

Sociale medier og demokratisk dannelse i skolen



Stolpestemmer

77 Synes godt om-tilkendegivelser

Opdater sideoplysninger

Synes godt om

Følg

Fællesskab
Velkommen
Stolpedalskolens projekt om demokratisk dannelse.
24/3 - 11/4 2014



77

Om

Billeder

Synes godt om

Sociale medier og demokratisk dannelse i skolen



Stolpestemmer

77 Synes godt om-tilkendegivelser

Opdater sideoplysninger

Synes godt om

Følg

Fællesskab
Velkommen
Stolpedalskolens projekt om demokratisk dannelse.
24/3 - 11/4 2014



77

Om

Billeder

Synes godt om



Master i ikt
og læring



AALBORG UNIVERSITET



AARHUS
UNIVERSITET

it-vest

samarbejdende universiteter



COPENHAGEN
BUSINESS SCHOOL
HANDELSHØJSKOLEN

Jørgen Kristiansen
Kristian Brønd
Vejleder: Elsebeth Sorensen
2014-05-28
74 normalsider

Forsidefotos:

Bengt Nyberg <http://www.flickr.com/photos/97469566@N00/3568030830>

Andy Hay <https://www.flickr.com/photos/andyhay/> 

Abstract

This paper focuses on the designing of an educational programme in a Danish upper secondary class. The programme being based on the students' collaborative language and literacy practices on a Facebook site questioning whether Facebook provides the opportunities to improve aspects as identity, literacy practice and citizenship through participation in a debate of overall issues in a democratic society.

The paper presents a theoretical overview from learning theories propounded by John Dewey and Knud Illeris to theories concerning the representing of oneself by Erwin Goffmann and Anthony Giddens and Habermas' view on democratic public's sphere.

The research draws on data from surveys, interviews and extracts from Facebook. Analyzing leading to the conclusion that Facebook implemented in didactic designs contributes to above-mentioned aspects.

Keywords: Design, Facebook, presenting of oneself, identity, democratic society

Resume

Opgaven beskriver design og gennemførelse af et undervisningsforløb i en dansk folkeskoles 8. klasse. Forløbet er baseret på elevernes kollaborative arbejde på en Facebookside. Opgaven undersøger, hvordan de sociale medier kan indgå i et didaktisk design af et undervisningsforløb, så elevernes egen identitet, kommunikative kompetence og medborgerskab fremmes gennem engagement og aktiv deltagelse i den demokratiske samfundsdebat.

Opgaven præsenterer et læringsteoretisk perspektiv, fra John Dewey og Knud Illeris til Erwin Goffmann og Anthony Giddens tanker om individet, dets identitet og selvfremstilling samt Habermas' syn på den borgerlige offentlighed.

Analysen bygger på data fra surveys, interviews og opslag fra Facebook og konkluderer, at Facebook implementeret i didaktiske designs bidrager til ovennævnte aspekter.

Nøgleord: Design, Facebook, individets selvfremstilling, identitet, demokratisk samfund

Forord

Dette masterprojekt er skabt i et kollaborativt samarbejde, hvor forfatterne, gennem fælles litteratursøgning og - diskussion, planlægning og afvikling af praksisforløb, idegenerering, indsamling og analyse af empiri, procesorienteret skrivning, diskussion og konklusion, har udarbejdet nærværende dokument.

Vi betragter derfor projektet som et fælles arbejde.

Kristian Brønd & Jørgen Kristiansen
2014-05-28

I tilknytning til projektopgaven er der udarbejdet et appendiks indeholdende opgavens bilagsmateriale.

Indhold

1. Indledning.....	1
1.1 Problemformulering.....	3
1.2 Uddybning og afgrænsning.....	3
1.3 Læsevejledning.....	4
1.4 Metode.....	5
1.5 "State of the art".....	8
2. Teoretisk ramme.....	9
2.1. Demokrati, medborgerskab og uddannelse.....	9
2.1.1 Demokratibegrebets udvikling.....	9
2.1.2 Sociale medier - demokratiets nye arena.....	11
2.2 Demokratisk dannelse.....	13
2.2.1 Demokrati og uddannelse.....	13
2.2.2 Medborgerskab.....	14
2.3 Dannelse.....	17
2.4 Læring.....	18
2.5 Transformativ læring i senmoderniteten.....	21
2.6 Facebook - fra vennepleje til demokratisk arena.....	24
3. EMPIRI	27
3.1 Begrundelse for valg af forløb.....	27
3.2 Forundersøgelse af læringsforudsætninger.....	28
3.2.1 Den kvantitative forundersøgelse.....	28
3.3 Resultat og analyse af forundersøgelse.....	30
3.3.1. Alder, køn og rolle i forløbet.....	30
3.3.2 Hvor mange timer er du på nettet hver dag?.....	31
3.3.3 Hvor ofte er du på nettet for at...?.....	32
3.3.4 Hvilke sociale medier anvender du?.....	33
3.3.5 Hvad bruger du Facebook til?.....	35
3.3.6 Hvad karakteriserer det gode opslag på Facebook.....	36
3.3.7 Nyheder, samfundsforhold, økonomi, politik, kultur, hvor henter du viden?.....	36
3.3.8 De sociale medier og personlig og social udvikling.....	37
3.3.9 De sociale medier og demokrati.....	38
3.3.10 De sociale medier mellem skole/arbejde og privatliv.....	39
3.4 Didaktisk design.....	40
3.4.1. Didaktisk relationstænkning.....	40
3.4.2 Didaktiske overvejelser i forløbet.....	41
3.5 Kvalitative undersøgelser.....	46
3.6 Feltobservationer - metodeovervejelser.....	46

3.6.1 Feltobservationer	47
3.7 Interview.....	56
3.7.1 Analyse af interview	57
3.7.2 Sociale medier og identitetsudvikling	58
3.7.3 Sociale medier og kommunikationskompetence	61
3.7.4 Sociale medier og medborgerskab	64
3.7.5 Sociale medier og aktiv deltagelse i samfundsdebat	65
3.7.6 Ambivalenser /holdning omkring sociale medier i undervisningen	66
4. Diskussion.....	69
4.1 Metode	69
4.2 Valg af temaer	70
4.3 Litteratur.....	71
5. Konklusion	72
6. Perspektivering.....	74
7. Litteratur (APA).....	75
8. Bilag	80
8.1 Forundersøgelse spørgeskema.....	80
8.2 Forundersøgelse resultater	80
8.3 Samlet undervisningsforløb.....	80
8.4 Feedback skema og resultater.....	80
8.5 Alle Facebook opslag	80
8.6 Interviewguider	80
8.7 Transskription.....	80
8.8 Interview datadreven kodning	80

1. Indledning

Den 4. februar 2014 kunne det sociale netværk (SNS) Facebook fejre 10 års fødselsdag med over 1 milliard brugere verden over. Også i Danmark er der rigtig mange brugere af sociale netværk, 95 % af de 16 - 24-årige og 65% af den voksne befolkning, 2,7 mio. i alt (IT-anvendelse i befolkningen, 2013) 97 % af de 13-årige har mindst en profil på sociale netværk (Børnerådet, 2014). Facebook er det dominerende SNS med 85 % af drengene og 88 % af pigerne - og i øvrigt er en lang række af andre sociale netværk på listen over de unges brug af netbaserede sociale tjenester.

“Medierne er adgangsbillet til sociale fællesskaber”, skriver Malene Charlotte Larsen (M.C. Larsen, 2013a), og i de sociale fællesskaber fremstiller de unge sig selv og bidrager til opbygningen af hinandens identiteter ved hjælp af netværkstjenesternes faciliteter, fx Facebooks likes, kommentarer, tagging osv. De sociale medier udgør på denne måde en arena for identitetsudviklingen. En identitetsudvikling, som i moderniteten foregår under stadig påvirkning af og på baggrund af strømme af sociale og psykologiske informationer om mulige måder at leve på (Giddens, 1996, s. 26).

Aktører på den sociale mediearena er den unge selv og de andre personer i de sociale online fællesskaber, som de unge deltager i eller selv skaber. Selv om der også er dårlige oplevelser som fx manglende respons eller direkte mobning, som gør, at nogle lukker en profil, vender de dog altid tilbage.

“Sociale medier er et farvand, de unge (og de voksne, der omgiver dem) er nødsaget til at lære at navigere i, fordi medierne nu engang er én af adgangsbilletterne til de sociale fællesskaber.” (M.C Larsen, 2013a s. 26).

Nogle af de voksne, som omgiver de unge, er lærere og pædagoger i bl.a. skolen.

Folkeskolen skal “give eleverne kundskaber og færdigheder, der fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling” og “forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Folkeskoleloven, 2013).

Det er derfor naturligt, at Folkeskolen også beskæftiger sig med de sociale medier, at der undervises i og med de sociale medier, men at inddrage sociale medier i undervisningen er imidlertid ikke almindelig praksis.

De sociale medier er, naturligt nok, etableret i “privatsfæren” uden for skolen. Allerede i 2002 beskrev Birgitte Holm Sørensen (Holm Sørensen, 2002), med afsæt i Wengers teori om praksisfællesskaber, det ønskværdige i at skabe en ny undervisnings- og læringspraksis i skolen ved at kombinere “læringspraksis uden for skolen”, forstået som børnenes egen tilegnelse af færdigheder i computerspil, at bruge engelsk i chat, at skabe egne hjemmesider, alt sammen aktiviteter karakteriseret af, at de digitale færdigheder indgår som *middel* til at opnå position mv., med skolens undervisnings- og læringspraksis, hvor de samme færdigheder også optræder, men ofte som *mål* for aktiviteterne.

Vi er stadig, nu 12 år efter, i en situation karakteriseret af “mediernes parallelle skoler” (Tuftte, 2007). De unge, eleverne, er på Facebook, og lærerne er også på Facebook, men de er der som oftest ikke sammen.

Jesper Tække (Tække, 2013) beskriver tre ambivalenser, handlings-, interaktions- og ansvarsambivalens, som gør det vanskeligt for lærerne at arbejde med de sociale medier i undervisningssammenhænge.

I dette projekt vil vi med afsæt i et konkret undervisningsforløb i en 8. klasse forsøge at kombinere skolens (undervisnings) praksis og elevernes private praksis på den sociale platform Facebook.

Med afsæt i en forundersøgelse i form af et survey vil vi udvikle og afprøve et didaktisk design for et tre-ugers undervisningsforløb. Forløbet vil vi analysere med feltobservationer og elevernes producerede artefakter og efterfølgende kvalitative interview.

De sociale platforme udvikles, forøges og forandres fortløbende. Nye funktionaliteter, øget tilgængelighed, eksponering i "traditionelle" medier som den trykte presse og TV betyder, at nye brugergrupper, institutioner mv. vil benytte medierne til personlige, politiske, forenings- eller forretningsmæssige formål. Forandringen sker så hurtigt, at videnskabelige artikler bør "datostemples", så forskningen vurderes korrekt i forhold til de muligheder, platformene kan tilbyde på det tidspunkt, artiklen skrives (Brügger 2013).

De sociale platforme er en magtfaktor og omtales sammen med blogs som den femte statsmagt (Dutton, 2009), med et betydeligt potentiale som talerør i den demokratiske proces. I Danmark er det blandt andet illustreret i sagen om udvisningen af Im¹ og salget af Dong², men også mere konkret/lokalt som fx til at holde kontakten med indvandrede borgere på Bornholm (Birkbak, 2013) I det politiske liv er partier, interessegrupper, politikere og foreninger på de sociale medier for dels at udbrede egne budskaber, dels for at invitere til dialog med borgere, vælgere mv.

Det er altså oplagt at betragte de sociale netværk som arenaer for offentlig debat, udvikling af "den offentlige mening", som i nogle tilfælde kan blive en politisk, kulturel eller økonomisk magtfaktor, meget lig Habermas teori om "Borgerlig offentlighed" (Habermas, 2009).

Dette udnyttes selvfølgelig både i det politiske og i det kommercielle felt, hvor de sociale medier anvendes som "megafon, magnet eller monitor" i forhold til sagens, organisationens eller virksomhedens målgruppe (Gallaughar & Ransbotham, 2010). Men hovedprincippet er, at de åbne for enhver, der ønsker at ytre sig.

De sociale platforme står på denne baggrund på sin vis til rådighed for skolens arbejde med demokrati, som det fx kan komme til udtryk i arbejdet med medborgerskab og demokratisk dannelse, som beskrevet af blandt andet (Korsgaard, 2004).

Medborgerskab i Korsgaards forståelse er inspireret af sociologen Zygmunt Bauman, der ser medborgerskabsundervisning (Citizenship education) som svaret på, hvordan man kan fastholde et fællesskab i en verden under konstant forandring.

Medborgerskabsundervisning, -pædagogik, eller med et måske endnu bedre betegnelse, medborgerskabsudviklingen, henter ifølge Korsgaard sit teoretiske afsæt i demokratiet (Kant, Habermas, Koch), identitetsudvikling (Giddens) og dannelse (Klafki). I vores projekt trækker vi didaktikerne Hiim og Hippe samt Gynther og Christiansen ind som teoretisk afsæt for udvikling af forløbets didaktiske design.

¹ <https://www.facebook.com/pages/Vi-er-imod-at-Im-og-hendes-mor-er-udvist/376029245865294>

² <https://www.facebook.com/stopsalgafdong?fref=ts>

Hermed har vi præsenteret de brikker, vi vil arbejde med og føje sammen til et meningsgivende samlet billede med perspektiver og inspiration til videre arbejde og udvikling. Vi har altså fokus på:

1. Unges identitetsudvikling.
2. Sociale medier og deres kobling til de unges personlige og sociale udvikling.
3. Skolens opgave i forhold til udvikling af demokratisk dannelse.
4. Sociale medier som demokratisk arena.
5. Didaktisk design af undervisning som inddrager pkt. 1 - 4.

I undervisningsforløbet vil vi arbejde med alle fem punkter.

I vores tilgang til projektet og som afsæt for problemformuleringen har vi haft megen nytte af et sæt antagelser, der har dannet udgangspunkt for vores tænkning.

Vi antager at:

- Stort set alle unge over 13 er aktive på ét eller flere sociale netværk.
- De sociale netværk har stor betydning for identitetsudviklingen for de unge.
- Den personlige identitetsudvikling som sker på de sociale medier også har et dannende/demokratiserende aspekt.
- Langt hovedparten af lærerne deltager i et eller flere sociale netværk, men -
- kun meget få lærere anvender de sociale netværk i undervisningen.
- Der er et stort uudnyttet potentiale i at inddrage de sociale netværk i skolens undervisning, fx i forhold til dannelse, demokrati og medborgerskab.

Dette fører frem til opgavens problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan de sociale medier indgå i et didaktisk design af et undervisningsforløb, så elevernes egen identitet, kommunikative kompetence og medborgerskab fremmes gennem engagement og aktiv deltagelse i den demokratiske samfundsdebat, som den kommer til udtryk på netop de sociale medier?

Problemformuleringen giver os følgende undersøgelsesspørgsmål:

- Hvad kendetegner de sociale medier - specielt Facebook?
- Hvilke kompetencer skal man besidde for at kunne agere på digitale platforme?
- Hvad er læring?
- Hvad påvirker/hvordan foregår individets identitetsudvikling?
- Hvordan håndterer skolen brugen af de sociale medier i et læringsperspektiv?

1.2 Uddybning og afgrænsning

Omdrejningspunktet for projektet er arbejdet med de sociale medier i læringsmæssig sammenhæng. Selve undervisningsforløbet gennemføres med en 8. klasse på Stolpedalsskolen i Aalborg over en 3 ugers periode i marts - april 2014. At valget falder på en af de ældste klasser i grundskolen hænger sammen med, at det faglige indhold af samfundsfag og historie på disse klassetrin er rammesat med

en stor tyngde omkring politik, magt, beslutningsprocesser og demokrati. Ydermere er elevernes kognitive udvikling på et stade, hvor de viser interesse for at få indsigt i det omkringliggende samfunds opbygning og virkemåde.

Projektforløbet bygger videre på et tværfagligt forløb i de nævnte fag, hvor demokratiets opståen og udvikling, det parlamentariske grundlag, demokratiet i funktion, både nationalt, regionalt og lokalt, samt mulige veje til indflydelse på beslutningsprocesserne er byggestenene (jf. bilag 8.3).

Vi vælger udelukkende at arbejde på platformen Facebook, selvom andre sociale medier også kunne have været interessante at arbejde med.

På Wikipedia oplistes (april 2014) 204 forskellige sociale medier ("List of social networking websites," 2014), med Facebook som den absolut mest udbredte. Dette er også tilfældet blandt elever og lærere på Stolpedalsskolen, og de aktører uden for skolen, der medvirker i projektet.

Afgrænsningen bevirker endvidere, at problematikkerne omkring mobning på de sociale medier, datasekkerhed og rettigheder i forbindelse med kommunikation via Facebook ikke indgår som en væsentlig del af opgavens indhold. Vi er klar over, at der er problematikker forbundet med anvendelse af sociale medier, og vi vælger ikke bevidst at 'forbigå dem i tavshed', men det er nødvendigt at afgrænse indholdet.

Vi fravælger også at se på elevernes personlige brug af SNS, selv om det ville være ganske spændende at have lavet komparative betragtninger - skole contra fritid - set ud fra identitetsperspektivet.

1.3 Læsevejledning

Kapitlet 'Teoretisk ramme', som indleder opgaven, omhandler en teoretisering af begreberne demokrati, medborgerskab og uddannelse, efterfulgt af det læringsteoretiske grundlag med fokus på læring og identitetsdannelse. Slutteligt gives et signalement af det sociale medie, Facebook.

Dernæst følger kapitlet "Empiri", hvor vi med udgangspunkt i et fagligt forløb på Facebook undersøger, om vi kan være med at fremme elevernes identitet, kommunikative kompetence og medborgerskab gennem aktiv deltagelse i den demokratiske samfundsdebat.

Før planlægningen og afviklingen af dette forløb iværksætter vi en kvantitativ undersøgelse i form af en spørgeskemaundersøgelse med det mål at få et overblik over elevernes læringsforudsætninger. Forundersøgelsen er struktureret og gennemført ud fra en række metodiske overvejelser.

Med udgangspunkt i resultaterne fra forundersøgelsen overvejes en række elementer, som danner grundlaget for planlægningen af det didaktiske design, som jo ligger forud for selve gennemførelsen af det faglige forløb.

Dernæst følger en beskrivelse af afviklingen af Facebookforløbet, tilhørende feltobservationer og en efterfølgende indsamling af kvalitative data i form af semistrukturerede interview.

Litteratur, metoder og indsamlede data samles i diskussionsafsnittet og en samlet konklusion set i forhold til den opstillede problemformulering. Opgaven slutes af med perspektivering af vores fund.

I hele opgaveteksten figurerer henvisninger, der enten relaterer til skemaer/diagrammer indsat i tekstdelen eller til litteratur- og bilagshenvisninger. En stor del af empirien indgår i opgaven, dog ikke alt. Den samlede empiri findes i appendiks til denne opgave.

I opgaven gør vi hyppigt brug af begreber knyttet til læreprocesser.

Betegnelsen "elev" dækker over den lærende, og betegnelsen "lærer" er den person, som varetager undervisningen.

Med begrebet "læring" er der fokus på elevernes aktiviteter med henblik på tilegnelse og erkendelse, og når vi skriver "undervisning", er der fokus på lærernes aktiviteter med tilrettelæggelse, formidling og stilladsering af processer, som kan føre til læring.

1.4 Metode

Projektets videnskabsteoretiske afsæt er hermeneutikken.

"Hermeneutik er den praktiske kunst at fortolke og forstå fænomener, der er lagt mening i....Samtidig er hermeneutik også den teoretiske refleksion over forståelsens betingelser og metode. Hermeneutik er altså både navnet på det konkrete forståelses- og fortolkningsarbejde, og den teoretiske, filosofiske refleksion over dette arbejde." (Jacobsen, Schnack, Wahlgren, & Madsen, 1999, s. 165)

Hermeneutikkens hovedsigte er altså at forstå, ofte tekster, men også udsagn, dialoger og kunst. Centralt i hermeneutikken står den hermeneutiske cirkel, hvor forforståelse og erkendelse udgør en cirkulær, eller snarere spiralformet bevægelse.

Jacobsen m. fl. beskriver, hvordan Heidegger med begrebet "da-sein" prøver at indfange at menneskets væren i verden ikke kan adskilles fra det, man er til stede i. Vi er til stede i det vi bruger, vi er hvad vi gør, del og helhed er et andet aspekt af den hermeneutiske cirkel.

Hans-Georg Gadamer har især bidraget med fokus på forforståelsen, (forståelseshorizonten) betydning for erkendelse, idet

"I forståelseshorizonten er er ens livserfaringer opsamlet og fungerer som fremadrettede forventninger" (ibid s. 169)

Ny erkendelse skabes altså ved, at man sætter sine "fordomme" på spil: Forforståelse - dialog - ny forståelse.

At arbejde hermeneutisk betyder, at vi lægger vægt på at forstå, leve os ind i deltageres forforståelser og intentioner bag ytringerne, men under den betingelse at de forståelseshorisonter, som ligger bag, hele tiden er under ombygning og nydannelse.

Med hermeneutikken kan vi ikke studere, spørge, interviewe uden samtidig at forstyrre den eksisterende forståelseshorizont.

Socialkonstruktionismen sætter fokus på sproget som det bærende for opbygning af forståelse af verden:

*"Den grundlæggende ide i social konstruktion virker ret enkel, men den er også dyb. Alt, hvad vi regner for virkeligt er socialt konstrueret. Eller, sagt mere dramatisk, **intet** er virkeligt, før folk er enige om, at det er det." (Gergen & Gergen, 2009, s. 9)*

Mens vi kommunikerer med hinanden, konstruerer vi samtidig verden. Socialkonstruktionisterne til-

lægger ikke historien eller traditionen afgørende betydning men er åben over for andre måder at beskrive og værdisætte. En slags radikal pluralisme. Dog erkender man betydningen af egen erfaring, eller forståelse.

“Vi lever vores liv dialogisk. Vi kan kun få noget til at give mening i kraft af det, der er gået forud og det der følger efter” (ibid s. 24)

Socialkonstruktionismen er relationsbåret. Jo tættere relationer, jo bedre mulighed for at skabe nye forståelser. Det er ikke tilfældigt, at socialkonstruktionismen er rundet af det terapeutiske miljø. Narrativer spiller også en væsentlig rolle, idet konstruktion af vægtige fortællinger er vigtige for handlemulighederne.

Som konsekvens af “konstruktionens” store betydning er princippet om kontingens centralt. Alt hvad vi gør kunne være gjort anderledes.

Med socialkonstruktionismen kan vi dekonstruere de forståelser, fortællinger, diskurser og praksisformer, som vi opsøger i projektets empiri.

Det er især princippet om forforståelsens betydning for ny erkendelse i sammenhæng med socialkonstruktionismens vægtning af sprogets betydning for skabelsen af forståelser af verden, som er nyttige perspektiver i vores arbejde.

Forforståelsen af potentialet i anvendelsen af et SNS som Facebook har afgørende betydning for udbyttet, og platformens succes og funktionalitet bæres af det sproglige udtryks mulighed for at konfirmere, konstituere eller korrigere relationer, ideer, diskurser og verdensbilleder. Den socialkonstruktivistiske teori er den bærende idé i udviklingen af det didaktiske design.

Vi udvælger en række teoretikere til at belyse de forskellige tematikker, som anslås i problemformuleringen og dermed i projektet.

Knud Illeris’ inddrages, først og fremmest på grund af hans tanke om læringens tredelte fundament: Indhold, drivkraft og samspil, som vi udmønter i vores didaktiske design, og som vi i øvrigt ser som et udmærket perspektiv på analyse af fx Facebook. Illeris’ teori om transformativ læring og unges identitetsdannelse i det senmoderne samfund kobler undervisning med personlig udvikling.

Vi inddrager John Deweys erfaringslæring - refleksion i selve læreprocessen, i samspil med Christianesen og Gynthers didaktik 2.0 og Hiim og Hipkes grundlæggende didaktik, fordi de tilsammen giver et væsentligt teoretisk grundlag for planlægning og stilladsering af læreprocessen. Et vægtigt udvælgelseskræterium i den forbindelse er, at de betragter læreprocesser som skabende processer.

John Dewey trækker vi ind i forhold til den demokratiske involvering, hvor hans tanker om, at eleverne i skolen skal uddannes til at kunne deltage aktivt i det demokratiske samfund og samtidigt tage ansvar - eller medansvar - for demokratiets beståen er lige så aktuelle nu som for 100 år siden.

Klafkis bidrag er hans kategoriale dannelsesstænkning, som er grundlaget for den danske skoletænkning.

Vi supplerer det teoretiske fundament med medborgerskabsbegrebet. Ove Korsgaard m. fl. er væsentlige bidragydere til medborgerskabstænkningen i læreruddannelsen fag KLM, men også i skolens praksis. Det er især den pædagogiske, taksonomiske indholdsangivelse som matcher vores tanker om tematikker for undervisningsforløbet.

Det teoretiske afsæt for overhovedet at anvende Facebook i demokratisk arbejde er i høj grad inspireret af Jürgen Habermas' teori om den borgerlige offentlighed, som igen er trukket frem af blandt andet (Tudvad, 2014) i diskussionen om Facebooks rolle som demokratisk arena.

Vi anvender tre empiriske metoder i en triangulering jf. (Sharp, Rogers, & Preece, 2007). Da hver metode har sine egne fordele og ulemper, vil vi med en kombination af flere forskningsmetoder med forskellige typer af data om samme emne opnå en større samlet pålidelighed og derved højne validiteten af vores arbejde.

Forundersøgelsen foretages før undervisningsforløbet og er en kvantitativ analyse baseret på et spørgeskema. Formålet er dels at skabe overblik over det digitale niveau hos elever og lærere, både generelt og specifikt i forhold til anvendelse af sociale medier, dels at afdække holdninger omkring brugen af sociale medier og specielt Facebook i skole-, dannelsesmæssige og demokratiske sammenhænge. Analysen foretages så resultatet kan anvendes i det didaktiske design af undervisningsforløbet. Spørgeskemaets styrke som metode er, at det på overskuelig og håndterbar måde kan give svar på, hvor udbredte forskellige former for adfærd eller holdninger er hos en større gruppe.

Feltundersøgelsen, en selv-etnografisk dataindsamling, udgøres dels af vores logbog og observationer i klasserummet, dels af de "metakommunikerende artefakter" (Christiansen & Gynther, 2010a), dvs. tekster, kommentarer, links, delinger og likes på Facebook, som er undervisningsforløbets "produkter". Feltundersøgelsen giver os andre data end forundersøgelsen; feltobservationernes force er, at de kan fremkomme med indikationer omkring, hvad der påvirker eleverne i klasserummet mht. adfærd, kommunikation, kollaboration, inklusion, deltagelse og læring, som er væsentlige elementer i medborgerskabspædagogikken.

Det semistrukturerede interview - som metode - sikrer gennem interviewguiden, at der stort set indhentes den samme information på tværs af interviewene. Samtidigt er interviewguiden åben således at der er mulighed for at spørge ind til og få uddybet interviewpersonernes svar, hvilket netop er de kvalitative forskningsinterviews styrke, fordi det giver et bredere og mere nuanceret billede af interviewets temaer.

Interviewene af hele 8.B, viceskolelederen, tre lærere og fem elever fra 8. B gennemføres for at kunne afdække praksisser, holdninger og bevæggrunde hos deltagerne, det hermeneutiske hvorfor. I interviewene kan vi komme lidt tættere på de tanker og overvejelser lærere og elever gør sig i forhold til at bruge Facebook i undervisningen.

Hver undersøgelsesmetode har således fordele og ulemper i gennemførelse og i analysens validitet og reliabilitet, som vi gør nærmere rede for senere, men samlet set kan de tre forskellige undersøgelsesmetoder levere data, som kompletterer hinanden til et samlet billede.

1.5 “State of the art”

Forskningsfeltet sociale medier i grundskolen er meget smalt, ja faktisk har det kun været muligt at finde en publiceret beskrivelse (P. U. Andersen, Dohn, Irminger, & Vestergaard, 2012). I artiklen beskrives et danskforløb i en 10. klasse, hvor Facebook bruges i forbindelse med litteraturarbejde. Eleverne anvendte Facebook chat parvis til at diskutere en novelle, og senere arbejdede de med statusopdateringer, som eleverne kunne forestille sig en af personerne i en novelle ville gøre. Forfatterne konkluderer at der er god, faglig anledning til at inddrage Facebook i danskundervisningen, men at det kræver en klar pædagogisk rammesætning, og at nogle elever “ikke ønskede at blande skole og fritid”.

Jørgen Kristiansen, den ene af denne opgaves forfattere deltog sidste år i MIL’s valgmodul ‘IKT, dansk og didaktisk design’, hvor Facebook indgik som en del af designet af et multimodalt litteraturforløb afviklet i 7.B på Elise Smiths Skole i Århus. Forløbet tog sit afsæt i Janne Tellers roman “Intet”, der følger en syvende klasse gennem et skoleår. Hver elev i 7.B fik tildelt af en romanens personer og skulle ud fra personens replikker og konkrete hændelser i handlingen lave en personkarakteristik med det mål at oprette sin fiktive persons profil på Facebook inklusiv profilbillede og grupper. Arbejdet på Facebook indeholdt statusopdateringer, kommentarer til og diskussion af udvalgte passager/episoder, videofilm mv.

Ud fra et danskfagligt perspektiv var produktiviteten og også udbyttet på et højt niveau.

MIL masterprojekt “For lidt og for meget fordærver alt - hvordan Facebook kan bidrage til at skabe engagement i et læringsforløb”, (Breinholt Sørensen, 2011), beskriver et aktionsforskningsforløb omkring en gymnasieklasses forberedelse af et besøg på et videncenter. Forberedelsen foregår på Facebook. Projektet beskriver den nødvendige stilladsering, som skal tage afsæt i en tilpasning af tone, frihedsgrader og form i Facebookmiljøet. Projektet foreslår, at en facilitator kan have denne rolle gennem at stille åbne spørgsmål, som perspektiverer de faglige emner til de studerendes livsverden. Metoden er, gennem gentagne iterationer med interview, at forbedre deltagelse og engagement i læreforløbet.

Udfordringen i projektet var bl.a. at overskride forforståelsen af Facebook som et udelukkende privat medie.

Et stort anlagt eksperiment, “Socio Media Education” eksperimentet, SME (Tække & Paulsen, 2013) er et meget bredt, treårigt, aktionsforskningsbaseret eksperiment (2011 - 2014) om brugen af sociale medier i en klasse på Handelsgymnasiet i Skive. Eksperimentet har leveret rapport fra første skoleår og en række artikler. Eksperimentet har afdækket tre ambivalenser og usikkerheder, som gør det vanskeligt at arbejde med it i skolen. Når eleverne har adgang til nettet uafbrudt og måske med flere forskellige enheder samtidig oplever lærerne:

- En social usikkerhed. Hvem er egentlig med i undervisningen?
- En saglig usikkerhed. Hvilke kilder kan inddrages og refereres til?
- En rum- og tidsmæssig usikkerhed. Hvor og hvornår starter og slutter undervisningen?
- En teknisk usikkerhed. Hvilke teknologier og medier er til rådighed og virker? (ibid, s 35)

I forsøget på at styre planlægning og gennemførelsen af undervisningen oplever lærerne en interaktions ambivalens. Nye praksisser, usikkerhed om normer og regler gør, at man famler sig lidt frem,

“mellem forbud og ligegyldighed”, som er blevet undertitlen på første delrapport.

Der peges dog også på en lang række positive effekter, som sociale medier kan tilføre til undervisningen. Først og fremmest muligheden for at alle kan komme til orde, mest tydeligt vist i beskrivelsen af forløb, hvor Twitter bruges som mikroblogging platform. Projektet og den store videnskabelige produktion har været en stor inspirationskilde for os.

2. Teoretisk ramme

I det følgende afsnit inddrager vi en række litterære og teoretiske referencer til at belyse de begreber, som danner det teoretiske fundament for vores opgave.

Vi starter med demokratibegrebet som det helt overordnede og går tættere og tættere på individ, læring og udvikling.

2.1. Demokrati, medborgerskab og uddannelse

Hvor foregår demokratiet?

Spørgsmålet synes relevant i en 8. klasse. For hvor foregår demokratiet egentlig? Og hvad er demokrati i den verden, de unge skal forberedes til som beskrevet i formålsparagraffens stykke 3?

“Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” (Folkeskoleloven, 2013)

2.1.1 Demokratibegrebets udvikling

Ordet demokrati kommer af græsk “Demos” (folket) og “kratia” (styre). I de græske bystater var det fundamentale princip frihed i to betydninger, frihed til at deltage i politiske beslutninger og en privat frihed, en frihed til at leve som man ville (Hansen, 1986). Det var kun voksne mandlige borgere som kunne deltage i demokratiet, kvinder, slaver og “fremmede” kunne ikke deltage i processerne.

“Bios politikos” (Habermas, 2009, s. 51) er det frie, demokratiske rum, som alle de frie (mænd) har adgang til. Det offentlige liv - demokratiet - udspillede sig på markedet, agora, i den romerske terminologi, arenaen.

Det offentlige liv var helt adskilt fra den enkeltes private sfære (idia) konkretiseret som hus og husholdning, inklusiv kvinder, slaver mv.

Ideen om den frie, demokratiske diskussion på byens pladser er i princippet stadig vores idealforestilling om demokratiet. Selvfølgelig med helt andre præmisser, deltagere, forståelse og indhold - men når vi læser Folkeskolelovens formålsparagraf, stk. 3 - ja så fornægter den græske forståelse af demokrati sig ikke - og det er også med afsæt i idealforestillingens enkeltdele, vi tager afsæt i denne opgaves spørgsmål.

- Hvor foregår den demokratisk dannende diskussion?
- Hvilke temaer er til diskussion?
- Hvordan sprogliggøres diskussionen?

- Hvilken indflydelse eller magt kan diskussionen få?

Ideen om, forståelsen af og udmøntningen af demokrati, samfundsforståelse, statsdannelse og frem til velfærdssamfundet er en del af rammen om projektet.

Habermas (Habermas, 2009) beskriver, hvordan "kaffebarer" og "saloner" i det 18. århundrede udviklede sig som arnesteder for "skarpsindige diskurser".

"Næppe en af de store forfattere i det 18. århundrede har ikke først fremført sine tanker i sådanne diskurser, altså som foredrag i akademier og til diskussion frem for alt i salonerne" (ibid, s 87)

og

"Den fuldt udviklede borgerlige offentlighed var baseret på den fiktive identitet, som de privatfolk, der var samlet til publikum, havde i deres to roller som ejendomsbesiddere og som slet og ret mennesker" (ibid s. 113)

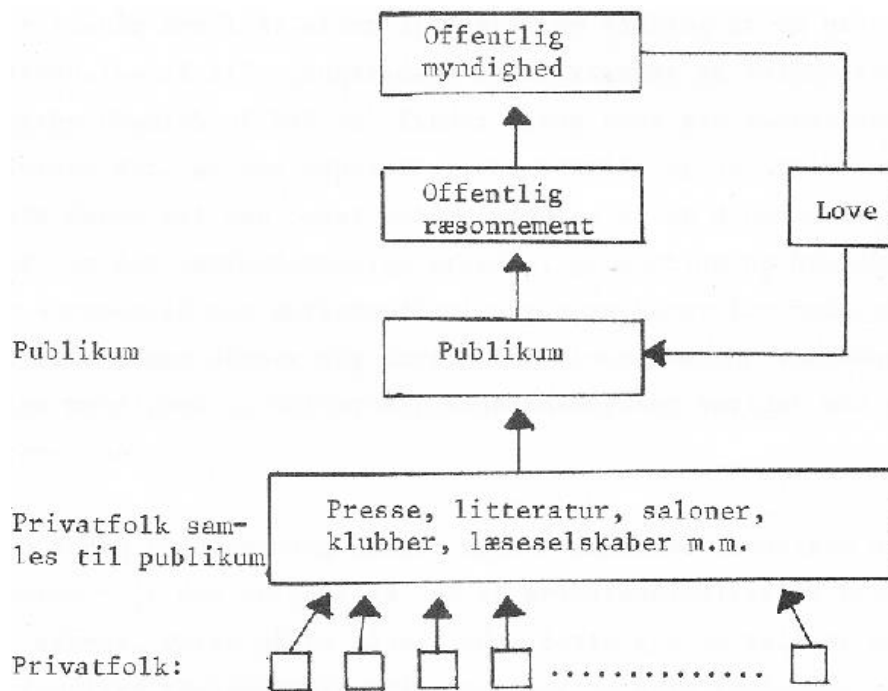
Det var altså diskurser for de få, ejendomsbesidderne. Folket, *pøbelen*, var ikke en del af "*publikum*" som Habermas bruger som betegnelse. For folket blev teatrene, i takt med at disse blev åbnet for masserne, det sted, hvor den "offentlige menings" diskurs blev tilgængelig. I lighed med Gleerup, (Gleerup, 2004), beskriver Habermas, hvordan litteraturen, især i form af "moralske ugeskrifter" gradvist overtog den offentlige menings diskurs.

Men hvilken betydning har den "Borgerlige Offentlighed", den offentlige mening.

"Offentlig mening vil ifølge sin egen intention hverken være skranke over for magten eller magten selv og heller ikke være kilde til al magt" (ibid, s. 144)

Den borgerlige offentlighed, som ifølge Habermas danner og udtrykker den offentlige mening forudsætter, at den er tilgængelig for alle - hvilket udvikledes hen over det 19. og 20. århundrede under indflydelse af andre samfundsforhold: Forholdet mellem erhvervssfæren og privatsfæren, urbaniseringen og dens betydning for familiens adskillelse fra erhverv og produktion og opdeling i klart adskilte arbejds- og familieliv, reduktion af bylivet etc.

Den helt store ændring bliver mulig med rotationspressen og dermed aviser, dagblade først i det 19. årh. og videre med radio, TV og efter Habermas, internet. Adgangen til deltagelse i udformning af den offentlige mening bliver mulig for menigmand - og ofte fremført af pressen. Simplificeret kan Habermas model forstås som nedenstående figur illustrerer (se figur 1).



Figur 1: Den borgerlige offentligheds funktion (Jørgensen, 1976)

Den borgerlige offentlighed baserer sig på "publikum", der organiserer sig i tidstypiske enheder, fra 1700 tallets saloner, over litteratur, dagblade, radio, tv, internet og nu de sociale medier. Hver tid har sine arenaer for dannelse af "den offentlige mening" - en mening som har betydning for myndigheden, dvs. parlament og regering og dermed lovgivningen.

Habermas er optaget af samtalen og muligheden for gennem samtale og "herredømmefri" diskussion at skabe konsensus om det bedste argument (Asmussen & Fibiger, 2011, s 49).

Den noget enstrengede og lineære model som Habermas beskriver, modererer han selv i forordet til 1989-udgaven af "Borgerlig offentlighed". Der er ingen snæver sammenhæng, en lige linje fra diskussionerne i offentligheden til politiske beslutninger. Endvidere diskuteres muligheden for flere offentligheder, med baggrund i det moderne samfunds funktionelle differentiering (Loftager, 2006). En offentlighed udgøres af uddannelsessystemet, en anden af massemedierne og på det seneste optræder de sociale medier som en offentlighed i moderne forståelse af Habermas (Tudvad, 2014).

2.1.2 Sociale medier - demokratiets nye arena

Med de sociale medier er Habermas' begreb om den fri og åbne diskussion i princippet en realitet, da adgangen til de sociale medier er åben for alle. Enhver kan altså gennem de sociale medier (og blogs) skabe sig en platform for deltagelse i den offentlige debat. Hvordan denne platform, dette "Speakers Corner" så bliver en platform der lyttes til, som skaber publikum er en anden sag.

Diskussionen om offentligheder er interessant også i et traditionelt magtperspektiv. Traditionelt ses magten tredelt som lovgivende (Folketinget), udøvende (regering, stat, kommune) og dømmende (domstolene). Medierne, pressen omtales ofte som den fjerde statsmagt, "The Fourth estate", et begreb som dateres helt tilbage til 1787, hvor det blev brugt af Edmund Burke i en parlamentsdebat om pressens mulighed for at referere fra møderne i "House of Commons" (Schultz, 1998). Den fjerde statsmagt, medierne er dog underlagt redaktion og tjener ofte særlige interesser eller er måske, hvad

man kunne kalde interessefri, som fx Public Service tjenester som DR.

Den femte "statsmagt", the fifth estate udgøres af blogs og sociale netværk, hvor alle har adgang. William Dutton beskriver hvilke karakteristika, som kendetegner netværk, der understøtter begrebet den 5. statsmagt

1. *"The ability to support institutions and individuals to enhance their 'communicative power' — the use of ICTs to form networks that can then lead to real world power-shifts, but which does not mean the Internet on its own can give new real power to its users. This enhancement of communicative power is achieved by affording individuals opportunities to network within and beyond various institutional arenas.*
2. *The provision of capabilities that enable the creation of networks of individuals which have a public, social benefit (e.g. through social networking websites)."*(Dutton, 2009)

I de senere år har vi både i Danmark og internationalt set eksempler på, hvordan de sociale netværk har kunnet påvirke beslutningsprocesser, fx i sagen om Im og hendes mor³ hvor 85.000 gennem en Facebook gruppe var medvirkende til særlovgivning.

De politiske partier og politikerne har selvfølgelig også opdaget mulighederne i de sociale platforme, både på landsplan og på kommunalt plan. Valgretskommissionen har i sin betænkning et større afsnit om unge, demokrati og sociale platforme (Hoff & Klastrup, 2011).

Startskuddet for brug af sociale medier i politik var måske nok, da daværende statsminister Anders Fogh Rasmussen i 2007 aktivt brugte Facebook i valgkampen, og ikke mindst da han i september 2008 under stort pressedækning tog på løbetur med 75 Facebook venner (Jensen, 2013). De sociale medier blev kun sporadisk anvendt af vælgerne i 2007 valget, men en hel del mere i 2011 valget hvor ca. hver femte vælger orienterede sig på de sociale medier frem mod valget, der i øvrigt blev annonceret på Lars Løkke Rasmussens Facebook profil 26.8.2011. Internationalt er det mest kendte måske Starbucks aktive brug af sociale medier under Obama valgkampagnen (Gallaughar & Ransbotham, 2010).

De sociale medier bruges også aktivt i lokalpolitik. Aalborg Byråd udgøres af 31 medlemmer, og heraf er der tre, som ikke "er på Facebook", i en umiddelbar søgbar politisk eller personlig profil. 14 politikere har etableret en Facebookside, der anvendes til det politiske arbejde, og 14 har en personlig profil, som udelukkende eller overvejende anvendes til det politiske arbejde (figur 2).

Aalborg: Byrådsmedlemmer på Facebook	Facebook side	Personlig profil	Intet	I alt
Socialdemokraterne	7	4	1	12
Venstre	4	5		9
Enhedslisten	2		1	3
Radikale Venstre	1	1		2
Dansk Folkeparti		1	1	2

³ <https://www.Facebook.com/pages/Vi-er-imod-at-Im-og-hendes-mor-er-udvist/376029245865294>

Liberal Alliance		1		1
Socialistisk Folkeparti		1		1
Konservative Folkeparti		1		1
I alt	14	14	3	31

Figur 2: Aalborg Byråds medlemmer på Facebook. Egen optælling marts 2014

Der tegner sig altså et billede af, at lokalpolitikere har opdaget og i høj grad udnytter de sociale medier i det politiske arbejde.

Når vi ser på partiernes lokalafdelinger og deres ungdomsfraktioners tilstedeværelse på Facebook, er billedet noget anderledes og viser stor forskellighed partierne imellem, i forhold til tilstedeværelsen på sociale medier, her Facebook (se figur 3).

Aalborg: Partier og ungdomsafdelinger på Facebook	Side	Åben gruppe	Lukket gruppe	Intet
Socialdemokraterne	x			
DSU		x		
Venstre				x
Enhedslisten	x			
Radikal Ungdom		x		
Dansk Folkeparti			x	
Liberal Alliance	x			
LAU	x			
Socialistisk Folkeparti	x			
Konservative Folkeparti				x
I alt				

Figur 3: De lokale partiforeninger og deres ungdomsafdelinger på Facebook. Egen optælling, marts 2014

Facebooksider og Facebookprofiler har forskellige egenskaber og muligheder for spredning og inddragelse. Se nærmere herom i afsnit 2.6

2.2 Demokratisk dannelse

2.2.1 Demokrati og uddannelse

Samfundet er under forandring, fra industrisamfundet til videns- og netværkssamfundet. Hvad betyder sådanne ændringer for demokrati og uddannelse. Det er oplagt at trække på analyser af historiske perioder, hvor samfundet også har undergået store forandringer.

Det gør John Dewey i sit hovedværk "Demokrati og uddannelse" (Dewey, 2005) fra 1916, som nu genopdages og genlæses, blandt andet med afsæt i interessen for medborgerskab (oversat til dansk i 2005).

I begyndelsen af det 20. århundrede, hvor der sker et skifte fra landbrugs- til industrisamfund, beskriver Dewey i en kritisk analyse, hvordan skolens funktion ikke afspejler samfundets ændring. Landbrugssamfundet var domineret af læring i praksis, fx når markerne skulle tilsås i et passende sædskifte, afgrøder høstes og tærskes. Skolen var et supplement hertil. Industrisamfundet stiller krav om tilegnelse af kompetencer uafhængigt af praksis fx udregninger i fysik, kompetencer i sprog, kommunikation, økonomi og handel.

Deweys udgangspunktet er således at undersøge, hvordan skolens funktion er afledt af samfundets behov, og vise hvordan den, med den nye æras (industrisamfundets), krav om andre beslutningsformer, kan understøtte den enkeltes erfaringsudvikling og demokratiske dannelse.

Deweys pointe, "at læring ikke kan adskilles fra det samfund det er en del af", er vigtigere end nogensinde.

Når Dewey i "Demokrati og uddannelse" argumenterer for, at undervisning og læring må indtænkes i en samfundsmæssig kontekst med et større sigte end blot at videregive praksis og færdigheder fra en generation til den næste, handler det netop om, at der stilles nye og andre krav til den kommende generation i den nye samfundstype. Og det skal skolen selvfølgelig sætte fokus på. (ibid, s. 104).

Et større fokus på de fælles interesser vil understøtte den enkeltes aktive interesse i eget arbejde mens en større interaktion mellem individer særligt på tværs af sociale klasser, vil "forandre de sociale sædvaner" og dermed øge forståelsen mellem grupper i samfundet (ibid, s. 102). Dewey konkretiserer ikke, hvordan denne forandring vil ske, men han fremhæver, hvordan kommunikation mellem mennesker vil føre til øget og nuanceret forståelse.

I dansk demokratisk forståelse bygger Hal Koch videre på dette i sin bog "Hvad er demokrati?" som udkom første gang i 1945 (Koch, 1991). Lige efter krigen forsvarede Koch, dialogen, og ikke afstemningen, som afgørende for et sundt demokrati.

I overgangen fra industri- til videnssamfund er det mindst lige så vigtigt at inddrage et dannelsesperspektiv, som det var i Deweys tid.

Nu spiller de digitale medier en stadig stigende rolle i den demokratiske formidling, debat og beslutningsproces, og derfor bliver digital dannelse afgørende for, om kommende generationer kan deltage som aktive medborgere (Nyboe, 2009, s.98).

For Dewey var det afgørende, at individet bliver i stand til at handle aktivt og kunne se betydningen af sine handlinger. Det gælder særligt i fællesskaber:

"Et demokrati er mere end en styreform - det er primært en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring. Det udvidede område for mange individer, der deler en interesse, så enhver må forbinde sin egen handling med andres og overveje, i hvilken udstrækning andres handlinger påvirker betydningen og retningen af ens egen handling, svarer til nedbrydningen af de classeskel, raceskel og nationale territorieskel, der afholdt mennesker fra at kunne erkende den fulde betydning af deres handlinger." (Dewey, 2005, s. 104).

2.2.2 Medborgerskab

I skolens praksis omkring arbejdet med demokrati, har der i de senere år været øget fokus på begrebet medborgerskab og medborgerskabspædagogik (citizenship og citizenship education) (Korsgaard, 2004, "Handlingsprogrammet for unge," 2000).

Medborgerskab blev indført i læreruddannelsen i 1998 som en del af faget KLM (kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab). Faget udgør nu det ene af de to fag i lærernes grundfaglighed (Læreruddannelsesloven, 2013).

Selv om det at undervise "i demokrati" har en indbygget selvmodsigelse: Demokratiet bygger på det enkelte individs autonomi og selvbestemmelsesret, men forudsætter samtidig en form for fælles forståelse af "demokratisk adfærd". Det er denne indbyggede modsætning i demokratisk dannelse som medborgerskabspædagogikken forsøger at svare på.

Jørgen Gleerup (Gleerup, 2004) trækker i sin beskrivelse af en senmoderne medborgerskabsdidaktik linjer tilbage til Aristoteles i pointeringen af fire videns- og læringsformer, som indgår i det pædagogiske arbejde med medborgerskab:

1. Doxa (hverdagsviden).
2. Episteme (videnskabelig viden).
3. Techne (praktisk viden, færdigheder).
4. Phronesis (etisk viden, praktisk etik).

Medborgerskabet hviler altså i Gleerups forståelse både på viden om demokratiet som institution, samfundets opbygning og indretning, en viden som fx skolen kan stå for - og så en praktisk dimension, hvor man kan gøre sine erfaringer.

Gleerup beskriver, hvordan dette "identitetsarbejde", oprindeligt blev formidlet gennem litteraturen og de religiøse vækkelser, men nu i senmoderniteten i stor udstrækning er medie- og forbrugsverdenen, som medvirker til identitetsskabelsen.

Medborgerskabsdelen i KLM er interessant, fordi den faktisk rummer både de nære problematikker, den enkelte i forhold til sine omgivelser, konkret som at den lærerstuderende skal have færdigheder i at "organisere inkluderende undervisning i spændingsfeltet mellem individ og fællesskab" og den mere generelle forståelse af demokrati i et historisk og aktuelt lys. Hermed kan undervisningsopgaven ses i et nærmest systemisk perspektiv, som kan være hjælpsomt. Systemet kan være det nære: Den enkelte og de nærmeste kammerater, lærer og familie, klassen, årgangen, skolen, lokalsamfundet, det nationale og internationale niveau.

Hvert system kræver sine egne omgangs- og læringsformer. Niels Buur Hansen og Alexander von Oettingen beskriver tre hovedsfærer med hver deres roller, grundvidenskab, kerneaktivitet og dannelsesform (N. B. Hansen & Oettingen, 2004). I oversigtsform kan det sammenfattes som vist i figur 4.

	Intimsfæren	Skolens sfære	Den offentlige sfære
Rolle	Søn / datter	Elev	Borger
Grundvidenskab	Psykologi	Pædagogik	Politik
Kerneaktivitet	Opdragelse	Undervisning	Politisk deltagelse
Dannelsesform	Demokratisk opdragelse	Demokratisk dannelse	Politisk dannelse

Figur 4: Oversigt over omgangs- og læringsformer i de tre hovedsfærer (N. B. Hansen & Oettingen, 2004)

Men det er i praksis ikke muligt at adskille sfærerne. Skolens sfære overlapper både intimsfæren og den offentlige sfære. Intimsfæren i forhold til den enkelte elevs trivsel og udvikling og den offentlige sfære i forhold til arbejdet med lokalområdet, samarbejde med virksomheder, ungdomsuddannelser mv. Vi er dog enige i, at hver sfære har sine egne kendetegn.

I modsætning til mange andre lande er faget ikke kommet i fagrækken i folkeskolen, selv om det har været foreslået, blandt andet af Det Radikale Venstre i 2009. Der er dog stor interesse omkring medborgerskab i skolen, således har Undervisningsministeriet i 2010 - 2012 understøttet et skoleleder-netværk, medborger.net, teoretisk funderet i DPU-AU og faciliteret af Institut for Menneskerettigheder og Ungdomsbyen. Projektet har formuleret en "medborgerskabspædagogik", som vi har været stærkt inspireret af i vores didaktiske design (Lauritzen, 2011).

Projektet foreslår dette dannelsesideal for medborgerskab:

"En medborger er en person, der har og kender sine rettigheder, pligter og ansvar, deltager i og tager (med)ansvar for de fællesskaber, som han/hun er og føler sig som en del af."

Med dette dannelsesideal rummes både de overordnede, og i skolen fjerne begreber som "Verdensborger", "Unionsborger", "Statsborger", "Medborger" med de nære som skole, klub, klasse osv.

Projektet foreslår en planlægningsmodel for undervisningen, som vi har anvendt. Medborgerskab-undervisningen bør indeholde fire elementer:

1. Vidensdimension - Viden om:

- *rettigheder og pligter*
- *demokrati*
- *diskrimination*
- *civilsamfundet m.m.*

2. Identitets dimension - Refleksion over:

- *identitet*
- *tilhørsforhold*
- *værdier*
- *etik m.m.*

3. Inklusiv dimension - Læringsmiljøet som ramme om inklusion:

- *Sikkerhed og tryghed: socialt, psykologisk og fysisk*
- *Medbestemmelse, medejerskab, mening*

4. Kompetence dimension - Færdigheder i:

- *Aktiv deltagelse og medbestemmelse*
- *Mulighed for at udvikle færdigheder i medborgerskab og opøve handlekompetence som aktiv medborger: Det politiske spil, den politiske omgangsform, forhandling, forståelse for love og reglers betydning.* (Lauritzen, 2011)

Vidensdimensionen er især tilgodeset i undervisningen i samfundsfag i løbet af 8. klasse - mens vi i

tre-ugers forløbet hovedsageligt sætter fokus på identitets-, inklusions- og kompetencedimensionerne.

Demokrati og medborgerskab er idealer for borgeren og samfundet samt den meningsudveksling, diskussion og beslutningsproces, som er nødvendig. Det er et ideal, som ligger inden for fagene, men som også er større end fagene, det er grundlæggende for vores menneske- og samfundssyn. Vi skelner mellem uddannelse og dannelse for at understrege det almene og grundlæggende. Uddannelse er viden, færdigheder og kompetencer, dannelse er med Bodil Niensens ord *“Den overordnede hensigt, der er for det, man skal bruge kompetencerne til.”*⁴

2.3 Dannelse

Wolfgang Klafki har haft betydelig indflydelse på dannelsestænkningen og den didaktiske tænkning i Danmark, især i kraft af Danmarks Lærerhøjskoles første professor, Carl Aage Larsens virke.

Et meget væsentligt princip i Klafkis forståelse af dannelse, som samtidig er afsættet til didaktikken, er den ”dobbelte åbning”.

“Dannelse er ensbetydende med, at fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne sin virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt i såvel ”funktionel” som ”metodisk” forstand. (Klafki, 1983, p. 61)

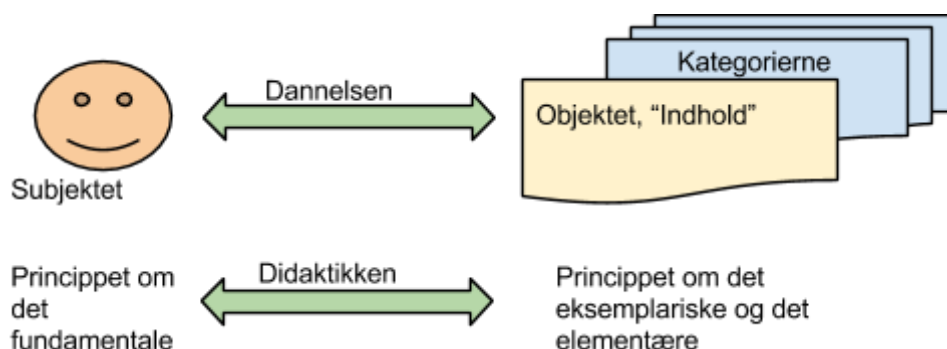
Denne forståelse af dannelse åbner med det samme en ladeport til didaktikken. Hvordan bringer vi objekt og subjekt sammen, således at der kan ske en åbning, en tilegnelse! Klafki betoner det kategoriale i sin dannelsestænkning. Kategorierne kan med Karl Aage Larsen forstås således:

“Al forståelse indebærer tydning. At tyde er at kategorisere, og det, man ikke kan kategorisere er utydeligt, uforståeligt. Forståelse er kategorial, og da dannelse er forståelse, er dannelse kategorial.” (C. Å. Larsen, 1997, s 66).

Tanken om det kategoriale fører Klafki til det ”eksemplariske”, det ”prægnante” eksempel, som i sig bærer generalisering, ”fortættet” indhold i sin kategori. Det eksemplariske skal ses i sammenhæng med det ”elementære”, der udgøres af ”fundamentet”, ”grundviden” inden for faget, kategorien. Over for dette står ”det fundamentale”, som vedrører subjektets ”vilje”, motivation til at deltage i dannelsen.

Dannelsens opgave - forstået som fx curriculumovervejelser på nationalt niveau til planlægning af undervisningsforløb i en skolekontekst - må altså iflg. Klafki ske med henblik på at udvælge det ”elementære, eksemplariske, typiske”, (ibid, s 63).

⁴Lektor Bodil Nielsen i kursus for lærere i Aalborg, maj 2014, citeret fra <http://laeringforalle.nu/files/2014/01/Bodil-Nielsens-oplæg.pdf>



Figur 5: Klafkis kategoriale dannelsesstækning (Brønd, 2014)

Klafkis teori er senere, ikke mindst af Klafki selv (i "kritisk, konstruktiv pædagogik"), blevet kritiseret for at være for løsrevet fra samfundsmæssige, politiske og magtforhold. Her i 00'erne har Klafki endda formuleret en række "nøgleproblemer" for det 21. århundrede (Wolfgang Klafki, 2013)

2.4 Læring

Læring har optaget menneskeheden til alle tider og været en forudsætning for at kunne opretholde livet og sikre nye generationer muligheden for at fortsætte og forbedre mulighederne. Læring er dybt forankret i sproget - biologi, bios logia, læren om livet, med rødder i Antikkens Grækenland, hvorfra mange skrifter omhandler læring, ikke mindst i form af Platons dialoger og idelære, hvor videbegær - Eros - er driften til at iagttage ideerne (Hagen, 2000).

Videbegæret, drivkraften, lysten, motivationen er nøglebegreber i teorierne om læring. Det er begreber, som tager afsæt i den lærende, og alle har de en kropslig betydning: Begær, kraft og behov.

Læring overlapper andre begreber og har forskellige betydninger i forskellige kontekster.

Figur 4 i afsnit 2.2.2 om medborgerskabet viser intimsfæren, skolens sfære og den offentlige sfære og deres tilknyttede kerneaktiviteter - alle med læringsperspektiv: Opdragelse i familien, undervisning i skolen og demokrati i samfundet.

Afsnit 2.3 om dannelsesstækning indeholder på samme måde som afsnit 2.5 om identitetsudviklingen et læringsperspektiv - og endelig i afsnittet om didaktisk design, samles de forskellige, men beslægtede teorier i det konkrete design for denne opgaves læringsforløb for 8. klasse på Stolpedals-skolen.

Som anført i metodeafsnittet bringer vi både definitioner fra John Dewey og Knud Illeris i spil omkring læring og læringsituationer.

John Dewey præsenterer et læringsyn med fokus på det praksisnære og på refleksion. Han definerer læring som *reflekteret erfaring* (Dewey, 2005, s.157). I Deweys terminologi består erfaring både af et passivt element og et aktivt element. Det aktive element indebærer, at erfaringen er *forsøgende*. Individet erfarer noget, reagerer på det og *gør* noget aktivt ved det, mens det passive element er, at erfaringen er noget, individet *gennemgår* og *underkaster* sig. Dewey tillægger ikke det passive element nogen læringsværdi, netop fordi den efterfølgende refleksion mangler.

"Den forsøgende erfaring involverer forandring, men en forandring er meningsløs, medmindre den bevidst forbindes med bølge af konsekvenser, der ligger i kølvandet på denne forandring. Når aktiviteten gennemføres, og man underkaster sig konsekvenserne - når den foran-

dring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring - er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget.” (ibid, s. 157)

Det er denne bevægelse, som Dewey mener er essentiel for al læring. Erfaring er først relevant, når det fører til en reflekteret forandring dvs. at man handler anderledes i en tilsvarende situation næste gang. Rent læringsteoretisk peger Dewey, at det er via praksiserfaring og den efterfølgende refleksion, at læringen foregår. Refleksion skal læres, og det er vigtigt, at der er afsat den fornødne tid til refleksion i læringsforløb. I analysedelen vil vi fremdrage, hvordan dette er indtænkt i samfundsdebatten på Stolpestemmer.

“Learning by doing” er tæt forbundet med John Dewey. Han lægger op til, at al læring er forbundet med en aktiv handling. Dewey peger i sin bog (Demokrati og uddannelse, 2005) på, at der i hans optik er dualisme mellem krop og bevidsthed.

“Eleven har en krop, og den tager han sammen med sin bevidsthed med sig i skole.” (ibid, s. 158)

Denne dualisme har givet anledning til mange problematikker. Kropslig aktivitet har i årtier fremstået som en forstyrrende faktor i skolen, og den kropslige aktivitet er blevet adskilt fra erkendelsen af mening. Læreren har brugt tid på at undertrykke de kropslige aktiviteter, så bevidstheden ikke blev ledt væk fra undervisningsstoffet. Det er ganske tankevækkende, at Dewey nu bliver hevet frem fra glemslen og bliver brugt til at argumentere for, at der i den nye skolereform, som træder i kraft til august, skal være en langt større sammenhæng mellem bevægelse og læring! Ud over 45 minutter daglig bevægelse skal bevægelse og it indtænkes i alle skolens fag.

Dewey pointerer endvidere, at det også er bydende nødvendigt, at læringen tager udgangspunkt i elevens forforståelse og at den opleves som værende meningsfuld og vedkommende. Eleven kan godt være aktivt handlende, uden der foregår en egentlig læring, hvis ikke eleven kan relatere det til sin erfaringsverden, se meningen med aktiviteten eller ikke kan få øje på formålet.

“Når noget giver mening for os, mener vi, hvad vi gør - når det ikke giver nogen mening, handler vi blindt, ubevidst, uforstandigt.” (ibid, s. 51)

“Interessen udgør den motiverende kraft - hvad enten denne er bekendt i virkeligheden eller forestillet i fantasien - i enhver erfaring, der har et formål.” (ibid, s. 148)

I samfundsdebatten på Facebook har en af bevæggrundene fra vores side været at gribe fat i elevernes egen anvendelse af de sociale medier og bringe motivation omkring brug af disse ind i undervisningen, altså skabe en relation mellem deres egen erfaringsverden og undervisningsperspektivet.

Knud Illeris præsenterer også et læringssyn, som har været nyttigt for os i projektet. Han definerer læring som

“Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring.” (Illeris, 2006, s. 15)

Illeris betragter grundlæggende læring som to processer, samspil og tilegnelse. Samspil mellem den

enkelte og omgivelserne. Eleven i klassen, læseren med sin bog, sejleren med sin båd, rorpind og skøder med sø, strøm, vind og sigt. Tilegnelse som den psykologiske, kognitive bearbejdning i individet som får stimuli, sanseindtryk kombineret med tidligere læring til at blive til ny læring.

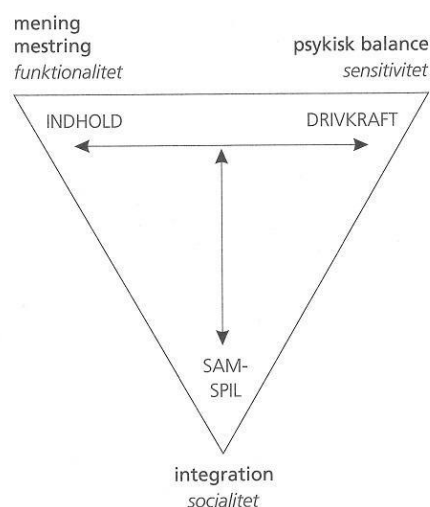
På samme måde som samspillet udspiller sig mellem individet og omgivelserne, udspiller tilegnelsen i spændingsfeltet mellem "det som skal læres", indholdet, færdigheden og så den drivkraft, motivation (Platon ville have sagt Eros, begær eller lyst) som mobiliseres i den enkelte.

Mads Hermansen beskriver i (Hermansen, 2005), at Bruner går et skridt dybere, idet Bruner påstår, at perceptionen altid er kontekstuel, dvs. præget af den umiddelbare sammenhæng med tid, sted, fokus og at perceptionen er "forventende". Perceptionen sker på baggrund af en forforståelse af sanseindtrykkene. Forforståelsen dannes i henhold til eksisterende skemaer, forståelse, viden sammenholdt med en sandhedsvurdering. Masser af sanseindtryk glider forbi, fordi de ikke rummes af forforståelsen eller eksisterende skemaer.

Denne forståelse af perception og tænkning ligger efter vores opfattelse tæt på den måde, Hermansen præsenterer Piagets dualitet mellem assimilation og akkommodation og Vygotskys tanker om nærmeste udviklingszone.

Forforståelsen og dens betydning for udformning af didaktikken er i de seneste år virkelig sat i fokus gennem John Hatties arbejder med "Synlig læring" (Hattie, 2013), som viser, at netop det systematiske arbejde med forforståelsen - i Hatties arbejde konkretiseret som elevforventninger er den aller mest betydende faktor for elevpræstationer.

Illeris samler trådene i nedenstående læringstrekant



Figur 6: Læringens processer, dimensioner og sammenhæng (Illeris, 2006, s. 42).

Læringstrekanten er nyttig for os i konteksten læring i og med sociale medier, for ikke alene er det målet, at eleverne skal lære om demokrati gennem medborgerskab - i samspil med eksterne aktører - de skal også gøre det i kontekster, som normalt ikke indtænkes i læreprocesser, nemlig de sociale medier. Hermed mikses privatsfæren, skolesfæren og den offentlige sfære og det kræver - eller frisætter andre drivkræfter; det, at vi går på Facebook, kan både opfattes som særlig interessant og motiverende eller bekymrende, foruroligende, fordi det indebærer ekstra mening og funktionalitet, da produkterne nu præsenteres i det offentlige rum. Andre færdigheder, andre mestringer end de, der indrammes af klassens fire vægge kan komme i spil.

Måden vi gør det på er ikke uvæsentlig. Det er af afgørende betydning at arbejde med elevernes forventninger til det at inddrage Facebook i konkret undervisning, men også arbejde med mål for forløbet.

Denne måde at arbejde på udnytter, hvad Illeris kalder transformativ læring.

2.5 Transformativ læring i senmoderniteten

I det følgende afsnit trækker vi centrale begreber ind fra Knud Illeris' 'Transformativ læring og identitet', hvor der sættes fokus på et udvidet læringsbegreb, individet og dets identitetsdannelse i et samfund, der i stor hast undergår forandringer.

Lotte Nyboe refererer i (Nyboe, 2009) til den tyske sociolog Nico Stehr, som bruger betegnelsen videnssamfundet, om det nuværende samfund hvor digitale medier spiller en afgørende rolle, og hvor informationsmængden kommer med bombastisk styrke. En ekstrem moderniseringsproces, hvor det samfund vi lever i bliver mere og mere kompleks, en konstant forandring af værdier, traditioner, fællesskaber og samfundsstrukturer i stadig stigende hastighed og uforudsigelighed. I det gamle traditionsbårne samfund blev individets identitet formet samstemmende med familiens livsform og livsførelse, men med moderniser ingens ændrede familie- og arbejdsmønstre, demografi og mobilitet er der sket en vidtgående individualisering, som gør det nødvendigt, at den enkelte har indsigt i og kan stole på sig selv og styre sit livsforløb på en måde, som man kan stå inde for og være tilfreds med. (Nyboe, 2009, s. 22 - 24).

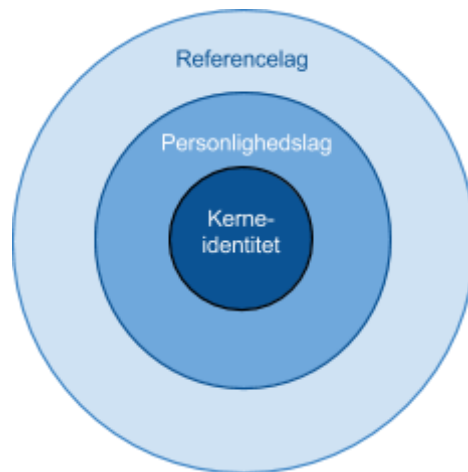
Den enkelte er i centrum for sit eget livsprojekt, hvor han lever en biografi - som Giddens udtrykker det -

"en biografi, der er refleksivt organiseret på baggrund af strømme af sociale og psykologiske informationer om mulige måder at leve på." (Giddens, 1996, s. 25).

Det er med baggrund i dette, at Illeris formulerer et helhedssyn på læring - transformativ læring - hvor der er en erkendelse af, at læring er mere end tilegnelse af færdigheder og viden. Det omfatter også omdannelser eller ændringer hos den lærende. Illeris peger på (Illeris, 2013, s. 17), at læring - jf. ovenstående - i stigende grad vil påvirke individets identitet, og derved kan betegnes som transformativ. Han definerer derfor transformativ læring, som

"at læring, der indebærer ændringer i den lærendes identitet." (ibid, s. 108)

Den lærendes identitet bliver for Illeris en afgørende faktor, og via nedenstående figur (se figur 7) giver han sit bud på en model til visning af identitetens generelle struktur.



Figur 7: Identitetens generelle struktur (efter Illeris, 2013, s. 110).

Kerneidentiteten er identitetens centrum, og kerneidentiteten sørger for, at vi kan fungere som et selvstændigt individ og være den samme person i forskellige sammenhænge og gennem hele livet. Læreprocesser er selvfølgelig med til at udvikle kerneidentiteten set over tid, men den udgør det faste holdepunkt, der er afgørende for at kunne fungere som individ (Illeris, 2013, s. 111).

I *personlighedslaget* dannes et billede af, hvordan man gerne vil opfattes i forhold til omverdenen, og det omfatter også forhold som værdier, holdninger, meninger, adfærdsformer mv. Laget er relativt stabilt, men dog mere lettere påvirkeligt end kerneidentiteten.

Det senmoderne samfunds hastige udvikling: Teknologisk, organisatorisk, arbejds- og familiemæssigt mv. har foranlediget krav til individet om ny læring, fleksibilitet og omstillingsparathed. Derfor er personlighedslaget også det typiske område for transformativ læring (ibid, s. 113.)

I *præferencelaget* befinder sig typisk en masse forhold fra dagligdagen, som hører med til, hvordan man er og forstår sig selv, men i bund og grund ikke gør sig mange overvejelser over. Ændringer i præferencelaget er ikke så afhængige af, hvad vi netop mener og føler i forhold til dem, men mere om man lige i situationen har overskud til at ændre dem (ibid, s. 114).

Samfundets stadige strøm af væsentlige forandringer i livsbetingelserne medfører stadige behov for identitetsændringer, så der bliver tale om den fortsatte opbygning og vedligeholdelse af en identitet, der bygger på en subjektiv balancegang mellem stabilitet og fleksibilitet, mellem at holde fast på sig selv og kunne ændre sig.

Modsat er disse identitetsændringer og den hertil knyttede transformativ læring nødvendige elementer i den personligheds- og kompetenceudvikling, som unge (og voksne) i dag må involvere sig i, dels som et personligt anliggende, men samtidig også ofte forbundet med de stadig stigende faglige krav, som stilles i skole- og arbejdslivet.

Sammenfattende kan man sige, at det for individet i senmoderniteten bliver et spørgsmål om at holde fokus på identitetens balancegang. Balancegangen kan i Ervin Goffmanns forståelse tænkes ind i en dramaturgisk metafor.

(Hviid Jacobsen, Kristiansen, & Mortensen, 2002) beskriver Goffmanns analyse af social samhandling, som var hele verden en scene for skuespil, og hverdagslivet bliver skueplads for de forestillinger, vi alle er en del af. Det drejer sig om tilsyneladende trivielle og betydningsløse flygtige sociale situationer, der ifølge Goffmann ofte er små dramaer, som udspilles.

Hverdagslivets dramaturgi hviler ifølge Marianne Hopper (1981) på hovedantagelser, der underbygger Goffmanns pointe (figur 8).

Begreb	Goffmanns anvendelse
Mening	Mennesket er et væsen, der stræber efter mening, og dramaturgien tilføjer mening til menneskets handlinger
Selv	Mennesket består af forskellige selver, som præsenteres gennem sociale handlinger
Samhandling	Den dramaturgiske selvpræsentation foregår i menneskets samhandling
Identitet	Ens dramaturgiske præsentation spejler ens identitet, som man ønsker den opfattet af andre mennesker
Motivation	Den dramaturgiske selvpræsentation motiveres ved, at man ønsker at præsentere et bestemt og indøvet udtryk for ens selv over for andre

Figur 8: Fem hovedantagelser på hverdagslivets dramaturgi (Hopper, 1981)

I hverdagslivets dramaturgi arbejder de fem begreber naturligvis sammen, men i det senmoderne samfund er identiteten/selvidentiteten omdrejningspunktet, hvor man i alle samhandlinger har fokus på præsentationen af sig selv. Det handler altså om, hvordan man fremstiller sig selv og sine aktiviteter for andre. Det er en af Goffmanns hovedpointer, at enhver person, der kommer til en given social sammenhæng - eller er til stede på Facebook - ønsker at gøre et bestemt indtryk på de tilstedeværende. Det er i personens interesse at kontrollere den måde, de andre opfatter og dermed behandler ham på. (Hviid Jacobsen, Kristiansen, & Mortensen, 2002, s. 90-91)

Stadig med metaforen i mente peger Goffmann på, at enhver situation fordrer et bestemt repertoire af roller for at skabe mening og social sammenhæng. Visse typer adfærd vil i én sammenhæng give mening, mens den samme adfærd i en anden sammenhæng vil kunne skabe normbrud eller konflikter. Goffmann skelner mellem adfærd på *frontstage* og *backstage*, på scenen og i kulisserne. Eksempelvis er læreren frontstage sammen med eleverne i klassen, og han skal her optræde i rollen som underviser, mens han på lærerværelset er backstage og over for kolleger kan kommentere episoder fra den netop afsluttede undervisningslektion. Men han er på lærerværelset også frontstage og skal optræde som i rollen som en afslappet arbejdskollega, ellers udfylder han ikke denne rolle som forventet. Forholdet mellem frontstage og backstage er på den måde relativt. De skiftende sociale relationer fungerer på forskellig måde som henholdsvis front- og backstage for hinanden, er altså vævet ind i hinanden.

Joshua Meyrowitz peger ifølge Hjarvard (Hjarvard, 2005, s. 23-28) på, at der med tv-mediet er skabt en gennemsigtighed, hvor alle får adgang til at iagttage alt. Eksempelvis var kongehuset tidligere

præget af distance og formelle fremtrædener, mens der nu fokuseres på hverdagslivet og de personlige detaljer omkring de kongelige. Det private er gjort offentligt, og skellet mellem frontstage og backstage lader sig ikke opretholde. Meyrowitz opererer med en *middle region*, som er blevet den foretrukne scene, også når vi taler om de sociale medier. Der er opstået et *deep backstage*, hvor man så helt privat kan øve sig på den næste optræden i *middle region*. Der eksisterer stadig en ren offentlig frontstage, som Meyrowitz benævner *forward frontstage*, hvor adfærden er rent offentlig.

Med baggrund i demokratibegrebets udvikling og dets udfoldelse gennem den borgerlige offentlighed, sondringen mellem dannelse og uddannelse, kombineret med Dewey og Illeris' teoretisering om læring og individets udvikling har vi nu afsluttet redegørelsen af opgavens overordnede teoretiske fundament.

Herefter følger en kort beskrivelse af Facebook som socialt medie, hvorefter vi udfolder undervisningsforløbet og det didaktiske design.

2.6 Facebook - fra vennepleje til demokratisk arena

Vi vælger at afvikle undervisningsforløbet på Facebook, fordi vi med denne platform kan anvende de teorier og begreber, som vi har beskrevet ovenfor og fordi:

Facebook "de facto er den dominerende sociale netværksside i Danmark" (Linaa Jensen & Tække, 2013, s. 10).

Facebook blev oprettet af Mark Zuckerberg i 2004 og var fra starten tænkt som et lukket netværk for studerende på Harvard University, men ekspanderede lynhurtigt til andre universiteter og siden som et frit tilgængeligt "socialt networking site" (SNS).

I dag er Facebook den dominerende sociale netværksside på verdensplan, men stadig ekspanderende, fx opkøbte Facebook WhatsApp i feb. 2014 for at kunne tilføje nye bruger og funktioner til især den mobile platform.

Facebook byggede i opstarten på netværksaspektet (Linaa Jensen & Tække, 2013), og Facebook udviklede sig hurtigt som medie for selvpræsentation og skabelse af netværk. For at udvikle og stimulere dette udvikles hele tiden nye funktioner til den grundlæggende funktionalitet. Delingsmulighed, billeder, album, persontag og ikke mindst "likes" har kunnet fastholde platformen som den mest anvendte på verdensplan, og således også i vores sammenhæng, hvor en elev og to lærere angiver, at de aldrig er på Facebook.

Typisk bruges platformen til at holde sig ajour med verden generelt og om sine venner og families gøren og laden - ofte i en fatisk kommunikationsform

Boyd og Ellison (Boyd & Ellison, 2007) definerer et SNS som:

"En netværksbaseret kommunikationsplatform, hvor deltagerne:

- 1. Har unikt identificerbare profiler, som består af brugerskabt indhold, indhold leveret af andre brugere samt metadata iboende i platformen.*
- 2. Offentligt kan vise deres forbindelser, som kan ses og tilgås af andre.*
- 3. Kan forbruge, producere og interagere med strømme af brugergenereret indhold"* (her i Linaa Jensen og Tækkes oversættelse, 2013, s. 10)

I 2007 bliver det muligt for virksomheder og organisationer at oprette en profil - det vi i dag kender som Facebooksider. Her bliver brugerne ikke "venner" med ejerne af virksomhederne, men "fans af". Dvs., der forudsættes ikke en gensidig relation.

Flere og flere virksomheder, nyhedstjenester, offentlige institutioner, foreninger og offentlige personer, fx politikere, etablerer sig nu med sider på Facebook.

Her i 2014 fejrer Facebook 10 års fødselsdag, og medierne svømmer over med historier om mediets position blandt unge og i befolkningen som helhed (Brovall, 2014, Plechinger, 2014). Ifølge Danmarks Radio (L. M. Sørensen, 2014) blandt 3.500 elever har 99% en profil på FB og 94% checker dagligt. Facebook er storebroderen blandt de sociale medier, mens de små brødre og søstre, fx Snapchat og Instagram er på vej frem.

Facebook stiller tre -fire sociale netværksfunktioner til rådighed:

1. Den personlige profil - tidslinjen som kan være helt åben, stort set hemmelig og med en lang række mellemformer.
2. Beskedsystemet Facebook Messenger som nu fungerer i sin egen app på den mobile platform.
3. Åbne og lukkede grupper, hvor medlemmerne deltager som individer og som regel i en helt flad struktur. Der kan være en eller mange administrator i gruppen (Gruppen kan sættes op, så det kun er administrator, der godkender medlemmer og/eller kan skrive opslag). Grupper kræver ikke, at medlemmerne også er Facebookvenner.
4. Sider, som er organisationernes profil på Facebook. "Organisationen" skriver opslag, som fans kan abonnere på. Både fans og andre kan skrive opslag på siden.

Dertil kommer en lang række mere eller mindre integrerede, ofte spilbaserede funktioner, som vi ser helt bort fra i denne sammenhæng.

Vi vælger at oprette en Facebook side som udgangspunkt for undervisningsforløbet. Siden er åben for opslag fra alle, og det er muligt for "siden", dvs. Jørgen Kristiansen og Kristian Brønd at skrive opslag.



Figur 9: Projektets Facebook side med coverbillede til første tema: Mobning. <https://www.Facebook.com/stolpestemmer> (Stolpestemmer, 2014)

Elevernes arbejde på Facebook, dvs. opslag, kommentarer mv. kan med (Christiansen & Gynther, 2010a, s. 71), karakteriseres som "metakommunikerende artefakter". Artefakter, da det drejer sig om elevernes, gruppernes vidensprodukter og metakommunikerende, fordi platformen, som må siges at være en ægte web 2.0 platform, netop er kendetegnet ved den systematiserede metakommunikation. På de sociale netværk er der en række faciliteter til at understøtte metakommunikationen. De traditionelle tekstværktøjer, store, små bogstaver, indryk, generelaterede valg, billeder, men især mulighederne for kommentarer, delinger og likes repræsenterer en sideordnet kommunikation som kan tjene til støtte, anerkendelse, respons osv.

Disse metadata giver sammen med oplysninger om visninger, klik osv. en monitorering af Facebook-projektets rækkevidde, dvs. hvor mange der har set opslagene, og hvor mange der interagerer (klik, kommentarer, likes og delinger).

Facebook giver os på denne måde et værktøj, som vi kan trække data fra til brug i empirien, og anvende sammen med mere traditionelle former for data.

3. EMPIRI

Projektets empiri udgøres af:

1. Et survey blandt elever og lærere på Stolpedalsskolen og kommunalpolitikere i Aalborg og Lyngby-Taarbæk Kommune.
2. Et didaktisk design af et undervisningsforløb på tre uger i marts-april måned 2014. Forløbet er kulminationen på et længerevarende forløb, som er beskrevet i bilag 8.3
3. Afvikling af forløbet med tilhørende feltundersøgelse.
4. Forløbets produktion af metakommunikerende artefakter på forløbets Facebookside Stolpestemmer og andre sider og tidslinjer på Facebook.
5. Semistrukturerede interview af elever, lærere og skoleledelse på Stolpedalsskolen.

3.1 Begrundelse for valg af forløb

De unge bliver borgere - eller rettere - er allerede borgere i et samfund, hvor det at kunne fungere i digital offentlighed stort set tages for givet. Kommunikation via digitale medier er en forudsætning for praktiske forhold i hverdagen, henvendelse til kommunen, deltagelse i arrangementer, fritidsaktiviteter, nyhedsformidling, samfundsdebat, sociale relationer... Rækken er uendelig lang.

Som vi nævner i indledningen, indtager de sociale medier en tiltagende rolle i denne udvikling. De anskues som en magtfaktor, både mht. det meningsdannende perspektiv og den potentielle mulighed for at påvirke demokratiske processer.

Netværksgenerationen - de unge - navigerer på alle digitale medier med en hjemmevantheden uden lige, de lever på og med de digitale medier, specielt de sociale medier, som den største selvfølghed i verden.

De har samtidigt en erkendelse af, at i deres livsforløb bliver viden, kompetencer og uddannelse i samspil med andre afgørende faktorer, både arbejds-, fritids- og samfundsmæssigt, for at kunne fungere.

Modsat har skolen en ligeså stor erkendelse af, at dette ikke blot kan tages for givet. Man kommer ikke til at kunne fungere i en funktion, uden at være forberedt og oplært i den funktion, man skal bestrebe. Således skal eleverne også oplæres i, hvordan de bedst muligt kan blive aktivt deltagende i det demokratiske samfund.

Derfor har det været et oplagt valg at indtænke eleverne, deres kompetencer, de sociale medier, skolens formål og fagenes indhold, aktører uden for skolens vægge i et fagligt undervisningsforløb.

Forløbet afvikles med afsæt i nedenstående beskrivelse af Stolpedalsskolen.

Stolpedalsskolen er med sine 700 elever og 50 lærere en af de store byskoler i Aalborg. Den er beliggende i Hasserisområdet, som er karakteriseret ved en høj grad af positivitet omkring skolens initiativer. Skolegang og uddannelse vægtes højt, hvilket bl.a. kan ses i forældresamarbejdet og forældreopbakningen. Modsat er der også store forventninger til skolens virke fra forældrekredsen.

Skolen vægter faglighed højt og tiltrækker ud over distriktets børn og unge også elever fra de omkringliggende områder. De elever, primært 8. B, vi har arbejdet med i projektet er kendetegnet ved stabilt fremmøde, en god forberedelse og fin aktivitet i timerne. Alle elever mestrer de basale kundskaber i mundtligt- og skriftligt regi, og det faglige niveau har en god standard. Elevernes tilgang til

læring er positiv, og de viser interesse for det faglige indhold, og de arbejder selvstændigt med opgaverne.

Som lærer mærker man tydeligt, at skolen - dens indhold, krav og forventninger - bakkes op og italesættes af forældrene, også i elevernes nærvær!

Den overvejende del af klassen råder over en bærbar computer, som dagligt medbringes og anvendes i skolen.

3.2 Forundersøgelse af læringsforudsætninger

Før vores udformning af det didaktiske design, iværksætter vi en forundersøgelse for at hente viden om elevers, læreres og politikeres

- Brug af it og internet generelt.
- Kendskab til og brug af de sociale medier.
- Specifikke brug af Facebook, herunder anvendelsesmuligheder
-

Overordnet set ønsker vi at udnytte data til dels at indkredse elevernes læringsforudsætninger for herigennem at kvalificere undervisningsforløbet og dels til at sammenholde brugen af it og medier samt de udtrykte holdninger med andre undersøgelser, fx Medierådets analyser, Danmarks statistik mv.

Endvidere anvender vi data fra forundersøgelsen til at kvalificere de interview, vi afholder med elever, lærere og skoleledelse.

Forundersøgelsen skabes i Google's formularværktøj. Det er nemt tilgængeligt, let at arbejde med og distribuere i beskeder i Skoleintra eller via mail. Svarene opsamles i et Google Docs regneark. Dataudvælgelse og diagrammer sker i Excel.

Spørgsmålene afprøves i pilottest af to medstuderende, en gruppe 9. klasseelever på Stolpedalsskolen, en skoleleder og en gymnasieelev.

Selve udformningen af spørgeskemaet giver anledning til en række overvejelser, og disse præsenteres i afsnit 3.2.1 umiddelbart herunder. Skærmdumps af spørgeskemaet medtages som bilag 8.1

3.2.1 Den kvantitative forundersøgelse

Målet er at sikre en tilstrækkelig kvalitet i spørgeskemaet som helhed, og overvejelserne omkring udformningen vedrører forhold som formulering af og indhold af spørgsmålene, den logiske rækkefølge i spørgeskemaets opbygning, spørgsmålenes aktualitet (relevans) mv.

Formuleringen af det enkelte spørgsmål skal være klar og præcis for at kunne fungere som respondenternes styreredskab. Det er selvfølgelig afgørende for svarenes kvalitet, at respondenterne forstår spørgsmålene ved den umiddelbare gennemlæsning. Olsen (Socialforskningsinstituttet & Olsen, 2006, s.35) angiver, at spørgsmålsformuleringerne - som et nødvendigt udgangspunkt - skal være grammatisk korrekte og entydige, både mht. sproget og indholdet. Det er ikke respondenternes sprogforståelse, der skal i fokus, men deres svar. Andre nøglebegreber i overvejelserne er *fokusering*,

neutralitet og relevans (ibid, s.25). Begrebet fokusering peger på, at hvert enkelt spørgsmål fokuserer på én ting ad gangen. En flertydighed i spørgsmålet kan skabe usikkerhed hos respondenterne om, hvad der helt præcist skal svares på. Begrebet neutralitet indikerer, at udformningen af spørgsmålene selvfølgelig skal have et neutralt præg, så respondenterne i deres svar ikke ledes i en bestemt retning. Det tredje begreb relevans henleder opmærksomheden på, at spørgsmålet skal være vedkommende og ikke give respondenterne en fornemmelse af, at alle sædvanligvis gør denne ting fx er aktiv på Facebook hver dag, sender tweets på Twitter eller, at de er på nettet et vist antal timer dagligt.

Vi anvender forskellige spørgsmålstyper i skemaet:

- Diktonome
- Nominale
- Multiple Choice, forstået som spørgsmål, hvor der kan angives flere svarmuligheder
- Ordinale: Klassifikation
- Halv-åbne og åbne spørgsmål

Diktonome og nominale spørgsmål er gensidigt udelukkende, og der gives kun én svarmulighed. Det relaterer eksempelvis til spørgsmål om køn, alder, nationalitet mv. Det er ikke muligt at rangordne de svarkategorier, der fremkommer eller sige noget om afstanden mellem dem. Ved disse spørgsmålstyper anvender vi "drop down" bokse.

De ordinale spørgsmål anvender vi sammen med multiple choice dvs. at der i disse spørgsmål gives flere valgmuligheder for svar, samtidigt med at der opstilles en klassifikation af svarkategorierne. Det indebærer en del overvejelser at få svarkategorierne udformet, så de kommer til at fremstå som tydelige og klare.

Det anbefales (ibid, s. 33) at minimere brugen af de kvantificerede adverbier som fx ofte, regelmæssigt, sjældent, da respondenternes begrebsopfattelse af de enkelte ord varierer betydeligt, og dette får indvirkning på validiteten af svarene. Vi bruger i stedet en formulering af typen 'hvor ofte har du...?' og har via svarkategorierne søgt at definere, hvad begrebet ofte dækker over: Flere gange dagligt, dagligt, flere gange ugentligt, ugentligt mv.

Boolsen taler for at have en "neutral" kategori i ordinalskalaspørgsmål (Watt Boolsen, 2008, p 84) mens (Socialforskningsinstituttet & Olsen, 2006, p 53) skriver, at man bør undgå neutrale kategorier for at undgå "magelig genkaldelse".

Vi anvender i nogle spørgsmål ordinalskalaer uden neutral kategori, men i andre en "både/og", dvs. en neutral kategori.

Vi medtager endvidere en 'ved ikke' kategori, idet vi herved frembringer en mulighed for, at respondenterne kan give et fuldstændigt ærligt svar. Alternativet vil være, at respondenterne skal afgive svar i en af de øvrige svarkategorier ud fra tilfældighedens princip, hvilket vil få indvirkning på resultaternes validitet.

Vi indleder med en række faktuelle spørgsmål. Bevæggrundene er for det første, at denne type spørgsmål bringer respondenterne ind i spørgeskemaet på en uproblematisk måde, da spørgsmålene er enkle og lette at forholde sig til, og for det andet, er de faktuelle oplysninger af stor betydning, når vi i analysedelen skal fremdrage, hvordan adfærdsmønstre, holdninger mv. er knyttet til alder og køn.

De aktuelle spørgsmål efterfølges af en række spørgsmål, hvis formål netop er at afdække respondenternes brug af nettet og de sociale medier, samt deres stillingtagen til forskellige indgangsvinkler omkring brug af Facebook.

Afslutningsvis kan siges, at det er vores opfattelse, at **validiteten** af forundersøgelsen er i orden. Den omtalte pilottest (afsnit 3.2), hvor en række personer afprøver spørgeskemaet med det mål at give tilbagemelding om eventuelle svagheder eller uklarheder mht. sproglige formuleringer, spørgsmålenes relevans og rækkefølge mv., giver anledning til justering og præcisering af både spørgsmål og svarkategorier. Denne justering udelukker selvfølgelig ikke, at respondenterne i forundersøgelsen ikke vil få forståelsesmæssige problemfelter mht. både spørgsmål og svarkategorier, en usikkerhed der kan indvirke på dataindsamlingens troværdighed, men det er som sagt vores opfattelse, at måleresultaterne har en god grad af validitet.

Reliabiliteten af forundersøgelsen er mere tvivlsom. Udviklingen mht. brug af nettet, de digitale platforme, muligheder for nye kommunikationsveje, ændring i brugernes adfærd mv. foregår i en sådan hast, at vi ikke kan have tiltro til, at resultaterne vil være konsistente over tid. Det samlede spørgeskema kan ses som skærmdumps i bilag 2.

3.3 Resultat og analyse af forundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen er udsendt til 100 elever i 8.- & 9. klasse og 47 lærere på Stolpedalsskolen i Aalborg kommune, samt 6 politikere i Aalborg kommune og 21 i Lyngby-Taarbæk kommune.

Udsendelsen sker i flere omgange - første gang til elever og lærere 9. marts. Dataindsamlingen afsluttes for eleverne d. 21. marts. Enkelte lærere og politikere har svaret frem til 17. april.

3.3.1. Alder, køn og rolle i forløbet

77 elever responderer, hvilket svarer til en svarprocent på 77.

To svar kan ikke bruges. Det er to drenge, der skriver nonsens-svar og angiver at de politikere (og 15 år). De får mulighed for at svare en gang mere.

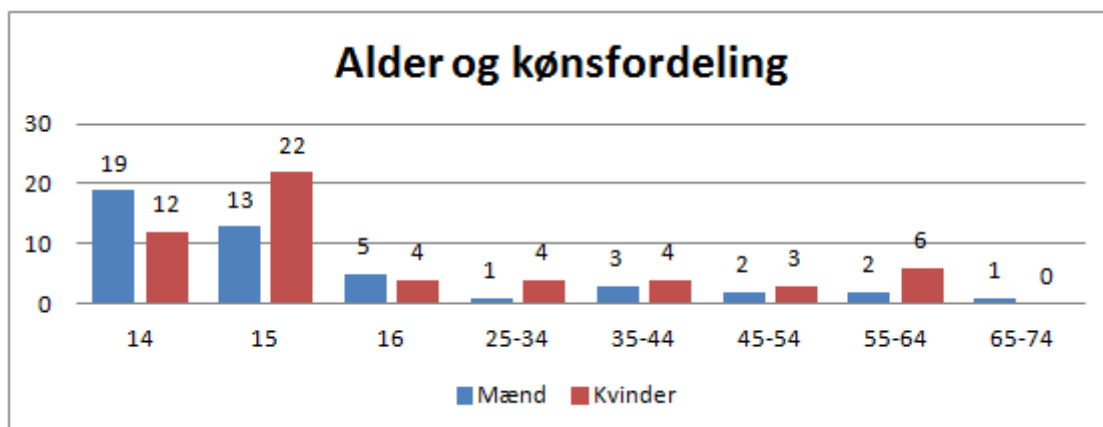
Der indgår derfor 75 elevbesvarelser i analysen. Dette må siges at være en tilfredsstillende svarprocent, som kan give et troværdigt billede.

26 lærere svarer, hvilket svarer til 55%.

6 politikere af i alt 28 inviterede fra de to kommuner svarer. Vi anvender derfor kun i begrænset omfang disse svar i analysen.

I det følgende redegør vi for de væsentligste resultater. For sammenligningens skyld vil vi mange steder bruge procentvise sammenligninger, vel vidende at datagrundlaget er meget spinkelt, især spiller det en rolle, at der kun er 9 mandlige og 17 kvindelige respondenter i lærergruppen.

Den fuldstændige besvarelse indeholdende såvel tabeller som grafiske materiale er medtaget som bilag 8.2



Figur 10: Respondenternes fordeling på køn og alder (Forundersøgelse, 2014)

Elevgruppen udgøres (se figur 10) af 38 piger og 37 drenge, og lærergruppen består af 17 kvinder og 9 mænd.

Besvarelsen sker medio marts måned 2014, så eleverne er aldersmæssigt normalt fordelt i 8. klasse. Det kan se ud som om nogle 9. klasseelever også besvarer skemaet. Det er ikke utænkeligt, da Jørgen også underviser 9. klasse og der er en del sociale aktiviteter på tværs af klasserne.

Gennemsnitsalderen er 14,6 for drenge, 14,8 for piger, 47 for kvinder og 48 for mænd. Yngste lærer er 31, ældste 67. Som sådan er lærernes køns- og aldersspredning typisk for skolen - og vel også for folkeskolen som helhed.

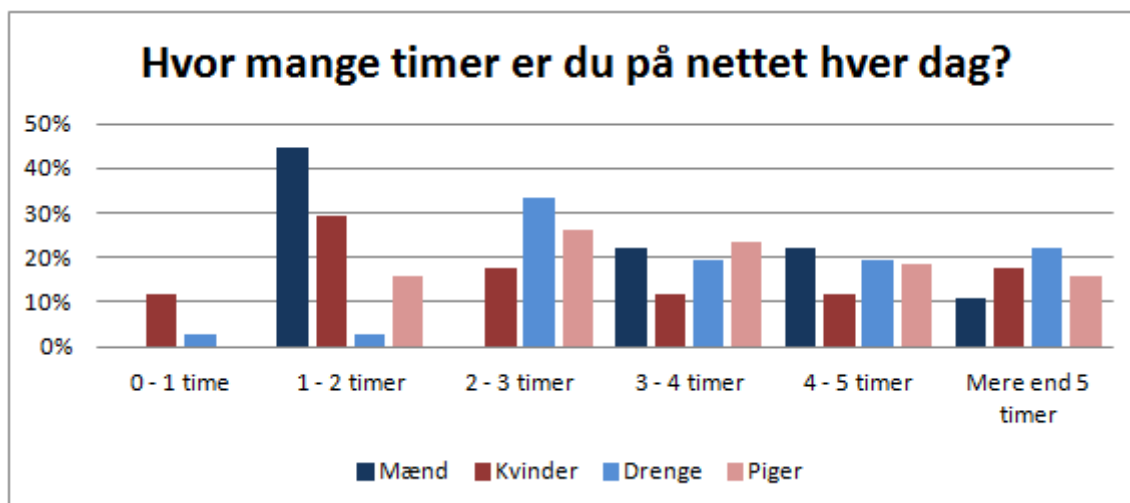
3.3.2 Hvor mange timer er du på nettet hver dag?

Lidt overraskende viser det sig (se figur 11), at der ikke er så stor forskel på, hvor meget tid elever og lærere tilbringer på nettet. Gennemsnitligt bliver det til:

- Piger: 3,5 time dagligt
- Drenge: 3,8 time dagligt
- Kvinder: 2,9 time dagligt
- Mænd: 3,1 time dagligt

Typeintervallet er 2-3 timer dagligt for eleverne og 1-2 timer dagligt for lærerne. Vi går ud fra, at informanterne besvarer spørgsmålet som den gennemsnitlige totale tid på nettet, både professionelt (som elev eller lærer i forbindelse med skolearbejdet) og privat, i fritiden.

I EU redegørelsen EU Kids Online 2012 (Haddon & Livingstone, 2012), data indsamlet i 2011, er danske drenge online 124 min. dagligt og piger 104 min. dagligt. I (IT-anvendelse i befolkningen, 2013) angiver 89% af de 16 - 89 årige, at de er på internettet "dagligt".



Figur 11: Daglig frekvens på nettet (Forundersøgelsen, 2014)

3.3.3 Hvor ofte er du på nettet for at...?

Vi interesserer for, om der er forskel på, hvad elever og lærere foretager sig på nettet.

Vi har mange parametre i spørgsmålene, for at kunne se, sammenligne og anvende informationerne i det didaktiske design, og relatere til teori og andre kilder.

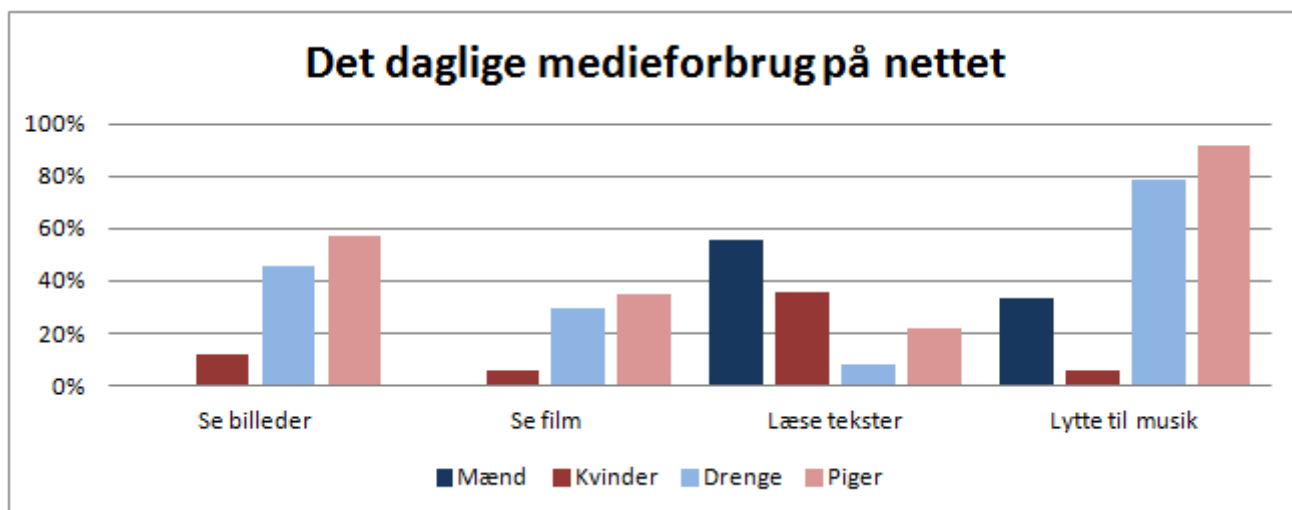
Respondenterne skal svare ved at vælge en af de gensidigt udelukkende kategorier:

- Flere gange dagligt
- Dagligt
- Flere gange ugentligt
- Ugentligt
- Flere gange månedligt
- Sjældnere
- Aldrig
- Ved ikke

Når vi ser på, hvad respondenterne angiver at gøre dagligt eller flere gange dagligt ser vi store forskelle i, hvad man foretager sig på nettet.

Mænd og drenge angiver, at de søger informationer på nettet meget oftere (100 % og 47 % dagligt eller hyppigere) end kvinder og piger (12 % og 8 %). Vi har ingen indikationer, som peger på en forklaring på dette - måske handler det om, hvad man opfatter, der ligger i begrebet "at søge information". Der er markant forskel på, hvilke medietyper elever og lærere henter på nettet. Lærerne topper, når det gælder "at læse tekster", mens eleverne topper, når det gælder auditive og visuelle medier.

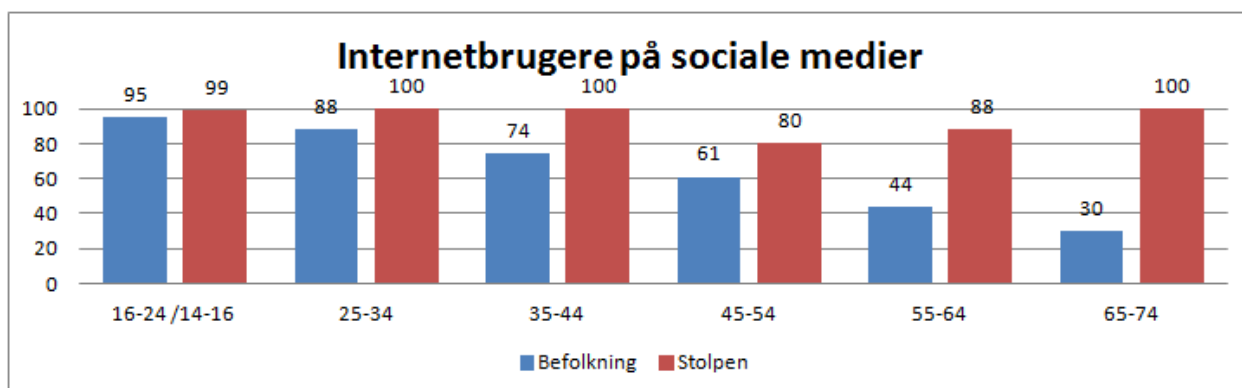
Figur 12 viser de aktiviteter på nettet, hvor der er den største forskel på elever og lærere.



Figur 12: Daglig medieforbrug på nettet (Forundersøgelsen, 2014)

De sociale medier har godt fat i både elever og lærere. 3 ud af 4 drenge og 9 ud af 10 piger er på de sociale medier dagligt eller hyppigere, mens det for lærerne gælder 1 ud af 3 mænd og ca. 2 ud af 3 kvinder.

Lærerne anvender også de sociale medier i udpræget grad. Ikke nær så hyppigt som eleverne, men tilslutningen er stor. Mere end halvdelen er på dagligt og kun to ud af 24, svarende til 4 % er ikke aktive på sociale medier. Dette er, sammenholdt med befolkningen som helhed, en markant højere brug af sociale medier. Vores antagelse - at både elever og lærere er på de sociale medier er til fulde eftervist.



Figur 13 Internetbrugere på sociale medier. Kilde: (IT-anvendelse i befolkningen, 2013). Andelen af internetbrugere i Danmark, der (inden for de sidste 3 måneder) deltager i sociale netværkstjenester, i aldersgrupper. For elever og lærere på Stolpen ser vi en markant højere anvendelse i alle intervaller.

3.3.4 Hvilke sociale medier anvender du?

Også dette spørgsmål skal besvares i hyppigheds kategorierne fra spørgsmål 6.

Efter udsendelsen af spørgeskema, offentliggør Børnerådet en undersøgelse om de 13-åriges brug af sociale medier (Børnerådet, 2014). I undersøgelsen har man udelukkende anvendt frekvensen "flere gange om ugen" som kriterie. Hermed får man formentlig et mere ensartet svar, da det medie man benytter mange gange dagligt optræder med samme frekvens, som det medie man kun anvender et par gange om ugen.

Vi foretager en dataanalyse for at se, om vores elever er mere aktive på et medie end et andet, fx bruger Facebook flere gange dagligt, og så til gengæld bruger Snapchat mindre hyppigt. Af de 27 piger, som bruger Facebook flere gange dagligt, bruger:

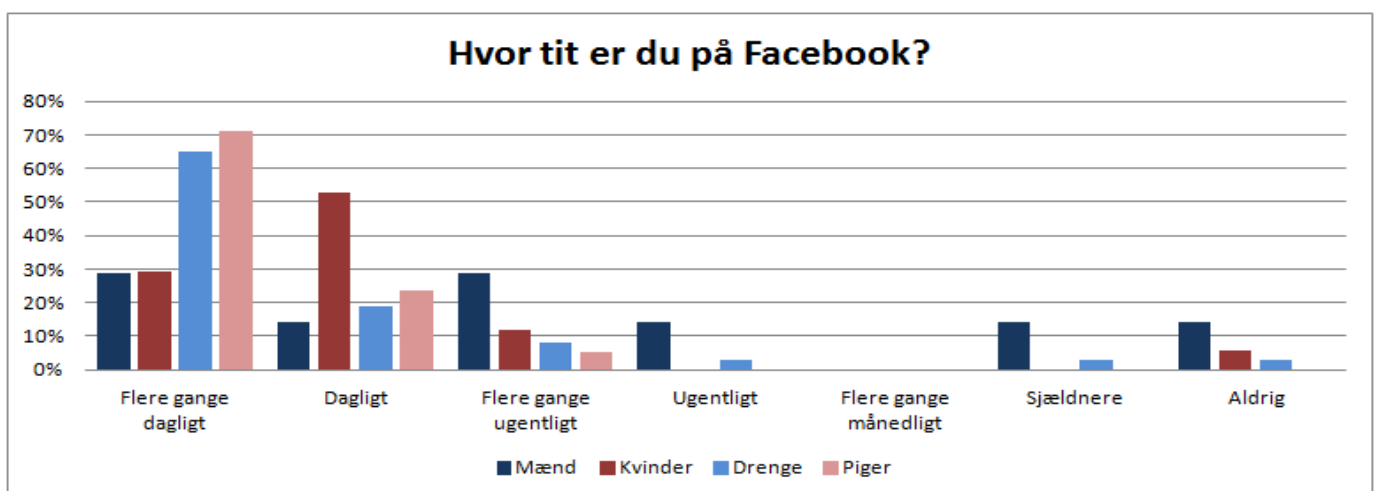
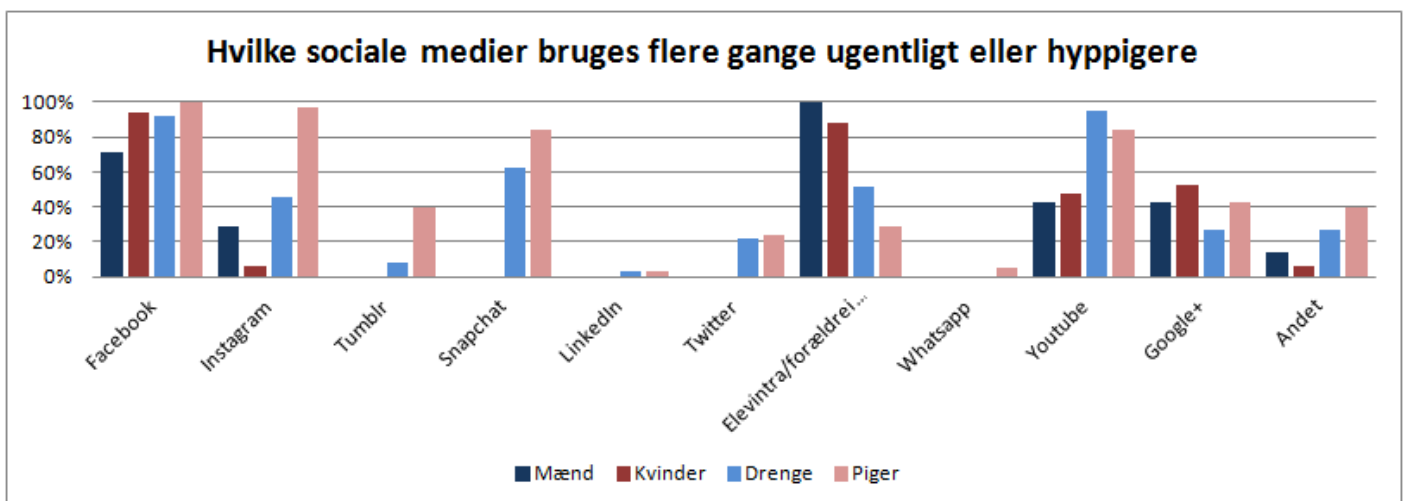
- 25 piger også Instagram flere gange dagligt. Af de 25 som bruger både Facebook og Instagram flere gange dagligt bruger
- 17 piger også Snapchat flere gange dagligt

Knap halvdelen af pigerne er altså meget aktive på tre forskellige sociale medier.

Tilsvarende tal for drengene er: 24, 11 og 10. Samme tendens findes hos (Schultz Hansen, 2011 og Børnerådet, 2014).

Vi anvender samme frekvens som børnerådet i diagrammet og vores meget mindre undersøgelse bekræfter Børnerådets resultater, ja der er faktisk større anvendelse i Stolpedalsskolens 8. klasser end i Børnerådets (7. klasse) undersøgelse.

Interessant er det også, at pigerne er aktive på flere forskellige platforme, end drengene er. Det kan hænge sammen med, at pigerne er mere modne end drengene og mere søgende i forhold til, hvad forskellige medier kan tilbyde, som også refereret i (Hasselbalch, 2013) og (Gretlund & Heiselberg, 2013).



Figur 14: Anvendelsen af sociale medier (Forundersøgelsen, 2014)

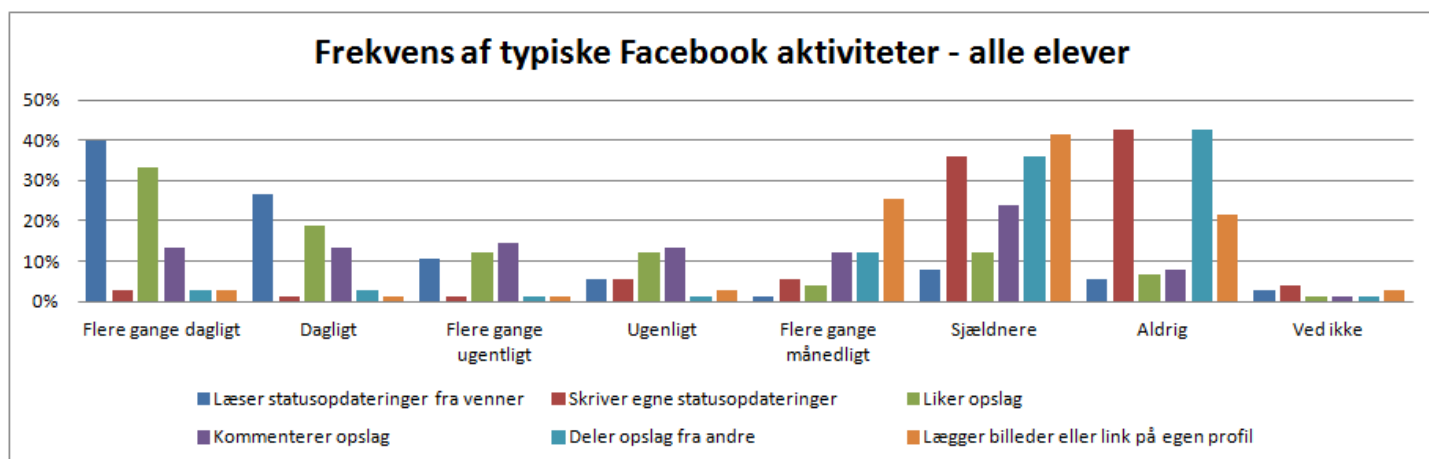
3.3.5 Hvad bruger du Facebook til.?

Da vi vælger at tage afsæt i Facebook i undervisningsforløbet, interesserer vi for på hvilken måde eleverne bruger Facebook i hverdagen.

Facebook er et medie, man først og fremmest er forbruger af, og ikke leverandør til. Mønsteret bekræfter anden forskning, bl.a. (Lomborg, 2013), der ser mønsteret som en bekræftelse på mediets uforpligtende position - men også som et udtryk for modning af brugen af mediet -

*“..man skal ikke være **for** aktiv og derved overfylde andres nyhedsstrøm” (ibid s. 105)*

Like knappen anvendes særdeles hyppigt. Like knappen blev introduceret i 2009, fem år efter Facebooks start og har vel været en af de mest succesfulde virkemidler for Facebook overhovedet. Det er med Like funktionen meget nemt at give sin mening tilkende - men det samtidig en måde at eksponere status og popularitet (Lin & Lu, 2011, A. K. S. Sørensen, 2013, Schultz Hansen, 2011), og dermed kan det være årsag til både positive og negative bidrag i relationsdannelsen.

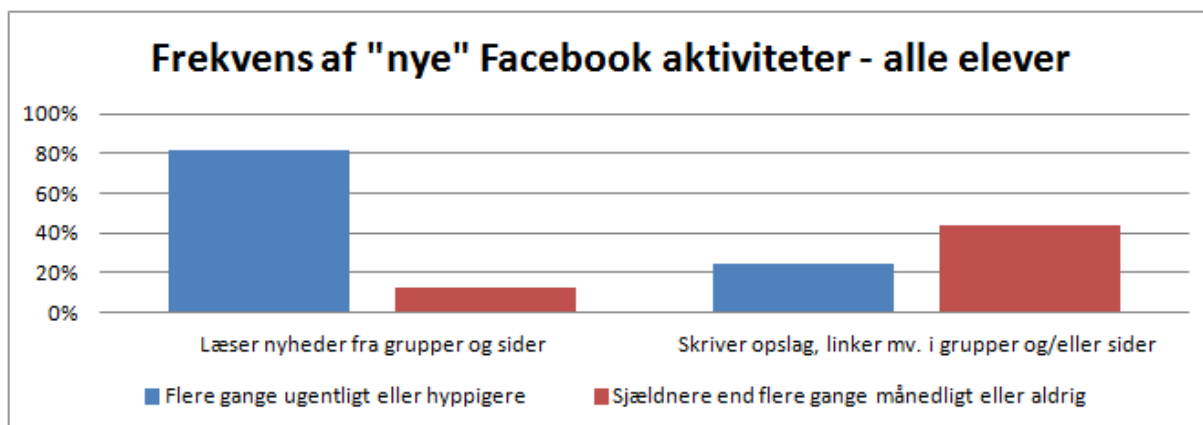


Figur 15: Aktiviteter på Facebook (Forundersøgelsen, 2014)

Facebook startede som et peer to peer netværk med den personlige “væg” som fundament. Senere blev det muligt at etablere åbne, lukkede og hemmelige grupper og sider for virksomheder, foreninger og fx politikere, kunstnere mv.

Det betyder, at der nu er en meget differentieret mediebillede indbygget i Facebook, med din personlige profil som fundament, dine søgninger, favoritter, besøg, osv. leverer data til Facebooks algoritme, der styrer individuelle visninger.

Eleverne skriver mere i grupper end på deres egen tidslinje, ser det ud til.

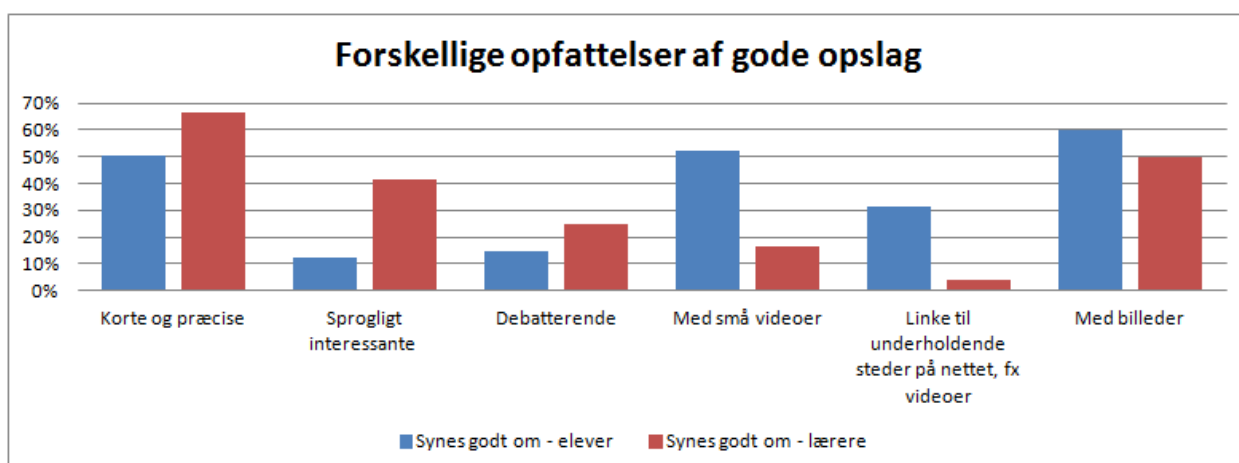


Figur 16: Frekvens af "nye" Facebook aktiviteter (Forundersøgelsen, 2014)

3.3.6 Hvad karakteriserer det gode opslag på Facebook

I vores overvejelser om undersøgelsesspørgsmål er vi optaget af det danskfaglige perspektiv på sociale medier, ikke blot som kommunikation, identitet og selvforståelse, men også ud fra et tekst og genreperspektiv, jf. Stine Lomborgs forskning om Facebook som udtryk for en løbende genreforhandling. Derfor vil vi undersøge, hvilke typer af opslag, brugerne synes bedst om, jf. også Lin og Lu. Svarene viser, at det primært er de korte og præcise - informationstætte - opslag, der foretrækkes.

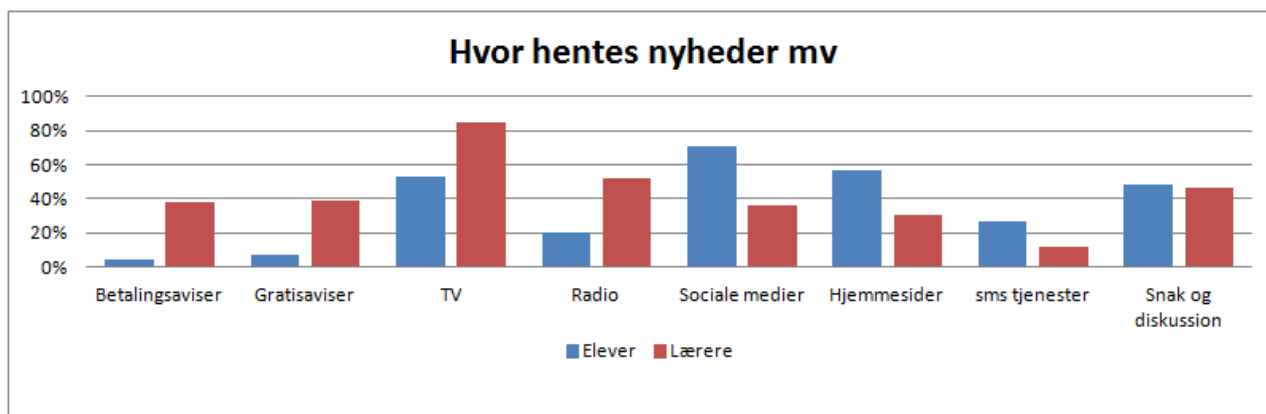
De mest iøjnefaldende forskelle er lærernes interesse i sprogligt interessante opslag og mere moderate interesse i de mere visuelle opslag med billeder eller video.



Figur 17: Det gode opslag (Forundersøgelsen, 2014)

3.3.7 Nyheder, samfundsforhold, økonomi, politik, kultur, hvor henter du viden?

Vi er optaget af, hvor elever og lærere henter nyheder. Er det de traditionelle medier, den trykte presse, radio og TV eller er de nye medier, specielt de sociale medier ved at spille en rolle?



Figur 18: Hvor hentes nyheder? (Forundersøgelsen, 2014)

Figur 18 viser Svar på spørgsmål 9, idet det kun er svarkategorien dagligt eller flere gange dagligt, som er medtaget. Det er ganske tydeligt, at det blandt lærerne er de traditionelle medier, som er hovedkilde til nyheder, mens eleverne foretrækker sociale medier, hjemmesider og sms tjenester som nyhedsleverandører. Det er bemærkelsesværdigt, at knap 40 % af lærerne dagligt henter nyheder gennem de sociale medier - typisk vil det være gennem opslag på sider, som man abonnerer på, dvs. ønsker opdateringer fra.

Tilsvarende analyse, (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2012) viser samme tendens: De unge søger andre kilder til information og viden end de ældre (25+). De to analyser kan dog ikke direkte sammenlignes, da DUF spørger specifikt til politik og samfundsforhold, mens vi spørger mere bredt, fx kan "nyheder" forstås som både politiske, sportslige og fx film og musik.

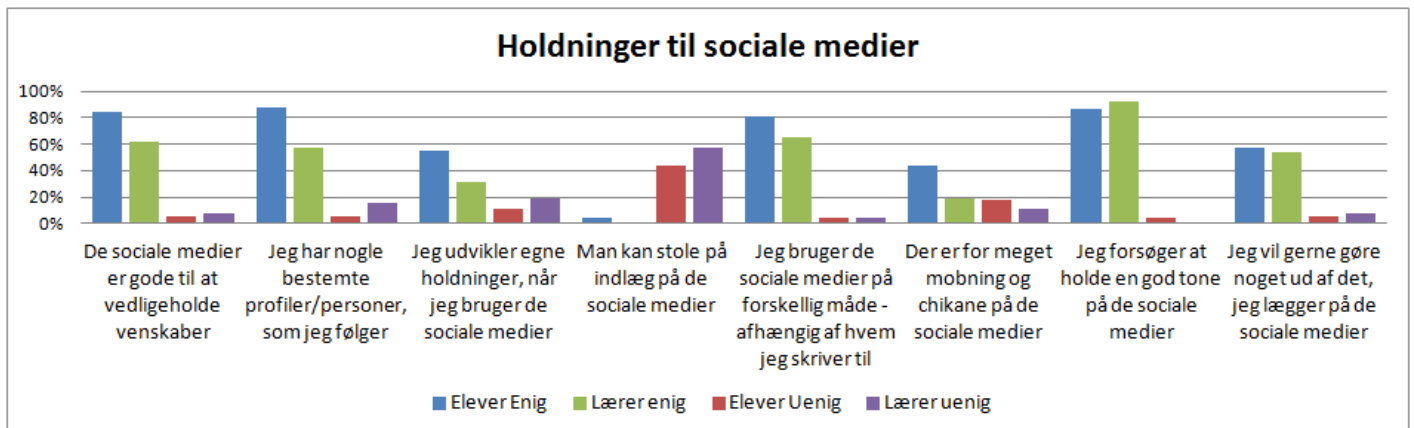
Primær kilde til viden om politik og samfundsforhold			
Alder	16-25 år	Over 25 år	Total
Trykte aviser og magasiner	3	19	16
Sociale medier	9	2	3
Tv og radio	36	57	53
Internetaviser	15	14	14
Partiernes hjemmesider	0	1	1
Uddannelse/arbejde	23	2	5
Samtaler/diskussioner	13	7	8
Andet	1	0	0

Figur 19: (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2012)

3.3.8 De sociale medier og personlig og social udvikling.

Elevernes og lærernes opfattelse af de sociale medier er væsentlig for det didaktiske design af vores undervisningsforløb. Nyhedsmedierne bringer jævnligt historier om fx mobning på de sociale medier. En simpel søgning på Infomedia på "Digital mobning" i januar og februar 2014 giver 62 hits. Facebooks 10 års jubilæum primo februar har givet anledning til en lang række artikler med forskellige budskaber og overskrifter, fx "Facebook er sådan lidt taberagtigt", (Brovall, 2014). Eksponering af forskellige typer af historier medvirker til at understøtte de ambivalenser, især lærerne kan have i forhold til at inddrage sociale medier i undervisningen, jf. (Tække, 2013).

Både elever og lærere er enige i de sociale mediers muligheder for at vedligeholde venskaber. 55 % af eleverne mener, at de udvikler egne holdninger gennem brug af sociale medier, mens kun 11 % er uenige heri. Forskellen er markant mindre for lærerne. Hverken elever eller lærere mener, at man kan stole på indlæggen på sociale medier (dog har knap halvdelen af eleverne og ¼ af lærerne markeret "hverken / eller" til spørgsmålet. Til gengæld angiver et stort flertal af både elever (87 %), og lærere (92 %) at de forsøger at holde en god tone - og i øvrigt gøre noget ud af deres opslag på medierne. Der er altså også her en form for modsætning - man har ringe tiltro til andres opslag, men sørger selv for at højne kvaliteten gennem egne opslag.

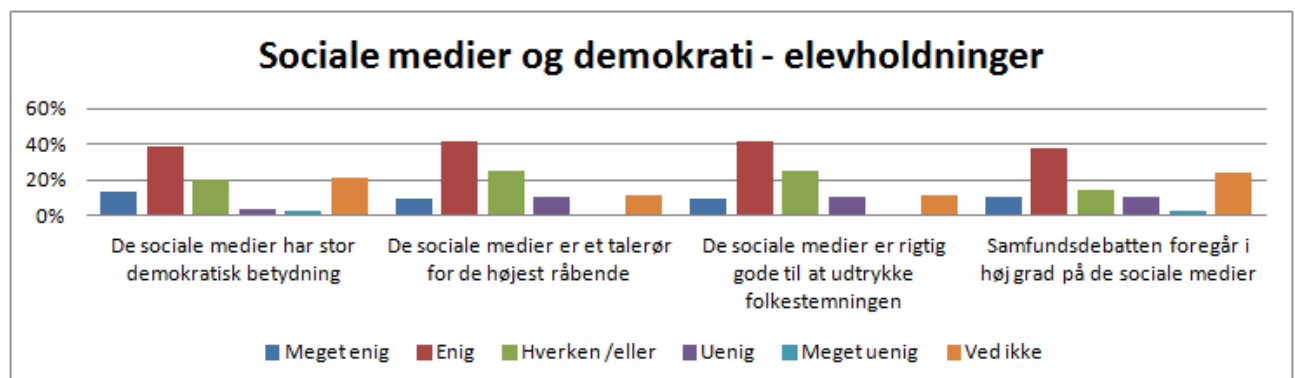


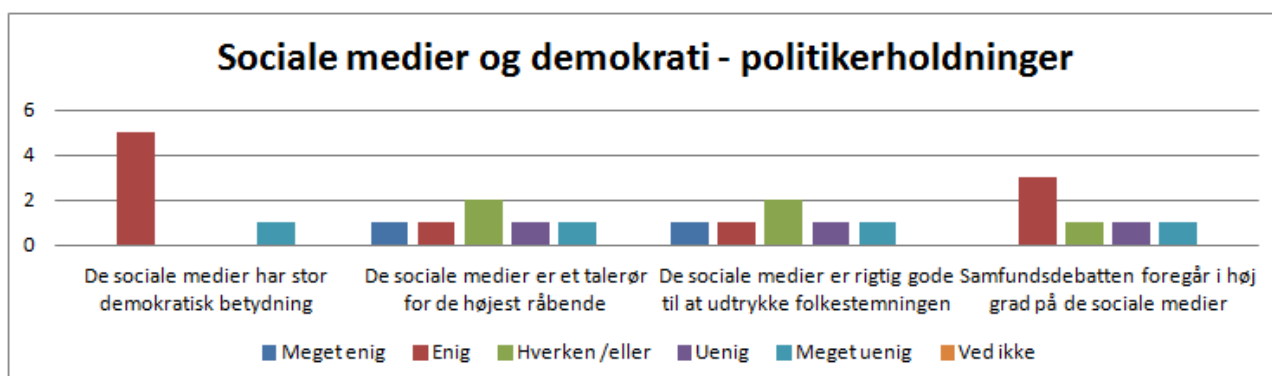
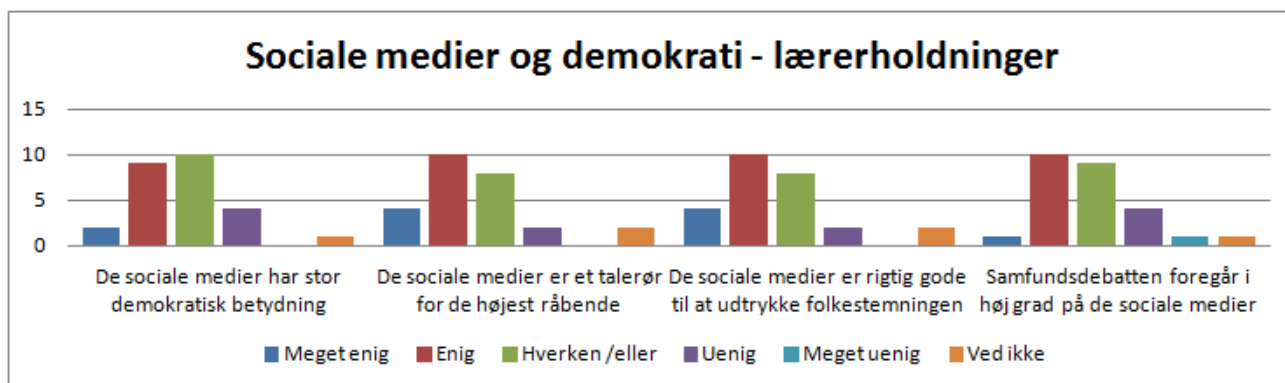
Figur 20: Holdninger til sociale medier (Forundersøgelsen, 2014)

3.3.9 De sociale medier og demokrati.

Spørgsmål 11 handler om holdninger til de sociale mediers rolle i den demokratiske debat. Der er en forsigtig tilslutning til udsagnene fra både elever og lærere. En del elever er usikre, og derfor ser vi relativt mange markeringer i "ved ikke". Desværre har vi kun seks politikersvar - men der er en klar tendens - man anerkender de sociale mediers rolle og betydning for samfundsdebatten og demokratiet. I tekstsvarene træder politikerne tydeligt frem, fx i denne kommentar som måske nok sammenfatter opfattelsen:

I visse tilfælde bliver højest råbende meninger på sociale medier hørt, men lige så ofte bliver en samlet stemme ignoreret.... Så synes ikke jeg overordnet kan svare på spørgsmålene.





Figur 21: De sociale mediers betydning for demokratiet (Forundersøgelsen, 2014)

3.3.10 De sociale medier mellem skole/arbejde og privatliv.

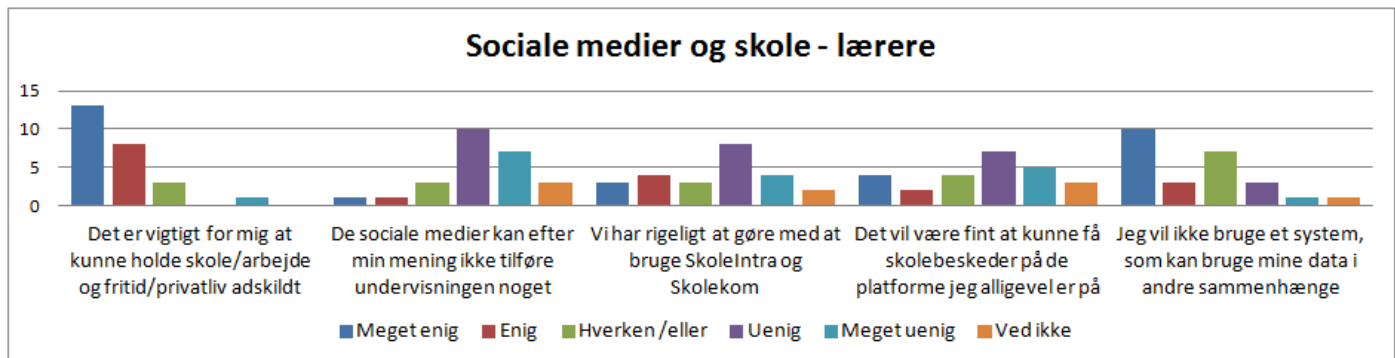
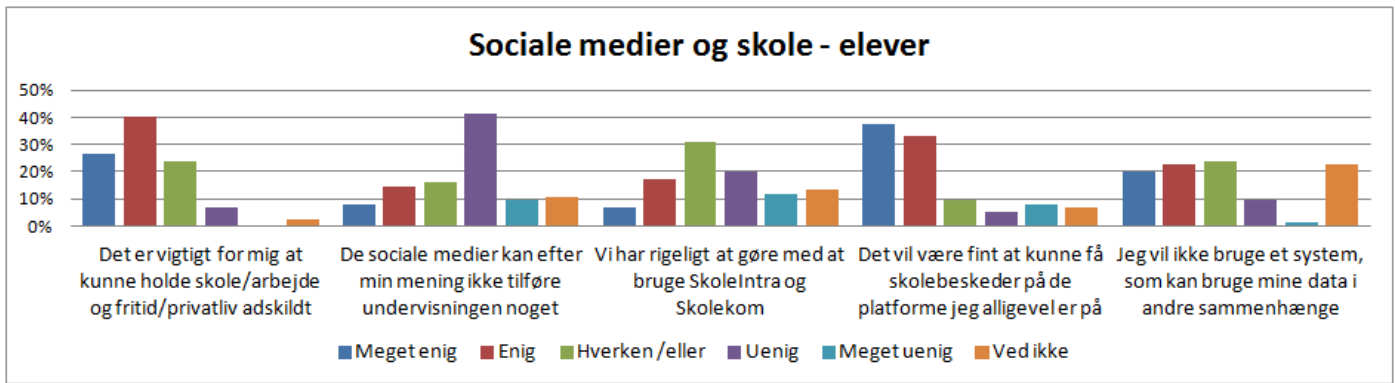
Med spørgsmål 12 går vi tættere på ambivalensen at anvende de, i grundfunktionen personlige, private sociale medier i en professionel sammenhæng, nemlig undervisningen, skolegangen.

Der er et gensidigt modstridende ønske om dels at kunne adskille skole/arbejde fra fritid/privatlivet - men også et pragmatisk ønske om at kunne nøjes med at anvende få kanaler til al kommunikation.

Dette er mest udpræget hos eleverne og hænger formentligt sammen med, at lærerne i Skoleintra samler de fleste af den arbejdsmæssige kommunikation.

Det viser sig at en del af lærerne allerede anvender sociale medier, dvs. Facebook som hjælpværktøj i arbejdet, og nogle helt styr på, både at udnytte mediet og adskille arbejde og fritid:

“Mine elever har en Facebookgruppe, jeg er medlem af. Jeg synes, det er et godt forum for dem at dele skolesager i. Men jeg kunne ikke drømme om at være venner med mine elever på Facebook” (Forundersøgelse 2014)



Figur 22: De sociale medier og skole (Forundersøgelsen, 2014)

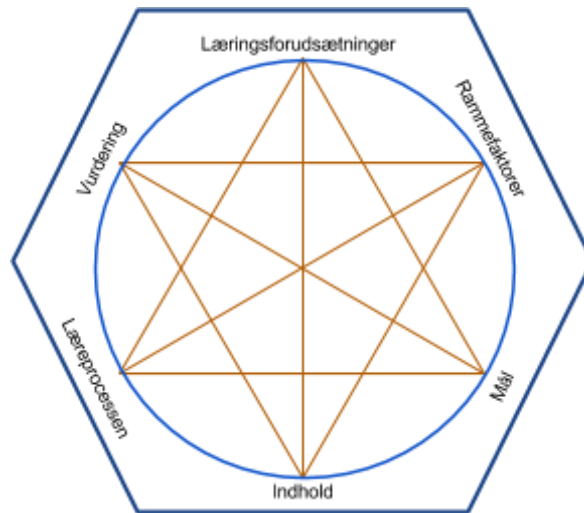
3.4 Didaktisk design

Hensigten med al undervisning i grundskolen er elevernes læring, og i forbindelse med undervisningen og et specifikt undervisningsforløb indgår en lang række spørgsmål: Hvad er det, eleverne skal lære? Hvilke læringsmål er der for forløbet? Hvad kan eleverne fra tidligere? Hvordan organiseres forløbet? Hvordan evaluerer vi, om eleverne lærte det, som var hensigten?

Det kan i planlægningsfasen være vanskeligt at overskue og indtænke alle aspekter og deres indbyrdes sammenhæng, og derfor gør vi brug af et planlægningsværktøj, nemlig Hiim & Hippes didaktiske relationsmodel. Modellen er et didaktisk værktøj til forståelse af de parametre, der indgår i undervisning og læring, og den bliver behandlet i afsnittet herunder.

3.4.1. Didaktisk relationstænkning

Relationsmodellen, (figur 23), betragter læreprocesser som skabende processer, der har en indbyrdes sammenhæng. Figuren illustrerer et samspil mellem seks indbyrdes afhængige parametre: Læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocesser og vurdering (Hiim & Hippe, 1997, s. 73)



Figur 23: Den didaktiske relationsmodel (Efter Hiim & Hippe s. 73)

Figuren illustrerer, at parametrene indgår i et helhedssystem. Det betyder, at én parameter ikke kommer før en anden, men skal sættes i relation til hinanden ud fra den indbyrdes afhængighed. Sagt på en anden måde er det således ikke muligt at ændre på en af parametrene, uden at dette får indvirkning på de øvrige.

Den helt grundlæggende pointe er, at der til stadighed skal huskes på, at det er eleverne, der er modellens omdrejningspunkt, idet undervisningens mål jo er elevernes læring.

3.4.2 Didaktiske overvejelser i forløbet

Den didaktiske relationsmodel bringes i spil i forbindelse med udarbejdelsen af det didaktiske design for undervisningsforløbet med samfundsdebat på Facebooksiden Stolpestemmer.

De seks parametre bliver belyst i følgende rækkefølge: Læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocessen og vurdering.

Læringsforudsætninger

Elevernes forudsætninger for at lære er betinget af en række psykiske, fysiske og sociale forhold, der er vævet ind i hinanden. Det er vigtigt at tage højde for elevernes forskellighed mht. viden, interesser, holdninger og færdigheder i læringsituationer. Følelsen af at lykkes skaber en positiv mestring forventning og modsat virker for høje krav blokerende for læringen. Som beskrevet i teori afsnittet om læring er det afgørende, at undervisningen tager afsæt i elevernes erfaringer og interesser, ligesom det er essentielt, at eleverne oplever en høj grad af meningsfuldhed, der igen fastholder motivationen, og dens læringsfremmede effekt.

Vi har i planlægningen og gennemførelsen af undervisningsforløbet på Facebook gjort brug af den viden, Jørgen - gennem sin undervisning i klassen - har om elevgruppen omkring de forhold, der har indvirkning på elevernes læringsforudsætninger. Denne viden sammenholdt med resultaterne fra forundersøgelsen og det faglige forløb, der er gået forud (bilag 8.3) udgør fundamentet for de læringsforudsætninger, der ligger til grund for det didaktiske design af forløbet.

Ud fra de samlede læringsforudsætninger og karakteristikken af elevgruppen som helhed (afsnit 3.1) vurderer vi, at eleverne har et godt fundament for at kunne indgå i Facebookforløbet. Dog indtænker

vi, at udarbejdelsen af opslag og kommentering af samme kræver en vis stilladsering hen over perioden.

Rammefaktorer

Med rammefaktorer tænkes alle de forhold, som giver muligheder eller sætter begrænsninger i forhold til undervisning og læring (Hiim & Hippe, 1997, s. 43). Rammebegrebet er bredt og omfattende og inkluderer forskelligartede faktorer som økonomi, lovgivning, læseplaner, rum, udstyr og undervisningsmidler, kulturen på skolen, læreren og hendes faglige og pædagogiske kundskaber, holdninger og værdier mv.

Det digitale arbejde har i det didaktiske design en afgørende rolle, og i den forbindelse er det vigtigt at få tydeliggjort, at eleverne fra den daglige undervisning er fortrolige med at anvende it i undervisningen. Den overvejende del af eleverne medbringer selv egen bærbar pc, og den resterende del arbejder på bærbar pc udlånt af skolen. Der undervises således ud fra et 1:1 koncept, hvilket bevirker, at alle har et godt kendskab og en vis rutine i at arbejde i både produktions- og præsentationsværktøjer. It i den daglige undervisning, digitale afleveringer og brug af portfolio i nogle af skolens fag harmonerer godt med, at et stigende antal afgangsprøver i digital form fordrer større og større it-kundskaber fra elevernes side.

I undervisningsforløbet anvendes Facebook, som har en meget brugervenlig platform. Elevernes har generelt et stort erfaringsgrundlag med dels at arbejde med it og dels at navigere rundt på Facebook, og derfor er det umiddelbart nemt for dem at arbejde oprettelse af opslag, kommentarer, likes mv. Eleverne kan deltage i samfundsdebatten på Facebooksiden uden skulle besidde særlige tekniske færdigheder.

De tidsmæssige rammer for dette forløb er 6 moduler fordelt over 3 uger.

Mål

Skolens pædagogiske arbejde er rettet mod bestemte mål. Hiim & Hippe (ibid, s. 189) peger på, at mål skal danne en sammenhæng mellem hensigten med undervisningen, og hvad eleven skal have tilegnet sig.

Der er flere målniveauer: Formål, trinmål, læringsmål.

Overordnede mål tenderer til at være meget brede og generelle. Dette gælder da også Folkeskolens formål. Vi har i dette forløb rettet fokus specielt på paragraf 1, stk. 3:

“Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestyrelse og demokrati.” (Folkeskoleloven, 2013)

Læreplanmål/trinmål angiver nogle fagspecifikke mål og hovedemnerne i undervisningen.

*“Formålet med undervisningen i **historie** er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med*

dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.” (Undervisningsministeriet, 2009a, s. 3)

*“Formålet med undervisningen i **samfundsfag** er, at eleverne opnår viden om samfundet og dets historiske forandringer. Undervisningen skal forberede eleverne til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund, jf. folkeskolelovens formålsbestemmelse.*

Stk. 2.

Undervisningen skal medvirke til, at eleverne udvikler kompetencer, kritisk sans og et personligt tilegnet værdigrundlag, der gør det muligt for dem, at deltage kvalificeret og engageret i samfundsudviklingen. Undervisningen skal bidrage til, at eleverne forstår sig selv og andre som en del af samfundet, som de både påvirker og påvirkes af, og at de forstår hverdagslivet i et samfundsmæssigt og historisk perspektiv.

Stk. 3.

Undervisningen skal bidrage til, at eleverne kender og i praksis respekterer samfundets demokratiske spilleregler og grundværdier.” (Undervisningsministeriet, 2009b, s. 3)

Læringsmål retter sig mere præcist mod elevens aktivitet og læring. Afgørende er her, at læringsmålene opleves som relevante, realistiske, meningsfyldte, enkle og tydelige.

Afsættet for de konkrete læringsmål er følgende nedslag fra trinmål og læseplan, hvor undervisningen skal give eleverne kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- indgå sagligt i en demokratisk debat, så de får mulighed for at få indflydelse på politiske beslutningsprocesser (ibid, s. 5)
- søge viden og forholde sig kritisk til denne viden (ibid, s. 15)
- identificere, hvor samfundsdebatten og demokratiet udspiller sig (ibid, s. 23)

De konkrete læringsmål for eleverne i Facebook-forløbet

- få faglig viden om emnet
- danne din egen mening
- udvikle din evne til kunne argumentere og forhandle
- øge din kritiske sans
- kende koderne for at kunne kommunikere effekt og passende

Formålet med undervisningen i samfundsfag, som det er angivet i formålsbestemmelsens stk. 1, er to-sidet, nemlig viden og deltagelse. Eleverne skal opnå viden om samfundet og kompetence til deltagelse i samfundet. Denne dobbelthed går igen i formålets stk. 2 og 3. Viden og forståelse samt handling og deltagelse er kernebegreber i formålsbestemmelsen.

Videre fremme i læseplanen angives det, at skolen kan understøtte de grundlæggende kernebegreber ved,

“at eleverne, hvor det er muligt og relevant med udgangspunkt i skolens arbejde, kan deltage i den demokratiske proces i samfundet, fx gennem at kommunikere med offentlighed og politikere.” (ibid, s. 23)

Indhold

Indholdet udtrykker det, undervisningen skal handle om. Det kan dreje sig om forskellige typer af viden, færdigheder, holdninger eller elevernes sociale og personlige udvikling (Hiim & Hippe, 1997, s. 62). Det afgørende er, at indholdet vælges ud og tilrettelægges på en sådan måde, at det er i tråd med målene.

I det aktuelle undervisningsforløb eleverne har netop gennemgået et tværfagligt forløb i historie og samfundsfag, hvor de har arbejdet med overgangen fra enevælden til demokratiets opståen, ideologierne bag de politiske partier, det parlamentariske princip og demokratiet i funktion. Sidste del af forløbet har sat fokus på regionernes og kommunernes arbejde, samt hvilke muligheder den enkelte som borger har for at påvirke de politiske beslutningsprocesser på lokalt niveau (se bilag 8.3)

Denne viden danner nu baggrund for det videre Facebookforløb, hvor eleverne via Facebooksiden 'Stolpestemmer' skal søge faglig viden, forholde sig til fremsatte holdninger, afklare egen holdning, samt diskutere aktuelle emner (se figur 24) med jævnaldrende kammerater, politikere fra Aalborg Byråd, medlemmer af de politiske partier mv.

I valg af diskussionsemner er der lagt vægt, at det er relevante, aktuelle emner, der kan linkes til elevernes erfaringsverden, så de har mulighed for at forholde sig konstruktivt til emnerne.

Læreprocessen

Læreprocessen omhandler, hvordan selv læringen skal foregå, og den skal ses i sammenhæng med de andre parametre i den didaktiske relationsmodel. Hvordan tilrettelægges og begrundes læreren de valg, der indgår i læreprocessen, og hvilken rolle indtager både elever og lærer i denne proces? Udgangspunktet for vores overvejelser omkring tilrettelæggelsen af læreprocessen har været at indtænke det læringsteoretiske afsæt, vi har beskrevet i det teoretiske afsnit.

Der skal i processen være mulighed for, at elevens læring kan foregå både som et samspil mellem det individuelle og sociale, og det autentiske og meningsfulde skal indgå i en aktiv og produktiv proces, som forhåbentlig vil virke motiverende og medvirke til, at eleverne tager medansvar for læringen.

Vi har valgt at sætte fokus på følgende:

- at gøre læringsmålene synlige dels ved at gennemgå dem i classesammenhæng, før opgaveløsningen påbegyndes, og dels ved at sætte dem ind som opslag på Facebooksiden med mulighed for løbende under arbejdet at vende tilbage til læringsmålene.
- at etablere en fælles vidensplatform omkring ugens aktuelle emne ved at søge, gennemlæse og diskutere basisviden som afsæt for elevernes videre arbejde.
Under dette arbejde fokuseres sideløbende på elevernes evne på at søge, vurdere og kvalificere deres netarbejde, så de "får en kvalificeret 'omgang med viden'", som det udtrykkes i (Christiansen & Gynther, 2010b, s. 37).
- at lade mediepatruljen afhjælpe eventuelle tekniske problemer i forbindelse med arbejdet på Facebooksiden. "Mediepatrulje" refererer til det begreb, som i skole 2.0 benævnes ressourcerpersoner (B. H. Sørensen, Audon, & Levinsen, 2010, s. 227), hvor elever med it-mæssige kvalifikationer bliver inddraget i udbredelsen af den kollektive viden, som kan medvirke til en optimering af læringsmiljøet.

- at der arbejdes kollaborativt i 2- og 4- makkerpar med opgaverne. Kollaborationen understøttes af, at der samskrives i Google Docs dokumenter, både i idéfasen og selve produktionsfasen, således at holdbarheden af de forskellige idéer kan blive afprøvet kan blive afprøvet gennem dialog, skabelsen af opslagene gennem fælles arbejde og en eventuel respons på indholdet via et andet 2-makkerpar.
- at der i forhold til opgaveløsningen kan ske en differentiering. Der er mulighed for at vælge, hvilket underemne grupperne vil kommentere, og hvordan de vil producere deres opslag. Herved indtænkes resultaterne fra forundersøgelsen, som indikerer, at elevernes ofte i deres udtryksmåde gør brug af det udvidede tekstbegreb, og det åbner op for, at budskab kan præsenteres på forskellige måder.
- at der foregår en løbende stilladsering i klassesammenhæng og i grupperne. Stilladseringen gennem formidlingsloop (Christiansen & Günther, 2010, s. 83) er dels indtænkt i forløbet og kan dels etableres når der opstår et behov. Stilladseringen dækker også over vejledningsloop, hvor der gives feedback og angives mulige veje for at kunne komme videre i processen, samt evalueringsloop, for derigennem at kunne kode om grupperne har behov for nye vejledningsloop eller måske også et nyt formidlingsloop.

Endvidere indgår overvejelser om lærerens rolle i Facebookforløbet. Diskussionen på Facebooksiden "Stolpestemmer" foregår i offentlig rum med meddebattører uden for skolen.

Skal læreren stå for kvalitetssikringen af opslagene, inden de offentliggøres, være sidens redaktør, sparringspartner, selv være aktiv med opslag?

Skal stilladseringen til grupperne ske gennem mundtlige kommentarer, når læreren er fysisk til stede sammen med eleverne, og de selv har anmodet om det? Eller kan stilladseringen være skriftlig via Facebooksiden? (Dohn & Johnsen, 2009, s. 95)

Vurdering

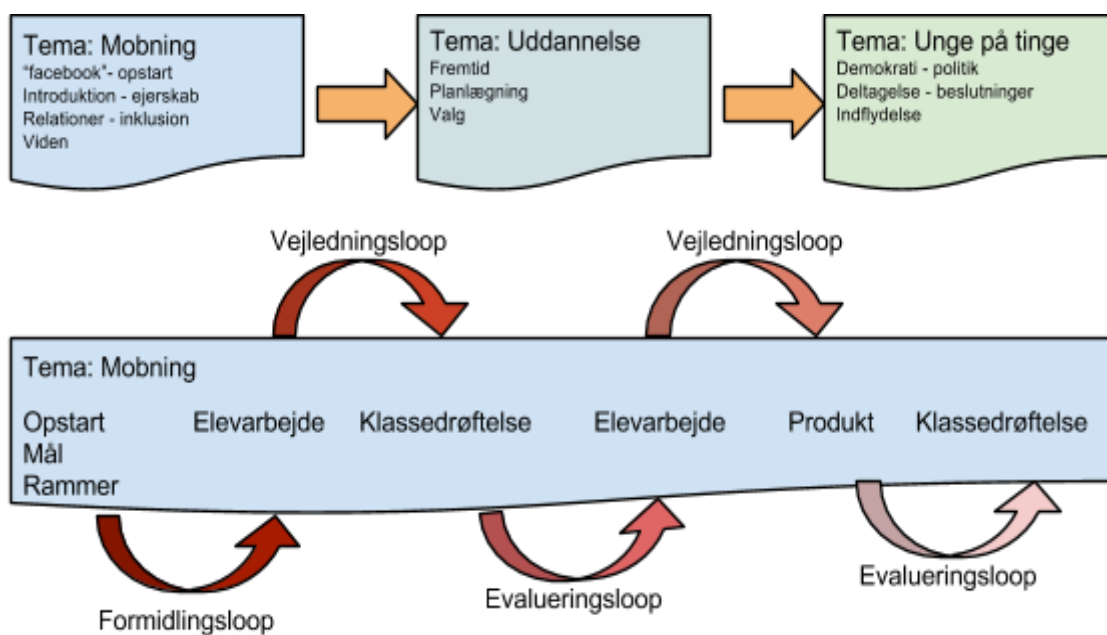
Begrebet vurdering dækker over en lang række forhold. Det handler om, hvad der skal vurderes, hvordan det skal vurderes, og hvorfor det skal vurderes. Vurdering skal forstås både i forhold til undervisningsprocessen og i forhold til elevens læring.

Vi har under forløbet lavet en evaluering i forhold til de opstillede læringsmål. Eleverne er blevet bedt om at lave en skriftlig selvevaluering af, hvor de befinder sig i forhold til læringsmålene.

Facebookforløbet afsluttes en fælles evaluering i klassen og et gruppeinterview med fem elever.

Undervisningsforløb

Undervisningsforløbets opbygning i tre temaer er skitseret i figur 24, og der er skitseret hvordan skiftende formidlingsloop, vejledningsloop og evalueringsloop stilladserer læringen.



Figur 24: Skitseret undervisningsforløb (Brønd, 2014)

3.5 Kvalitative undersøgelser

Vi anvender to forskellige kvalitative undersøgelser. Feltobservationer som dels udgøres af observationer i undervisningssituationen, af underviseren, Jørgen Kristiansen, opslag mv. på Facebook, dels fire interviews, et klasseinterview af hele 8.B, et gruppeinterview af fem elever fra klassen, et gruppeinterview af tre lærere og et interview af skolens viceinspektør.

3.6 Feltobservationer - metodeovervejelser

I arbejdet med projektet indsamler vi empiri på flere måder. Vi foretager en triangulering (Sharp, Rogers, & Preece, 2007) for at gøre resultatet robust. Vi anvender kvantitativ metode i form af survey (forundersøgelsen) til indsamling af data, vi anvender kvalitativ metode i form af semi-strukturerede interview, og så bruger vi en "selv-etnografisk" metode til at opsamle data undervejs i forløbet. Data i det selv-etnografiske felt kan være af meget forskellig karakter, fra Jørgens løbende observation i timerne, som fører til justeringer i undervisningen, i form af ny eller ændret stilladsering, men også artefakter som skærmdumps af aktiviteterne på Facebook, dagbogsnoter mv.

Det er ikke uproblematisk at undersøge egen praksis. Mats Alvesson, (Alvesson, 2003) argumenterer dog for, hvordan "Selv-etnografi" rummer store fordele, når det er eget arbejdsfelt, der er genstand for studie.

Den traditionelle etnografiske undersøgelse er karakteriseret ved forsøget på at adskille subjekt, forskeren fra objektet, den organisation eller gruppe, der studeres, for at tilstræbe et objektivt perspektiv.

At undersøge egen virksomhed rejser en række dilemmaer. Det er en stor fordel, at konteksten er

kendt, fordi det giver en umiddelbar forståelse af kommunikation og interaktion. Alvesson pointerer:

“I think that is reasonable to expect an self-ethnography to deliver an engaging empirical account, going beyond the forestage, in exchange for scoring lower on some other possible virtues, e.g. a lot of empirical footwork and procedure-following. Still, the problem of blindspots and of missing or omitting some “dark” or “tabooed” aspect of the home culture must be taken very seriously. So must also the potential opposite problem of motivation coming from negative feelings and an urge to get “even”.(ibid, s. 177)

I dette perspektiv er det overordentlig nyttigt, at vi har været to i gruppen, således har Kristian, i den næsten daglige dialog vi har haft, kunnet indtage rollen som “den anden”, der har bragt så meget forstyrrelse i billedet, at det nok i nogen grad har flyttet fokus, med reduktion af “den blinde plet” i den samlede forståelse.

3.6.1 Feltobservationer

Facebook siden færdiglayoutes i weekenden op til første undervisningsgang mandag 24. marts. Navnet vælges med henvisning til Stolpedalsskolen, til elevernes ytringer og diskussion, elevernes stemmer, men også med henvisning til demokratiets vigtigste symbol, stemmeretten.

Forundersøgelsen giver os viden om elevernes præference for video og billeder på nettet. Vi er derfor omhyggelige med valg af profil og coverbillede. Alle billeder, vi bruger på siden, hentes på Flickr under CC-BY licensen. Profilbilledet⁵ er konstant i perioden. Det er et udsnit, hvor fingeraftrykket - identiteten, står transparent mod den diffuse baggrund - man aner konturen af et bagvedliggende landskab.

Coverbilledet ændres hver uge - i forhold til ugens tema. Første uge, til illustration af mobbe-tema, vælges et billede fra Mary Pickford filmen Rebecca of Sunnybrook Farm (1917)⁶

(Figur 9)

Vi tænker oprindeligt, at eleverne skal have hovedansvar for emnevalg. Dels for at ramme deres interessefelt og for dels at give dem et større medejerskab for siden og dens opbygning. Et hektisk program for både klassen og os ændrer denne plan på bedste vis.

Få dage før forløbets start skal klassen udfylde et spørgeskema i forbindelse med en national trivselsundersøgelse med det mål at kortlægge alle elevers generelle trivsel omkring skolen og dens arbejde. Det er de stadig optaget af, og så er første uges emne født.

Eleverne mødes af en side med seks opslag, to videohenvisninger, mål og opgave for forløbet, en henvisning til Dansk Center for UndervisningsMiljø og en præsentation af Kristian som Jørgens makker i MIL sammenhængen.

Opgave og læringsmål er skrevet i stikordsform - som noter i forhold til gennemgang på klassen.

⁵ Civil War Memorial by Juanjo Novella, Bilbao, Creative Commons licens af Andy Hay, <https://www.flickr.com/photos/andyhay/>

⁶ <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rebecca1917version.jpg>

 **Stolpestemmer**
 Slået op af Jørgen Kristiansen [?] · 22. marts · Redigeret

LÆRINGSMÅL

- få faglig viden om emnet
- danne din egen mening
- udvikle din evne til at kunne argumentere og forhandle
- øge din kritiske sans
- kende koderne for at kunne kommunikere effektivt og passende

Synes godt om · Tilføj kommentar · Del  2

137 personer har set dette opslag Boost opslag

Figur 25: Opslag om læringsmål (Stolpestemmer, 2014)

Klassen er vant til at arbejde i 2- makkerpar, vekslede med arbejde i 4-makkerpar ud fra den fysiske placering bordene har i lokalet. Det kan hurtigt observeres, at de fleste går systematisk frem mht. de ting, vi har forberedt på siden. Det opfattes mere som en 'skal-opgave' at sætte sig ind i vores opslag og links end en egentlig 'starthjælp', inden de kunne gå videre med opgaveløsningerne. Inden det selvproducerende arbejde går i gang, tager vi en fælles opsummering af, hvad vi nu vidste om mobning, således at alle makkerpar har et idékatalog og en platform at arbejde ud fra.

Så kommer en række opslag med links til videoer på YouTube og andre mobningsrelaterede sider på nettet. Et typisk eksempel:

 **Freja Krog** delte et link.
 24. marts i nærheden af Aalborg

<http://www.youtube.com/watch?v=QFtMjgGmAgo>
 -Denne video giver et godt indblik i, hvad mobning kan gøre. SE DEN!
 -Freja og Sarso

 **Projekt uge 3 - net mobning**
www.youtube.com

Hej alle sammen, vi er tre piger fra Sønderbroskolen i Aalborg. Vi har været i gang med projekt uge, og i forbindelse med det... Har vi lavet denne film for a...

Synes godt om · Tilføj kommentar · Del  3 personer synes godt om dette.

Figur 26: Opslag om mobbeforløb (Stolpestemmer, 2014)

Opslaget i figur 26 viser Freja, som deler et link. Der er en meget kort intro, som mere skal fange opmærksomheden end beskrive indholdet. Der afsluttes med en opfordring MED VERSALER! “- Denne video giver et godt indblik i, hvad mobning kan gøre. SE DEN!”.

Opslaget er fra - Freja og Sarso

Der kommer hurtigt en stribe opslag af samme type - så Jørgen igangsætter et loop, for at få eleverne til at ændre opslag og i højere grad beskrive egne holdninger og kommentere på hinandens holdninger.

Makkerparrene er hurtige til at følge op, og der bliver slået en række opslag op i stil med Christian H og Asgers opslag, hvor meninger gives til kende og kommenteres.

Der refereres i opslagene i figur 27 til en trivselspædagog. På Stolpedalsskolen er der en særlig trivselslærerfunktion dvs. en lærer med særlig kompetence har mulighed for at støtte elever eller klasser i trivselsspørgsmål.

Vi bemærker i øvrigt, at nu har eleverne fundet ud af at bruge Facebooks indbyggede personlink funktion - så der kan linkes direkte til profilerne på de navne, som skrives i opslaget.

Christian Horup ▸ **Stolpestemmer**
24. marts

Opslag af: Christian M. Horup og Asger Rasch Pedersen 8.B

Hvordan stopper man mobning?
Mobning er et stort problem i Danmark og vi synes der skal gøres mere for at stoppe det. Oftest bliver der ikke gjort noget ved det, fordi mobberne oftest har stor magt i klassen, og også fordi ofret ikke altid "tør" at fortælle det til læren/forældrene derfor kan det være svært at gøre noget ved mobning.

Vi synes at mobberne skal begynde at tænke over hvad de gør ved folk og tænke over hvad de ville sige hvis de selv blev mobbet.

Vi synes også at man skal sige det til lærerne eller ens forældre at man bliver mobbet istedet for at gå med det i skjul.

Synes godt om · Tilføj kommentar

4 personer synes godt om dette. Topkommentarer ▾

Skriv en kommentar...

Asger Rasch Pedersen Jeg er enig med Daniel. At blande en trivselspædagog vil bare være at spille penge på en ekstra lærer og klasselæreren kan sagtens gøre det samme som en trivselspædagog.
Synes godt om · Svar · for 10 timer siden

Niklas Andresen Jeg syntes ofte ikke at det skal fortælles til læren, da mobberne vil finde ud af at personen har sladret og det ville ofte gøre tingene værre, jeg syntes mere at man skal tale med læreren og mobbeofret privat så hele klassen ikke bliver blandet ind i det da det sikkert ender med at det hele bliver værre
Synes godt om · Svar · 24. marts kl. 14:04

Daniel Ries Hvad vil du så foreslå?
Synes godt om · 1 · 24. marts kl. 18:39

Niklas Andresen at man blander en trivselspædagog (special lærer) ind i det og tager en snak med eleven der mobber og mobbeofret og løser derved problemet
Synes godt om · 24. marts kl. 19:11

Daniel Ries Det kan vel lige så godt være en lærer?
Synes godt om · for 11 timer siden

Figur 27: Opslag om mobbeforløb (Stolpestemmer, 2014)

Onsdag 27. marts startes med endnu et loop. Eleverne melder tilbage, at Facebook “pakker” elevernes opslag uhensigtsmæssigt, og at det er lidt svært at overskue og prioritere blandt de mange opslag (29 opslag fra 24. marts). Det diskuteres på klassen, og man finder ud af, dels at man som bruger kan vælge sidevisning med “højdepunkter”, opslag fra siden eller “opslag fra andre”.

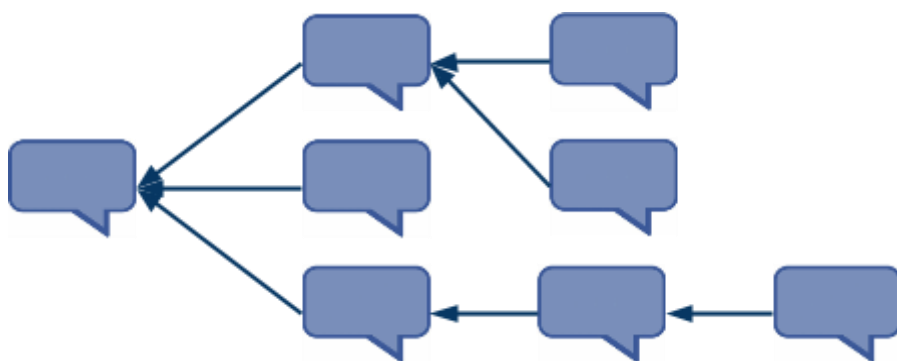
Der kigges på sidestatistikken. Opslagene er set af mere end 400 personer, hvilket er overraskende mange, da der kun er en klasse, som har arbejdet med siden. Det viser sig, at en byrådspolitiker - som vi har inviteret med ind som en del af projektet - har delt og kommenteret siden, således at “Stolpestemmer” bliver promoveret på politikerens egen side.



Figur 28: Opslag fra byrådspolitikers Facebookside, 2014

Det er en fin anledning til snak om spredning af indhold på Facebook. Snak om “organisk”, dvs. via delinger på tidslinjer, sider eller i grupper i modsætning til betalt markedsføring, som Facebook også tilbyder.

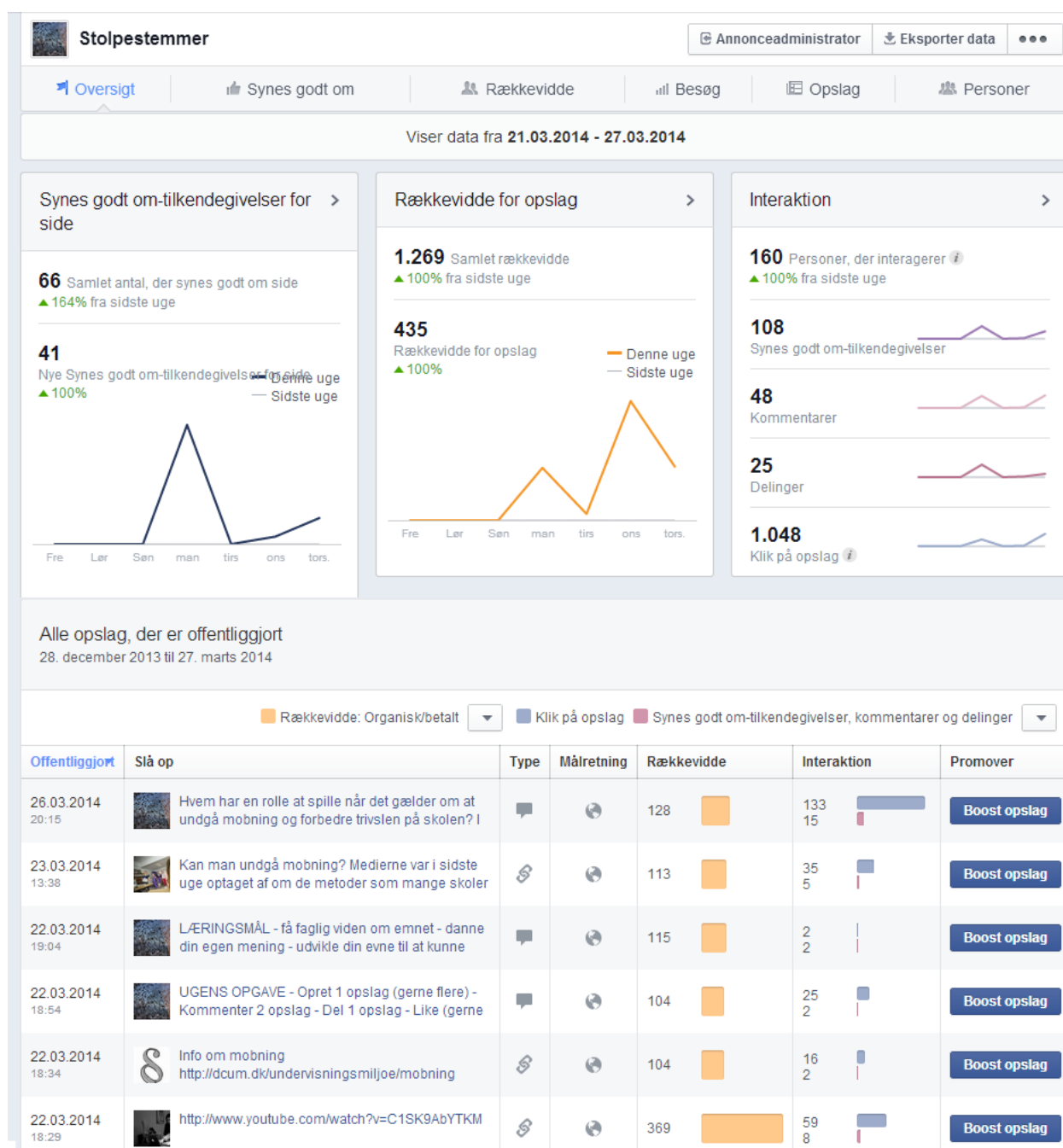
En ny form afprøves: Et opslag skal danne udgangspunkt for diskussionen. Det giver god samling i diskussionen og der kommer en række kommentarer og kommentarer til kommentarerne, således at der tegner sig nogle tråde i diskussionen, som antydtes i figur 29.



Figur 29: Oversigtskitse til stilladsering af diskussion på Stolpestemmer (Brønd, 2014)

Fordelen ved online platforme som Facebook, Twitter, Padlet og andre web 2.0 -tjenester er, at eleverne på en anden måde kan komme “til orde” i klassen på andre vilkår end i mundtlige klassesamtaler, som er præget af indarbejdede “tur-tagnings” praksis, der ofte tilgodeser elever med verbale kompetencer, jf. (Tække & Paulsen, 2013 s. 142) om brugen af Twitter som mikro-blogging. Tække og Paulsen finder, at det kan lykkes at få elever med i diskussionen, som normalt ikke vil deltage. Samtidig med denne “øvelse” arbejder en gruppe med produktion af video om mobning.

Ved dagens slutning kan vi trække statistikken fra Facebook (figur 30)



Figur 30: Facebook statistik efter første uge (Stolpestemmer, 2014)

Den samlede rækkevidde er 1.269⁷, mens rækkevidden for sidens opslag er 435.

Der er 66 "synes om" tilkendegivelser. Disse brugere får et advis, når der sker noget på siden.

160 personer interagerer, det resulterer i 108 "likes", 48 kommentarer, 25 delinger og 1.048 klik i opslagene.

Statistikken for de enkelte "sideopslag" er vist. Vi kan desværre ikke få vist statistik på "andres" opslag, dvs. i vores projekt, elevernes opslag.

⁷ Samlet rækkevidde omfatter det antal unikke personer, der har set en aktivitet fra din side, herunder opslag, opslag af andre personer.

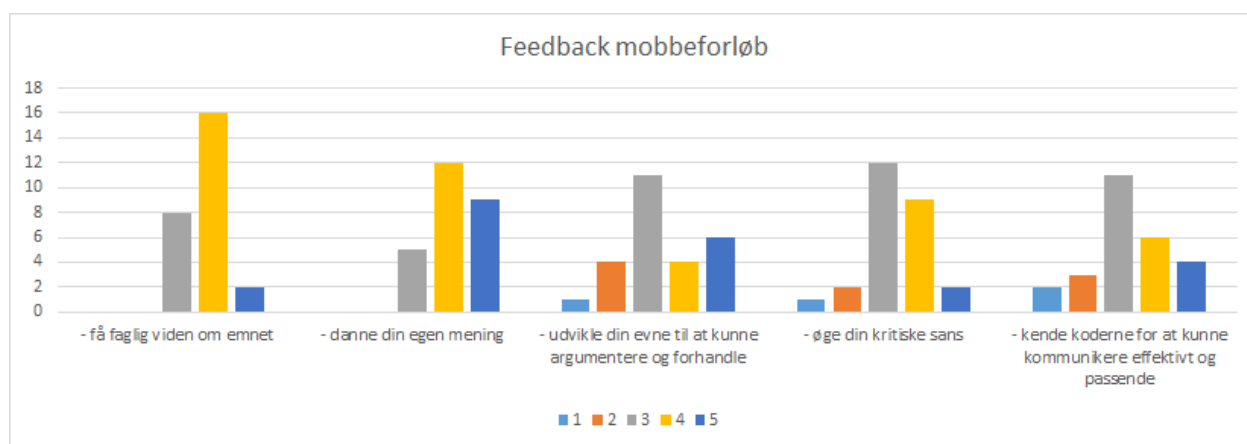
Fredag d. 28. marts offentliggør den ene gruppe deres video⁸. Optaget med digitalt kamera og bearbejdet i Skoletubes videoredigering i en 100 % selvstændig og selvhjulpnen proces.

Ved afslutningen af første uge beder vi eleverne om feedback på forløbet i forhold til kriterierne:

- Få faglig viden om emnet (3,8)
- Danne egen mening (4,2)
- Udvikle evne til at kunne argumentere og forhandle (3,4)
- Øge kritisk sans (3,3)
- Kende koderne for at kunne kommunikere effektivt og passende (3,3)

- idet eleverne skal placere sig selv på en skala fra 1 til 5, hvor 5 er bedst. Gennemsnitlig egen vurdering i parentes.

Vi anvender Google Formular til feedback, (bilag 8.4)



Figur 31: Feedback om mobbeforløb (Stolpestemmer, 2014)

Der er få kommentarer i feedbacken:

“Det var lidt uorganiseret, men en meget god ide”

“Jeg synes forløbet har været spændende, anderledes og en god måde at skaffe en ny læringsmåde ind i klassen :D”

“Jeg synes, at det fungerer udmærket, og det er en ny og anderledes måde at arbejde på.”

“Det var et godt forløb”

“Jeg synes ikke, at Facebook burde bruges i forbindelse med skolearbejde, da jeg mener at Facebook er et privat medie.”

Eleverne vurderer ensartet i forhold til spørgsmål 1 og 2, der er mere kort og kontant formuleret. De sidste tre spørgsmål er både bredere og kræver måske et længere forløb for at kunne vurderes relevant.

Den sidste kommentar er interessant, da den peger på problemet med at anvende samme platform i fritid og i skole. Dette uddybes i afsnit 4.

⁸ <http://www.skoletube.dk/video/559469/Mobning>

Uge to i vores forløb præges af, at eleverne ikke er fysisk tilstede på Stolpedalsskolen. Klassen deltager i det kommunale koncept, som vedrører alle 8. klasser i Aalborg Kommune, hvor ungdomsuddannelserne præsenteres. Eleverne skal deltage i orienteringsmøder omkring uddannelsesmuligheder og indhold, og derefter rent fysisk følge undervisningen på henholdsvis en almen ungdomsuddannelse og dernæst en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse. Ugens emne bliver ikke overraskende: Uddannelse!

Vi lægger et par opslag som skal udfordre eleverne til at kommentere (figur 32)



Figur 32: Opslag om uddannelse (Stolpestemmer, 2014)

I løbet af 2. uge kommenterer eleverne kun sporadisk på Stolpestemmer.

Vi beslutter at samle op på uddannelsestemaet første dag i 3. uge.

Tredje uge sætter fokus på kulturtilbud for unge i Aalborg Kommune og på deltagelsen i “Unge på Tinge” tirsdag 8. april (Bilag 8.3), som kommer til at stå som forløbets store event.

Eleverne har nu arbejdet på siden i to uger, konstateret at opslag og kommentarer er set af mange uden for skolen, fx har en fodboldtræner kommenteret opslaget om mobbevideoen.

Vi vurderer, at klassen nu er klar til at flytte sig fra den meget skoleorienterede “Stolpestemmer”, til de lokale partier og politikere, som anvender Facebook. Med dette tiltag er det tanken at bringe elevernes synspunkter i spil i lokalpolitiske, offentlige arenaer.

Mandag d. 7. april er en vekselvirkning mellem formidlingsloop (Christiansen & Gynther, 2010a, s. 83) og arbejde i makkerpar. Vi har til dette emne klargjort Facebooksiden, så mulighederne for at få adgang til forskellige vidensplatforme kan ske fra siden. Den fælles seance handler dels om en definering af det klassiske kulturbegreb og så en mere almen definering af begrebet. Klassen skal dernæst forholde sig til kulturtilbuddene på Aalborg Kommunes hjemmeside, samt forholde sig til de to debatpunkter på dagsorden til arrangementet “Unge på Tinge”. Der skal forberedes indlæg til, hvordan man kan få flere unge til at benytte de eksisterende tilbud, samt forslag til nye aktiviteter, som i højere grad vil appellere til unge.

lagttagelser rundt i klasserummet afslører, at det er en svær opgave for de fleste makkerpar. Dels er det meget nemt at sige, at de fleste kulturtilbud ser kedelige ud, og kommunen bare skal lave nogle mere spændende tilbud, så skal de unge nok stille op. Det er langt sværere at komme med konkrete forslag, som også skal være realiserbare.

Vi igangsætter et formidlingsloop med fælles udarbejdelse af konkrete forslag til både kulturtilbud og sproglige formuleringer, og det aftales, at vi senere i lektionen vil få nogle af opslagene læst højt. En del af 2-makkerparrene vælger at arbejde i 4-makkerpar inde i Google Drev. Iagttagelserne viser nu, at der opstår et spil, hvor de enkelte makkerpar holder egne idéer tæt til kroppen, snakker sammen med dæmpede stemmer, og mens de arbejder på deres eget opslag, holdes de øjne og ører åbne. Måske kommer der inspiration til forbedring fra andre makkerpar! Da et af makkerparrede pludselig højlydt siger, at det ville være helt genialt at foreslå en app til formidling af kulturtilbuddene og måske en digital tilmeldingsfunktion, så man kan se, hvem af ens venner, der deltager i aktiviteten, kommer den digitale dimension på dagsordenen for alle makkerparrene.

De færdige opslag leverer 8.B i makkerpar og grupper på Stolpestemmer og på lokalpolitiske sider fra: Liberal Alliance, Socialdemokraterne, SF, Enhedslisten og Venstres Tina French Nielsen. Der er lynhurtigt svar fra Liberal Alliance på tre opslag, her som eksempel Masih's opslag og svar fra Hans Peter Beck inden for en time (figur 33).

SF svarer samme dag med tilbud om at komme ud og tale med klassen.

Venstres Tina French Nielsen svarer inden for et døgn, mens eleverne ikke hører noget fra Socialdemokraterne og Enhedslisten.



The image shows a screenshot of a Facebook post from the page 'Masih Molavyzada - Liberal Alliance - Aalborg'. The post is titled 'IDE TIL KULTURTILBUD!' and contains the following text: 'Vi synes at der burde blive udviklet en app, hvor man kan få information om hvilke kulturtilbud der afholdes, hvor de afholdes, hvornår det er, hvem der har meldt sig til tilbudet, hvordan man kommer derhen og hvor meget det koster. Vi tror det vil få flere unge til at deltage i kulturtilbudene, da man ved hvad der er af forskellige tilbud.' Below the text, it says 'Skrevet af Asger, Masih, Alberte, Maja og Freja.' There is a comment from 'Hans Peter Beck' who replies: 'Tak for idéen! Den er absolut ikke dårlig, men kræver nok lidt mere arbejde før den kan sættes i søen. Man kan også diskutere om det egentlig er en kommunal opgave at oplyse om f.eks fodboldkampe eller koncerter? Men bestemt ikke en dårlig idé. 😊' The comment is signed 'Med venlig hilsen Hans Peter Beck, Byrådsmedlem i Aalborg' and is dated 'for 7 timer siden'.

Figur 33: Opslag om kulturtilbud på Hans Peter Beck (Liberal Alliance)'s Facebookside.



Carla Okkels

Hej vi er nogle elever fra 8. klasse på Stolpedalsskolen. I morgen skal vi på Unge På Tinge og der skal vi debattere om kulturlivet i Aalborg derfor er vi kommet med nogle forslag til hvad man kan gøre for at gøre kulturtilbuddene mere interessant

- man kan gøre dem billigere eller gratis.
- man kan lave noget som de unge interesserer sig for fx. at gøre det billigere at gå i biografen i dag, eller man kunne lave nogle koncerter kun for unge med nogle bands/sangere, som de unge kan lide.
- Man kan fortælle eleverne om tilbuddene oppe på skolerne, for vi ved tit ikke særligt meget om de tilbud der er.
- Man kan lave en afstemning på Facebook, som skal vise hvad de unge interesserer sig for.

Skrevet af Jeppe B. Bach, Klara Andresen, Mathias Rivet Sørensen og jeg

Synes godt om · Tilføj kommentar · 7. april kl. 10:53 i nærheden af Aalborg



Figur 34: Opslag om kulturtilbud på SF Aalborg's Facebookside.

Tirsdag 8. april deltager 8.B i "Unge på tinge", som finder sted i byrådsalen og bliver ledet af et af de nuværende byrådsmedlemmer, Lisbeth Lauritsen (A). De øvrige deltagere er elever i 8.- & 9. kl. fra andre af kommunens skoler, samt 'Ungebyrådet', et særligt sammensat råd bestående af medlemmer af partiernes ungdomsafdelinger med det formål at forsyne Aalborg Byråd med informationer om strømninger, ønsker og behov fra de unge i kommunen.

De forberedte indlæg bliver fremlagt i byrådsalen, hvor en debat omkring forslagernes aktualitet, realiserbarhed, formidlingsmåder, placering i Aalborg eller ude i lokalområderne, finansiering mv. starter. Hver klasse er repræsenteret med 3 elever, resten overværer debatten fra tilhørerpladserne. Den forløber rent proceduremæssigt som almindelige byrådsmøder, hvor den enkelte får tildelt ordet af ordstyreren, må vente og adressere sit indlæg eller svar til rette modtager under brug af de rette koder. Set fra tilhørerpladsen kan det mærkes, at eleverne fra 8.B klart mangler rutinen i brug af såvel teknisk udstyr og tyngde i argumentationerne i forhold til 'Ungebyrådet'. Modsat får de et godt indblik i, at beslutningstagerne er lydhøre for forslag, og at der nødvendigvis må være en budgetmæssig dækning af alle tiltag.

Faktisk bliver 8.B efterfølgende inviteret til et møde med det formål at uddybe og konkretisere deres idé om en app som formidlingsredskab om kulturtilbud.

Torsdag 10. april bliver Facebookforløbet officielt afsluttet. I klassen bliver der gjort status over opslagene, reaktionerne fra bl.a. politikere, erfaringerne fra "Unge på Tinge".

Klassen drøfter, hvor nemt det er at komme i kontakt og få respons fra politikere i Aalborg, og hvad man gør med SF's tilbud om at komme ud på skolen og arbejde videre med ideerne til nye kulturtil-

tag, og hvordan de forholder sig tilbuddet fra Aalborg Kommune om at indgå i arbejdet med planlægning/udvikling af en formidlings app.

Det bliver besluttet, ikke at indgå i "app-samarbejdet", og ikke at gå videre med dialog med lokalpolitikterne. Eleverne kvitterer for interessen på de sider, hvor der har været respons, ex. Carlas svar til SF, der afstedkommer en stående invitation til at deltage i SF's ungdomsarbejde.



Figur 35: Opslag om samarbejdstilbud (Stolpestemmer, 2014)

3.7 Interview

Som nævnt i afsnit 3.6 er feltobservationer og det semistrukturerede interview de to kvalitative dataindsamlingsmetoder, vi benytter i opgaven.

Feltobservationer er netop blevet behandlet i foregående afsnit, og nu følger afsnittet om interview. Vi vælger i 3 af interviewene det semistrukturerede gruppeinterview, fordi det giver mulighed for at få belyst forskellige forhold omkring Facebook - privat og i læringsituationer - på en bred og nuanceret måde (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 37ff).

Specielt hvad eleverne angår, giver det os også mulighed for at spørge ind til synspunkter og holdninger omkring Facebookforløbet "Stolpestemmer".

Styrken i det semistrukturerede gruppeinterview er, at interaktionen mellem interviewpersonerne ofte fører til spontane og emotionelle udsagn om det diskuterede emne. Interviewpersonernes interaktion betyder, at interviewpersonernes må forholde sig til både egne og andres synspunkter. Dermed rummer gruppeinterviewet mere input for den enkelte interviewperson. Dette kan bl.a. være med til, at interviewet kommer til at rumme flere forskellige informationer. Vi er bevidste om, at det individuelle interview vil give den enkelte mere taletid, men vi vælger gruppeinterviewet, ud fra en ressourcemæssige faktor, samt prioriteringen af værdien i interaktionen mellem deltagerne. Den halvåbne interviewform bevirker, at interviewer må veksle mellem at styre for at få de fornødne svar på interviewspørgsmålene, men samtidigt give plads til ytringer, der viser sig at være af betydning for temaet.

Vi har før de fire interview udarbejdet interviewguider, og disse bliver udleveret til deltagerne inden interviewene (bilag 7). Tankegangen bag interviewguiderne er at få gennemtænkt og klarlagt, hvad vi gerne vil have svar på og få dette tematiseret i guiden. Til hvert tema knytter sig en række interviewspørgsmål, lavet med sigte på at få deltagerne til at ytre sig om det pågældende tema. I praksis viser det sig, at interviewer ikke kan have guiden som stringent rettesnor, og eksempelvis må udelade

spørgsmål som deltagerne allerede har berørt under et andet tema. Interviewers rolle er i øvrigt meget forskellig i de fire interview, specielt er der i elevinterviewet og klasseinterviewet perioder, hvor der går en del tid, før en elev er parat til at ytre sig. Interviewer vælger i disse tilfælde tålmodigt at vente i tavshed fremfor at gå videre til næste spørgsmål. Dette giver plads til, at interviewdeltagerne kan få tid til overveje eller tænke tilbage på bestemte hændelser i forløbet, inden de svarer.

Jørgen leder elev- og klasseinterviewene, da han i kraft af indsigt i arbejdet på klassen og feltobservationerne, vil kunne spørge ind til bestemte hændelser i forløbet. Kristian interviewer ledelsen og lærerne, set ud fra kollegiale hensyn. Vi er begge er til stede under alle interviewene.

Der ligger følgende begrundelse bag valget af interviewgruppernes størrelse og sammensætning. Klasseinterviewet skal ses som en afrunding på forløbet, samt et supplement til feltobservationerne. Interviewet med elevgruppen, som består af fem elever, er dels begrundet ud fra at kunne skabe dynamik i interviewsituationen, og dels fordi eleverne har arbejdet sammen i 2-makker og 4-makkerkombination under forløbet. De har altså et fælles arbejds- og erfaringsgrundlag at tale ud fra. Lærergruppen er tænkt sammensat ud fra parametre som alder, køn, fagkombinationer, indstilling til nye tiltag i undervisningen mv. for på den måde at kunne få forskellige temaer i spil, men desværre ønsker nogle kolleger ikke at medvirke i interviewet. Gruppen kommer således til at bestå af 3 kvindelige lærere, der alle arbejder med de humanistiske fag.

Rent praktisk bliver alle interview afholdt i et mødelokale i forbindelse med lærerværelset. Her er gode lyd- og lysforhold og ingen forstyrrende aktiviteter. Interviewene bliver optaget digitalt, og umiddelbart efter transskriberet. Vi er bevidste om, at der i denne omsætningsproces fra lyd til skrift kan gå information tabt. Talesproget er som oftest præget af mange ikke fuldendte sætninger, hvilket til tider kan gøre vanskeligt at afkode, hvornår en meningsytring afsluttes, og hvornår den næste begynder. En anden problematik er vanskeligheden i at kunne gengive fx kropssprog, der i mange situationer understøtter dialogen.

I transskriberingen angives navnet på den talende efterfulgt af selve replikken. Ligesom linjeoverspring markerer, at en ny person taler. I parentes gengives observationer i forbindelse med interviewet fx, når en del interviewpersoner nikker, fordi de samtykker.

De følgende afsnit bringer os et skridt videre fra overvejelses- og klargøringsfasen til en systematisering af datamaterialet med en efterfølgende analyse for øje.

3.7.1 Analyse af interview

Første skridt efter endt transskribering er at skabe overblik over datamaterialet og få det reduceret på systematisk vis.

Vi anvender i første omgang datadreven kodning (bilag 8.8) af materialet. Hver databid er sat ind under en tematisk hovedoverskrift, som den rent meningsmæssigt hænger sammen med. På den måde skaffer vi os overblik over, hvad der indholdsmæssigt er blevet talt om.

Vi vælger denne fremgangsmåde for at kunne opfange og eventuelt gøre brug af interessante interviewtemaer, som vi ikke på forhånd har sat fokus på.

Næste skridt er den begrebsmæssige kodning (Brinkmann & Tanggaard, 2010), som målretter analysen i forhold til problemformulering, undersøgelsesspørgsmål og antagelser (afsnit 1.1). Begreberne: Identitet, kommunikationskompetence, medborgerskab og aktiv deltagelse står i nævnte rækkefølge i problemformuleringen, og vi har for overskuelighedens skyld valgt at benytte samme rækkefølge i de analyseafsnit, der følger herunder.

Analysedelen for interviewene afsluttes med et afsnit om ambivalenserne omkring brug af sociale medier i undervisningen.

3.7.2 Sociale medier og identitetsudvikling

Når Facebook er så populært, skyldes det, at netop denne side er *stedet*, hvor man holder styr på alle sine kontakter og sociale relationer. Her *skal man* være, fordi det er her, alle Danmarks unge også er. Facebook udgør på den måde en database og oversigt over alle dem, man kender. Spørger man de unge, hvorfor de bruger Facebook og andre netværkssider, fremhæver de samværet med og det at vedligeholde kontakten til eksisterende venner som det primære. (Tække, 2013, s. 158).

Søren Schultz Hansens empiriske undersøgelse omkring "Årgang 2012" afslører entydigt, at de unges færden på nettet handler eksplicit om at komme i kontakt med hinanden. At pleje samværet og samtalen med venner og familie og dyrke både de gode venner og mindre gode venner på en let og hurtig måde og uafhængigt af, hvor de befinder sig, er blevet det primære og helt dominerende (Schultz Hansen, 2011, s. 120).

Ikke overraskende harmonerer vores elevsvar da også med ovenstående

"Det er nok, fordi at det er alle andre, og så ved jeg, at jeg nemt kan finde alle derinde." (Caroline, bilag 8.7, s. 97)

"Hm, jo, ja - jeg hedder Caroline, og jeg bruger også Facebook mest til bare at skrive og se, hvad andre skriver, og hvad folk lægger op. Jeg lægger ikke selv særligt meget op." (Caroline, bilag 8.7, s. 96)

Både resultaterne fra forundersøgelsen og empirien fra elevinterview giver samstemmende et billede af, at de sociale netværkssider er det almindelige, daglige mødested for de unge. Ovenstående citat fra Caroline efterlader heller ingen tvivl: *"Jeg ved, at jeg nemt kan finde alle der inde"*. Det fremgår ikke tydeligt, om alle refererer til klassekammeraterne eller alle i hendes netværk, men det er mødestedet, hvor man hænger ud. Det eneste andet mødested, som kan matche de sociale medier som fælles social reference, er klassen og skolen, hvor de trods alt stadig bruger mere tid sammen.

Caroline indikerer, at besøgene på mødestedet - Facebook - hovedsageligt retter sig mod at blive opdateret, så man har en fornemmelse af, hvad der rører sig i det sociale fællesskab, men også den lige så vigtige funktion, at fællesskabet kan registrere, at man har været på besøg og dermed har vist interesse i at være en del af fællesskabet. Som vi i teoriafsnittet om læring og identitet berører, er det afgørende at have et socialt tilhørsforhold, da hverken identiteten, læring og livet i sig selv kan udfolde sig i et tomrum.

Men i et socialt fællesskab kan der være mange dagsordener.

“Altså indtil for et år siden, da havde jeg et profilbillede fra da jeg var 8 år gammel, eller sådan et eller andet.” (Jesper, bilag 8.7, s. 103)

Carolines ytring om, at “jeg lægger ikke særligt meget op”, og Jespers næsten manglende erindring om, hvordan hans profil på Facebook ser ud, er på sin vis symptomatisk for mange af udsagnene fra elevinterviewene. Både profil og statusopdateringer er afgørende momenter på ens Facebookside. Det kræver konstante overvejelser om, hvilke informationer der skal udgives, og hvordan selviscenesættelsen skal præsenteres (jf. afsnit 2.5). Man må træde varsomt og skal hele tiden forholde sig til den feedback, der kommer, og andres anerkendelse bliver en vigtig del af selvforståelsen. Ingen frekvens på statusopdateringer er ikke i orden, mens en for frekvens i andres øjne nærmest vil blive betegnet som ”spam” og påtegningen som ”like-hunter” ligger lige om hjørnet. Men statusopdateringen er et must, for det er lige netop der, den enkelte afsøger forholdet mellem selvet og den sociale omverden.

“Man vover sig frem med en statusopdatering i håb om at blive imødekommet” (Tække, 2010, s. 14)

Selviscenesættelsen på de sociale medier er som nævnt en vigtig del af de unges identitetsdannelse. Netop for de unge, hvor identiteten er under opbygning, er nedenstående udsagn ganske naturligt, for de medvirker til at fastholde den positive stemning, og det gensidige bytteforhold af ros, der fungerer som en del af identitetskonstruktionen.

Signes motivation (Signe omtales i Mettes citat herunder) er selvfølgelig, at vennerne skal se billedet/billederne, og hun sidder med forventning om, at vennerne leverer positive kommentarer eller likes. Det er - som i dette tilfælde - respons fra det nære netværk, som betyder meget.

“Det jeg, som den der ældre dame, jeg er – når jeg sådan ser på Facebook – at de har meget behov for bekræftelse – og det kan jeg sådan godt blive lidt betænkelig ved – altså hvorfor er det at de har det – og hvor fik vi den henne, før det der var der – altså, jeg kan jo se, når mine de skriver til hinanden, altså når Signe lægger et billede ud, så er der mindst femten piger der skriver smukke og – jamen du godeste – er der et eller andet ved de børn her, der gør at de har behov for det – og hvad gjorde vi?” (Mette, bilag 8.7, s. 92)

For den mere modne lærer, hvor identiteten grundlæggende har sin faste form, virker de unges adfærd uforståelig, og citatet afsluttes da også med et “og hvad gjorde vi?” Vores egen situation, da vi havde samme alder og om aftenen mødtes nede på hjørnet foran købmandsbutikken, var egentlig meget analog til Mettes beskrivelse af de unges adfærd på Facebook! Halvdelen af os støttede den, der nu tilfældigvis stod i midten af kredsen, med positive tilkendegivelser, og halvdelen af os viste, via tegn og ansigtsmimik hinanden, at det her havde vi absolut ikke til sinds at deltage i. Spillet er det samme - scenen er bare flyttet.

Thomas Ziehe (Ziehe, 2014, s 113) beskriver dette som en subjektivering, fordi alt vurderes ud fra den enkeltes verden og perspektiv. Kan man ikke dele egne oplevelser med andre og få dem bekræftet, føler man sig amputeret. Ziehe kalder det en privatisering af relationerne, styret af den enkeltes følelser og ikke kulturelle normer.

Schultz Hansens empiri og vores egen empiri fremdrager vigtigheden af konsistens i tingene. Hverdagen i henholdsvis det digitale liv og det fysiske liv er vævet sammen, og de to platforme må nødvendigvis have sammenfaldende flader, for at man kan forholde sig til det. En person kan ikke have en identitet i den digitale verden og en anden i virkeligheden.

“De fleste venner er faktisk nogenlunde på samme måde i det digitale liv og udenfor. Lige gode venner, lige søde eller lige irriterende” (Schultz Hansen, 2011, s. 74)

“Jeg tænker, at det oftest hænger sammen på en eller anden måde. Altså hvis man er populær på Facebook, så er man normalt også rimelig populær i virkeligheden, men det er jo, men det er selvfølgelig ikke nødvendigvis, at man skal være populær i virkeligheden, hvis man er det inde på Facebook.” (Dennis, bilag 8.7, s. 102)

Dennis peger her på, at der i netværksgrupperne bør eksistere en slags uskreven lov eller konsensus om, at man ikke gør eller siger noget på ens egen profil eller andres profil, som man ikke ville gøre eller sige i fuld offentlighed. Igen drejer det sig om at træde varsomt eller måske snarere om at indtage velovervejet og fornuftig adfærd.

Det er kommunikation/muligheden for kommunikation, der er det bærende element på Facebook, men i det daglige bruges platformen også til mere end det. Hverdagen i henholdsvis det digitale liv og det fysiske liv lapper uafledigt ind over hinanden, og Facebook er nærmest blevet en fælles referenceramme, bare ikke en fælles referenceramme for hele Danmark som DR i de gamle monopoldage, men for en mindre gruppe af klassekammerater, som ikke desto mindre kan blive udelukket fra samtalen, ligesom hvis man ikke har set X-factor.

“Men det er jo også, altså det med at være med i grupper fx mit fodboldhold, vi har en gruppe inde på Facebook - Jesper også - hvor vi kan skrive om kampe og træning og alt sådan noget.. hvis det nu bliver flyttet eller ændret eller sådan noget.. og så er det jo også bare sjovt at følge med i fx kendte fodboldspillere. De har jo også Facebooksider mange af dem, og så kan man følge med i..så skriver de et eller andet derinde, og så laver de en statusopdatering, og så er det sjovt nok at følge med i deres og ikke så meget en selv!” (Dennis, bilag 8.7, s. 97)

Der ligger en dobbelthed i udsagnet her. Første halvdel peger på en mere snæver definering af “venner”, hvor Facebook bruges til et specifikt formål, her til et fritidsformål, hvor essensen er, at det også her er en del af deltagelsen, at man er orienteret om aftaler i netop dette fællesskab for at kunne være en fulgyldig del heraf.

Sidste halvdel peger på en mere almen funktion, nemlig samme funktion, som tv stadig også kan have: At man har det samme at tale om og kan tale med om det, der er sket på Facebook, når man kommer i skole næste dag. I det sociale fællesskab - her klassen - gælder nemlig spillereglerne med skiftevis at være lyttende og at bidrage aktivt til den aktuelle samtale.

Et andet balancepunkt er en hensyntagen til, hvilken scene man nu befinder sig på inde på Facebook. Denne distinktion mellem at være privat og offentlig, frontstage eller backstage. Hvad der er en optimal adfærd på en scene/kontekst, vil kunne falde helt igennem på en anden. Den enkelte må med andre ord konstant have fokus på det, Tække kalder distribueret deltagelse (Tække, 2013, s. 131). Hvem sender man hvad til!

“Altså, jeg ved ikke, om de kan se det, men der hvor vi slog den der video op, der var rigtigt

mange andre, der kunne se den der video og begyndte at 'synes godt om' den, og når de synes godt om den, så kan deres venner se, at de synes godt om den, og så kommer den ligesom sådan lidt over det hele. Det kan godt blive lidt pinligt." (Louise, bilag 8.7, s. 65)

Som nævnt i indledningen er eleverne på Facebook, lærerne er der også, men de er der ikke sammen i ret mange sammenhænge. De lukkede grupper omkring klasserne, som benyttes som et slags sikkerhedsnet i forbindelse med undervisningsrelaterede opgaver, er en af de fælles flader, hvor både elever og lærere er. De unge signalerer, at de nemt kan håndtere kommunikationen på Facebook uden voksenindblanding. Mobbesagerne på Facebook anfægter på sin vis denne udmelding, men det at unge- og voksengrupper er samme sted, giver i hvert fald en mulighed for gensidig påvirkning.

"Men man kunne da godt forestille sig at det kunne have en afsmittende virkning – jeg kan da set at med mine, de er faktisk rigtig flinke til hvis Sebastian kan skrive, hvordan var det nu lige med historie i morgen – så er det ikke altid jeg når det, så er der en anden der har svaret – så er de rigtig flinke til at sige tusind tak – ofte til hinanden og rigtig meget til mig hvis jeg svarer – på den led kan man sige, altså de har da noget høflighed i forhold til – og det tager de da forhåbentlig med sig." (Mette, bilag 8.7, s. 91)

Her peges på, at socialiseringen foregår i et samspil, og lærerens forsigtige, men bevidste sproglige stilladsering og guidning som en del af læreprocessen er vigtig.

Italesættelsen og sproget som redskab er netop overgangen til næste afsnit, som omhandler kommunikationskompetencerne.

3.7.3 Sociale medier og kommunikationskompetence

Kommunikationskompetencen er ikke kun bundet til de enkelte fag. Det er et fælles skoleanliggende, som berøres gennem hele skoleforløbet. Det handler om kompetencer i vid forstand, mundtlige, skriftlige, digitale og personlige dvs. at kunne kommunikere på den rette måde i den givne sammenhæng. Dette præciseres i de nye Forenklede Fælles Mål i Dansk⁹ i kraft af en række videns-, færdigheds- og kompetencemål, der i et samlet hele udgør kommunikationskompetencerne, der på grundskolens ældste trin udmøntes i, at "eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse, formelle og sociale situationer."

Stolpedalsskolens viceskoleleder peger her på vigtigheden af at indtænke de digitale medier i det at fremme kommunikationskompetencen.

"Altså, det som jeg ser, at det skal give, at man har den der 1:1 situation, altså det er jo at man kan bruge den til lære med, at man bruger den som det redskab, især til at producere, hente informationer på. Jeg tænker den som et bredt produktionsmedie, som den ene del af det – og produktion det er både tekst, billede og lyd og jeg tænker at i høj grad det som de børn der går her, de har brug for at kunne kommunikere på andet end skrift bare, altså også med billede og lyd, og det er så den anden del af det, som jeg synes er en rigtig vigtig ting, at

⁹ Foreløbige mål (maj 2014) er hentet på <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal>

vores børn lærer det her at kunne navigere i et samfund, hvor stort set 90 % af al kommunikation er digital.” (Kaj, bilag 8.7, s. 75)

Danmarks Evalueringsinstitut, 2009 konkluderer, at

“Skolens ledelse er den afgørende faktor for anvendelse af it på skolen. Ledelsen skal sikre rammerne, engagere sig og følge aktivt op på anvendelsen.” (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, s. 9)

Det er således vigtigt, at ledelsen er synlig i sine visioner, rammesætning, interesse i og opfølgning af processen. Kaj pointerer her, at skolen skal lære børn (og unge) at navigere rundt i et samfund, hvor digitaliseringen tiltager på alle områder, og det kræver en løbende “opdatering” af de kommunikationskompetencer, der er forbundet med at være på digitale- og herunder sociale medier. Det er en af skolens opgaver at forberede eleverne til at kunne navigere - eller sagt med andre ord - at kunne blive aktive deltagere i det samfund, de er en del af.

Han signalerer også i sit udsagn, at arbejdet med kommunikationskompetencerne og læring i almindelighed skal foregå gennem en aktiv, producerende proces. Dette læringsteoretiske udgangspunkt, som vi har skitseret i afsnittene om Dewey og Illeris, er jo også det bærende element i vores didaktiske design.

“... at man udnytter det at man kan bruge det eleverne kan til at få nogle andre elever til at få indsigt i det. Og det ser jeg også som en mulighed for at øge deres kommunikative evner eller kompetencer.” (Kaj, bilag 8.7, s. 76)

Citatet herover refererer til, at skolen som en del af sin synlige strategi mht. til implementeringen af kendskab til og brugen af digitale platforme og værktøjer i læringssituationer har etableret mediepatruljer på de fleste klassetrin (om mediepatruljen se afsnit 3.4.2). Udvikling af kommunikationskompetencerne bliver altså understøttet af ledelsen og praktiseret i mange afskygninger i skolens hverdag.

Vi har i undervisningsforløbet sat fokus på læringsmål og samskrivning i Google Docs som håndterbare redskaber i udviklingen af kommunikationskompetencerne.

Læringsmålene (se afsnit 3.4.2) har skullet fungere som styreredskab for læreprocessen.

“Altså, jeg synes, at det var en rigtig god måde. Jeg synes det var godt, at vi sådan fik at vide på forhånd, hvad det var vi skulle lære af det her, altså de der læringsmål, dem så vi så'n ...i teksten ude i siden, også blev man også lidt mere fokuseret, tror jeg... og målrettet.” (Kristine, bilag 8.7, s. 106)

Kristine udtrykker på sin egen måde den indbyggede logik, der ligger i læreprocessen. Hvis man skal kunne noget, opnå en viden om et bestemt emne, må begyndelsen handle om, at man får synliggjort, hvilken vej man skal gå, og hvor man skal ende. En synliggørelse af læringsmålene gør, at man kan søge tilbage under processen, reflektere over, hvor langt man er kommet i processen, hvad der skal justeres, og hvad der skal arbejdes videre med for at komme til målet eller i nærheden af målet. Som vi pointerer under læringsmål er opstillingen og ikke mindst formuleringen af dem af afgørende betydning for læringsudbyttet.

*“Altså jeg synes også, jeg blev bedre til at kommentere og argumentere for min mening.”
(Kristine, bilag 8.7, s. 66)*

Et udsagn som ganske umuligt kan gøres målbart, men som alligevel peger i retning mod, at eleven i sin selvevaluering fornemmer en positiv udvikling, og denne kan tages med i det næste undervisningsforløb og måske få indflydelse på læringsudbyttet her.

“Jeg tror, at jeg lavede et opslag sammen med Mads, Jesper og Caroline, og det var det der med kulturtilbud, og jeg tror egentlig bare, at vi skrev alle vores idéer ned i Google Drev, og så skrev vi det sammen til en sammenhængende tekst, og så lagde vi det ind på, jeg tror, socialdemokraternes side og nogle andre sider.”(Kristine, bilag 8.7, s. 66)

“Lidt det samme, altså det er også lidt sjovere, når man sidder to og gør det sammen, lidt mere spændende. Altså bare fordi man sidder og snakker med én om de der idéer, så kan man argumentere lidt for sine egne idéer eller blive overbevist af den anden, sådan om at de idéer er bedst eller..” (Jesper, bilag 8.7, s. 106)

Langt de fleste opslag og kommentarer bliver formuleret i 2-makker eller 4-makkerskab, udarbejdet kollaborativt i Google Docs dokumenter. Det bevirker, som Kristine udtrykker det, at eleverne i fællesskab sætter processen i gang, nedskriver egne idéer, samtidigt med, at de kan se de andre elevers idéer og reflektere over dem. Refleksionen bringer flere idéer/tanker i spil, og den fælles tekst vokser. Arbejdet er synligt for alle i gruppen, og den enkelte bidrager i det omfang, det er muligt. Jesper pointerer endvidere, at der også er en drivkraft i selve handlingen, idet man kan skrive i dokumentet, samtidigt med at der hen over skærmen løbende kan foregå en mundtlig forhandling om brugbarheden af ens egne forslag.

Den løbende forhandling fortsætter, indtil opslagens indhold og formuleringer er i hus, og der kan trykkes på 'Slå op'- ikonet på Stolpestemmer eller Facebook-siden for et af de politiske partier. Men inden da - her eksemplificeret gennem Jespers citat - må der reflekteres over selviscenesættelsen - hvilken scene er jeg nu på?

*“Ja lidt, fordi hvis der nu er rigtig mange, der læser det, så skal man nok lige læse det lidt mere igennem og så'n tænke lidt mere over det, man skriver end hvis der ikke er så mange”
(der læser det). (Jesper, bilag 8.7, s. 67)*

De fleste af os er ofte i stand til at give et præcist svar på spørgsmålet, om hvad man har lært i denne situation, men ind imellem er det ikke helt så åbenlyst at svare på, hvordan læringen har sat sit spor. Herunder er Caroline lidt i vildrede.

“Jeg ved ikke, hvad jeg har lært som sådan, men når jeg hører alle de andres meninger, og hvad de synes om ting, så har det givet mig et lidt bedre indblik i det på en måde.” (Caroline, bilag 8.7, s. 107)

3.7.4 Sociale medier og medborgerskab

Medborgerskabsperspektivet er centralt i vores problemformulering og i det didaktiske design af undervisningsforløbet, hvor vi gennemarbejder alle fire elementer i medborgerskabspædagogikken (Lauritzen, 2011), som vi har taget afsæt i og udfoldet i forløbet (afsnit 2.2.2). Identitetsdimensionen behandles i afsnit 2.5.

Den inklusive dimension er blandt andet udmøntet ved at afvikle forløbet på Facebook. Det er en platform, som man er tryk ved.

“Altså jeg synes, det var sådan fint nok. Det er jo noget, vi bruger i forvejen, og det er noget, vi godt kan finde ud af at bruge, og noget vi bruger tit”. (Jesper, bilag 8.7, s. 65)

Jesper repræsenterer det store flertal af eleverne med dette udsagn, men der er dog også andre meninger om Facebook som arbejdsplatform. Dette udfoldes i afsnit 3.7.6.

Vi lagde op til åbenbar medbestemmelse, for dermed at skabe medejerskab og mening for eleverne.

“Jeg vil bare sige til det der med videoen¹⁰. Det var meget fedt, at man fik mulighed for at lave det man lige havde lyst til, altså hvis man nu lige fik en idé, så ku’ føre den ud i livet.” (Emma, bilag 8.7, s. 65)

Og omkring den aktive deltagelse og meningsforhandling siger Jesper:

“Altså det der med, at man kan sådan sige sine egne idéer og så høre, hvad den anden også mener om dem. Altså tit..altså jeg har i hvert fald oplevet før, at jeg har altså nogen idéer, ikke, og så når andre kommer til at kommentere på dem, så kan jeg godt høre, at det er en lidt åndssvag idé faktisk, og sådan finder man ud af, at sådan kan man blive overbevist af nogen af den andens idéer..eller man kan overbevise ham om nogen af sine egne idéer.” (Jesper, bilag 8.7., s. 106)

Jesper udtrykker indsigt i og erfaring med meningsforhandlinger og argumentation og giver udtryk for, at han “har oplevet før”, at blive overbevist af andres kommentarer eller ideer.

At kunne skifte position, sætte sig i en andens sted og indtage et andet perspektiv er væsentlige kompetencer i demokratiske processer. Eleverne er meget optaget af at få etableret en dialog med flere politikere, ja de er næsten mere optaget af at finde forklaringer på at politikerne ville svare eleverne, end selve svaret.

“Det kunne også være, at de svarede os, så vi måske likede deres side for at blive mere populære!”(Niels, bilag 8.7, s. 69)

I alt når seks elever at fortælle at de bliver meget forundret over, at de får svar fra politikerne og både Emma, Jesper og Niels bidrager med forklaring på det. De kredser om samme motiv, historien om at politikerne i virkeligheden ikke er særlig interesseret i elevernes synspunkter, men at politikerne primært svarer for at styrke egen position, popularitet eller image.

I en narrativt, socialkonstruktionistisk dekonstruktion kan vi se det som bidrag til en fælles historie,

¹⁰ <http://www.skoletube.dk/video/559469/Mobning>

en historie, der kan svare på det lidt underlige - at politikerne svarer på klassens spørgsmål.

"Telling stories becomes crucial to our social interaction" (Bruner, 2003, s. 31).

Episoden er samtidig et fint eksempel på den socialkonstruktionistiske skabning af "lokale sandheder" (Gergen & Gergen, 2009, s 66). Gennem den gensidige bekræftelse og underbygning af en forståelse skabes en ny "sandhed", et nyt fælles fundament for forståelse af den politiske kommunikationsproces.

3.7.5 Sociale medier og aktiv deltagelse i samfundsdebat

(Andersson, Dorf, Lauritzen, & Bækgaard, 2007) beskriver det traditionelle syn på demokratisk dannelse som båret af to synsvinkler, myndiggørelse og mægtiggørelse, hvor myndiggørelse i princippet udgøres af forståelser, holdninger, viden og færdigheder, bl.a. udviklet i skolen og mægtiggørelse, der er de muligheder og ressourcer, som er tilgængelige for at kunne udøve demokratisk engagement. I vores projekt forsøger vi at udvikle mægtiggørelsen igennem brugen af Facebook, først på klassen og i den sidste uge i forhold til det politiske niveau i Aalborg Kommune.

Unge interesse for og deltagelse i den politiske debat har ellers både på nationalt og internationalt plan været faldende (Hoff & Klastrup, 2011). Dette har været medvirkende til at Dansk Ungdoms Fællesråd i 2010 nedsatte "Valgretskommissionen" ("Valgretskommissionen," n.d.) med bred politisk og faglig deltagelse. En af kommissionens opgaver var at undersøge, hvilken rolle de nye sociale medier spiller for dannelsen af unges politiske interesse.

(Hoff & Klastrup, 2011) konkluderer i betænkningen:

"på trods af, at en direkte effekt på traditionelle politiske aktiviteter ikke kan findes, synes der altså alligevel at være en række positive effekter af denne aktivitet set i et demokratisk medborgerskabsperspektiv". (ibid. s. 265)

Den tilgængelige forskning udtrykker enten en "top-down" tænkning i forhold til udbredelse af politiske synspunkter eller en "bottom up" tænkning.

"..mens misfornøjelsesperspektivet" fokuserer på institutionaliserede "traditionelle" former for politik som valgdeltagelse, partimedlemskab, demonstrationer, o.lign., så fokuserer "kulturforskydningsperspektivet" på ikke-institutionaliserede former for politik såsom interaktion i ikke-hierarkiske, fleksible og personaliserede relationer, i nationale og transnationale netværk", (ibid s. 250)

Og det er især i forhold til "kulturforskydningsperspektivet" at der er noget at hente, fx angiver 39 % af de 16 - 25 årige at have deltaget i politiske aktiviteter via Facebook, mens det kun er 10 % af de over 25-årige.

De unge kender til de mekanismer, som driver de sociale platforme, fx antallet af likes på en politisk side (her SF Aalborg) er en direkte indikation af, hvor mange der modtager opdateringer fra siden. Og antallet af følgere har betydning for den omhu, man lægger i egne opslag på siden.

“Jeg havde lidt, fordi der er jo ikke sådan.. det var jo kun på de der Aalborgsider, at vi skrev det, og der er jo ikke sådan så mange, der skriver derinde.... Jeg kunne se, at de havde i hvert fald kun 300 likes eller et eller andet, og hvis den (siden) var sådan meget stor, så ville den nok have flere.Ja lidt, fordi hvis der nu er rigtigt mange, der læser det, så skal man nok lige læse det lidt mere igennem og så’n tænke lidt mere over det, man skriver end hvis der ikke er så mange (der læser det)”.(Jesper, bilag 8.7, s. 67)

Arbejdsformen i klassen, når der skal formuleres opslag på de politiske partiers eller politikernes Facebooksider er kollaborativ og konsensusøgende. Tekster skabes ved samskrivning i et Google dokument ud fra en prioriteret idegenerering.

“Der havde mig..altså vi var sammen, ikke, og så havde vi lavet sådan et Google Docs (dokument), og så først valgte vi så at skrive alle de idéer vi havde ned, og så bagefter sorterede vi dem, og så skrev vi dem til sidst sammen til et langt opslag, som vi kunne putte ind på de der Liberal Alliance og de der....Tina French Niensens side, og Socialdemokratiet Aalborg” (Jesper, bilag 8.7, s. 106)

Når det gælder den direkte kommunikation fx med politikerne har eleverne en skepsis i forhold til at bruge Facebook som kanal.

“.. altså hvis vi nu siger, at jeg gerne ville skrive til borgmesteren eller sådan et eller andet, så ville jeg ikke bruge Facebook, fordi der er så mange, der skriver på den (siden)..så ville jeg hellere kunne ringe op via telefonen eller kontakte ham pr. mail” (Emma, bilag 8.7, s. 71)

Der er ikke tvivl om, at eleverne ville være helt fortrolige med at bruge Facebook som kanal, men - for at betone at det er en seriøs henvendelse, eller for at tage hensyn til modtagerens formodede præferencer, eller for at flytte fokus på indholdet i stedet for kanalen, så vil man vælge en mere traditionel peer to peer kommunikationsform, mail eller tlf.

Hovedparten af det empiriske materiale inden for dette perspektiv findes i afsnit 3.7.3

3.7.6 Ambivalenser /holdning omkring sociale medier i undervisningen

På Danmarks Læringsfestival, 24. marts 2014, havde Jesper Tække og Michael Paulsen et oplæg (Tække & Paulsen, 2014), hvor de beskrev udviklingen i skolens (gymnasiets) forhold til sociale medier som tre bølger:

1. Det gennemhullede undervisningsrum
2. Det intensiverede undervisningsrum
3. Det kontaktsøgende undervisningsrum

Den første bølge har som en tsunami skyllet hen over alle skoler og efterladt lærere og ledelse med en række ambivalenser i forhold til strategier omkring de sociale medier, med forbud og ligestilling som yderpunkterne i holdningerne. På Stolpedalsskolen er man under påvirkning af både første og anden bølge og med vores projekt er tredje bølge også en realitet.

Det gennemhullede undervisningsrum er karakteriseret ved, at eleverne "uopfordret" går på nettet, sms'er eller går på sociale medier i undervisningstiden. Der er ingen forbud eller nedskrevne regler på skolen, og opstår der problemer, så er det noget man skal -

"bearbejde pædagogisk, det gør man ikke ved at lave stramme regler eller ved at lave filtre, der lukker for Facebook eller andet," (Kaj, bilag 8.7, s. 76)

Blandt lærerne er forskellig praksis:

"Men det er ikke sådan helt formaliseret, det kan godt være, at Mette har det sådan at i hendes timer, at der må man godt høre musik, men så kunne det godt være at hvis jeg kom ind i hendes klasse og havde engelsk, så kunne jeg godt vælge at sige, i skal ikke høre musik i mine timer, vi har ikke ens regler som sådan og der er forskellige tolerancetærskler." (Lone, bilag 8.7, s. 86)

Holdningerne går fra det pragmatiske, man sidestiller det med snak med sidemanden eller at tegne kruseduller i kladdehæftet, en tålelig konsekvens af at man fx aktivt bruger telefonen til at slå op i online ordbøger og hurtige noter. Og så er der også et hensyn at tage til de elever, som fordyber sig i arbejdet, og som ville blive forstyrret af lærerens henstilling til andre elever i klassen.

" du skal jo også passe på som lærer at du ikke griber ind i det flow, nogen af eleverne faktisk kunne være i, altså ved at sætte fokus på det der ikke skal være" (Mette, bilag 8.7, s. 86)

For 8. klasse eleverne har forløbet, hvor de skulle arbejde på Facebook givet anledning til nogle lidt uvante valgsituationer

"Og så noget dårligt det er, at det er ret let at blive distraheret, altså fra det man skulle lave. Man sidder ved en computer, og så skal man bruge internettet, og når man så skal være på Facebook, så kan det også være, at man kommer til at lave noget andet" (end det man egentlig skulle lave på Facebook) (Christoffer T, bilag 8.7, s. 70)

Tække og Paulsen beskriver dette med et begreb skabt af Louis Althusser: Interpellering, en begrebsliggørelse af "anråbet". En sms eller Facebookbesked får mobilen til at vibrere i lommen. Det er et kald på din opmærksomhed, og du må forholde dig til, hvor du vil fokusere din opmærksomhed. (Tække & Paulsen, 2013, s 45), i øvrigt parallelt til afsnit 3.7.1.

Sammenfattende må vi sige, at der blandt både elever, lærere og ledelse er fundet en praksis omkring det at gå på nettet i undervisningstiden, og at de positive bidrag til læringen er betydelige, hvilket også understreges i det følgende, hvor vi ser på den anden bølge, det intensiverede undervisningsrum, hvor der sker en bevidst og planlagt anvendelse af sociale medier i undervisningen, dog ikke uden en vis skepsis.

"Jeg synes faktisk, altså - det ved jeg ikke - altså at det faktisk var okay. Først tænkte jeg meget over, at det var lidt irriterende, at det skulle være på Facebook, som vi bruger efter skole, som er vores fristed, kan man næsten sige..." (Emma, bilag 8.7, s. 64)

Det er holdninger, som genfindes hos (P. U. Andersen, Dohn, Irminger, & Vestergaard, 2012) både i case 1 og 2, og hos (Breinholt Sørensen, 2011). De studerende er tilbageholdende med at inddrage en platform i skoleregi, som de opfatter som privat. Det er nærliggende at se reaktionen i lyset af Goffmanns teori om frontstage og backstage. Se i øvrigt afsnit 3.7.1

På Stolpedalsskolen har en række klasser etableret lukkede Facebookgrupper, der fungerer som fælles lektiebog, til formidling af hurtige beskeder, til distribution af tekster eller til opsamling i forbindelse med fravær eller lignende.

“De sidste to klasser jeg havde for et par år siden, de spurgte om vi skulle lave en Facebook-gruppe, men der var jeg åbenbart ikke parat til det, men det har jeg med den her klasse og det synes jeg faktisk er rigtig rart. Det er en lukket, hemmelig, privat klub, hvor jeg er medlem og alle eleverne i klassen og to forældre er – det er en far og mor til en af pigerne, og jeg synes faktisk det er rigtig godt. .. jeg synes det er en hurtig måde at komme i kontakt med eleverne på, jeg skriver lektier derinde hver dag, og jeg er også begyndt at bruge det, jeg kan godt finde på at skrive lidt mere i forhold til fagene derinde så de er lidt mere parate når de kommer næste dag. Og de skriver, de spørger, de spørger hinanden, de spørger mig, jeg synes det er mageløst og så kan jeg jo følge med i hvem der har set det. (Mette, bilag 8.7, s. 88)

Det er først under interviewene, at det bliver klart for os, at de tre lærere alle er med i klassesrevne Facebookgrupper og at der i 8.B, som vi laver projekt med, er en elevdreven gruppe uden lærere.

Skolen er derfor fuldt på højde med det, som Malene Charlotte Larsen skriver, at Facebook er blevet en integreret del af skolelivet for mange unge, enten uformelt, dvs. organiseret af de unge selv med en Facebook-gruppe for klassen eller med lærerne som facilitatorer (M.C. Larsen, 2013b, s. 158)

Som det fremgår ovenfor er der fra både elev- og lærerside gode erfaringer med Facebook som kommunikationskanal og praktisk foranstaltning “rundt om” undervisningen. Ambivalensen ser lærerne i forhold til at være tilgængelig på platformen og så det med at blande privat og privat:

“Jeg mener, jeg vil også have en grænse mellem arbejde og privatliv og hvis eleverne altid kan sende mig skoleorienterede spørgsmål – hvornår skal jeg så svare på det” (Marianne, bilag 8.7, s. 90)

“Jeg er så lukket i min profil at de ikke vil kunne skrive til min indbakke og det er der også mange af eleverne der er” (Lone, bilag 8.7, s. 90)

Alt i alt giver interviewene et billede af lærere og en skole, der giver sig i kast med nye medier, udnytter deres fordele, er opmærksomme på ulemperne og tilretter praksis i forhold til de erfaringer og eventuelle hændelser, der viser sig under den daglige brug.

4. Diskussion

I dette afsnit vil vi kaste et refleksivt blik på de metoder, vi har anvendt i projektet, den anvendte litteratur og konsekvenserne af de valg vi har truffet undervejs.

4.1 Metode

Forundersøgelsen svarer på en række af projektets antagelser og spørgsmål: Alle elever og lærere er aktive brugere af internettet. Forundersøgelsen giver os samtidig et bekræftende billede af den forforståelse, de holdninger, jf. vores videnskabsteoretiske afsæt, som især elever og politikere har til sociale medier og demokratiske/politiske processer, nemlig at de sociale medier opfattes som en betydelig arena for politiske aktiviteter.

Forundersøgelsen har imidlertid også en række uhensigtsmæssigheder.

For at få et solidt datamateriale har vi udsendt spørgeskemaet til to 8. klasser, en 9. klasse, samtlige lærere og politikere fra to byråd (Aalborg: 6 og Lyngby-Taarbæk: 21). Resultatet giver bedre grundlag for sammenligning, men i forhold til at afdække forforståelser og holdninger blandt eleverne kan resultatet være udtyndet pga. antallet af respondenter uden for klassen. Vi skulle have sikret muligheden for at opdele elevsvarene klassevis. Omvendt, da det kun er klasser, Jørgen underviser i, i samme fag, er der stor sandsynlighed for at forforståelser og holdninger er nogenlunde ensartet.

For lærergruppen er der lignende overvejelser. Svarprocenten er under 50, så det giver grund til at overveje, om svarene er repræsentative, eller om der blandt respondenterne fx er en overvægt af brugere af sociale netværk. Det har vi ikke kunnet vurdere. Men køns- og aldersfordelingen svarer til skolen generelt. Svarprocenten fra politikerne var meget lille, så vi har ikke rigtig bragt dem i spil. Set i bakspejlet var det et for omfattende spørgeskema. Ikke alle spørgsmål bliver besvaret af alle elever. Vi kan ikke se, at der er markant forskel på besvarelserne af spørgsmål med neutral kategori, fx spørgsmål 8 og 10.

Feltundersøgelsen udgøres dels af vores logbog og observationer i klasserummet, dels af de "metakommunikerede artefakter" (Christiansen & Gynther, 2010a), dvs. tekster, kommentarer, links, delinger og likes på Facebook, som er undervisningsforløbets "produkter", og endelig har vi medtaget første uges feedback i feltundersøgelsen.

Den selvetnografiske undersøgelse er hovedsageligt foretaget af Jørgen. Denne dobbeltrolle som både lærer og observatør er lidt problematisk (Alvesson, 2003, s. 177-178). Rollen som lærer er forbundet med en lang række undervisningsmæssige opgaver, som kræver fuldt nærvær, og det minimerer selvfølgelig mulighederne mht. koncentrationen i forbindelse med observationsarbejdet. Endvidere kan det personlige engagement - her tænkes eksempelvis på relationen til eleverne, forforståelsen af deres adfærd i undervisningssituationer, egen status mv. - have indvirkning på objektiviteten i observationerne. Ydermere handler eleverne måske også på en bestemt måde, når de bliver "observeret af deres lærer"! Vi havde talt om muligheden for at få en fagdag (en hel undervisningsdag, hvor vi kun arbejdede med Facebookforløbet og ikke kun enkelte lektioner om ugen), hvor Kristian skulle fungere som observatør, og Jørgen som underviser, men det var desværre ikke praktisk muligt.

Opslagene på Facebooksiden Stolpestemmer, interaktion og respons fra politikere og partierne belyser fra flere vinkler vores antagelse om potentialet i at anvende sociale medier i skolens arbejde med

medborgerskab og demokratisk dannelse. Der er en komplet dokumentation for aktiviteterne på Facebook i bilag 8.5

Unge på tinge - arrangementet er desværre kun ringe dokumenteret. Debatdagen er en årlig tilbagevendende begivenhed og er tidligere videodokumenteret, men det skete ikke i år. Derfor har vi ikke kunnet anvende data fra debatten i vores materiale.

Interviewene af hele 8.B, viceskolelederen, tre lærere og fem elever fra 8. B har vi gennemført for at kunne afdække praksisser, holdninger og bevæggrunde, det hermeneutiske hvorfor. I interviewene kommer vi lidt tættere på de tanker og overvejelser, lærere og elever gør sig i forhold til at bruge Facebook i skolemæssig sammenhæng, og vi ser i analysen på, hvordan disse overvejelser for lærerne og ledelsen kan give anledning til en række ambivalenser i forhold til at gennemføre planlagt undervisning - men også på den anden side fungere som et digitalt, socialt netværk for klassen.

Vi er meget i tvivl om, hvorvidt solointerview af elever og lærere ville have givet os et markant andet datamateriale. Klasseinterviewet blev hurtigt præget af en vis tilbageholdenhed, hvor det var nødvendigt at rette spørgsmål direkte til enkelte elever for at få samtalen bredt ud. Denne oplevelse er i sig selv et fint eksempel på forskellen mellem klasserumskonteksten og den virtuelle digitale platform, hvor der ikke var denne forskel.

Omvendt har vi en formodning om, at lærergruppen i situationen "taler hinanden op", her er der, i modsætning til både klasse og elevgruppeinterview stort engagement og ivrighed for at komme til orde. Vi har dog samtidigt en fornemmelse af, at en anden sammensætning af interviewgruppen - som bestod af tre kvindelige lærere, som har fagligt fokus inden for de humanistiske fag - kunne have vinklet interviewet med andre input.

Havde vi gennemført alle interview som solo-interview er det vores indtryk at der ville være fremkommet mere detaljemættede bidrag fra elevgruppen.

4.2 Valg af temaer

Vi har bredt os over et stort felt i opgaven, og det har betydet, at nogle områder har vi kun beskæftiget os med overfladisk. Hele spørgsmålet om unges identitetsudvikling berører vi interview og forundersøgelsen, men vi går ikke i dybden med dette punkt. Til gengæld er der omfattende og næsten enslydende forskning, som vi har inddraget. Der er i materialet ikke indikationer på, at 8.B skiller sig ud fra øvrige danske undersøgelser.

Undervisningsforløbet kunne ud fra et politisk handleperspektiv med fordel have været længere, men vi stopper, kort efter at der er opnået kontakt og ønske om dialog med flere forskellige politiske aktører (SF, Venstre, Liberal Alliance). Det kunne have været interessant at arbejde videre i den autentiske kontekst, ligesom det ville have været interessant at iagttage, om nogle af eleverne ad 'frivillighedens vej' ville være gået ind i organisationsarbejde eller debatfora. Med til billedet hører også, at en videreførelse givetvis havde krævet en understøtning fra såvel skole som forældrekreds, men rent praktisk var det ikke muligt at forlænge forløbet, i forhold til allerede lagte planer.

En væsentlig diskussion omkring brugen af sociale netværk i skolen handler om sikkerhed og retlighed. Sikkerhed for data, rettigheder til data, sikker kommunikation og i vid udstrækning også sikkerhed for en veldefineret deltagergruppe.

Udviklingen af "Skoleintra" for snart 15 år siden var netop b.la. motiveret i at skabe en sikker, lukket videndelings- og kommunikationsplatform for skolen og de primære brugere, elever og forældre. I privatlivet, kan man hævde, er det op til den enkelte at sørge for egen sikkerhed, men hvad, når skolen bevæger sig ud på mere åbne, sikkerheds- og rettighedsmæssige usikre platforme som fx Facebook? Det er en kompleks og dobbeltrettet diskussion, som det fx fremgår af Medierådets initiativ ("Eftermiddagsseminar for lærere, pædagoger og studerende," 2014), hvor programmet både indeholder råd og værktøjer til at gøre din færden sikker og anonym og så, hvordan du bedst kan promovere dine professionelle sider på nettet.

Der er en on-going diskussion, som vi ikke har bragt i spil. Men vi kan konstatere at flere og flere undervisningsrettede tilbud og organisationer gør deres indtog på de sociale medier, så det er helt naturligt at arbejde med temaet i skolen

- Undervisningsminister Christine Antorini oprettede en Facebookside i 2010
- EMU - det elektroniske mødested for undervisningsverdenen oprettede en Facebook side november 2011
- Vejle digitale skoler oprettede en Facebook side i 2011
- Undervisningsministeriet oprettede en Facebookside maj 2014

4.3 Litteratur

Vi anvender i projektet flere typer af litteratur. Projektets forankring i videnskabsteori, den idehistoriske baggrund og klassiske tænkning i forhold til projektets centrale teoretiske perspektiver demokrati, medborgerskab, dannelse, didaktik, læring og identitet til projektet betyder, at vi kan inddrage en lang række af de klassiske kilder, som vi er blevet præsenteret for og har anvendt i løbet af studiet. Vi finder den klassiske litteratur både anvendelig og relevant.

I forhold til unges identitetsudvikling set i lyset af nye digitale medier er der en omfattende forskning og litteratur, også på dansk, og vi inddrager en række forskellige kilder med stort udbytte (Tække, 2010, Schultz Hansen, 2011, M.C. Larsen, 2013a&b, A.K.S. Sørensen, 2013, Hasselbalch, 2013, Børnerådet, 2014). Det er et stort forskningsområde både i Danmark og internationalt.

Går vi helt tæt på vores projekt, dvs. anvendelse af sociale platforme, specifikt Facebook, i undervisning i grundskolen er det ikke lykkedes os at finde det samme store udbud. Det hænger sikkert sammen med Facebooks aldersgrænse på 13 år, som kun gør brugen aktuel på de ældste klassetrin.

På ungdomsuddannelsesområdet er der en række igangværende forskningsprojekter, som vi er inspireret af, i særdeleshed (Tække & Paulsen, 2014). På internationalt plan har vi fundet en række studier, især på universitetsniveau, som vi ikke umiddelbart kan anvende.

Når studiet gælder digitale platforme, er man i et felt under hastig udvikling. Mange danske studier tager afsæt i det danske "Arto", som nu stort set ikke anvendes mere. Konkurrencen mellem forskellige SNS er stor og udviklingen sker hurtigt. I 8.B så vi at halvdelen af pigerne anvender både Facebook, Snapchat og Instagram flere gange dagligt.

Det stiller således store krav til forskning og formidling, der skal være aktuel, som påpeget af både (Brügger 2013) og (Hoff & Klastrup, 2011), hvor sidstnævnte beskriver de sociale medier som værende i "konstant beta" (s. 266). Det vanskeliggør selvfølgelig forskning, også vores projekt, som i forhold til den konkrete udnyttelse af Facebook, må ses som et "øjebliksbillede"

5. Konklusion

I dette afsnit vil vi, med afsæt i de fremsatte grundlæggende antagelser og undersøgelsesspørgsmål som beskrevet i problemformuleringen, samle op og konkludere på vores studie.

Vores problemformulering lyder:

Hvordan kan de sociale medier indgå i et didaktisk design af et undervisningsforløb, så elevernes egen identitet, kommunikative kompetence og medborgerskab fremmes gennem engagement og aktiv deltagelse i den demokratiske samfundsdebat, som den kommer til udtryk på netop de sociale medier?

Der er mange aspekter af læring med digitale medier i spil i problemformuleringen, og vi vil derfor kort samle op på de, som vi finder vigtigst for en samlet konklusion.

Vi har med forundersøgelsen, et online Google Formular spørgeskema (afsnit 3.3), eftervist at stort set alle unge er aktive på et eller flere sociale netværk, og for Stolpedalsskolen er det 73 af 74 responderende elever. Ca. halvdelen af pigerne og en tredjedel af drengene er flere gange dagligt brugere af mindst tre forskellige sociale platforme.

Langt hovedparten af lærerne deltager i sociale netværk. På Stolpedalsskolen er det 24 af 26 respondenter.

Vi har ved litteraturstudier vist, at lærerne er mere aktive end befolkningen generelt, mens elevernes brug svarer til andre undersøgelsers resultater.

Vi har - i modstrid med vores antagelse, og kun med afsæt i vores interview (afsnit 3.7) erfaret at Facebook allerede er inddraget i undervisningen, omend mere som praktisk foranstaltning end som en integreret del af undervisningen. Litteraturstudier har bekræftet denne tendens.

Vi har gennem litteraturstudier, analyser af forundersøgelse og interview underbygget, at de sociale medier har betydning for unges identitetsdannelse, selvfremsættelse, samvær og gensidige bekræftelse.

Vi har med forundersøgelsen et spinkelt, men entydigt billede af, at politikerne anser sociale platforme som væsentlige faktorer i det politiske landskab. Vi har vist, at der også er en officiel (Valgrets-kommissionen) interesse i at forstå og udnytte dette potentiale.

Vi har med vores didaktiske design af et undervisningsforløb med tre afgrænsede temaer (digital trivsel og mobning - uddannelse og "Unge på tinge") eksemplificeret, hvordan et målstyret undervisningsforløb, med en pædagogisk rammesætning og løbende stilladsering kan organiseres med Facebook som platform.

Vi har med undervisningsforløbets kategorisering i tre temaer repræsenterende elevernes nære relationer i et inklusionsperspektiv, uddannelsesspørgsmålene samt lokale, demokratiske beslutningsprocesser, demonstreret hvordan en medborgerskabs- og demokratisk dannelsesmæssig taksonomisk tilgang kan bruges i planlægning af undervisningsforløbet.

Vi har med Facebooksiden Stolpestemmer, der opnåede en rækkevidde på mere end 1000 personer på tre uger vist, at skolen gennem sociale medier kan åbne sig og engagere både elever og eksterne aktører, fx lokalpolitikere i undervisningen.

Ovenstående nedslag i aspekterne i problemformuleringen, som vi har arbejdet med teoretisk og empirisk undersøgt danner for os et samlet billede af at vi har vist potentialet i at inddrage sociale medier i undervisningen, både som praktisk foranstaltning men også som aktiv platform og et dynamisk redskab i arbejdet med demokratisk dannelse og medborgerskab. Vi mener hermed, at vi har svaret bekræftende på problemformuleringens spørgsmål.

Projektforløbet har nødvendiggjort en række afgrænsninger af interessante og relevante aspekter; aspekter som det vil være interessant at arbejde videre med, og som vil kunne medvirke til at komplettere forståelsen af den rolle, som de digitale sociale medier har og til stadighed udvikler i forhold til den enkelte, til den personlige og relationelle udvikling og demokratiske dannelse.

I næste og sidste afsnit vil vi anslå enkelte af disse aspekter.

6. Perspektivering

Vi tænker, at dette projekt kan bruges som inspiration og refleksion af lærere i dansk og samfundsfag i grundskolens ældste klasser, som ønsker at afprøve en anderledes undervisning, tættere på elevernes digitale hverdag.

I folkeskolereformen (Folkeskoleloven, 2013), der træder i kraft 1. august 2014 er der lagt op til et tæt samarbejde mellem skole og det lokale samfund under overskriften "åben skole". I dette samarbejde indtænkes hele foreningslivet, lokale virksomheder og institutioner, og at anvende sociale platforme i dette arbejde - mellem lærere, grupper af elever, instruktører og holdledere fra involverede idrætsforeninger, virksomhedernes kontakter osv., vil være relevant.

Vi har i projektets korte løbetid vist, hvor hurtigt og effektivt Facebook er til at skabe kontakt og dialog med det lokale politiske liv, og vi tænker, at foreningslivet er helt parallelt hertil.

Det er vores erfaring, at en stram og klar pædagogisk rammesætning er nødvendig, når der arbejdes med Facebook i skolen. Det er ikke nok at forlade sig på elevernes formodede færdigheder som "digitale indfødte" (Marc Prensky, 2001). Dette understøttes blandt andet af. (P. U. Andersen, Dohn, Irminger, & Vestergaard, 2012).

I samme artikel, og i (Lomborg, 2013) peges på et andet interessant og skolefagligt perspektiv: Sprog og kommunikationspraksis.

(P. U. Andersen, Dohn, Irminger, & Vestergaard, 2012) antager i artiklen "Slå klappen op - brug Facebook", at eleverne har fordel af at kunne trække på deres kommunikationskompetencer fra velkendte uformelle sammenhænge og dermed lette deres aktive deltagelse i undervisningen. Lomborg peger på at Facebookopslag, med tilhørende kommentarer, og likes kan ses som en vedvarende generforhandling. Opslagets billedvalg, billedkomposition, tekstens indhold og form samt reaktionerne herpå fungerer både kommunikativt og på metaplanet som fastholdende eller udviklende af opslaget set som genre.

(Davies, 2012), ser ligeledes Facebook opslag som "new literacy practice".

Vi kan se et stort dansk-fagligt potentiale i inddragelse af tekster fra sociale medier, både i et analyserende og producerende perspektiv.

Med afsæt i blandt andet (Tække & Paulsen, 2013) og ikke mindst (Tække & Paulsen, 2014) om sociale medier i undervisningen kan give andre muligheder for at komme "til orde" i klassen. Tække & Paulsen advokerer ligefrem for, at de sociale medier kan bryde den sociale arv, fx viser de med mikroblogging, at der kan fremkomme en mere lige deltagelse i undervisningen. (Aaen, Dalsgaard, Degn, Mathiasen, & Thomsen, 2014) skriver, at lærerne oplever at arbejdet med sociale medier betyder, at de "stille elever" deltager mere i undervisningen.

Det er et meget spændende perspektiv, som vi ikke har inddraget i vores projektdesign.

Anvendelse af Facebook som praktisk- social foranstaltning har vi i projektet set og i interviewene fået beskrevet som værende både hurtige, effektive, men også bidragende til en fælles forståelse og historik. En forståelse som også udmønter sig i omgangstone og hensyn. De interviewede lærere giver udtryk for, at deres deltagelse i klassernes lukkede Facebook grupper er medvirkende til, at der ikke observeres digital mobning. Dette perspektiv, lærernes interesse for og deltagelse i (dele af) elevernes sociale netværk, kalder på uddybning og analyse.

7. Litteratur (APA)

- Aaen, J. H., Dalsgaard, C., Degn, H.-P., Mathiasen, H., & Thomsen, M. B. (2014). Mediebrug og læringsmiljøer: Udvalgte resultater fra forsknings- og udviklings- og netværksprojektet: UNDERVISNINGSORGANISERING., FORMER OG - MEDIER på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelse, 4. runde, 2014. Aarhus Universitet.
- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2). doi:10.1023/A:1024716513774
- Andersen, P. U., Dohn, N. B., Irminger, S. S., & Vestergaard, A. (2012). Slå klappen op - brug Facebook. *Unge Pædagoger*, 2012(4), 17–27.
- Andersson, M., Dorf, H., Lauritzen, B. U., & Bækgaard, B. (2007). Medborgerskab i skolen. In *Medborgerskab: et nyt dannelsesideal?* (pp. 221–258). Frederiksberg: RPF.
- Asmussen, J., & Fibiger, J. (2011). *Faktiske tekster : fra sagprosa til reality* (2. udgave.). Kbh: Hans Reitzel.
- Birkbak, A. (2013, December 31). Facebook kan også styrke demokrati. *Politiken*.
- Børnerådet. (2014, April 4). *BørneIndblik 3/14*. Børnerådet.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Breinholt Sørensen, A. (2011). Finding the balance between too little and too much: How can internetbased social media such as Facebook contribute to increase student commitment in the learning process.
- Brinkmann, S., Tanggaard, Lene, & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Brovall, S. (2014, January 28). Unge synes, at Facebook er »sådan lidt taberagtigt«. Retrieved from <http://politiken.dk/kultur/medier/ECE2193029/unge-synes-at-facebook-er-saadan-lidt-taberagtigt/>
- Brügger, N. (2013). Facebooks historie. Udviklingen af en tom struktur. In Linnaa Jensen og Tække (Ed.), *Facebook - fra socialt medie til metamedie* (1st ed., pp. 17–42). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010a). Didaktik 2.0 - didaktisk design for skolen i vidensamfundet. In *Didaktik 2.0 : læremiddelkultur mellem tradition og innovation* (1. udgave., pp. 57–90). Kbh: Akademisk.
- Christiansen, R. B., & Gynther, K. (2010b). Folkeskolens læremiddelkultur under pres. In *Didaktik 2.0 : læremiddelkultur mellem tradition og innovation* (1. udgave., pp. 13–42). Kbh: Akademisk.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2009). *It i skolen: undersøgelse af erfaringer og perspektiver*. Kbh.; [Haslev]: Danmarks Evalueringsinstitut ; [eksp. NBC].

- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2012, December 20). Unge dumper sociale medier. Retrieved from http://duf.dk/fileadmin/user_upload/DOKUMENTER/Nyheder/Pressemeddelelser/PRM_2012-20-12_Unge_dumper_sociale_medier.pdf
- Davies, J. (2012). Facework on Facebook as a new literacy practice. *Computers & Education*, 59(1), 19–29. doi:10.1016/j.compedu.2011.11.007
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse* (1. udgave.). Århus: Klim.
- Dohn, N. B., Johnsen, Lars, & Johnsen, L. (2009). *E-læring på web 2.0*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dutton, W. (2009). The Fifth Estate Emerging through the Network of Networks. *Prometheus*, 27(1). doi:10.1080/08109020802657453
- Eftermiddagsseminar for lærere, pædagoger og studerende: Kom og få viden og værktøjer til privatliv og identitet på nettet. (2014, May 14). Retrieved May 24, 2014, from http://www.dfi.dk/Boern_og_unge/Medieraadet/Nyheder-fra-Medieraadet/internet_og_mobil/Crypto-party-for-laerere.aspx
- Folkeskoleloven, Undervisningsministeriet (2013). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=145631&exp=1>
- Gallaugh, J., & Ransbotham, S. (2010). Social Media and Customer Dialog Management at Starbucks. *MIS Quarterly Executive*, 9(4). Retrieved from <http://search.ebsco-host.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=15401960&AN=58657257&h=ClePzOjPHJ1rgP-MOT6RZh6oyAzaR6KiXOeVbOYu2jnGcNYYGxILBi2GVBXjDmtT-fZiYnblj%2FFzHwNq5xNb%2Fohg%3D%3D&crl=c>
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2009). *Social konstruktion: ind i samtalen*. [Virum]; [Køge]: Dansk Psykologisk Forlag ; [eksp. DBK].
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten*. Kbh.: Hans Reizel.
- Gleerup, J. (2004). Medborgerskab som pædagogisk projekt. In O. Korsgaard (Ed.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse / Ove Korsgaard (red.)* (pp. 31 – 51). Kbh: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gretlund, T. S., & Heiselberg, L. (2013). Tweens - mellem spil og sociale medier. *Danmarks Radio*. Retrieved from http://www.dfi.dk/Boern_og_unge/Medieraadet/Nyheder-fra-Medieraadet/internet_og_mobil/Spil-er-boerns-sociale-medier.aspx
- Habermas, J. (2009). *Borgerlig offentlighed : offentlighedens strukturændring ; undersøgelse af en kategori i det borgerlige samfund*. Kbh: Information.
- Haddon, L., & Livingstone, S. (2012, October). *EU Kids Online: national perspectives*. Monograph. Retrieved October 27, 2013, from <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>

- Hagen, J. Z. (2000). *Erkendelse og sandhed: teoretisk filosofi*. Gyldendal Uddannelse.
- Handlingsprogrammet for unge. (2000). Resumeer af EU-lovgivning. Retrieved from http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11603_da.htm
- Hansen, M. H., f. 1940. (1986). *Det athenske demokrati - traditionens og mytens historiske baggrund*. Fredensborg: Klassikerforeningen.
- Hansen, N. B., & Oettingen, A. von. (2004). Medborgerskab og folkeskolen. In O. Korsgaard (Ed.), *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse / Ove Korsgaard (red.)* (pp. 139–156). Kbh: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Hasselbalch, G. (Ed.). (2013). *Teenagere - deres private og offentlige liv på sociale medier. Digitale unge*. Retrieved from http://www.dfi.dk/Boern_og_unge/Medieraadet/Nyheder-fra-Medieraadet/internet_og_mobil/Spil-er-boerns-sociale-medier.aspx
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere* (1. udgave.). Frederikshavn: Dafolo.
- Hermansen, M. f 1946. (2005). *Læringens univers / Mads Hermansen* (5. udg.). Århus: Klim.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling : en studiebog i didaktik / Hilde Hiim og Else Hippe* (3. oplag.). Kbh: Gyldendal Undervisning.
- Hjarvard, S. (2005). *Det selskabelige samfund: essays om medier mellem mennesker*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hoff, J., & Klastrup, M. (2011). Unge, sociale medier og politik. In *Demokrati for fremtiden : Valgretskommissionens betænkning om unges demokratiske engagement* (pp. 247–271). Kbh: Valgretskommissionen.
- Holm Sørensen, B. (2002). Børnenes nye læringsforudsætninger - didaktiske perspektiver. In *Børn på nettet - Kommunikation og læring* (pp. 17–42). Kbh: Gad.
- Hopper, M. (1980). *The Dramaturgical Perspective: Key Concepts*.
- Hviid Jacobsen, M., Kristiansen, S., & Mortensen, N. (2002). *Erving Goffman : sociologien om det elementære livs sociale former*. Kbh: Hans Reitzel.
- Illeris, K. (2006). *Læring / Knud Illeris* (2. rev. udg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- IT-anvendelse i befolkningen. (2013). København: Danmarks Statistik. Retrieved from <http://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub.aspx?cid=19372>
- Jacobsen, B., Schnack, K., Wahlgren, B., & Madsen, M. B. (1999). *Videnskabsteori*. [Kbh.]: Gyldendal.
- Jensen, J. L. (2013). Facebook som politisk offentlighed. In *Facebook - fra socialt netværk til metamedie*. (pp. 189–209). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jørgensen, T. B. (1976). *En introduktion til Habermas: Borgerlig offentlighed*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2013). *Dannelsesteori og didaktik*. Kbh.: Nota.
- Koch, H. (1991). *Hvad er demokrati?* (5. udg. [i.e. 4 udg.]). Kbh: Gyldendal.
- Korsgaard, O. (2004). *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse / Ove Korsgaard (red.)*. Kbh: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Læreruddannelsesloven (2013). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145748>
- Larsen, C. Å. (1997). *Didaktiske emner belyst gennem 12 artikler*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Larsen, M. C. (2013a). Medier er adgangsbillet til sociale fællesskaber. *Kvan*, 2013(95), 18–27.
- Larsen, M. C. (2013b). Unges identitetsdannelse på Facebook. In *Facebook - fra socialt netværk til metamedie*. (pp. 157–185). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lauritzen, B. U. (2011). *Medborgerskabspædagogik*. Medborger.net. Retrieved from <http://www.medborger.net/medborgerskab/medborgerskabspaedagogik.html>
- Lin, K.-Y., & Lu, H.-P. (2011). Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1152–1161. doi:10.1016/j.chb.2010.12.009
- Linaa Jensen, J., & Tække, J. (2013). *Facebook - fra socialt netværk til metamedie*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- List of social networking websites. (2014, April 15). In *Wikipedia, the free encyclopedia*. Retrieved from http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_social_networking_websites&oldid=603948034
- Loftager, J. (2006). *Borgerlig offentlighed i dag*. Turbulens.net : forum for samtidsrefleksion. Retrieved from <http://www.turbulens.net/Temaer/Nyeoffentligheder/?article=56>
- Lomborg, S. (2013). *Genreforhandling som kommunikativ praksis på Facebook*. In *Facebook - fra socialt netværk til metamedie*. (pp. 95–116). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nyboe, L. (2009). *Digital dannelse : børns og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne*. København: Frydenlund.
- Plechinger, M. (2014, February 4). Facebook er kikset og populær som aldrig før. *Jyllands Posten*.
- Schultz Hansen, S. (2011). *Årgang 2012 (1. udgave.)*. Kbh.: Information.
- Schultz, J. (1998). *Reviving the fourth estate: democracy, accountability, and the media*. Cambridge, UK ; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Sharp, H., Rogers, Y., & Preece, J. (2007). *Interaction design: beyond human-computer interaction (2nd ed.)*. Chichester ; Hoboken, NJ: Wiley.

- Socialforskningsinstituttet, & Olsen, H. (2006). Guide til gode spørgeskemaer. Socialforskningsinstituttet, 95.
- Sørensen, A. K. S. (2013). Venskab i krise? Venner og venskab i de sociale mediers tidsalder. In Facebook - fra socialt netværk til metamedie. (pp. 137–155). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Sørensen, B. H., Audon, L., & Levinsen, K. T. (2010). Skole 2.0. Århus: Klim.
- Sørensen, L. M. (2014, February 4). Gymnasieelever holder fast i Facebook. dr.dk. Retrieved February 22, 2014, from <http://www.dr.dk/Nyheder/Viden/Tech/2014/02/03/130135.htm>
- Tække, J. (2013). Facebook og social ambivalens. In Facebook - fra socialt netværk til metamedie. (pp. 71–92). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Tække, J., & Paulsen, M. (2014, April 24). Bryd den sociale arv med sociale medier. Presented at the Læringsfestival, København. Retrieved from kortlink.dk/dz4n
- Tække, J., Paulsen, M., & (projekt), S. M. E. E. (2013). Sociale medier i gymnasiet : mellem forbud og ligegyldighed (1. udgave.). Kbh.: Unge Pædagoger.
- Tudvad, P. (2014, February 15). Den nye europæiske identitet er transparant. Politiken.
- Tufte, B. (2007). Børn, medier og marked : om at være barn i et medie- og forbrugersamfund / Birgitte Tufte (1. udgave.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet. (2009a). Fælles Mål 2009 - Historie. Faghæfte 4. Undervisningsministeriet. Retrieved from <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Kolofon>
- Undervisningsministeriet. (2009b). Fælles Mål 2009 - Samfundsfag. Faghæfte 5. Undervisningsministeriet. Retrieved from <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Samfundsfag/Kolofon>
- Valgretskommissionen. (n.d.). Dansk Ungdoms Fællesråd. Retrieved May 19, 2014, from <http://duf.dk/dufs-arbejde/valgretskommissionen/>
- Watt Boolsen, M. (2008). Spørgeskemaundersøgelser : fra konstruktion af spørgsmål til analyse af svarene (1st ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Ziehe, T. (2014). Betydningen af orienteringen mod selv-verdenen - aktuelle træk i de unges identitetsudvikling. In Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed (pp. 105–116). Samfundslitteratur.

8. Bilag

8.1 Forundersøgelse spørgeskema

8.2 Forundersøgelse resultater

8.3 Samlet undervisningsforløb

8.4 Feedback skema og resultater

8.5 Alle Facebook opslag

8.6 Interviewguider

8.7 Transskription

8.8 Interview datadreven kodning