreren da kanskje ikke helt forventer at du kan (Elevinformant 5, gutt 3.kl).

Dette sitatet indikerer at elever med et særlig samfunnsengasjement kan dra spesiell nytte av sosiale medier i forbindelse med læring, noe som samsvarer med Bronfenbrenners beskrivelse av hvordan individuelle personlighetstrekk kan påvirke tilnærmingen til læring. Sosiale medier er konstruert på en måte som inviterer til engasjement fra brukerne, gjennom muligheter som å like, kommentere og dele innholdet. Denne interaktive funksjonaliteten muliggjør en kontinuerlig tilstedeværelse på sosiale medier for elever med samfunnsinteresse, der de kan utvikle sin digitale kompetanse og utvide sin kunnskap gjennom jevnlig deltakelse og engasjement.

Denne dynamikken illustrerer en proksimal prosess der både elevene og sosiale medier tar initiativ og samhandler over en lengre tidsperiode. Aktiv bruk av sosiale medier som en ressurs for å utvide og berike læringsprosessen innen relevante skolefag, gir elevene muligheten til å knytte sin hverdagssituasjon til skoleundervisningen. Samtidig utvikler de seg som engasjerte samfunnsborgere og tilegner seg kunnskap om samfunnet. Engasjementet som oppstår i klasserommet gjennom diskusjoner og refleksjoner om temaer de har utforsket på sosiale medier, bidrar til en mer kompleks og helhetlig læringsutvikling.

Uansett hvor positive elevene er til læring via sosiale medier, viser informantene en generell tendens til å også verdsette tradisjonelle undervisningsmetoder, selv om dette kan variere i grad og begrunnelse. Resultatene fra intervjuene avslører at informantene anerkjenner og søker fordeler fra mer tradisjonelle tilnærminger til læring, parallelt med sine erfaringer og engasjement på sosiale medier. De uttrykker behovet for å kunne stille spørsmål i timen, oppleve direkte interaksjon med lærere og medelever, samt muligheten til å ta grundige notater fra en lærebok. Disse aspektene ved tradisjonell undervisning blir verdsatt fordi de tilbyr en direkte og strukturert tilnærming til kunnskapsformidling og læring.

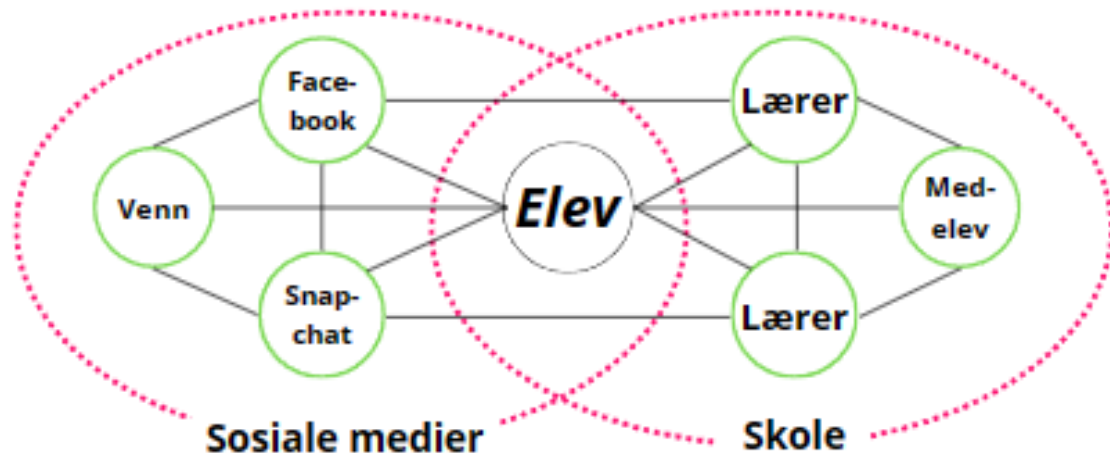
Blant informantene er det elevinformant 6 som tydeligst gir uttrykk for sin verdsettelse av tradisjonell undervisning. Han uttrykker at hans personlige læringsmål blir bedre møtt gjennom bruk av mer konvensjonelle pedagogiske metoder, fremfor oppgaver presentert gjennom TikTok eller andre sosiale medieplattformer. Informantens preferanse for tradisjonelle undervisningsmetoder kan skyldes hans preferanse for en grundigere og mer strukturert tilnærming til læring, som tradisjonell undervisning ofte tilbyr.

Denne avveiningen mellom sosiale medier og tradisjonelle undervisningsmetoder tyder på at elevene er i stand til å se verdien av begge tilnærmingene. En majoritet av informantene gir uttrykk for troen på en god kombinasjon av tradisjonell undervisning og sosiale medier. En elev hevder at en kombinasjon av teoretisk undervisning og eksempler fra sosiale medier og faktiske mennesker kan være gunstig. I tillegg påpeker flere informanter at lærernes bruk av sosiale medier i undervisningen kan bidra til å gjøre kjedelig undervisning mer engasjerende og dermed oppmuntre elevene på en positiv måte.

En av informantene, elevinformant 5, viser spesielt stor positivitet til læring via sosiale medier og bruk av sosiale medier i undervisningen. Han mener at sosiale medier og tradisjonell undervisning kan supplere hverandre på en konstruktiv måte. Han påpeker at sosiale medier kan bidra til å presentere temaer med flere subjektive vinklinger, og gjøre læringen mer engasjerende ved å gi mulighet for aktiv deltakelse gjennom å like eller kommentere innhold. Dette gir en ekstra dimensjon av interaktivitet til læringsopplevelsen, hvor elevene ikke bare absorberer faktakunnskap, men også føler seg i stand til å handle bruke det de har lært.

Analyse av dataene indikerer klart at elevene ikke ønsker å erstatte tradisjonell undervisning, og at de anerkjenner verdien av denne pedagogiske tilnærmingen. Ved å bruke sosiale medier som et pedagogisk verktøy kan lærerne bidra til å gjøre undervisningen mer engasjerende og relevant for elevene. En integrering av sosiale medier i undervisningen trenger ikke å overskygge tradisjonell undervisning, men heller komplementere den. Å supplere tradisjonell undervisning med sosiale medier kan betraktes som en proksimal prosess, der sosiale medier kan bidra til å berike undervisningen og gi en mer kompleks læringsopplevelse. Denne proksimale prosessen oppstår fordi bruken av sosiale medier gir en dynamisk interaksjon mellom elevenes aktive deltakelse og læringsinnholdet, og det skapes et gjensidig samspill som resulterer i en dypere forståelse og anvendelse av kunnskapen.

5.1.2 Mikrosystem – Elevenes interaksjoner med nærmiljøet



Figur 4: Min nettverksfremstilling av elevens interaksjoner med to av sine mikrosystemer: sosiale medier og skolen.

På samme måte som individperspektivet, innebærer mikrosystemperspektivet en analyse av hvordan det utviklende individet opplever sin situasjon. Imidlertid rettes fokuset i mikrosystemperspektivet noe mer mot hvordan individet påvirkes av sine nærmeste sosiale omgivelser, inkludert interaksjonen med venner, lærere og sosiale medier.

I figur 4 har jeg laget en økologisk nettverksfremstilling av de to mikrosystemene som er relevante for denne oppgaven, nemlig sosiale medier og skolen. Figuren skal illustrere hvordan sosiale medier og skolen kan visualiseres som et nettverk rundt elevene, basert på elevenes sosiale interaksjoner med aktører i disse mikrosystemene. Innenfor skole-mikrosystemet vil elevene samhandle med ulike lærere og medelever, som illustrert i figuren. Det er også sannsynlig at lærere og medelever vil samhandle med hverandre. Når det gjelder sosiale medier-mikrosystemet, har jeg valgt å inkludere både elevenes konkrete samhandling med plattformer som Facebook og Snapchat, samt deres kommunikasjon med venner gjennom sosiale medier som en kanal.

Skolen og sosiale medier kan anses som to vesentlige mikrosystemer som påvirker elevenes læringsutvikling på videregående skole. Sosiale medier, som en stadig mer integrert del av unges liv, kan ha betydelig innflytelse på hvordan de opplever og tilegner seg kunnskap og informasjon. Skolen, som en institusjon for formell læring, har også stor betydning for elevenes læringsprosesser gjennom sine undervisningsmetoder, læringsmiljø og forventninger. Det er imidlertid viktig å merke seg at jeg i denne oppgaven måtte avgrense fokuset til sosiale medier og skolen, og ikke inkludere familien som et mikrosystem. Dette

valget er gjort som en avgrensning for å kunne ha et mer fokusert perspektiv på hvordan sosiale medier og skolen påvirker elevenes læringsutvikling. Selv om familien også kan ha betydelig innflytelse på hvordan elever lærer og utvikler seg, har jeg valgt å begrense oppgaven til de to nevnte mikrosystemene for å kunne utforske deres spesifikke innvirkning på elevenes læringsprosesser på videregående skole.

5.1.2.1 Sosiale medier som et eget mikrosystem og en læringsressurs

Analyse av dataene indikerer klart at elevenes samhandling med sosiale medier som et mikrosystem kan påvirke deres læringsutvikling, både positivt og negativt. En utfordring som flere informanter peker på er at kildene på sosiale medier ofte kan være svake eller gi feilaktig informasjon, og at mange elever ikke utfører grundig kildekritikk når de bruker sosiale medier som kunnskapskilde. Dette kan føre til spredning av falske fakta.

Imidlertid påpeker andre elever mer positive aspekter ved inkludering av kunnskap fra sosiale medier i undervisningen, når det viser seg å være relevant. Elevinformant 2 forteller for eksempel at: «*I politikk og menneskerettigheter, så er læreren opptatt av at vi skal få opp nyhetssaker som har skjedd i det siste. Da er det lett å trekke inn ting som jeg har sett via sånn som Instagram*» (Elevinformant 2, jente 3.kl). Hun påpeker at hun henter kunnskap fra Instagram om for eksempel klimasaker, kvinners rettigheter og politiske partier, som hun kan få nytte av i klasserommet. Dette kjennetegner en proksimal prosess, i tråd med Bronfenbrenners teori, hvor elevers bruk av sosiale medier kan bidra til å utvide læringsutbyttet i samfunnsfag som politikk og menneskerettigheter, som i eksempelet.

En annen positiv effekt av samhandling med sosiale medier på læringsutviklingen er når elevene aktivt benytter sosiale medier som en ressurs for å øve til prøver eller løse oppgaver. Under gruppeintervjuet gir en av elevene flere konkrete eksempler: «*I stad skulle vi liksom finne sånne multi-etnolekt-ord. Og da bare gikk jeg inn på Snap og gjennom noen gruppechatter, og så hva som var skrevet der*» (Gruppeinformant 5) og «*Da vi hadde om andregradsligninger, så kunne jeg bare søke på akkurat den likningen vi hadde, så var det en video på det liksom [...] Så det funka veldig bra.*» (Gruppeinformant 5)

Flere informanter nevner at de søker opp informasjon og forklaringsvideoer på sosiale medier, særlig i fag som de strever med å forstå, og at demonstrasjoner i videoform kan oppleves som enklere å forstå enn å bare lese eller få det forklart i timen. Dette kan være spesielt nyttig for

elevene som opplever utfordringer med å lære og forstå fag gjennom tradisjonell undervisning, og som trenger ekstra støtte. Ved å bruke sosiale medier som en alternativ læringsressurs, kan disse elevene få en bedre forståelse og dermed kunne jevne ut forskjellene i læringsutbytte mellom ulike elever. Dette indikerer at sosiale medier kan ha en inkluderende effekt i læringsmiljøet og bidra til å styrke og effektivisere læringsutviklingen for elever med ulike behov.

5.1.2.2 Sosiale medier som en kommunikasjonskanal

Analyse av intervjuene viser at sosiale medier ofte brukes som en kanal for interaksjon med medelever. Denne formen for kommunikasjon kan fungere som en distraksjon fra læringsprosessen, både i timen og etter skoletid. En av informantene i gruppeintervjuet deler sin strategi med å filme seg selv mens hun jobber med skolearbeid hjemme, for å motvirke fristelsen til å sjekke sosiale medier. Likevel opplever hun fortsatt distraksjoner fra varslinger og fristelser til å sjekke sosiale medier på PC-en.

Elevenes opplevelse av sosiale medier i skoletiden avslører at mye av det som foregår på disse plattformene handler om sladder og distraksjon fra lærerens undervisning. Flere informanter oppgir å bruke sosiale medier som en diskret måte å kommunisere med venner når undervisningen er kjedelig. For eksempel uttrykker en informant at: *«Jeg bruker sosiale medier veldig mye på skolen. Hvor skolerelaterte det er, er jeg ikke så sikker på. Jeg bruker det hvis jeg kjeder meg i timen og læreren ikke ser det. Hvis jeg skal si noe til noen, som jeg ikke kan si høyt fordi læreren er der, så sender jeg det på Snap liksom»* (Gruppeinformant 3, 1.kl). En annen elev forteller at han er redd for å gå glipp av noe viktig på sosiale medier mens han er i timen, og at han derfor kikker på telefonen når han synes undervisningen er kjedelig. Eksemplene illustrerer hvordan sosiale medier kan føre til tap av fokus i skoletiden.

Imidlertid tyder resultatene på at sosiale medier også fungerer som en god og nyttig kommunikasjonskanal for å diskutere skolearbeid, noe som kan ha en positiv innvirkning på deres læringsutvikling. I intervjuene identifiserer jeg to former for kommunikasjon som jeg anser som relevant for deres læringsutvikling, og disse vil jeg omtale som (1) praktisk bistand og (2) faglig prat. Praktisk bistand innebærer for eksempel at elevene deler sider fra pensumbøker med hverandre, minner hverandre på frister og lekser. For eksempel forteller elevinformant 4 at hun senest dagen før stilte spørsmål til venner om både fransklekser, mattelekser og om fristen for en skoleoppgave. Faglig prat innebærer diskusjoner om fagene

deres og innholdet i timen eller prøver, hvor de deler refleksjoner og hjelper hverandre. Et eksempel på dette er: «Jeg snakket med en om norsktentamen-forberedelse for eksempel, og da sendte jeg filen av det jeg jobba med på teams. Vi snakket om det og diskuterte hva som skulle komme på tentamen og sånne ting på Snap» (Elevinformant 6, gutt 3.kl). Dette viser hvordan sosiale medier også kan brukes konstruktivt som en plattform for faglig kommunikasjon og samarbeid blant elevene, og potensielt styrke deres læringsprosess.

De fleste intervjuene med elever og lærere bekreftet et felles ønske om at kommunikasjonen mellom elev og lærer bør foregå utenom sosiale medier. En elev uttrykte dette slik:

Hvis man begynner å kommunisere med lærere på Facebook og på Snapchat sånn istedenfor teams, så gjør det jo at de på en måte blir mer innblandet i hverdagslivet. Jeg tror det kan være fint å holde det relativt separert, på en måte [...] De skal jo sette vurderingene våre, og det er viktig at de er nøytrale [...] altså at det holder seg ordentlig (Elevinformant 2, jente 3.kl).

Funnene avdekker en gjennomgående preferanse blant elevene for at kommunikasjonen med lærere om skolearbeid skal foregå på dedikerte plattformer som Microsoft Teams. Flere ulike årsaker ble identifisert gjennom intervjuene. For det første ønsker elevene å opprettholde en profesjonell kommunikasjonskanal med lærerne, som er spesifikt dedikert til skolearbeid og faglige spørsmål. Ved å benytte slike plattformer opprettholdes en klar og tydelig separasjon mellom skolerelaterte spørsmål og personlige anliggender som kan diskuteres på sosiale medier. Dette bidrar til å opprettholde en formell og respektfull tone i kommunikasjonen mellom lærere og elever.

I tillegg uttrykker flere elever bekymring for å forstyrre lærerne når de ikke er på jobb. Gjennom bruk av dedikerte kommunikasjonskanaler opprettholdes klare grenser mellom skolearbeid og fritid, og elevene får en opplevelse av at lærernes tid blir respektert. Denne preferansen for en dedikert kommunikasjonskanal med lærerne antyder at elevene setter stor pris på tydelige grenser mellom ulike sosiale kontekster og rollene til lærer og elev. Ved å opprettholde en klar og profesjonell kommunikasjonskanal kan en unngå potensielle misforståelser eller uklarheter som kan oppstå når det foregår en blanding av personlige og skolerelaterte diskusjoner på sosiale medier.

Tross elevenes preferanse for å opprettholde formell kommunikasjon med lærerne på plattformer som Teams, kom det frem gjennom flere intervjuer at noen elever likevel følger visse lærere på sosiale medier. En elev uttrykte at hun følger noen av lærerne på Instagram, men ikke alle: *«Det er noen lærere som jeg ikke føler meg helt komfortabel rundt, og da blir det veldig merkelig å følge på Instagram»* (Elevinformant 1, jente 3.kl). Dette indikerer at forholdet de har til hver enkelt lærer påvirker deres villighet til å følge dem. En annen elev, elevinformant 2, forteller for eksempel at hun følger religionslæreren sin på Instagram fordi han legger ut mange morsomme ting, og at de fleste medelevene hennes også følger han.

Selv om elevene foretrekker å unngå privat kommunikasjon med lærerne på sosiale medier, ser det ut til at gruppekommunikasjon med lærerne på disse plattformene er mer akseptabelt. Det ble nevnt flere eksempler på klassegrupper som elevene har med lærerne, enten på Messenger eller Snapchat. En elev fortalte for eksempel at de har en Snapchat-gruppe med kontaktlæreren som brukes ganske hyppig: *«Sosiale medier bruker vi egentlig veldig mye til å få informasjon, sånn når jeg tenker over det. Sånn å få beskjeder, huske beskjeder. For han kan skrive ting i klassechatten»* (Elevinformant 3, jente 2.kl). En annen elev, som også har en Snapchat-gruppe med sin kontaktlærer, påpekte at Snapchat som plattform fungerer bra, ettersom mange bruker Snapchat mer enn andre plattformer som Messenger.

Elevenes omtale av Teams gir klart uttrykk for deres ønske om å opprettholde en profesjonell form for kommunikasjon med lærerne på denne plattformen, for å unngå å blande inn sitt privatliv. Likevel er det tydelig at Teams ikke dekker alle skoleformål, da elevene også benytter plattformer som Snapchat for å kommunisere med hverandre og lærerne. Dette kan tolkes som at selv om skolen har forsøkt å imøtekomme elevenes digitale kommunikasjonsbehov ved å tilby Teams, er det kanskje ikke et verktøy som fullt ut erstatter behovet for å kommunisere over sosiale medier. Dette tyder på at elevene fortsatt søker andre plattformer som bedre tilfredsstillende deres behov for sosial kommunikasjon, til tross for skolens innsats for å tilby en dedikert skoleplattform. Dette aspektet vil bli nærmere diskutert senere i analysen.

5.1.2.3 Lærernes omtale av sosiale medier i klasserommet

Lærernes uttalelser om og holdninger til sosiale medier i klasserommet kan betraktes som en del av det samme skole-mikrosystemet, siden det omhandler de direkte samspillsrelasjonene mellom lærere og elever. Denne interaksjonen mellom lærerne og elevene vil ha en betydelig innvirkning på elevenes læringsutvikling og deres forhold til sosiale medier. En analyse

lærernes synspunkter og tilnærminger til bruk av sosiale medier i undervisningen gir innsikt i hvordan lærerne snakker om disse plattformene og integrerer dem i sitt pedagogiske arbeid.

I gruppeintervjuet diskuterte elevene hvorvidt lærernes alder hadde noe å si for lærernes syn på sosiale medier og for deres evne til å integrere det i undervisningen på en måte som elevene oppfatter som relevant.

En elev sier at:

Med lærer 1 [en eldre lærer], så er det eksempler fra Facebook-poster i 2015. Og ingen av oss bruker Facebook, og i hvert fall ikke i 2015. Så det er liksom bare helt ... det er ikke aktuelt for oss bare (Gruppeinformant 5).

Intervjuer:

Hva er det de yngre lærerne dere nevner nå gjør som er mer relaterbart?

En annen elev svarer da:

I lærer 1 sine timer, hun som er litt eldre, der føler jeg vi har snakket litt mer om sånn - ikke gjør dette, fordi du blir deprimert. Masse sånt. Og at hun tror at vi har et kjempedårlig forhold med sosiale medier, og mener det er bare negativt. Mens med lærer 3 eller lærer 2 [to yngre lærere], så er det liksom ... de skjønner på en måte litt mer greia med sosiale medier, eller litt mer hva som er ... trendy. Og jeg tror de skjønner at vi har et litt bedre forhold med sosiale medier. Men det er også fordi de er yngr. (Gruppeinformant 3).

En sentral tematikk i dette fokusgruppeintervjuet, var jentenes oppfatning av at lærerne la for mye vekt på en negativ tilnærming til bruken av sosiale medier, spesielt blant de eldre lærerne. Jentene rapporterte at eldre lærere viste størst skepsis mot elevenes sosiale mediebruk, mens de yngre lærerne utviste større forståelse og evne til å kommunisere om emnet på en måte som elevene kunne relatere til. Selv om det er viktig å merke seg at intervjusituasjonen kan ha ført til en groupthink-situasjon, der gruppen kan ha blitt påvirket til å ha en felles oppfatning, er disse funnene likevel interessante.

Flere elevinformanter fra de individuelle intervjuene delte oppfatningen om at undervisning som omhandler sosiale medier ofte hadde en negativ vinkling. På samme måte som jentene i

gruppeintervjuet, rapporterte elevinformant 5 at han opplevde en mer fiendtlig innstilling fra eldre lærere mot sosiale medier, mens yngre lærere viste mer forståelse. Andre informanter rapporterte derimot at lærernes alder ikke nødvendigvis hadde noe å si for deres holdninger.

Gjennom lærerintervjuene fikk jeg verdifull innsikt i hvordan sosiale medier blir behandlet som et tema i klasserommet, sett fra lærernes perspektiv. Resultatene gir en indikasjon på at lærerne generelt har ambivalente holdninger til sosiale medier, der distraksjon blir trukket frem som en gjennomgående negativ faktor. En betydningsfull observasjon er at lærerinformant 2 uttrykte at det ofte var en utfordring å konkurrere med elevenes mobiltelefoner om oppmerksomheten i klasserommet. Dette tyder på at mobilbruk kan ha en betydelig innvirkning på elevenes oppmerksomhet under undervisningen. Flere lærere rapporterer om lignende erfaringer og mente at de ikke la så mye innsats i å håndheve grensene for mobilbruk i klasserommet. Dette funnet indikerer at selv om lærerne erkjenner problemet, tar de ikke alltid konkrete grep for å endre situasjonen.

Flere lærere, inkludert lærerinformant 2 og 3, som underviser i faget religion og etikk, har valgt å adressere sosiale medier som et tema i timene sine. En viktig observasjon som kommer frem, er at lærerinformant 2 er spesielt opptatt av den enorme mengden informasjon elevene blir eksponert for i sosiale medier. Han legger vekt på å bevisstgjøre elevene om deres rolle som medskapere av innholdet gjennom deres interaksjoner. Dette funnet gir en indikasjon på at læreren ser en pedagogisk verdi i å fremme kritisk tenkning og kildekritikk i forbindelse med sosiale medier. Han opplever også at dette temaet engasjerer elevene og resonnerer hos dem, noe som kan bidra til en mer meningsfull undervisningserfaring.

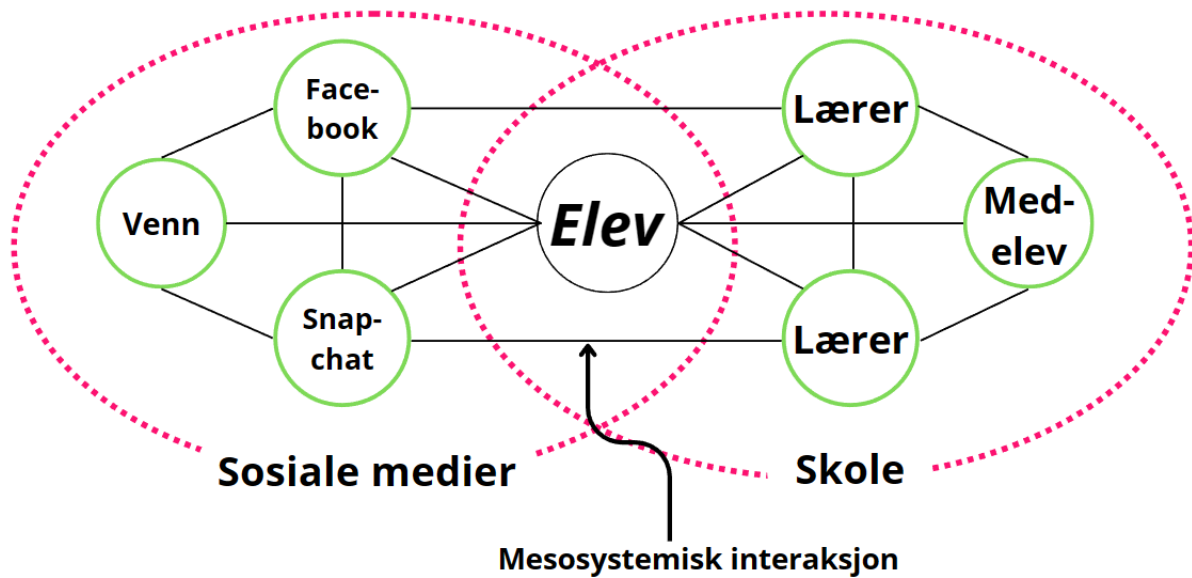
Det er verdt å merke seg at lærerinformant 1 og 2 også nevner positive sider ved den store mengden informasjon på sosiale medier i skolesammenheng. Lærer 1 uttrykker positivitet rundt elevenes bruk av YouTube til selvstudier uten alltid å måtte henvende seg til læreren. Hun deler et eksempel på en faglig video som ble delt blant elevene, og som hun selv ba om å få tilgang til for å kunne dele med hele klassen. Lærer 2 påpeker også at denne informasjonstilgangen kan bidra til å engasjere elevene, en observasjon som er i tråd med enkelte av elevenes egne svar. Han fremhever sosiale mediers evne til å engasjere elevene og forsøker å dra nytte av dette i sin undervisning for å skape spennende diskusjoner.

En spesielt interessant observasjon, som særlig lærer 3 fremhever og som også er i tråd med elevenes intervjuer, er at elevene ofte har mer kompetanse enn lærerne når det gjelder sosiale medier. Lærer 3 påpeker vanskelighetene med å diskutere et felt som en selv har begrenset kjennskap til, og at elevene ofte er flere steg foran lærerne når det gjelder bruk av sosiale medier. Dette kan utgjøre et problem dersom lærere unngår å ta opp dette temaet på grunn av manglende kompetanse og det er problematisk hvis de underviser om et tema de potensielt har begrenset kunnskap om.

Dette understreker betydningen av å oppdatere lærernes kompetanse innen sosiale medier, slik at de kan håndtere dette temaet på en god måte i undervisningen. Ved å være oppdaterte og kompetente innen dette området, kan lærere bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning og digitale dømmekraft, og fremme et ansvarlig forhold til sosiale medier blant elevene. Dette kan skape et trygt læringsmiljø der temaet kan diskuteres på en balansert og informert måte.

Oppsummert viser funnene at samhandling med sosiale medier på mikrosystemnivå kan ha en variert innvirkning på læringsutviklingen til elevene. På den ene siden kan det være utfordringer knyttet til kvaliteten på informasjonen og behovet for kildekritikk. På den andre siden kan sosiale medier fungere som en ressurs for å utvide læringsutbyttet og effektivisere læringsprosessen. Disse funnene reflekterer den dynamiske naturen til sosiale medier som en kanal for interaksjon mellom eleven og nærmiljøet, samt som et eget mikrosystem der elever direkte interagerer med plattformer og innhold. Derfor indikerer resultatene hvordan samhandling med sosiale medier kan påvirke læringsutviklingen til elevene på forskjellige måter, og hvordan disse proksimale prosessene kan positivt påvirkes av interaksjonen med sosiale medier. I lys av disse funnene blir det tydelig at en bevissthet rundt hvordan en lar elevene benytte seg av sosiale medier i skolesammenheng er nødvendig. Dette er avgjørende for å sikre at elevene får mest mulig ut av sin samhandling med sosiale medier, samtidig som en ivaretar deres læring og sikkerhet.

5.1.3 Mesosystem – Samspillet mellom lærere og sosiale medier



Figur 5: Interaksjonen mellom lærere og sosiale medier illustrerer en mesosystemisk interaksjon mellom to av elevenes mikrosystemer.

I tråd med Neal og Neals nettverksmodell vil lærernes interaksjoner med sosiale medier bli betraktet som en del av elevenes mesosystem, da det innebærer interaksjoner mellom to av elevenes mikrosystemer. I figur 5 peker jeg på hvordan en interaksjon mellom to aktører som inngår i ulike mikrosystemer hos elevene, kan omtales som en mesosystemisk interaksjon. Når elevenes lærer interagerer med Facebook eller Snapchat, så kan denne mesosystemiske interaksjonen direkte påvirke elevenes læringsutvikling. I dette delkapittelet vil jeg analysere svarene fra lærere, samt noen elever, angående hvordan lærernes interaksjoner med sosiale medier påvirker undervisning og læring. Hovedfokuset vil være på lærernes holdninger og praksiser når det gjelder inkludering av sosiale medier i undervisningen.

I denne studien ga alle lærerne, i ulik grad, uttrykk for skepsis og negative erfaringer knyttet til å inkludere sosiale medier som en del av læringsprosessen på videregående skole. Det var særlig lærer 4 som uttrykte mest skepsis mot å benytte sosiale medier i sitt undervisningsopplegg. Hun påpekte at læringen som skjer gjennom sosiale medier kan være fragmentert og tilfeldig. Videre argumenterte hun for at til tross for at elevene leser og bearbeider komplekse tekster gjennom sosiale medier, ligger ansvaret hos skolen for å lære dem ulike lesestrategier og et metaperspektiv som de ikke nødvendigvis tilegner seg selvstendig. Hun uttalte følgende:

I undervisningen så opplever jeg nok ikke at elevenes bruk av sosiale medier bidrar positivt. Men jeg har også hatt undervisningsopplegg der man har brukt sosiale medier styrt, for eksempel et prosjekt der vi lagde Instagram-profiler til historiske personer. Men da også dukker det opp utfordringer, i forhold til at de liksom kan blokke hverandre, og ja ... de publiserer hva de vil, så du mister litt mer kontroll når ting foregår på nett (Lærerinformant 4, kvinne 29 år).

Utfordringene knyttet til hva elevene publiserer på sosiale medier i forbindelse med undervisningsopplegg, er et tilbakevendende tema i intervjuene med flere av lærerinformantene. Disse lærerne rapporterer å være tilbakeholdne med å oppfordre elevene til å publisere skolearbeid på sosiale medier på grunn av bekymringer knyttet til mangel på kontroll over hva som publiseres, samt mulig eksponering utenfor klasserommet. Videre påpeker lærerinformant 4 også at hun ikke ønsker å be elevene om å bruke sine egne private profiler, og at hun selv kvier seg for å bruke sin egen private profil i kombinasjon med sin profesjonelle lærerrolle. Slike bekymringer kan potensielt påvirke lærernes valg når det gjelder integreringen av sosiale medier i undervisningen og hvordan de veileder elevene i bruken av disse mediene.

Gjennom flere av intervjuene kommer det tydelig frem at falske nyheter og manglende kildekritikk er en utfordring knyttet til sosiale medier i undervisningen. Informantene deler erfaringer som indikerer at elevene ofte sliter med å skille pålitelige og upålitelige kilder på sosiale medieplattformer. Dette understreker betydningen av nærmere undersøkelser angående elevenes bruk av sosiale medier som informasjonskilder, samt behovet for å lære dem å benytte sosiale medier på en hensiktsmessig måte og utvikle deres evne til å orientere seg i den enorme informasjonsmengden.

En interessant observasjon er lærerinformant 3 sin bekymring knyttet til påvirkningen på klasseromsdiskusjoner og utfordringen det utgjør for lærerens autoritet, da elevene potensielt kan tillegge ha større tillit til informasjon presentert gjennom sosiale medier. Han uttrykker spesifikk skepsis mot bruken av TikTok som kilde i elevtekster, mens han anser YouTube som mer akseptabelt. Det er viktig å notere seg at lærerinformant 3 erkjenner sin begrensede kunnskap om TikTok og baserer sin holdning på en subjektiv oppfatning. Han oppfatter YouTube som mer etablert og pålitelig når det gjelder formidling av faglig kunnskap.

Lærerinformant 2 presenterer en utførlig tankerekke som belyser flere interessante perspektiver og utfordringer knyttet til å gi sosiale medier en større plass i undervisningen. Han identifiserer at informasjonen elevene mottar gjennom sosiale medier ofte har en tydelig kommersiell agenda, og argumenterer derfor for at skolen har en unik mulighet til å formidle essensielle prinsipper som livsmestring, bærekraft og fellesskap. Han understreker også at skolen gir en arena for gode samtaler og diskusjoner i fysisk fellesskap med læreren, som ikke er mulig på samme måte på sosiale medier. En ytterligere utfordring han reflekterer over er at elevene kan la seg distrahere dersom sosiale medier brukes aktivt i undervisningen. Dette er en bekymring som flere lærere har påpekt. Likevel mener lærerinformant 2 at distraksjon ikke nødvendigvis er et solid argument for å unngå slik bruk, fordi det er viktig å anerkjenne at sosiale medier er en del av elevenes hverdag og læringsprosess.

Etter å ha reflektert over flere negative erfaringer lærerne har hatt med bruk av sosiale medier i undervisningen, er det også viktig å bemerke at lærerne også rapporterer om positive erfaringer, som kan belyse potensialet til sosiale medier som læringsverktøy. Resultatene av undersøkelsen avdekker at sosiale medier kan fungere som en plattform der lærere kan dele verdifull informasjon og ressurser med elevene, og dermed bidra til å forbedre deres faglige ferdigheter.

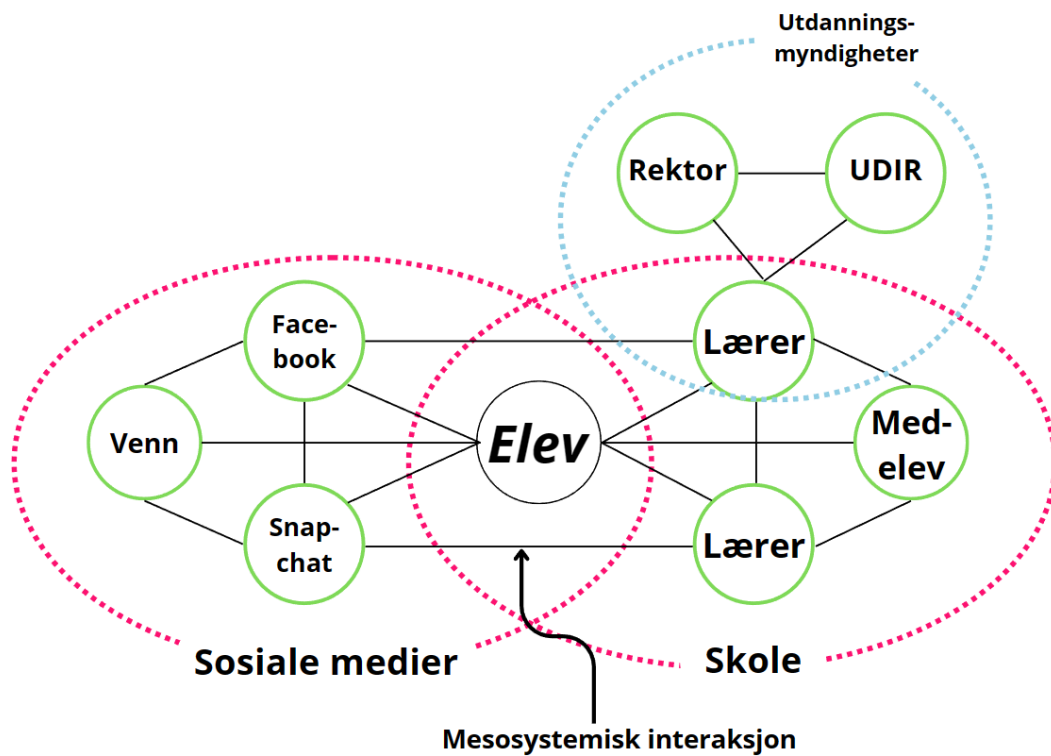
Et konkret eksempel på dette ble observert i faget "Politikk og menneskerettigheter", der to elever rapporterte om en positiv opplevelse med lærerens bruk av en Messenger-gruppe for klassen. I denne gruppen delte læreren relevante nyhetssaker som han ønsket at elevene skulle være kjent med. Dette demonstrerer hvordan interaksjonen mellom lærer og sosiale medier direkte kan påvirke elevenes læringsutvikling ved å gi dem tilgang til relevant informasjon og muligheter for samarbeid.

Videre rapporterte flere lærere også om suksess med opprettelse av Snapchat-grupper for klassen i forbindelse med skoleturer. Disse gruppene ble benyttet som en effektiv kanal for å dele praktiske beskjeder og informasjon, noe som forenklet kommunikasjonen og organiseringen av skoleturene. Disse funnene indikerer at sosiale medier kan ha en positiv rolle i undervisningen ved å styrke lærer-elev-interaksjonen og tilby en plattform for informasjonsdeling og samarbeid.

YouTube er et verktøy som blir hyppig nevnt i alle lærerintervjuene som et populært hjelpemiddel. Lærerinformant 3 beskriver YouTube som et fantastisk verktøy som han selv bruker mye i undervisningen for å gjøre den mer engasjerende og spennende, eller for å gi elevene et *crash course* i et emne. Lærerinformant 2 forteller også at han bruker YouTube mye for å vise elevene viktige stemmer fra vår tid, og han finner mye spennende innhold der. Han diskuterer også den store informasjonsmengden som er tilgjengelig for elevene, som de kan oppsøke og lære av på egen hånd, og han sier: «*Det virker jo litt skjerpene på meg som lærer. Jeg må jo tenke litt på hvordan jeg formulerer meg. Det har jeg jo ikke noe vondt av da, og det gjør jo at det kan bli veldig spennende ting*» (Lærerinformant 2, mann 64 år). Funnene indikerer at både elever og lærere opplever YouTube som en verdifull ressurs, som beriker læringsprosessen og bidrar til økt engasjement og effektivitet i undervisningen. YouTube muliggjør en proksimal læringsprosess for elevene, som et supplement til undervisningen, og kan resultere i at noen elever lærer raskere enn gjennom kun tradisjonell undervisning.

Resultatene gir en klar indikasjon på at lærernes holdninger og villighet til å inkludere sosiale medier i undervisningen påvirker hvordan elevene faktisk benytter seg av disse verktøyene. Derfor er det viktig at lærerne nøye reflekterer over hvordan de kan integrere sosiale medier på en hensiktsmessig måte i læringsprosessen, samtidig som de tar hensyn til de potensielle utfordringene som kan oppstå. Dette vil bidra til å sikre at sosiale medier anvendes på en måte som fremmer en positiv læringsutvikling for elevene.

5.1.4 Eksosystem – Skoleledelsens støtte og retningslinjer for læreres bruk av sosiale medier



Figur 6: I denne nettverksfremstillingen av elevenes økosystem illustrerer den blå ringen hvilke aktører som kan inngå i et av elevenes eksosystemer: utdanningsmyndighetene.

Eksosystemet omfatter eksterne faktorer i individets omgivelser som kan påvirke individets utvikling, men som ikke direkte er en del av individets umiddelbare kontekst. Figur 6 viser et av elevenes eksosystemer, utdanningsmyndighetene, som representeres av den blå ringen. Dette eksosystemet inkluderer ulike autoriteter innenfor utdanningssektoren, som for eksempel rektor og utdanningsdirektoratet. Eleven vil sannsynligvis ikke ha direkte interaksjoner med aktørene i dette systemet, men lærerens potensielle interaksjoner med disse aktørene vil indirekte påvirke elevens læringsutvikling. Her vil jeg rette oppmerksomheten mot skoleledelsens støtte til lærerne og skolens generelle tilnærming til bruk av sosiale medier i undervisningen.

En vesentlig observasjon som kommer frem i lærerintervjuene, er at samtlige av lærerne ga uttrykk for manglende veiledning og støtte fra skoleledelsen når det gjelder bruken av sosiale medier i undervisningen. Dette indikerer en betydelig gap mellom lærernes behov for veiledning og skoleledelsens engasjement på dette området. Lærerinformant 1 nevnte at hun ikke hadde diskutert dette temaet verken med kollegaer eller ledere, og dermed hadde hun heller ikke reflektert over behovet for mer veiledning på området.

På tilsvarende vis opplevde lærerinformant 3 også en mangel på oppfølging og veiledning fra skoleledelsen angående bruk av sosiale medier i undervisningen. Han etterlyste diskusjoner om hvordan lærere kunne håndtere popularitet blant elevene og det å bli fulgt på sosiale medier. Videre reflekterte informanten over hvordan temaet sosiale medier generelt sett ble lite diskutert, trolig på grunn av begrenset kunnskap, og derfor ble det tilbakeholdenhet. Dette viser at det er behov for økt samarbeid mellom skoleledelsen og lærerne for å utvikle anbefalte praksiser for læreres bruk av sosiale medier i undervisningen.

Lærerinformant 4 deler også betraktninger som er relevante funn, fordi de peker på en mangel på fokus og kunnskap om sosiale medier i skolen. Hun påpeker at skolen har hatt begrenset oppmerksomhet på dette temaet, bortsett fra i diskusjoner om mobilbruk i timen. Gitt at sosiale medier har vært en del av skolehverdagen en stund, mener hun at det er på tide å øke kunnskapen om dette emnet. Hun viser til lærerhistorie på 1990-tallet, der det ble populært blant lærere å gi elevene ansvar for sin egen læring, men som hun isteden mener bare ble en hvilepute for de voksne. Hun foreslår at det å la elevene regulere sin egen mobilbruk kan tolkes som en fraskrivelse av voksenansvar, og at lærerne heller bør vurdere å ta mer kontroll over bruken for å sikre at de opprettholder sitt ansvar som voksne i skolesammenheng. Informantens refleksjoner framhever over et sentralt problematiseringspunkt i denne oppgaven, nemlig mangelen på refleksjon og bevissthet rundt skolens ansvarsområder knyttet til bruk av sosiale medier.

Lærerinformant 2 deler betraktninger som også er relevante funn, og som kan knyttes opp mot det samme problematiseringspunktet:

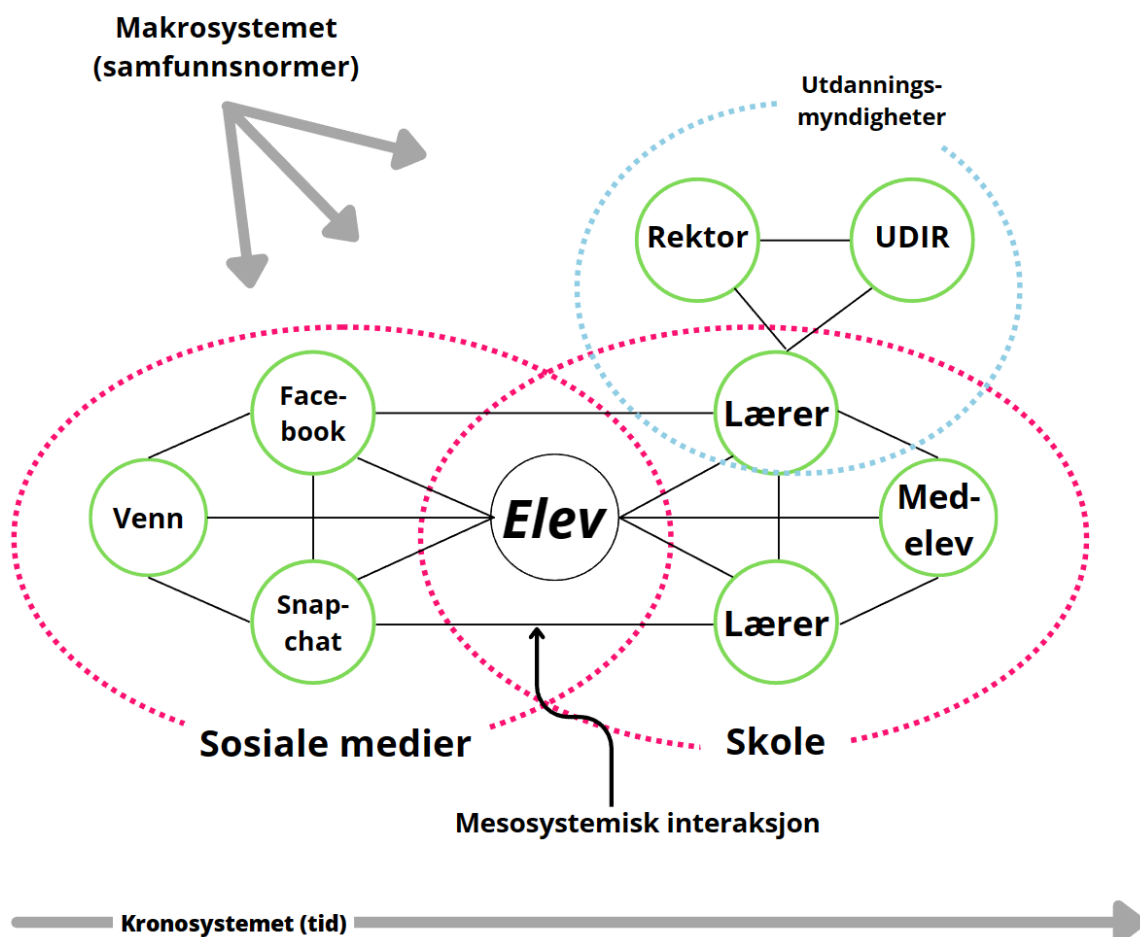
Skolen kan jo liksom ... vi burde være opptatt av elevenes eget liv. Og hva de trenger for å mestre ... altså livsmestring, som har blitt en sånn greie nå. Men jeg opplever nok at skolen fortsatt famler. I forhold til rollen sin (Lærerinformant 2, mann 64 år).

Han undrer seg over at skolen ikke har et mer bevisst forhold til dette temaet, både som et læringsverktøy og som en del av elevenes virkelighet, gitt den betydelige tiden elevene bruker på sosiale medier. Han selv opplever utfordringer med å holde seg oppdatert på hva elevene driver med på sosiale medier og finner det tankevekkende at elevene tilbringer så mye tid i en verden som lærerne ikke har tilgang til, men som likevel har stor innflytelse på deres liv. Informanten foreslår ressurser eller veiledere som kan følge med på sosiale medier og veilede

lærere, slik at skolen kan tilpasse seg elevenes virkelighet og gi dem nødvendig oppfølging og veiledning for å lykkes på sosiale medier og i livet generelt. Dette forslaget indikerer behovet for at skolen tar ansvar for å møte elevenes behov og utvikle seg i tråd med deres virkelighet, og understreker dermed viktigheten av å adressere skolens rolle i bruk av sosiale medier.

Lærerinformantenes refleksjoner avdekker et behov for en økt bevissthet og helhetlig refleksjon rundt skolens ansvarsområder knyttet til elevenes bruk av sosiale medier. Skoleledelsen bør spille en aktiv rolle i å utvikle klare retningslinjer for lærernes bruk av sosiale medier som et læringsverktøy, samt støtte og veilede lærerne i å iverksette disse verktøyene ansvarlig i undervisningen. Dette kan bidra til å skape et gunstig læringsmiljø for elevene.

5.1.5 Makrosystem og kronosystem – Skolens autoritet og maktbalanse i møte med sosiale medier



Figur 7: Min nettverksfremstilling av elevenes økosystemer, inkludert et tidsperspektiv og makrosystemets overordnede påvirkning på utviklingen.

Figur 7 viser hvordan både makrosystemet og kronosystemet påvirker elevens økologiske nettverk. Makrosystemet refererer til samfunnsmessige og kulturelle faktorer som påvirker elevenes utvikling, mens kronosystemet inkluderer endringer over tid. Sammen påvirker disse faktorene elevens økologiske nettverk på en overordnet måte.

Læreplanverket er en offisiell veiledning for hva elever skal lære i skolen, og det representerer samfunnets nåværende verdsett. Læreplanen gir retningslinjer for hva som anses som relevant kunnskap og viktige ferdigheter for elevene å tilegne seg i dagens samfunn. Endringer i samfunnets normer og verdier over tid kan påvirke hvordan lærere forstår og tar i bruk sosiale medier i undervisningen. Dette viser at både makrosystemet og kronosystemet spiller en rolle for lærernes tolkning og praksis knyttet til læreplanen og sosiale medier i undervisningen.

Før jeg løfter frem lærernes synspunkter på hva læreplanene i deres fag sier om sosiale medier, vil jeg oppsummere noen av elevenes perspektiver på hvordan skolen underviser dem om sosiale medier og om denne undervisningen oppleves som relevant og nyttig. Flere elevers intervjuer avslørte at skolen ikke alltid behandlet sosiale medier på en tilstrekkelig og relevant måte. Enkelte elever mente at skolens fokus på sosiale medier var for negativt, og at lærernes alder påvirket deres evne til å bruke det som et relevant verktøy i undervisningen.

I intervjuene var det kun elevinformantene 6 og 5 som eksplisitt refererte til læreplanen, men med forskjellige synspunkter på dens relevans og nytte sammenlignet med sosiale medier. Elevinformant 6 uttrykte at skolens læreplan var en grundig gjennomtenkt og pålitelig kilde for kunnskap basert på forskning. På den andre siden mente elevinformant 5 at læreplanen var mer generell og nøytral enn sosiale medier, som var preget av stadige endringer og forskjellige perspektiver. Elevinformant 5 påpekte videre at sosiale medier kunne gi en ekstra dimensjon til skolens undervisning, ved å tilby aktuelle perspektiver som kanskje ikke var dekket i læreplanen. Dette kunne oppleves som mer engasjerende og interessant enn den tradisjonelle skoleundervisningen. Dette er verdifull informasjon for å vurdere om undervisningen er relevant og nyttig for elevene. Selv om den ene informant mener at læreplanen er dekkende for hva elevene bør lære, så er flertallet av elevene samstemte i at undervisningen om og med sosiale medier ikke er fullstendig tilpasset elevenes behov.

De fleste lærerinformantene ga uttrykk for at læreplanene for deres undervisningsfag ikke eksplisitt adresserer sosiale medier. Likevel påpekte lærerne at temaet kan behandles i undervisningen gjennom læreplanmålene som omhandler kritisk vurdering av kilder. For eksempel nevnte lærerinformant 4 at digitale ferdigheter ligger som en overordnet ferdighet i alle fag, og dermed kan omfatte bruk av sosiale medier. Hun ga konkrete eksempler på hvordan hun har lært opp elevene i å kritisk lese og vurdere informasjon fra innlegg på sosiale medier. Videre har noen lærere observert at medier og teknologisk utvikling får økt fokus i kompetansemål og lærebøker sammenlignet med tidligere, noe som tyder på et behov for større vektlegging av dette temaet i undervisningen.

Et annet vesentlig funn er at elever opplever manglende relevans og tilknytning til deres eget liv i skoleundervisningen. Lærerinformant 2 påpeker at dette kommer til uttrykk gjennom lav motivasjon og opplevelse av lite relevans i videregående skoler, ifølge nasjonale undersøkelser. Videre peker han på en mulig overvurdering av det faglige innholdet i undervisningen, og understreker behovet for at skolen tar hensyn til elevenes liv og behov for å mestre ulike aspekter av livet. Selv om det har vært forsøk på å inkludere tverrfaglige temaer i læreplanene, mener han at skolen fortsatt famler med å finne sin rolle i å engasjere elevene og gi dem en relevant og meningsfull undervisning.

Dette viser at skolen fortsatt søker etter sin rolle i å kunne tilby en meningsfull og relevant undervisning. Selv om det har vært forsøk på å inkludere tverrfaglige temaer i læreplanene, peker funnene på behovet for en dypere vurdering av hva som faktisk er relevant for elevene og hvordan de foretrekker å lære. Det er verdt å trekke frem at en mer helhetlig tilnærming, som tar hensyn til elevenes liv og behov, kan bidra til å øke engasjementet og motivasjonen blant elevene, og dermed forbedre læringsresultatene.

Forskningen avdekker en viktig dynamikk mellom skolen og sosiale medier i undervisningen, som kan forstås gjennom Bronfenbrenners kronosystem-perspektiv. Dette tankegodset legger vekt på tidsperspektivet og samfunnsutviklingens innflytelse på hva som oppleves som god og relevant undervisning. I dagens samfunn er det tydelig at sosiale medier spiller en stadig mer dominerende rolle, spesielt blant ungdom. Dette skaper en økt interesse for å integrere sosiale medier i undervisningen for å øke relevansen og engasjementet blant elevene. Skolens behov for kontinuerlig utvikling og tilpasning for å være relevant er dermed en naturlig konsekvens av endringer i samfunnet og samfunnsholdninger.

Det er viktig å erkjenne at skolen alltid vil være preget av generasjonsforskjeller mellom elever og lærere, noe som kan skape utfordringer for integreringen av ny teknologi. Elevene har vokst opp i en tid der sosiale medier har vært en naturlig del av deres liv, mens mange lærere ikke har hatt samme erfaring eller forståelse for disse plattformene. Både elev-intervjuene og lærer-intervjuene har bekreftet at lærere mangler kompetanse på bruk av sosiale medier, og at de oppfatter dette som et problem. Elevene synes ikke lærerne klarer å bruke sosiale medier på en relevant måte, og lærerne kvier seg for å omtale det i undervisningen, fordi de er bevisst på at de har mindre kunnskap enn elevene selv. Denne mangelen på felles referanseramme og digitale kompetanse kan skape en kløft mellom elever og lærere, som utfordrer et godt læringsmiljø.

Analyse av forskningsfunnene avslører en tydelig spenning mellom skolens maktstrukturer og sosiale mediers innflytelse. Lærerinformantene bekrefter at det er lite eller ingen dialog mellom lærere og skoleledelse når det gjelder bruk av sosiale medier i undervisningen, og at sosiale medier ikke blir eksplisitt omtalt i læreplanverket. Videre fremkommer det gjennom lærernes egne meninger om skolens viktige rolle og deres generelle omtale av skolesystemet at skolen ønsker å opprettholde sin autoritet som en læringsarena for elevene. Dette blir eksemplifisert av lærerinformant 2 som fremhever skolens evne til å legge til rette for meningsfulle samtaler og diskusjoner i et fysisk fellesskap med læreren, noe som ikke kan oppnås på samme måte gjennom sosiale medier (se *kap. 5.1.3*).

Imidlertid blir denne autoriteten utfordret av sosiale medier. Elevene har fått tilgang til et digitalt rom der lærerne ikke alltid har full innsikt eller kontroll, og dette skaper et maktforhold som ikke i tilstrekkelig grad belyses gjennom Neal og Neals nettverksmodell. Modellen antyder en horisontal struktur der nivåene er likestilte, men i virkeligheten er maktforholdet mellom lærere og elever ikke nødvendigvis likestilt. Skolesystemet har tradisjonelt hatt overordnet makt over elevenes læringsutvikling, men med sosiale mediers økende innflytelse blir maktbalansen utfordret.

Samlet sett viser analysen at det foregår en maktforskyvning mellom skolen og sosiale medier. Skolens rolle har utviklet seg over tid, og sosiale medier har bidratt til denne forskyvningen av makt mellom lærere og elever. Skolens behov for kontinuerlig utvikling og tilpasning for å være relevant er derfor en naturlig følge av endringer i samfunnet og samfunnsholdninger.

Det er viktig å merke seg at dersom skolen ikke makter å holde tritt med disse endringene, kan dette resultere i redusert kontroll over elevenes faktiske læringsprosess på skolen.

5.2 Potensiale for økt bruk av sosiale medier som et læringsverktøy i videregående skole

Gjennom et økologisk nettverksperspektiv har jeg oppnådd innsikt i hvordan elevenes bruk av sosiale medier i læringsprosessen påvirkes av deres omgivelser, samt hvordan sosiale medier påvirker disse omgivelsene. Basert på empirisk materiale har jeg observert hvordan ulike aspekter av elevenes nærmiljø, fjernere miljø og samfunnsnormer påvirker deres bruk av sosiale medier i læringsprosessen. Min foreløpige analyse av datainnsamlingen avdekker både positive og negative sider ved bruken av sosiale medier i elevers læringsutvikling.

Tidligere har jeg beskrevet hvordan sosiale medier allerede fungerer som et effektivt læringsverktøy, spesielt med tanke på hvordan elevene aktivt benytter disse plattformene for egen læring. Imidlertid har jeg også presentert ulemper knyttet til elevenes bruk av sosiale medier, slik som distraksjoner, spredning av falsk informasjon, samt bekymringer knyttet til personvern og privatliv. Dersom lærerne ikke aktivt engasjerer seg i å veilede elevenes bruk av sosiale medier, kan dette undergrave potensialet som disse plattformene har som læringsverktøy og føre til overvekt av negative konsekvenser. Skolen kan bidra til å sikre at sosiale medier realiserer sitt fulle potensiale som læringsverktøy ved å gi elevene nødvendig kompetanse til å navigere konstruktivt og kritisk i sosiale medier.

Videre vil jeg undersøke og diskutere informantenes uttalelser for å samle noen konklusjoner om hva som bør være veien videre når det gjelder økt bruk av sosiale medier som læringsverktøy på videregående skole. Etter at jeg analyserte eksisterende praksis i forrige kapittel, vil jeg videre identifisere potensial og utfordringer knyttet til økt bruk av sosiale medier i undervisningen. Basert på funnene vil jeg peke på noen retninger for videreutvikling av praksis, samt muligheter for videre forskning, utdanningspolitikk, lærere og skoler. For å oppnå dette, er det viktig kartlegge alle utfordringene som må tas i betraktning.

Det økologiske nettverksperspektivet har bidratt betydelig til min forståelse av sammenhengen mellom elevenes bruk av sosiale medier og deres omgivelser i læringsprosessen. Selv om perspektivet avdekket verdifull innsikt, er det viktig å utforske og håndtere noen av dets begrensninger. Derfor vil jeg inkludere en teoretisk diskusjon av

perspektivets nytte, samt foreslå retninger for kommende forskning. Det er nødvendig å undersøke om perspektivet kan inkludere andre relevante faktorer og kontekster som kan påvirke elevenes bruk av sosiale medier i læringsprosessen.

5.2.1 utfordringer knyttet til distraksjon

Det er jo sånne åpenbare utfordringer som sosiale medier skaper for skolen, eller sånn som på en måte har vært diskutert og snakket om i veldig mange år. Men konsentrasjonen er jo virkelig en utfordring. Og man trenger liksom ikke å se til ungdommene, det kan man se til seg selv også. [...] Men jeg opplever vel en sånn økende distraksjonskultur knyttet til sosiale medier (Lærerinformant 4, kvinne 29 år).

Dette sitatet fremhever en utfordring som samtlige intervjuinformantene påpeker, nemlig at sosiale medier kan distrahere elevene fra undervisning og skolearbeid. Dersom sosiale medier skal tas i bruk i større grad i skolen, må denne utfordringen tas på alvor. De siste årene har vist en økende trend blant unge når det gjelder daglig bruk av sosiale medier. I følge Statistisk Sentralbyrå (2019), har det vært en økning mellom 2015 og 2019 fra 79% til 90% i antall unge i alderen 16-24 år som bruker sosiale medier daglig eller nesten daglig. En undersøkelse fra Ungdata (Bakken, 2022) viser at nesten alle unge elever på ungdomstrinnet og videregående bruker mye av sin fritid på digitale aktiviteter, og at tiden brukt foran en skjerm har økt.

Statistiske data viser en økning i skjermtid og daglig bruk av sosiale medier blant ungdom. Imidlertid er det viktig å være varsom med å generalisere og konkludere ensidig med at denne utviklingen er negativ. En grundigere analyse av ungdommenes digitale aktiviteter avslører at det kan være flere positive aspekter knyttet til deres mediebruk. Samtidig er det nødvendig å være anerkjenne at problematiske medievaner som kan forstyrre skolearbeidet. Det er et behov for å finne løsninger som kan forebygge eventuelle negative påvirkninger på skoleprestasjoner og fremme en mer balansert bruk av sosiale medier. For å oppnå en bedre forståelse av forholdet mellom ungdommers mediebruk og deres akademiske prestasjoner, er det et behov for å basere seg på empiriske funn.

Tidligere beskrev jeg lærerinformantens utfordringer med å konkurrere med elevenes mobiltelefoner om oppmerksomheten i klasserommet. Lærerne erkjente at de ikke alltid håndhever grensene for mobilbruk i klasserommet konsekvent, og at dette for eksempel kan skyldes et ønske om å overlate ansvaret til elevene selv, eller frykt for å bli oppfattet som

strenge og negative. Til tross for lærernes argumenter for hvorfor de ikke håndhevet grensene i større grad, var de klar over at dette ikke nødvendigvis var en optimal løsning. Dette sitatet indikerer klart at det å faktisk regulere mobilbruken i større grad er den beste løsningen:

Jeg ser også at de klassene og de periodene der jeg er strengest, så fungerer det nok bedre. [...] Vi har en diskusjon her på lærerværelset, nettopp om at folk er frustrert over at det er veldig ulik praksis knyttet til mobilbruk i klasserommet. Mitt inntrykk er at de fleste er veldig enige om at det skal ikke være mobilbruk i det hele tatt, men mange kjenner seg igjen i at de ofte ikke begrenser eller er strenge nok i sine timer. Noen er litt redd for å tenke at man er den kjipe personen (Lærerinformant 4, kvinne 29 år).

Lærernes aktive engasjement i reguleringen av elevenes mobilbruk har en betydelig innvirkning på maktforholdet i elevenes læringsutvikling. Dersom lærerne unnlater å regulere elevenes mobilbruk, kan sosiale medier få større innflytelse på elevenes oppmerksomhet og læring. Det er imidlertid interessant å merke seg at elevenes uttalelser faktisk viser en anerkjennelse av behovet for hjelp og regulering fra lærerne. Flere elever har tatt initiativ til å begrense sin egen mobilbruk etter å ha lært om temaet på skolen, for eksempel ved å aktivere tidslås på sosiale medier, deaktivere varslinger eller aktivere nattmodus. Enkelte elever har også positive erfaringer med læreres praksis med å samle inn mobiltelefoner i en beholder, også kalt et *mobilhotell*, da dette kan føre til økt fokus og oppmerksomhet i timen. Elevinformant 4 uttrykker til og med et ønske om en enda strengere regulering av mobilbruk og mener at hun da ville fulgt bedre med i timene: «*Egentlig så skulle jeg ønske de var strengere, liksom hadde mobilhotell og sånt, for da hadde jeg fulgt mye bedre med. Selv om jeg vet det er lurt, så klarer jeg fortsatt ikke å ikke sjekke mobilen.*» (Elevinformant 4, jente 2.kl). Dette indikerer at lærerne har muligheten til å ta tilbake en del av makten i klasserommet ved å aktivt engasjere seg i reguleringen av elevenes mobilbruk og dermed påvirke elevenes læringsutvikling på en konstruktiv måte.

Selv om det er en utfordring at sosiale medier kan distrahere elevene fra undervisningen, gir ikke dette nødvendigvis et tilstrekkelig grunnlag for å avvise bruken av sosiale medier i undervisningen. Lærerinformant 2 reflekterer nettopp rundt utfordringer ved å bruke sosiale medier mer aktivt inn i undervisningen:

Man kunne liksom tenke at de følger ikke med og de blir sittende bare på telefon eller ja, du har sånne ting, men det tror jeg ikke ... Jeg tror ikke det er nødvendigvis noe godt argument da. Så det der skal jeg tenke nøye over. Jeg tror det handler om litt mer systematikk da. Å anerkjenne at det er der de lever (Lærerinformant 2, mann 64 år).

Denne læreren belyser et interessant poeng som er essensielt for diskusjonen om sosiale mediers potensial som læringsverktøy. Istedenfor å avvise bruken av sosiale medier i undervisningen av frykt for å legge til rette for distraksjoner, så kan lærerne heller jobbe systematisk med metoder som heller utnytter sosiale mediers positive egenskaper. Med en forståelse av at dette vil være relevant og aktuelt for elevene, kan en skape et undervisningsopplegg som effektivt fremmer læring.

5.2.2 Navigeringen mellom det private og det offentlige

Både elev- og lærerintervjuene avdekket en utfordring relatert til balansen mellom det private og det offentlige når det gjelder bruk av sosiale medier i undervisningen. Dette kan skape en rekke problemstillinger knyttet til blanding av private roller og skoleaktiviteter, samt føre til ulike forventninger og krav mellom elever og lærere, og en manglende klarhet i skillet mellom de private og offentlige sfærene. Disse resultatene indikerer viktigheten av å ta denne utfordringen i betraktning, dersom skolen skal benytte sosiale medier mer som et læringsverktøy.

Jeg har tidligere beskrevet hvordan flere av lærerinformantene var tilbakeholdne med å be elever dele skolearbeid offentlig på sine private profiler, på grunn av bekymringer knyttet til mangel på kontroll over hva som publiseres, samt mulig eksponering utenfor klasserommet. Dette var imidlertid ikke noe elevene var bevisste på, og de beskrev flere positive opplevelser med å bruke sosiale medier til å produsere innhold i undervisningen. For eksempel fortalte elevinformant 2 om et tilfelle hvor de skulle lage en Instagramkonto for en novelle-karakter i norskfaget. Hun opplevde dette som en morsom og interaktiv måte å lære på, og med et verktøy hun var vant til å bruke. Ettersom undervisningen ellers er teoretisk utformet, var det morsomt å kunne gjøre ting i praksis. Det er avgjørende å ta hensyn til både lærernes og elevenes perspektiver når en vurderer potensialet til sosiale medier som læringsverktøy. Selv om det kan være utfordrende å imøtekomme alle elevenes ønsker på grunn av bekymringer knyttet til privatliv og kontroll, indikerer funnene at det er viktig å ikke avvise mulighetene som sosiale medier kan gi for å skape morsomt og engasjerende innhold i undervisningen.

I forbindelse med kommunikasjon mellom lærere og elever, viste det seg å være viktig for alle informantene, både elever og lærere, å skille mellom privatliv og skole. Flere elever hadde utfordringer med å forestille seg at lærerne skulle ha innsyn i deres liv utenfor skolen. Noen av elevene ga også uttrykk for at de ikke ønsket innsyn i lærernes privatliv. Videre påpekte flere lærere behovet for å skille den profesjonelle lærerrollen fra privatlivet utenfor arbeidsplassen. Blant lærerne skilte lærerinformant 3 seg ut ved å være positiv til at elever kunne kontakte ham på hans sosiale medier utenom arbeidstid, så lenge det ikke var relatert til skolearbeid.

Tidligere i oppgaven (se *kap. 5.1.2.2*) diskuterte jeg informantenes verdsettelse av Teams som en kanal for profesjonell kommunikasjon med lærerne og med hverandre, og jeg diskuterte hvorvidt Teams tilfredsstillte de elevene og lærernes behov. Teams er et resultat av skolens forsøk på å tilby elevene en dedikert og sikker skoleplattform, som tar hensyn til elevenes digitale kommunikasjonsbehov med hverandre og lærerne (Moslet, 2018). Elever og lærere kan planlegge, diskutere skolearbeid og dele faginnhold, og informantene rapporterer at plattformen stort sett fungerer godt og brukes aktivt som et slikt verktøy. Likevel viser mine funn at elevene fortsetter å bruke sosiale medier som Snapchat for å snakke med hverandre om skolearbeid. Som tidligere nevnt, oppgir også de fleste lærerne å ha opprettet grupper med elevene sine på plattformer som Snapchat og Messenger til ulike faglige formål og med suksess. Lærerinformant 2 gir noen refleksjoner rundt hvordan Snapchat kan ha noen fordeler overfor Teams som kommunikasjonskanal:

Jeg synes jo det var genialt for min del å kunne gi beskjeder over Snapchat. Hvis jeg hadde sendt over Teams så hadde jo ingen fått det med seg. Så det er jo en del sånne ting ... og sånn sett, hvis jeg hadde brukt det for å gi beskjed om "husk leksene til i morgen", og kunne sendt ut en Snap om det, så vet jeg at de hadde fått det med seg. Eller at jeg kunne sendt ut en beskjed om at "øv på dette istedenfor". At liksom elevene er mye lettere tilgjengelig på Snapchat opplever jeg da. [...] Men så er det bare det at da åpner jeg liksom opp for privatlivet mitt igjen da, som jeg er litt sånn redd for (Lærerinformant 1, kvinne 33 år).

Lærerens refleksjoner understreker at på tross av privatlivsproblematikken, ser hun likevel store fordeler og muligheter ved å bruke Snapchat som en kommunikasjonskanal, og velger derfor i noen tilfeller å bruke Snapchat fremfor Teams. Et annet relevant eksempel knyttet til

hvordan Teams fungerer som en kommunikasjonskanal ble uttrykt av en elev: «Det er ofte slik at lærere sier at man skal lage en gruppe på Teams, men det er jo indirekte at man da ofte lager en på Snapchat også, slik at man kan holde mer kontakt utenfor skolen» (Elevinformant 5, gutt 3.kl). Sitatet kan illustrere at selv når bruk av Teams oppfordres av læreren, så kan elevene likevel velge å flytte skolearbeidet over på andre sosiale medieplattformer. Eksemplene undergraver ikke fordelene ved å bruke Teams som et digitalt og læringsverktøy i skolen, men det gir grobunn for å diskutere om Teams er en optimal løsning, eller om det er nødvendig å supplere med kanaler som sosiale medier for å sikre en mer komplett løsning.

Selv om Teams blir verdsatt som en kanal for profesjonell kommunikasjon og samarbeid i skolen, viser funnene at elever fortsetter å bruke sosiale medier som Snapchat for å diskutere skolearbeid med hverandre. Lærere oppretter også grupper på plattformer som Snapchat og Messenger for faglige formål og opplever suksess med dette. Dette tyder på at sosiale medier har skapt en maktforskyvning ved å tilby mer attraktive og effektive kommunikasjonsmuligheter for både elever og lærere. Det kan være hensiktsmessig for skolen å vurdere en tilpasning av sin digitale kommunikasjonsstrategi for å inkludere sosiale medier på en trygg og effektiv måte.

Det er viktig å anerkjenne at lærerens rolle er i stadig endring, og at det kreves kontinuerlig tilpasning for å møte de skiftende behovene og forventningene i dagens digitale samfunn. Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell omtaler *roller* som en viktig byggestein i mikrosystemet, og han definerer en rolle som et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person i en gitt posisjon (Bronfenbrenner, 1979, s. 85). Gulbrandsen (2017, s. 58) påpeker i sin tolkning av Bronfenbrenners teori at sosiale roller og komplementære rollepar, som for eksempel elev-lærer-rolleparet, ikke vil være statiske fenomener over tid. Endringer i samfunnets normer og verdier påvirker hva som forventes av en lærerrolle, og dette kan føre til utfordringer for elever og lærere i skolemikrosystemet når det gjelder å utføre sine roller.

Lærerens rolle har gjennomgått betydelige endringer siden Bronfenbrenner først utviklet sin teori. Sosiale medier spiller en sentral rolle i denne utviklingen ved å påvirke maktfordelingen mellom lærer og elev. Læreryrket har tidligere blitt karakterisert som en eneherkende klasseroms-monark, hvor makten og autoriteten lå hos læreren alene (Elstad & Helstad, 2014, s. 21). Sosiale medier tillater elevene å engasjere seg i lærerens privatliv og å opprettholde kommunikasjon på en mer uformell og direkte måte. En lærer uttrykte for eksempel et behov

for oppfølging fra skoleledelsen og klare retningslinjer når det gjelder sosiale mediers påvirkning på lærerrollen, spesielt i forbindelse med populariteten som kan følge med på sosiale medier. Noen elever kan ønske å følge læreren sin på sosiale medier, og dette kan utfordre lærerens profesjonelle rolle.

Denne endringen i lærerens rolle kan ses som en del av en større samfunnsmessig utvikling der grensene mellom ulike sosiale sfærer blir mer flytende. Sosiale medier har bidratt til å bryte ned barrierene mellom det formelle klasseromsrommet og elevenes private sfære. Lærere kan nå være tilgjengelige og engasjert i elevenes liv utenfor skoletiden, og dette kan påvirke dynamikken og relasjonene mellom lærer og elev. På den ene siden kan den endrede lærerrollen og den mindre distansen mellom lærer og elev føre til mer åpen kommunikasjon, økt tilgjengelighet og sterkere relasjoner. Læreren kan fungere som en trygg voksenperson som elevene kan henvende seg til også utenfor skoletiden, og med vanskelige situasjoner som har oppstått over sosiale medier, og dette kan bidra til økt støtte og veiledning. På den andre siden kan denne endringen også skape utfordringer og bekymringer knyttet til personvern, profesjonalitet og maktbalanse. Det er nødvendig med klare retningslinjer og oppfølging fra skoleledelsen for å sikre at lærerens rolle opprettholder en profesjonell ramme og at elevenes behov ivaretas på en hensiktsmessig måte.

5.2.3 Informasjonshavet på sosiale medier

Informantene i intervjuene fremhevet at sosiale medier kan utgjøre en utfordring for læring, da elevene kan slite med å navigere gjennom den store mengden informasjon tilgjengelig uten å kunne skille mellom hva som er pålitelig og hva som ikke er det. Flere elever uttrykte derfor et ønske om økt opplæring i hvordan en kan bruke sosiale medier på en hensiktsmessig måte og hvordan en kan skille ut relevant og pålitelig informasjon. En gruppeinformant uttalte for eksempel: *«Vi er jo den generasjonen som på en måte er født inn i sosiale medier og man blir jo ikke kvitt det. Så vi må jo bare lære oss å jobbe med det, og også lære om de positive sidene»* (Gruppeinformant 1, jente 1.kl)

Alle lærere understreket viktigheten av kildekritikk i sine fag, og sosiale medier ble ansett som et relevant tema å inkludere i undervisningen. Imidlertid påpekte en informant at den eksisterende undervisningen om kildekritikk ikke alltid var tilstrekkelig.

Når vi snakker om at Internett er farlig, så er det mye mer interessant å faktisk gå inn på sosiale medier og sjekke det selv, enn å bare se en film fra Netflix om at det er kjempefarlig. Men heller på en måte undersøke selv da, hva vi får opp (Gruppeinformant 5, jente 1.kl).

Sitatet indikerer at praktisk innsikt og utforskning av sosiale medier kan være mer engasjerende og effektivt for elevenes læring. Det er nødvendig å utvikle elevenes digitale ferdigheter og kritiske tenkning spesifikt knyttet til informasjon på sosiale medier, med tanke på den enorme mengden av informasjon som finnes.

Det å hjelpe elevene i større grad med å finne god informasjon over sosiale medier var et tema som vekket interesse og tankeprosesser hos lærerinformantene, og samtlige lærere påpekte at intervjuet ga dem nye ideer til hvordan de kunne inkludere dette i undervisningen. Lærerinformant 1 uttrykte seg slik:

Jeg synes det var kult det du nevnte med å finne informasjon. Jeg kan egentlig ha en time med det faktisk. Sånn «finn det dere finner på sosiale medier om dette og dette» for eksempel. Så går vi gjennom hva som er riktig og ikke. Det var egentlig et bra opplegg (Lærerinformant 1, kvinne 33 år).

Lærerne følte seg mer komfortable med denne tilnærmingen sammenlignet med å oppfordre elevene til å publisere innhold på sosiale medier. Dette ble spesielt påpekt av lærerinformant 4, som anså denne tilnærmingen som mer aktuell. Den siterte uttalelsen viser hvordan noen lærere tilsynelatende ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan sosiale medier kan brukes på en måte som er nyttig og relevant for undervisning, uten å involvere elevene i personvernrisikoer. Det finnes et potensial for å oppfordre elevene til å søke etter informasjon på sosiale medier, men i trygge rammer i klasserommet, der læreren kan veilede elevene mot å finne god og pålitelig informasjon.

Det er verdt å trekke frem at elevenes digitale ferdigheter og evne til kritisk tenking når de bruker sosiale medier i hverdagen, varierer som følge av ulike økologiske nettverk de befinner seg i. For eksempel viste en elevinformant 6, som uttrykte stor skepsis til bruken av sosiale medier som et læringsverktøy, en høy grad av bevissthet rundt kildekritikk og fakta i sosiale medier. Han observerte også at hans medelever hadde mindre oppmerksomhet rundt dette temaet. Andre informanter snakket mindre om kildekritikk, og oppga å ha brukt flere ulike

sosiale medieplattformer som kilde til oppgaver og som hjelp til skolearbeid. Disse funnene indikerer at selv om de fleste elever i videregående skole har gode ferdigheter i bruk av sosiale medier, betyr ikke dette nødvendigvis at de har utviklet en kritisk tenkemåte i forbindelse med denne bruken. Det er derfor viktig for skolen å ta ansvar for å utvikle alle elevenes evner til kritisk tenkning ved bruk av sosiale medier.

Bronfenbrenner (1967, 1979) argumenterte for at individets optimale utvikling kun kunne oppnås ved å sikre like muligheter og tilgang til ressurser for alle. Han understreket imidlertid også betydningen av å betrakte barns utvikling i kontekst og ta hensyn til samspillet mellom barnet, omgivelsene og kulturen. Ifølge et økologisk utviklingsperspektiv vil læring og utvikling hos hver enkelt elev være avhengig av faktorer som personlighet, familiens bakgrunn og tilgjengelige læringsressurser på skolen. Dette kan resultere i betydelige forskjeller blant elevene når det gjelder evner og erfaringer med sosiale medier. Det er derfor avgjørende å ta hensyn til elevenes individuelle utgangspunkt når en utformer et pedagogisk opplegg.

En viktig observasjon som kommer frem fra dataanalysen er at både elevene og lærerne var bemerkelsesverdig positive til Youtube som plattform, og de oppga at dette kunne bidra til å gjøre undervisningen mer engasjerende og morsom. Flere elever fremhevet også at Youtube ble brukt som et hjelpemiddel til å lære seg fag som de synes er vanskelige. Dette indikerer et potensiale for å benytte den store informasjonsmengden på YouTube som en alternativ læringsressurs, spesielt for de elevene som har vanskeligheter med å forstå fagstoffet gjennom tradisjonell og teoretisk undervisning. En elev forteller for eksempel at:

Ja, jeg bruker YouTube. Ikke så mye til vanlig, men til skole. For eksempel se på mattevideoer og sånt, hvis jeg ikke forstår. YouTube synes jeg faktisk er en veldig bra ting med tanke på skole. Fordi det lærer jeg mye av. Jeg har jo biologi nå, og det å se noen peke og forklare ... jeg synes det er mye lettere enn å bare lese det i en bok (Elevinformant 3, jente 2.kl).

Dette tyder på at lærere kan utnytte informasjonsmengden som er tilgjengelige på sosiale medier mer aktivt, for å supplere undervisningen. Dette kan både veilede elevene til å identifisere og anvende god og relevant informasjon på sosiale medier, samt imøtekomme behovene til en bredere gruppe elever som ønsker varierte undervisningsmetoder. Dette kan bidra til å utvide de proksimale prosessene ved å gi elevene flere muligheter til å interagere

med læreren og lære på forskjellige måter. Dette kan igjen bidra til økt læringsutbytte og forståelse blant elevene, samt en utvidelse av deres digitale ferdigheter.

5.2.4 Skole og sosiale medier i tett samspill

En økologisk tilnærming til elevenes liv anerkjenner samspillet mellom ulike miljøer, og hvordan de påvirker hverandre gjensidig. Derfor er det interessant å undersøke hvordan informantene oppfatter forholdet mellom skolen og sosiale medier, og om de ser på disse som to overlappende mikrosystemer.

Elevene hadde ulike syn på om de betraktet sosiale medier og skole som separate eller sammenkoblede sfærer, men det var et fellestrekk at de fleste hovedsakelig oppfattet dem som to separate deler av livet deres, som tidvis kunne bevege seg over i hverandre. Noen elever fortalte eksempelvis at de vanligvis oppfatter dette som to separate sfærer, men at en noen ganger kan trekke inn ting en har lest eller sett på sosiale medier inn i skolehverdagen. I slike tilfeller kan elever aktivt og på eget initiativ velge å trekke inn sosiale medier som noe av relevans for undervisningen og skolearbeidet, eller de kan velge å la være.

Flere elever ga uttrykk for at de oppfattet skolearbeid og sosiale medier som to forskjellige sfærer, der sosiale medier kunne fungere som en avbrytelse i skolearbeidet. Dette manifesterte seg på to måter: enten ved at sosiale medier ble brukt som en pause fra skolearbeidet, der elevene benyttet sosiale medier som en måte å unnsnippe tankene rundt skolen, eller ved at sosiale medier utilsiktet skapte distraksjoner. Noen elever forsøkte å opprettholde en tydelig grense mellom skolearbeid og sosiale medier ved å begrense bruken av sosiale medier til fritiden, men dette ble oppfattet som utfordrende å opprettholde. Disse funnene indikerer at selv om enkelte elever ønsker å holde skolearbeid og sosiale medier adskilt, kan det likevel være gjensidig påvirkning mellom disse to områdene i praksis.

Noen elever oppga mer eksplisitt at de opplever at sosiale medier og skolen fungerer i tett samspill, som i disse eksemplene:

Jeg er jo mer på sosiale medier enn det jeg er på skolen. Jeg er jo på sosiale medier på skolen. Skolen kan jeg liksom få pause fra, mens jeg kan ikke få pause fra sosiale medier på samme måte, fordi jeg velger å alltid være på det (Elevinformant 3, jente 2.kl).

Jeg føler at det går inn i hverandre egentlig. Jeg føler at sosiale medier går litt inn i alt nesten. Fordi du er liksom inne på det hele tiden, også når du er på skolen. Og jeg

snakker jo også om skole på sosiale medier. Og de fleste vennene mine er fra skolen, det har jo sammenheng med at jeg snakker med dem på sosiale medier (Elevinformant 4, jente 2.kl).

De siterte eksemplene gir en indikasjon på hvordan sosiale medier brukes av mange elever i dag, og hvordan det fører til en betydelig overlapp mellom skolesfæren og sosiale medier. En elev påpekte også eksplisitt at intervjuene fikk ham til å innse at skolen og sosiale medier er mer sammensveiset enn han tidligere hadde reflektert over. Elevene befinner seg samtidig i disse to mikrosystemene, noe som kan betraktes som et argument for at skolen ikke kan velge å unngå å forholde seg til sosiale medier i undervisningen. Funnene antyder at skolen bør erkjenne og forstå at mange elever opplever stor overlapp mellom disse to mikrosystemene, og søke å bevisstgjøre seg på denne situasjonen.

Lærerinformant 4 viste en spesiell nysgjerrighet til elevenes refleksjoner rundt dette temaet, og erkjente at hun kunne se for seg at elevene opplever en større sammenheng mellom sosiale medier og skole enn hun selv gjør. Selv om hun har erfart at sosiale medier i stor grad er fjernt for henne som lærer, er hun bevisst på at det kan eksistere en sterkere tilknytning for elevene. Hun bemerket også at læreren som regel ikke inkluderes i elevenes liv på sosiale medier, noe som gjør det vanskelig å forstå strukturene som elevene er en del av. Flere andre lærere er også oppmerksomme på at elevene bruker sosiale medier til samarbeid, prøvelesing og kommunikasjon, men de er ikke helt orientert om alt som faktisk skjer i denne sfæren. Som tidligere beskrevet i oppgaven kan denne mangelen på innsikt og deltakelse fra lærernes side indikere en maktfordeling der elevene har en viss autonomi og kontroll over sine aktiviteter på sosiale medier, som i sin tur påvirker deres oppfatning og opplevelse av skolearbeidet.

5.2.5 Lærernes kompetansemangel

Et gjentakende tema blant informantene, både elevene og lærerne, er lærernes kompetansemangel i forbindelse med bruk av sosiale medier i undervisningen. Fra elevenes perspektiv var de fleste informantene samstemte om at dersom sosiale medier skal brukes i økt grad som et læringsverktøy, kan lærernes mangel på kunnskap om sosiale medier bli en utfordring. En elev fortalte om et konkret eksempel hvor læreren ba elevene om å lage en TikTok-video til et tema, hvor lærernes kunnskapsmangel kom til uttrykk som et problem:

Vi har fått noen oppgaver som er litt sånn «lag en TikTok», det har egentlig fungert greit. Lærerne kan jo ikke så mye om appene da, så det er ikke alltid sånn at de skjønner helt hvor lett det er. Sånn det tar egentlig bare fem minutter, så tror det at det har tatt sånn en time å redigere det og sånn (Elevinformant 4, jente 2.kl).

Sitatet peker på noe lærerne også bekrefter, at de syns det er vanskelig å lage et godt undervisningsopplegg, fordi de opplever at elevenes kompetanse på sosiale medier er flere hakk foran deres egen. Det kommer også frem at lærerne diskuterer lite eller ingenting seg imellom om hvordan sosiale medier brukes som et læringsverktøy i egne timer. Her foreligger det et potensiale som trekkes frem av noen lærere selv, som handler om at lærerne i større grad kan diskutere bruk av sosiale medier i undervisningen og hjelpe hverandre. Gjennom å dele praktiske erfaringer og reflektere over utfordringer og muligheter, kan lærerne sammen skape et felles læringsmiljø. Dette kan bidra til å styrke deres faglige kompetanse og profesjonelle utvikling, og dermed også ha en positiv innvirkning på elevenes læringsutvikling.

En betydelig andel av lærerinformantene opplevde manglende oppfølging og retningslinjer fra skoleledelsen når det gjaldt integreringen av sosiale medier i undervisningen. De påpekte at dersom en økt bruk av sosiale medier i skolen skal realiseres, er det nødvendig med mer støtte og veiledning for å kunne tilby elevene en trygg og lærerik undervisning. Lærerinformant 2 fremhevet at lærerne kunne hatt nytte av at noen i en veilederrolle kunne følge med på hva som foregår i sosiale medier, og videreformidle anbefalinger til lærerne om hvordan de bør forholde seg til dette. En slik iverksettelse av tiltak fra skoleledelsen kan sikre at lærerne får den nødvendige støtten og veiledningen for å kunne anvende sosiale medier på en effektiv og pedagogisk forsvarlig måte i undervisningen.

I dette sitatet presenterer en elev et interessant forslag, som innebærer at sosiale medier med fordel kan ha en større del i skolen, men helst i regi av læreren:

Jeg synes sosiale medier kunne hatt en større plass i skolen med tanke på at lærere bruker det. Det syns jeg bare er bra. At de har litt ulike undervisningsmetoder, og at de også bruker sosiale medier som YouTube. Men jeg skjønner jo også at det burde brukes mindre med tanke på sosiale medier som jeg sitter med selv, som ikke har noe å gjøre med det jeg lærer om. Fordi da blir jeg veldig ukonsentrert, og det blir jo alle. Så mer

hvis det er skolerelatert, og i regi i lærerne, men kanskje mindre sånn at man sitter individuelt med det (Elevinformant 3, jente 2.kl).

Dette sitatet gir innsikt i viktige funn knyttet til bruk av sosiale medier i skolen. Sosiale medier har potensiale til å engasjere elever, gi dem tilgang til ny informasjon og ulike perspektiver, samt legge til rette for samarbeid og kreativ problemløsning. Likevel påpeker sitatet at interaksjonen mellom sosiale medier og elever som ikke er oppfordret av læreren, bør begrenses, spesielt når den ikke er faglig relevant. Elevene selv erkjenner at deres bruk av sosiale medier i skolesammenheng kan føre til distraksjon og avsporing. Dette understreker betydningen av at lærerne tar en aktiv rolle i å veilede og styre elevenes bruk av sosiale medier i en skolerelatert kontekst, og sitatet indikerer at dette også er ønsket fra elevene selv.

Maktforholdet mellom skolen og elevene blir utfordret av elevenes høyere kompetanse og kontroll over sosiale medier sammenlignet med lærerne. Dette funnet understreker viktigheten av at lærerne øker sin kompetanse på sosiale medier og tar initiativ til å integrere plattformene i undervisningen. Ved å beholde regien over bruken av sosiale medier i skolen, opprettholder lærerne noe av den makt og autoritet som ellers kunne gått tapt til elevene.

Det er også viktig å erkjenne at det er variasjoner i lærernes holdninger og kompetanse, spesielt knyttet til alder. Jeg har tidligere beskrevet at elevene observerte ulikheter blant lærerne når det gjaldt viljen til å bruke sosiale medier i undervisningen, og lærernes alder ble sett på som en indikator på hvor relevant og oppdatert deres tilnærming var. Det er derfor viktig å skape et klima blant lærerne som fremmer innovative pedagogiske tilnærminger til bruk av sosiale medier, samtidig som det tas hensyn til deres individuelle behov for oppfølging.

For å balansere maktforholdet og utnytte potensialet til sosiale medier i undervisningen, kreves en aktiv innsats fra både skoleledelsen og lærerne. Analyse av dataene indikerer klart at skoleledelsen bør initiere tiltak som støtter lærerne i å utvikle sin kompetanse på sosiale medier og etablere retningslinjer for bruk i undervisningen. Samtidig bør lærerne oppmuntres til å være åpne for nye pedagogiske tilnærminger og kontinuerlig oppdatering av sin teknologiske kunnskap. Gjennom dette kan skolen skape en mer dynamisk og relevant læringsopplevelse for elevene.

5.2.6 Utdanningsmyndighetenes ansvar

Utdanningsmyndighetene og læreplanen spiller en vesentlig rolle i å legge til rette for en tettere integrasjon av sosiale medier i skolen. Læreplanen fastsetter hva elevene skal lære, og det er derfor viktig at den reflekterer dagens samfunn og den digitale virkeligheten elevene lever i. En elevinformant forteller for eksempel om at hun ikke opplever at undervisningen har inneholdt tilstrekkelig med informasjon om sosiale medier: «*Nei, ikke så mye. Når man får sosiale medier så tidlig, så burde man egentlig ha en liten opplæring da. Det burde egentlig vært en sånn standard sak.*» (Elevinformant 1, jente 3.kl).

Tidligere i oppgaven beskrev jeg lærerinformant 2 sine refleksjoner rundt at lærere og utdanningsmyndigheter kan ha en overdreven tro på fag og det faglige innholdet i undervisningen, noe som er et kjernefokus i denne oppgaven. Til tross for forsøk på å integrere tverrfaglige temaer i læreplanene, ser det ut til at skolen fremdeles sliter med å tilby en undervisning som engasjerer elevene og er relevant og meningsfull for dem. Læreren mente at elevene trenger mer enn bare faglig innhold, og at sosiale medier ofte fungerer som en plattform der de finner relevante og engasjerende temaer som interesserer dem. Derfor foreslo han at det kanskje er mulig å jobbe mer systematisk med å innlemme slike relevante temaer i undervisningen for å øke motivasjonen og engasjementet blant elevene.

Elevenes eksosystemer, slik som utdanningsmyndighetene, vil ha en stor påvirkning på elevenes læringsutvikling. Når det gjelder integrering av sosiale medier i læreplanen, er det avgjørende å vurdere nøye hvordan sosiale medier kan inkluderes på en måte som maksimerer fordelene og minimerer risikoen. En slik beslutning bør være basert på omfattende empirisk innsikt og gode argumenter. Dersom utdanningsmyndighetene ikke lar sosiale medier spille en større rolle i læreplanen enn i dag, kan dette begrense elevenes læringsutvikling og tilgangen til engasjerende og nyttige læringsmetoder. En fare er også at elevenes bruk av sosiale medier skjer uten veiledning, og at sosiale medier dermed påvirker elevenes læring på måter som utfordrer lærerens autoritet i klasserommet.

Mange elever rapporterte om at undervisningen om sosiale medier primært består av negative perspektiver og advarsler om farer ved bruk. Dette indikerer et behov for en større forståelse av hva elevenes selv ønsker å lære om sosiale medier, når læreplanen og undervisningsinnholdet utformes. Elevene uttrykker at de ønsker mer kunnskap om selvkontroll og hva som skjer i hjernen når en distraheres av sosiale medier. I tillegg ønskes

mer operativ innsikt i hvordan sosiale medier fungerer, fremfor å se på filmer om dette. En elev forklarer hvorfor hun ønsker å lære om flere positive aspekter ved sosiale medier:

Vi er jo den generasjonen som på en måte er født inn i sosiale medier, og man blir jo ikke kvitt det. Så vi må jo bare lære oss å jobbe med det. Og når vi blir eldre så blir det jo nye plattformer, ny teknologi, så vi må jo lære om de positive sidene også (Gruppeinformant 1, jente 1.kl).

En annen elev påpeker at lærerne ikke ser alle de positive sidene ved sosiale medier, som de selv opplever:

Men lærerne ser jo på sosiale medier som en distraksjon. Men vi ser på det som et hjelpemiddel egentlig. Selv om jeg kan være enig i at det er litt distraherende til tider. Men ja, det er egentlig bare noe vi trenger å ha for å fungere i hverdagen (Elevinformant 1, jente 3.kl).

Elevenes ønske om å lære om de positive aspektene ved sosiale medier viser også betydningen av å forberede dem for fremtidige teknologiske plattformer og utfordringer. Som den første generasjonen som er født inn i sosiale medier, erkjenner elevene at teknologi vil fortsette å utvikle seg. Derfor er det viktig å gi dem kunnskap og ferdigheter til å kunne håndtere og dra nytte av disse verktøyene på en konstruktiv og ansvarlig måte. Ved å inkludere flere positive aspekter i undervisningen, kan skolen bidra til å forme elevenes digitale kompetanse og hjelpe dem med å navigere i den stadig mer komplekse digitale verden.

Myndighetene har et ansvar for å utvikle retningslinjer og reguleringer som kan veilede skolene i riktig retning. Imidlertid kan min analyse peke i retning av en ansvarsfraskrivelse fra utdanningsmyndighetene, når det gjelder å reflektere over og tilpasse seg utviklingen av sosiale medier i skolen. Dersom myndighetene venter for lenge med å utvikle retningslinjer i forbindelse med at ny teknologi som sosiale medier vokser frem, kan det være vanskelig å innhente tapte muligheter og håndtere de negative konsekvensene.

5.2.7 Mot et utvidet nettverksperspektiv på sosiale medier i skolen

Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori gir en omfattende modell for å forstå hvordan ulike miljøer påvirker elevs læringsutvikling. Imidlertid har nettverksperspektivet til Neal og Neal gitt meg enda større innsikt i elevs læringsutvikling og sosiale mediers rolle. Mens Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori fokuserer på individets interaksjon med miljøet på

ulike nivåer, tar nettverksperspektivet det et skritt videre ved å legge vekt på dynamikken mellom individet og dets sosiale nettverk. Mitt utgangspunkt i nettverksperspektivet har tillatt meg å plassere sosiale medier inn i elevenes nettverk, for å analysere hvordan de samhandler med sosiale medier, utveksler informasjon og ressurser, og jeg har sett nærmere på hvordan disse interaksjonene påvirker elevenes læringsutvikling.

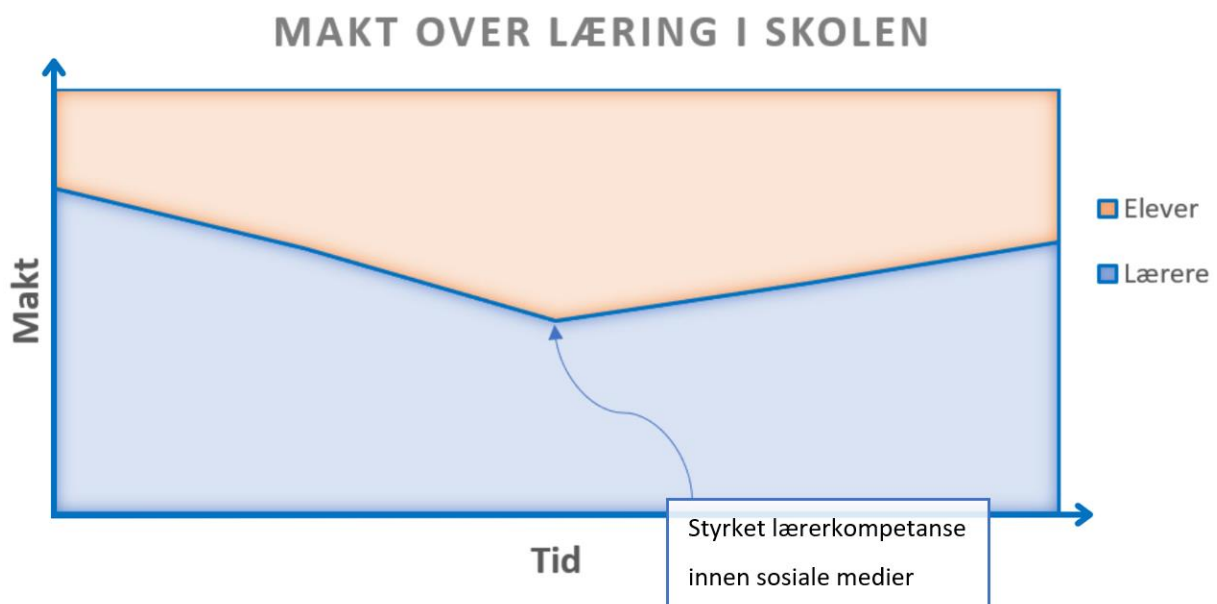
Imidlertid er det en svakhet ved modellen til både Neal og Neal og Bronfenbrenner, som handler om at modellen ikke tydeliggjør hvordan ulike mikrosystemer påvirker utvikling i forskjellig grad. Selv om Neal og Neal gir en mer omfattende fremstilling av elevenes interaksjonsmønstre enn Bronfenbrenners konsentriske modell, så sier den ikke noe om differensieringen mellom mikrosystemene. Tidligere i analysen pekte jeg på hvordan sosiale medier har utfordret skolens autoritet i å forme elevenes læring i skolen. Innføringen av sosiale medier har gitt elevene en virtuell arena der lærerne ikke alltid har full oversikt eller kontroll, og dette har skapt et maktforhold som ikke tilstrekkelig blir reflektert i Neal og Neals nettverksmodell. Modellen antyder en jevnbyrdig horisontal struktur mellom aktørene, men i virkeligheten er maktforholdet mellom lærere og elever ikke nødvendigvis likestilt.

Sosiale medier spiller en viktig rolle i elevenes liv i dag, og i analysen har jeg påpekt at sosiale medier allerede benyttes som et læringsverktøy av de fleste elevene, i større eller mindre grad. Det brukes blant annet som en plattform for å finne informasjon, for samarbeid med medelever, og i flere tilfeller har lærere lagt opp til bruk av sosiale medier i undervisningen. I tillegg har dataene mine vist at på tross av tilgjengeligheten av plattformer som Teams, som tilrettelegger for en profesjonell form for kommunikasjon mellom elever og lærere, så bruker både elever og lærere i tillegg sosiale medier som kommunikasjonskanaler for kommunikasjon med hverandre og seg imellom. Dette har tillatt at lærerens profesjonelle rolle har blitt utfordret, fordi elevene har lettere tilgang til lærernes privatliv, og grensene mellom de ulike mikrosystemene blir mindre tydelige enn de har vært tidligere.

Analyse av intervjudataene avdekker to sentrale faktorer som begrenser den aktive bruken av sosiale medier i undervisningen. For det første viser det seg at lærerne opplever manglende oppfølging og retningslinjer fra skoleledelsen og utdanningsmyndighetene når det gjelder integrasjonen av sosiale medier i undervisningen. Denne mangelen på veiledning og støtte gjør det vanskelig for lærerne å identifisere hvordan sosiale medier kan brukes på en hensiktsmessig og trygg måte i klasserommet. Som et resultat av dette første aspektet blir det

videre tydelig at lærerne også mangler den nødvendige kompetansen som kreves for å utnytte potensialet til sosiale medier på en nyttig og sikker måte i undervisningen

I lys av begrensningene i Neal og Neals nettverksmodell som ikke eksplisitt adresserer maktfordelingen mellom ulike mikrosystemer, har jeg utviklet en grafisk representasjon (se *figur 8*) som tar sikte på å illustrere den potensielle utviklingen i skolen over tid basert på analysen av mine intervjudata. Denne maktmodellen er konseptualisert som en reaksjon på mine innsamlede data og konklusjoner angående fremtidig læring i skolen og dynamikken mellom sosiale medier og skolens maktstruktur. Det er viktig å merke seg at denne modellen ikke er basert på faktiske statistiske data, men snarere en visuell representasjon av det som indikeres av mine funn.



Figur 8: Min illustrasjon av hvordan makten over læring i skolen utvikler seg over tid. I takt med sosiale mediers fremvekst, har elevene fått større makt over læringen i skolen. Dersom lærerne får styrket kompetanse innen sosiale medier, kan de ta tilbake noe av makten i klasserommet, ved å være mer proaktive i sosiale mediers påvirkning på skolen.

Funnene tyder på at sosiale medier har gitt elevene en form for makt som utfordrer lærernes tradisjonelle autoritet i klasserommet. For å unngå at sosiale medier på en negativ måte overtar kontrollen i skolen, indikerer mine funn behovet for å styrke lærernes kompetanse innen sosiale medier. Dette kan bidra til å bevare en balanse og sikre at skolen forblir en sentral aktør i elevenes læringsprosess. Grafen i *figur 8* illustrerer hvordan maktfordelingen over læring i skolen tidligere i større grad lå hos lærerne, mens sosiale mediers fremvekst har gitt elevene økt innflytelse. Ved å styrke lærernes kompetanse innen sosiale medier kan de

igjen utøve en større grad av autoritet i klasserommet ved å være mer involvert i sosiale mediers påvirkning på skolen og elevenes læringsutvikling.

Modellen gir imidlertid en svært forenklet framstilling av utfordringene knyttet til styrking av lærernes kompetanse i skolen. Som tidligere påpekt i oppgaven, viser mine funn at eldre lærere kan stå overfor utfordringer når det gjelder å integrere sosiale medier på en relevant og tilstrekkelig måte i undervisningen. Dette antyder at oppdatering av deres kompetanse på sosiale medier ikke vil være en enkel oppgave. Til tross for utfordringene som eldre lærere kan møte ved oppdatering av sin kompetanse på sosiale medier, er det viktig å jobbe for å styrke deres ferdigheter og kunnskap på dette området. Derfor bør det legges til rette for kontinuerlig profesjonalisering og utvikling av lærernes kompetanse innen sosiale medier og andre relevante digitale verktøy.

Det er imidlertid viktig å erkjenne at økt makt til elevene i skolen ikke nødvendigvis indikerer en negativ utvikling. Jeg har argumentert tidligere for betydningen av å lytte til elevene og deres behov i skolekonteksten. Dette understøttes av funnene som viser at mange elever opplever manglende relevans og tilknytning til deres eget liv i skoleundervisningen, som ble påpekt av lærerinformant 2. Derfor kan det være flere fordeler ved at elevene får større innflytelse når det gjelder å påvirke hva som skal være med på å påvirke deres læringsutvikling, og at de opplever mye selvstendig læring gjennom sosiale medier. Samtidig er det avgjørende å være bevisst på de potensielle utfordringene som følger med denne utviklingen, som for eksempel knyttet til distraksjon og personvernrisiko. Basert på de negative aspektene ved sosiale medier, er det nødvendig å være oppmerksom og utvikle retningslinjer som kan veilede elevene på en trygg og ansvarlig måte.

Videre kan økt bevissthet blant lærerne bidra til å forberede dem på kommende teknologiske fremskritt, slik som kunstig intelligens (AI) og samtaleroboter som ChatGPT. Ved å oppdatere sin kompetanse og kunnskap om disse teknologiene, kan lærerne dra nytte av de positive potensialene og integrere dem i undervisningen på en meningsfull måte. Lærerne trenger kontinuerlig støtte fra øvrige hold, slik at de kan være i stand til å navigere disse teknologiene på en reflektert og ansvarlig måte, og være forberedt på de endringer de kan medføre i undervisningspraksisen. Dermed er det nødvendig for lærerne å være villige til å utforske og tilpasse seg nye teknologiske muligheter, samtidig som en også er kritisk og forsiktig med potensielle utfordringer. Ved å være åpne for kontinuerlig læring og utvikling, kan lærere være

i stand til å håndtere de stadig skiftende teknologiske landskapene og sikre at elevene får en optimal læringsopplevelse som er relevant for deres tid og behov.

Tilsvarende som jeg har fremstilt makt over elevenes læring som en funksjon av tid, kunne tidsvariasjonen ved alle andre aspekter ved elevenes læringsutvikling fått en større rolle i nettverksmodellen enn den har akkurat nå. En utvidet vektlegging av tidens rolle i nettverksmodellen kunne bidratt til å avdekke de dynamiske prosessene som påvirker elevenes læring i større grad. I lys av Bronfenbrenners kronosystem-perspektiv, er det viktig å hele tiden ta høyde for at individers utvikling vil være et resultat av både fortid, nåtid og retninger for fremtiden. Ved å legge større vekt på tidsperspektivet, kunne en oppnådd en mer inngående forståelse av hvordan elevenes nettverk utvikler seg over tid, hvordan sosiale mediers rolle endres over tid, og hvordan lærernes kompetanse også utvikles i lys av aldersforskjeller og samfunnsmessige endringer. For å oppnå en mer helhetlig forståelse av elevenes læringsutvikling og nettverkets dynamikk, bør fremtidige modeller ta hensyn til tidsperspektivet og dets innvirkning på endringer i sosiale medier, lærernes kompetanse og elevenes interaksjoner.

Imidlertid er det flere deler av analysen min som har bevist at nettverksperspektivet har vært en nyttig tilnærming. Perspektivet legger vekt på at sosiale nettverk er dynamiske og kan endre seg over tid, og at individene ikke bare påvirker nettverket, men også blir påvirket av det. Dette perspektivet representerer en mer fleksibel tilnærming enn Bronfenbrenners konsentriske modell, ettersom det kan tilpasses ulike kontekster og situasjoner for hver enkelt elev. I tillegg tar nettverksperspektivet i større grad hensyn til at ulike elever har forskjellige nettverk, og at disse nettverkene kan ha ulik innflytelse på elevenes læring og utvikling. Dette gir en mer nyansert forståelse av hvordan sosiale medier påvirker utviklingen, og hvordan deres nettverk kan spille en viktig rolle i denne prosessen. Elevens interaksjoner med sine mikrosystemer, inkludert sosiale medier, samt de sosiale interaksjonene mellom individer i ulike miljøer, knyttes sammen til et nettverk som påvirker elevens utvikling.

Selv om det forekom flere mønstre i elevinformantenes intervjuer, var det samtidig en rekke individuelle forskjeller mellom hver informant. Selv om alle informantene oppga å bruke sosiale medier mye til kommunikasjon, varierte bruken av sosiale medier betydelig mellom elevene når det gjaldt formål som informasjonshenting, engasjement i samfunnstemaer, kommunikasjon eller følging av lærere på sosiale medier. Med en nettverkstilnærming ville

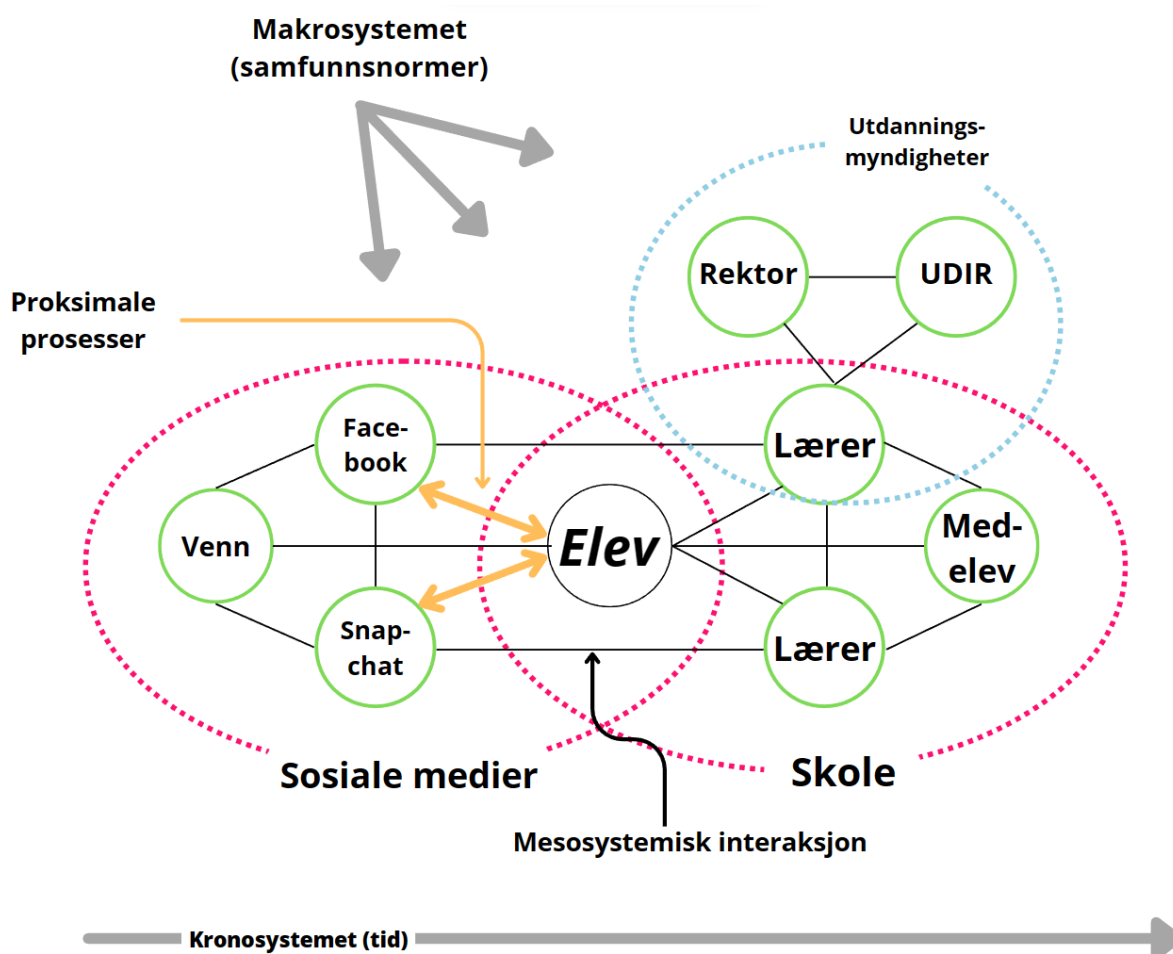
det dermed være mulig å undersøke hver enkelt elevs konkrete interaksjonsnettverk, og dette kunne for eksempel sammenlignes med lærernes nettverk i fremtidig forskning.

Nettverkstilnærmingen har vært nyttig for å analysere interaksjoner som forekommer over sosiale medier, ettersom store deler av elevers interaksjoner i dag foregår digitalt. Dette perspektivet fokuserer på samhandling og reduserer betydningen av fysiske egenskaper og ansikt-til-ansikt-interaksjoner. Det har gitt et relevant rammeverk for å analysere læring på sosiale medier som Bronfenbrenners teori alene ikke dekker. Dermed har det vært mulig å gjennomføre en helhetlig analyse av elevers læringsutvikling som går utover den tradisjonelle undervisningen som foregår på skolen, og som også inkluderer skolearbeid der sosiale medier spiller en rolle.

Selv om nettverksperspektivet til Neal og Neal gir verdifull innsikt i den digitale virkeligheten, kan det fremstå som en svakhet at det ikke diskuterer begrepet proksimale prosesser i sin tilnærming. Det kan oppstå utfordringer når forskere diskuterer og utvider Bronfenbrenners teori uten å gi tilstrekkelig oppmerksomhet til det som har blitt det mest sentrale begrepet i hans siste versjoner av økologisk utviklingsteori. Noen forskere har foreslått at dette kan skyldes at Bronfenbrenner ikke utviklet eller forklarte konseptet godt nok (Merçon-Vargas et al., 2020). Selv om nettverkstilnærmingen til Neal og Neal kan gi verdifull innsikt, kan det være utfordrende å oppnå en helhetlig forståelse av en elevs læringsutvikling uten å inkludere proksimale prosesser.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å integrere Neal og Neal sitt nettverksperspektiv med Bronfenbrenners begrep om proksimale prosesser for å analysere læringsutvikling og bruk av sosiale medier som et læringsverktøy. Jeg har identifisert hvordan bruken av sosiale medier kan bidra til proksimale prosesser hos elevene på ulike måter. En konkret måte er gjennom plattformer som YouTube, som gir mulighet for enklere og mer visuell formidling av kunnskap. Dette kan være spesielt nyttig for elever som sliter med å forstå mer tradisjonell og teoretisk undervisning. Ved å se videoer og demonstrasjoner på YouTube, kan elevene få en mer praktisk tilnærming til fagstoffet og bedre forståelse av komplekse konsepter. Sosiale medier kan også bidra til å gi et mer komplekst bilde av samfunnet. I tillegg til at elevene lærer om samfunnsrelaterte temaer i klassen, kan de også engasjere seg i diskusjoner og debatter som foregår på sosiale medier. Dette gir dem muligheten til å utforske ulike perspektiver og få innsikt i aktuelle samfunnsproblematikker. Ved å inkludere konkrete eksempler fra

samfunnsdebatten på sosiale medier i undervisningen, kan lærerne stimulere til refleksjon og kritisk tenkning hos elevene.



Figur 9: Min nettverksfremstilling av elevenes økosystem, men hvor proksimale prosesser mellom elever og sosiale medier er fremhevet.

I figur 9 har jeg forsøkt å fremheve hvordan interaksjonene mellom elever og sosiale medier kan bidra til proksimale prosesser. Som oftest vil disse interaksjonene foregå over lengre tid, og med gjensidig påvirkning mellom begge parter, noe som også kjennetegner en proksimal prosess. Det er likevel verdt å merke seg utfordringen med å skape en statisk fremstilling av en dynamisk og kontinuerlig læringsprosess. Selv om jeg har forsøkt å inkludere disse proksimale prosessene i min egen modell, er ikke i denne fremstillingen tilstrekkelig for å fullt ut beskrive effekten av en lengre læringsprosess som dette.

En vellykket integrering av begrepet proksimale prosesser i nettverksteorien kan imidlertid være en krevende oppgave, siden det krever en mer dyptgående tilpasning av teorien enn det som har vært mulig å utføre i denne oppgaven. Derfor bør videre forskning være basert på omfattende empiri, med sikte på å konkretisere hvordan proksimale prosesser kan integreres

på en eksplisitt måte i nettverksteorien. Dette vil muliggjøre identifiseringen av hvordan nære samspillprosesser påvirker elevers læring i digitale miljøer, og gi grunnlag for praktiske anbefalinger for pedagogisk praksis som tar høyde for betydningen av proksimale prosesser i slike læringsmiljøer.

For videre bruk av et økologisk nettverksperspektiv som inkluderer sosiale medier, finnes det flere andre utfordringer som bør tas i betraktning, og som jeg ikke har inkludert i min analyse. En betydelig utfordring vedrører kompleksiteten ved sosiale medier, som ikke kan reduseres til en enkel visuell modell. Forskjellige sosiale medieplattformer, som for eksempel Messenger og Snapchat som fokuserer på kommunikasjon, har ulike funksjoner sammenlignet med plattformer som primært er rettet mot informasjonsinnhenting, for eksempel YouTube. Derfor bør fremtidig forskning ta hensyn til de ulike egenskapene til hver sosiale medieplattform, og hvordan de spiller inn i økosystemene på forskjellige måter. En dypere forståelse av disse aspektene kan bidra til å identifisere de spesifikke virkemidlene som trengs for å inkludere sosiale medier i nettverksteori, og samtidig gi innsikt i hvilke pedagogiske implikasjoner som bør tas hensyn til når en vurderer bruken av disse verktøyene i skolekontekster.

6. Konklusjon

Elevene på dagens videregående skoler har vokst opp med sosiale medier som en selvfølgelig og integrert del av hverdagen. Mobiltelefoner på skolepulten er ikke lenger et sjeldent syn, og gir elevene kontinuerlig tilgang til de globale sosiale medieplattformene, også i klasserommet. Den økende innflytelsen sosiale medier har på unges liv, har vekket betydelig bekymring både i samfunnsdebatten og i akademiske kretser. Imidlertid har de mulige positive sidene vært viet mindre oppmerksomhet og dermed blitt utforsket i mindre grad. Formålet med dette forskningsprosjektet har derfor vært å utforske hvilke muligheter den omfattende rollen sosiale medier spiller i unges liv kan bringe som et læringsverktøy på videregående skole. En gjennomgang av eksisterende litteratur har avdekket et betydelig behov for ytterligere forskning på bruken av sosiale medier i denne sammenhengen.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori, et av de mest anerkjente teoretiske rammeverkene for å forstå individets utvikling i en helhetlig sammenheng. Jeg har også anvendt Neal og Neals alternative nettverkstilnærming til Bronfenbrenners modell, fordi denne tilnærmingen bedre fanger opp kompleksiteten i spillet mellom individet og de omkringliggende miljøene. For å forstå elevenes læringsutvikling på videregående, har jeg imidlertid argumentert for at sosiale medier bør få sin plass i fremstillingen av deres økologiske nettverk.

Et overordnet mål for denne masteroppgaven har vært å bidra til økt kunnskap om rollen sosiale medier spiller på videregående skole, ved å undersøke elevers og læreres erfaringer med disse plattformene. Jeg har samlet inn data gjennom kvalitative dybdeintervjuer med elever og lærere, i tillegg til fokusgruppeintervjuer med elever. Ved å utføre en abduktiv analyse av disse intervjudataene, i lys av et økologisk nettverksperspektiv, har jeg forsøkt å besvare oppgavens to forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elever og lærere ved videregående skole at sosiale medier spiller en rolle i elevenes læringsutvikling?

2. På hvilken måte kan et økologisk nettverksperspektiv bidra til innsikt i potensialet for økt bruk av sosiale medier som et læringsverktøy på videregående skole?

Analyse av datainnsamlingen avdekker flere negative sider ved bruken av sosiale medier i elevens læringsutvikling. Sosiale medier kan føre til distraksjon, spredning av feilinformasjon og svekket kritisk tenkning blant elevene. Det fremstår også som en utfordring, både for elevene og lærerne, at elevene har mest kompetanse om sosiale medier, og at det derfor kan være utfordrende for lærerne å inkludere sosiale medier i undervisningen på en måte som elevene opplever som relevant, nyttig og lærerik.

Sosiale medier kan imidlertid være en verdifull ressurs for å komplementere tradisjonelle læringsmetoder. De kan tilby ekstra læringsmateriale, og muligheten til å samarbeide med medelever og delta i faglige diskusjoner. Ved å gjøre læringen mer interaktiv og relevant for elevenes hverdag, kan sosiale medier bidra til å øke deres engasjement og motivasjon. På bakgrunn av dette argumenterer jeg for et stort potensial i sosiale medier som et læringsverktøy, samtidig som det er viktig å være oppmerksom på potensielle utfordringer og sørge for tilstrekkelig støtte og veiledning.

Inkluderingen av sosiale medier i økologisk nettverksteori viser lovende resultater og åpner opp for spennende muligheter for økt integrering av disse plattformene i videregående skoler. Imidlertid har jeg diskutert flere svakheter i modellen, knyttet til en mangelfull representasjon av mikrosystemenes påvirkningskraft, samt visualiseringen av proksimale prosesser og tidsperspektivets innvirkning på endringer i sosiale medier, læreres kompetanse og elevens interaksjoner. Ved å analysere dataene har jeg avdekket en maktforskyvning i skolen som et resultat av elevenes tilgang til, og deres høye kompetansenivå på sosiale medier. Dette har ført til at elevene har fått større kontroll over egen læring, noe som positivt sett kan gjøre dem mer engasjerte og motiverte i sin læringsprosess. Imidlertid har jeg argumentert for at lærerne kan gjenvinne noe av makten ved å styrke sin kompetanse og være proaktive i integreringen av sosiale medier som en pedagogisk ressurs. Ved å finne en balanse mellom elevenes autonomi og lærernes veiledning, kan skolen optimalt utnytte de positive sidene ved sosiale medier og skape et berikende læringsmiljø for elevene.

Lærerne trenger imidlertid kontinuerlig støtte fra øvrige hold for å navigere i utfordringene og mulighetene tilknyttet sosiale medier. Analysen indikerer at det fremstår som problematisk at skoleledelsen og læreplanen har hatt en mangelfull tilnærming til sosiale medier som en del av den formelle skoleopplæringen. Sosiale medier har potensiale som et nyttig læringsverktøy i skolen, men dersom skolen har en passiv holdning til dette kan det føre til at fordelene blir

til store ulemper, hvor lærerne har mindre kontroll på den læring elevene faktisk får i og utenfor skoletid.

I stedet for å skape frykt, bør academia utnytte sin særstilling ved å fremme en nyansert tilnærming. Sosiale medier utvikler seg i stor fart, og det er avgjørende å holde tritt med samfunnets utvikling. Skolen må ta en proaktiv rolle i møte med sosiale medier. Som tidligere diskutert, anerkjenner lanseringen av kunnskapsdepartementets nye strategi for digitalisering i barnehager og skoler behovet for ytterligere medieforskning i utdanningen.

I dagens skolemiljø har vi også blitt introdusert for helt nye teknologier som ChatGPT og andre samtaleroboter basert på kunstig intelligens. Basert på mine funn og undersøkelser er det klart at skolen denne gangen må være tidlig ute med å skaffe seg forskning, kunnskap og utvikle nødvendige retningslinjer. Det er avgjørende å ha en helhetlig og oppdatert forståelse av disse teknologiene og deres potensielle innvirkning på elevenes læring og utvikling. Ved å være mer proaktive, kan skolen effektivt håndtere utfordringene som AI og andre nyskapende løsninger bringer med seg, samtidig som de maksimerer de potensielle fordelene for elevenes læring og utvikling. Skolen bør være villig til å tilpasse seg og være oppdatert for å håndtere de fremtidige utfordringene med trygghet og selvsikkerhet.

Referanser

- Almendingen, B. (2022, september 22). (+) Frykter digital skole kan gi uante konsekvenser. Kommunal Rapport. <https://www.kommunal-rapport.no/article/145587!/>
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Arksey, H., & Knight, P. T. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*. SAGE.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022 Nasjonale resultater* (Nr. 5/22). NOVA, OsloMet.
- Baltzersen, R. K. (2020). *Pedagogikk i lærerutdanningen*. Pressbooks. <https://pressbooks.pub/pedagogikk/>
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørngen, A. M., Fritze, Y., & Haugsbakk, G. (2018). Når det enkle kan bli mer komplekst. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Bossetta, M. (2018). The Digital Architectures of Social Media: Comparing Political Campaigning on Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat in the 2016 U.S. Election. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 95(2), 471–496. <https://doi.org/10.1177/1077699018763307>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg.). Hans Reitzel.
- Bronfenbrenner, U. (1967). The Psychological Costs of Quality and Equality in Education. *Child Development*, 38(4), 909–925. <https://doi.org/10.2307/1127092>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Teachers College Record*, 78(2), 1–37. <https://doi.org/10.1177/016146817607800201>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015090706119

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. I *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (5., s. 993–1028). NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, P. G. (2014, juni 24). Applying Bronfenbrenner’s Student Development Theory to College Students & Social Media. *Pb*.
<https://paulgordonbrown.com/2014/06/23/applying-bronfenbrenners-student-development-theory-to-college-students-social-media/>
- Challob, A. I., Bakar, N. A., & Latif, H. (2016). Collaborative Blended Learning Writing Environment: Effects on EFL Students’ Writing Apprehension and Writing Performance. *English Language Teaching (Toronto)*, 9(6), 229-.
<https://doi.org/10.5539/elt.v9n6p229>
- Chang, B., & Lu, F.-C. (2018). Social Media Facilitated English Prewriting Activity Design and Evaluation. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(1), 33–42.
<https://doi.org/10.1007/s40299-017-0363-0>
- Charteris, J., Gregory, S., & Masters, Y. (2018). ‘Snapchat’, youth subjectivities and sexuality: Disappearing media and the discourse of youth innocence. *Gender and Education*, 30(2), 205–221. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1188198>
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194–1213.
<https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Curwood, J. S., Magnifico, A. M., & Lammers, J. C. (2013). Writing in the Wild: Writers’ Motivation in Fan-Based Affinity Spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 677–685. <https://doi.org/10.1002/JAAL.192>
- Dagsavisen. (2023, mai 15). Skjerm barna. *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/leder/2023/05/15/skjerm-barna/>

- DataReportal. (2023, januar 26). *Digital 2023: Global Overview Report*. DataReportal – Global Digital Insights. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>
- Dennen, V. P., & Bong, J. (2015). Behind the Scenes of an Independent MOOC: Instructional Design Problems and Solutions. *International Journal for Educational Media and Technology*, 9(1). <https://ijemt.org/index.php/journal/article/view/243>
- Dennen, V. P., Choi, H., & Word, K. (2020). Social Media, Teenagers, and the School Context: A Scoping Review of Research in Education and Related Fields. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1635–1658. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09796-z>
- Dennen, V. P., Rutledge, S. A., & Bagdy, L. M. (2019). Social Media Use in High School Settings: Rules, Outcomes, and Educational Opportunities. *Proceedings of the 10th International Conference on Social Media and Society*, 205–213. <https://doi.org/10.1145/3328529.3328561>
- Dictionary. (u.å.). *Definition of FOMO | Dictionary.com*. www.Dictionary.Com. Hentet 29. mars 2023, fra <https://www.dictionary.com/browse/fomo>
- Eaton, P. W. (2014, mai 11). Viewing Digital Space(s) through Bronfenbrenner’s Ecological Model. *Paul William Eaton*. <https://profpeaton.com/2014/05/11/viewing-digital-spaces-through-bronfenbrenners-ecological-model/>
- Eickelmann, Birgit, Casamassima, Gianna, Labusch, Amelie, Drossel, Kerstin, Sisask, Merike, Teidla-Kunitsõn, Gertha, Karatzogianni, Athina, Parsanoglou, Dimitris, Symeonaki, Maria, Gudmundsdottir, Greta, Holmarsdottir, Halla Björk, Mifsud, Louise, & Barbovschi, Monica. (2022). *Children and young people’s narratives and perceptions of ICT in education in selected European countries complemented by perspectives of teachers and further relevant stakeholders in the educational context*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.7152391>
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020072707031
- Erstad, O. (2018). Digitale læringsliv—Integrerte mediepraksiser og mediepedagogiske utfordringer. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Feldkamp, J. (2021). The Rise of TikTok: The Evolution of a Social Media Platform During COVID-19. I C. Hovestadt, J. Recker, J. Richter, & K. Werder (Red.), *Digital Responses to Covid-19: Digital Innovation, Transformation, and Entrepreneurship During*

- Pandemic Outbreaks* (s. 73–85). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-66611-8_6
- Frantzen, V., & Schofield, D. (2018a). Mediepedagogikk og mediedidaktikk. I *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Frantzen, V., & Schofield, D. (Red.). (2018b). *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Frantzen, V., & Schofield, D. (2018c). Mellom medier, skole og hverdagsliv: Mediepedagogikk som forskningsfelt. I *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Friberg, J. H. (2019). Tvilsomme informanter, troverdig forskning?: Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119–136.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-02-02>
- Fritze, Y., Nordkvelle, Y., & Haugsbakk, G. (2015). Mediepedagogiske perspektiver: En introduksjon. I *Mediepedagogiske perspektiver: Mediesosialisering, undervisning om og med medier* (s. 11–22). Cappelen Damm akademisk.
- Fuchs, C. (2017). *Social media: A critical introduction* (2nd ed.). Sage.
- Galvin, S., & Greenhow, C. (2019). Writing on Social Media: A Review of Research in the High School Classroom. *TechTrends*, 64(1), 57–69. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00428-9>
- Geertz, C. (1994). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I M. Martin & L. C. McIntyre (Red.), *Readings in the philosophy of social science*. MIT Press.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?: Kvalitativ metode* (Rev. utg.). IJ-forl.
- Gibson, J. J. (2015). *The ecological approach to visual perception* (Classic edition.). Psychology Press.
- Giunchiglia, F., Zeni, M., Gobbi, E., Bignotti, E., & Bison, I. (2018). Mobile social media usage and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 82, 177–185.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.12.041>
- Goodrich, K., & de Mooij, M. (2014). How «social» are social media? A cross-cultural comparison of online and offline purchase decision influences. *Journal of Marketing Communications*, 20(1–2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/13527266.2013.797773>

- Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, 22(2), 623–645. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Guðmundsdóttir, G. B. (2014). *Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen*. Senter for IKT i utdanningen. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2019120307029
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications.
- Gulbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2. utg.). Universitetsforl.
- Hansen, A., & Machin, D. (2019). *Media and communication research methods* (2nd edition.). Red Globe Press.
- Haugseth, J. F. (2013). *Sosiale medier i samfunnet*. Universitetsforl.
- Haugseth, J. F. (2018). En mediepedagogisk samtidsdiagnose. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Hetland, P., & Solum, N. H. (2008). Digital kompetanse i norsk lærerutdanning. I *NIFU STEP-rapport*. NIFU STEP. <http://hdl.handle.net/11250/283431>
- Hjetland, G. J., Finserås, T. R., & Skogen, J. C. (2022). *Hele verden er et tastetrykk unna – Ungdommers bruk og opplevelser med sosiale medier og online gaming*. Folkehelseinstituttet, 2022.
- Ipsos. (2023, april 23). *Ipsos SoMe-tracker Q1'23 | Ipsos*. <https://www.ipsos.com/nb-no/ipsos-some-tracker-q123>
- Johannessen, L. E. F. (2022). Utenfor academia: Mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>
- Jonsen, K., Fendt, J., & Point, S. (2018). Convincing Qualitative Research: What Constitutes Persuasive Writing? *Organizational Research Methods*, 21(1), 30–67. <https://doi.org/10.1177/1094428117706533>
- Kaupang, M. M., & Tassama, A. (2022, august 23). Ungdom i Norge får nyheter fra sosiale medier. *NRK*. <https://www.nrk.no/kultur/ungdom-i-norge-far-nyheter-fra-sosiale-medier-1.16077049>

- Kelly, Y., Zilanawala, A., Booker, C., & Sacker, A. (2018). Social Media Use and Adolescent Mental Health: Findings From the UK Millennium Cohort Study. *EClinicalMedicine*, 6, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2018.12.005>
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241–251. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2011.01.005>
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299–302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Klomsten, A. T. (2018). Mediebruk, kropp og livsmestring i skolen. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (Third edition.). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, august 25). *Digitaliseringstrategi for grunnsopplæringen 2017–2021*. [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/framtid-fornyelse-og-digitalisering/id2568347/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023a, april 20). *Regjeringen vil vite mer om konsekvensene av barns skjermbruk* [Pressemelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-vite-mer-om-konsekvensene-av-barns-skjermbruk/id2972425/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023b, april 20). *Strategi for digital kompetanse og infrastruktur i barnehage og skole* [Strategi]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-kompetanse-og-infrastruktur-i-barnehage-og-skole/id2972254/>
- Kupiainen, R. (2018). Mediepedagogiske teorier for fremtiden? I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2011). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Kysnes, B., Hjetland, G. J., Haug, E., Holsen, I., & Skogen, J. C. (2022). The association between sharing something difficult on social media and mental well-being among adolescents. Results from the “LifeOnSoMe”-study. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.1026973>
- Lange, P. G. (2016). *Kids on YouTube: Technical identities and digital literacies*. Routledge.
- Leonardi, P. M., Huysman, M., & Steinfield, C. (2013). Enterprise Social Media: Definition, History, and Prospects for the Study of Social Technologies in Organizations. *Journal of Computer-Mediated Communication, 19*(1), 1–19. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12029>
- Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Principles and practice*. SAGE.
- Livingstone, S. (2014). The mediatization of childhood and education: Reflections on The Class. I L. Kramp, N. Carpentier, A. Hepp, I. Tomanic-Trivundza, H. Nieminen, R. Kunelius, T. Olsson, E. Sundin, & R. Kilborn (Red.), *Media Practice and Everyday Agency in Europe*. Edition Lumière. <http://www.editionlumiere.de/kramp-et-al.html>
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children’s internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New Media & Society, 20*(3), 1103–1122. <https://doi.org/10.1177/1461444816685930>
- Lüders, M., & Sundet, V. S. (2022). Globalt innfødte som en tapt generasjon? En konseptualisering av unge som en mediegenerasjon. *Norsk Medietidsskrift, 30*(1), 1–12. <https://doi.org/10.18261/nmt.30.1.1>
- Lövgren, J., & Reimer, B. (2013). *Collaborative media: Production, consumption, and design interventions*. MIT Press.
- MacDougall, C., & Baum, F. (1997). The Devil’s Advocate: A Strategy to Avoid Groupthink and Stimulate Discussion in Focus Groups. *Qualitative Health Research, 7*(4), 532–541. <https://doi.org/10.1177/104973239700700407>
- Manca, S., & Grion, V. (2017). Engaging students in school participatory practice through Facebook: The story of a failure: Engaging students in school participatory practice. *British Journal of Educational Technology, 48*(5), 1153–1163. <https://doi.org/10.1111/bjet.12527>
- McLinden, M. (2017). Examining proximal and distal influences on the part-time student experience through an ecological systems theory. *Teaching in Higher Education, 22*(3), 373–388. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1248391>

- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., & Tudge, J. (2020). Processing Proximal Processes: What Bronfenbrenner Meant, What He Didn't Mean, and What He Should Have Meant. *Journal of Family Theory & Review*, 12(3), 321–334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Messenger. (u.å.). Facebook. Hentet 8. mai 2023, fra https://www.messenger.com/features?locale=en_GB
- Moslet, M. (2018, november 9). Teams i skolen. *Microsoft Pulse*. <https://pulse.microsoft.com/nb-no/work-productivity-nb-no/education-nb-no/fa2-teams-i-skolen/>
- Nah, F. F.-H., & Siau, K. (2021). Enterprise Social Media Use in Classroom Team Project: A Mixed-Methods Exploration of the Effects of Affordances on Team Productivity and Use. I *HCI in Business, Government and Organizations* (Bd. 12783, s. 528–546). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-77750-0_34
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory. *Social Development*, 22(4), 722–737. <https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <http://hdl.handle.net/11250/3053460>
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd* (NOU - Norges offentlige utredninger). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Otchie, W., Bardone, E., & Pedaste, M. (2022). Bridging the Pedagogical Gap Between Operational and Contextual Affordances with Social Media. *Encyclopaideia*, 26(62), Artikkel 62. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/13223>
- Padgett, E. R., & Curwood, J. S. (2016). A Figment of Their Imagination: Adolescent poetic literacy in an online affinity space. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(4), 397–407. <https://doi.org/10.1002/jaal.453>
- Rasmussen, T., Liestøl, G., & Hannemyr, G. (2017). *Digitale medier: Teknologi, anvendelser, samfunn* (3. utg.). Universitetsforl.
- Renn, K. A., & Arnold, K. D. (2003). Reconceptualizing Research on College Student Peer Culture. *The Journal of Higher Education*, 74(3), 261–291. <https://doi.org/10.1080/00221546.2003.11780847>

- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258. <https://doi.org/10.1111/jftr.12022>
- Røkenes, F. M. (2018). Digital kompetanse i lærerutdanning og i høyere utdanning. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Røkenes, F. M., & Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education—A Literature Review. *Nordic journal of digital literacy*, 9(4), 250–280. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-03>
- Raaheim, A. (2022). *Utvikling, læring og mestring: En pedagogisk psykologisk innføring* (1. utgave.). Gyldendal.
- Seland, I. (Ed.), Aldrich, R., Ayllón, S., Barbovschi, M., Barbuta, A., Brugarolas, P., Casamassima, G., Drossel, K., Eickelmann, B., Gosme, E., Gudmundsdottir, G. B., Holmarsdottir, H. B., Hyggen, C., Lado, S., Lafton, T., Kapella, O., Karatzogianni, A., Kazani, A., Labusch, A., ... Zinoveva, L. (2022). *Understanding children and young people as digital citizens* (DigiGen- working paper series No.12). DigiGen - The impact of technological transformations on the digital generation. 10.5281/zenodo.7381230
- Shane-Simpson, C., Manago, A., Gaggi, N., & Gillespie-Lynch, K. (2018). Why do college students prefer Facebook, Twitter, or Instagram? Site affordances, tensions between privacy and self-expression, and implications for social capital. *Computers in Human Behavior*, 86, 276–288. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.041>
- Skartveit, J. J. (2020, august 18). Den digitale skolens sosiale slagsider. VG. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Xgx68r/den-digitale-skolens-sosiale-slagsider>
- Skinner, E. A., Rickert, N. P., Vollet, J. W., & Kindermann, T. A. (2022). The complex social ecology of academic development: A bioecological framework and illustration examining the collective effects of parents, teachers, and peers on student engagement. *Educational Psychologist*, 57(2), 87–113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2038603>
- Staksrud, E. (2018). Mediepanikk og mediepedagogikk. I V. Frantzen & D. Schofield (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: Danning og læring i en ny mediekultur*. Fagbokforl.
- Statistisk Sentralbyrå. (2019, august 29). *Statistikkbanken: Bruk av sosiale medier (prosent), etter statistikkvariabel, kjønn, alder og år*. SSB. <https://www.ssb.no/statbank/table/11437/tableViewLayout1/>

- Stewart, D., Shamdasani, P., & Rook, D. (2009). Group Depth Interviews: Focus Group Research. I *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 589–616). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348858>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. University of Chicago Press.
- Tetzchner, S. von. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Thompson, J. (2022). A Guide to Abductive Thematic Analysis. *Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2.). Studentlitteratur.
- Wøien, K., & Welle, K. B. R. (2020, mai 24). *Kan korona-krisen bli en game-changer i norsk skole?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/digital-kompetanse-korona-timeplan/kan-korona-krisen-bli-en-game-changer-i-norsk-skole/243392>
- Østbye, H., Helland, K., Knapskog, K., & Larsen, L. O. (2013). *Metodebok for mediefag* (4. utg.). Fagbokforl.
- Aalen, I. (2015). *Sosiale medier*. Fagbokforl.

Vedlegg 1: Intervjuguide, gruppeintervju

Introduksjon

Da starter vi med en introduksjonsrunde, der dere sier navn, alder og klassetrinn, samt at dere kan dele hva som er deres favoritt-sosiale medium.

Kan dere definere sosiale medier for meg? Og hvilke medier dette innebærer?

- Hva er deres tanker og holdninger rundt sosiale medier?
- *Info til informanter:* Sosiale medier innebærer nettbaserte tjenester som gir deltakerne muligheten til å skape, dele, diskutere og modifisere brukergenerert innhold gjennom interaktive kanaler

Hvordan og hvor mye bruker dere sosiale medier mens dere er på skolen?

- I timen?
- I pausene?
- Hva bruker dere den til?
- Eksempler på hvordan dere har brukt det i dag?

Hvordan benytter dere eventuelt sosiale medier til skolearbeid? (*kunnskap, søkemotor, inspirasjon, kommunikasjon, planlegging*)

- Hvordan? Hvilke fag?
- Hvordan fungerte dette?

Hvordan opplever dere at dere lærer ting og tilegner dere kunnskap fra sosiale medier?

- Hvordan sammenligner dere denne læringen med hvordan og hva dere lærer på skolen?
- Hva foretrekker dere?

Hva sier skolen/lærerne om deres bruk av sosiale medier? (I timen? På skolens område? Utenfor skolen?)

- Beskriv lærernes holdninger til sosiale medier (forskjell i alder?)
- Hva slags begrensninger?

Har dere opplevd at lærerne har lagt opp til bruk av sosiale medier i læringssammenheng?

- Hva slags muligheter ser dere for dette fremover?

Hva slags utfordringer skaper sosiale medier for skolen? (*Distraksjoner, negativ kommunikasjon, mobbing, falske nyheter*)

- Og utfordringer for læring?
- Etske problemer?
- Hva er potensielle utfordringer ved å bruke sosiale medier *mer* inn i skolen?

Mener dere at sosiale medier bør ha en større eller mindre plass i skolen fremover?

- Hvorfor?
- Hva tror dere lærerne jeg snakker med vil svare på dette spørsmålet?

Avslutning: Er det noe mer dere kommer på som kunne vært interessant for meg å vite?

- Tusen takk for at dere deltok!

Vedlegg 2: Intervjuguide, dybdeintervju med elever

Introduksjon

Da kan du gjerne begynne med å fortelle meg litt om hvem du er, navn, alder og klassetrinn, i tillegg kan du si litt om hvilke sosiale medier du bruker mest i hverdagen.

Hva slags forhold og holdninger har du til sosiale medier? (positivt/negativt – forteller om aktøren i et økologisk system, og hvor de plasserer sosiale medier inn i sin «økologi»)

- Hvor mye tid bruker du?
- Hva har påvirket holdningene dine? (Kan kanskje si noe om mikrosystemer som venner, familie, andre ting, hva som har vært med på å påvirke vedkommendes tanker om sosiale medier)

Hva legger du i sosiale medier, hvilke plattformer og hva betyr det at plattformer er sosiale medier?

- *Info til informanter:* Sosiale medier innebærer nettbaserte tjenester som gir deltakerne muligheten til å skape, dele, diskutere og modifisere brukergenerert innhold gjennom interaktive kanaler

Hvordan bruker du sosiale medier i skoletiden? (Dette kan hjelpe meg med å forstå sammenhengen mellom sosiale medier som nettverk/system og skolen som et nettverk/system)

- I klasserommet? I pausene?
- Hvem snakker du med?
- Hva gjør du utover å kommunisere?
- Eksempler, og hvilke fag?

Hender det at du bruker sosiale medier etter skoletid til ting som er relevant for skolen? Har du eksempler? (samme formål som forrige spørsmål, kan gi en forklaring på hvilke deler av aktørens utvikling sosiale medier innvirker på)

- Kommunikasjon med medelever? Diskusjon i gruppechat? (mikrosystem, interaksjon over some med mikrosystemet)
- Research og kunnskapsinnhenting? (interessant å diskutere hva slags system dette eventuelt går inn i)
- Hvilke kanaler er dette? Eksempler
- Snakker du med læreren utenfor skoletid? (hvor, hvordan, fortell mer – interaksjon, mikrosystem)

Kan du fortelle meg litt om hva slags sammenheng du ser mellom skolen og sosiale medier? (Har det noe med hverandre å gjøre, eller er det to separate ting?) (kan si noe om mesosystem, hvordan koblingen mellom skolen og sosiale medier påvirker aktøren/eleven)

- Opplever du å ha lært noe om bruk av sosiale medier eller kritisk medieforståelse på skolen?
- Skulle du ønske det var mer eller mindre av dette i skolen?

Hvordan opplever du at du har lært ting og tilegnet deg kunnskap fra sosiale medier? (kan si noe om aktørens intelligens og motivasjon, samt noe om sammenheng mellom sosiale medier som system og skolen som system)

- Har du fått nytte av dette i skolesammenheng?
- Hvordan sammenligner du denne læringen på some med hvordan og hva dere lærer i undervisning på skolen?
- Hva slags måte foretrekker du å lære på?

Har du opplevd at skolen eller lærere legger opp til bruk av sosiale medier i læringssammenheng? (kan si noe om både aktøren, mikro, meso og eksosystem, altså hva som er skolen som institusjon sine muligheter fremover)

- Hvordan gikk det? Hvilke fag?
- Hvordan ser du for deg mulighetene for deg at skolen legger opp til mer bruk av sosiale medier i læringssammenheng?
- Hvordan påvirker dette motivasjonen din (per nå og fremtidig bruk)?

Hva sier skolen/lærerne om din og andre elevers bruk av sosiale medier? (I timen? På skolens område? Utenfor skolen?) (Kan si noe om skolen og lærerne som mikrosystem, om lærernes forhold til sosiale medier som mesosystem, samt om makrosystem i form av normer og holdninger som elevene oppfatter at ligger hos lærerne)

- Hvilke grenser settes i skoletiden?
- Kan du beskrive lærernes holdninger til sosiale medier generelt? Forskjeller hos lærere?

Hva slags utfordringer skaper sosiale medier for skolen? (Kan si noe om makrosystem i form av normer og holdninger, samt om mesosystem i form av hvordan sosiale medier og skolen er to systemer som påvirker hverandre, og dermed påvirker eleven)

- Utfordringer for læring? (Distraksjoner, negativ kommunikasjon, mobbing, falske nyheter)
- Ethiske problemer ved bruk?
- Hva er potensielle utfordringer ved å bruke sosiale medier *mer* inn i skolen?

Har du noen tanker om at sosiale medier bør ha en større eller mindre plass i skolen fremover? (aktøren, makro, i tillegg til potensielt kronosystem – hvordan ser fremtiden ut?)

- Hvorfor?

Avslutning: Er det noe mer dere kommer på som kunne vært interessant for meg å vite?

- Tusen takk for at du stilte opp til intervju!

Vedlegg 3: Intervjuguide, dybdeintervju med lærere

Introduksjon

Da kan du gjerne begynne med å fortelle meg litt om hvem du er, navn, alder og litt om hvilke fag og trinn du underviser i og på. I tillegg kan du si litt om hvilke sosiale medier du bruker mest i hverdagen.

Hva slags forhold og holdninger har du til sosiale medier? (positivt/negativt – forteller om aktøren i et økologisk system, og hvor de plasserer sosiale medier inn i sin «økologi»)

- Hvor mye tid bruker du?
- Hva har påvirket holdningene dine? (Kan kanskje si noe om mikrosystemer som venner, familie, elever, kollegaer, hva som har vært med på å påvirke vedkommendes tanker om sosiale medier)

Hva legger du i sosiale medier, hvilke plattformer og hva betyr det at plattformer er sosiale medier?

- *Info til informanter:* Sosiale medier innebærer nettbaserte tjenester som gir deltakerne muligheten til å skape, dele, diskutere og modifisere brukergenerert innhold gjennom interaktive kanaler

Hva slags tanker har du om at elever bruker sosiale medier i skoletiden? (Dette kan fortelle meg både om aktøren i seg selv, om makrosystem i form av normer og verdier som læreren uttrykker, om mesosystem i form av hvordan elevers bruk av sosiale medier påvirker læreren som aktør, evt om kronosystem i form av retningslinjer fra ledelsen)

- I klasserommet? I pausene?
- Hva tror du de bruker det til?

Hva sier du til elevene om deres bruk av sosiale medier (I dine timer? På skolens område? Utenfor skolen?) (Dette kan også fortelle om aktøren, om normer og regler i makrosystemet, og om mesosystemet til eleven der lærer og forelder snakker sammen)

- Hvilke grenser settes?
- Hva formidles til foreldre og foresatte om dette? (meso)

Hvordan tror du elevene bruker sosiale medier etter skoletid til ting som er relevant for skolen? (Kan si noe om elev og sosiale medier som mesosystem som påvirker læreren, kan også avdekke holdninger til elevers bruk av sosiale medier i læringssammenheng)

- Kommunikasjon? Research?
- Kanaler?

Opplever du at elever har lært noe over sosiale medier som dere har hatt nytte av i klasserommet? (Kan si noe om elev og sosiale medier som mesosystem som påvirker læreren, kan også avdekke holdninger til elevers bruk av sosiale medier i læringsammenheng)

- Har du eksempler?
- Hvordan sammenligner du denne læringen med ting de har lært seg på skolen?

Hvordan forholder du deg til det å bruke sosiale medier i undervisningssammenheng? (Dette kan si noe om normer og holdninger, om aktørens egen motivasjon og intelligens, om kronosystemet, om sosiale medier som mikrosystem, og generelt en plass om hvordan sosiale medier påvirker – på godt og vondt - alle deler av forholdet mellom lærer og elev.)

- Har du gjort det? Eksempler? Andre lærere?
- Ser du muligheter? Hvordan?
- Ser du utfordringer? Etske problemer? Hvordan?

Har du selv kontakt med elever over sosiale medier? (Kan si noe om kontakten mellom elev og lærer i et mikrosystem, hvordan sosiale medier utvider dette mikrosystemet)

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke plattformer?

Kan du fortelle meg litt om hva slags sammenheng du ser mellom skolen og sosiale medier? (Kan si noe om mesosystem, hvordan sammenheng mellom skolen og sosiale medier som separate systemer påvirker læreren og undervisningen, i tillegg kan det avdekke normer og holdninger)

- Utfordringer for læring? (Og generelle utfordringer - Distraksjoner, negativ kommunikasjon, mobbing, falske nyheter)
- Muligheter og potensiale?

Hva slags oppfordringer og oppfølging opplever du å få fra skoleledelsen eller lignende når det kommer til bruk av sosiale medier i undervisningen? (Dette vil si noe om eksosystemet til eleven i form av utdanningspolitikk og øvrige regler, samt noe om mikrosystemet til læreren, om normer og regler i samfunnet)

- Begrensninger?
- Oppfordringer?
- Mangel på oppfølging?

Har du noen tanker om at sosiale medier bør ha en større eller mindre plass i skolen fremover? (aktøren, makro, i tillegg til potensielt kronosystem – hvordan ser fremtiden ut?)

- Hvorfor?

Vedlegg 4: Kodebok

Kode 1	Individ
Definisjon	Beskrivelse av informantene som aktive individer
Når det skal brukes	Informanten beskriver egne holdninger og forhold til sosiale medier, og egen motivasjon, læringsevne knyttet til skolen og sosiale medier
Eksempel	«Jeg foretrekker nok skolen, tavleundervisning. Det hender jo at lærerne har powerpoint, men jeg foretrekker at de skriver på tavlen. For da sier de liksom noe som ikke de ville sagt i en powerpoint. Og det får du ikke på sosiale medier heller» (Elevinformant 1, jente 3.kl)

Kode 2	Mikrosystem
Definisjon	De miljøene som individet er direkte i samspill med, som familien, skolen eller vennegrupper
Når det skal brukes	Når informanten omtaler beskriver sosial interaksjon med sine mikrosystemer
Eksempel	«Den gruppechatten jeg har med venninnene fra klassen, der snakker vi egentlig veldig mye om skole. Sånn - hva skal vi gjøre i gymmen? Vi bruker det egentlig veldig mye til kommunikasjon.» (Elevinformant 3, jente 2.kl)

Kode 3	Mesosystem
Definisjon	Beskriver interaksjon mellom deltakere i ulike settinger som begge inkluderer informanten
Når det skal brukes	I forbindelse med lærernes interaksjoner med foreldre, lærernes interaksjoner med andre lærere, eller lærernes interaksjoner med sosiale medier
Eksempel	«YouTube bruker jeg egentlig ganske mye, sånn for å ha litt sånn crash course, så kan det være litt sånn morsomt å bruke, enten før jeg har undervist om noe eller etter jeg har undervist om det, for å høre det igjen på en litt annerledes måte» (Lærerinformant 3, mann 36 år)

Kode 4	Eksosystem
Definisjon	Beskriver eksterne faktorer i individets omgivelser som kan påvirke individets utvikling, men som ikke direkte er en del av individets umiddelbare kontekst

Når det skal brukes	Når informant snakker om forhold mellom to mikrosystemer som påvirker eleven indirekte. For eksempel lærernes interaksjoner med skoleledelsen
Eksempel	«Vi vil nok primært oppleve sosiale medier som et problem. Det er nok sånn hovedinntrykket jeg sitter med. På vår skole har vi i hvert fall aldri hatt en runde på det» (Lærerinformant 2, mann 64 år) «I undervisningen, så blir jo det med at man har jo utdanningsdirektoratet, som på en måte har satt hva man skal lære. Og det er jo ofte da satt ved en fagfornyelse da, og den varer jo da gjerne i et par år.» (Elevinformant 5, gutt 3.kl)

Kode 5	Makrosystem
Definisjon	Sosiale mønstre, samfunnsmessige og kulturelle faktorer som påvirker elevenes utvikling
Når det skal brukes	Når informantene omtaler læreplanen, eller andre former for normer og verdier i samfunnet som påvirker deres utvikling
Eksempel	«Så står det helt sikkert noe i forskjellige læreplaner, og sånn, så det kan jo være litt sånn inn i noen læreplaner. Jeg ser det ikke i mine fag. Kan ikke å huske å ha sett det i ... det står nok kanskje. Men ikke det med sosiale medier. Jeg tror det handler om kilder.» (Lærerinformant 2, mann 64)

Kode 6	Kronosystem
Definisjon	Tidsperspektivet, altså tiden og den historiske konteksten der individet lever
Når det skal brukes	Når informantene omtaler endringer over tid eller generasjons- og aldersforskjell mellom elever og lærere
Eksempel	«Altså, det er ofte de eldre som på en måte sier at det er mye negativt med det, og det er ofte de som sier at man på en måte ikke skal bruke det så mye og prøver å lage litt sånn grense for det da» (Elevinformant 5, gutt 3.kl)

Kode 7	Sosiale medier og skole
Definisjon	Informantene reflekterer rundt forhold som gjelder bruk av sosiale medier i skolen, og sammenhengen mellom disse komponentene

Når det skal brukes	Når informantene reflekterer rundt forholdet mellom sosiale medier og skole, og det ikke enkelt kan kategoriseres under noen av Bronfenbrenners kategorier
Når det ikke skal brukes	Når en av Bronfenbrenners kategorier kan brukes mer direkte
Eksempel	«Hvis jeg kunne valgt, så ville jeg sagt at det er lure å ha sosiale medier litt mer inn i skolen, for at man skal bli litt mer kjent med det. Åssen det faktisk er. Fordi det har i hvert fall min generasjon lært på den harde måten» (Elevinformant 1, jente 3.kl)

Kode 8	Om elevenes bruk (kun lærerintervjuer)
Definisjon	Lærernes refleksjoner over hvordan elever bruker sosiale medier
Når det skal brukes	Når samtalen dreier seg om lærernes refleksjoner over elevenes bruk av sosiale medier i og utenfor skoletid
Når det ikke skal brukes	Når en av Bronfenbrenners kategorier kan brukes mer direkte
Eksempel	«Det ser jeg jo hvis jeg går rundt og ser, at de har det sånn i bakgrunnen. Så mye av sosiale medier er jo at de på en måte gjør ting de ikke skal. Eller har det som en slags kjedsomhets-ting, samtidig som de følger med» (Lærerinformant 3, mann 36 år)

Kode 9	Metadata
Definisjon	Egenskaper ved intervjusituasjonen noteres som et relevant funn
Når det skal brukes	Når empirien reflekterer at interessante data produseres av selve intervjusituasjonen
Eksempel	«Nei, men jeg synes dette var veldig interessant. Jeg syns egentlig at jeg plutselig ble litt sånn «hmm». Kanskje jeg skal sette meg ned å sjekke det ut mer. Og jeg tror det har vært sånn at jeg rett og slett bare går ikke og tenker på at jeg skal bruke det veldig aktivt. Men jeg syns det var kult det du nevnte med å finne informasjon.» (Lærerinformant, kvinne 32 år)

Vedlegg 5: Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave - Sosiale medier på videregående](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

264060

Vurderingstype

Standard

Dato

18.10.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave - Sosiale medier på videregående

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for journalistikk og mediefag

Prosjektansvarlig

Maria Konow Lund

Student

Anna Mork Holm

Prosjektperiode

15.08.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 6: Samtykkeskjema, gruppeintervju

Vil du delta i min masteroppgave om skole og sosiale medier ved OsloMet?

Dette er en henvendelse til deg for å høre om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av sosiale medier i videregående skole. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Sosiale medier har store sosiale og samfunnsmessige konsekvenser. Det har endret hvordan kunnskap og informasjon produseres og deles, og det har bidratt til å endre strategiene til institusjoner som politiske partier, kommuner, medier og frivillige organisasjoner.

Unge i dag har vokst opp med sosiale medier som en stor del av deres hverdag. I løpet av hverdagen brukes mye av deres tid på sosiale plattformer, i tillegg til at de befinner seg på skolen store deler av tiden. Dette gjør det interessant å frembringe mer kunnskap om hvordan sosiale medier benyttes inn i videregående skole, både av elever og lærere, samt å undersøke både negative og positive konsekvenser av dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for journalistikk og mediefag, OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju med 5 elever ved videregående skole, om deres opplevelser og erfaringer med bruk av sosiale medier i lærings situasjon og skolesammenheng generelt. Jeg har fått kontaktinfo om deg gjennom å kontakte deg på din skole.

Elevene vil være i alderen 16-19 år, og må selv gi samtykke til å delta i forskningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne forskningen vil for deg innebære et gruppeintervju, som går ut på at jeg stiller dere spørsmål rundt temaet, for å høre dere reflektere rundt temaet og beskrive egne erfaringer. Jeg ønsker å høre hvordan dere opplever at sosiale medier påvirker deres skolehverdag, både på eget initiativ og i regi av læreren/skolen.

Intervjuet vil vare i omkring 90 minutter, og jeg vil ta opptak som lagres eksternt i Nettskjema og slettes i etterkant av arbeidet. Opplysningene vil anonymiseres når intervjuene transkriberes over i tekst, og transkriberingene vil være tilgjengelig for meg og min veileder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Du kan når som helst trekke samtykket ditt ved å henvende deg til meg over e-post: annamholm@me.com.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Personopplysninger vil anonymiseres og erstattes med koder. Underveis i prosessen lagres datamaterialet i Nettskjema, et sikkert og eksternt datainnsamlingsverktøy.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masterprosjektet vil etter planen avsluttes omkring 30.juni 2023.

Personopplysninger og lydopptak vil slettes etter prosjektslutt, dvs. etter sensuren har falt og oppgaven er avsluttet.

Selve masteroppgaven vil antakelig publiseres i et forskningsarkiv for OsloMet, og være tilgjengelig for andre studenter og forskere.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Journalistikk og Mediefag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Professor Maria Konow Lund (mklu@oslomet.no), 93209528
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon. 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Anna Mork Holm (student) og Maria Konow-Lund (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, og at intervjuet kan siteres i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 7: Samtykkeskjema, dybdeintervju med elever

Vil du delta i min masteroppgave om skole og sosiale medier ved OsloMet?

Dette er en henvendelse til deg for å høre om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av sosiale medier i videregående skole. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Sosiale medier har store sosiale og samfunnsmessige konsekvenser. Det har endret hvordan kunnskap og informasjon produseres og deles, og det har bidratt til å endre strategiene til store institusjoner som politiske partier, kommuner og andre organisasjoner. Unge i dag har vokst opp med sosiale medier som en stor del av deres hverdag. I løpet av hverdagen brukes mye av deres tid på sosiale plattformer, i tillegg til at de befinner seg på skolen store deler av dagene.

Dette gjør det interessant å frembringe mer kunnskap om hvordan sosiale medier benyttes inn i videregående skole, både av elever og lærere, samt å undersøke både negative og positive konsekvenser av dette. Jeg vil blant annet undersøke hvordan sosiale medier brukes i undervisning og til skolearbeid, både i og utenfor skoletiden.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for journalistikk og mediefag, OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg blant annet å intervju 6 elever ved videregående skole, om deres opplevelser og erfaringer med bruk av sosiale medier i læringssituasjon og skolesammenheng generelt.

Elevene vil være i alderen 16-19 år, og du må selv gi samtykke til å delta i forskningen.

Jeg har fått kontaktinfo om deg gjennom at din skole har hentet inn deltakere som har ytret et ønske om å bidra til min studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne forskningen vil for deg innebære et dybdeintervju, som går ut på at jeg stiller spørsmål rundt temaet, for å høre dine refleksjoner og erfaringer. Jeg ønsker å få svar på hvordan elevene opplever at sosiale medier påvirker deres skolehverdag, både på eget initiativ og i regi av læreren/skolen.

Intervjuet vil vare i omkring 45-60 minutter, og jeg vil ta opptak som lagres eksternt i Nettskjema og slettes i etterkant av arbeidet. Opplysningene vil anonymiseres når intervjuene transkriberes over i tekst, og transkriberingene vil være tilgjengelige for meg og min veileder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Du kan når som helst trekke samtykket ditt ved å henvende deg til meg over e-post: annamholm@me.com.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Personopplysninger vil anonymiseres og erstattes med koder. Underveis i prosessen lagres datamaterialet i Nettskjema, et sikkert og eksternt datainnsamlingsverktøy.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masterprosjektet vil etter planen avsluttes omkring 30.juni 2023.

Personopplysninger og lydopptak vil slettes etter prosjektslutt, dvs. etter sensuren har falt og oppgaven er avsluttet.

Selve masteroppgaven vil antakelig publiseres i et forskningsarkiv for OsloMet, og være tilgjengelig for andre studenter og forskere.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Journalistikk og Mediefag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Professor Maria Konow Lund (mklu@oslomet.no), 93209528
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon. 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Anna Mork Holm (student) og Maria Konow-Lund (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, og at intervjuet kan siteres i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8: Samtykkeskjema, dybdeintervju med lærere

Vil du delta i min masteroppgave om skole og sosiale medier ved OsloMet?

Dette er en henvendelse til deg for å høre om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av sosiale medier i videregående skole. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Sosiale medier har store sosiale og samfunnsmessige konsekvenser. Det har endret hvordan kunnskap og informasjon produseres og deles, og det har bidratt til å endre strategiene til institusjoner som politiske partier, kommuner, medier og frivillige organisasjoner. Unge i dag har vokst opp med sosiale medier som en stor del av deres hverdag. I løpet av hverdagen brukes mye av deres tid på sosiale plattformer, i tillegg til at de befinner seg på skolen store deler av dagene. Dette gjør det interessant å frembringe mer kunnskap om hvordan sosiale medier benyttes inn i videregående skole, både av elever og lærere, samt å undersøke både negative og positive konsekvenser av dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for journalistikk og mediefag, OsloMet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg blant annet å intervju 6 lærere ved videregående skole, om deres opplevelser og erfaringer med bruk av sosiale medier i lærings situasjon og skolesammenheng generelt.

Jeg har fått kontaktinfo om deg gjennom at din arbeidsgiver har hentet inn deltakere som har ytret et ønske om å bidra til min studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Denne forskningen vil for deg innebære et dybdeintervju, som går ut på at jeg stiller spørsmål rundt temaet, for å høre dine refleksjoner og erfaringer. Jeg ønsker å få svar på hvordan lærerne lar sosiale medier få plass i undervisningen, hvordan de forholder seg til elevenes bruk av sosiale medier og hva slags rolle det spiller i deres relasjon med elevene.

Intervjuet vil vare i omkring 45-60 minutter, og jeg vil ta opptak som lagres eksternt i Nettskjema og slettes i etterkant av arbeidet. Opplysningene vil anonymiseres når intervjuene transkriberes over i tekst, og transkriberingene vil være tilgjengelige for meg og min veileder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Du kan når som helst trekke samtykket ditt ved å henvende deg til meg over e-post: annamholm@me.com.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Personopplysninger vil anonymiseres og erstattes med koder, som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Underveis i prosessen lagres datamaterialet i Nettskjema, et sikkert og eksternt datainnsamlingsverktøy.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i en eventuell publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Masterprosjektet vil etter planen avsluttes omkring 30.juni 2023.

Personopplysninger og lydopptak vil slettes etter prosjektslutt, dvs. etter sensuren har falt og oppgaven er avsluttet.

Selve masteroppgaven vil antakelig publiseres i et forskningsarkiv for OsloMet, og være tilgjengelig for andre studenter og forskere.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Journalistikk og Mediefag har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Professor Maria Konow Lund (mklu@oslomet.no), 93209528
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon. 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Anna Mork Holm (student) og Maria Konow-Lund (veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, og at intervjuet kan siteres i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)