



Sosiale medier og frafall i videregående skole

Emnekode

PED-3900

Gretha Kjeldsen Meijers

Mastergradsoppgave i pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Universitetet i Tromsø

Våren 2013

Forord

Ved siden av masterstudiene mine har jeg fra tid til annen vært innom videregående skole som vikar, hvor jeg har møtt, for det første, utrolig mange flotte ungdommer, som mer enn villig har fortalt meg inngående om alskens tekniske nyvinninger innen for IKT når jeg har trengt det som mest. Det er således ingen myte at det er elevene som er i forkant hva gjelder teknologisk utvikling, og kan slik med rette leve opp til sitt navn som «Homo Zappiens», mens jeg forholder meg at jeg er» innvandrer» i dette universet i så måte.

Det er, i lag med disse elevene, mange som fortjener en stor takk for på hver sin måte å ha bidratt til at denne oppgaven ble en faktum. Det er således med ydmykhet jeg takker alle mine informanter som stilte opp til intervju, intervju som to mye av deres tid, hvor de tålmodig har svart og forklart mer enn forventet av selv de berømte» ti vise».

I tillegg ser jeg med glede tilbake på de mange gode forelesninger vi har hatt opp gjennom studiet, gitt av kunnskapsrike forelesere, samt alle de lærerike diskusjonene vi som studenter har hatt i tilfeldige møter i vår etter hvert kjente «Rødsofa» som er blitt et begrep for det sosialfaglige gjennom tiden på lesesalen. Jeg ønsker ikke å trekke fram noen navn her, utenom to, og det er min veileder Unn-Doris Karlsen Bæck, som har for meg vært en dyktig inspirator og veiviser i gjennom dette arbeidet. I tillegg har jeg lyst til å nevne ved navn Edmund Edvardsen som gjennom mange forelesninger har inspirert oss gjennom sin faglige dyktighet kombinert med en fantastisk fortellerstemme.

Sist, men langt i fra minst, tusen takk til min familie som tålmodig har ventet på meg mens jeg har hatt tilhold i skriveboblen. Stor takk!

Tromsø, 30. mai 2013

Gretha Kjeldsen Meijers

Aurora, Iris, Johanna, Sofia.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvorvidt elevers deltagelse og bruk av sosiale medier i skoletiden kan framstå som en mental flukt fra skolen, sett i lys av frafallsproblematikk i videregående opplæring.

Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i studier som viser at så mye som 35 % av eleven i videregående skole sitter opptatt med sosiale medier mens undervisningen pågår, mens det da følgelig må være 65 % som følger læreren til tross for sammen tilgang til de samme sosiale medier. For å undersøke dette nærmere, er det blitt gjort en kvalitativ studie hvor seks unge mennesker har svart på spørsmål som har vært med på å få fram noen svar.

Denne studien har tatt sikte på å få vite noe om hvem de er disse elevene som ikke følger undervisningen, sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv, om hvorfor de velger å delta på sosiale medier i stedet for å følge lærerens prosjekt, samt hva de selv synes om dette. De har her svart på spørsmål vedrørende oppvekstforhold, hvordan de opplever sitt forhold til skole og utdanning, og hva de tenker om sin egen framtid og de muligheter de selv synes de har for å skape en framtidig karriere.

Avslutningsvis tar studien for seg en sammenligning av elevers fravær og frafall i forhold til skolen sett i et historisk perspektiv, med fokus på fysisk og mentalt fravær.

Som svar på problemstillingen finner vi at sosiale medier i høy grad kan ses på som en mulighet for mental flukt fra skolen og skolens kultur, sett ut fra informantens opplevelser, samt underbygget med relevant teori.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	iii
Sammendrag	v
Del 1: Innledning	1
Oppgavens struktur.....	4
Bakgrunn for valg av tema	5
Forskning på området	8
Del 2: Metode.....	9
To vitenskapelige retninger, fenomenologi og hermeneutikk.....	9
Hvorfor kvalitativ metode?	11
Kvalitativt forskningsintervju.....	12
Utarbeidelse av intervjuguide	14
Utvalg og gjennomføring av forskningsintervju	15
Ethiske betraktninger	16
Informert samtykke og konfidensialitet i forskning	17
Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	18
Del 3: Teoretisk tilnærming.....	21
Ny tid, ny teknologisk utvikling, sosialisering og valg.....	22
Sosiale medier	28
Sosiale medier og avhengighet	32
Skolen og sosiale medier	34
Utvikling og læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv	36
Samfunnet, skolen, individet og fraværet, før og nå	39
Fravær som er til stede, kan fortsatt synes til stede	41
The Lads.....	45
Kapitalbegrepet, sosial reproduksjon og sosial eliminasjon	47
Del 4: Empiri, analyse og drøfting	55
Sosiale medier i skolen- en mulighet for mental flukt?	55
Presentasjon av informantene	56
Informantenes utfordringer i hjem og skole	63
Læring i lag, viktig utvikling	67

Deltagelse på sosiale medier, omfang og tidsbruk.	71
Informantenes tanker om deltagelse på sosiale medier, på godt og vondt	74
Sosiale medier, en arena for nytte og glede?.....	77
Sosiale medier som moderne læringsarena, en større mulighet for valg for den enkelte?	82
Kroppen til stede på skolen- oppmerksomheten på sosiale medier.....	88
Fraværende, før og nå, er det noen forskjell?.....	90
Del 5: Avslutning.....	93
Avsluttende refleksjoner- veien videre	96
Litteraturliste.....	97
Vedlegg.....	103
Vedlegg 1	103
Vedlegg 2.....	104
Vedlegg 3.....	107

Del 1: Innledning

Formålet med denne studien er å undersøke hvorvidt elevers deltagelse og bruk av sosiale medier i skoletiden, kan framstå som en mental flukt fra skolen, sett i lys av frafallsproblematikk i videregående opplæring.

Elevers frafall fra den videregående opplæringen har de siste årene fått mye oppmerksomhet hvor det har vært satt inn tiltak, sentralt og lokalt for å få utviklingen til å snu i positiv retning, både for det enkelte individ samt sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv. I følge tall fra SSB viser det seg at 19 % av de unge som ikke fullfører blir stående uten arbeid og utdanning, mot 5 % av de som har fullført opplæringen. Disse ungdommene som faller fra er også overrepresentert blant uføretrygdede, sosialhjelpsmottakere, langtidssykemeldte og de som sitter i fengsel. Tallet på de som faller fra opplæringen ligger på 31 %, og i følge forskere vil en nedgang på 10 % her, sørge for en samfunnsøkonomisk gevinst på 5,4 mill. årlig(Kunnskapsdepartementet.no, 2012).

Hva som kjennetegner *den gode skolen* hvor alle elevene trives, lærer, og får mulighet til å oppnå sine mål, har til alle tider vært gjenstand for debatt hvor det tevles om å vite hvilken reform og metode som er best egnet. Kunnskapsløftet-06 er den siste av flere reformer som opp gjennom årene har vært satt ut i livet med bedre skole som mål for øyet. Reformen har blant annet som mål å sørge for at eleven oppnår fem basisferdigheter, hvor en av dem er det å kunne være i stand til å bruke digitale verktøy, en ferdighet som skal øves på alle trinn og i alle fag og nivåer(St. meld. nr. 30(2003-2004)). Dette har blant annet medført at alle elever på videregående skole har fått sin egen PC til bruk i skole og til lekser som et ledd i den digitale skoleutvikling. Parallelt har det globalt skjedd en stor teknologisk utvikling, som blant annet har resultert i at bruk av sosiale medier har hatt en kraftig økning blant folk flest hvor elevene i skolen ikke er unntaket. Enkelte i det pedagogiske fagmiljøet ser denne utviklingen som en positiv mulighet for en ny og spennende læringsarena hvor mulighetene for at flere elever skal fatte en større interesse for skolen som sådan, når de kan lære gjennom ny teknologi. Andre igjen uttrykker bekymring da de opplever sosiale medier som et forstyrrende element i klasserommet.

I en undersøkelse, utført i 2010, som evaluerer elevenes anvendelse av PC i skolen, ble det avdekket at over 35 % av elevene ofte bruker timene til å være på sosiale medier utenfor skolens regi. April måned, samme år, meldte NRK Troms og Finnmark at lærerne i den videregående skolen føler seg maktesløse i forhold til det å skulle undervise i pensum mens

elevene, 3 av 10, tilsynelatende sitter opptatt med helt andre ting bak sine oppslåtte dataskjermer. Lektor, Grete Mathisen ved Breivika skole i Tromsø, uttaler til NRK at: *i enkelte klasser er det så vanskelig at du gir opp og ser mellom fingrene fordi du skal gjennomføre det som er ditt prosjekt. Du lar eleven seile sin egen sjø. Har du sagt fra 800 ganger før, så har du ikke flere maktmidler igjen. (nrk.no, 2010)*

Nå kan en jo, ut fra lektor Mathisens uttalelse, se at 65 % av elevene i klassen faktisk følger undervisningen hennes, til tross for at de også har tilgang på sosiale medier. Ut fra dette kan en da undre seg på hva som gjør at denne andre delen av klassen ikke ser ut til å gjøre det samme? Hvem er disse elevene som må seile sin egen sjø? Hva er grunnen til at de tilsynelatende velger bort lærerens prosjekt til fordel for å være på de forskjellige sosiale medier? Hadde en sett at disse elevene ville ha fulgt lærerens undervisning om det ikke fantes mulighet for å velge sosiale medier, eller ville en kanskje heller sett at de da i tillegg til sitt tilsynelatende mentale fravær, også ble fysisk fraværende fra skolen?

Skolen er en av de viktigste arenaer vi har med hensyn til å tilegne oss kunnskap vi trenger for å kunne hevde oss i livet hva gjelder karriere og jobb, slik vårt samfunn er i dag. Vi vet imidlertid ut fra tidligere forskning at skolen kan være bidragsyter til både å skape og opprettholde sosiale forskjeller i samfunnet, hvor en opplever at ulike grupper elever ikke synes å ha tilstrekkelig utbytte av skolens undervisning fordi de verdier som formidles i skolen synes å virke ukjent og dermed uinteressant og unyttig for elever og foreldre som ikke deler skolens referansegrunnlag. Ut fra et slikt perspektiv, kan en da se elevers deltagelse og bruk av sosiale medier i skolen som en parallell verden til klasserommet og de kunnskaper som formidles der? Hvilken rolle kan da sosiale medier spille i et skolesystem som i utgangspunktet kan sies å produsere og opprettholde sosial ulikhet?

. Ut fra disse overnevnte refleksjoner over tema, er denne oppgaven å anse som en besvarelse på problemformuleringen:

«Hvordan kan elevers deltagelse på sosiale medier i skoletiden framstå som mulighet for en mental flukt fra skolen? «

Frafall fra videregående opplæring er ikke et problem av nyere dato, det er et kjent fenomen opp igjennom tidene, hvor det kan vises til både likheter og forskjeller i årsaken til frafallet før og nå, likeledes som en kan se forskjeller og likheter i de konsekvenser dette får for det enkelte individ og samfunnet for øvrig.

Tidligere kunne en ungdom få både arbeid og utviklingsmuligheter etter endt grunnskole, og således ha gode muligheter til et godt liv. Dette anser man i dag som lite mulig, og det derfor synes nødvendig med tiltak og støtteanordninger for at alle elever skal få en utdanning. For noen elever kan dette å skulle velge skole og utdanning være forbundet med vanskeligheter fordi de unge oppfatter at det stilles store forventninger til de valg de skal gjøre. Noen velger da ikke ut fra egne ønsker, men ut fra hva foreldre, lærere og venner ønsker og mener, noe som for noen unge kan by på problemer og kanskje bidra til frafall. Inn i denne velkjente problemstillingen har imidlertid en teknologisk utvikling og en digitalisering av både skolen og samfunnet for øvrig kommet seilende inn som et nytt element, noe som gjør det interessant å spørre om denne tilgangen på internett og sosiale medier i skoletiden utgjør noen forskjell i forhold til hvordan de enkelte unge forholder seg til skole og utdanning.

Sentrale spørsmål i denne undersøkelsen har vært å finne ut hvem disse elevene er, hvilken oppvekstbakgrunn de har, hvorfor eleven tilsynelatende velger å overse skolens undervisning, samt hvilken betydning sosiale medier synes å ha for den enkelte. Videre retter undersøkelsen spørsmål i forhold til hvorvidt disse unge menneskenes valg kan ses i lys av skolens produksjon og reproduksjon hvor vi ut fra tidligere forskning kjenner til at reproduksjon av utdanningsforskjeller kan ses blant annet ved sosial bakgrunn, etnisitet, geografisk bakgrunn og kjønn (Bæck 2004). Det har her vært interessant å se fenomenet bruk av sosiale medier i sammenheng med frafall i videregående skole, og hvordan frafall også kan ses i historisk perspektiv fram til i dag.

For å søke svar på min problemstilling har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse i form av intervju av unge mennesker i alderen 18-20 år, alle med erfaring fra både frafall i videregående skole, samt en svært aktiv deltagelse og bruk av sosiale medier. Disse unge har svart på spørsmål vedrørende oppvekstforhold, forhold til skole og hvordan de ser på sin egen framtid karrieremessig. Når det gjelder bruk av sosiale medier har informantene svart på spørsmål angående deres bruk og deltagelse, hvilke nettstedet som de selv ser som de mest sentrale, tidsbruk på sosiale medier, nytteverdien av en slik bruk og deltagelse og eventuelle negative konsekvenser, slik de selv ser det.

Jeg har, som nevnt innledningsvis, i min undersøkelse vært opptatt av temaet hvorvidt sosiale medier kan framstå som en fluktmulighet for elever som av forskjellige årsaker ikke finner seg til rette i skolen.

For å vise hvilken betydning elevens bakgrunn har for deres opplevelse av skolen, samt deres motivasjon for deltagelse i skolen generelt, vil jeg her anvende Vygotskys kulturhistoriske aktivitetsteori(1978), samt Bourdieu`s begrep om habitus. Ut fra hva vi vet fra tidligere forskning om skolens medvirkning i å vedlikeholde sosiale forskjeller med hensyn til både utdanningsprestasjoner og karriereutvikling. Her framkommer det signifikante forskjeller når en ser på skoleelever med ulik sosial bakgrunn(Bæck K.2011). Videre vil jeg her, ut i fra Arne Krokans (2012) tanke om at sosiale mediers innpass i skolen skulle ha en positiv effekt i forhold til at flere elever vil kunne gjøre seg nytte av skolen som læringsinstitusjon trekke jeg inn Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauch`s (1983) teorier om kulturell frisettelse og subjektivitet, samt Thomas Ziehe`s (1993) kulturanalyser vedrørende ungdom, utdanning og modernitet. Dette, sett i lys av Pierre Bourdieu (1997)og hans kapitalbegreper som grunnlag for analyse av elevenes valg og atferd i skolen ser jeg det som mulig å belyse problemstillingens hovedspørsmål. Videre ønsker jeg å trekke inn den britiske kultursosiologen Paul Willis studier av engelske arbeiderklassegutter, samt Edmund Edwardsen`s (1998)teorier om åstedsdynamikk for å vise til en tydelig sammenheng mellom, elvers bakgrunn og muligheter i skolen. I tillegg vil jeg ut fra Edwardsens perspektiv og studie av skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn Ca.1850-190, vise hvordan vi kan sette problemet lektor Mathisen henviser til i et historisk lys.

Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av fem deler, hvor første del er innledning med presentasjon av tema og redegjørelse for problemstilling, samt en kort presentasjon av hovedteorier som benyttes til å belyse problemstillingen i senere analyse og drøfting. Videre redegjøres det for valg av tema for oppgaven, for så å vise til tidligere forskning.

I oppgavens andre del presenterer forskningsmetoden, samt de etiske betraktninger som ligger i denne.

I oppgavens tredje del presenteres teorier valgt for å belyse problemstillingen i analyse og drøfting. Her vil det først bli vist til den nye tid med ny teknologi, sosiale medier og de mange valg de unge står overfor. I det neste blir det redegjort for sosiale medier og sosiale mediers plass i samfunnet, og hvilket forhold de unge kan synes å ha til dette. Videre vil skolens historie og tradisjon med hensyn til valg og frafall hos enkelte elevgrupper bli sett på, der det trekkes paralleller til vår tid. Her vil det bli gitt innblikk i hvordan noen elever i dag ser ut til å

finne skolens prosjekt og de verdier den står for, for uinteressant noe som derved er en medvirkende årsak til disse elevers lave eller totalt manglende deltagelse i det som foregår i klasserommet. Sist i denne delen presenteres teorier som belyser utdanning i et sosiokulturelt perspektiv som viser til de sosiale prestasjonsforskjeller i skolen.

Oppgavens fjerde del gis en presentasjon av informantenes historie, samt oppgavens empiri som videre drøftes opp mot følgende hovedtemaer.

Unge deltagelse på sosiale medier, positive og negative aspekter

Sosiale medier og valg i lys av sosial og kulturell tilhørighet

Moderne teknologi og muligheter

Frafall i historisk perspektiv

Oppgavens femte og siste del er viet en oppsummering av egne funn, samt drøfting av analysen. Denne delen vil også rette kritikk mot egen forskning, samt komme med forslag til videre forskning vedrørende sosiale medier som læringsarena.

Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for at jeg som masterstudent i pedagogikk ved UIT har valgt et tema som dette, er for så vidt sammensatt. I min tid som elev i skolen var problem knyttet til frafall lite uttalt, slik vi som elever hørte om det. Alle skulle være på skolen, og alle skulle gjøre sitt beste, noe som nøye ble protokollført i karakterbøkene, enkelte til glede, og andre til sorg. Vi hadde liten mulighet for å slippe unna skolens undervisning i grunnskoleløpet, men de fleste hadde en reell mulighet til å få en jobb etter ungdomsskoleeksamen, noe som nok mange benyttet seg av framfor umiddelbart å starte på gymnas, yrkesskole eller folkehøyskole. Ingen satte spørsmålsteget ved disse valg gjort av den enkelte, og i og med at jobbmulighetene var der, så slapp de unge unna det å bli klient i et frafallssystem slik en kan negativt se det i dag. Den

teknologiske utviklingen som trigget ungdommelig interesse var i denne tiden begrenset til mopeder og bærbar musikk, noe som ble benyttet til fulle, også på skolen. Elevers fysiske fravær var også i denne tiden en realitet, likeledes det mentale fravær, hvor vi i undervisningstimene var opptatt av andre ting enn læreren og hennes prosjekt.

Arbeidsoppgaver i engelsk grammatikk gitt av læreren, kunne i det læreren snudde seg til sitt, bli lagt til side av eleven til fordel for en viktig sangtekst som måtte skrives før det ble kveld, eller en spennende bok som slett ikke omhandlet engelsk grammatikk, som måtte leses ferdig akkurat denne timen. Det mentale fravær den gang, fra lærerens prosjekt, kan sies å ha en viss likhet med dagens fravær via sosiale medier.

Senere i livet har jeg, parallelt med studier, jobbet som lærervikar ved enkelte videregående skoler, og har på den måten fått kjennskap til problemet som beskrives gjennom Mathisens uttalelse innledningsvis. Her erfarte jeg at enkelte lever som kunne utgjøre små og store grupper på en skole, nærmest falt ut av den ordinære undervisningen til fordel for det noen av lærerne mente var «underholdning på nettet». Mange av disse elevene ga ofte uttrykk for at de syntes skolen var kjedelig på de fleste områder, og at de bare møtte opp på skolen fordi de følte at de måtte. At enkelte elever mesteparten av timen satt opptatt med sosiale medier, kunne således først bli arne til et konfliktfylt forhold mellom lærere og noen av elever, og etter hvert en oppgitthet som kunne forveksles med en slags likegyldighet. Med det resultat at elevene i noen tilfeller lot være å møte på skolen, over kortere eller lengre perioder, mens de fleste ble værende, dog «seilende sin egen sjø». At problemet fortsatt er aktuelt, kjenner jeg til gjennom kontakt og samtaler med ungdom som bruker mye av sin tid på forskjellige sosiale medier.

Dagens ungdom vokser opp i en tid hvor en i langt større grad har en deltagende rolle på internett i forhold til tidligere, noe den eldre generasjon ennå ikke har erfaring med i like stor grad, og da heller ikke kunnskap om fenomenet i en større utstrekning. I «Homo Zappiens - growing up in a digital age» (Veen OG Vrakking 2006), hevdes det at «*Homo Zappiens are active processors of information, skilled problem solvers using gaming strategies and effective communicators*». “*In fact, Homo Zappiens are digital, and school is analouge*».

Skolens har alltid hatt som oppgave å sørge for at den oppvoksende slekt får tilgang på den kunnskap som anses som nødvendig i den tid man lever i, til nytte både for seg selv og resten av samfunnet. Slik er det fortsatt, og i dagens skole forventes det at alle elever skal komme seg greit i gjennom de forskjellige trinn i oppover i utdanningspyramiden, noe som gir den

enkelte et stadig voksende krav til kunnskap om det som samfunnet anser som kompetansekrav innenfor de forskjellige yrker. Kravene til teoretisk kunnskap er således i takt med tiden blitt stadig mer omfattende, og samfunnet investerer store verdier i de forskjellige utdanningstrinn for at så mange som mulig skal komme igjennom sitt utdanningsforløp med gode resultater. I det krevende arbeidet for å nå alle de formelle kompetansemål og krav som stilles, glemmer en kanskje å se på elevens interesser og forutsetninger for å ville være med på skolens prosjekt.

Med utgangspunkt i dette overnevnte, ønsket jeg i min undersøkelse å gå grundigere inn i problemstillingen for om mulig å finne ut noe om ungdommers oppvekst og deres forhold til skole og utdanning, samt hvorvidt sosiale medier kan synes å spille en rolle i dette. Sosiale medier er som kjent ikke implementert i undervisningen i noen stor grad i dagens skole, men vi ser likevel at noen av de unge forholder seg i større grad til hva som foregår på internett enn til undervisningen som foregår i klasserommet. Dette har vi nå sett over tid, og det ville da være betimelig å spørre hva som ligger til grunn for dette fenomenet. Er det læring som foregår bak den oppslåtte skjermen, eller er fenomenet vi er vitne til her elevens mentale flukt fra den analouge skolen inn i en teknologisk virkelighet? Mine erfaringer gjort i den videregående skole, i tillegg til kunnskap om forskning og arbeid vedrørende årsaker til frafall i videregående opplæring, har gjort at interessen for å undersøke en liten del av et sammensatt problem har gjort seg gjeldende for mitt vedkommende. Blant annet kan en spørre om de stadig nye reformer med sine nye pedagogiske tilnærminger kan favne den gruppen av elever som ikke synes opptatt av skolens regi og prosjekt.

Disse refleksjoner, samt at jeg både gjennom bachelor- og masterstudiet i pedagogikk, har hatt interessante forelesninger vedrørende temaer som omhandler ungdom, identitet og utdanning, er noe som i stor grad har vært avgjørende for mitt valg av tema vedrørende studie av unge menneskers valg av tilhold på sosiale medier i stedet for å følge lærerens prosjekt. Undersøkelsen stiller, som tidligere nevnt, sentrale spørsmål om hvem disse eleven er, hvorfor de velger bort undervisning til fordel for å være opptatt på sosiale medier, og hvilken betydning denne deltagelsen på sosiale medier i skoletiden har for den enkelte.

Forskning på området

Berit Skog (2010) har i sin forskningsrapport *Digitale trendsettere* undersøkt ungdoms bruk av sosiale medier, en undersøkelse jeg finner relevant for å forstå mine informanternes valg av tilhold på sosiale medier. I tillegg har det vært naturlig å anvende Arne Krokans (2012) bok *Smart Læring* som viser til hvordan IKT og sosiale medier endrer læring. I og med at min oppgave omhandler hvorvidt en kan se unge mennesker bruk av sosiale medier som en flukt fra skolen, sett i lys av en frafallsproblematikk, har jeg valgt å støtte meg på ulike forskningsrapporter som framholder at sosiale forskjeller vedvarer selv i et moderne samfunn.

Del 2: Metode

Som tittelen på oppgaven viser, er målet med denne studien å undersøke hvorfor mange elever velger å delta på sosiale medier i skoletimene, i stedet for å følge læreren prosjekt, og hvorvidt dette kan ses som enkelte elevers mentale flukt fra klasserommets undervisning sett i et frafallperspektiv. Dette var imidlertid ikke mitt utgangspunkt for studien, men etter hvert som jeg møtte mine informanter og deres historier kom fram, samt gjennom den videre prosessen hvor bearbeiding og fortolkning av data ble gjort, ble også mitt grunnlag for det videre arbeidet med studiet endret, et arbeid jeg har funnet svært interessant.

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til mitt valg av metodisk tilnærming til problemstillingen, slik jeg har funnet den egnet til å få fram så god forståelse som mulig, samt en redegjørelse for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Vi er i vårt samfunn opptatt av det å kunne sette regler for hva som er vitenskap for slik helt klart å se hva som ikke er det. Dette kan være vanskelig, for som Feyeraband sier, så kan vitenskap være det meste, alt etter hvilke betingelser og hvilken gyldighet og vitenskapen blir til i, og ikke minst hva den skal anvendes i. I lys av dette forstår vi at det dermed finnes forskjellige forskningsprogram eller paradigmer til samme tid innenfor de forskjellige vitenskaper. De forskjellige posisjoner vil da gi ståsted til forskjellig forståelse av vitenskapens grunnlag (Fuglesang og Olsen, 2009 s. 15-16). I denne oppgaven er det empiriske grunnlaget for forskningen blitt innsamlet via kvalitative forskningsintervju av syv unge mennesker. Denne intervjuformen er godt egnet i de tilfeller en ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden, i følge Kvale (2001). Kvale viser til en «oppskrift» på hvordan et slikt kvalitativt forskningsintervju bør være, det er som følger: *hva og hvorfor må besvares før hvordan.* (Kvale, 2001, s. 53). Den vitenskapelige tilnærmingen som anvendes i avhandlingen er gjennom et hermeneutisk perspektiv. (Gilje og Grimen 1993)

To vitenskapelige retninger, fenomenologi og hermeneutikk

Det finnes to vitenskapsteoretiske retninger som i stor grad legger vekt på fortolkning og forståelse, hvilke er fenomenologi og hermeneutikk. Når det kommer til fenomenologiske analyser er det her for en stor grad fokus på handlinger i menneskers liv. Når det i kvalitativ

forskning er snakk om fenomenologi, så oppfattes dette som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale og Brinkmann 2010, s. 45, 2. utg.). Her må forskeren være oppmerksom på egen forutinntatthet, noe som kan resultere i at informantenes oppfatninger og handlinger blir farget av forskerens fordommer.

Et hermeneutisk ståsted har også, i likhet med det fenomenologiske, til hensikt å gjøre det mulig å forstå aktørens meninger og handlinger og aktørens egen forståelse av dem, og at de videre må fortolkes av hvilke intensjoner aktøren har. Så skilles disse to retningene hvor fenomenologien ønsker å legge større vekt på forskerens forståelse. Her vil altså forskerens egen fortolkning av hva aktørene synes og mener blir vektlagt i størst grad. (ibid).

Hermeneutikk omfatter ikke en hva Kvale og Brinkmann kaller trinn-for-trinn-metode, men er en utlegning av generelle prinsipper som har vist seg å være brukbare i en lang tradisjon for fortolkning av tekster (ibid. S.217). Som et av de viktige prinsippene vises det blant annet her til en kontinuerlig fram- og tilbake-prosess mellom deler og helhet som en følge av den *hermeneutiske sirkel* (ibid). Denne sirkelen som det her vises til betegner en form for vekselvirkning mellom del og hel.

Det betyr at ingen del kan forstås uten i lys av en helhet som den ene delen består av. Hvilken relasjon som viser seg mellom del og hel vil være det som gjør oss i stand til å tolke. Denne hermeneutikkens tradisjon er å betrakte som «*circulus fructuosus*», hvis mening skal ligge i å se denne hermeneutiske sirkel som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (ibid). Et annet viktig prinsipp i fenomenologisk tilnærming, er at meningsfortolkningen avsluttes når man har oppnådd en hva Kvale og Brinkmann (2010, 2.utg.) kaller «god gestalt», altså et hva kan betegnes som en indre enhet i teksten som ikke åpner for logiske motsigelser. I min undersøkelse av unge elevers bruk av sosiale medier, og hvilken betydning det har for læring og frafall i videregående skole, ligger det et mangefragmentert bilde som ville være vanskelig å forstå uten at det er sammensatt i en helhet. Løser en opp bildet og ser på en del uten resten av bildet, vil en ikke sitte igjen med en dyp forståelse av fenomenet. Informantenes bruk av sosiale medier og manglende deltakelse i skolens undervisning belyses av elevenes tidligere erfaring i livet vedrørende oppvekst, forhold til skole og utdanning, og deres tanker om framtiden. Her vil disse delene utgjøre helheten.

Hvorfor kvalitativ metode?

For å kunne gi vitenskap gyldighet kan en anvende to metoder. Det er henholdsvis en *kvalitativ*, og en *kvantitativ* metode. Med den kvalitative metoden søker man å gå i dybden hvor det vektlegges betydning, og hvor prosesser skal tolkes i lys av den kontekst det inngår i. En slik metode får fram mening som ikke kan måles, verken i kvantitet eller frekvens, slik en ser det i kvantitativ forskningsmetode. En anser at de viktigste mål med kvalitativ forskning er å tilegne seg forståelsen av de sosiale fenomener, noe som igjen gjør at fortolkning er av stor betydning for det helhetlige forskningsarbeidet. Forskningsresultatenes overførbarhet og troverdighet er derfor avhengig av at prosessene i kvalitativ forskning baserer seg på blir presisert og tydeliggjort (Thagaard 2009, s. 11). Kvalitativ metode, som skal være preget av en viss nærhet mellom forsker og det som studeres, er på grunn av sin sammensetning med på å gi fyldige data, som igjen gjør det mulig å få forståelse for de sosiale fenomener vi ønsker å studere. De fleste kvalitative metoder kjennetegnes av at data som analyseres faktisk er uttrykt i tekst som så skal fortolkes. Den kvantitative metode på sin side, som kjennetegnes med sine tall og frekvenser, er ikke avhengig av å stå en samfunnsmessig kontekst (ibid. S. 17). Den kvalitative forskningsmetode har etter hvert også blitt en mer akseptert forskningsmetode enn tidligere ansett. Metoden benyttes for en stor del i samfunnsvitenskapelig forskning, og en av de viktigste egenskapene denne metoden har, er å få fram forståelse av sosiale fenomener.

Dette aspektet anser jeg som grunnleggende viktig for min undersøkelse hvor det nettopp har vært viktig å få forståelsen av elevenes liv i forhold til sosiale medier og den betydning og konsekvens dette kan ha for læring og frafall fra videregående skole. Kvalitative metoder kjennetegnes ved at all data som analyseres er uttrykt i form av tekst som deretter må fortolkes. Disse tekstene kan bestå av utskrifter fra intervjuer, notater fra intervjuer og fra observasjoner eller dokumenter (Thagaard 2009 s. 11-12). I tillegg til dette, kjennetegnes forskningsmetoden også med at det oppstår en kontakt med informant og forsker mens produksjon av data pågår, hvilket Thagaard (2009) hevder er avgjørende for kvaliteten på resultatet. I dette ligger også hva kalles etiske utfordringer, en viktig del av forskningen som sådan, og som jeg etterhvert vil belyse grundig, også relatert til egen undersøkelse.

Kvalitativt forskningsintervju.

Om en ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden, er den kvalitative intervjuformen godt egnet som metode (Kvale og Brinkmann 2010, 2. utg.) Steinar Kvale og Svend Brinkmann hevder i sin bok « Det kvalitative forskningsintervju», at et kvalitativt intervju må planlegges etter tema og formål ved undersøkelsen. En må derfor besvare *hva* og *hvorfor*, før en besvarer *hvordan*. De framholder videre at: *prinsippet om mening og sannhet bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av* (ibid).s. 53). Ved å anvende forskningsintervjuet, som jeg vurderer som godt egnet, ga det meg mulighet til å finne ut noe om hva elevene selv mente og hvordan de selv opplevde sitt bruk av sosiale medier, samt hvordan dette eventuelt påvirket deres forhold til skolen. Det kvalitative forskningsintervju består av tre forskjellige former, og hvilken form man velger avhenger hva en ønsker å oppnå i sin forskning. De forskjellige formene for forskningsintervju er nesten like mange og forskjellige som det finnes forskjellige samtaler mellom mennesker. Likeledes varierer da intervjuanalyser like ofte som det finnes måter å lese en tekst på(ibid, s.35). Det kvalitative intervjuet blir da ofte kalt *ustrukturert* eller *ustandardiserte*(ibid, s.35).

I og med at det finnes svært få standardiserte eller forhåndsstrukturerte prosedyrer for hvordan de forskjellige intervjuene skal utføres, krever det, ifølge Kvale og Brinkmann(2010), at intervjueren har en viss grad av ferdigheter i form av kunnskaper slik at hun kan fatte metodologiske beslutninger mens intervjuet pågår. De framholder likeledes det faktum at intervju som forskningsmetode ikke er en enkel metode, noe som mange kanskje i utgangspunktet tror fordi intervjuet kan synes å ligge nær opp mot den dagligdagse samtalen i sin framtoning.

De formene for intervju vi har å gjøre med er; det strukturelle-, semistrukturerte – og det ustrukturerte. Formene varierer da ut fra at de har en henholdsvis liten, delvis, eller en strekt strukturert form(Thagaard 2009). Denne oppgavens formål er som tidligere vist til, et forsøk på å gå i dybden for å finne ut noe om enkelte elevers forhold til skole og utdanning, hva som får disse elevene til å velge bort lærerens undervisning til fordel for å være opptatt på forskjellige sosiale medier. For å oppnå en slik dybdeforståelse, har jeg derfor gjort bruk av en semistrukturert intervjuform, noe som gir en god styring for at en som intervjuer ikke mister fokus på tema, samtidig som det gis rom for tilleggsspørsmål der hvor en ser at dette trengs for å få den optimale forståelse. Dette gir vide rammer slik at informanten kan snakke fritt, noe som også vil være med på å gi forskeren en dypere forståelse. Den kunnskapen som konstrueres i et intervju fremkommer gjennom samspill og interaksjon mellom forsker og

informant, og er således å se som en profesjonell samtale som er bygget på dagliglivets samtaler (Kvale og Brinkmann 2009). Likevel, denne samtalen som det her er snakk om, har en bestemt struktur, fordi den har en bestemt hensikt. Den er konstruert for å kunne gå dypere enn den vanlige hverdagssamtalen, og er således ikke å regne for en spontan meningsutveksling. «*Det er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltagere*» (Kvale og Brinkmann 2009, s. 24). Med dette menes da at et forskningsintervju ikke er å regne for en samtale mellom to likeverdige deltagere og det kan slik ses som et asymmetrisk forhold. I undersøkelsen var det derfor jeg som forsker, som bestemte hva som var relevant tema å snakke om. Denne semistrukturerte intervjuformen viste seg å være nyttig for meg i min undersøkelse, da den ga meg mulighet til å stille alle de oppfølgingsspørsmål jeg ønsket, og at det på den måten ble rom for å oppklare spørsmål som for informanten kunne virke utydelig, samt at informanten fikk mulighet til å utdype sine svar.

Denne typen intervju gir også særlig rom for fortolkninger angående meningen bak det fenomenet som beskrives (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg har selv som bruker, en rimelig god kunnskap om mange av de sosiale medier som unge mennesker benytter seg av, så slik sett var det ikke så vanskelig å få en grunnleggende god forståelse av hva informantene fortalte. Informantene viste også tydelig at det gikk greit å snakke etter hvert som de skjønnte at vi hadde en noenlunde lik begrepsplattform. Jeg valgte også å beregne god tid under intervjuene, samt la informantene snakke relativt fritt for at jeg på denne måten kunne få et så godt som mulig innblikk i deres skolehverdag. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett ut fra intervjupersonenes side, hvor et mål er å få fram betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale 2009, 2.utg). I min undersøkelse gjorde jeg bruk av en intervjuguide som gjorde at jeg greit kunne ha fokus på de relevante tema, samtidig som utformingen av intervjuet ga rom for en mer inngående samtale om tema, der det viste seg å være relevant. Dette er en funksjon ved metoden som gjør det mulig at jeg som forsker kan oppnå mer og bedre informasjon. Ved å beregne god tid til hvert intervju, blir det derved mulighet for å kunne omformulere spørsmål der hvor informanten syntes ikke å forstå spørsmålet helt ut, noe som kan medvirke til feil som forplanter seg gjennom hele undersøkelsen. God tid i forskningsarbeidet er en faktor hva gjelder for kvalitetssikring av det endelige resultat. Som med mye annet, så er fundamentet i en hver arbeidsprosess viktig for en god oppnåelse.

Forskningsintervjuet vil ikke kunne framstå som upåvirket fra informant og intervjuers forståelse og fortolkning. Gjennom intervjuprosessen foregår det en sosial interaksjon mellom

disse (Brinkmann og Kvale 2010, 2.utg). Slik produseres viktig kunnskap, og det er for intervjueren også viktig å ha fokus på informantens reaksjoner knyttet til intervjueren. Er det her anstrengt eller annen negativitet å spore, må intervjueren være bevisst sin egen framtoning. Thagaard, (2009 s. 99), presiserer dette, spesielt i med tanke på bakgrunn, alder og kjønn. I min undersøkelse var mine informanter og jeg i utgangspunktet ukjente for hverandre og hadde således ingen kjente relasjoner. Jeg anså det likevel som nødvendig å ta med i betraktningen at jeg kunne framstå som en person informantene ville kunne relatere til holdninger av positiv eller negativ art de har møtt hos deres foreldre, lærere og andre voksne har hatt opp gjennom årene. Her ville både alder og bakgrunn kunne spille inn da jeg som intervjuer i alder representerer deres foreldregenerasjon i tillegg til at informantene kanskje hadde kunnskap om min fortid som lærervikar. Her måtte jeg som årvåken forsker være på vakt mot mine egne fordommer, slik som fenomenologien vektlegger. For selv om en bestemt tror en er upåvirket i negativ eller positiv forstand i forhold til tema som skal undersøkes og stilles spørsmål om, så vil dette likevel ikke stemme med virkeligheten. Likevel, selv om en er bevisst dette fenomenet, så ville en aldri kunne komme utenom det. Kvale og Brinkmann (2010), peker på at en aldri ville kunne fri seg fra å være påvirket av en viss forutinntatthet, samtidig som det heller ikke er mulig å forstå et fenomen uten en forkunnskap. Sett fra et slikt perspektiv er da mulig at mine informanter ville svart annerledes til en intervjuer på informantens egen alder, og det er slik sett et aspekt å ta hensyn til i analysen.

Utarbeidelse av intervjuguide

Som utgangspunkt for intervjuguiden er formulering av problemstilling og tema som problemstillingen skal belyses gjennom sentralt. Intervjuguiden hadde således spørsmål angående informantenes oppvekstforhold, deres forhold til skole og utdanning, og hvilken betydning sosiale medier har hatt for dem, samt hvilken betydning deltagelse på sosiale medier har for den enkelte. Innenfor hovedtema ble det utarbeidet åpne spørsmål med mulighet til oppfølgingsspørsmål. Det ble i utgangspunktet beregnet god tid til intervjuene, noe som gjorde det mulig for informantene å snakke relativt fritt med en opplevelse at de ikke trengte å skynde seg. Intervjuet var laget med tanke på en hermeneutisk tilnærming, hvor en skal foreta omtolkninger innenfor den tidligere omtalte *hermeneutiske sirkel* (Kvale og Brinkmann 2010, 2.utg.).

Utvalg og gjennomføring av forskningsintervju

I forkant av oppstart av datainnsamlingen gjorde jeg en forespørsel til en bekjent som gjennom sitt tidligere arbeid med ungdom og frafall i videregående sa seg villig til å forespørre om noen av ungdommene som han fortsatt hadde kontakt med via en felles fritidsaktivitet, kunne tenke seg å stille opp som informant. En av ungdommene tok umiddelbart kontakt og uttrykte at han syntes det ville være spennende å være informant i en undersøkelse vedrørende unge menneskers forhold til skole og utdanning, og hvilken betydning sosiale medier kunne ha vedrørende deres skolehverdag med tanke på frafall. Denne første informanten sa seg også villig, etter forespørsel fra meg, å spørre andre ungdommer som han kjente og som hadde lignende erfaring med sosiale medier og skole som han, om de også ville være interessert å delta i en slik undersøkelse. På denne måten kan en si at mitt utvalg for undersøkelsen ble til ved det som kan kalles «snøballmetoden». Denne metoden kjennetegnes ved at forsker tar kontakt med mennesker hun tror kan mye om det aktuelle tema det skal forskes på, hvorpå disse menneskene kan opplyse om hvilke andre personer det kan være lurt å snakke med (Larsen 2007). De som hadde lyst å delta i min undersøkelse, kunne kontakte meg enten i innboks på Facebook, eller pr. telefon, noe som var enkelt for alle parter. Det kom inn svar fra åtte unge mennesker som meldte sin interesse for undersøkelsen, hvorav jeg valgte ut sju av disse, et valg gjort av praktiske årsaker med hensyn til geografi og mulighet for å kunne møtes til intervju uten at dette skulle bli for kostbart.

Utvalget, slik som det her ble til, er å betrakte som skjønnsmessig, noe som innebærer at jeg som forsker gjør en form for strategisk utvalg blant unge mennesker som har gjort seg erfaringer med bruk av sosiale medier i skoletiden og de konsekvenser dette har hatt for dem. Altså har jeg her vært bevisst på hvem som skulle være med i undersøkelsen i den forstand at jeg ser det som hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. I følge Johannesen og Tuft(2002) er en slik skjønnsmessig utvelging brukt mye innenfor kvalitative undersøkelser, og at dette kan gjøres ut fra et ønske om å finne fram til felles og ulike erfaringer innenfor en relativt homogen gruppe.

Alle intervjuene ble utført vinteren 2012/2013, og hvert intervju varte mellom en, til i overkant av to timer, utenom et intervju som strakk seg utover denne tid. Denne ene informanten hadde mye å formidle som gjaldt tema, og uttrykte samtidig glede over at noen syntes det han hadde å fortelle ble ansett for å være viktig. Intervjuene ble utført på et på forhånd avtalt sted, et konferanserom jeg hadde tilgang på i denne perioden, samtidig som dette var et sted der informantene lett kunne komme til. Alle intervjuene fungerte bra, og to av

informantene uttrykte ved avslutningen av intervjuene at de gjerne kunne stille opp til flere intervju om det skulle være ønskelig. Dette ble ikke aktuelt både med hensyn til undersøkelsens begrensede tidsramme og dens omfang. Det er imidlertid mulig disse to informantene tilla disse samtalene i intervjuene en viss terapeutisk verdi, bare i den grad at det var noen som viste interesse for deres erfaringer på et for dem, viktig aspekt i livet.

Etiske betraktninger

I alle profesjonelle forhold hvor en får inngående kjennskap til et annet menneskes liv, er denne type informasjon belagt med former for etiske retningslinjer og lovverk. Dette gjelder også i høy grad all vitenskapelig virksomhet hvor det kreves visse etiske retningslinjer. Det er her blant annet snakk om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale og Brinkmann 2010, 2.utg.). I kvalitative undersøkelser hvor kontakt mellom forsker og det som studeres er av nær karakter, vil en som forsker få informasjon både om den som deltar i prosjektet, og noen ganger også om en tredjeperson som ikke er med i undersøkelsen. Forskningsprosjekter hvor det kommer fram personopplysninger som behandles i en sammenheng skal etter personopplysningsloven fra 2001 være meldepliktige. Forskningsprosjekter knyttet til universiteter og høyskoler, samt andre forskningsinstitusjoner er forpliktet til å melde sine forskningsprosjekter til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. For disse forskningsinstitusjonene fungerer denne tjenesten som ombud for personvern, hvilket har som ansvar og oppgave å vurdere alle forskningsprosjekt i forhold til de forskningsetiske regler som måtte gjelde (Thagaard 2009 s. 24-25). Ved forskning vedrørende unge menneskers oppvekst og deres forhold til skole og utdanning i en hverdag opptatt på sosiale medier, var det for meg nødvendig etter disse regler å søke om godkjenning av mitt forskningsprosjekt hos NSD. En undersøkelse vedrørende bruk av sosiale medier kan i utgangspunktet virke som et lite belastende tema å snakke om. Men dette knyttet oppvekstforhold, forhold til skole og utdanning, samt de tanker en måtte ha om hvilke konsekvenser sosiale medier kan ha for frafall i videregående opplæring, ville det kunne frambringe konfidensielle opplysninger av høy grad. Skaalvik (2009) påpeker i tillegg at spørsmål stilt i intervjuet kan ha uheldige virkninger sett fra et psykologisk og et sosialt perspektiv, og han skiller her ved direkte og indirekte virkninger. Noen av mine informanter hadde i stor grad møtt moraliserende og stigmatiserende holdninger fra omverden på grunn av sin bruk av sosiale medier, spesielt gjaldt dette de som spilte internettbaserte rollespill. Her ville spørsmål vedrørende dette kunne være med på å gi en psykologisk virkning fordi de her

kanskje ble nødt til å sette spillingen i en sammenheng som ikke framsto som udelt erfart positiv for dem. Imidlertid virket kontakten mellom meg som forsker og informantene god, og det virket ikke som informantene fikk vanskeligheter etter samtale med meg, men uttrykte på motsatt side en glede over å snakke med noen som ikke virket negativ og moraliserende, men forholdsvis nøytral i forhold til fenomenet.

Informert samtykke og konfidensialitet i forskning

Alle forskningsprosjekter har som prinsipp at det skal foreligge et samtykke fra informanten før undersøkelsen kan starte. Samtykket skal fritt framkomme, og det må ikke herske noen tvil om for informantens vedkommende, at han eller hun står fritt til å trekke seg enten fra hele forskningsopplegget, eller deler av det. Det skal heller ikke, om en informant velger å trekke seg fra forskningsprosjektet, kunne gi negative konsekvenser for vedkommende. Med et fritt samtykke menes det også at dette samtykket ikke skal være gitt under noen form for ytre press. At samtykket er informert betyr at informanten skal ha fått opplysninger om forskningsprosjektet og hva det vil innebære for vedkommende å delta som informant i et slikt prosjekt (Thagaard 2009 s.26).

Alle informantene som deltok i min undersøkelse fikk utdelt skriftlig informasjon vedrørende prosjektet ved vårt første møte. De fikk her tilbud om å ta informasjonsdokumentet med hjem for en grundig overveielse før de valgte å underskrive, et tilbud ingen av informantene benyttet seg av. De mente at de ikke trengte å vurdere dette nøyere all den tid de var informert om at de kunne trekkes seg fra prosjektet når de måtte ønske det. Alle informantene har således signert og samtykket til intervju, samt til bruk av lydopptaker under intervjuet. Informantene ble i tillegg, før intervjuet startet, muntlig minnet på den skriftlige avtalen som viste til muligheten de hadde til å la være å svare på enkelte spørsmål eller også å trekke seg fra prosjektet. Likeledes ble informantene nøye forklart hvordan datamaterialet med deres opplysninger ville bli brukt i prosjektets skriftlige framstilling vedrørende anonymisering så langt dette kan la seg gjøre i forskning som dette. De ble også muntlig, i tillegg til det skriftlige informasjonsdokumentet, gjort klar over de strenge krav til konfidensialitet i forskningen, som blant annet innebærer at lydfiler og annet materiell som kunne forbinde dem til forskningen ville bli slettet og tilintetgjort i si helhet etter en bestemt dato. De ble også informert om på hvilken måte datamaterialet ville bli oppbevart mens prosjektet pågår og de strenge krav som forsker er underlagt i så måte.

Krav til konfidensialitet i all forskning ligger sentralt, og er således en forsikring informantene har til at de opplysningene hun eller han har bidratt med til forskningen ikke i ettertid skal gjenkjennes av uvedkommende. Dette fordi at en slik gjenkjennelse i mer eller mindre sensitive forhold knyttet til informantene kan få konsekvenser for informantens framtid, sosialt og i karriersammenheng for å nevne noe.

I denne undersøkelsen anvendes kun de opplysninger informantene har gitt meg som forsker samtykke til å bruke. Informantene er unge mennesker mellom atten og tjue år, hvorav noen av dem befinner seg i litt vanskelige livssituasjoner, noe som er med på å gjøre dem ekstra sårbare om noen skulle komme til å kjenne igjen opplysninger knyttet til dem. De har under intervjuene gitt meg som forsker opplysninger vedrørende deres liv som ikke verken nære slektninger eller venner kjenner til, og det er derfor av største betydning at de i forskningsrapporten blir anonymisert så langt det går an. Som forsker er det mitt ansvar å se til at dette overholdes. I oppgaven er det således brukt fiktive navn både på personer, steder og læringsinstitusjoner. Selv om det settes strenge krav til at en som forsker må, så langt det er mulig, unngå at informantens deltagelse i prosjektet ikke i ettertid skal være belastende på noen måte, vil det alltid finnes en mulighet for at informantens opplysninger kan gjenkjennes av venner og bekjente, samt familie (ibid s. 28-29). Som en ekstra sikkerhet vedrørende dette har mine informanter fått tilbud om å lese gjennom egne intervju slik de har framkommet etter transkribering av lydfilene, et tilbud de alle imidlertid har takket nei til å benytte seg av.

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Validitet handler om relevans og gyldighet, noe som i forskning blant annet betyr at data som vi samler inn skal være relevant i forhold til problemstilling. Gjennom kvalitative undersøkelser kan det i stor grad være enklere å sikre en høy validitet fordi en har mulighet underveis i forløpet å gjøre korreksjoner hvis en for eksempel ser at andre momenter enn de en i utgangspunktet hadde som viktig for resultatet skulle vise seg til stede. Det kan være av stor betydning om en underveis i forløpet stopper opp og spør seg selv om en har undersøkt det en i utgangspunktet var ute etter å undersøke (Kvale og Brinkmann 2010 2.utg.) Her påpekes det at:

«en av valideringens syv stadier omhandler planlegging. Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger undersøkelsesoppleggets kvalitet og metode som brukes for studiens emne og formål. Fra et etisk perspektiv bør en gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesker og minimaliserer skadelige konsekvenser(ibid s.253).

Dette overnevnte er noe jeg anser for å være ivaretatt så godt som mulig i denne undersøkelsen ved at alle regler i forhold til de etiske betraktninger synes å være tilstede. Under intervjuene ble det utført en omfattende utspørring i forhold til meningen med svar, samt nøye kontroll av at informanten virkelig helt ut forsto spørsmål som ble stilt. I tillegg ble alle lydfiler fra intervjuene transkribert ordrett. Ved transkriberingen framkom informantens dialekt, og etter vurdering ble det ansett som best egnet for å få fram informantens utsagn på deres forskjellige dialekter med tanke på verdi. Informantene ble også bedt om å komme med kommentarer vedrørende gjennomføringen av intervjuet, og om de ville endre på noe. Informantenes troverdighet er også et moment når en skal se på validitet, og i min undersøkelse virket alle informantene troverdige i den forstand at de ikke så ut til å holde opplysninger tilbake da de alle snakket relativt åpent og fritt. Dette samtidig som jeg ikke fikk inntrykk av at de overdrev og tilla svarene opplysninger som ikke var relevant eller usant på noen måte.

Videre, når det gjelder rapportering, så er det viktig å gi en valid beskrivelse av hovedfunnene i studien(ibid s. 254). Ved å gi en slik valid beskrivelse vil da leseren som dommer av validitet kunne bedømme om jeg som forsker har undersøkt det jeg i utgangspunktet skulle undersøke. I og med at alle mine informanter svarte greit på alle spørsmål vedrørende undersøkelsen, i tillegg til at de ga mye tilleggsinformasjon som viste seg å være verdifull for validiteten, tilsier det at intervjuene og den måten de var utarbeidet på passet til å få den informasjon som var relevant for undersøkelsen.

Når det kommer til spørsmål om undersøkelsens reliabilitet må en spørre seg om i hvilken grad forskningsresultatet kan komme til å framstå som troverdig. En slik troverdighet kan vise seg blant annet ved at andre forskere ville kommet fram til samme resultat ved å anvende samme metode i sin forskning(Kvale og Brinkmann 2010 2.utg). At det dertil kan redegjøres for hvordan datamaterialet blir utarbeidet, samt om betydningen av relasjon mellom informant og forsker er med på å gjøre forskningsresultatet sannferdig. Ved dessuten å tydeliggjøre i hvilken kontekst datainnsamlingen står i, samt refleksjoner rundt hvordan min rolle har kunnet innvirke på informanten, i tillegg til en bevissthet rundt egen forutinntatthet, anser jeg

at jeg har forsøkt på en så god måte som mulig å imøtekomme de krav som foreligger til kvalitet og troverdighet i undersøkelsen.

Vedrørende spørsmål om hvorvidt det i denne undersøkelsen vil være tilstede et grunnlag for å generalisere, må svaret være negativt. Dette ut fra at generalisering ikke kan foretas ut over de sju informantene som er med i min undersøkelse. Kvale og Brinkmann, (2010 2.utg.) påpeker imidlertid at muligheten til å foreta en skjønnsmessig generalisering hvor det argumenteres for at det rent faglig sett kan være at gyldigheten kan finnes ut over et lite utvalg som mitt. Med dette menes at ved å vise til tidligere forskning som viser for en stor del det samme som mine informanter har gitt opplysninger om kan dermed styrke en tanke om skjønnsmessig generalisering. Kvale og Brinkmann (2010, 2.utg.) presiserer at det her ikke kan være snakk om en global generalisering, noe som heller ikke har vært oppgavens mål.

Del 3: Teoretisk tilnærming

I denne delen vil jeg gjøre rede for den teoretiske tilnærming jeg har valgt å anvende i oppgavens drøfting.

Her vil jeg først presentere noen sentrale samfunnsmessige endringstrekk som ligger til grunn for hvordan vi ser vårt nåtidige ståsted i en moderne tid hvor en ser en hurtig endring i den teknologiske utvikling, noe som får konsekvenser for samfunnet som helhet. Også i skolen. Her vil hovedteorien ligge hos Thomas Ziehe`s kulturanalyser hva gjelder ungdom, utdanning og modernitet. I dette ser jeg det også som formålstjenlig å støtte meg til Unn-Doris Karlsen Bæck`s(2004) framstilling i hennes artikkel *Preferanser og grunnlag for valg-sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne*.

I og med at denne undersøkelsen blant annet spør hvorfor 35 % av elevene i en klasse velger å delta på sosiale medier i stedet for å følge lærerens undervisning, vil jeg i det neste gi en beskrivelse av begrepet *sosiale medier* innebærer, og hvilken betydning sosiale medier synes å ha i samfunnet, så også i skolen. Jeg vil kort redegjøre for ulike nettstedene unge mennesker benytter seg av i det daglige, men jeg vil legge størst vekt på, og mer inngående å forklare funksjon og betydning vedrørende de nettstedene mine informanter deltar på og benytter seg av. Det er her snakk om nettstedene Facebook, YouTube, rollespillet, World of Warcraft samt Blogg, som alle sorterer under begrepet *sosiale medier*. Her vil i hovedsak Berit Skogs (2008) undersøkelser vedrørende sosiale medier bli anvendt. I tillegg til Arne Krokans (2012)undersøkelser og tilnærming til hvordan IKT endrer læring, benyttes undersøkelser på området gjort av Helene Hellemark(2008).

Videre, velger jeg å redegjøre for Vygotskys(1973) sosiokulturelle teori hvor det legges vekt på samspill og kultur i individets utvikling og læring, noe jeg mener kan være belysende for å kunne se hvorfor unge mennesker velger noe som kan se ut som en form for mental flukt gjennom sosiale medier, fra et klasserom med den utviklings- og læringsform som skolen tradisjonelt har framholdt, og fortsatt framholder som relevant for å oppnå de mål som ønskes av samfunnet.

Det har vært viktig, i denne studien, å se på hvem de er, disse unge menneskene som ikke følger lærerens prosjekt, slik det innledningsvis blir vist til, og ikke minst hva grunnen kan være til at de velger slik de gjør. I dette spørsmålet ser jeg det som interessant å skulle vise til

trekk ved skolen som institusjon, og hvordan den kan være med på å opprettholde sosiale forskjeller i samfunnet. Dette velger jeg å belyse gjennom Edmund Edwardsens(1996) forskning på området, samt Paul Willis(1997) forskning på hvordan gutter fra arbeiderklassen utvikler sin egen subkultur i skolen. Her vil jeg også belyse dette fenomenet gjennom å vise til Pierre Bourdieu's (1997)teorier om kapital, og om skolens produksjon og reproduksjon av klasser.

Ny tid, ny teknologisk utvikling, sosialisering og valg

Denne følgende framstilling av individets valgmuligheter vedrørende utdanning i et moderne samfunn som i dag, bygger i vesentlig grad på Unn-Doris Karlsen Bæck`s artikkel, *Preferanser og grunnlag for valg- sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne* (2004. 2).

Om en ser bakover i tid, vil en se at når produksjonsteknologier endres, gir dette store utslag og ringvirkninger for tilnærmet alt i samfunnet for øvrig, dog ikke i stor grad når en ser til skole og utdanningssystem. I *Det store hamskiftet* (1942), forteller Inge Krokann om da slåmaskinen ble innført i norsk landbruk, hvor han samtidig peker på sammenfallet ved at denne tekniske nyanskaffelsen og dagens skoleform tok form i omtrent samme tid. Mens produksjonsendringen i jordbruket endret seg vesentlig gjennom ny teknologi og gav betraktelige ringvirkninger og endringer i alle nærliggende samfunnsstrukturer, forble skolen på sin side omtrent uendret i sin form, en form som har vedvart opp gjennom tidene, i mer eller mindre grad. Slåmaskinen på sin side resulterte i at mye arbeid kunne utføres av færre slåttekarer, men på en annen side måtte det produseres mer og bedre fôr til hestene som skulle dra disse slåmaskinene. Man så den gang at ny teknologi gjorde krav på nye tilpasninger på mange felt, tilpasninger det ikke var lett å ta høyde for parallelt med den teknologiske utviklingen (ibid).

I Det kommunistiske manifest(1848/1984) hevdet Marx og Engels at alt det solide, det som en tenker er der for alltid, det forsvinner i luften. De er ikke alene om å hevde dette, da de fleste mennesker en gang i livet nok reflekterer over følelsen av at «ingenting er som før». Marx og Engels viste til at de faste sosiale strukturer, for eksempel i form av tradisjoner knyttet til religion og slektskap, var i ferd med å gå i oppløsning. Vi kjenner til denne form for samfunnsoppløsning fra tidligere moderniseringsperioder hvor samfunnet endret seg gjennom praktisk nyvinning, her under en tydelig endring i kunnskapsutviklingen hvor en satte et

tydeligere skille mellom religion og vitenskap. Fenomener som tidligere kun ble forklart ved religion og overtro, ble nå forklart ved vitenskap. Individet skulle også befri seg fra «unaturlige» bånd, som stavnsbånd, rigide hierarkier, autoritetsforhold, laugsvesen, og den makt slekt og lokale grupper hadde over individet (Guneriusen 1999). At denne endringen skulle medføre personlig frihet og potensiale for utvikling for det enkelte individ, ble imidlertid av blant andre Karl Marx ansett som feilslått. Endringene resulterte i nye bånd som for eksempel, klassehierarkier (Bæck 2004). Denne sosioøkonomiske frigjøringsprosess fikk i stedet, rent innledningsvis mange dårlige konsekvenser, og folk fikk på mange måter det vanskeligere enn før, fordi de nå sto selv ansvarlige å finne et utkomme. Datidens konservative pekte nettopp på hvilken utfordring dette var for folk som var vant til å være underlagt de føydale betingelser. De statiske og paternalistiske bindingene til et føydalt system ble således erstattet av det urbane og industrialiserende samfunnets markedstenkning ble likevel ansett for å være en historisk landvinning (Ziehe 1993). I dag befinner vi oss på mange måter i den samme situasjon som den gang. Det skjer en kulturell frisetting som muliggjør nye, og delvis mer subtile eksproprieringsmekanismer som ofte øker presset på den enkelte som må ta individuelle valg og som derved også risikerer å mislykkes i sin prosess.

Dette må likevel ses på som en prinsipiell forutsetning for at kulturell frisetting kan finne sted (ibid). For de unge i skolen er for eksempel valgene mange med hensyn til studieretninger og gir slik en klar forestilling om at mulighetene for både nåtid og framtid er nærmest uendelige. En slik framstilling kan komme til å framstå nærmest som en reklame som lover at bare individet har vilje, så er alt mulig. Denne forenklingen av virkeligheten kan være utslagsgivende for mange unges feilvalg og frafall fra videregående opplæring, som igjen kan gi den unge stor tapsfølelse.

Tidligere hadde utdanningssystemet en mindre sentral rolle som sosialisering sin instans for barn og unge, fordi de unges daglige tilhold i større grad var å se i arbeide sammen med familien eller i ansettelsesforhold i form som lærling eller annet i primær- eller sekundærnæringen. I dag ser vi at dette er nærmest snudd helt om, hvor det i de fleste tilfeller er slik at de unge tilbringer det meste av tiden innenfor et utdanningssystem som tar mye av deres tid og det således ikke er den samme mulighet for sosialisering innenfor andre arenaer (Ziehe 1993). Fordi foreldre og øvrig familien slik sett har fått en svakere påvirkningsmulighet overfor sin ungdom, ser vi at det er gruppen av jevnaldrende som i størst grad fungerer som påvirkningsinstans overfor hverandre. Dette fenomenet kalles jevnalderssosialisering, et

fenomen som ikke er av ny opprinnelse, men som vi finner tilbake i tid, praktisert i mange kulturer.

Selv om dette ikke er nytt, så mener Frønes (1998a) at styrken i dette synes nytt, og hvor blant annet den «digitale barndommen» kan ses som et bilde på dette. Slik kan en kanskje se at en økt styrke, slik det omtale her, kan for foreldregenerasjoner representere en trussel og tap av kontroll og derved vekke bekymring sett i lys av oppdragelses- og omsorgsansvar for barn og unge.

I dag lever vi i det som kalles det senmoderne samfunn hvor faglige fortolkninger forteller at dette er en tid for individuell valgfrihet. I dette kan vi se en radikal oppløsningsprosess av de moderne strukturene som i sin tid oppløste førindustrielle tradisjoner nå er med på å oppløse industrisamfunnets egne tryggheter og tradisjoner (Beck 1997). Bæck (2004) viser her til at i følge Beck (1997), lever menneskene i det senmoderne samfunn en form for *avtradisjoniserte liv*. Han påpeker at industrisamfunnets identitets- og meningskilder ikke har noen plass lenger i vårt nåtidige samfunn. Det er oppløst, og med det vil individet selv bli stående som ansvarlig for å skulle definere seg selv i samfunnet. Det som tidligere var med på å definere våre liv, som eksempelvis; slektskap, religion og classesystem, ses nå som svekket, og individene kan således synes som løsrevet fra disse bindingene. Det er her snakk om den *kulturelle frisetting* hvor mulighetene det enkelte individ har for selv å planlegge sine liv på bakgrunn av økende differensiering og mobilitet. De unge menneskene løsriveres fra de etablerte sosiale strukturer i voksensamfunnet og danner sin egen ungdomskultur på tvers av tidligere etablerte mønstre (Ziehe 1993). Ut fra dette overnevnte kan en spørre om individets plassering innenfor sosiale strukturer da ikke lenger har noen betydning når det kommer til forutsigelser av verdier og preferanser, hvilket gir at uansett hvilken kulturell bakgrunn individet har, står det likt med alle andre til å bestemme sitt liv?

Når Thomas Ziehe anvender begrepet kulturell frisetting, viser han til at unge mennesker i dag blir satt fri fra de objektive forkonstrueringer og symbolske grunnlag gitt av tradisjoner. Dette betyr da at de unge ikke kan, i like stor grad som tidligere, søke råd og støtte i tidligere tradisjoner slik som generasjonene før dem kunne. Det stilles således krav til de unge for de valg de gjør med hensyn til utdanning, jobb, sivilstatus og hvorvidt de skal få barn eller ikke, med mer. Om det i ettertid skulle vise seg at de eksempelvis har gjort valg som fikk uønskede konsekvenser i form av feil utdanning, avbrudd i utdanning, arbeidsledighet, skilsmisse og annet som blir sett som negativt, vil de i langt større grad så alene ansvarlig for disse

konsekvenser og hva de måtte medføre. Slik ser en at et økt fokus på subjektets valgmuligheter fører til en oppskrivning av subjektiviteten, noe som igjen gir individet og dets personlige relasjoner en større plass enn tidligere (ibid). Slik kan en enkelt si at friheten til å gjøre egne valg koster i form av personlig ansvar hvor de tap som måtte forekomme blir den enkelte

Dette moderne samfunnet hvor tradisjoner mister sin makt over individet, og frisetting og en økt individualisering fører til en økende selv-bevissthet, gjør at individet begynner å interessere seg for seg selv med spørsmål om hvem det er. Giddens (1991) beskriver dette fenomenet hvor han anvender begrepet *refleksivitet*. Mennesket står alene, uten noe eller noen utenfor som bestemmer hvem individet er, verken religion eller tradisjon, og derfor må identiteten skapes refleksivt. Det betyr at vi må selv konstruere våre identiteter for så å vise den overfor andre. Det at mennesker i en moderne verden stadig blir konfrontert med en stadig skifte av sosiale erfaringer og meninger, gjør at en tvinges hele tiden til å ta valg, reflektere over valg, for så å ta avgjørelser.

Med denne type kulturell frisetting betyr det da at alle unge mennesker, blant annet kan velge sine utdannelser og yrker fritt ut fra individuelle interesser og ut fra råd fra hvem de selv ønsker, noe som dermed vil si at deres livsløp vil for en vesentlig del stå som et resultat av egne refleksjoner over de valg de måtte stå overfor til en hver tid.

Ziehe og Stubenrauch (2008) viser til hvordan den nye teknologien er med på å gi de unge stadig nye betingelser for både læring og sosialisering. Det som i det gamle jordbrukssamfunnet handlet om sosial reproduksjon, handler det nå i vår tid om en *individuering* som Thomas Ziehe kaller det, der hvor alle skal være i sentrum for sitt eget liv hvor det ofte er vesentlig å velge *hvem en vil være*, snarere enn *hva man skal bli* (ibid).

Ved en slik frigjøring av sosiale kategorier kan en slik se for seg en frigjøring av en uendelig mengde av muligheter. Jo, større frigjøring, jo større er mulighetene til selv å velge hvordan en vil leve sine liv, alt ut fra ens egen plan og overbevisning. Med en slik forestilling kan det virke som om det ikke finnes noen begrensinger i forhold til hva en selv kan skape, fordi en benekter her at noe kan være nedarvet eller gitt fra naturens side (Ziehe, 1993). Videre kan en her spørre seg om det da, ved en slik frisetting med frisettingens alle muligheter, også derved øker mulighetene for at det skjer en oppheving av effekten sosial bakgrunn kan gi i skolen?

I følge Ziehe og Stubenrauch (1983) og Mørch (1985) vil det som en konsekvens av radikale fortolkninger av begrepene om individualisering og frisetting innebære at forskjeller i sosial bakgrunn vil bli borte. Sosial Bakgrunn vil således ha liten eller ingen betydning for de valg unge mennesker i forhold til for eksempel skole og utdanning. I moderne tid hvor en ser at ungdomstidene går over mange flere år enn tidligere, og som dertil for de fleste tilbringes i utdanningssystemet, vil påvirkning fra skole og jevnaldrende unge bidra til å oppheve effekter av sosial bakgrunn (Mørck 1985). Karlsen Bæck (2004) hevder imidlertid at dette er et overoptimistisk syn på senmoderne livsbetingelser, og hun viser til empirisk forskning (Arnesen 2003 Karlsen 2002, Raaum 2003) som viser til fortsatt tilstedeværelse av systematiske forskjeller knyttet blant annet til bakgrunnsvariabelen sosial bakgrunn. Hun hevder at:

(..) det er lite som tyder på at denne refleksive moderniteten har ført til et samfunn uten sosial ulikhet, og individers plassering i sosiale strukturer kan fremdeles benyttes for å forutsi deres livssjanser (ibid).

Vi kan se det slik at vi i vår tid fått større valgmuligheter, samt en større mulighet til å gjennomføre planer og slik oppnå de resultater vi ønsker for framtiden, men dette skjer ikke uten risiko. De valg vi gjør er ikke enkle å komme fram til fordi omstillinger og omfattende samfunnsendringer skjer stadig hurtigere nå enn tidligere. De unge løper en viss risiko for at den utdannelsen de velger ut fra interesse og evner, samt behov uttrykt fra samfunnet, kan vise seg likevel og ikke være tilfredsstillende i et stadig omskiftende arbeidsmarked, og de derved risikerer arbeidsledighet i stedet for arbeid. Dette er å anse som kritisk for unge mennesker som befinner seg i en livsfase hvor planlegging og fundament legges for videre liv og utvikling. I følge Furlong og Cartmel (1997) var det tidligere en gjennomgående oppfattelse og antagelse at de unge stort sett fulgte de samme linjer i utdanning og arbeide som familien hadde gjort før dem, uten store variasjoner. Dette medførte en stor forutsigbarhet for den unge i overgang fra skole til arbeid, og var således ikke forbundet med et subjektivt ubehag, slik en i dag kan se det. På grunn av de store og hurtige endringene i utdannings- og arbeidsmarked blir overganger preget av uro og mangel på klare referanserammer for de unge, noe som igjen kan gi en sterk følelse av risiko.

Det kan synes som det ikke er tilfeldig hvordan risiko blir fordelt i samfunnet. Beck (1997) hevder at mange slike risiker fordeler seg sjikt- eller klassespesifikt. Han viser her til eksempler som at risikoen for å bli arbeidsløs er mye større for en som er ufaglært, enn for en

som er utdannet i et yrke som klassifiserer til samfunnets og markedets etterspørsel. En er dessuten ved ufaglært arbeid oftere utsatt for belastningsskader, i tillegg til skader som oppstår ved å bo i rimelige boområder hvor luftforurensinger kan være store (ibid).

Mennesker som har god utdanning og mye makt, omsatt til en trygg jobb og god inntekt, kan velge arbeid og bosted som ikke medfører risiko ut fra at de har kunnskap om hva risikoene innebærer, samt at de har økonomi til å kjøpe seg ut.

Karlsen Bæck 2004) viser til at både Furlong og Cartmel (1997) og Beck (1997) er enige om at det senmoderne ikke bringer med seg en klar utjevningsprosess og at det heller ikke utvanner de klassebaserte ulikheter på det objektive nivå. Klasse har fremdeles klar påvirkningskraft på menneskers livssjanser, men de ser at på grunn av fragmenteringer av sosiale strukturer har kollektive identiteter blitt svakere.

Slik sett kan en se at individet står alene i det å gjøre sine valg i en utdannings- og arbeidssituasjon, fortalt omgitt av uendelige muligheter, men med en tilsynelatende økende følelse av ensomhet og oppgitthet i det å skulle gjøre sine viktige valg. For dagens unge kan følelsen av ansvar for seg selv og sine valg fortone seg slik at de gir opp og gjøre de» riktige» valg, og heller velger å avslutte et påbegynt utdanningsløp.

I de siste årene har ny teknologi i form av sosiale medier gjort verden stadig mer global og i økende omfang gjort det mulig å framstille stadig flere muligheter og valg for individet helt fra svært ung alder. Dette er en verden hvor vi ser at foreldregenerasjonen har liten kompetanse i, og således til en viss grad kan se ut til å mangle kunnskaper for å veilede de unge. Forskere som Arne Krokan (2012), mener imidlertid at ved at samfunnet, og da spesielt med tanke på utdanningsfeltet, følger opp og nyttiggjør en global, teknologisk utvikling, som igjen innebærer ønske og vilje til endring av syn på hvordan kunnskap skapes og formidles, ville denne endringen således i stor grad kunne bidra til en langt bredere arena for læring for flere. En slik framstilling vil i neste omgang ville kunne imøtegå Ziehe og Stubenrauch (1983), når de hevder at systematiske forskjeller relatert til sosial bakgrunn, vil kunne utjevnes på bakgrunn av lang ungdomstid og de valgmuligheter som ville kunne finnes i en slik moderne skole- og ungdomskultur. I dag ser vi imidlertid ting som tyder på at noen av elevene i skolen synes å ha vanskeligheter med å gjøre riktige valg med hensyn til nettopp valg, og således blir sittende i to verdener, bokstavelig talt. En fysisk verden i klasserommet, og en mental verden deltagende på sosiale medier.

Sosiale medier

Sosiale medier er teknologier for kommunikasjon og samhandling, for å dele idéer og skape kunnskap og lære sammen, samtidig som det finnes ulike måter å forholde seg til sosiale medier på i følge (Krokan 2012). En kan så velge å se på dem som ulike teknologier hvor en kan skille mellom funksjonalitet, og vi kan se i hvilken grad de ligner eller er forskjellig på kommunikasjon som foregår ansikt til ansikt, samt se på hvordan de kan fjerne skiller mellom rom, både offentlig og privat (ibid). Dette, hevder Krokan, er distinksjoner eller dimensjoner som gjør at vi har mulighet til å forstå forskjellige aspekter ved de sosiale mediene, og det at hva vi velger har å gjøre med hvilket formål.

I følge Frantzen og Vettenranta (2012:200) så definerer de *sosiale* medier som et samlebegrep for internettsteder som legger til rette for kommunikasjon, sosial nettverksbygging og distribusjon av informasjon mellom mennesker.

De velger å dele inn sosiale medier i to kategorier, hvor det ene er *sosiale nettverk*, og det andre er *blogging*. Gjennom internett er disse sosiale nettverkene globale, men som vi også der i gjennom kan anvende til å kreere private nettverk med andre brukere av samme nettverk. Om en ønsker å delta i slike nettverk, hvilke ofte er lukket, må en på forhånd lage sin egen brukerprofil eller søke om medlemskap. Til forskjell fra personlige og lukkede nettverk kan en se på blogging som en åpnere form for kommunikasjon (Frantzen og Vettenranta 2012).

:

Krokan(2012) hevder imidlertid at det kan være vanskelig å klassifisere denne type tjenester ut fra de tradisjonelle krav til klassifikasjon, der alle tjenester skal kunne passe inn i bare én klasse i systemet. Dette fordi utviklingen av sosiale medier viser at konvergensen bare fortsetter så langt en kan se, noe som igjen vil si at både funksjonalitet og egenskaper fra de ulike tjenester adopteres og innlemmes i atter nye utgaver av de forskjellige sosiale tjenestene, så nært hverandre at de til slutt er så like at en klassifisering kan synes vanskelig (ibid). Her trekker han særlig Facebook fram som eksempel, og peker på det faktum at dette er en sosial nettverkstjeneste som lar oss kommunisere, mens det samtidige er en innholdstjeneste, en tjeneste som er en arena for virtuelle spill, som faktisk grenser mot bloggens domener når vi skriver på «veggen» vår. I tillegg har Facebook en epostfunksjon som kan benyttes til både korte og lange tekster. Med andre ord er Facebook i løpet av årene blitt til en sosial nettverkstjeneste som stadig, med sine nye funksjoner, tilpasser seg brukerens behov, og/eller kreerer behov vi fra før av ikke visste vi hadde.

Facebook, som nå blitt hva mange velger å se som *alle sosiale mediers mor*, hadde høsten 2011 mer enn 800 millioner brukere over hele verden, et antall som fordoblet seg i løpet av kort tid. I følge Krokan (2012: 74) er det intet som tyder på at en slik vekst som vi ser her, ikke vi fortsette, blant annet fordi Facebook allerede er for stort til at markedet kan regulere det, hvilket viser at kjernen ikke lenger ligger i teknologien, men i brukerne. Som eksempel kan en si at denne teknologien, ikke alene, uten alle dens brukere, kan være behjelpelig med alt fra å finne alt fra gamle strikkeoppskrifter til en ny jobb, lete etter bortkomne dyr og mennesker, få hjelp til vriene matteoppgaver. Altså, det er alle medlemmene i et samfunn og interaksjonen mellom disse, som gjør at samfunnet utvikler seg. Så også i et nettsamfunn som dette.

Som tidligere nevnt er Facebook et av de nettstedene som mine informanter i undersøkelsen bruker svært mye tid på, i tillegg til YouTube, World of Warcraft og Blogg, og jeg vil i det neste her redegjøre mer spesifikt for disse nettstedene. Facebook blir av mine informanter betraktet nærmest som et knutepunkt opp mot andre sosiale medier de deltar på.

Facebook er også som pr. definisjon, en teknologiplattform som tilbyr en type grunnleggende funksjonalitet for sosiale nettverkstjenester, hvor den mest grunnleggende funksjonaliteten består i at vi kan lage en egen profil eller en gruppe og derved vise offentlig hvem vi er knyttet til nettverket (ibid: 75). Dette nettverket er åpent i den forstand at en ikke kan delta med anonyme profiler, slik mange andre nettverk har operert med. En åpen profil innebærer at en må framstå med fullt navn og annen type informasjon som kan stå som identifikasjon av den enkelte. Facebook ble også i utgangspunktet grunnlagt for at amerikanske studenter lettere skulle kunne holde kontakt med hverandre, noe som jo måtte medføre at alle studentene kunne identifiseres, og slik er det fortsatt, lenge etter at dette er blitt «allmannseie» hvor «alle» deltar. I Facebook profil får vi legge inn informasjon om oss selv i form av både tekst og bilder. Nettverket vårt består av venner, og venners venner som deltar i både felles og i forskjellige grupper. Vennene kan være både personlig og nære venner og sletninger som bor i samme hus eller nabolag, og det kan også være mennesker vi slett ikke kjenner, men er blitt «venner» ut fra felles interesser, som for eksempel film, litteratur, spill, handverk, friluftsliv, politikk m.m. Krokan(2012) refererer i så måte til Granovetter`s (1983) teorier i *The Strength of Weak Ties* hvor han mener det er lett å se at

(..).. *omfattende bruk av sosiale medier, der det i praksis er slik at det er de samme personene du i stor grad her mye «kontakt» med, fører til at de sosiale båndene blir sterkere.*

Han hevder her at ved å holde kontakt med mange mennesker via et stort nettverk får vi mer informasjon om disse menneskenes synspunkter, holdninger, verdisyn og hva som eller måtte oppta dem, noe som vi etter hvert reflekterer over og kjenner igjen og forsterker ved å dele vår egen informasjon tilbake. Dette er noe som kjennetegner personer som har sterke bånd til hverandre. Granovetter (1983) gjør på bakgrunn av dette et poeng av at en da må sørge for å bygge større nett av personer vi har *svake bånd* til, det vil si de som for oss er mer eller mindre ukjent, for slik å kunne bli koplet til andre nettverk med nye ressurser vi kan ha nytte av, hvilket Krokan (2012) peker på er hva vi gjør når vi bygger personlige læringsnettverk.

Denne form for nettverksbygging skjer i stor grad blant ungdommer, og det ville kanskje ikke være så vanskelig å se for seg at det ville kunne oppstå en interessekonflikt hos noen elever skolen i forhold til hvor fokus skal være i undervisningen.

Nettstedet *YouTube* er et populært møtested for deling av musikk, film, små videosnutter samt oppskrifter og veiledning på alt fra hekling og matlaging, til reparasjon av maskiner, for å nevne noe, som man da deler med resten av verden. På dette nettstedet er det en aldersgrense på 18 år, altså må en være ansett som et juridisk voksent og ansvarlig individ for å få lov til å opprette en brukerkonto her. Alle, uansett alder, har imidlertid lov til å ferdes på dette nettstedet for å se på filmer og høre på musikk eller finne ut hvordan man kan få sin nye telefon til å virke gjennom en liten film i stedet for en tekst. YouTube er nettstedet hvor mange unge legger ut egenprodusert musikk, dans, og motorstunt som de noen ganger har et håp om skal føre til at de kan bli sett av mange, og kanskje til og med viktige personer som de kan bli satt i kontakt med for en mulig karriere innenfor det bestemte feltet de mener å ha sine evner og ambisjoner.

Blogger er som nevnt en digital tjeneste som kan brukes til å publisere tekster, bilder og video. Om en oppretter en blogg må dette gjøres ved en nettadresse som eies av den som eier bloggen. Det er gratis å opprette og publisere på denne fordi det allerede finnes en grunnleggende gratis infrastruktur som gjør dette mulig. Bloggen er åpen, og det man legger ut der er for alle å lese og se. I og med at bloggen er åpen, vil det til en viss grad legge begrensninger på hva folk vil skrive om, vel vitende om at det de publiserer er for hele verden. Unge mennesker som blogger bruker mye tid på at bloggen skal se ordentlig ut og være presentabel for verden, noe som gjør at både tekst og bilder noen ganger kan framstå som lite interessant.

En av landets kjente bloggere, Ida Jackson(2010, 2011) har skrevet boken, «*Sosiale medier- Hvordan ta over hele verden uten å gå ut av huset*», hvor hun blant mye annet skriver om hvordan hun ble blogger, om hvor lett og hvor vanskelig det kan være ute i en jungel av forskjellige typer blogger. Jackson (2010, 2011) hevder i forordet at boka hennes som jo omhandler sosiale medier, med hovedvekt på blogging, egentlig handler om å ta over verden, *ikke bare som en virtuell lekekasse, men den ordentlige fysiske, konkrete verden*. Hun påpeker at de sosiale mediene er en ny arena i samfunnet vårt der mennesker snakker sammen og planlegger aktiviteter sammen hvor konsekvensene av dette ikke bare forblir en metavirkelighet (ibid). Hun framholder at problemet med denne nye virkeligheten er at den er ny, og at store deler av befolkningen ikke vet hvordan de skal forholde seg til den. Dette er i tråd med Veen og Vrakking (2006) som betrakter unge mennesker som er født inne i denne digitale verden som «Homo Zappiens», mens vi andre som ble født før denne tid regnes som «innvandrere» i så måte. Jackson (2010,2011) viser til bloggen som det eldste av sosiale medier hvor bloggformen ikke er oppfunnet av et firma, men har utviklet seg over tid som en av nettets grunnmur. Her råder hun andre unge som vil starte sin egen blogg om å være seg selv bevisst på hvor mye de ønsker å dele av personlig informasjon, hvordan de tror de kan takle ubehagelige tilbakemeldinger, hvordan ha gode diskusjoner, og ikke minst, hva gjør du om noen stjeler bildet ditt? Med sine råd og veiledning minner hun oss om at både tekst og bilder vi velger å legge ut på bloggen vår, det er åpent for alle.

Det finnes mange unge som Ida Jackson, som lever i en verden hvor de hver morgen våkner opp til et hopetall uleste e-poster, endeløse kommentarer på bloggen, for ikke å nevne alle henvendelsene på Facebook, og en kan spørre seg hvordan en godt kan kombinere denne verden på nett, med en fysisk ansikt-til-ansikt-verden i klasserommet og samfunnet for øvrig?

World of Warcraft er som tidligere nevnt et såkalt MMORPG-spill som er forkortelsen for *massively multiplayer online role-playing game*. I dette spillet skaper en sin egen figur i en fantasiverden, Azeroth, hvor man møter flere millioner spillere som beveger seg rundt i et uendelig virtuelt landskap. I dette landskapet foregår det en evig kamp mellom det gode og det onde, og når du starter opp spillet velger du hvilken side du vil tilhøre. Karakteren man velger, bygger man så opp ved å løse forskjellige oppdrag, alene eller sammen med andre, noe som eksempelvis kan være alt fra å plukke urter til å beseire monster. Spillet har 60 nivåer, og om en ønsker å nå opp til øverste nivå, må en bruke mange timer foran datamaskinen sammen med andre spilldeltagere fra hele verden, hvor alle på et lag er avhengig av hverandre for å lykkes. Noe av det som kjennetegner denne form for dataspill, er at en i spillet er i en allianse

med flere andre spillere om et oppdrag, hvor hver har sin rolle som utgjør en helhet i gruppen og i det oppdraget spillerne skal løse. Altså er det viktig for medlemmene i denne gruppen at de kan stole på hverandre, at spillerne stiller opp når det gjelder, uansett hvilken tid det er på døgnet for de enkelte deltagerne. Denne type deltagelse på sosiale medier er også noe som lett kan komme i konflikt med hverdagens gjøremål, slik som skole, jobb og sosialt liv utenfor denne virtuelle verden. Noen av informantene i denne undersøkelsen forteller også i intervjuet at de ofte skipper lekser og andre skolerelaterte ting til fordel for å kunne spille. Da glemmer de alt de ikke skjønner av hva de betegner som kjedelige lekser, krancling med lærere og foreldre, og andre bekymringer de måtte ha. I spillet får de tilbakemeldinger fra andre deltagere som de setter pris på.

Sosiale medier og avhengighet

I løpet av det siste tiåret har det vært stilt spørsmål om en avhengighetsproblematikk i tilknytning til internett og sosiale medier. En hører både om *nettavhengighet* som betegnes som en generell tilstand av avhengighet i det å være «på nett» hele tiden. Mer spesifikt har en forskningsmessig konsentrert seg om fenomenet kalt *spilleavhengighet* hvor rollespillet World of Warcraft har vært trukket fram som eksempel på avhengighetsskapende spill. Her har det etter hvert kommet flere aktører på feltet hvor det er blitt utviklet behandlingsprogram for denne type avhengighet. Hèlèn Fellmann(2008) som er utdannet barnevernspedagog og gestaltterapeut har fungert som faglig leder i et treårig prosjekt som har tatt sikte på å utvikle et slikt behandlingsprogram for spilleavhengige barn og unge i samarbeid med Kompetansesenter rus- region Øst. Behandlingsprogrammet var i utgangspunktet rettet mot unge mennesker som var avhengige av å spille på pengeautomater, samtidig som det etter hvert ble rettet søkelys mot unge som ble ansett for å være avhengige av spill som World of Warcraft.

Hellmann utga i 2008 *Veileder for ansatte i skolen- regulering av rolle- strategispill på nettet* som tar sikte på å gi lærere og andre ansatte i skolen en innføring i hva rolle- og strategispill er, og hvilke faktorer som motiverer til spill, samt en forståelse av begrepet avhengighet (Hellmann, 2008). Hun mener selv at betegnelsen spilleavhengighet er lite beskrivende for problemet det her er snakk om, og hevder at det er tydelig skille mellom det å være avhengig av å spille på pengeautomat, og det å spille dataspill. For å skille disse to avhengighetsformene fra hverandre foretrekker å bruke de engelske uttrykkene *gaming* og

gambling. Fellmann peker på at i samtale med ungdommene bruker de aldri selv betegnelsen *spilleavhengig*, men sier at de er *hekta* på spillet. Fellmann har fokus på en psykologisk avhengighet hvor hun problematiserer at ungdommene oppnår spenning, resultater, glede og følelse av samhørighet i en virtuell verden som på mange måter ikke kan måle seg med den fysiske verden.

I Danmark har Medierådet for Børn og Unge i november 2006 utferdiget en rapport om en forskningsbasert viten om skadevirkninger ved bruk av dataspill som omhandler forbindelsen mellom dataspill og det kjemiske stoffet dopamin som finnes i hjernen. Denne rapporten, satt sammen av resultater fra flere undersøkelser, ble gitt ut for å imøtekomme en stadig økende bekymring blant befolkningen vedrørende sammenhengen mellom dataspill og dopamin. Dopamin er som kjent et kjemisk stoff som er et av de avgjørende elementer for at hjernen overhodet kan fungere, og er ofte relatert til belønning og tilfredsstillelse i noen forskning. I følge Medierådets rapport hevdes det av det ut fra en populærvitenskapelig viten på dette området har en påstand om at dataspill trigger dopaminnivået i hjernen som igjen fører til avhengighet. Rapporten konkluderer imidlertid med at det på nåværende tidspunkt ikke foreligger vitenskapelig dokumentert sammenheng mellom dopamin og avhengighet til dataspill (medieraadet.dk).

Hvorvidt det finnes en fysiologisk sammenheng vedrørende fenomenet avhengighet er altså ikke avklart. Likevel ser vi at en begeistring for spill kan ta overhånd hvor problemet for mange unge er å klare å kombinere en virkelig verden med den virtuelle verden. Samtidig finnes det positive aspekter ved både dataspill og sosiale medier for øvrig som mange forskere de siste årene er blitt mer oppmerksom på hvor en stadig finner fram til nye forhold som kan binde sammen for eksempel skole og undervisning med dataspill og andre sosiale medier (Krokan 2012).

Berit Skog(2008) viser til i sin rapport hvor hun har undersøkt bruk av dataspill og nettsamfunn, et skille mellom *avhengighet* og *problemskapende bruk*. Ved problemskapende bruk, støtter hun seg på høyskolelektor Torill E. Mortensens formulering vedrørende fenomenet, hvilket er når brukeren av ulike årsaker ikke greier å styre tiden for spillet og slik kombinere dette med skole, jobb, familie og annet, og som slik sett kan få negative konsekvenser. Her peker hun på en skjevhet ved å se problematisk bruk av dataspill som en psykisk lidelse, og derved gi dataspillavhengighet en klinisk betegnelse. Skog viser også her til Professor Espen Aarseth ved Senter for dataspillforskning ved IT Universitetet i

København, som i et intervju i Dagbladet hevder
(<http://www.dagbladet.no/kultur/2006/07/07/470892.html>)

«De negative effekter vi forbinder med skadelig avhengighet, som ukontrollert gjeld og kriminalitet, finner vi ikke ved dataspill».

Altså kan vi, i følge Aarseth se bort fra en sammenligning mellom en type avhengighet i forhold til dataspill og avhengighet av rusmidler.

Skolen og sosiale medier

Skolen er som tidligere nevnt, det stedet unge mennesker befinner seg størsteparten av sin tid i vårt moderne samfunn hvor ungdomstiden også går over flere år enn tidligere tider. De nye sosiale medier skaper også nye kommunikasjonsmodeller i samfunnet som påvirker skolen, noe som merkes og får vekslende mottakelse ved den enkelte skole og hos den enkelte lærer. Det som kan synes som problematisk med nye kommunikasjonsmodeller i skolen, er at det som følge skjer en maktforskyvning fra avsender til mottaker, noe som i stor grad kan påvirker måten vi forholder oss til kilder på (Krokan 2012). Krokan hevder at tradisjonelt er skolens form for formidling bygd opp rundt to typer teknologier, hvor det ene er personlig formidling gjennom lærerens praksis, mens den andre metoden er hva vi ser gjennom den skriftbaserte kulturens formidling gjennom lærebøker. Her peker han på at vi har gått fra en tradisjonell publiseringsmodell, til det digitale nettverkssamfunnets publiseringsmodell, ser vi at vi flytter oss fra en push-til en pull-modell, hvilket betyr at kontrollen med hva vi har tilgang til er flyttet fra avsender til mottakeren. Vi kan på denne måten dermed i større grad la være å forholde oss til en avsender som ikke er i samsvar med våre forventninger, uansett om avsender mener å ha et viktig budskap(ibid). Så vil følgelig lærerens buskap i klasserommet komme til å stå i konkurranse med hva de mange andre kunnskapsformidlere og samarbeidspartnere verden over som eleven finner via sosiale medier.

Skolen har, ifølge det Krokan (2012), kaller «begrensede teknologier» hvor han med dette hevder at den organisatoriske designen som praktiseres, samt tilgang til læringsteknologi i seg selv skaper klare begrensninger for utvikling av kunnskap. Han påpeker likevel at dette ikke tar bort betydningen av at gode lærere og gode lærebøker kan gi gode skoleresultater, til forskjell fra det han benevner som dårlige lærere og dårlige lærebøker (ibid). Han hevder således at det kan synes som skolen har liten erfaring i å bruke ny infrastruktur for sosial

samhandling, for kommunikasjon og læring som finner sted utenom den formelle opplæringen som skolen er representant for (ibid: 69).

For å gjøre seg nytte av denne nye teknologien i skolen må en være innstilt på å ta i bruk nye typer ressurser, samt læreprosesser som bygger på tilgang på kunnskap verden over. I tillegg må en utvikle nye måter for samarbeid og se verdien av dette, noe som tar tid å utvikle i skolen av forskjellige årsaker.

Mens svært mange kommuner og skoler velger å stenge sosiale medier ute fordi det oppleves forstyrrende, både for undervisningen der og da, men også fordi det blir forstyrrende for en allerede ferdig designet læreprosess i skolen. Mange pedagoger bifaller denne bestemmelsen, og får støtte på sitt syn gjennom resultater av undersøkelser gjort av blant andre, professor i biologisk psykologi ved NTHU, Hermundur Sigmundsson som er bekymret for en økning av teknologiske læremidler i skolen (nrk.no/vitenskap-og-teknologi/1). Sigmundsson sier til NRK.no, at *(..) det er eit stort teknologi-push i dag som skapar forventning om at slike verktøy er nødvendige, men det er ikkje dokumentert i forskninga. Det som skapar mest ro og best konsentrasjon er den tradisjonelle måten å drive undervisning på, i avgrensa klasserom, med tavle.*

Ut av dette kan en se at det for tiden foregår en bred forskning, også her til lands, for om mulig å finne hva som gagnar oss best med tanke på læring i en moderne tidsalder, og hvor vi også tydelig ser motsetningsforhold i de forskjellige resultatene i undersøkelsene. Derfor kan en i dag også se tydelige forskjeller fra skole til skole, ja, endog fra lærer til lærer, på hvordan en velger å møte ny teknologi og sosiale medier i skolen. Noen velger som før nevnt, i tråd med Sigurdssons (2013) anbefalinger, å forholde seg til den klassiske metoden hva gjelder kunnskapsformidling, mens andre følger Krokans (2012) tanke om en modernisering av skolen hvor sosiale medier er en implementert del av undervisningen.

Sosiale medier er imidlertid som vi vet, ennå ikke en bredt antatt arena for læring i skolen, men blir som tidligere nevnt, derimot av mange oppfattet som et forstyrrende element i klasserommet, hvor lærerne opplever at elevene er aktive i det vi nærmest kan kalle en alternativ verden til det som er lærerens prosjekt for læring. Krokan (2012) hevder imidlertid at ved å gjøre bruk av ny teknologi som sosiale medier i undervisningen, vil en se at elever som har vansker på ulike måter med å tilegne seg kunnskap via tradisjonelle undervisningsmetoder, vil med denne nye form for undervisning kunne gjøre seg stor nytte og på den måten oppnå resultater likt med resten av klassen. Dette ut fra at sosiale medier gir

større individuelle muligheter for enkeltelever å tilegne seg kunnskap, gjennom interaktive forhold i et stort nettverk, i stedet for bare den mer enveiskommuniserende metode via den enkelte lærer i klasserommet.

På bakgrunn av hva Krokan(2012), og flere med han framholder, kan en nærmest se sosiale medier som en ny lærings- og utviklingsarena som i sterk grad kan synes bidra til å ivareta behov hos den enkelte elev, behov som skolen tradisjonelt ikke har klart å dekke opp gjennom tidene, i følge forholdsvis stabile frafallstall gjennom de siste tiårene(kunnskapsdepartementet.no). Krokan sier imidlertid i sin undersøkelse ikke eksplisitt noe om hvorvidt denne moderne formen for kunnskapsformidling kan ha noe å si vedrørende spørsmålet om en eventuell positiv utvikling knyttet til skolens sosiale og kulturelle produksjon og reproduksjon, om hvorvidt elever som står i fare for å falle fra opplæringen, ville kunne oppnå en bedre trivsel i skolen og derved fullføring av utdanning, ved å modernisere skolens syn på kunnskap og formidling av denne. En vil likevel kunne spørre seg om en ut fra dette overnevnte, kunne komme til å se at utdanningsinstitusjonene ville bidra til en sosial utjevning i samfunnet i større grad enn tidligere ved en økt bruk av undervisning via sosiale medier, eller ville vi fremdeles sett at gruppen elever som ikke finner seg til rette i vårt utdanningssystem fortsatt ville være de som oppnår minst i forhold til de mål som samfunnet setter som mal, ny teknologi eller ikke?

Utvikling og læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv

I denne undersøkelsen, hvor fokus rettes mot spørsmål om hvorfor unge mennesker velger å delta på sosiale medier i stedet for å følge lærerens undervisning i klasserommet, kan en se det som vesentlig å belyse et utviklings- og læringsspørsmål i tilknytning til dette. Det finnes mye forskning rundt kognitiv utvikling og læring, blant annet i Piagets(1973) behavioristiske teorier som tok utgangspunkt i hvilket utviklingsstadium barnet befinner seg i når det gjelder utvikling og læring. I det neste vil jeg imidlertid vise til den sovjetiske psykologen Lev Vygotsky(1896-1934), som ikke var opptatt av utviklingsstadier, men desto mer av læringens sosiale natur. I sin kulturhistoriske aktivitetsteori framholdes språket som den høyeste formen for «psykologisk verktøy», hvilket muliggjør høyere former for læring, problemløsning og tilegnelse av mange typer ferdigheter (Vygotsky, 1978). Vygotsky betraktet språket primært som et middel for kommunikasjon, og at begrepene og relasjonene som er fanget inn i språket blir overført og tilegnet et sosialt medium (Phillips, D. C & J.F. Soltis, 2000). Slik kan en se

språket som bindeledd mellom historiske, kulturelle og sosiale forutsetninger, i tillegg til den individuelle utvikling.

Vygotsky viser i sin teori til språkets to hovedfunksjoner, hvor språket, på en side må ses på som et verktøy for kommunikasjon oss mennesker i mellom, samtidig som det på den andre side er en individuell funksjon som et redskap for læring og tenkning (Vygotsky 1978). Språket er således å betrakte som et symbolsystem som gjør oss i stand til å dele sosiale meningsfellesskap, hvor vi kan meddele og føre dialoger som igjen fører til samspill. Via språket kan vi, etter hvert som vi utvikler oss, kommunisere både muntlig og skriftlig, noe som i utgangspunktet kan by på utfordringer, både hva gjelder utvikling og læring (ibid). Utfordringene i så måte viser seg ofte når barnet som tidligere har for en stor del har lært vis praksis, etterhvert blir konfrontert med skolens abstrakte form for innlæring.

I følge Vygotsky spiller språket en stor rolle med tanke på både innkoding, lagring og strukturering av informasjon, noe som igjen er viktig for tankeprosessen. Utvikling av tankeprosessen gjør det mulig for oss å organisere omverdenen, skille mellom over- og underkategorier, samt at vi med en utviklet økonomisk tankekapasitet er vi i stand til å kode store meningsenheter til enkle symboler (ibid). På bakgrunn av en slik framstilling ser en at språket har en viktig plass i et felles læringsmiljø som skolen, og at det kan by på store problemer for det enkelte individ om han eller hun har vanskeligheter med å delta i et slikt språkfellesskap. Språket er således en del av en helhet i en sosiokulturell forståelse av utvikling og læring.

Vygotsky påpeker at barnet er et sosialt vesen som utvikler seg og lærer gjennom interaksjon innenfor de miljøer de selv er en del av (ibid). En kan derfor se det slik at vi preges sosialt, samt utvikler oss i det miljøet vi vokser opp i, noe som igjen ligger til grunn for hvordan vi for eksempel forstår skolen når vi møter den og dens språk og syn på kunnskap. I hjemmemiljøet, hvor det er vanlig at barnet har flere individer i forskjellig alder med forskjellige ferdigheter rundt seg, tilegner de fleste av oss kunnskaper og ferdigheter gjennom en sosial prosess, hvor læringen ofte er knyttet til praktiske aktiviteter, og hvor en stadig behersker nye ting hvor vi hele tiden får tilbakemeldinger og bekreftelser. En slik læringsarena som innehar denne type prosesser finner vi sjelden i skolen, noe som for mange elever kan framstå som vanskelig i et skifte fra det å lære gjennom sosial interaksjon til det å lære bare fra en eller flere voksne lærere.

Vygotsky var da også opptatt av læringspotensialer hos det enkelte individ, hva barnet kunne klare med veiledning fra en voksen eller et eldre barn. Han erkjente også at en vesentlig faktor i læring ligger i barnets evne til å lære gjennom imitasjon, og at det derfor gjennom samhandling med voksne og jevnaldrende i samarbeidende rammer gir barnet mange anledninger til å observere, imitere og til slutt utvikler høyere former for mentale funksjoner (Vygotsky, 1973). Teorien om imitasjon som læring har etter hvert blitt stående som sentralt i forskning, hvor en kan se at Bandura (1977) setter imitasjon i sentrum av sin teori om sosial læring, hvor han velger å bruke begrepet «modellering»

Læring ville være utrolig arbeidskrevende, for ikke å si risikabelt, hvis mennesker utelukkende var avhengig av å kunne basere seg på virkningen av sine egenhandlinger for å vite hva de skal gjøre. Heldigvis er mesteparten av menneskelig atferd observasjonslæring gjennom modellering: ved å observere andre formes en idé om hvordan ny atferd kan utføres, og senere fungerer denne kodede informasjonen som veiledning for handling. Fordi mennesker kan lære hva de skal gjøre, gjennom eksempler, i hvert fall i en omtrentlig form, sparer de unødvendige forsøk før de utøver ny atferd (Bandura, 1970, s. 22).

Dette er i tråd med Vygotskys teoretiske utgangspunkt, hvor han framholder mennesket som en del av et samfunn hvor alle har sin plass og inngår i en interaksjon med alle de menneskene om befinner seg her. I barnehagen, hvor de fleste barn, i alderen 1-6 år oppholder til daglig, foregår det også en sosial aktivitet hvor barna i de forskjellige aldre, samt forskjellige voksne, står i et interaksjonsforhold til hverandre hvor de lærer både fysiske, symbolske, sosiale og kulturelle strukturer, som igjen skal gjøre dem i stand til videre utvikling. Denne formen for interaksjon som finner sted i barnehagen blir av mange sett på som av særdeles viktig at blir overført til skolen når barna blir elever, noe som ofte kan vise seg problematisk. Til forskjell fra klasserommet i skolen hvor eleven i stor grad blir sittende som mottaker av abstrakt kunnskap formidlet via lærer, kan vi se at en slik interaksjon som Vygotsky her viser til, er en prosess som går begge veier, og således former verden. Vygotsky framholder skolens læring som vanskelig for barnet fordi denne type læring overskrider barnets erfaringer, noe som gjør at barnet ikke kan feste denne abstrakte formen for kunnskap til noen egne erfaringer. Dette

kan i det neste gi negative følger for barnet, da det er her barnet skal tilegne seg dette viktige skriftspråket som tidligere omtalt. Vygotsky har også en filosofisk idé hvor han ser at mennesket former samfunnet gjennom kollektiv virksomhet, og at dette arbeidet igjen former individet på et indre plan(Vygotsky 1973).

Ut fra disse betraktninger vedrørende Vygotskys teorier om læring i et sosiokulturelt perspektiv, hvor språket og interaksjon blir sett på som et viktig for utvikling og læring, kan det være nærliggende å tenke at sosiale medier med sitt potensiale ville kunne framstå som et interessant redskap for læring. Vygotsky har også en filosofisk idé med utgangspunkt i den marxistiske teori, hvor han ser at mennesket former samfunnet gjennom kollektiv virksomhet, og at dette arbeidet former individet på et indre plan(ibid). Kan en se en slik teori i tilknytning til en interaksjon og mulig type læring via sosiale medier? Ville dette i så fall kunne ha noe å si for frafallet i videregående opplæring?

Samfunnet, skolen, individet og fraværet, før og nå.

I min undersøkelse har jeg bevisst ønsket å formidle stemmene til elevene, noe som kanskje skulle være innlysende all den tid ønsket har vært å få vite noe om hvorfor en stor del av elevene sitter i timene som de gjør, med hele sin oppmerksomhet rettet mot sosiale medier på nettet, i stedet for mot lærerens fokus. Fenomenet som beskrives her er forholdsvis nytt, fordi tilgang til sosiale medier ikke har eksistert over så lang tid, i alle fall ikke i skolen. Dermed kan en likevel ikke si at skolen aldri tidligere har hatt problemer med elevers manglende konsentrasjon i forhold til det som har vært ønskelig sett ut fra skolens perspektiv. Men i den grad slike undersøkelser har funnet sted, vedørende dette moderne fenomenet hvor elevers bruk av sosiale medier i skoletimene blir ansett som problematisk, så er hovedtyngden ofte basert på at det er den teknologiske utviklingen og de sosiale medier er *årsaken* til elevens atferd. Vi har i liten grad har sett på et fenomen, mulig oppstått av kombinasjonen; elevgrupper som av forskjellige andre årsaker ikke finner seg til rette i skolen, og tilgang til sosiale medier da kan resultere i mulighet for flukt fra en undervisning elevene ikke ser som nødvendig, verken for nåtid eller framtid.

I arbeidet med denne studien har jeg derfor sett det som nyttig å rette perspektivet tilbake i tid for om mulig å kunne se noen historiske paralleller til dette fenomenet vi opplever i dag. Dette

utfra tanken om at det ligger forståelse for nåtiden gjemt i fortiden, hvor en ofte ser historien gjenta seg, bare ikledt et nytt kostyme som ved avkledning kan vise vei til utvikling.

I sin bok, «Den gjenstridige allmue»(1996), gjør forfatteren Edmund Edvardsen et forsøk på å la allmuens med deres barns stemmer få komme til orde i norsk skolehistorie. Han peker på at det på lignende vis som kvinner og menn uten stilling og riktig stav, inntil for ganske kort tid siden har vært uteglemt fra generell historiefremstilling, har altså allmuen vært uteglemt fra fortellingene om skolen. Han presiserer viktig at: *uteglemmelsen gjelder ikke allmuen som objekt for oppdragelse, men allmuens perspektiv på skolens inntog.*

Edvardsen spør seg videre i sin bok om det kunne tenkes det faktum at allmuen, som den gang kunne vise til dels sterk motstand mot skolen, ikke viste en atferd som kunne tilskrives likegyldighet og uforstand, hvilket ofte ble protokollført som grunn når elevene ikke møtte til skole den gang. I forlengelsen av dette spør han også om hvorvidt en her kunne se at myndighetene med skolen i front, sto framfor en livsform rik på kunnskaper, men en kunnskap som skolen ikke evnet å se verdien av, eller som forfatteren illustrerer så flott i det han spør: *var det to former for opplysninger som følte hverandre på tennene?*

Fra den vanlige, arbeidende mann og kvinne langs den nordlige kyst, kom ikke skolen med dens form for kunnskapsformidling og beslagleggelse på deres tid og dermed livsform, til å stå relatert til noen verdi. De hadde som kvinner og menn, ikke tilhørende i hovedstadens og landets for øvrige kirkelige kretser, ikke vært deltagende i diskusjonene vedrørende dette(ibid).

Diskusjonen om hvordan nasjonen skal oppdras var en diskusjon mellom få, men handlingene fikk alle på sett og vis føle.

For folk langs kysten på denne tiden var samarbeid med naturen, innenfor en syklus bestemt av naturen, en livsform som skaffet nødvendig utkomme i form av levebrød og som det viktigste grunnlaget for liv og utvikling. De sentrale myndigheters bestemmelser om en felles oppdragelse av folket i form av undervisning, falt således ikke i god jord, da dette ble sett på som et forstyrrende element i en hverdag hvor det hersket en fra før av nøyaktig plan for arbeide og kvile, i et samarbeide hvor barn og unge hadde sin læringsplattform og sine høyst nødvendige oppgaver i fellesskapet. Slik kan en se at skolens utbredelse ikke bidro til å mette disse som hadde sin lit til fisket, til fuglene samt en kort sommer for å berge grøden for folk og fe. I Edvardsens beretning viser han til at skolen kom i en *permanent batalje* med miljøet,

hvor skolen etter hvert måtte bruke makt for å få feste for sitt syn på hvordan og når undervisning og oppdragelsen skulle foregå(ibid).

Det som her beskrives er en verdikonflikt hvor to typer kunnskap er på kollisjonskurs(ibid). Skolen med sin kunnskap om bokstavene som grunnleggende viktig for å kunne lese katekismen, noe som ble ansett for av største verdi for mennesket. Allmuen med sin kunnskap om hva de selv trengte av kunnskap for et godt liv. Resultatet ble at allmuens barn ble fraværende fra skolesamlingene, og disse samlingene ble lagt til ei tid på året som måtte brukes til den daglige dont i bestemt av naturens syklus. Skolen satt imidlertid med myndigheten og la inn straff som konsekvens for de som unnlot å sende sine barn til skolesamlingene. Blant annet fikk folk etterhvert verken lov til å inngå ekteskap eller eie jord om de ikke hadde bestått konfirmasjonsopplæringen. Etter hvert ble det til at folket justerte sitt liv etter skolens bestemmelse.

Edwardsen viser til at arbeidet som framstår i boka må regnes som et forsøk på historiefremstilling hvor både han og hans informanter gjør *nåtidig tilbakeblikk* ved å huske, fortolke og fortelle historiene videre og således annenhands berettere, noe som av den grunn ikke kan sies å være upålitelig all den tid *ja, selv den «objektive» historiker må – også når han skriver kronologisk - gå bakover fra sin tid for å komme fram mot den.*

I forarbeidet for Edwardsens undersøkelse har han brukt tid på å finne hva han kaller «konfliktdata» eller «avvisningsdata». Denne form for data framholder han foregikk, og han setter et «foregår»? i parentes ved siden av,

under samhandling mellom allmue og skolen når skolen gjorde krav på personer, tid, materiell, men samtidig ikke ble oppfattet som vei til levebrød(ibid).

Når Edwardsen her setter et «foregår»? i parentes, må det da bety at han tenker at skolen fortsatt kan tenkes å gjøre krav på personer, tid og materiell, uten at alle somkravet stiles til oppfatter det som veien til et levebrød?

Fravær som er til stede, kan fortsatt synes til stede

I skolens morgen over den nordnorske kyst, kunne Edwardsen berette ut fra sin studie og gjennomgang av protokoller og dokumenter fra fordums tid, at allmuens barn ofte var fraværende fra skolesamlingene som myndighetene hadde fastsatt. Årsaken var som kjent at barna trengtes hjemme for opplæring og arbeid i det som var nyttig kunnskap for deres

framtid. Årtider inn i disse menneskenes framtid, i vår nære fortid, vises det alle mulige tegn til at fenomenet fravær fra skolen fortsatt er omtalt og sett på som et samfunnsproblem.

I sin artikkel «Fravær som er til stede»(1998) leder Edvardsen oss hen til et fravær fenomen sett fra et annet perspektiv hvor han som forsker i klasserommet er opptatt av skolefravær.

Den vanlige oppfatning vi har av elevfravær er at eleven ikke er til stede på skolen i fysisk forstand, av hvilket en lærer kan protokollføre med de timer eller dager dette gjelder for den enkelte elev. Dette fraværet blir således både oppfattet og registrert, men det fraværet som enda mer merkes er *de tilstedeværendes fravær*. En vil hevde at det kroppslige og det mentale vanligvis henger sammen på en person, men i dette tilfellet legges det inn et skille hvor en ser for seg en kroppslig tilstedeværelse, samtidig med det mentale fravær. Eleven som her blir framstilt som mentalt fraværende er opptatt med sine egne tanker og drømmer, eller noe som foregår i motsatt retning av tavla. Edvardsen snakker her om de tilstedeværendes fravær fra skoleprosjektet, og *elevens mangel på oppmerksomhet mot det punkt læreren peker på.*(*ibid* s.80). Her forklarer Edvardsen at et fravær av oppmerksomhet mot skoleprosjektet fra elevens side, er å betrakte som problematisk, nettopp fordi fraværet er til stede, og legger således beslag på skoletimen.

Edvardsen framholder i sin forlengelse av dette, at om en ser klasserommet som etablert i en sosial situasjon hvor det er samlet opptil 30 barn i den hensikt å oppdra og lære dem skolekunnskap etter lik mal, vil det alltid kunne oppstå hva han kaller *variasjoner av kulturelle scener og interesser*, nettopp fordi *sosiale situasjoner er befolket av folkelige variasjoner*(*ibid*).

Dette bildet Edvardsen tegner her viser oss med en enkel klarhet noe mange stort sett kjenner til fra før, det faktum at det skal godt gjøres at alle elever i en klasse, alle med hvert sitt utgangspunkt, noen lunde samtidig skal kunne fatte interesse for det punktet som representerer lærerens prosjekt. Det kan her synes som vi vanskelig er villige til å endre på en mal for skole satt for lang tid tilbake.

I et klasserom vil alltid en lærers budskap bli ulikt oppfattet av de enkelte elever, og på grunn av forskjellig oppfatning vil det også oppstå forskjellig tolkning av budskapet, som sist ender opp med å bli forskjellig fulgt opp.

Denne variasjonen hevder Edvardsen har sammenheng med ulikheter i elevens både evner og kulturelle ballast de har fått med seg fra et liv utenfor skolen, hvor han samtidig minner om at

det selv i en monolog har mottakeren en medbestemmelse i budskapet, og dermed utspillenes konsekvenser.

I de fleste ungdomsskoleklasser kommer en til syvende og sist til det punkt som Edvardsen kaller *oppgjøret med skolen*. Han peker her på et fenomen skapt gjennom elevenes opplevelse av i årevis å ha vært utsatt for en samfunnsrettet makt som læreren har representert, ei makt som har hatt inne krav om både lydighet og utholdenhet, både faglig og sosialt, og det er her Edvardsen peker på at dette oppgjøret realiserer seg gjennom den før nevnte fraværsform (ibid). Det kan her være viktig å spørre seg om hvem disse oppgjørets aktører er? Edvardsen stiller spørsmål, ikke bare om hvem de er, men også hvilke grunner de kan ha for sitt fravær, samt hvordan de ter seg i samspill. Dette oppgjøret med skolen viser seg da ofte gjennom hva Edvardsen viser til, hvor elevene tar seg til rette med å lage egne uformelle frirom i form av alternativ til skolearbeid eller som en parallell syssel. Han peker også på interaktive opptrinn hvor elevene i en mer eller mindre adhoc-konstruksjon som kjennetegnes som en mer spontan, ustadig, utadvendt karakter som noen ganger kan gå over i oppføyer hvor læreren i hans prosjekt, føler seg utfordret og partene blir stående steilt mot hverandre (ibid).

Edvardsen mener skolen kan betrakte dette oppgjøret, vist gjennom denne form for fravær, som irrasjonelt, mens han selv betrakter aktørene som rasjonelle, *og først og fremst aktørene som rasjonelle* (ibid s. 83). Han viser her til Lefebvres begrep om kapitalismens

«kontradiktoriske rom» anvendt på klasserommet:

« ... Den rasjonelle kapitalismen produserer rasjonaliserte «produksjonsrom» under nasjonalstatens vern. Imidlertid skaper den behovsundertrykkelse som dette medfører «fritidsrom» (frisoner for flukt, benektelse, motstand gjennom dårskap og fravær av produktivitet). Men dette er også festens rom, og et potensielt rom for det karnevalske, det vil si, frislipp av libidinøse itensiteter og energier, og således et opprør mot den normative orden i det planlagte, rasjonelle/homogene rom...» (Pløger 1994:73)

På alle arenaer utspilles det som oftest en form for kamp, også på skolens lærings- og oppdragelsesarena i form av klasserommet og en lærers prosjekt. Edvardsen viser oss her deltagerne, som på hver sin måte utøver sin kamp for å vinne, det som for dem synes mulig å vinne, bevisst eller ubevisst. I hans artikkel legger han vekt på den dynamikken som finnes i klasserommet som besørgeres av utøvere han har valgt å kalle: *vinnere, tapere, overvinnere og medløpere*. Vinnerne er de som er faglig på høyde med skolens målestokk, og vet hvilke regler som gjelder i klasserommet, regler som de som oftest følger, og er således lærerens mål

på at læreren er en god lærer. Taperen er den som stiller faglig svakt, målt opp i forhold, noe som også virker inn på deres sosiale og psykologiske krefter i kampen om å nå opp.

Overvinnerne består av den elevgruppen som definerer seg så langt bort fra skolens prosjekt som råd er. De har for lengst tapt i kampen om en plass blant vinnerne i klassen, hvis de i det hele tatt noen gang har vært i posisjon til å utkjempe noen kamp om skolens dannelsesgevinst, og da taperrollen ikke passer inn i deres selvbilde, tar de like godt en viss styring over både skolen og seg selv. Edvardsen ser disse ungdommene som

(...)..i kraft av kollektivt og personlig overmøt på sitt vis «vinner» eller kompensierer skoletapet ved nær sagt å vippe skolen av pinnen på heimebane, ved å gjøre klasserommet til åsted for sien bravader(...)(Edvardsen 1998).

I dette spillet er det *medløperen* som spiller en interessant rolle, der hvor han pendler mellom ytterkantene av vinnerne og taperne, og ikke minst overvinnerne, stort sett rolig og fornøyd med hva de selv produserer, når de selv har lyst til å produsere. Edvardsen beskriver medløperens rolle nærmest som en server til både vinnerne og overvinnerne og læreren, som nærmest som en stabilisator hvor de med sin pendling mellom å vise tilhold i henholdsvis vinnerleiren og i overvinnerens leir, sørger for at alle kan fortsette som de stevner uten at det oppstår fullstendig kaos. Alt etter hva læreren gjør med medløperen, og hva de gjør med klassen (ibid, s. 84). For læreren er det viktig å forholde seg klokt og strategisk til overvinnere og medløperer nettopp fordi medløperen har ved sin evne til å gi applaus til den siden det passer dem best. I det tilfelle de gir «medhold» til over-vinnernes prosjekt, kan det utløse kaoset og dermed tap av kontroll for læreren. Som Edvardsen hevder, *(...)over-vinner og medløper må takles strategisk, etter ulikt opplegg og ofte under ett.* Han peker på at kampen som utkjempes mot over-vinnerne er *en åpenlys hegemonikamp* der læreren må sørge for å håndheve samfunnets interesser og de regler som måtte gjelde, regler som over-løperne har som oppgave å motarbeide og bryte. Over-vinnerne livnærer seg på alle de regler de bryter, og sanksjonene disse brudd gir, store og små. Edvardsen peker på hvordan over-løperne er eksperter på å balansere på kniveggen, hvor de leker og følger med lærerens sanksjonsmulighet og vilje. Det er her i dette spillet de tiltrekker seg medløpernes oppmerksomhet, som takserer over-vinnernes prosjekt som bra eller dårlig. Har medløperne en god stund med lærerens undervisning, og opplever den som fengende, vil de enkelt ikke applaudere over-vinnernes prosjekt, men heller følge lærerens. På den måten kan det foregå skolearbeid etter lærerens mal for en stund, så lenge medløperne lar seg fenge. Edvardsen presiserer her, *fenge – ikke fange* (ibid).

Over-vinnerne er, påpeker Edvardsen, i tillegg til medløperne, de viktigste bærer av ungdomssamfunnet.

(..) De er ikke bare, som de fortapte, bærere av verdiene, de lever dem ut. De er tøffe spisser på Ungdommens lag. De har fingerspitzgefühl og spisskompetanse på sine felt. De kan sette ballen i vinkelen og få applaus fra tribunene (medløperne). (..)(ibid s. 92).

Han fastslår at det er denne tvetydige relasjon mellom over-vinnerne og medløpere som er skolens strategiske nøtt. Her er lærerens klokskap og balansekunst til største nytte hvor han må pleie sitt forhold, nettopp til medløperne som kan være kapabel til å gi sin fullstendige støtte til over-løperne. Medløperne har således en viktigere rolle enn man tenker over i det daglige, da det er medløperen som ved sin balansekunst og omstillingsevne, hvor de går for det ene den ene dagen og det andre den neste, som bestemmer hvor langt både lærer og over-vinner er kommet når skoledagen er over. Edvardsen peker her på at en slik kan se at det mer blir den sosiale dynamikken i elevmassen som oppdrar elevene, enn kateteret gjør det(ibid).

Over-vinnerne blir ikke offer for avskrivning og tap i skolen. Ved å komme en overmakt med «avskrivingskompetanse» i forkjøpet, avskriver de seg selv, og blir framstående for seg selv og andre som innehavere av kontroll overfor seg selv og andre. De har det ikke i seg at de blir stående i en offerrolle ikledt taperens dystre kostyme hvor tap av kontroll ville være en opprivende konsekvens.

The Lads

Edvardsens artikkel vedrørende klasseromforskning hvor han i sin beskrivelse av gruppedynamikken i klasserommet peker på et tilsynelatende gjennomgående fenomen som *fraværet som er til stede*, tegner blant annet et bilde av en gruppe elever som ved å gjøre seg usårbar i møtet med en skole som måler og veier dem opp mot en mal som de ikke ser seg forutsatt å kunne nå. Denne gruppen elever som her beskrives ser ut til å ha funnet sin plass i mange av verdens klasserom så lenge skolen har eksistert, i mer eller mindre grad, ikke fordi de selv velger det, det er valgt *for* dem. Denne omtalte gruppe av elever hører sjeldent hjemme hos foreldre fra den høye middelklasse hvor barna har en medbragt forståelse for hva skolen er til for, hva den står for, og hvorfor det er relevant å spille på lag med samfunnets bestemmelse av hva som er verdifull kunnskap.

Paul Willis (1977) skriver i sin bok *Learning to Labour*, om hvordan barn fra arbeiderklassen i skolen dannes til et liv som arbeider i arbeiderklassen. Boken tar utgangspunkt i et forskningsprosjekt fra 1972 til 1975 som har bestått av en kombinasjon av case-studier, intervju, gruppediskusjoner, samt observasjon i grupper hvor det er blitt sett hvordan arbeiderklassegutter gjennomgår sine to siste år i skolen, for så ut til en tidlig start i arbeidslivet. I denne undersøkelsen viser Willis til den gruppen av gutter som han kaller *The Lads*, som til en viss grad kan ses som vinnere, vinnere fordi de er i besittelse av en evne til å overbevise seg selv og andre at det de velger og det de gjør, faktisk er gjennomtenkt som en planlagt strategi fra deres side, og at de ikke er på noen måte er presset av noe overordnet dem selv til å ta avgjørelser eller gjøre noe de selv slett ikke vil. Deres overbevisning har utgangspunkt i deres oppvekst og tilhørighet i en arbeiderklassekultur, hvor de ut fra denne utvikler sin egen subkultur. De ser på samfunnet og utdanningssystemet med et kritisk blikk fortolket gjennom deres egen subkultur. De uttrykker sin kulturtilhørighet tydelig gjennom språk (sjargong) og klesstil, atferd og normer og verdisyn generelt. De hever seg over et utdanningssystem de benekter å være en del av, noe som kommer til syne ved at de ikke forholder seg til de regler og normer skolen setter, og gjennom denne type atferd oppgraderer og vedlikeholder de sin identitet og kultur(ibid).

Disse guttene gjør, i likhet med Edwardsens over-vinnere, det til en «spesiale» å finne mening i å bryte regler og normer satt av samfunnet og skolen, hvor de bygger sin identitet deretter. Edwardsen peker på det paradoksale som ligger i at *The Lads*, eller gjerne over-vinnerne, er fullstendig avhengige av at samfunnet skaper normer og regler til bruk i skole og andre av samfunnets institusjoner. Uten disse normer og regler ville *The Lads* ikke kunne få næring til å bygge sin identitet som tuftes på motstand av normer og regler satt av andre enn dem selv eller en gruppe de kan identifisere seg med.

I henvisning til Solstad og Eilertsen(1983) og Skaalvik(1988), peker Unn-Doris Karlsen Bæck(2004) på at

« å avvise skolen og samtidig oppgradere sin egen kultur er en velkjent teknikk for å unngå den følelsesmessige ambivalensen mellom det å avvise skolen og samtidig vite at en trenger skolen for å komme seg fram i verden».

Guttene vet imidlertid, fordi all erfaring viser at faren for å mislykkes i skolen er stor for elever som kommer fra arbeiderklassen, og i stedet for å arbeide for noe i skolen som er dømt til å mislykkes, og som vil ende opp i ydmykelse, kan de heller ta over styringen og selv

bestemme hva som er bra og hva som ikke er bra hvor de greier å konstruere en form for kulturell overlegenhet der de er overlegne både medelever og lærere(ibid). Denne atferden kan en på sett og vis også se på som en nødvendig herding for disse guttene all den tid de på bakgrunn av sin fortolkning avviser intellektuelt arbeide og dermed ruster seg for manuelt arbeid med alle dets kjennetegn. Guttenes metode går slik ut på å snu det hele på hodet hvor de ved å opprettholde en motstand til skolen og derved en skepsis til verdien av teoretiske kvalifikasjoner klarer å oppgradere fysisk hardt kroppsarbeid til å være det som er verdifull kunnskap. Den teoretiske kunnskapen som av skolen settes høyt, vil slik ikke representere en nødvendighet for det arbeidsmarkedet disse guttene tar sikte på i framtiden. De vet at selv om de skulle jobbe for å få gode skolerresultater, så ville ikke disse resultatene likevel ikke gi mer enn et lite opprykk i arbeidshierarkiet, til jobber de ikke vil identifisere seg med.

I Willis` undersøkelse anvender han motstykket til «The Lads», som han kaller «Ear`oles», et motstykke Edvardsen velger å oversette til de *lydhøre og lydige*. Disse elevene gjør det de får beskjed om da de alltid er lydhør overfor skolens normer og regler, men han advarer mot å tro at disse lydhøre, lydige kan forveksles med hans egne *medløpere*. Til det er de for grå og tilbaketrukket uten noen annen oppgave i samspillet, bortsett fra å være det totale motstykket til The Lads.

Edvardsen hevder i sin artikkel at (...) *mens vinneren får bekreftet sin seier av læreren- og skolen sin seier av vinneren- får den fortapte bekreftet sitt tap. Skolen vinner ved vinnerne, men taper ikke ved de fortapte(..)* noe som flere studier har vist oss opp gjennom tidene.

Kapitalbegrepet, sosial reproduksjon og sosial eliminasjon

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930- 2002) er det hva man kan betegne som en typisk konfliktteoretiker, hvor hans sentrale prosjekt har vært å avdekke ikke-kjente og miserkjente former for makt og dominans i samfunnslivet (Aakvaag 2008). Bourdieu og flere andre moderne opplysningstenkere har til felles at de ønsker å bruke fornuften og vitenskapen til å kritisere det bestående samfunn, og som et ledd i dette etablere bedre og mer sosiale ordninger(ibid). Selv kaller Bourdieu sitt prosjekt en «sosioanalyse», hvor meningen er å avdekke sosiale stengsler for frihet og selvutfoldelse, i motsetning til Freuds psykoanalyse. I følge Aakvaag peker Bourdieu på at skal en lykkes med et slikt sosiologiske *opplysnings- og avsløringsprosjekt* må det til en teoretisk nytenkning hvor en ved å se hvordan aktører og

strukturer er bundet sammen på måter en ikke tenker over i det daglige, at man kan se det han kaller *en etterlyst kritisk tilgang til samfunnet*(*ibid*).

Bourdieu er for mange mest kjent for sitt begrep *kulturell kapital*. I følge Broady og Palme(1989) oppsto begrepet, etter Bourdieu`s eget utsagn, nærmest som en hjelpehypotese i forbindelse med hans første utdannings sosiologiske undersøkelser på sekstitallet. Her stilte han spørsmål om hvorfor barn tilhørende høy samfunnsklasse stadig lyktes i utdanningssystemet. Han viste til at forklaringen ikke bare kunne finnes i foreldrenes økonomi og muligheter for inntjening, fordi statistiske undersøkelser kunne tyde på at visse familier hadde tilgang på noe som andre ikke hadde. For eksempel en fortrolighet med den autoriserte og rådende kulturen i samfunnet, hvilket gjorde at denne fortroligheten, sammen med god økonomi, førte til disse familier i stand til å kunne sørge for de beste skoleplassene for sine barn, som igjen resulterte i gode utdanningsresultater for barnet(*ibid*). For Bourdieu ble dette å se som *kulturell kapital*. Denne kulturelle kapital kan imidlertid oppstå i ulike former, noe vi skal komme tilbake til(*ibid*). Først skal vi se nærmere på Bourdieu`s hele kapitalbegrep.

Med tanke på hvordan en ser at elever i vårt utdanningssystem, så langt tilbake som formell utdanning har vært en del av vårt samfunn, kommer ut med til dels store forskjeller hva gjelder både hvilke type utdanning den enkelte satser på, i tillegg til det rent resultatmessige aspekt, er det rimelig å skulle belyse et slikt fenomen gjennom Bourdieu`s forskning gjennom hans kapitalbegrep. Det er gjennom dette kapitalbegrepet han ser det sosiale liv, hvor han i følge Aakvaag hevder at:

samfunnslivet består av individer og grupper som stadig kjemper om større og bedre kapital, hvor aktøren investerer det han kan, i håp om å tilegne seg mer og bedre kapital hvor det således foregår en akkumulasjon hvor det gjelder å samle mest mulig av den kapital som har mest betydning, vel ansett som betydningsfull av de mest betydningsfulle aktørene. Bourdieu hevder at således er kapital både er et mål og et middel i et samfunnsliv hvor all sosial samhandling egentlig er et spill om å akkumulere mest kapital(Aakvaag 2008, s.152).

Denne sosiale verden kan da ses som akkumulert historie, i følge Bourdieu(1997). For at dette ikke skal bli redusert til en usammenhengende serie av øyeblikk med en viss mekanisk balanse mellom de forskjellige agenter, hvilke blir behandlet som utbyttbare partikler, må en kontinuerlig re introdusere kapital som derved akkumulerer alle dets effekter. Slik kan kapital

ses på som akkumulert arbeid brukt på privat basis, enten av agenter eller grupper av agenter, hvilket gjør en i stand til å anvende sosiale energi i den omgjorte form, eller i form av arbeid. Denne type energi som beskrives her er innskrevet i både de objektive og de subjektive strukturer, og er da også å regne for et prinsipp som ligger til grunn for en umiddelbar regularitet sett i sosial sammenheng (Bourdieu 1997).

Hvis en her tenker seg kapital i en kroppslig form, er dette en form som har tatt tid å akkumulere. Denne formen har et potensiale i seg til både å produsere avkastning, samt reprodusere seg selv i enten en identisk form, eller også en utvidet form. Formen som sådan, inneholder dessuten en form for utholdenhet i sin væren og avgir derved en kraft til hva som er mulig eller ikke. Denne struktur av en distribusjon av de flere typer av forskjellig kapital vil til en hver tid på sitt vis representere den sosiale strukturen som er i verden til en hver tid. Uten å re introdusere kapitalbegrepet i alle former, kan en således ikke redegjøre for strukturen og hvordan den sosiale viden virker (ibid. s. 46).

Det er i tre forskjellige hovedformer at kapital kommer til uttrykk i rent fundamentale former. Her er den økonomiske kapital som muliggjør en øyeblikkelig konvertering til penger som dermed videre kan omgjøres til eiendomsrett. Er en i besittelse av økonomisk kapital, har en økonomisk makt, og derved mulighet til å la andre jobbe for seg mens en for eksempel kan drive med tilegnelse av kulturell kapital i form av sport, kunst litteratur for eksempel.

Den kulturelle kapital kan også under visse forhold konverteres til økonomisk kapital ved institusjonalisering gjennom utdanningskvalifikasjoner. Eksempelvis kan en utdanningsinstitusjon med godt renommé gi en kulturell kapital i form av en god eksamen, som i det neste gir mulighet til prestisjefylt arbeide med god lønn.

En tredje form for kapital er den sosiale kapital som kan erverves gjennom typer forpliktelser og forbindelser, som gjennom slike forbindelser igjen kan føre til en viktig tittel (ibid. 47). Slike forbindelser kan være familie, venner, bekjente, kollegaer for å nevne noen. Frivillige organisasjoner tilhører også et slikt nettverk, hvor man for eksempel ved å være frivillig i Røde Kors, senere kan få en betalt jobb ved samme organisasjon, en jobb som kan være nyttig økonomisk, samtidig som den kan være av interesse for faglig utvikling i framtiden. Referanser gitt av betydningsfulle aktører i et slikt nettverk blir sett på som verdifullt i forbindelse med jobbsøknader.

Omfanget av den sosiale kapital en aktør er eier av er alltid avhengig av hvor stort nettverk en har tilgjengelig, i tillegg til størrelsen på økonomisk, kulturell eller symbolsk kapital vedkommende måtte inneha. Eksistensen av slike nettverk er ikke sett på som naturlig eller sosialt gitt, men forutsetter endeløs jobbing for instituering hvor institueringsritualene markerer det som er essensielle tidspunkter som er helt nødvendig for å kunne produsere og reprodusere de varige og avkastningsdyktige relasjoner som på sin side gjør individet sikret materielt og symbolsk. Disse forskjellige nettverk er å se på som produkt av både individuelle og kollektive former for investeringsstrategier som tar sikte på en form for etablering av sosiale reproduksjoner som sikrer fruktbare relasjoner som kan gi avkastning på kort og/eller lang sikt. Dette skjer ved sosial innvielse, for eksempel i skolen(ibid).

Fra første skoledag starter innvielsen for elevene, hvor sosiale konstitusjoner som produseres gjennom sosiale institusjoner reproduserer gjennom oppmuntring og utveksling. Her blir utvekslingene endret til symboler som de innvidde alle gjenkjenner, og dermed ikke trenger å utveksle på nytt fordi gjenkjennelse og gruppetilhørighet gjør at en gjenkjenner. En slik reproduksjon av sosial kapital forutsetter anstrengelse og forhold til omgjengelighet, og er slik sett en serie av sosiale bytter hvor gjenkjennelsen blir bekreftet og derved styrket(ibid). Elever i skolen som ikke har ervervet en grunnleggende sosial kapital, vil i mange tilfeller ha vansker med å tilegne seg det essensielle i institusjonens innvielsesformer, og slik ikke få videre mulighet til å bli en del av det sosiale nettverket.

Den kulturelle kapital kommer, som vi før har vært inne på, til syne i tre former; en kroppslig form som oppstår gjennom langvarige disposisjoner i både det mentale og kroppslige; en objektifisert form som ved kulturelle objekter som bilder, bøker, instrumenter og som spor av, eller også realisering av teorier og kritikk av teorier. Det er denne kulturelle kapital barn av høy klasse har med seg hjemmefra og videre ut i verden, og som gjør at de lett kan kjenne igjen de kulturelle verdiene og symbolene i en utdanningsinstitusjon, for eksempel. Egenskaper ved den kulturelle kapital forbindes således med det faktum at egenskapene er forbundet med kroppen ved at den over lang tids innprenting og assimilasjon hvor omkostningen er å se som tid(ibid).

Den intitusjonaliserte form for kapital ser vi i en egen form for objektifisering hva består av de egne karakteristiske trekk ved den kulturelle kapital den der og da er ment til å representere. Kulturell kapital forutsetter altså at det finnes en allment kjent og akseptert form for verdisyn i

samfunnet hva gjelder smak, en smak en kan beherske på riktig måte. For eksempel kan en ta kosthold som eksempel i dagens samfunn(ibid).

Kosthold handler ofte om å ha kunnskap til å vite hva som er sunn og næringsrik mat, det handler om å ha økonomisk mulighet til å kjøpe sunn mat, men det handler også om hva som er kulturelt riktig å spise. Når eliten, som har vært ute i verden og reist og tilegnet seg nye matskikker spiser rå fisk, da legges det press på de som står lavere i hierarkiet til og også begynne å spise rå fisk. Når da denne smaken for rå fisk er etablert hos den lavere klasse må eliten finne en ny smak. Slik konkurreres det stadig om å ha den høyeste form for smak. I dette kulturelle begrepet ligger også *dannelse* som et viktig ledd som gjør en i stand til å kjenne igjen høyt verdsatte verdier i samfunnet, samt beherske det som blir ansett som høykultur i samfunnet. Denne formen for kulturell kapital kan ses på som uformell, sammenlignet med den formelle kulturelle kapital som i følge Bourdieu kan være «utdanningskapital» fordi denne er knyttet til formell kunnskap og formelle titler en tilegner seg gjennom bestått eksamen ved universiteter og høyskoler.

I følge Bourdieu's teorier kan en kroppslig kapital som omgjort til habitus, ikke på øyeblikket overføres til penger og eiendom eller annet som kan erverves gjennom økonomisk kapital. Den kroppslige kapital er knyttet til den som bærer den i sin kropp, en kapital som kun muliggjør overføring gjennom innprenting og assimilasjon over lang tid og er også slik en ubevisst overføring. Det er de sosiale forutsetningene for overføring og ervervelse av kroppslig og kulturell kapital som gjør at slike overføringer ligger mer skjult enn den økonomiske kapitalen, og som derved gjør den kulturelle kapital predisponert for å kunne opptre som symbolsk kapital og derved som en form for legitim kompetanse. Er en i besittelse av høy kulturell kapital, kan en utøve en effekt på et marked som ikke har økonomisk kapital som valuta. Likevel kan en se at om en er i besittelse av høy kulturell kapital, kan en få både materialistisk og symbolsk avkastning som en effekt av sin høye kulturelle kapital sett ut fra distinksjonens symbolske logikk. Videre har da en hver kulturell kapital en form for knapphetsverdi ut fra posisjon i den distribuerte kulturelle kapital, hvor den gir avkastning for sin eier i form av distinksjoner. Andeler, samt avkastningens knapphet av kulturell kapital sikrer således i et klassedelt samfunn at ikke alle har mulighet til å erverve verken kulturell eller økonomisk kapital. Slik finner vi en stor andel mennesker i arbeiderklassen som ikke har mulighet til å påkoste sine barn en utdanning utover det som samfunnet har satt som minimumskrav(ibid).

Et av de sterkeste prinsipper som ligger til grunn for den symbolske effektivitet i den kulturelle kapital kan ses i måten overføringer skjer på. I en prosess hvor man på ene siden opptar i seg en objektifisert kulturell kapital i løpet av den tiden det tar, alt etter som hvilke grad kroppslig kulturell kapital familien har som helhet. I det neste er den første akkumulasjonen av kulturell kapitalen forutsetning for en videre, og da en rask og effektiv akkumulering av all kulturell kapital som kan synes nyttig. Dette er en form for sosialisering som skjer for barn av foreldre med høy kulturell kapital, og er således den mest skjulte form for arvet kapital og har derved en stor plass sett i lys av reproduksjonsstrategier hvor annen form for arv blir utsatt for kontroll(ibid).

I gjennom former for media, bilder musikk, instrumenter, maleri og kunstarter for øvrig ser vi den objektifiserte form for kulturell kapital opptre, som derved kan kjennetegnes og defineres. Denne formen overføres til andre, likt med økonomiske kapital. Men hvordan man skal bruke eller benytte seg av disse tingene, for eksempel hva man skal like, synes og mene om dette, blir bestemt av den kulturelle kapital i kroppslig forms prinsipper. Denne type kulturell kapital i objektifiserte og symbolske form kan bare eksistere som effektiv kapital om den blir brukt i kampen om den kulturelle produksjon og derved videre i kampen om klassene(ibid s.50).

Utdanningssystemet står hos oss fram som et tydelig eksempel på objektivering av kulturell kapital i form av institusjonalisering. Med en akademisk kvalifikasjon oppnås en form for sertifisering av en kulturell kapital, som igjen tildeler eieren en form for konvensjonell og konstant verdi i forhold til gyldig kulturell kompetanse. Bourdieu hevder at en slik form for sosial alkymi produserer en form for kulturell kapital som har en relativ autonomi i forhold til sin eier, samt også i forhold til den sosiale kapital en til en hver tid måtte være i besittelse av(ibid 52). Skolen kan ses som en institusjonalisert form for kapital hvor målet er mål og mening er å produsere legitim institusjonalisert kapital, fra en «riktig» institusjon, som igjen kan gi akademisk tittel. Skolen som institusjon har en nedarvet kulturell kapital som gjenkjenner gjennom språket, både det verbale og det nonverbale. Ved at eleven forstår og gjenkjenner skolens språk, blir eleven belønnet med det som skolen ser som verdifull kulturell kapital som blir omgjort til elevens kroppslige kulturelle kapital. Elever som således blir bekreftet i skolen har da en kapital skolen gjenkjenner. De elevene som ikke innehar samme språk som skolen, blir slik bekreftet, de også, ved både at de selv ser sin plass utenfor skolen, og ikke minst at andre ser det.

I følge Bourdieu kan en slik se sosial reproduksjon gjennom kulturelle mekanismer, kanskje spesielt når det kommer til utdanningssystemet. Han knytter habitus og kulturell kapital til som viktige begreper for å forklare dette (Bourdieu, 1977). Habitus er som tidligere nevnt, definert som et system av handlingsposisjoner som er ervervet gjennom de sosiale forhold individet vokser opp under, og er således en livslang danning arvet av foreldrene som viser barnet verden slik de ser den, og lærer slik å gjenkjenne en bestemt klassehabitus på de forskjellige områder.

Kulturen er noe vi som mennesker tilhører, ikke noe vi har. Det er fordi vi er alle en del av en kultur som oppstår av mange menneskers interaksjoner. Fordi kroppen vår alltid er med oss i vår værende, og på den måten kan sies å være utgangspunktet for vår hukommelse, finner man således en hukommelse som aldri er passiv. Den kognitive hukommelse kan etterhvert glemme navnene på alle byer i Belgia fordi disse byene ikke er nedarvet i vår kropp gjennom livet, mens smaken, måten å oppfatte ting på, hvordan vi fysisk og psykisk handler i det daglige, det er nedarvet i vår kroppslige hukommelse. Gjennom kroppens hukommelse lagres det man lærer i livet, på godt og ondt, og på denne måten inkorporeres ens historie, hvilket blir å se som hva Bourdieu kaller *habitus*. Bourdieu selv definerer habitus som

et integrert system av varige kroppsliggjorte disposisjoner, som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og psykiske verden (ibid).

Slik kan en se at habitus er kroppsliggjort, i den forstand at den viser til at våre handlingsmåter, måter å være på i det hele tatt, ikke er resultat av refleksjoner og grundig planlegging, men en nærmest instinktiv forståelse av hva som skal gjøres, og hvordan man skal ta stilling til ting i de forskjellige situasjoner (ibid). Vi er altså ikke bevisst vår habitus, den er bare noe som er der, og i og med at den er kroppsliggjort er den varig. Det er på grunnlag av en persons habitus vi snakker om personens identitet, en identitet som stadig bygger seg sterk og stabil ved gjentagende bekreftelser fra den kulturen vi er en del av.

I det vi, med vår nedarvede habitus, møter fremmede kulturer, hvor vi ikke møter den samme bekreftelse på vår måte å være på, vil det komme til utfordringer. Mennesker blir, ut fra sin habitus gjerne værende i sitt eget miljø, sin egen kultur, noe som gjør at det ikke oppstår utfordringer for den enkelte. Men om vi ser over til skolen, en institusjon for kunnskapsformidling, hvor alle barn skal møte for å bli dannet i samfunnets bilde av den gode oppdragelse og kunnskap om det meste, så vil det alltid være noen av barna, med sin habitus som i møte med skolens habitus, ikke finner gjenklang og bekreftelse for sine instinktive

handlingsmønster. I følge Bourdieu kan ens habitus ikke bare endres uten videre, vi kan ganske enkelt ikke bare bestemme oss for å bli en annen, eller bytte personlighet gjennom bare å tenke at en skal bli en annen(ibid). Når barnet da kommer til skolen med sin instinktive væremåte vil en måtte se det utfordrende i det at barnet raskt skal kunne innordne seg et krav om ny væremåte, tilpasset skolens habitus. For de barna som ikke har felles kulturell kapital med skolesystemet vil skolestart og fortsettelsen i utdanningssystemet by på store utfordringer hva gjelder instinktive handlingsmønster og væremåter for øvrig.

Aakvaag(2008) viser til at Bourdieu påpeker at habitus innehar en strukturerende betydning. Uten habitus hadde vi ikke hatt mulighet til å være deltagere i sosiale situasjoner i det hele tatt. Aakvaag betegner da habitus som generativ på sett og vis. På bakgrunn av habitus, med sine forankrede ferdigheter og disposisjoner, er det på den måten mulig for aktøren å delta i sosiale praksiser på en kompetent måte. Bourdieu betegner dette som en «praktisk sans»(ibid). På denne måten vil en være kompetent til å ivareta sine interesser, noe som kan falle heldig ut i en kultur og et miljø en er kjent, men som kan støte på problemer i et annet. Bourdieu sier da også at habitus har et sosialt opphav, noe som er viktig å huske. Vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi vokser opp under, vi kroppsliggjør de forventninger som vårt eget sosiale miljø gir oss, alle koder og regler vi må kjenne, samt materielle betingelser, noe som jo tilsier at mennesker som vokser opp i forskjellige miljøer utvikler forskjellig habitus(ibid). Dette kan mulig være utgangspunktet for at mange elever kjenner seg fremmedgjort i møtet med, blant annet skolen og utdanningssystemet vårt.

Del 4: Empiri, analyse og drøfting

Sosiale medier i skolen- en mulighet for mental flukt?

For å få svar på problemstilling har seks unge mennesker i alderen 18-20 år, i et kvalitativt intervju, svart på ulike spørsmål angående sin oppvekst, sitt forhold til skole og utdanning, samt deres deltagelse og forhold til sosiale medier i hverdagen generelt, og i skoletiden spesielt, samt hvilken betydning sosiale medier har for dem, slik de ser det selv.

Problemstillingen har tatt utgangspunkt i en undersøkelse gjort i 2010 som viser at 35 % av elevene i klassen sitter opptatt med forskjellige sosiale medier parallelt mens undervisningen fra læreren pågår, hvorpå en lektor i et intervju med pressen, gir uttrykk for å måtte la disse elevene «seile sin egen sjø» fordi hun føler seg maktesløs i det å skulle bestemme disse elevenes fokus i konkurranse med sosiale medier.

Dette problemet som her blir framholdt, har jeg ønsket å se i lys av en frafallsproblematikk i videregående opplæring. Fenomenet, frafall i videregående skole, og dette nye, fenomenet vedrørende elever som er opptatt på sosiale medier i skoletiden, opererer prosentvis med nesten de samme tall som utgjør i overkant av 30 %. Vi vet fra før av en del av årsaken til at elever med forskjellig kulturell og sosial bakgrunn fra det som står som kjent i skolens kultur, og at disse har en større tendens til å prestere dårligere, og/eller falle fra opplæringa før måloppnåelse. Ut fra en videre refleksjon angående dette, kan en da finne det som mulig at det problemet som lektor Mathisen peker på, kan ha, sett fra elevens side, en positiv betydning for en gruppe elever som i utgangspunktet har lite til felles med skolens kultur, i tillegg til sosiale utfordringer, noe som kan være med på å gjøre det vanskelig og/eller uinteressant å følge lærerens undervisning? De møter opp på skolen og i klasserommet, slik samfunnet forventer av dem, i fysisk forstand, mens de mentalt er der de ser det som nyttig å være. Et mentalt fravær gjennom sosiale medier. Undersøkelsen spør derfor informantene om deres oppvekstforhold, deres og foreldrenes forhold til skole og utdanning for å se om hvorvidt det ligger lignende mekanismer bak bruken av sosiale medier i klasserommet uten læreres samtykke, som man finner i det fysiske fraværet hos de elevene som faller fra videregående opplæring. Jeg har videre også ønsket å se på frafall retrospektivt, hvor det kan synes interessant å se hvorvidt det i tillegg til forskjeller og likheter vedrørende årsaker, også

kan være likheter og forskjeller med hensyn til de konsekvenser et slikt frafall har i dag i forhold til tidligere tider.

Knyttet til dette, ønsket jeg å finne ut om ny teknologi i en digital hverdag kan innvirke på unge menneskers mulighet til å gjøre positive valg med konsekvenser for sin egen framtid i større grad nå enn før.

I det følgende vil jeg i første omgang gi hver av mine informanter en presentasjon som forteller noe om hvem de er. Videre vil vi se på informantenes omfang og tidsbruk av de forskjellige sosiale medier. Her vil jeg etter hvert gi informantene en stemme for å gi oss et bilde av hvordan de selv vurderer sin deltagelse på sosiale medier. Her vil de selv si noe om hvordan de ser sosiale medier som kunnskapsarena og hvilken betydning denne kunnskapen har for den enkelte.

Presentasjon av informantene

I dette neste følger som tidligere nevnt, en presentasjon av mine informanter. Disse som ungdommene har visse fellestrekk i sin historie i vedrørende oppvekst, forhold til skole og utdanning, og deltagelse på sosiale medier generelt, hvor deltagelse på sosiale medier i skoletiden er spesielt for dem alle.

Alle informantene i denne undersøkelsen har opplyst at de ikke kan huske en tilværelse uten sosiale medier i en eller annen form, og alle har også fortalt at de har vært aktive brukere av slike medier i skoletiden, både på ungdomsskolen, samt i økende grad på videregående skole. Informantene har også alle falt ut av videregående opplæring av både forskjellige, men også like årsaker.

Sivert er en ung gutt på 19 år som kommer fra en liten plass langt nord i landet. Sivert lever for teknomusikken hvor han på sin Mac nesten alltid er opptatt med å sette sammen musikk som han legger ut på YouTube. Han har et ønske om kanskje å kunne leve av dette engang. Han har vokst opp i en familie med mor, far og to søsken, hvor musikken har vært sentral og hvor alle har vært opptatt med musikk i en eller annen form. Far har ingen formell utdanning utover grunnskolen, men har alltid jobbet som vaktmester i kommunen. Mor har gått på yrkesfag hvor det var meningen at hun skulle bli snekker, men så fikk hun barn, og

lærlingtiden ble vanskelig å gjennomføre for henne. Mor jobber nå som ekstrahjelp ved et sykehjem hvor hun jobber mest på nattetid, der fungerer hun også litt som vaktmester.

Sivert fikk to tvillingsøstre samme år som han begynte i tredje klasse, noe han husker som slitsomt til å begynne med, fordi han ofte måtte ta hensyn til dem, og syntes sjøl det ble lite tid til han. Sivert likte skolen fram til han skulle begynne i femte klasse, selv om han gikk mye for seg selv i friminuttene. Hvorfor han gikk for seg selv, vet han ikke helt, men tror kanskje det var fordi alle de andre guttene spilte fotball, noe Sivert ikke helt skjønte seg på. I femte klasse begynte de imidlertid med prøver i forskjellige fag, noe Sivert syntes var vanskelig, og læreren sa stadig at han måtte konsentrere seg bedre uten at det ga noe bedre resultat. Sivert pleide ikke å spørre om hjelp til leksene, foreldrene sa at det var skolens jobb å lære elevene det de skulle. De sa at de hadde sin egen jobb, så da fikk lærerne passe sin jobb. Resten av barneskolen vantrivdes Sivert, dels fordi han syntes læreren var altfor streng og dels fordi mange av leksene var vanskelig og kjedelig. Siverts forelder blir også skilt dette siste året hvor han gikk på barneskolen, men Sivert syntes det var ok, foreldrene var venner og Sivert og søstrene kunne komme og gå som de ville hos begge foreldrene.

I ungdomsskolen syntes Sivert at det meste var ok. Det var nye lærere og noen nye fag, og ikke minst var det gledelig for Sivert at kontaktlærer delte hans interesse for teknomusikk. I løpet av denne tiden fikk Sivert nye og flere venner i klassen, og sammen utviklet de sin egen stil hvor de ville framstå som cool på alle måter. Han fikk i løpet av ungdomsskolen litt bedre karakterer, spesielt i musikk. Han søkte på musikklinja ved en videregående skole, og gledet seg til å begynne der. Men videregående ble ikke som han hadde tenkt. Musikkfaget som han trodde skulle være det beste faget, viste seg å være kjedelig med mye teori. Hvorfor vet han ikke helt, men han følte seg utenfor i klassen. Mange i klassen var opptatt med politikk, noe Sivert ikke var særlig interessert i, så Sivert holdt seg for seg selv og satt for det meste med lap-topen oppslått i alle timer hvor han konsentrert seg om musikk på *Youtube* samtidig som han holdt kontakten med andre musikkinteresserte over *Facebook*. Siste del av andre året på videregående valgte Sivert å slutte på skolen for å konsentrere seg om musikken på egen hånd sammen med noen andre venner som også har droppet ut av skolen. Karakterene var blitt stadig dårligere i takt med manglende interesse. Han sier at han ikke angrer på dette valget, og håper han aldri skal være nødt til å gå på skolen mer. Han bor hjemme og blir forsørget av mor mens han stadig lager musikk som han legger ut på internett i håp om at noen skal oppdage han. Han tror ikke han kan få noen jobb som han liker. Mor har sagt at Sivert må flytte hvis han ikke slutter å bruke all tid på sosiale medier.

Tor er oppvokst i en liten kystby sør i landet, men flyttet nordover sammen med resten av familien etter at far døde for noen år siden. Han er akkurat fylt atten år, og har også akkurat tatt førerkort for bil, noe han er stolt over. Han hadde øvelseskjørt mye med sin eldre bror, og trengte kun få kjøretimer før han kunne foreta eksamen. Han fikk noen penger av besteforeldrene til konfirmasjonen, penger som hadde som formål at de skulle brukes til sertifikat. Bil skal han kjøpe senere når han får jobb. Tor bor hjemme med mor og en sin eldre bror og bruker nesten all tid på sosiale medier. Mor jobber i en kantine i en av byens banker, en slitsom jobb som hun ofte er sykemeldt fra på grunn av vonde skuldre. Mor har ingen utdanning utover grunnskole og et år på folkehøgskole hvor hun lærte kunstfag. Broren som er noen år eldre enn Tor, likte seg ikke på skolen, og har ikke utdanning utover grunnskolen. Han jobber som lossehjelp på havna når det trengs. Han er fysisk sterk og dermed ettertraktet i denne jobben, og han kan tjene ganske godt i perioder når det er mye å gjøre. Men i lange perioder av året er det lite jobb å få. Pengene han tjener bruker han stort sett på biler, men sparer også for at han i framtiden vil kjøpe en båt som han skal bruke til fiske og hvalsafari med turister.

Tor har heller aldri likt skolen noe særlig, faktisk svært dårlig, og skjønner ikke vitsen med det som foregår der. Læreren klaget alltid over at Tor aldri gjorde lekser, og Tor forteller at han hatet mange av lærerne fordi de trodde de var noe, og alltid snakket på en nedsettende måte til han og enkelte andre elever. Tor likte fotball og sykling da han gikk på grunnskolen, men ingen av skolefagene, bortsett fra hvis det var fotball i gymtimene. De fleste av skoletimene pleide han å finne på ting, slik som å stikke av, eller lage litt «gøy» sammen med andre elever, noe lærerne ble sint for. Hver dag.

De fleste av vennene hans som han pleide å spille fotball sammen med, ble etter hvert mer opptatt med å gjøre lekser, pluss at de drev med former for organiserte fritidsaktiviteter, noe Tor ikke gjorde. Tor hadde ikke lyst til å fortsette på videregående etter ungdomsskolen, men søkte likevel på yrkesfag, for å bli bilmekaniker, egentlig mest fordi to av vennene gjorde det. Tor syntes det første året på videregående var bedre enn han hadde forventet, selv om matte og norsk var både kjedelig og vanskelig. Det ble til at han brukte mye tid på sosiale medier og spill i timene. I løpet av andre året skulle elevene øve seg på å jobbe selvstendig i verkstedet med veiledning fra lærere. Lærerne oppholdt seg ikke i verkstedet, men kunne hentes når elevene trengte hjelp, noe som resulterte i at i stedet for å hente lærere når de sto fast, tok de

heller fram PC `en for å holde på med egne ting. Tor spilte *World of Warcraft*, et spill som han hadde spilt over lengre tid, eller han oppholdt seg på YouTube for å lete etter ting som musikk eller filmer. Spillet og aktivitetene der opptok etter hvert stadig mer av både skoletid og fritid, noe som gjorde at skolen kom i bakgrunnen. Dette resulterte i at Tor fikk *ikke bestått* i flere fag, samt et alt for høyt fravær, som igjen resulterte i at Tor sluttet på skolen. Mor mener han må få seg jobb i lossetjenesten sammen med broren, men Tor synes det er for tungt, og jobber heller med å bygge opp karakterer for nettspeillet som han vil selge videre. Han ønsker å jobbe med internettspill hele tiden, eller kanskje jobbe sammen med broren når broren har kjøpt egen båt. Tor vet ikke om han noen gang orker å begynne på skole igjen fordi det er bare kjedelige og ubrukelige lærdom som foregår der, ifølge han selv og vennene hans.

Sandra er en jente på 19 år som har forsøkt å gjennomføre videregående utdanning uten å lykkes. Hun synes skole er bra på en måte, men likevel så vanskelig på mange andre måter at hun nå har gitt opp. Sandra har vokst opp i et hjem preget av rus og utrygghet i perioder. Hun har en søster, og både hun og søsteren har i perioder bodd hos andre slektninger som har hatt funksjon som fosterforeldre de gangene mor har vært inne til rusavvenning og far har vært borte på jobb. Sandras mor er utdannet sykepleier, men har nesten ikke vært i jobb etter at Sandra og søsteren ble født fordi far reiste mye i sin jobb. Far er ufaglært, men jobber med gruvedrift, hvor han tjener godt. For både Sandra og hele familien har det vært vanskelig å forholde seg til morens misbruk, og de snakket lite om det hvis de ikke måtte. I de periodene mor var tørrlagt etter behandling var livet godt, og Sandra og søsteren opplevde at de hadde det godt på alle måter. Sandra sier at mor har forklart til henne at hun blir syk av redsel for at far skal komme ut for en ulykke i en gruve engang, at hun derfor drikker hun i perioder.

På grunnskolen hadde Sandra vanskelig for å konsentrere seg om de fleste fag, spesielt i de periodene hvor hun og søsteren måtte bo hos slektninger. Hun glemte alltid lekser og bøker og gymnastikklær, og timeplanen var vanskelig å skjønne. Sandra kan ikke huske at hun har fått hjelp til lekser noen gang, men hun tror det er fordi alle de voksne hadde nok med sitt. Faren pleide å si at han klarte seg godt uten utdannelse, og det burde de fleste kunne klare. I sjette klasse ble det bestemt at Sandra skulle til utredning for lærevansker, fordi en lærer oppdaget at hun ikke kunne klokka. Sandra mente selv at hun kunne klokka godt, men ble så nervøs når læreren spurte alle elevene i tur og orden hva klokka var mens han pekte på ei pappklokke som hang på tavla. Testen viste at Sandra hadde ikke hadde store vansker med fagene, men at

hun hadde vanskeligheter med konsentrasjonen. Derfor skulle hun få innvilget støtteundervisning. Støtteundervisningen fortsatte resten av grunnskolen, uten at den ga noen resultater. Det eneste positive med støtteundervisningen var at Sandra kunne sitte så mye hun ville på sosiale medier hvor hun oppholdt seg på *Facebook* hvor hun hadde kontakt med andre. Sandra fikk sin egen Laptop av faren da hun var fjorten år, og ble etter hvert opptatt av å lese andre menneskers blogger, pluss at hun var aktiv på Facebook og andre sosiale medier. Lærene sa at de var bekymret fordi Sandra brukte alt for mye tid på sosiale medier, men verken faren eller mor brydde seg om det. Det var på sosiale medier at hun oppdaget at det ikke bare var hennes mor som ruset seg, men at det fantes mange andre som hadde det mye verre enn Sandra og hennes familie. Sandra deltar også i stor grad på rollespillet *World of Warcraft* i perioder

Etter grunnskolen begynte Sandra på en yrkesfaglig utdanning hvor meningen var at hun skulle bli frisør. Alle fagene, og spesielt basisfagene var vanskelig her, og Sandra brukte dessuten mer og mer tid på sin egen blogg som hun hadde opprettet. Sandra klarte ikke å levere inne et eneste skriftlig arbeide på skolen, og sluttet før første året var omme. Sandra blogger om å vokse opp med forelder som ruset seg, om moter og sminke, og litt om trening, en blogg som er svært mye besøkt og kommentert. Bloggen er i dag heltidsarbeid for Sandra hvor hun får betalt for å reklamere for forskjellige bedrifter på bloggen sin. Søsteren har heller ikke fullført videregående opplæring, og også hun har sin egen blogg.

Andreas er 19 år, eldst av to brødre og bor på et lite tettsted sammen med mor og far, samt flere andre nære slektninger i umiddelbar nærhet. Mor er hjemmeværende stor sett, men blir noen ganger oppringt for ekstrahjelp på et gjestehus. Far er uføretrygdet etter en skade som han har pådratt seg gjennom arbeid på et skipsverft år tilbake. Familien har en stor eiendom som en gang har vært et gårdsbruk, som de nå bygger om for turisme, med hundekjøring, scooterkjøring og isfiske som tilbud på vinteren. Andreas og hele familien er aktive i friluftsliv, Andreas kanskje mest i motorsport, noe som opptar han det meste av tiden.

På grunnskolen syntes Andreas at alt var bra for det meste, selv om han ikke hadde stor interesse for fagene. Han likte imidlertid å være på skolen hvor både lærere og medelever var grei. Skolen var imidlertid opptatt av friluftsliv og fysisk fostring i det hele tatt, noe som gjorde sitt til at Andreas syntes skolen var en grei plass å være på til daglig.

Etter grunnskolen hadde Andreas mest lyst til å jobbe hjemme, men alle vennene skulle reise bort for å gå på videregående skole, noe Andreas også da valgte å gjøre. Ut fra resultatene fra grunnskolen som da ikke var fullt så gode, valgte Andreas å ta et yrkesfag som ikke var teoretisk vanskelig, og valgte derfor kokk – og servitørfag. For å gå på videregående skole måtte Andreas flytte på hybel inne i byen, noe som i seg selv burde gå greit fordi han anså seg selv som relativt selvstendig på alle måter. Andreas syntes skolen var grei nok, men trivdes ikke med å være i byen og bo på hybel. Han dro hjem hver helg, men syntes det ble stadig vanskeligere å dra tilbake til hybelen hver søndags kveld. Hjemme i helgene jobbet alle med å få i stand flotte scooterløyper og bygge opp fine rasteplasser ved fiskevannene.

Andreas opprettet en hjemmeside for familiebedriften som han ofte la ut bilder og informasjon om. Det ble etter hvert til at han brukte timene på skolen til å jobbe med hjemmesiden, og etter sommerferien bestemte han seg for og ikke å gå videre på skolen, men heller satse på familiebedriften hvor han skulle være web-ansvarlig. Andreas sier at så lenge det finnes turister, trenger han ingen utdanning, og hvis det skulle bli slutt på at turistene kom til landet, da vil han heller begynne som geitebonde, slik som besteforeldrene hans drev med da han var liten.

Martin er nitten år, og vet ikke hva han skal bli. Han har droppet ut av videregående etter å ha prøvd flere grunnkurs, henholdsvis i studiespesialiserende, helse- og sosial, og kommunikasjon- og media. Martin syntes alle de forskjellige kursene ble kjedelig i lengden, og han var egentlig heller ikke motivert for mer skole etter grunnskolen. Det som var mest kjedelig, var alt gnålet fra lærerne om alt som måtte gjøres, hvordan det skulle gjøres og hva som kom til å skje hvis man ikke gjorde det. Martin sier at han alltid har syntes at de fleste lærerne er noen oppblåste folk som alltid tror de vet best og mest, til tross for at de egentlig vet lite, bortsett fra en vikarlærer som jobbet på barneskolen da Marin gikk i fjerde til sjette klasse. Vikarlæreren pleide å ta Martin og to elever til med ut på datarommet i enkelte timer, fordi det pleide å bli så kjedelig i de timene. På datarommet fikk Martin og de andre som oftest spille de dataspillene de ville. Inne i klasserommet sammen med de andre elevene var de mer sjeldent, læreren sa at Martin og noen av de andre guttene forstyrret resten av klassen fordi de ikke klarte å konsentrere seg sammen med andre. Martin har alltid hatt flere kompiser som han kan huske, kompiser som heller ikke likte skolen så godt. Han har også en venninne som han alltid har hengt sammen med. Hun har problemer med å bli god nok på ski, slik som

foreldrene og besteforeldrene hennes vil, så hun pleier å skade seg selv ved å nappe ut store hårdotter på hodet. Noen ganger når hun har det ille, pleier hun å skjære seg med glassbiter på armene. Martin føler ansvar for å passe på henne, kanskje er han litt forelsket i henne, forteller han.

Martin er adoptert og er enebarn. Han kom til foreldrene da han var nesten tre år, men husker ikke noe fra tiden før han kom. Martins foreldre er høyt utdannet og ofte opptatt med jobben sin, noe Martin synes er helt ok. Han får penger fra foreldrene til det han trenger, men faren har sagt at når Martin blir 21 år må han begynne enten med jobb eller en utdanning. Martin har lyst til å jobbe med spillutvikling hvor han kan lage dataspill, men i mellomtiden spiller han World of Warcraft stort sett hele tiden. Han er med i et guild hvor han har en svært god karakter som han har bygd opp selv.

På skolen sa alltid lærerne at han måtte slutte med å spille WoW fordi det var farlig og vanedannende. Røde Kors kom på skolen og holdt foredrag om spillavhengighet, men begge foreldrene til Martin er leger, han mener de burde vel vite hva som er farlig, og de har ikke sagt at nettspill er farlig. Martin sier han skal vurdere å begynne på skolen igjen, hvis det dukker opp noe interessant. Helst før han blir 21.

Jim er tjue år og har bestemt seg for å begynne på skolen etter at han stort sett vært med far og onkel på fiske siden han gikk ut av grunnskolen. Han vet ikke hva han skal bli ennå, men han har bestemt seg for å begynne på studiespesialiserende på en privatskole til høsten.

Jim har fra tidligere et dårlig forhold til skole fordi han gjennom mesteparten av grunnskolen ble mobbet på grunn av at han ikke klarte å lese og skrive i tilstrekkelig grad. Jim sier at den verste mobbingen var det en lærer som sto for, en lærer som aldri burde vært lærer i følge Jim. Jim ble testet for dysleksi da han gikk i syvende klasse og fikk en ny lærer, men fikk beskjed om at han ikke hadde det, og at det bare var øving som skulle til for å bli en god leser.

Læreren sa at foreldrene måtte øve med Jim hjemme, men det var så kjedelig at både Jim og foreldrene ga opp. Han fikk sin egen PC hos foreldrene, hvor han brukte tid på nettspill. Når han spilte både skrev han og leste han, på flere språk etter hvert, men på skolen syntes han det var vanskelig fordi han ikke forsto hva det dreide seg om, det som læreren snakket om, og det som sto, spesielt i norsk bok. Jim hadde tre kompiser i klassen som han holdt sammen med, de

pleide ofte å stikke av fra skolen for og heller streife rundt i byen sammen med noen jenter fra en annen skole. Jim ble kjæreste med en av jentene, og de er fortsatt sammen.

Etter tiende klasse fikk Jim være med faren og onkelen på fiskebåt, noe Jim likte godt. Onkelen sa at Jim ikke skulle gå og slite på skolen til ingen nytte, men heller få lære seg hvordan man jobbet i lag med naturen. Jim likte livet som fisker sammen med faren og onkelen, selv om det var ganske tungt fysisk. Noen ganger var det dårlig vær, da ble de liggende på land, og da var Jim opptatt med spill på nett.

Da Jim fylte nitten, etter nesten fire år på havet, hadde han imidlertid bestemt seg for å prøve seg på videregående skole. Han hadde flere venner på nett som hadde hatt det like ille som han på grunnskolen, og noen av dem hadde allerede tatt opp skolegangen igjen. Jim har ingen problemer lenger med å lese, heller ikke å skrive på tastatur, og faren sa at han burde prøve å få seg en utdanning med tanke på at fiskeryrket kunne bli vel slitsomt etter hvert som Jim ble eldre. Faren snakket av erfaring, verken han eller mor har utdanning ut over grunnskolen. Onkelen derimot hadde tatt gymnast i sin tid, før han ble fisker. Han sa det var fordi han ville ha mulighet til å bli noe annet enn fisker om helsa skulle svikte, men han håpet at han alltid kunne være fisker. Jim synes det er en klok tanke og vil derfor i første omgang gjøre som onkelen. Men han synes det er bekymringsfullt ikke å tjene penger nok til seg og kjæresten. Jim sier at han er litt gammeldags, han vil gjerne være den som skaffer penger til sin framtidige familie.

Informantenes utfordringer i hjem og skole

Ut fra denne presentasjonen av informantene kan vi se at fem av dem har falt ut av videregående skole, mens en valgte og ikke begynne på videregående skole etter ungdomsskolen. To av informantene, Jim og Martin forteller imidlertid i løpet av intervjuet at de vurderer å begynne på videregående utdanning påfølgende høst, Jim fordi han selv, etter råd fra far og onkel synes det kan virke fornuftig, mens Martin vurderer det ut fra farens ultimatum om at Martin må begynne enten i jobb eller på en utdanning når han blir 21 i hvert fall. Faren har ikke sagt noe om hva som vil skje hvis Martin ikke kommer i gang med noe, men Martin vet at faren er streng når han først har sagt noe.

Jim sier: - « No har æ jobba og slette på have i lag med far min og han onkel i nåen år, og æ kjenne at det kan bli litt tungt nåen ganga sjøl om æ like arbeidet godt. Æ

tjene jo godt, og det e alltid godt å ha penga tel det man treng. Æ har jo ikkje bare mæ sjøl å tenke på heller!

Jim forteller at i deres slekt har det vært vanlig å jobbe hardt fra tidlig alder, både for gutter og jenter. «*Vi e tidlig voksen, der æ kommer fra!*»(Jim). For Martin gjelder ikke det samme. Han er enebarn og har foreldre som begge tjener godt, og dessuten er villig til å gi Martin det han trenger, selv om han verken jobber eller går på skole slik som de ønsker han skal.

Martin sier:- Ho mamma og han pappa har alltid vært grei, dem skjønne at æ treng litt tid på å tenke mæ om, pluss at æ trur sjøl æ e genetisk innstilt på å nyte livet. Men hadde æ vært pokka nødt, så hadde æ vel jobba nu, skolen spyr æ egentlig fortsatt av! Æ vet egentlig ikke om æ hadde vært så mye som to uke på skolen i det hele tatt, hadde det ikke vært for at æ kunne logge mæ bort fra alle de kjedelige timan. Trur æ bare hadde gått min vei, rett og slett»

Martin er den eneste av informantene som har foreldre med høy utdanning. Jim og de andre fire informantene kommer fra hjem hvor foreldrene har lite eller ingen utdanning, hvor noen av disse foreldrene også er uføretrygdet av forskjellige årsaker, noe som igjen kan stå som indikator på dårlig økonomi sammenlignet med Martins foreldre. I tillegg finner vi indikatorer for mulig vanskelige oppvekstforhold hos informantene, om foreldres samlivsbrudd, rusproblematikk og foreldres bortfall i form av sykdom og død.

Sandra sier: - den der rusinga til ho mamma, og alle innleggelsan hennes på «rehab» va et sant helvete i oppveksten min. Mye fordi æ va redd for at ho mamma skulle dø, men også fordi vi måtte være hos ho tante og han onkel mens ho va innlagt. Han pappa lot jo som alt va ok. Når æ holdte på og jobba på bloggen min, eller leste andre sine blogga, da glemte æ bort både ho mamma og skolen og alt som æ syns va trasig».

Slike oppvekstforhold som Sandra forteller om, vil en lett kunne tenke seg ha innflytelse på hennes konsentrasjon i forhold til skolefag, noe Sandra også bekrefter i løpet av intervjuet.

Felles for alle informantene er at deres forhold til skole, skolefag, lærere og holdninger til enkelte lærere har i lange perioder framstått som vanskelig, både gjennom barne- og ungdomsskolen, og også i videregående. Flere har slik for det meste hatt dårlig progresjon gjennom grunnskolen i de fleste fag, og de har heller vært opptatt med forskjellige andre ting i timene enn det faglige, så som skulking i form av enten å stikke av fra skolens område, eller etter avtale med medelever bare gå ut ved timens begynnelse for å gå på toalettet, for så ikke å

komme tilbake til klasserommet før like før neste friminutt. De har også laget uro og forstyrrelser inne i timene slik at de flere anledninger har blitt sendt ut på skolens pc-lab sammen med en assistent slik at klassen skulle kunne falle til ro.

Tor sier:-« Noen daga va æ og noen andre av kompisan ikke i det hele tatt med inne i klasserommet. Læreren sa at vi trengte å være for oss sjøl i lag med en ekstralærer, fordi vi skulle jobbe med forskjellige ting. Ofte va det ikke noen ekstra lærera på skolen, og de dagan måtte vi hjelpe vaktmesteren. Det va no trivelig, syntes æ. I hvert fall bedre enn å sitte å dingle inne på klasserommet med den sære læreren og gullongan hannes».

Andreas er unntaket hva gjelder dårlig forhold til skolen i barne- og ungdomsskolen, hvor han trivdes godt, selv om han, slik han selv ser det, hadde liten interesse for fagene. Han var fornøyd med bare å være i kjente omgivelser. Andreas trivdes imidlertid best hjemme i samarbeid med resten av familien i det å starte opp en bedrift hvor motorsport står sentralt. I likhet med de fleste av informantene hadde Andreas heller ikke lyst til å begynne på videregående skole etter ungdomsskolen, dels fordi han ville være hjemme og jobbe, dels fordi han måtte flytte på hybel og kun komme hjem i helgene.

«Det va i grunnen, når æ tenker tilbake, helt forferdelig å være på skolen på videregående. Æ va kvalm og trøtt, og hadde konstant hjemlengsel, egentlig. Søndagskvelden va alltid verst, og æ tenkte at no gidder æ ikke mer. Æ forsto jo ikke nåkka særlig av ka som foregikk i klasserommet uansett, æ åpna jo omtrent ikke ei bok i løpet av den tida æ gikk der heller. Det va en lettelse da æ endelig bestemte mæ for å si fra at det her gidde æ ikke mer! «

Andreas syntes det var godt å få avsluttet et dårlig forhold på videregående skole, en utdanning han selv ikke hadde startet på om han hadde følt at han kunne bestemme helt fritt.

Ingen av informantene har hatt nevneverdig hjelp til skolearbeid og lekser hjemme fra sine foreldre eller andre, slik de framholder det. Sivert, en av informantene forteller at hjemme hos han sa foreldrene alltid at de mente at skolen fikk passe sin jobb med å undervise, det var tross alt de som var lærere, mens de som foreldre skulle passe sin jobb med nettopp å være foreldre. Sivert forteller at det var mange i klassen hans som heller ikke fikk hjelp til leksene hjemme, noe som til slutt gjorde sitt til at det ble satt i gang leksehjelp etter skoletid hvor noen fra skolefritidsordningen kom for å hjelpe de elevene som foreldrene hadde meldt på. Sivert og

noen flere fra klassen hans ble ikke påmeldt av sien foreldre, til tross for at læreren maset om det, i følge Sivert. Sivert sier i intervjuet at han tror ikke leksehjelp hadde fungert positivt for han uansett. Det ville vært kjipt å måtte gå være på skolen to ettermiddager i uka, en time ekstra hver gang, mener han.

«Både ho mamma og han pappa og æ, og forresten flere andre eleva og foreldra syntes læreran på barneskolen la sæ opp i alt for mye dem ikke hadde nåkka med. Spesielt han pappa irriterte sæ grønn over spesielt ei av læreran, han brukte å kalle ho for «Tante Prusiluskan», etter ho der barnevernsdama som bestandig skulle prøve å få ho Pippi Langstrømpe på barnehjem. Ja, vi brukte å fleipe mye med ho ene lærerinna der, må æ si. Han pappa brukte å herme etter ho, sånn som ho snakka når ho ringte hjem til oss for å fortelle ka som va galt med mæ. Da va det mye bedre på ungdomsskolen, der va det en cool lærer, og vi fikk holde på mye med musikk, flere i lag»

Alle informantene forteller at de syntes at undervisningen på både grunnskolen og videregående for det meste opplevdes som kjedelig og/eller ikke til å forstå. På spørsmål om hvordan de selv kunne se for seg hvordan undervisningen skulle vært for at de skulle trives og synes at fagene var interessante, svarte alle at de ønsket mer av prosjektarbeider, noe alle hadde hatt bare av og til, men som alle hadde positiv erfaring med.

Andreas sier: *« Det brukte å være artig når vi laga skoleaviser, eller når vi skulle jobbe i lag om forskjellige prosjekta i historie eller naturfag, det likte æ godt! Da va det ikke bare å sette der å høre på kjedelig snakk, eller sette og jobbe heilt aleina med nåkka som man ikke forsto og ikke fikk spørre de andre om. Når læreran forklarte nåkka va det bestandig vanskelig å skjønne ka dem sa, æ forsto ikke ka ordan betydde, mange av dem. Æ tur det va flere enn æ som hadde det sånn, men vi sa aldri nåkka om det, for vi trudde jo det bare va vi som va litt dum. Men de gangan vi hadde prosjekt eller gruppearbeid, da va det i grunnen ok på skolen».*

Hva Andreas hevder her, er representativt for alle informantene i denne undersøkelsen, og er et negativt forhold som står sentralt gjennom stort sett hele deres tid i skolen. De har alle i intervju kommet med forskjellige forslag til hvordan læring hadde kunnet foregått på en bedre måte, slik de selv ser det, og det som er sammenfallende her er representert ved Andreas' utsagn hvor han legger vekt på betydningen av å lære i lag, spesielt med andre elever, noe som kunne være som en ekstra forsikring for å forstå læringsstoffet i de tilfellene de ikke skjønnte den ene lærerens forklaring.

Læring i lag, viktig utvikling

Dette kan synes å være i tråd med Lev Vygotsky (1896-19349) og hans teorier om barn og unges utvikling og læring i et kulturhistorisk perspektiv hvor blant annet *mediering* står sentralt i hans forståelse når det gjelder formidling (Vygotsky 1978). Med mediering forstår en det slik at når en aktivitet medieres betyr det at den formidles eller blir gitt fra en utøver av aktiviteten til en annen ved hjelp av et passende verktøy for den enkelte aktivitet. Når en som mestrer og forstår å bruke et verktøy for en aktivitet, kan denne lære dette videre til en annen ved å introdusere verktøyet og vise hvordan dette skal brukes, og således veilede denne andre i hvordan dette kan anvendes slik at det er til nytte for den aktivitet det gjelder (ibid). I følge Arne Skodvin, Guldbrandsen red. (2006) viser han til at Vygotsky hevder at:

«historisk sett har menneskets vekselvirkning med omverdenen endret karakter med dannelsen av de første samfunnsformasjoner. Menneskelig aktivitet er i sterkere grad blitt en felles virksomhet basert på kommunikasjon og kooperasjon. Når mennesket begynner å produsere verktøy omformes natur til kultur. Men mennesket påvirkes i sin tur også selv av kulturen som omgir det (ibid s. 229).

Med dette mener Vygotsky at mennesket ikke kan utvikle en aktivitet basert på bare en form for medfødt instinkt, men kan lære å ta i bruk kulturelle verktøy om en får dette overlevert. Her mener han at en kan overføre en menneskelig væremåte, ikke bare gjennom biologisk arv, men også gjennom kulturell arv. Hans synspunkt er her i tråd med Bourdieus teorier som hevder at i den grad denne kulturelle arven er kumulativ, vil den arves videre til neste generasjon.

Vygotskys har som utgangspunkt for sin teori at mennesker må forstås som en del av et samfunn hvor det stadig foregår en interaksjon mellom individene. Her utveksles forskjellige både fysiske og symbolske strukturer. Det vil blant annet si at i gjennom oppveksten først lærer gjennom å se hvordan ting blir til gjennom at vi fysisk er med for å se hvordan man for eksempel ror en båt. I det neste vet vi hva og ro betyr, vi trenger således ikke å få formidlet redskap eller betydning av dette gjennom praktiske øvelser mer. Når alle innenfor den samme kulturen snakker om å ro, da forstår alle hva det dreier seg om. Slik kan man se at det kulturelle forhold, og slik hvilken kultur som er kjent for barnet, i møte med skolen allerede første skoledag, er av stor viktighet for senere sosial og faglig utvikling i skolens kultur. Hvis skolen i sin praksis tar for gitt at barnet, uansett kulturell bakgrunn forstår skolens kultur, kan dette by på problemer i følge Vygotsky.

«Every function of the child's cultural development appears twice: first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)» (Vygotsky 1978:57).

Med dette mener han at det finnes ingenting i den menneskelige hjerne, det vil si det intrapsykologiske, før det har vært tilstede på et sosialt nivå, altså at individet har sett eller samhandlet en aktivitet først.

Slik kan en i lys av Vygotskys teori se en mulig sammenheng vedrørende informantenes vanskeligheter med å skjønne det faglige innhold på grunn av skolens undervisningsmetoder som i følge informantene var heller fattig på praktisk tilnærming og samlæring. Vygotsky viser til interaksjonen som jo vil si hvilket at læringsprosessen går begge veier, og at barnet framstår som en aktivt deltagende aktør. Videre er språket er det verktøy Vygotsky setter som den aller høyeste formen for psykologisk verktøy, et redskap som gjør individet i stand til å tilegne seg høyere former for læring, forskjellige typer problemløsninger, og muligheter for å utvikle viktige ferdigheter som blir sett som viktig i samfunnet. En kan se at språket slik inneholder både begreper og relasjoner og på denne måten er å anse som et sosialt medium(ibid). Informantene har gjentatte ganger gjennom intervjuene vendt tilbake deres vanskeligheter med å forstå hva lærerne snakket om når de underviste i de forskjellige fag. Informantenes erfaringer kan således synes å stemme godt overens i forhold til Vygotskys overnevnte teorier.

Som tidligere vist gjennom presentasjon av informantene, ser vi at alle, unntatt en, kommer fra lavere arbeiderklasse hvor foreldrene har lite eller ingen utdanning, samt flere andre sosiale vanskeligheter som samlet og/eller isolert sett kan være med på å legge til rette for sosial reproduksjon i møte med vårt utdanningssystem. I følge utsagn fra informantene har både de og foreldrene i mer eller mindre grad hatt opplevelse av ikke å være på bølgelengde med hva skolen setter som viktig. Foreldrene har også ignorert samarbeid med skolen ved å hevde at skole og hjem har ansvar for hver sine områder hva gjelder barnet, hvor skolen skal sørge for den faglige opplæring, mens foreldrene sørger for» å være foreldre». En kan ut fra informantenes erfaring og oppfatning av seg selv og sin familie i møte med skolen, kunne se det dit hen at det har hersket en sosial og kulturell forskjell mellom skolen og eleven og deres foreldres forståelse. Ut fra hva vi vet om utdanningssystemet som skal gi oss alle kunnskap og kvalifikasjoner vi trenger for å oppnå formell sertifisering i form av et yrke, som igjen gir mulighet til lønn og gode livsvilkår, ser vi ut fra tidligere forskning at det foreligger signifikante forskjeller i skoleelevers utdanningsprestasjoner sett ut fra ulik sosial bakgrunn

(Bæck, 2011). Bæck viser her i sin artikkel som omhandler sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn, at på bakgrunn av tidvis store samfunnsdebatter, har den siste store kunnskapsreformen, kalt «Kunnskapsløftet», understreket at et av reformens mål, nettopp er å skape en bedre læringsarena for alle, uansett kulturell og sosial bakgrunn (ibid). Bæck påpeker her at for å kunne oppnå et slikt mål, må en kjenne til mekanismene i samfunnet som gjør at dette kan by på store utfordringer.

Informantene i denne oppgavens undersøkelse har alle hatt befatning med denne omtalte reformen, men har slik de framstiller sin erfaring med skolen likevel ikke følt at de har hatt utbytte av skolens kunnskapsformidling i samme grad som for eksempel andre elever. Dette er en utfordring som kan ses i lys av Bourdieus teorier hvor han sier noe om hvorfor ulike læringsarenaer kan oppleves forskjellig for mange elever, alt etter hvilken sosial og kulturell bakgrunn de måtte ha (Bourdieu 1977). Bourdieu spurte seg også om hvorfor det så ut for at barn av familier som kom fra en høy samfunnsklasse så ut til å lykkes så mye bedre i skolen enn barn fra lavere arbeiderklasse, noe han mente ikke bare kunne forklares ut fra økonomisk velstand. Han fant ut at hva han kaller menneskers kulturelle kapital hadde den største innvirkning på dette fenomenet. Barn av foreldre med høy kulturell kapital har således størst mulighet for å kjenne igjen skolens kulturelle kapital, noe som er vanskelig for barn av foreldre uten denne form for kapital (ibid). Det som er viktig her, er at denne kulturelle kapitalformen som består av som før nevnt flere ulike former, nedarvet gjennom tid framstår som kroppsliggjort i et begrep Bourdieu kaller *habitus*, et fenomen som oppstår i form av et tidligere nevnt system av disposisjoner (ibid). Bourdieu peker på at mennesker får plass i de sosiale og kulturelle strukturene som finnes i samfunnet, alt etter som vi kan på vår bakgrunn inngå i et slikt kulturelt og sosialt fellesskap. Dette vil bero på om en fra tidlig barnsben av har fått dannet en form for habitus som gjør at ens identitet og dernest en intuisjon for å kunne handle riktig i en slik sosial setting er tilstede. En kan slik se at barnet overtar den verden slik den framstår for foreldregenerasjonen og menneskene rundt (ibid).

Vi kan ut i fra hva vi kjenner til om informantene og deres bakgrunn i denne oppgavens undersøkelse, kan en på bakgrunn av Bourdieus teorier forstå, at mye av utfordringene de har støtt på gjennom oppvekst og i møte med utdanningssystemet er relatert til slike sosiale og kulturelle forskjeller som her referert til. De handlingsdisposisjoner som ligger i elevens habitus, som gjør dem i stand til å handle meningsfullt hjemme og i den kultur som de er en del av, som også blir oppfattet som meningsfull her, vil kunne fortone seg annerledes i en kultur og sosial setting som ikke inngår i deres kjennskap, slik som skolen og dens kultur for

eksempel. Her kan en se at de forskjellige kulturer med sine forskjellige livsforhold hva gjelder sosiale betingelser, produserer forskjellig habitus(ibid). Ut fra sin habitus kan en kjenne seg selv, og andre kan kjenne en igjen, noe som er viktig for individets følelse av identitet. Har skolen vanskeligheter med å kjenne og forstå eleven på bakgrunn av elevens habitus, vil det være vanskelig å gi eleven bekræftelser som eleven trenger for å se seg selv som en del av en sosial sammensetning, og dermed ha følelsen av å stå i en nyttig kontekst.

Når så de elevene som på bakgrunn av manglende forståelse og forankring vedrørende skolens kultur og de verdier som skolen representerer gjennom sitt syn på danning, vil en kan hende se at det oppstår hva vi i dag kaller frafall fra videregående opplæring. I tilfellet for informantene i denne undersøkelsen, noe som kan tyde på et mentalt frafall i første omgang, gjennom deres tilhold på sosiale medier i skoletiden, med et også fysisk og totalt fravær som sluttkonsekvens. For etter den obligatoriske del av opplæringen i form av grunnskole, ser en at mange elever ikke har tilegnet seg verken faglig kompetanse, ei heller kjenner seg komfortabel i det sosiale miljø som skolen er, og ønsker derfor i mange tilfeller enten ikke å gå i gang med den videregående opplæringa i det hele tatt, eller de vil begynne, men falle fra før full måloppnåelse i form av yrkeskompetanse og/eller studiekompetanse er et faktum, slik vi ser det hos informantene i denne undersøkelsen. Her kan det være interessant å se frafall i lys av samfunnets utvikling innenfor ny teknologi og dermed utvikling av sosiale medier, om hvor vidt de elevene det er snakk om innledningsvis i lektor Grethe Mathisens uttalelse, som sitter opptatt med sosiale medier mens undervisningen pågår, også kan være de elevene som ikke kjenner sosiale og kulturell tilhørighet i vårt utdanningssystem. I dag, etter at alle elever i videregående opplæring har fått sin egen bærbare pc for bruk i skoleøyemed, ser vi at for lærere som Mathisen, og mange med henne, ser på dette som et stort problem, hvor de som lærere ikke makter å trenge gjennom elevenes tilhold på sosiale medier for å få dem til heller å følge undervisningen.

Deltagelse på sosiale medier, omfang og tidsbruk.

Alle mine informanter har det til felles at sosiale medier har en svært sentral plass i deres tilværelse, noe som har vedvart, i følge flere av dem, så lenge de kan huske. Alle forteller at de stort sett har tilhold og deltar på det meste av sosiale medier, noen steder mer enn andre, men at de har noen nettsteder som de betegner som fast. Facebook er en arena de alle forholder seg til, fungerende som en slags base for mye av de andre nettstedene, et nettsted de alle forbinder med et slags knutepunkt for alle andre sosiale medier. Her kan de også holde kontakt med venner som ikke deltar på andre sosiale medier, eller sjekke kontaktannonser for kjøp og salg, nyheter over hele verden m. Videre deltar de på steder som YouTube, blogg og på forskjellige rollespill, hvor World of Warcraft er å anse som hovedarena for de fleste når det gjelder spill. Informantene som har vært med i denne undersøkelsen, og mange flere, i følge uttalelser fra disse, forteller imidlertid i intervjuene, at for dem har deltagelsen på sosiale medier hatt et klart aspekt av muligheten til det å kunne koble seg selv bort fra et eller flere problemer i hverdagen, samtidig som denne deltagelsen har en praktisk nytteverdi i hverdagen for noen fordi de bruker sosiale medier til å få fram et ønsket resultat i form av utforming av egen blogg, eller kreativt arbeide med hjemmesider, noe som i begge tilfeller kan gi nytte og avkastning i form av økonomisk inntjening i tillegg til læringsaspekt for øvrig.

Tre av informantene spiller World of Warcraft, men er innom Facebook også noen ganger for dag, i tillegg til YouTube. En av informantene blogger, også hun deltar på minst seks andre forskjellige sosiale medier i tillegg, noe som er nødvendig for bloggingen i følge henne selv. Alle informantene forteller at de har vært innom neste alle sosiale medier som finnes, men hvis de ikke liker seg der, avslutter de raskt. To av informantene forteller at de også har hatt pauser fra forskjellige sosiale medier, for så å komme tilbake senere når de hadde lyst til det. Ofte kommer de tilbake om de har noen venner som er der. En av informantene sier at han egentlig mest er på Facebook fordi han har ei venninne som er der hele tiden, ellers deltar han selv bare på rollespill. Av mine informanter deltar slik alle på Facebook og alle spiller i større eller mindre grad rollespill, da mest World of Warcraft. Alle informantene bruker dessuten også YouTube til forskjellige ting, også her i forskjellig grad, mens bare en av informantene både blogger selv, samt er leser av andres blogg. Slik kan vi se at alle mine informanter deltar på sosiale medier, hvor vi også kan se at det er tre av disse sosiale mediene er alle er mest opptatt opptatt av.

De fleste barn og unge i dag er opptatt av sosiale medier hvor de deltar fra de er ganske unge, og hvor de i første omgang prøver ut litt gradvis, for så etter hvert finne steder der de liker å

tilbringe tid for deltagelse på forskjellig vis. I følge medietilsynets undersøkelser vedrørende barn og unges bruk av sosiale nettsteder viser det seg at de mest populære sosiale medier blant unge er YouTube og Facebook (Medietilsynet 2010). Dette er også i tråd med hva mine informanter viser til.

Når det gjelder tidsbruk for deltagelse på de forskjellige sosiale medier, overskrider imidlertid mine informanter i høy grad den tiden medietilsynet har kommet fram til i sin undersøkelse vedrørende barn og unges tidsbruk på sosiale medier, hvor de opererer med en gjennomsnittstidsbruk på to timer pr. dag. Alle mine informanter, bortsett fra en, forteller at de er flere av døgnetimer opptatt på sosiale medier enn de for eksempel deltar i aktiviteter hvor de fysisk er i kontakt med mennesker og verden for øvrig. Medietilsynets funn viser videre at barn og unge bruker 84 % av denne tiden via hjemmets pc, altså i fritiden, mens 41 % av tiden ble brukt på i skoletiden. Denne undersøkelsen viser også at, i tillegg til at i overkant av halvparten av alle barn har sin egen pc, har 90 % av alle barn og unge sin egen mobiltelefon hvor de fleste også har tilgang til internett.

De fleste av mine informanter opplyser at de bruker internett for å delta på sosiale medier fra morgen til kveld, i tillegg til mange av nattens timer. Spesielt i helgene, men også kan det hende at de midt i uken «døgner», det vil si at de er våken og deltagende på sosiale medier i 24 timer i strekk, noen av dem ofte i enda flere timer. Dette er ofte når de deltar på spill som World of Warcraft hvor de er med i et guild, eller et team som samarbeider for å oppnå et ønsket resultat i et felles oppdrag. «*Et ordinært dataspill kan avbrytes uten at spillets handling går videre. I et online univers fortsetter alltid handlingen. Dette er en medvirkende faktor til å være pålogget så lenge som mulig*» (St. meld. nr. 14, (2007-2008, s 10). Martin, en informantene som er svært aktiv deltager i dette spillet forteller at: -

«Har du sagt dæ villig til å delta på et oppdrag, så kan du ikke bare feige ut fordi du e litt trøtt, eller fordi foreldran dine har sagt at du må komme dæ i seng, da e det jo ingen som stole på dæ eller vil ha dæ med neste gang»!

Berit Skog (2010) peker på i sin undersøkelse at det sosiale samspillet i som foregår i et slikt dataspill kan synes å være en annen forklaring på denne omtalte tidsbruken på WoW. Her viser hun til det essensielle som ligger i samhandlingen med de andre spillerne som er pålogget, og at man som medlemmer i hva som omtales som «klaner» utfører oppdrag hvor alle har sin rolle og sin betydning for helheten.

Alle informantene i denne undersøkelsen har fri tilgang til internett hjemme via egen pc, egen Smartphone og/eller andre teknologiske innretning som passer til deres deltagelse på sosiale medier. Ingen kan huske at de i noen særlig grad i løpet av oppveksten hadde hatt noen form for inngripende restriksjoner vedrørende tidsbruk på internett satt av foreldrene. Imidlertid har de etter hvert, i de siste årene etter at de begynte på videregående alle fått mange oppgitte kommentarer fra både foreldre, lærere og venner vedrørende deres valg av tid og deltagelse på sosiale medier til fordel for andre ting som skole og andre sosiale aktiviteter. En av informantene Sandra, forteller imidlertid at hun kunne huske at en lærer på ungdomsskolen en gang hadde sendt et brev hjem til foreldrene hennes hvor de fastslo at hvis foreldrene koblet ut tilgangen til internett i hjemmet, ville hun kanskje få bestått i norsk. Sandra tror ikke foreldrene noen gang svarte på det brevet. Hun forteller at hun på den tiden alt hadde startet opp med sin egen blogg, noe som tok mye tid fordi hun måtte passe på at språket ble ordentlig i bloggen, både på norsk og engelsk. Sandra driver i dag full tid med blogg og andre sosiale medier. Hun sier:- *«det her e min bedrift, og æ kan ikke ligge på latsida når æ e aleina om driften, sånn sett hadde æ jo egentlig ikke tid til å gå på skole ved siden av det her».*

Som før nevnt, alle mine informanter bruker langt større del av sin tid til sosiale medier enn for eksempel de tall Medietilsynet(2010) operer med. Til tross for deres tidsbruk og interesse for sosiale medier er det ingen av dem, bortsett fra én informant, Jim, som har valgt linjer eller studieprogram på videregående som spesifikt har sosiale medier som en del av faget, som for eksempel en medielinje. Han forteller at han valgte medielinjen i et av forsøkene på å gå på videregående skole, og det var fordi den skolen han først begynte på, pleide å stenge tilgangen til internett store deler av skoledagene, noe som for han virket meningsløst. Jim påpeker at:-*« I dag e det jo inga problem med den der av- og påslåinga av internett som enkelte skola praktiserer, no har jo alle Smartphone med egen tilgang, det hadde æ å likt å hadd den gang, kanskje æ hadde fullført skole da. Æ va på nettet stort sett heile skoledagen, når æ hadde mulighet, alt det andre va jo bare unøttig! Ja, vi va jo mange som va på nettet, og vi hørte no ikke så nøye ka de der læreran sa.».*

De andre av mine informanter har hatt grei tilgang på Smartphones de siste årene, og har derfor også benytter seg av disse for å komme i kontakt med nettstedene i skoletiden.

Som nevnt, så opplyser alle mine informanter at de deltar på Facebook. Her har alle en personlig brukerprofil i tillegg til at de har opprettet gruppeprofiler av forskjellig slag. Martin forteller at han har opprettet ei interessegruppe for gaming på Facebook hvor man utveksler

meninger om nye og gamle spill, samtidig som man blir kjent med nye spillere over hele verden. De andre informantene opplyser at de har opprettet lignende interessegrupper, alt etter interesse, samt at de deltar i interessegrupper opprettet av andre. Tor sier:- *«æ bare må sjekke alle profilan æ har på Facebook flere gang for dagen, i tilfelle det har skjedd nåkka nytt sia sist. Ja, åsså e det jo sånn at vi ofte avtale ka vi ska gjøre på kvelden, på chatt på Facebook»!*

Andreas, en av informantene bruker mye tid på sosiale medier hvor han i tillegg til å spille World of Warcraft og deltagelse på Facebook, også er web-ansvarlig for familiens hjemmeside vedrørende turisme, hvor han stadig legger ut bilder og informasjon, fortrinnsvis om motorsport, men også om mer naturrelaterte aktiviteter som foregår på hjemstedet hans. Andreas sier:- *«det va jo bare sånn det blei, æ va heime i helgen og laga fotos og jobba i lag med familien, så da æ kom tilbake på skolen måtte æ jo bruke tia på å oppdatere hjemmesida våres, det va jo dessuten ganske kjedelig i timan uansett, synes æ».*

I følge Berit Skog, viser undersøkelsen hennes, utført i 2010, at det i aldersgruppen 12-60 år, at det er i aldersgruppen 17-18 år at Facebook er mest populær. Her er nesten halvparten av deltagerne innom flere ganger for dagen. Mine informanter som er fra 18-20 år forteller at de har vært aktive på Facebook «så lenge de kan huske», og kan således samsvare med Skogs undersøkelse. Mine informanter har imidlertid ikke Facebook som hovedinteresse som sådan.

Informantenes tanker om deltagelse på sosiale medier, på godt og vondt

Alle mine informanter forteller at både tidsbruk og deltagelse på sosiale medier har gitt dem dårlig samvittighet og/eller dårlig selvfølelse i kortere eller lengre perioder fordi de opplever at de gjør «noe galt» ved både å delta, spesielt på rollespill, og med hensyn til tidsbruk sett fra samfunnets side. Flere av informantene uttrykker at spesielt var det ille etter tragedien som skjedde i regjeringskvartalet i Oslo og på Utøya utenfor byen den 22. juli for to år siden, hvor fagfolk og andre via media, mer eller mindre fastslo at terroristen A.B.B. og den udåden han begikk, var et resultat av rollespill via internett, og at han blant annet hadde lært å drepe via spill som World of Warcraft.

«(. . .) det va en lang periode at æ ikke orka verken å lese aviser eller å høre på nyheter fordi det va så ekkelt og både høre og lese at folk mente at den der fæle terroristen hadde drept alle de menneskan fordi han hadde blitt opplært til å drepe, og helt gal av å ha spilt WoW (. . .) det va til og med noen som skreiv til mæ på veggen

på Facebook og spurte om æ ikke skulle slutte å spille no som æ hadde sett ka som skjedde med folk som gama.(Sandra)

Både Sandra og de andre informantene mine alle blitt møtt med bekymringer fra omverden vedrørende sin deltagelse på både spill og andre sosiale medier. Bekymringene har dreid seg mye om tidsbruk, men også i forhold til hvilke typer sosiale medier det har vært snakk om. I forbindelse med spill som World of Warcraft, har det vært bekymringer relatert til psykiske lidelser, dels fordi omverdenen har registrert hva de oppfatter som en tilbaketrekning fra familie, venner, skole og lignende, som ofte blir tolket til et avhengighetsproblem, i tillegg til denne tanken om at spillets karakter i tillegg kan være med på å forme individet.

Hellevik(2008), samt Kalle Gjesvik(2009), sammen med Hellevik og Fredriksen, har i lengre tid vært opptatt av samfunnsmessige konsekvenser av det de kaller online livsførsel, hvor de problematiserer i forhold til dette, blant annet holdninger generelt, og konsekvenser for arbeidsliv, økonomisk og politisk utvikling sett i global sammenheng, spesielt(Gjesvik 2009). I sin bok, «Lek eller alvor, online rollespill og virtuelle verdener»(2009) gjør Gjesvik et poeng av boken ikke er ment til å være demoniserende i forhold til rollespill, men er mer å se som en folkeopplysning rettet mot både foreldre, lærere, media og hjelpeapparatet. Boken tar bredt for seg vedrørende fungerende behandlingsprogram, og virksomme intervensjoner gjeldene dersom noen skulle få problemer med spillinga si.

Mine informanter forteller at både lærere og helsesøster, samt mange foreldre støtter seg på denne type folkeopplysning når de i samtaler med barn og unge uttrykker sin bekymring. Tor forteller da han gikk på grunnskolen ble han kalt inn til en samtale med rektor og helsesøster vedrørende hans deltagelse på rollespill, hvor helsesøster sa at slike spill var farlige for hans psykiske helse. Hun mente at han var avhengig, og anbefalte i første omgang akupunkturbehandling som behandling.

I dette ser vi at selv om Gjesvik og Hellmann hevder ikke å ville demonisere deltagere på slike spill som World of Warcraft, så har det likevel en tendens til å utgjøre en del av forståelsen vedrørende problemet for noen. Ved å hevde muligheten til å bli avhengig av slike spill, vil det ofte bli satt i en klinisk forbindelse med diagnoser som jo er relatert til.

«(. . .)æ blei så irritert på rektor på ungdomsskolen, fordi han alltid inviterte fordragsholdera, æ trur dem va i fra Røde Kors eller Redd barna(. . .)samme det, men de der folkan snakka bestandig om at vi måtte passe oss for WoW, at det va farlig og at vi kom til å bli avhengig av det hvis vi ikke passa oss(. . .) (. . .) æ og nåen andre i

klassen, vi syns det virka som at alle så på oss når dem snakka(. . .) (. . .) æ tenkte en gang at æ hadde løst til å spørre dem om korfør dem ikke sa nåkka om kor farlig det va å gå på ski, fordi venninna mi, ho spis nesten ikke, pluss at ho skjær sæ i arman fordi ho e så redd for ikke å få medalje på alle skikonkurransan ho deltar i(. . .) (. . .) å æ må passe på ho og trøste ho (. . .) (. . .) men æ gidde aldri å spørre dem». (Martin).

Martin forteller at alle lærerne på den grunnskolen han gikk på var i svært stor grad opptatt av sport og fysisk fostring. Kontaktlærer over tre år pleide alltid å begynne mandags morgen med å ta utgangspunkt i helgens sportsbegivenheter, noe noen av elevene likte svært godt, mens andre holdt på med andre ting fordi de ikke brydde seg om sport. I smug kalte elevene læreren, som var en mann, for Karen Marie Ellefseter, etter en av NRK 1`s anker i Sportsrevyen.

Slik som denne skolen, framstilt gjennom informanten, velger å få fram sine holdninger i et oppdragelsesøyemed, i form av og sterkt ta avstand gjennom å forelese negativt om rollespill, samtidig som de framholder sport og fysisk fostring som positivt, viser det at enkeltelever oppfatter dette som både ekskluderende, og etter mine informanternes utsagn, også i noen tilfeller demoniserende. Informantene bruker ikke begrep som *demoniserende*, men likevel får begrepene de bruker en lik betydning.

Nora sier: - «Æ følte følte mæ noen ganga som en idiot som ikke likte skiskyting».

Martin sier: -« Æ e så glad for at ho mamma sa at æ ikke sku bry mæ om det der som folk sa, det viktigaste va at visste sjøl kem og ka æ va, æ va ikke gal i haue fordi om æ spilte mye på WoW»!

Tor sier:-« Noen ganga har æ faktisk lurt på om æ kunne bli gal av å spille, fordi det e så mange som sir at det e sånn man blir pling i bollen og kan gjøre fæle ting. Æ hadde mareritt om det en gang».

Andreas sier:- «æ prøvde faktisk over lang tid å lære og like sjakk, fordi æ hadde så lyst til at læreren skulle skjønne at æ ikke va helt bortreist».

Informantene sier med dette noe om at de synes det er til en viss grad problematisk ikke å være i tråd med hva som forventes av det fra omverden i forhold til bruk av sosiale medier, da spesielt spill.

Berit Skog viser imidlertid i sin undersøkelse(2010) til høyskolelektor Torill E. Mortensens uttalelse til i et intervju med Bladet Romsdal hvor hun sier følgende:

«Når folk av ulike grunner ikke klarer å styre tida si, ta beslutninger som får betydning for framtida, så er det klart at det er negativt. Men problematisk tidsbruk finnes over alt ellers i samfunnet også, uten at det blir brukt ord som avhengighet når de velger å prioritere det ene framfor det andre» (<http://.romsdal.No/-wow-skaper-ikke-avhengighet.4444941-84481.html>). (her; Skog, 2010).

St.meld.nr.14 «Dataspill» (2007-2008) bruker også heller begrepet «problemskapende bruk» i stedet for betegnelsen «avhengighet» som har en tendens, som tidligere nevnt til å bli forstått dit hen at en har å gjøre med en klinisk diagnose hvor ofte «feilen» eller «sykdommen» blir sett på som isolert hos individet. Slik sett kan en forså begrepet «problemskapende bruk» i lys av en for noen uønsket atferd, som en kan gjøre noe med ved først og fremst se på konteksten individet står i, samtidig som en analyserer hvorfor den ene atferden er uønsket i forhold til en annen.

Alle mine informanter har, som tidligere nevnt, hatt dårlig samvittighet i større eller mindre grad overfor omgivelsene, når omgivelsene har påpekt hva de ser som negativ atferd hos informantene, i form av fravær fra sosialt samvær med familie og venner, samt skole og jobb.

Tor sier:-« æ blei så jævla lei av å gå rundt å ha dårlig samvittighet for alt og alle, at æ til slutt bare dreit i dem som gnålte, og så fikk æ bare løst til å provosere dem ekstra, jævla predikanta, heile gjengen! Ja, ikke dem hjemme da, dem va ikke så nazi på det der gnålet, det va mer på skolen dem messa om det..»!

Både Tor og de andre informantene forteller at de ikke orket å bry seg om det de i stor grad oppfattet som alt mas og det de betegnet som «preker» på linje med» misjonsarbeid», de ble bare heller mer opptatt av å gjøre det de ville uten å ta hensyn til ønsker fra omverden.

Sosiale medier, en arena for nytte og glede?

Mine informanters deltagelse og bruk av sosiale medier er som vist betydelige større i omfang enn hva som betegnes som godt forenelig i forhold til å skulle mestre flere andre viktige ting i det daglige, slik som skole og sosialt samvær med familie og venner. I tillegg til dette aspekt som både av samfunn og individ kan betegnes som negativt, ser en også at informantene føler

seg plaget av holdningene de møter vedrørende sitt forhold og tidsbruk av sosiale medier. I undersøkelsens intervju svarte de imidlertid på hva de også anså som positivt ved sin deltagelse på sosiale medier generelt, samt egen deltagelse spesielt, hvor det kom fram flere velreflekterte tanker vedrørende fenomenet.

Informantene framholder allerede tidlig i intervjuet at internett og sosiale mediers mulighet for den enkelte å være tilstede på en arena hvor en kan, sammen med andre, bli oppdatert på «alt mulig», både sentralt og globalt, gir inspirasjon til å lære nye ting. Alle framholdt her det sosiale aspektet i forhold til de forskjellige sosiale medier som svært positivt, og pekte på denne form for sosialt samvær som forskjellig i forhold til sosiale forhold ansikt til ansikt. Det å gå ut av huset for å treffe venner kan noen ganger være forbundet med vanskeligheter i form av både rent praktiske forhold som for eksempel lange avstander og ingen steder å treffes. Dessuten mente alle informantene at det er lite å finne på ute hvis man ikke er interessert i sport og friluftsliv, eller ikke har penger som muliggjør kinobesøk, kafebesøk eller annet. Informantene er i høy grad opptatt av film, men forteller at de, dels på grunn av dårlig råd, og dels fordi de synes filmene som blir satt opp på kino ofte er dårlige, og at de da heller velger å se film via internett. Noen ganger treffes de hjemme hos venner for å se filmer sammen, for så å diskutere filmene med mange andre på sosiale medier. Informantene framholder dette som en svært god form for sosialt samvær hvor de lærer mye nytt og blir kjent med nye mennesker.

Økonomi er et sentralt aspekt i spørsmålet om hvorvidt sosiale medier har positiv nytteverdi for den enkelte, så også for mine informanter. Ingen av informantene, bortsett fra Martin, kommer fra hjem som har spesielt god økonomi og som således har mulighet til bistå sine barn og unge med det som koster å delta i de mange offentlige og private fritidsaktiviteter og underholdningsformer samfunnet bidrar med.

Sivert sier: «æ hadde kjempelyst til å gå på kulturskolen for å lære mæ å spille piano mens æ gikk på grunnskolen, kan æ huske, men det va veldig dyrt, i tillegg til at æ måtte kjøres bra langt fram og tilbake, nåkka foreldran mine verken hadde penga elle tid til.»

I Siverts tilfelle kom sosiale medier og spesielt YouTube til å bli en «reddende engel» i så måte, fordi han gjennom dette sosiale nettstedet lærte omtrent gratis, i følge han selv, alt det han hadde kommet til å lære på en kulturskole om han hadde gått der. Sivert ser således utelukkende positivt på mulighetene sosiale medier kan gi, også for mennesker som har ikke er i besittelse av god økonomi og/eller tid.

For en av de andre informantene, Andreas, ble sosiale medier å stå som mulighet til å holde god kontakt med familie og venner på hjemstedet da han måtte reise hjemmefra for å gå på videregående skole. Andreas forteller at sosiale medier som Facebook, samt muligheten til å ringe via Skype, gjorde at han holdt ut hybeltilværelsen såpass lenge som han faktisk gjorde. Andreas sier at det var spesielt godt å kunne snakke så ofte han ville med alle der hjemme, uten å tenke på hva det kostet, samtidig som det var mulig å se hverandre. – *«det va nesten som om æ noen ganga glemte at vi ikke va i samme rom mens vi skypa, men så blei det dobbelt så tomt og trist når vi endelig la på»*(Andreas).

Andreas synes det er fantastisk at det går an å holde kontakt med hele verden via en slik teknologisk innretning som sosiale medier utgjør. Han har i dag via Skype, kontakt ikke bare med familie og venner, men også med mennesker som har samme interesser som han selv innenfor motorsport. – *«du e jo aldri aleina i livet, og har alltid noen å spørre om du lure på nåkka, det e godt å vite!»*(Andreas).

Sandra sier at det er viktig for henne å følge med hva alle andre skriver på sine blogger, samt at hun har mulighet til å følge med på trender for mote og trening over hele verden slik at hun skal kunne oppdatere bloggen sin med hva som er av nyheter og interesser i forhold til de forskjellige tema hun befatter seg med. Hun forteller at hun gjennom sin aktivitet på sosiale medier, og da spesielt gjennom bloggen sin og Facebook, har fått kontakt med betydningsfulle mennesker over hele verden, som igjen har gitt henne mange positive tilbakemeldinger og derved anerkjennelser hun som for henne har vært svært positiv å oppleve.

Videre er det sentralt for alle informantene at de i stor grad bruker sosiale medier for daglig å ha kontakt med både nære, og mer perifere venner, der Facebook ofte blir brukt for og blant annet avtale tidspunkt for spill, informasjon om nyheter av felles interesse, samt at de skriver på «veggen» til vennene sine hvor de eksempelvis sender bilder og videoer de selv har laget, samt og klipp fra YouTube de har funnet, og som de har lyst at vennene også skal få se. Gjennom slike aktiviteter oppnår informantene anerkjennelse ved at vennene for eksempel gir «likes» og positive kommentarer på hva som legges ut. Informantene forteller at de liker å legge ut bilder både av seg selv på sin profil, men da må det være bra bilder. En av informantene sier at han synes ikke alltid det er så viktig med bilder, men liker også i tillegg å legge ut små videosnutter som viser at han gjør forskjellige stunts med enten snøscooter, snowboard eller motorsykkel. Disse videosnuttene legger han også ut på YouTube hvor han også får mange «klikk» på.

«Æ har en som æ ser opp til, nåkka så sykt mye, og det e han Ailo Gaup og det han har klart å gjøre av motorstunts opp gjennom tida, og æ trur ikke han heller gadd å bry sæ så mye om skolen, han kunne vel ikke ha tid til det heller. Sånn vil æ gjerne ha det, æ å». (Andreas).

En kan således se at informantene, slik de selv ser det, deltar på aktiviteter via sosiale medier, som for dem synes å være av stor betydning for det sosiale liv rent generelt. Spesielt i de tilfeller der de har begrensede muligheter for å delta rent fysisk i sosiale sammensetninger, hvor økonomi, tid og fysiske begrensninger er til stede, men også der hvor det synes mulighet for å oppnå gevinst i av anerkjennelse, noe som i neste instans gir psykisk velvære. På spørsmål om hvordan informantene syntes det føltes å framstille seg på forskjellig vis offentlig, gjennom Facebook, YouTube, eller ander sosiale medier, svarte alle at de syntes det var litt skummelt i begynnelsen, men at de etter hvert kjente det som helt naturlig, og tenker ikke over at «hele verden» kan se det de legger ut. De sier alle at de likevel er nøye med hva de legger ut med hensyn til hvordan de selv fremstår. Alle guttene er av den oppfatning at man må se «cool» ut på «nettet», og hvis man ikke er «cool», så får man heller legge ut bilder av andre ting som får en til å framstå som å være «cool» likevel. For eksempel musikkvideoer som viser at en har god smak når det gjelder musikk, eller andre ting. *«æ e så pinglat og tynn, og æ ønske egentlig at æ va mer sånn som bror min som har svære muskla, så æ bruke å legge ut bilda av han på Facebook når han løfte vekter eller andre ting, da får æ mange «likes» og blir litt kry, akkurat som om det skulle vært mine muskla».*(Tor).

Informantene sier at de synes det e helt greit at de noen ganger kan «fake» seg selv på sosiale medier hvor de med vilje framstiller seg selv som bedre, eller også noen ganger verre enn det der selv synes de er. En av informantene, Jim sier at hvis en framstiller seg verre enn det man føler seg som, så er det et signal om at man ikke bryr seg om hvordan man ser ut, selv om man egentlig gjør det. *«det gjør man jo uansett i verkeligheta åsså på mange måta»* (Jim).

I følge Berit Skog(2008) viser hennes undersøkelse at spesielt Facebook gir deltagerne mulighet til å posere for hverandre der venner og kjente kan følge med. Hun viser videre til at nettsamfunn dekker viktige sosiale behov hvor der gis mulighet til kontakt med venner og bekjente, samt mulighet til å framstille seg selv og sitt gjennom publisering av bilder og filmsnutter. Skog framholder Facebook`s sosiale felt som sentralt for muligheten til posering hvor eksponeringsbehovet kan ses på som en digital hildring av modernitetens vektlegging på individualisme og synliggjøring av hvem man er(ibid, s. 58). Slik kan en se at Skogs undersøkelse har samsvar med mine funn. Skog`s undersøkelse fra 2010 vedrørende *«Digitale*

trendsettere», er også i samsvar med mine funn som viser at det er viktig for informantene å følge med på hva som skjer på sosiale medier både sentralt og globalt, og at det ligger en viss status i det og hele tiden være først eller tidlig ute med nye trender i forhold til musikk, mote og lignende, idet hele tatt vise at en har smak og forståelse av det som er relevant, som igjen er med på å gi anerkjennelse til den enkelte.

Bourdieu(1977)framholder i sine teorier at individet har en form for *kulturelle kapital*, en kapitalform hvor individet helst skal ha tilegnet seg den mest dominerende kulturelle koden i samfunnet individet lever i. I dette framstår det, slik Bourdieu ser det, at det herunder ligger en forutsetning om en allmenn akseptert høytstående smak i samfunnet, som aktøren kan beherske til en viss grad. Denne kulturelle kapitalen som ute i samfunnet kan gi oss makt gjennom, for eksempel utdanning og derved tilgang til av samfunnet sett som viktige posisjoner i arbeidslivet, deltakelse på samfunnslivets viktige arenaer, være bestemmende overfor hvilken smak som settes som trend, vise distingvert forbruk, åpne for deltagelse i sosiale miljøer som har betydning for oss, samt flere andre områder, er ansett til å være kroppsliggjort i form av å være kunnskap internalisert over lang tid, og derved framstå som det Bourdieu kaller aktørens *habitus*. Denne kulturelle kapitalen blir gjerne delt inn i en uformell, og en formell type, hvor den uformelle typen kjennetegnes ved det en kaller «dannelse» og «god smak»(ibid). I et sosialt nettsamfunn som for eksempel Facebook, hvor mine informanter har tilhold store deler av døgnet, hersker det også en form for kulturell kapital, både den formelle og den uformelle. Det er for mine informanter viktig å framstå i dette samfunnet med den kulturelle kapital som kreves her. I de sosiale miljøer hvor de ferdes, i tilegner de seg etter hvert kunnskaper om hva som gir mulighet til å framstå som ledende hva gjelder smak, dømmekraft og vurderingsevne. Dette kommer spesielt godt til uttrykk der hvor informantene deltar i rollespill som World of Warcraft, hvor en nettopp utvikler sin rollefigur gjennom hvordan en framstår overfor resten av gruppen som en samarbeider med, og hvor det er et mål å framstå som ledende. Gjennom sin rollefigur oppnår spilleren makt og ære i dette samfunnet. På spørsmål om hvor viktig det er for mine informanter å ha og få posisjoner, og hvor viktig det er å framstå som best på viktige områder på sosiale nettsteder, svarer alle at dette er svært viktig og det spiller inn på deres humør og selvfølelse. De sier at hvis de har det bra og blir vel ansett på de sosiale nettstedene som er viktig for dem, bryr de seg ikke så mye om hva andre bestående av klassekamerater, lærere eller familie synes om dem.

Sosiale medier som moderne læringsarena, en større mulighet for valg for den enkelte?

Vi har nå sett på hvordan sosiale medier kan fungere i bruk for den enkelte, både som et godt alternativ til kommunikasjon på mange vis, i tillegg til det som av samfunnet noen ganger blir betegnet som negative aspekter som medfører bekymringer og til dels harme innenfor både skolestuens vegger, samt i de enkelte hjem. Det er også, som tidligere nevnt, flere som hevder å se denne nye teknologiens egenskaper i form av sosiale medier som en positiv mulighet til utvikling og forbedring av vår måte å se læring som sådan. Arne Krokan (2012), som det i denne undersøkelsen henvises til, er opptatt av hvordan ny teknologi og sosiale medier er med på å endre vårt samfunn på det han, og mange med han mener er svært omfattende måter, hva gjelder ikke minst i skolen. I sin bok *Smart Læring* (2012), gir han uttrykk for en kritisk holdning overfor vårt samfunns tilsynelatende manglende evne til å omstille oss slik at vi kan ta i bruk disse nye teknologier på en god måte i vårt utdanningssystem. Han hevder *at en snever forståelse av IKT og mangel på kompetanse og visjoner hindrer utviklingen av morgendagens skole, og at sentrale myndigheter og gjeldende læreplaner tar i liten grad hensyn til denne digitale omveltningen som her har skjedd(ibid)*. Han framholder sterkt at vi må endre vår holdning til IKK hvor vi tradisjonelt har sett, og fortsatt ser, sosiale medier som teknologi, hvor vi som skole heller må tenke på tjenesten som en mulighet for å utvikle nye og mer effektive læreprosesser tilpasset den enkelte elev(ibid). Krokan trekker fram et vesentlig aspekt som dette med sosial læring, noe han framholder at sosiale medier gir svært gode muligheter til ved sin form.

Former for sosial læring støttes av mange, blant annet Thomas Nordahl(2009) som fremholder betydningen av lærerens forståelse for og kjennskap til hvordan eleven lærer best, og hvordan skolen kan møte elevene ved å se til at det skjer både faglig og sosiale læring. Nordahl holder skolen som sosial arena for å være av stor betydning for barn og unge, hvor han finner at vennskap og sosial popularitet ligger høyt i deres verdihierarki, mens skolen verdi sorterer lengre ned på denne verdiskalaen. Viktige strategier for læring vil vi se i de sosiale strategier elevene tilegner seg i samvær og samlæring med andre, og vi kan således si at for at god læring skal skje, har det i forkant eller parallelt skjedd en sosial læring(ibid). Dette er også hva vi finner som essensielt i Vygotskys (1978)teorier om barn og unges utvikling og læring sett fra et sosiokulturelt perspektiv.

Man finner likevel at denne form for sosial læring i klasserommet er fraværende i større eller mindre grad, og at hvorvidt denne form for undervisning praktiseres i forskjellig grad i den

enkelte skole, er det likevel alt etter pedagogisk tenkning og overbevisning. Ofte foregår det en enveis formidling av kunnskap fra lærer til elev, en undervisningsform som har en tendens til å framstå sterkere i ungdomsskolen og videregående skole. Her påpeker Korokan(2012) at moderne teknologisk utvikling og sosiale medier som Facebook med flere, legger til rette for at vi kan legge til rette for sosial læring, *et nettverk preget av åpenhet, synlighet og deling* som står som sentralt i en slik læringsform. Han viser til at vi med tiden har fått tilgang til all verdens ressurser for å kunne tilegne oss kunnskap i gjennom ny teknologi og sosiale medier. Her peker han på at konsekvensene for en slik utvikling kan bli store, spesielt med tanke på læring, og han viser til Kop og Hill(2008) som i sine teorier hevder følgende:

«The role of the tutor will not only change, but may disappear altogether. People can move from a learning environment controlled by the tutor and the institution, to an environment where they direct their own learning, find their own information, and create knowledge by engaging in networks away from the formal setting. They still communicate with others, but their personal interests and preferences- rather than institutional requirements and choices- are the main drivers for their engagement with more knowledgeable others in their learning”

En kan for så vidt se for seg en slik utvikling, satt på spissen, selv om de fleste av oss i det daglige tenker at dette er ikke noe som kommer til å være vår virkelige hverdag med det første. Likevel ber Krokan(2012) oss tenke over hvilke konsekvenser nye teknologier i skolen tross alt kan komme til å stå fram som i form av en slik form for uformell læring. Dette spesielt sett i sammenheng med spørsmålet om hvor styrende vårt samfunns herskende verdisyn vil være i forhold til hvordan vi utvikler skolen i så måte (ibid s. 127).

Sett ut fra et slikt perspektiv som Krokan viser til, er det i så fall mulig å tenke seg at skolen som produsent og reproduzent av sosiale og kulturelle forskjeller vi forsvinne ut av vårt samfunns liste for utfordringer? Vil man herved kunne se individets valgmulighet vedrørende utdanning være en selvfølge ved at en undervisningsform hvor læreren med sine pensumbøker ikke blir den eneste veien til kunnskapservvelse for den enkelte? Kan man se at det skjer en utjevning mellom sosiale og kulturelle forskjeller, og at et eierforhold til hva som er den riktige kunnskap og dannelse ikke blir konsentrert i den delen av befolkningen som synes å ha den ledende form for kulturell kapital?

I følge Anthony Giddens(1991), sier han at *vi som enkeltindivider ikke er hva vi er, men hva vi skaper oss til*(Giddens 1991:71). Med dette mener han at vi har frihet til å skape oss selv og

vår egen identitet, uten andres påvirkning. Vi har gjennom de siste tiårene sett at det er mange som hevder, blant identitetsteoretikere som eksempelvis Anthony Giddens, at spesielt unge mennesker har en nærmest ubegrenset frihet til å skape sin egen identitet, og således bestemme hvordan andre skal oppfatte en selv. På samme tid har det gjennom dags- og ukepresse stadig mer omfattende blitt hevdet gjennom både reklame og populærvitenskapen, at individet i høy grad er sin egen lykkes smed hvor det bare er en selv som står i veien for egne mål i livet. I dette ligger samtidig også en økt rådgiving av hvordan individet skal ta vare på fysisk og psykisk helse fordi dette anses som en del av det å være et samfunnets velfungerende individ, og dermed et ledd i det å skape sitt eget unike jeg. Om en ikke mestrer dette er det alltid mulighet for terapi og behandling gitt av et etter hvert mylder av forskjellige aktører innenfor et terapeutisk samfunn. Men, som individ er en selv ansvarlig for å vite når en trenger til behandling for å bli den man ønsker.

Men er denne friheten til å bestemme sin egen identitet ikke på noen måte lengre bundet til sosiale og kulturelle føringer?

I denne undersøkelsen ble informantene spurt om de ved undervisning via sosiale medier i skolen, trodde de selv hadde hatt mulighet til å ta den utdannelsen de selv ville, samt bli hva de ville. Alle informantene stilte seg i første omgang positiv til dette spørsmålet, og mente de ville ha trivdes mye bedre på skolen om de hadde kunnet fått bestemme mer selv hvordan de skulle lære, og hvem de skulle lære av.

«Æ, og mange andre i klassen min på videregående hadde nok ikke droppa ut derfra hvis vi hadde fått lære på en sånn måte, og kor vi ikke måtte forholde oss til de læreran og de andre folkan som vi ikke likte å være i lag med. Da hadde ikke rektor kunne sagt til oss at vi måtte slutte å spille WoW, og tvunget oss til å spille sjakk, bare fordi han og de andre syns sjakk e meir lærerikt. Det der med den sjakken, det irriterte mæ grenseløst»(Martin).

Ved senere oppfølgingsspørsmål vedrørende dette, svarte de imidlertid at de var mindre sikker på dette likevel

«Det der pensumet i norsk va jo bare helt forferdelig kjedelig, spesielt norsk sidemål, syns æ, og æ skjønne ikke korsn æ i det hele tatt skulle ha klart å mobiliserer et øyeblikks interesse for det der, sosiale medier eller ikke. Det va jo en lærer en gang som ba oss om å skrive meldinger til han på sms, og det sku være på nynorsk. Han

meinte nok sikkert at vi skulle synes det va arti, men det va det ingen som gjorde, hallo, altså!! LOL!»(Jim).

Informantene mente da etter hvert at de ikke kunne se for seg sosiale medier som læringsarena i skolen likevel, selv om det hadde vært slik at de hadde hatt dette som læringsarena fra de gikk i barneskolen.

«Skole e nu skole, og lærera en nu lærera, uansett korsn du snur og vrir på det. Æ trur ikkje at æ hadde villa likt å hadd læreran og heile skolevaset inne på de nettsteden æ e på, herregud,nåen plassa må det no vel være fritt for det der maset, akkurat som det ikkje e lov å røyke over alt heller! Det va engang en lærar som spurte om æ ville bruke bloggen min som innlevering i norsken, det e det verste æ har hørt! Æ ska ikkje ha nåkka lærera inne på min blogg, der går grensen!»(Sandra).

På spørsmål om de trodde de selv hadde stor innvirkning på hvordan og hva de selv helst ville framstå som, mente likevel alle at de bestemte selv hvordan karriere og livet ville bli for dem.

«Ja, æ valgte jo sjøl at æ sku ro med han onkel og han pappa etter ungdomsskolen, og no vælg æ at æ ska begynne på skole igjen. Men selvfølgelig, hvis ikkje foreldran mine hadde masa litt på mæ om det der med å fortsette på skolen, så e det jo kanskje ikkje sikkert at æ hadde begynt, men bare hadde forsetta å feske. Men hvis æ bare får en kjedelig skitjobb etter at æ e ferdig på skolen, så blir æ å ro igjen, det veit æ bare!»(Jim).

Ut fra hva informantene svarte på disse, samt flere andre spørsmål vedrørende hvordan de selv så på det at de hadde store muligheter til selv å velge både sin egen identitet, samt at de ville kunne ta hvilken utdanning de ville om de bare hadde tilgang til moderne teknologi, synes det som informantene på ene siden tenker at de har reelle valg, samtidig som de også setter sin egen begrensning, sett ut fra at de, slik de selv ser det, ikke har mye til overs for skolens kultur for læring.

På spørsmål om hvordan de selv så tilbake på sin oppvekst, samt slik de ser sitt liv i dag, sier alle at de ikke kunne tenke seg et annet liv, og at de er rimelig fornøyd med familieforholdene sine, til tross for det de påpeker som har for dem vært utfordringer til tider.

«Ho mamma e no den mora æ og søstra mi har, og vi en no glad i ho,sjøl om ho har vært ei plaga med den der rusinga si i perioda. Det der e jo nåkka som kan skje selv

den beste, og æ hadde ikkje hatt så mye livserfaring som det æ har, hvis æ ikkje hadde hatt den oppveksten æ har hatt, både æ og søstra mi. Mange som e innom bloggen min, kommentere akkurat det at æ virke klok. Sikkert takket være ho mamma og hennes problema. Og no har vi det no egentlig fint i familien våres, så æ ville aldri hatt nåkka ainna liv, trur æ. Æ kjenne mæ mest glad, sånn som æ har det»(Sandra).

Informantene i undersøkelsen ser slik sett positivt på sin egen bakgrunn og den identitet de selv framstår med som det som best for dem. Dette er en kultur og et miljø de kjenner og er trygg i. De kjenner de sosiale kodene, skjønner språket, både verbalt og non-verbalt, og ser skolens kultur og hva utdanning representerer som i beste fall et nødvendig onde hvor de lider. Den nye teknologiske utviklingen med sine muligheter, og moderne livsmønstre for øvrig, blir ikke av disse unge sett på som en mulighet til å gå ut i verden og velge hva de vil. De er alle vokst opp med internett og sosiale medier, og således en del av en global, moderne verden, men de setter ikke dette i sammenheng med at deres muligheter for utvikling annerledes enn foreldregenerasjonen. De har stort sett den samme smak som foreldrene sine, synes om de samme verdier som foreldrene, og ser på verden og samfunnsutviklingen for øvrig på grunnleggende samme måte som foreldrene.

Beck(1997) påpeker at vi nå lever i det senmoderne samfunn i en form som han betegner som et *avtradisjonert* liv, der han hevder at det tidligere industrisamfunnets identitets- og meningskilder ikke lenger har noen plass i vårt samfunn. Han framholder videre at individet blir stående som ansvarlig for å definere sitt liv, og at således ikke har noen tradisjon å støtte oss på, som en kulturell frisetting.

I denne undersøkelsen viser imidlertid informantene en forholdsvis sterk tilknytning til sin kultur, og framstår heller som fremmedgjort overfor andre kulturer som for eksempel skolen og dens syn på kunnskap. De mener selv at det verdisynt de har vokst opp med, er det de selv gjerne vil leve videre etter, ikke det skolen representerer. Ny teknologi, i form av sosiale medier representerer heller ikke noe nytt og moderne i den forstand for dem, de kan ikke huske et liv uten denne teknologien. Slik sett kan ikke disse unge menneskene framstå som å være frisatt fra sine objektive forkonstruksjoner og symbolske grunnlag gitt av tradisjoner, slik Thomas Ziehe(1993), framholder det.

Informantene har likevel, slik vi har fått vite, begynt på videregående opplæring med forskjellig utgangspunkt med hensyn til hvorfor. Fellers utgangspunkt for dem har vært at de

følte det som en forventning, at de følte at de måtte ta en utdanning, fordi ellers ville de ikke bli noe her i verden.

«Herregud, alt e jo lagt opp til at man må ha en utdanning av nåkka slag i dag, det sir jo alle. Men æ meine no at det e bare loosera som ikke klare å finne sæ en jobb som bra nok, men man må jo kanskje være i bra fysisk form, og ikke ei pingla som ikke orke å fryse litt på nævan- og det e no sånt man kan trene sæ opp til. Æ blir no sikkert å begynne på havet lamme bror min når han har kjøpt båten» (Tor).

Tor, og de fleste av informantene i denne undersøkelsen avviser skole og utdanning, og den mulighet i dette moderne som ligger der for å kunne bygge sitt eget unike jeg og sin framtid. De fastholder for en stor grad å bygge sin identitet innenfor deres kjente kultur og sosiale nettverk, og skolen synes for de fleste å framstå som en plage de har et litt ambivalent forhold til, fordi de på ene siden får høre at de trenger utdanning, mens de på andre siden har vanskeligheter med å bli en del av skolens kultur, og dermed vansker med å tilegne seg lærestoffet i den grad de trenger for å få de faglige resultater som er bestemt av samfunnet.

«Man treng no vel ikke skolen til å fortelle ka man ska bli her i verden, dem bestemme og legg sæ no opp i nok som det e i og med at vi må gå i ti år på skolen, bare for at det e det nåen som har bestemt. Sjøl om det va greit nok å være på ungdomsskolen, så stns æ ikkje æ har hadd bruk for å være der, og i hvet fall ikkje på videregående! Hadde æ, og mange med mæ fått lov å bestemme nåkka som helst her, så skulle det vært frivillig om man ville gå på skolen etter syvende klasse, sånn va det når besteforeldran mine va ung. Og se bare kor dem har klart sæ godt her i livet.» (Andreas).

Andreas er fast bestemt på å ikke gå mer på skolen, men tror fast og bestemt på at han kan livnære seg og skape sin egen karriere sammen med familien i deres prosjekt for turisme. Når han får spørsmål om hva han skulle ha gjort hvis foreldrene og resten av familien ikke hadde hatt mulighet til dette prosjektet, blir han imidlertid betenkt.

Andreas sier:- *« Kanskje æ hadde tatt en utdanning, hvis æ måtte, men æ skjønne ikke ka det skulle ha vært. Æ like ikke sånne jobba kor du må være inne på et kontor heile tia og skrive og gå på møta».*

Det disse informantene gir uttrykk for når det gjelder sine tanker vedrørende skole og utdanning er i tråd med Paul Willis(1977) funn i sin undersøkelse blant arbeiderklassegutter som avviser skolen og samtidig oppgraderer egen kultur som en teknikk for å unngå de

følelsesmessige vanskeligheter i form av ambivalens i det at de avviser skolen, men samtidig på et vis ser at de trenger den slik samfunnet er.

Kroppen til stede på skolen- oppmerksomheten på sosiale medier

Vi har sett at kulturelle mekanismer kan forklare en viss forutsigbarhet i spørsmålet tilknyttet preferanser og de valg vi gjør i det daglige og de planer vi legger for framtiden. I denne undersøkelsen som Paul Willis(1977) gjorde, så han at disse arbeiderklasseguttene utviklet sin egen subkultur, en kultur som lå nær den kulturen de selv kom fra. Her blir subkulturelle uttrykk forklart som å vise sin identitet gjennom alt fra klesstil, språk, atferd, normer og verdier (Bæck 2004). I følge Paul Willis, så viser guttene en sterk opposisjon mot skolesystemet og den kultur ved å skulke, trenere undervisningen ved å lage uro, ikke gjøre pålagt hjemmearbeid i form av lekser. De er fysisk fraværende fra skolen i stor grad, og får på den måten ikke med seg det de skal lære i følge skolens pensum, noe som gir dårlig sluttresultat, og når de er fysisk tilstede på skolen demonstrerer de sin motstand mot skolen ved sin atferd, likt Edwardsens(1998) «overvinnere» som han omtaler i sin artikkel, «Fravær som er til stede». Dette er de som Edvardsen tegner at bilde til oss som *«de som i kraft av kollektivt og personlig overmot på sitt vis «vinner» over eller kompenserer skoletapet ved å nær sagt vippe skolen av pinnen på heimebane, ved å gjøre klasserommet til et åsted for sine bravader»*(ibid s.84).

Edvardsen forklarer her at i denne betegnelsen «over- vinnerne» ligger det ikke at de vinner noen endelig seier, men at de i egne øyne vinner mange oppgjør og således kan for seg sjøl framstå som en «situasjonens herre»(ibid).

Med denne framstillingen kan vi trekke paralleller til lektor Grethe Mathisens bekymring vedrørende de mange elevene som satt opptatt på sosiale medier uten å følge hennes undervisning. Disse elevene ville ikke logge ut av sosiale medier, selv om hun som lærer hadde gitt beskjed «800 ganger» i følge hennes uttalelse til pressen(nrk.no). Hun viste til at hun nå ikke hadde mer makt å bruke, slik at disse elevene fikk bare «seile sin egen sjø». Ligger det i dette at disse elevene har vunnet et oppgjør og således kan framstå som «situasjonens herrer»? På sett og vis kan man si det. Det kan synes som de er uten intensjoner om å følge lærerens undervisning, men heller holder på med sine egne ting, sammen med de som de ønsker å være sammen med på sosiale medier i stedet for å forholde seg til en skole og en lærer de egentlig ikke har et ønske om å ha et forhold til.

Informantene i denne oppgavens undersøkelse ga klart uttrykk for at hvis de ikke hadde hatt tilgang til internett og sosiale medier den tiden de oppholdt seg på skolen, så hadde de aldri hold ut så lenge som de faktisk gjorde.

«Det første æ gjorde når æ kom på skolen om morran, va å logge mæ på Facebook for å sjekke ut ka som va skjedd i løpet av natta, og for å sjekke ut om det kom nån på skolen som æ kunne ha det litt arti med den dagen. Hvis ingen av mine venna kom på skolen, da brukte æ mange ganga bare å gå hjem igjen, eller æ blei sittanes på et spill eller chatten med nån»(Tor).

På spørsmål om de så tilgangen til internett i skoletiden som en medvirkende årsak til hvorvidt de var på skolen i det hele tatt, eller en medvirkende årsak til at de droppet ut før de hadde oppnådd yrkes- eller studiekompetanse, svarte alle informantene at de så denne tilgangen til sosiale medier som årsak til at de hadde vært tilstede på skolen i de hele tatt. De mener likevel at de har ett og annet mens de gikk på skolen, bare ikke fagene.

«Æ vet no kordan det e å være på videregående skole i hvert fall, og at det e en nitrist plass kor æ ikke skal tilbake til. Æ blir fysisk dårlig bare æ kjenne lukt somminne mæ om korsen det lukta i den nye skolen æ gikk på, og som va så iskald og utrivelig, og kor ingen lærera sa et ord om du møtte dem i gangan. Dem hilste jo på de elevan som dem likte, men ikke oss som ikke bestandig va enig med dem i ett og alt. Æ har lært at æ skal vel klare mæ sjøl, uten de der! Hadde æ ikke hatt bloggen min tilgjengelig på skolen, så vet æ ikke ka æ hadde gjort- sikkert bare gått!»(Sandra).

Informantene viser, uten unntak, at de har hatt tilgangen til internett og sosiale medier som et redskap hvor de har hatt mulighet til å komme unna både undervisningen som har foregått i klasserommet, samt skolens analoge sosiale miljø.

«Æ va online fra æ kom på skolen om morran til æ gikk hjem. Æ brydde mæ egentlig ikke så mye om kor vidt læreran sa at vi sku logge av, trur ikkje dem sa så mye. Trur vi va gjensidig like lite opptatt av kverandre!» (Andreas).

Her kommer informantenes mentale fravær til syne i deres fortellinger om hvordan de har funnet en måte å «overleve», for ikke å si «overvinne» skolen og kravet fra omverden vedrørende formell utdanning på skolens premisser.

«Æ vet no egentlig innerst inne at det æ gjorde mens æ va på skolen ikke kunne komme nokka fornuftig ut av, æ og to til, vi satt jo bare og spilte, mens resten av gruppa holdet på med matte, huske æ. Men æ hadde jo ikke lyst å være på skolen, men æ følte at æ måtte fordi det e jo det man gjør(Martin).

Ut i fra denne undersøkelsen gjort framstilt i denne oppgaven, kan det være nærliggende å tenke at elevene som sitter opptatt på sosiale medier rundt om på de mange landets klasserom mens undervisningen pågår og derved ikke oppnår et ønsket resultat faglig, har sosiale medier som et alternativt sted å være gjennom ved at de foretar en mental flukt fra et forhold de ikke ønsker selv å stå i, som forholdet til skolen og den kulturen denne representerer. Her har vi å gjøre med et fravær som er til stede, en form for fravær som ikke blir registrert i protokollen og som får følger for orden og oppførsel og muligheten til å framstille seg til prøver og eksamen. Det er mer et fravær som viser seg fysisk nettopp de dagene prøvene og testene foregår, fordi deres oppnådde kunnskap ikke ligger i skolens og samfunnets ønsker, men i andre uformelle ferdigheter oppnådd gjennom deres egen kultur. Disse unge har ingen reell mulighet for å velge bort oppstart på videregående skole fordi det sjeldent er arbeide å få for unge i denne alderen. Kanskje hadde vi sett mindre mentalt fravær her om det hadde vært et reelt alternativ for unge som ønsker å kreere sin egen identitet gjennom sin egen kultur.

Fraværende, før og nå, er det noen forskjell?

Edmund Edwardsen(1996) forteller noe om at for historieskriveren gjelder det å gå bakover for å komme fram mot sin egen tid. Dette råd kan synes som nyttig å gå ut fra i et hvert henseende hvor en ønsker å undersøke dagens utfordringer hva gjelder det ene eller det andre. I denne oppgaven har tilfellet vært å se på de utfordringer som ligger i elevers bruk av sosiale medier i skoletiden, og hva grunnen til at de velger å være på Facebook for eksempel i stedet for å være oppmerksom på *det punkt lærerens finger peker*, for å bruke et av Edwardsens(1998) glimrende bilde på fenomenet.

Informantene i denne undersøkelsen er alle født for mellom 18 og 20 år siden, og kan med dette sies å ha vokst opp i en moderne tid hvor blant annet internett og sosiale medier er en naturlig del av deres hverdag, og representerer derved ikke noe revolusjonerende endringer for dem, sett i det daglige. Disse informantene representerer imidlertid den prosentandelen av unge elever som sitter opptatt på sosiale medier i skoletiden, samtidig som de også representerer den prosentandelen unge som har falt ut av videregående opplæring etter hvert. Før de kom så langt som til å falle fra, har de hatt ei skoletid hvor de mentalt ikke har vært

tilstede i klasserommet, men i stedet opptatt på sosiale medier, et fenomen som i denne undersøkelsens empiri kan peke på et mentalt fravær som alternativ til det fysiske totale fravær fra skolen, som disse spurte informantene mener de ville ha valgt om de hadde sett at de kunne bestemme dette selv.

Disse unge informantene har i likhet med Edwardsens(ibid), *gjenstridige almue*, og samfunnet for øvrig, kanskje godt av å bli sett fra en annen kant enn i størst grad den statistikken som blir ført over ungdom som falle fra videregående opplæring med tilhørende statistikker som viser hvor dårlig det vil gå med dem i framtiden, og ikke minst hva dette frafallet koster, rent samfunnsøkonomisk. Dette er for all del viktig og samfunnsnyttig forskning, men det må samtidig i stor grad vises til hva som ligger bak tallene og målingene, slik at vi ikke ser helheten i bildet når vi skal møte disse utfordringene.

Hvis vi ser bakover i tid, vil vi finne mye av de samme begrunnelsene for fraværet da som nå, selv om de ikke blir uttalt i samme grad. Informantene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de egentlig vil gjøre andre ting i livet enn det å ta videre utdanning. Ut fra forskjellig årsak, har de mest lyst til å jobbe, eller gjøre andre ting som er i tråd med deres egen kultur, som utenom et unntak er fra en lav arbeiderklasse. De er preget av en kultur som deres forelder og forfedre har hatt langt tilbake i tid, hvor tanken om selvstendig å klare seg selv står sterkt. De har således ingen tilknytning til skolens kultur og dannelsesverdier i den grad de ser dette som noe å trakte etter.

«Æ e så glad, når æ tenker på det i ettertid, at æ fikk være med han onkel og han pappa og ro fiske etter ungdomsskolen- æ trur æ hadde blitt mongo hvis æ hadde vært nødt til og gått direkte på videregående da. Det e ikkje alle som ha så kloke foreldra som æ, syns æ- æ bruker ikkje å sei det til dem akkurat, men dem skjønne at æ synes dem e grei!»(Jim).

Denne informanten sitter inne med en form for kunnskap han har fått fra å arbeide sammen med sin far og sin onkel, som ansett som viktig kunnskap i hans liv, og også for samfunnet i sin helhet, men som ikke er verdsatt i den grad som den formelle kunnskap som skolen er representant for. Før Jim var ferdig på ungdomsskolen hadde han mye fysisk fravær, i tillegg til det mentale, hvor han heller ble med onkelen på fiske i stedet for å gå på skolen, noe som viser noe av det samme perspektiv på skolegang som den gang for lenge siden, hvor det kunne synes som *det var to former for opplysninger som følte hverandre på tennene*, som Edvardsen(1996) så det. Det ville være sørgelig om Jim ble stående i skolens protokoller som

et tall på gjentakende fravær, uten at det kom fram opplysninger om hvilken kunnskap han ervervet seg utenfor skolegården. Edvardsen(1996) retter spørsmålet i lignende sammenheng tilbake i tid, om hvorvidt det kunne tenkes at allmuens til dels sterke motstand mot skolen ikke var den likegyldiges, men den forstandiges reaksjon? Her kan vi til en viss grad rette det samme spørsmål vedrørende dagens fraværstatistikker, slik det kommer fram i denne undersøkelsen.

Det er fortsatt i dag, ikke for alle å delta i diskusjonen om hvordan nasjonen skal oppdras, det er bare for de få, men i likhet med den gang, tilbake i tid, er det fortsatt slik at handlingene og praksisen satt ut fra disse bestemmelsene får alle en føling med, på godt og ondt. Også i dag oppleves det for mange som vanskelig at skolen legger krav på tid fra den enkelte familie med skolens bestemmelse når ferie og fridager skal være, samt lekser som et forlenget beslag på denne tiden hvor familien ønsker tid for egen samhandling som nødvendigvis ikke skal være relatert til skolearbeid.

Den gang var elevenes fravær noe som vistes i stor grad i form av at kroppen ikke var til stede i klasserommet når klokka hadde ringt. Likevel hadde de også sine mentale fluktruter, for eksempel gjennom dagdrømmen mens øynene hvilte på hva som foregikk utenfor vinduet. Dette vinduet de rettet sin mentale oppmerksomhet mot den gang, har paralleller til dagens moderne teknologisk utvikling gjort den unge eleven i stand til, hvis skolemyndighetene beslaglegger tiden til, å være fraværende til stede via sin egen pc, over internett, inne på de sosiale nettsteder de ønsker å være mens de venter på at skoledagen skal ta slutt. Et vindu mot den enkelte elevs tid.

Del 5: Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvorvidt elevers deltagelse og bruk av sosiale medier i skolen, kan komme til å framstå som en mental flukt fra skolen, sett i lys av frafallsproblematikk i videregående opplæring. For å belyse dette hadde jeg i utgangspunktet pekt ut noen tema som jeg er som formålstjenlig for å se en mulig fellesnevner mellom en slik deltagelse på sosiale medier og frafallet fra videregående skole, slik vi ser det i dag. Jeg har også, avslutningsvis sett det som interessant å se dette fraværet, fysisk og mentalt i et historisk perspektiv. De tema jeg tok utgangspunkt i var:

Unges deltagelse på sosiale medier, positive og negative betraktninger

Sosiale medier og valg i lys av sosial og kulturell tilhørighet

Sosiale mediers betydning i et frafallsperspektiv

Fravær og frafall i et historisk perspektiv

Utgangspunktet for denne studien er en uttalelse fra lektor Grethe Mathisen, gitt i et intervju med NRK (nrk.no 2010), vedrørende en undersøkelse som hadde blitt foretatt og som da avdekket at 35 % av alle elevene i klassene satt opptatt med sosiale medier mens undervisningen pågikk, noe som Mathisen uttalte som svært bekymringsfullt, formulert slik at disse elevene fikk bare seile sin egen sjø da hun ikke hadde makt til å gjøre noe med det, slik hun så det. I denne studien har det således vært viktig å undersøke hvordan unge menneskers forhold til sosiale medier er pr. i dag, og ikke minst hvordan de ser på det å ha tilhold på sosiale medier i skoletiden. Ut fra at en må forstå det slik at det er 65 % av eleven i en klasse som ikke er opptatt med sosiale medier mens undervisningen pågår, så er det viktig å vite noe om hvem de er, disse 35 % av eleven som er bakgrunn for Mathisens og mange med henne, bekymring for dette fenomenet. Jeg har med andre ord valg å gå inn bak prosentdelen for å se på mulig bakenforliggende årsaker til dette.

For i første omgang få vite noe om hvem disse unge menneskene er, som velger å være på sosiale medier i stedet for å følge lærerens prosjekt, ble de i intervjuet spurt om deres oppvekstforhold, deres forhold til skole og utdanning, samt deres foreldres status. Her kom der fram at alle, bortsett fra en, kommer fra lav arbeiderklasse, hvor ingen av foreldrene hadde en utdannelse ut over grunnskolen, bortsett fra et foreldrepar. Ingen av informantene har et nevneverdig godt forhold til skolen, og alle bortsett fra en av informantene beskriver forholdet til skolen og opplevelsene der, både sosialt og faglig som svært dårlig. De hevder alle at hvis de hadde hatt en mulighet til det, ville de aldri ha begynt på videregående skole etter endt grunnskole. En av informantene slapp og begynne på videregående etter

grunnskolen da han fikk arbeid sammen med slektninger, noe de andre informantene sier de ville ha gjort hvis det fantes mulighet for arbeid da de var ferdig på grunnskolen. He viser funn at for mine informanter ville arbeid av en eller annen form kunne vært en løsning som de unge hadde sett positivt på. Den ene av informantene som fikk jobbe etter endt ungdomsskole, hadde da intervjuet pågikk, bestemt seg for å begynne på skole igjen, etter råd fra familien.

Vedrørende informantenes bruk av sosiale medier både privat og i skoletiden viste det seg at vedrørende tidsbruk, så brukte mine informanter mye mer tid på dette enn hva som rapporteres som vanlig blant unge mennesker. Informantene forteller at de er pålogget nærmest døgnet rundt, og de deltar på nettsteder hvor de har sosiale kontakt med andre, så som i rollespill, Facebook, YouTube og blogg. Alle har deltatt på sosiale medier for det meste av skoledagene mens de ennå gikk på videregående skole. De ser selv på deltagelse på sosiale medier som utslagsgivende for at de har holdt ut så lenge som de gjorde på videregående skole. De mener dessuten at de har nytte av sosiale medier, både rent sosialt, økonomisk og vedrørende læring av nye ting. Læring som foregår på sosiale medier ligner mer på den måten de er vant til å lære hjemmefra, sammen med andre og i praktiske former. Denne formen for læring er også i tråd med Vygotskys syn på barn og unges utvikling og læring. En av informantene påpekte også at i en tid hvor familien hadde dårlig økonomi, og han således ikke kunne delta på kulturskolens musikkopplæring, så lærte han å spille musikk via nettstedet YouTube. Slik sett kan en se at sosiale medier kan ha en utjevne effekt for sosiale aspekter.

Videre funn viser at Bourdieu`s teorier vedrørende kulturell kapital og hvorvidt ens habitus har noe å si for hvordan et individ skal kunne kjenne seg hjemme i de forskjellige miljøer av betydning for denne undersøkelsen. Informantene påpeker ofte gjennom intervjuene at de ikke forsto hva som ble sagt på skolen, at de ikke skjønnte betydningen med hva det ble undervist i, og at de mente de ikke hadde noe til felles med skolens kultur, samt at de ga uttrykk for at de trodde det va gjensidig. Informantene latterliggjorde i stor grad skolens kultur og de verdier den står for, i tillegg til at de ga uttrykk for en negativ holdning overfor lærere. Dette var også en holdning foreldrene viste. Dette fenomenet kan således ses i sammenheng med Paul Willis funn fra hans studie av unge arbeiderklassegutter, som i stor grad latterliggjorde skolen og alt det den sto for, mens de selv på denne måten fikk framhevet sin egen kultur som en vinner. Dette er også funn som Edmund Edwardsens(1998) forteller om i sin artikkel «Fravær som er til stede», hvor han omtaler disse eleven som «over- vinnere», der de bruker noen av de samme mekanismer som Paul Willis Lads, og mine informanter.

Med utgangspunkt i at vi lever i ei ny- moderne tid, med en teknologisk utvikling vi aldri før har sett maken til, noe som innbefatter utviklingen av internetts muligheter gjennom de ulike tjenester. Mange teoretikere, slik som for eksempel Thomas Ziehe(1993), viser til en kulturell løsrivelse i denne tid hvor individet ikke lengre har noen modell i sine foreldre, si kultur slik som tidligere, noe som fører til vanskeligheter for den unge i sin identitetsdannelse, samt vedrørende det å skulle gjøre valg for framtiden. Anthony Giddens(1991), hevder på sin side at vi som individer har i dag uante muligheter for å konstruere vår egen identitet, og står slik sett fri fra alle kulturelle bånd hvilket vi som enkeltindivider og grupper var bundet av i mye større grad i tidligere tider. I vår moderne tid mener Giddens at vi som autonome individer kan skape oss selv uten å være merket eller hindret av en sosiale eller kulturell bagasje(ibid).

I denne undersøkelsen fant jeg at mine informanter i stor grad var preget av de kulturelle og sosiale forhold de har vokst opp under, relatert til de valg de hittil har gjort. Informantene har vokst opp i familier som ikke har hatt skole og utdanning som sentralt i sin oppdragelse. Foreldrene har unntaksvis hatt negativt eller likegyldig forhold til skolen, både for egen del i sin tid, men også til en viss grad når det gjelder deres barn. På spørsmål om informantene trodde de ville kunne velge sin egen framtid ved hjelp av den moderne tid vi lever i og med tilgang på en global verden gjennom internett, svarte de at de ikke så for seg at skolen kunne oppstå som noe bedre og mer lærerik for dem, selv om undervisningen hadde foregått via sosiale medier. De ville dessuten ikke være en del av et annet sosialt miljø enn det de kjente fra før, slik som familie og venner, og hadde således ingen tro på at de hadde noen mulighet til å konstruere sitt eget liv i noen stor grad.

Når jeg til slutt i min undersøkelse velger å se fravær, fysisk og mentalt i et historisk perspektiv i gjennom Edwardsens(1996) stemme for allmuen i den Gjenstridige allmue, hvor han beretter om skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850-1900, ser jeg til min forbauselse flere fellestrekk ved den tidens konflikt mellom allmuen og skolemyndighetene, og konflikten vi ser i dag utspiller seg mellom skole og hjem i mange tilfeller. I min studie viser det seg at informantene og deres familier synes skolen har for stor myndighet overfor det enkelte individ, samt en utidig inngripen i deres fritid hva gjelder pålegg om lekser og annet. Den gang var fraværet fra skolen også et konfliktområde, da som nå, og vi finner lignende «rømningsmuligheter» fra skolen, da som nå. Enten ved det fysiske fraværet ved at hele eleven ikke er å se, i tillegg til det mentale fraværet, den gang gjennom dagdrømmen via vinduet til verden utenfor skolestua, og i dag, slett ikke ulikt gjennom et annet vindu, det globale vinduet via pc og internett til de sosiale medier.

Avsluttende refleksjoner- veien videre

Vedrørende mine funn relatert til elevers deltagelse på sosiale i skoletiden, og hvorvidt en kan se dette som en mental flukt fra skolen og dens kultur, har jeg i min undersøkelse intervjuet fem gutter og en jente vedrørende deres forhold til sosiale medier.

Jeg har imidlertid ikke tatt med i min studie noe om hvorvidt kjønn har en signifikans, noe som kan synes som interessant i en videre studie. Det har vært hevdet fra flere hold at det kan synes som at det er flest gutter som spiller rollespill på nett, men i min studie forteller den ene av informantene som er jente, at hun spiller fast rollespill online, og at mange andre jenter gjør dette.

En undersøkelse vedrørende kjønn og forhold til spill ville vært en spennende studie som er av viktig interesse sett fra et perspektiv vedrørende kjønnsforskning, blant annet.

Litteraturliste

[https:// facebook.com/index.php?/styp=Ac8dQpNBX24kxMj](https://facebook.com/index.php?/styp=Ac8dQpNBX24kxMj), 30.05.13, 20.12

<http://www.kunnskapsdepartementet.no>

<http://www.nrk.no> (2010) (Troms og Finnmark)

<http://www.nrk.no> (2010) (Troms og Finnmark)

<http://www.nrk.no/vitenskap-og-teknologi>

<https://www.youtube.com/>, 30.05.13. 20.10

Stortingsmelding nr. 30 (2003 -2004)

Stortingsmelding nr.14 (2007 – 2008, s-10).

Beck, Karlsen Unn-Doris (2004). Preferanser og grunnlag for valg – sosial reproduksjon og individualisering i det senmoderne. Sosiologisk Årbok 2004.

Beck, Ulrich. (1997). Risiko og frihet. Oslo: Fagbokforlaget.

Bourdieu, Pierre (1977). Cultural reproduction and social reproduction. i Karabel, Jerome & A.H. Hasley (red.): Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre (1977). The Forms of Capital. I Hasley, Lauder, Brown og Wells (red.): Education. Culture Economy and Society S.45 – 58. University Press, Oxford.

Bourdieu, Pierre (2001). Den nye capital, del 2. i Bourdieu, P: Af praktiske grunde.

Hans Peizels Forlag.

Edvardsen, Edmund (1996). Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn, ca. 1850-1900. Universitetet i Tromsø 1984. Solum Forlag, Oslo 1996.

Edvardsen, Edmund (1998). Fravær som er til stede i Klasseromsforskning på norsk.

Klette Kirsti (red.) Ad Notam Gyldendal.

Fellmann, H. (2008). Veileder for ansatte I skolen - regulering av rolle- og strategispill på nettet.

Frantzen, V. & Vettenranta, S. (red) (2012) Mediepedagogikk: Refleksjoner om teori og praksis. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Frønes, I. (1998a). De likeverdige, Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. Oslo: Universitetsforlaget.

Fuglesang, L. og Olsen, P.B. (2009). Fuglesang og Olsen (red): Innroduksjon Videnskapsteori i samfundsvidenskabere. 2. utgave. Roskilde Universitetsforlag,

Fredriksberg C.

Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). Young people and social change. Individualization and risk in a late modernity. Buckingham: Open University Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity Press.

Gilje, N. & Grinen, H. (1993). *Samfunnvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnvitenskapenes vitenfilosofi.* Oslo, Universitetsforlaget.

Granovetter, M. (1983). *The Strength of Weak Ties: A network theory revisited.* *Sociological theory* 1: 201-233.

Guneriussen, Willy (1999). *Å forstå det moderne. Framskrittstro, rasjonalitet, ambivalens og irrasjonalitet i diskursen om modernitet.* Tano Aschehaug.

Jackson, Ida (2010-2011). *Hvordan ta over verden uten å gå ut av huset.*

H. Aschehaug & co. (W.Nygaard) Oslo.

Kaplan, A.M. & Haenlein, M. (2010). *User of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media.* *Business Horizons* 53, 59-68.

Kop, R. & Hill, A. (2008). *Connectivism: Learningtheory of the future or vestige of the past?*

The International Review of Research in Open and Distance Education vol.9, nr.3.

Krokan, A. (2012). *Smart læring. Hvordan IKT og sosiale medier endrer læring.* Fagbokforlaget Vigemostad & Bjørke AS, Bergen.

Krokann, I. (1942). Det store hamskiftet i bondesamfunnet. Samlaget, Oslo.

Kvale, S. (2001). Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). 2.utgave. Det kvalitative forskningsintervju. Otta, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsen, A.K. (2007). En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Marx, K. & Engels, F. (1848-1984). Det kommunistiske manifest. Oslo: Falken forlag.

Medietilsynet (2010). Barn og digitale medier 2010: Fakta om barn og unges bruk og opplevelse av digitale medier. Fredrikstad, Medietilsynet.

Mørch, S. (1985). At forske i ungdom. Et sosialpsykologisk essay. København: Rubikon.

Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger I skolen.

Pløger, F. (1994). «Henri Lefebvre og byanalysen – et intervju med Bob Shields. Sosiologi i dag, nr.3/94.

Skog, Berit (2008). Fra World of Warcraft til You Tube: bruk av dataspill og nettsamfunn blant deltagere på The Gathering, 19-23 mars 2008, Trondheim. NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.

Skog, Berit (2010). Digitale trendsettere: bruk av dataspill og sosiale medier blant deltagere på The Gathering 2010: rapport, Trondheim, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU.

Skaalvik, E.M. (1999). Etske spørsmål i skoleforskning. Etikk og metode. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Sørensen, E. & Cumming, P. (2006). Notat om dopamin» Medierådet for Børn og Unge.

<http://www.medieraadet.dk>.

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. Bergen, Fagbokforlaget.

Veen, V. & Vrakking B. (2006). Homo Zappiens: Growing up in a digital age.

Network Continuum Education. London.

Vettenranta, S. & Erstad, O. (red) (2007).

Mediedanning og mediepedagogikk: fra digital begeistring til kritisk dømmekraft.

Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, Lev (1978). Mind and society. The development of higher Psychological Process. Cambridge: Harvard University Press.

Willis, Paul (1977). How working-class Learning to labour kids get working-class jobs. Farnborough: Saxon House.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert. (1983).

Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. Kulturell frisættelse og subjektivitet.

København: Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (1993). Kulturanalyser. Ungdom, utbildning modernitet. Stockholm: Brutus Ostlings Bokforlag Symposium.

Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). Ungdom og usædvanlige læreprocesser. Viborg, Forlaget Politisk Revy.

Aakvaag, G.C. (2008). Moderne sosiologisk teori. Oslo, Abstrakt Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjonsskriv ifm masterprosjekt 2012/2013

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø hvor jeg avslutningsvis skal skrive en masteroppgave. Tema for oppgaven min vil omhandle frafall i videregående skole.

Her jeg vil se nærmere på hva som får unge mennesker til å delta på sosiale medier i stedet for å følge læreren undervisning. Hele 35 % av elevene i en klasse er på sosiale medier i stedet for å følge lærerens prosjekt, i følge en undersøkelse. Her vil jeg også undersøke hvordan elevenes forhold til skole og utdanning framstår, og om dette i noen grad kan ses i sammenheng med frafall i videregående skole. Feilvalg og frafall vises tydelig i forbindelse med yrkesfaglig opplæring. Tallene forteller oss at det er ca. 30% , altså et betydelig stort antall unge mennesker som har valgt feil og/eller falt fra opplæringen.

Jeg ønsker derfor å intervju unge mennesker som oppholder seg mye på sosiale medier, og som har falt fra videregående opplæring, eller som har hatt vanskeligheter med å gjennomføre utdanningen for å se om det kan være en sammenheng vedrørende dette.

Deltakelse er frivillig, og alle kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen. Prosjektlutt vil være juni-2013, og da vil også alt av datamateriale være anonymisert og alle lydfiler vil være slettet.

Min veileder for prosjektet er Unn-Doris Karlsen Bæck, Universitetet i Tromsø. Telefon:

92468024/e-post uba000@uit.no

Mvh

Greta K. Meijers

Telefon: 91648297

Informert samtykke ifm masteroppgaven til Greta K. Meijers 2012/2013

Sted:

Dato:

Signatur:

Vedlegg 2

Intervjuguide

Hvordan kan en se for seg elevers deltagelse på sosiale medier som en mental flukt fra skolen?

Introduksjon til intervjuet:

Takke for at informanten har tatt seg tid til å stille opp til intervju, samt repetere kort hva prosjektet mitt går ut på.

Åpne opp for eventuelle spørsmål, og i tillegg gjøre det klart at informanten kan trekke seg fra intervjuet når/om vedkommende måtte ønske det, samt mulighet til å la være å svare på enkelte spørsmål om det skulle være ønskelig.

Deltagelse og bruk av sosiale medier i skoletiden

Pleier du å delta på sosiale medier?

Hvilke sosiale medier pleier du å delta på?

Velger du noen ganger å delta på sosiale medier i undervisningstimen i stedet for å følge lærerens undervisning?

Hvis du gjør, hvor ofte?

Hvor mye tid bruker du på sosiale medier i løpet av en dag?

Synes du selv du lærer noe ved å bruke sosiale medier?

Kan denne kunnskapen i så fall kvalifisere for lønnet arbeide?

Jobb/skole-situasjon for tiden:

Har du planer for videre utdanning/og eller jobb?

Hvis ikke, hvilke planer for framtiden har du da?

Opplevelse av grunnskolen, sosialt og faglig:

Hadde du, hva du vil betegne som et godt forhold til en eller flere av dine lærere?

Hadde du, hva du vil betegne som et dårlig forhold til en eller flere av dine lærere?

Hadde dette i så fall noen påvirkning på dine faglige prestasjoner slik du ser det?

Hvordan opplevde du klassen din?

Hadde du en eller flere gode venner i klassen? På andre enn ditt eget klassetrinn?

Hvilke fag likte du?

Foreldre/foresattes delaktighet i skolehverdagen:

Hvilket forhold hadde/har dine foreldre/foresatte til skolen din?

Til lærerne dine?

Deltok de på møter og konferansetimer i regi av skolen?

Foreldrenes utdanning og syn på kunnskap/utdanning

Hvilken utdanning har dine foreldre?

Hvordan virker dine foreldres mening inn på ditt forhold til skolen?

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Unn-Doris K. Bæk
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Vår dato: 08.10.2012

Vår ref:31719 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31719	<i>Frafall i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Unn-Doris K. Bæk</i>
Student	<i>Greta Kjeldsen Meijers</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Greta Kjeldsen Meijers, Straumsvegen 1717, 9106 STRAUMSBUKTA

Avdelingskontorer / District Offices:

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