

# Digital kunnskap

*Hva menes med digital kunnskap, og  
hvordan kan den bidra til gode skolefaglige  
prosesser?*

Morten Nordli



Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
UNIVERSITETET I OSLO

25.november 2013



# Digital kunnskap

Hva menes med digital kunnskap, og hvordan kan den bidra til gode skolefaglige prosesser?

Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt av Morten Nordli, høsten 2013

© Morten Nordli

2013

Digital kunnskap. Hva menes med digital kunnskap, og hvordan kan den bidra til gode skolefaglige prosesser?

Morten Nordli

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Et viktig tema for masteroppgaven min er unges digitale kunnskap utenfor skolen. Den overordnede problemstillingen er hva ungdoms digitale kunnskap er, og hvilken sammenheng digital kunnskap har med gode skolefaglige prosesser.

Med utgangspunkt i denne problemstillingen drøfter jeg tre forskningsspørsmål. Jeg drøfter digital kunnskap ved å analysere hvilken kommunikativ kompetanse man trenger for å kunne bruke sjangeren hverdagssamhandling i Facebook. Dernest forsøker jeg å forklare hvorfor sosial samhandling i Facebook har økt voldsomt. I følge Facebook selv klikkes det for eksempel på funksjonen Like 4,5 milliarder ganger hver dag, og det er en økning på 67% på et år. Jeg undersøker om man kan peke på underliggende mønstre som kan forklare den tiltrekningskraften som sosial samhandling i Facebook har på ungdom. Til slutt analyserer jeg mulige sammenhenger mellom unges bruk av sjangeren hverdagssosialitet i Facebook og skolefaglige prosesser avgrenset til den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter.

Jeg drøfter hvordan brukerne styres av regler og normer i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook på mange nivåer. Jeg kaller dette for multimodal affordans. To sentrale normer er sosial tilhørighet og selvpresentasjon. Jeg drøfter hvilken sammenheng det er mellom den multimodale affordansen og den tiltrekningen sjangeren øver på ungdom.

Arbeidet med denne overordnede problemstillingen har hatt et sosiokulturelt utgangspunkt. Med bakgrunn i denne tradisjonen mener jeg at å fokusere på digital kunnskap som verktøykompetanse har en begrenset verdi. Hvis man derimot tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistiske teorier der digitale verktøy sees som artefakter i virkelighetskonstituerende diskursive sosiale praksiser, mener jeg at man vil stå sterkere rustet til å forstå hvorfor digitale verktøy som del av en diskurs i ungdommers liv utenfor skolen, kan brukes, misbrukes, og til og med kan virke negativt inn ved å forsterke skolefaglige trivselsprosesser med lavt læringstrykk.



# Forord

Det har vært morsomt, spennende og lærerikt å arbeide med denne masteroppgaven. Jeg vil gjerne takke dem som har båret over med at de har sett mindre til meg i denne perioden.

Dessuten vil jeg takke min veileder, Sigmund Lieberg, som har vært til meget stor nytte og hjelp. Du har vært en veileder i ordets rette forstand.





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
2	Problemstillingen .....	4
3	Teoretisk utgangspunkt .....	6
3.1	Et sosiokulturelt kunnskapssyn .....	6
3.2	En diskursteori.....	8
3.2.1	Hva er diskursteori .....	8
3.2.2	Multimodal affordans .....	10
4	Forskningsmetode .....	12
4.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	12
4.2	Valg av forskningsdesign og datagrunnlag .....	12
4.3	Datainnsamling.....	13
4.4	Dataanalyse.....	16
4.4.1	Multimodale tekster.....	16
4.4.2	Diskursanalytisk verktøykasse – en overordnet beskrivelse .....	17
4.4.3	Diskursanalytisk verktøykasse – tekstlaget.....	18
4.4.4	Diskursanalytisk verktøykasse – situasjonslaget.....	20
4.4.5	Diskursanalytisk verktøykasse – sosial og kulturell dimensjon.....	25
4.5	Metodekvalitet .....	28
5	Forskningsspørsmål 1.....	30
5.1	Empiri .....	31
5.2	Sentral funksjonalitet .....	33
5.3	Hjemmesiden .....	35
5.4	Tekstlaget i diskursanalysen .....	39
5.4.1	Tekstlagets informasjonsaspekt.....	39
5.4.2	Tekstlagets tekstbindingsaspekt .....	47
5.4.3	Tekstlagets språkbruk og ordvalg .....	52
5.5	Situasjonslaget i diskursanalysen .....	53
5.6	To diskurser .....	56
5.6.1	Sosial tilhørighet som Facebookdiskurs.....	56
5.6.2	Selvpresentasjonens diskurs .....	60
5.7	En konklusjon .....	63

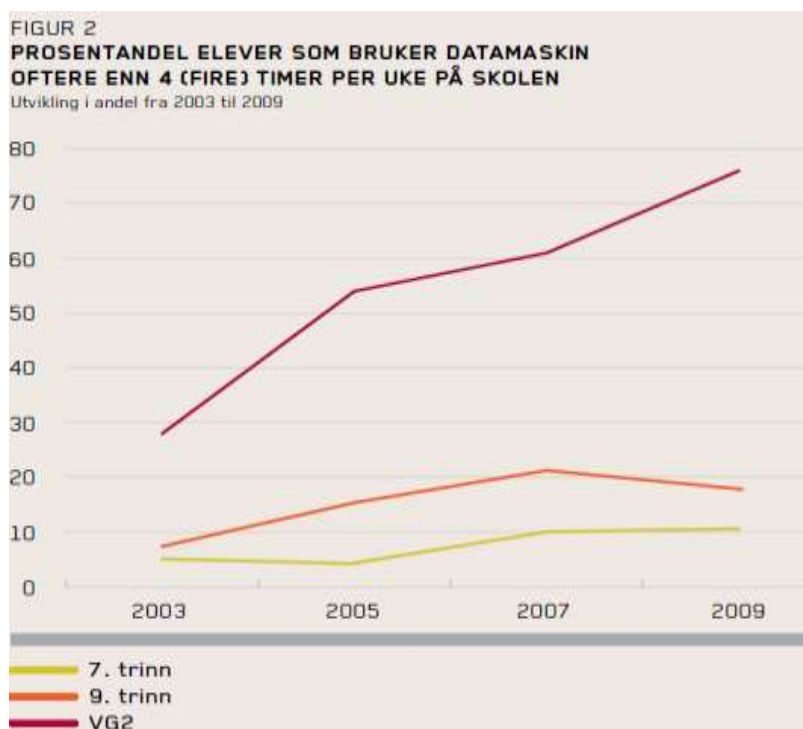
6	Forskningsspørsmål 2.....	65
6.1	Empiri.....	65
6.2	Selvpresentasjon.....	67
6.3	Sosial tilhørighet.....	70
6.4	Forklaringsmodeller.....	72
6.4.1	En psykologisk forklaringsmodell.....	72
6.4.2	Teknologi og multimodal affordans.....	74
6.4.3	Markedskreftene.....	75
6.4.4	Sosialhistorisk forklaring.....	76
6.5	Konklusjon.....	78
7	Forskningsspørsmål 3.....	80
7.1	Gode skolefaglige prosesser.....	81
7.1.1	Generelle læringsstrategier.....	81
7.1.2	Muntlige ferdigheter.....	83
7.2	Ordvalg og språkbruk.....	83
7.3	Sjanger og lavt læringstrykk.....	85
7.4	Høy trivsel og lavt læringstrykk.....	88
7.5	En mulig læringsteori.....	91
7.5.1	Læringsobjekter og kommunikativ funksjon.....	92
7.5.2	Mediering.....	93
7.5.3	Støttestrukturer for læring.....	94
7.6	Konklusjon.....	95
8	Konklusjon.....	96
	Litteraturliste.....	98
	Vedlegg.....	103

# 1 Innledning

Digitale verktøy og Internett har endret folks hverdag de siste tiårene. Statistikk viser at det månedlig er over 1,15 milliarder aktive brukere på Facebook. Dessuten ser man hvordan folks medievaner endrer seg i stor grad når flesteparten av disse brukerne har tilgang fra en mobil enhet. Det er omtrent 2,2 millioner nordmenn på Facebook hver dag, og av dem bruker ca 1,7 millioner nordmenn Facebook på mobil<sup>1</sup>.

Statistikken peker på hvordan dagens skoleelever er digitale borgere i en digitalisert verden, en mediekultur som også spissformulert ofte kalles «den parallelle skolen» der det henspilles på hvordan barn og ungdom henter kunnskap fra digitale rom utenfor skolen. Jeg siterer fra forskningsmiljøet rundt EU Kids Online: «The rapidity with which children and young people are gaining access to online, convergent, mobile and networked technologies is unprecedented in the history of technological innovation and diffusion.»<sup>2</sup>

Norsk skole har også i økende grad tatt i bruk datateknologien. En rapport fra ITU Monitor fra 2009 viser prosentandelen av elever i grunnskolen og videregående skole som bruker datamaskin oftere enn fire timer per uke på skolen:<sup>3</sup>



På samme måte har norske skolemyndigheter fokusert på digitale ferdigheter når de i Kunnskapsløftet har gjort digitale verktøy til en av de fem grunnleggende ferdighetene i norsk skole. Det heter blant annet:

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

Digitale ferdigheter er en viktig forutsetning for videre læring og for aktiv deltakelse i et arbeidsliv og et samfunn i stadig endring. Den digitale utviklingen har endret mange av premissene for lesing, skriving, regning og muntlige uttryksformer. Derfor er digitale ferdigheter en naturlig del av grunnlaget for læringsarbeid både i og på tvers av faglige emner. Dette gir muligheter for nye læringsstrategier, men stiller også økte krav til dømmekraft.»<sup>4</sup>

Jeg har pekt på hvordan barn og unge bruker digitale verktøy i stor grad, og hvordan skolen også digitaliseres. Dermed burde alt ligge til rette for at digitale verktøy kan integreres i god læring i skolen og brukes i gode skolefaglige prosesser. Undersøkelser som er foretatt, bekrefter imidlertid ikke dette bildet. Tvert om viser de til en tvetydig læringseffekt.

«Imidlertid viser nylig gjennomførte undersøkelser fra Rogaland (Krumsvik, 2011), Møre og Romsdal (Sæterås, 2011) og Troms fylke (Bones, H. 2010) at den omfattende aktiviteten med sosiale medier og spill konkurrerer med fagarbeider om elevenes oppmerksomhet i klasserommet. ... Elevene opplever at det er mye mer interessant å være tilstede på disse nettsidene enn å følge med i lærerens undervisning.» (Vavik og Arnesen, 2012).

Vavik og Arnesen peker blant annet på en forskningsrapport av Krumsvik, Ludvigsen og Urke som undersøkte sammenhengen mellom klasseledelse og IKT i teknologitette klasserom i videregående skoler i Rogaland i 2011. Deres konklusjon er:

«I framhaldet av dette ser ein at den relativt utbreidde utanomfaglege bruken blant elevane ikke ser ut til å gagne utvikling av eit fagleg bruksmønster og utviklinga av gode digitale læringsstrategiar, fordi dette føreset at elevane er «on-topic» for å jobbe på denne måten. Og sjølv om det er mange inngangar til utanomfagleg bruk så ser ein i vår studie at det er den utanomfaglege og uintenderte bruken (off-topic) av sosiale medium i klasseromskontekstane som skapar den største utfordringa for klasseleiinga til læraren.» (Krumsvik, Ludvigsen og Urke, 2011, s.197).

Rapporten peker på et misforhold mellom gode digitale læringsstrategier og utenomfaglig bruk av sosiale medier. I dagens norske samfunn er unge kompetente mediebrukere. I lys av den statistikken jeg har anført om internettbruk er det en rimelig påstand å hevde at de har høy teknologisk innsikt i hvordan de skal anvende funksjonaliteten med ulike typer digitale verktøy. Det ser imidlertid ut til at den funksjonelle kompetansen ikke entydig bidrar til gode skolefaglige prosesser. Det ser tvert om ut til at bruk av digitale verktøy i sosiale medier i stedet for å understøtte læring i skolen, konkurrerer med god læring. I en samfunnsfaglig oppgave der elever har redegjort for bruk av digitale verktøy i videregående skole delvis basert på spørreundersøkelser og deltakende observasjon heter det: «Vi ble svært overrasket over hvor mye besøkt Facebook og lignende var i timene.»<sup>5</sup>

Det er disse sammenhengene jeg har undret meg over og valgt å drøfte nærmere. Jeg analyserer sosiale medier og den tiltrekningskraften som de sosiale mediene har. Jeg vil undersøke hvorfor medier som Facebook er blitt så viktige i unges liv. Det snakkes til og med om å bli avhengig. La meg sitere fra en avisartikkel om bruk av Facebook «. Jeg lyver ikke om jeg sier at jeg sjekker Facebook-siden min 20 ganger om dagen, forteller Anne Ma Strand. – Bare 20 ganger? Spør Leif Inge Bårdsen litt overrasket.»<sup>6</sup> Jeg vil senere i oppgaven redegjøre for at dette ikke er atypisk atferd, men snarere representativt for ungdom.

Etter å ha analysert og belyst mønstre som kan forklare hvordan sosiale medier skaper en såvidt sterk fascinasjon, analyserer jeg noen sammenhenger mellom disse mønstrene og skolefaglige prosesser. Jeg drøfter hvordan det kan være en sammenheng mellom et lavt læringstrykk i en urolig skole samtidig som elevene rapporterer om høy trivsel.<sup>7</sup> Jeg belyser noen mulige sammenhenger mellom mønstre i barn og unges bruk av sosiale medier og kommunikative mønstre i klasserommet. Her tar jeg utgangspunkt i mye av den klasseromsforskningen som er gjort de siste årene blant annet i evaluering av Reform 97 og av PISA+.

## 2 Problemstillingen

Et viktig tema for masteroppgaven min er unges digitale kunnskap utenfor skolen. Den overordnede problemstillingen er hva ungdoms digitale kunnskap er, og hvilken sammenheng digital kunnskap har med gode skolefaglige prosesser. Krumsvik peker på hvordan

«... nettverkssamfunnet kan vere ein katalysator for å etablere ... praksisfellesskap ... Det digitale formatet og det nettbaserte kan difor opne handlingsrommet for skulane i forhold til slike aspekt, men og for dei uformelle læringsarenaene. Og ungdomen sin digitale kompetanse kan være ein inngang til slike praksisfellesskap.» (Krumsvik, 2007, s.229).

Men digital kunnskap<sup>8</sup> er ikke noe entydig begrep. På den ene siden innebærer digital kunnskap funksjonelle ferdigheter der man mestrer teknologien instrumentelt. På den andre siden innebærer digital kunnskap bruk av digitale verktøy der verktøyene anvendes i en meningsfull sammenheng for den enkelte. Det er den sistnevnte typen kunnskap jeg fokuserer på. Hvilken kunnskap har elevene for å kunne mestre bruk av sosiale medier slik som Facebook? Jeg har fokusert på hva denne typen kunnskap innebærer.

Med utgangspunkt i bruk av sosiale medier vil jeg drøfte de to aspektene som Krumsvik trekker frem – ungdommens digitale kunnskap i de uformelle læringsarenaene og hvordan den kan virke som en katalysator i skolen. Denne problemstillingen er omfattende, og jeg har derfor valgt å begrense den. Jeg har avgrenset de uformelle læringsarenaene til unges bruk av sosiale medier, der jeg har valgt bruk av Facebook. Det fins også andre sosiale medier, men i dag er det Facebook som er mest brukt. Facebook har ulike bruksområder – alt fra spill til diskusjoner og politiske og markedsmessige møteplasser. Jeg har valgt å skille ut hverdagssamhandlingen, som jeg også kaller hverdagssosialiteten, som en egen sjanger.<sup>9</sup>

I den avsluttende delen av oppgaven undersøker jeg sammenhengen mellom sosial samhandling på Facebook og skolefaglige prosesser der jeg har valgt muntlige ferdigheter, en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet.

Med utgangspunkt i den overordnede problemstillingen og avgrensning av gjenstandsområdet har jeg valgt tre forskningsspørsmål som jeg vil drøfte i denne oppgaven.

- Forskningsspørsmål 1. Hvilken kommunikativ kompetanse trenger man for å kunne bruke sjangeren hverdagssamhandling i Facebook? Jeg vil drøfte hvordan Facebook

inneholder et sett med regler som man må overholde, og som også setter grenser for hva som er mulig å uttrykke for den enkelte. Jeg vil belyse den utvidete multimodale grammatikken man må mestre og forstå for å kunne praktisere sosial samhandling i Facebook.

- Forskningsspørsmål 2. Bruken av sosial samhandling i Facebook har økt voldsomt. I følge Facebook selv klikkes det for eksempel på Like 4,5 milliarder ganger hver dag og det er en økning på 67% på et år.<sup>10</sup> Spørsmålet mitt er om man kan peke på underliggende mønstre som kan forklare den tiltrekningskraften som sosial samhandling i Facebook har på ungdom.
- Forskningsspørsmål 3. Fins det sammenhenger mellom barn og unges bruk av sjangeren hverdagssosialitet i Facebook og skolefaglige prosesser avgrenset til den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter? Spørsmålet er om resultatene fra de to første forskningsspørsmålene kan være relevante for å forstå noen av de funnene som klasseromsforskningen, særlig rundt evalueringer av Reform 97 og PISA+, har trukket frem i sammenheng med muntlige ferdigheter. Her heter det blant annet at: «... lærerne er støttende og bruker mye ros, samtidig som de er forsiktige med å stille krav til elevene, og at tilbakemeldingene sjelden inneholder korreksjoner.» (Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012, s.15).

# 3 Teoretisk utgangspunkt

## 3.1 Et sosiokulturelt kunnskapssyn

I lys av en sosiokulturell teori definerer jeg menneskelig kommunikasjon som et samspill mellom aktører, tekst, situasjon og sosial sammenheng. Man produserer meningsbærende tekster, men disse tekstene forstås på grunnlag av mønstre på ulike nivåer – både av teksten selv, av situasjonen og av en bredere sosial sammenheng. Dysthe hevder at: «... at kunnskap er avhengig av den kulturen han er ein del av. Kunnskap eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid «situert»; det vil seie at kunnskapen er innfiltra i ein historisk og kulturell kontekst.» (Dyste, 2001, s.36).

Når den sosiokulturelle tradisjonen ser læring som mediert av verktøy og redskaper, forstås det som at: « «Reiskaper» eller «verktøy» betyr i eit sosiokulturelt læringsperspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle. Dette er reiskaper og verksemder som inneheld tidligare generasjonars erfaring og innsikter, og når vi bruker reiskapen, utnyttar vi desse erfaringane.» (Dyste, 2001, s. 46).

Sosiokulturell teori tar utgangspunkt i at sosial praksis er sosial samhandling og kommunikasjon med meningsbærende tegn. I en slik kunnskapstradisjon fins redskaper og kunnskap alltid i en historisk og sosial kontekst, der det er et indre forhold mellom subjektet og den verdenen som kunnskap sier noe om og som tegnene brukes i. Idehistorikeren Foucault drøftet blant annet hvordan kunnskap om fengslet, galehuset og seksualiteten i stor grad er historisk produserte fenomener, og at man for eksempel aldri kan ha nøytral kunnskap om fengslet som sådan. Foucault drøftet hvordan det på 1700-tallet skjer en stadig sterkere objektivisering av enkeltmennesket i Frankrike der man klassifiserer, kvantifiserer og registrerer. Disiplin blir en sentral sosialiseringssform i denne perioden. Disiplinen som beskrives i analysen av skolen gir gode eksempler på dette. I en skoleanalyse fra 1816 skjer ordrene ved bestemte tegn. «Bare i løpet av formiddagen ble 26 ordrer avgitt ved stemme, 23 ved tegn, 37 ved klokkeslag og 24 ved fløytesignal ...» (Schaaning, 1993, s.231 referert fra Foucault). I tråd med Foucault vil jeg fokusere på normer som underliggende mønstre for å forstå og agere i en sosial sammenheng. Ordrene som gis er vanskelig å forstå uten at man ser dem i en historisk og sosial disiplineringssammenheng. I en klasseromsituasjon fra dagens norske



skole vil det også være en sosial konvensjon når en elev rekke opp hånden. Eleven kommuniserer ut fra normer for sosial praksis som begge parter – både elev og lærer – forventer. På denne måten består den enkeltes sosialisering i å lære sosiale praksisformer slik at de fremstår som naturlige og selvfølgelige for det enkelte samfunnsmedlem. Samtidig utgjør de grunnlaget for å kunne kommunisere og handle i en sosial verden. Å rekke opp hånden i en skoletime er en del av en større sammenheng for elev og lærer om hvordan undervisning skal foregå. Dysthe definerer det slik: «Ein skildring av det same klasserommet ut frå eit meir reindyrka sosiokulturelt perspektiv vil legge vekt på å sjå heile læringssystemet som eit heilskaplig, integrert sosialt system ... Vekta blir lagt på at elevane er deltakarar i ein diskursfellesskap der læringa er distribuert mellom deltakarane.» (Dysthe, 2001, s. 54).

I en sosiokulturell sammenheng sees digital kunnskap som kommunikativ kompetanse i en gitt situasjon, noe som innebærer mer enn bare funksjonelle ferdigheter i å bruke teknologi. I sosiokulturell vitenskapstradisjon er digitale verktøy ikke bare instrumentelle redskaper, men de representerer kunnskap og innsikt som gjør at man kommuniserer. Generelt kan kommunikativ kompetanse defineres som det å kjenne til de språklige mulighetene som gjør at man kan samhandle adekvat i en gitt situasjon. Samtidig vil forventninger og normer for den kommunikative kompetansen i en kommunikasjonssituasjon sette grenser for hva man kan uttrykke. For eksempel er det en digital funksjon i Facebook som gjør at man kan klikke «Like» for å markere at man ser positivt på noe. Men å like noe eller noen på Facebook har sosiale implikasjoner. Funksjonen «Like» utgjør en valgbar komponent. Hvis du har lagt ut et bilde av familien på veggen din som jeg velger å like ved å klikke på «Like», så sier jeg samtidig noe om den sosiale relasjonen vi har sammen. Dessuten velger jeg å være positiv til bildet. Det fins ingen funksjon for å mislike bildet, og det fins heller ingen funksjon for å reflektere over hva bildet betyr. Generelt er hva jeg uttrykker avhengig av hvilket repertoar av kommunikative virkemidler jeg har til rådighet for å kommunisere med deg. Å like noen på Facebook er en aktivitet som har sine språklige regler slik som andre former for kommunikasjon har. Avsenders budskap vil aktivt medieres av de kommunikative verktøyene som brukes. I stedet for å se hvordan avsender mest mulig friksjonsfritt kan overføre et budskap til en mottaker, hevder sosiokulturelle teorier at man må se kommunikasjon som et samspill der kontekst og språklige regler på ulike nivåer spiller aktive og avgjørende roller.

## 3.2 En diskursteori

### 3.2.1 Hva er diskursteori

Dysthe (2001) beskriver hvordan diskursbegrepet i sosiokulturell teori er grunnleggende for å forstå sosial læring. Jeg velger å se diskursbegrepet som nært knyttet opp til et utvidet tekstbegrep. I en slik sammenheng blir diskurs kommunikative og sosiale handlinger, slik som ytring, tekst og kroppsspråk, som er meningsfulle for deltakerne i kommunikasjonen og som samtidig er bestemt av den situasjonen de utspiller seg i og av de sosialhistoriske sammenhengene som gir mening til diskursen. Jeg har allerede pekt på hvordan det å rekke opp hånden i en klasseromssituasjon er en ytring som gir mening i lys av den klasseromssituasjonen den utføres i. Men samtidig får ytringen mening fra det lag av regler og normer som elev og lærer befinner seg i.

Jeg velger å se kommunikasjon fra både et struktur- og aktøraspekt. Kommunikasjon er konkret og individuell intensjonell samhandling i en gitt situasjon. Men kommunikasjon er også institusjonalisert og regelbasert i et sett med diskursive praksiser. Neumann definerer diskurs på følgende måte: «En diskurs er et system for frembringelse av et sett med utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner.» (Neumann, 2001, s.177). Definisjonen belyser hvordan den kommunikative ytringen plasseres i en institusjonell sammenheng med både et situasjonelt og et regelbasert strukturelt aspekt. Dessuten presiseres ytringens normative aspekt. Jeg vil også peke på at diskursen har et utvalgsaspekt ved å angi hvilke former for tekst som er akseptable og mulige i en gitt sammenheng. Hvis jeg på nytt holder frem funksjonen «Like» i Facebook, vil jeg understreke hvordan denne sosiale aktiviteten gir et sett med valgmuligheter, mens andre ikke er mulige. Det kunne for eksempel vært at man hadde flere ikoner man kunne velge mellom, eller at man ved å velge «Like» hadde fått opp en tilleggsmeny med ulike differensierte muligheter. Eller man kunne fått opp en tekstboks der man selv måtte begrunne hvorfor man liker eller misliker et eller annet. Forskning om multimodale tekster kaller dette for multimodal affordans som angir det kommunikative repertoaret man kan velge fra i en gitt situasjon.<sup>11</sup> Jeg vil også understreke hvordan definisjonen presiserer at diskurs har et virkelighetskonstituerende kunnskapsaspekt. Deltakerne i en kommunikasjon henter mening fra diskursens repertoar av sosialhistoriske bestemte meningspotensialer. Kunnskapsområdene

i min oppgave dreier seg om to sosiale praksisområder, hverdagssosialiteten i Facebook og læring av muntlige ferdigheter i en lærerstyrt klasseromssituasjon i dagens norske skole.

Jeg vil til en viss grad anlegge et historisk perspektiv senere i denne oppgaven når jeg drøfter sosialhistoriske forklaringer på hvorfor Facebook øver så sterk tiltrekningskraft på ungdom.

Et multimodalt tekstbegrep står sentralt i sosiokulturelle teorier om sosial praksis. Dette er tekster som kombinerer ulike typer komponenter eller modaliteter – for eksempel tekst og bilde. Facebook består for eksempel av multimodale tekster der det er summen av komponenter som danner tekstens betydning.

Jeg har valgt å ta et teoretisk utgangspunkt i diskursanalysen som jeg ser som en sentral del av det sosiokulturelle tankegodset. Diskursanalysen studerer sosiale tekster, ytringer og handlinger i et samspill mellom et struktur- og et aktørspespekt. Diskursanalyse er ikke et entydig metodisk eller teoretisk rammeverk, men består av mange ulike former og metoder. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i diskursanalysen slik den presenteres av Norman Fairclough.

Fairclough (1992, 2003) beskriver diskursanalyse som en tolkning i tre ulike dimensjoner i sosial kommunikasjon, **tekstlag**, **situasjonslag** og **sosialhistorisk lag**.<sup>12</sup> Tekstlaget består av de sosiale ytringene som er meningsfulle for kommunikasjonsdeltakerne. Dette laget analyseres med lingvistikkens verktøy hentet fra tekstanalysen. Utenfor tekstlaget ligger situasjonslaget der Fairclough beskriver hvordan tekstene kan plasseres i en situasjonell kontekst. Fairclough fokuserer på hvordan diskurs er en sentral komponent i et situasjonelt lag, og jeg har allerede pekt på at en diskurs er definert ved sin situasjonelle og institusjonelle plassering. Men ifølge Fairclough får en tekst også mening fra et ytre lag av sosialhistoriske praksiser. Jeg definerer dette som et sosialhistorisk og sosialsemiotisk lag slik at jeg både får med en sosial dimensjon samtidig som jeg fokuserer på hvordan en tekst alltid får mening gjennom de sjangrene og diskursene som brukes. Det er dette som gjør at jeg velger å kalle dette ytre laget for en sosialsemiotisk dimensjon. Det er arsenalet av tegn – slik som sjangere og diskurser – som realiseres i en gitt kommunikasjonssituasjon.

Som et eksempel vil jeg vende tilbake til den disiplinerende ordren i klasserommet fra 1700-tallet som Foucault beskriver, der ordren vil være et sosialt tegn som kan analyseres med tekstlingvistiske verktøy. Ordren fungerer i en pedagogisk praksis på 1700-tallet og får dermed mening fra en skolesituasjon. Den pedagogiske praksisen kan defineres som en

situasjonelt bestemt pedagogisk diskurs. Dessuten peker Foucault på at disiplineringen i klasserommet er en del av en større sosial sammenheng der disiplinering også foregår i andre institusjoner som det militære. Dette utgjør den sosiosemiotiske dimensjonen i diskursanalysen. Alle tre lagene forsyner den konkrete ordren i klasserommet med mening, samtidig som denne disiplineringdiskursen også setter rammer for hvilke kommunikative valg man kan foreta som elev eller lærer i en pedagogisk situasjon.

### **3.2.2 Multimodal affordans**

En multimodal analyse vil forholde seg til hvilke språklige regler som brukes og som er legitime i en gitt situasjon. En nøktern redegjørelse passer bedre i en budsjettpresentasjon enn i en tale til brudgommen. Jeg har nevnt hvordan en sjanger skaper valgmuligheter og dermed et handlingsrom i en situasjon. Disse valgmulighetene kalles for affordans, og når man beskriver multimodale tekster snakker man om multimodal affordans. Multimodal affordans definerer betydningspotensialet for hva som kan uttrykkes i en gitt situasjon. I enhver språksituasjon velger man fra et repertoar som kan være smalt eller bredt, stort eller lite. Multimodal affordans angir hvilke regler som fins i en gitt situasjon for en gitt sosial praksis, og de gjelder for alle nivåer av kommunikasjonen – fra tekstelementer som valg av ord og setningselementer og opp til valg av sjanger og diskurs.

Hvis vi tar utgangspunkt i sosial samhandling i Facebook, vil affordanssystemene blant annet bestå av hvilke repertoar av teknologiske ressurser man har tilgang til slik som smarttelefon, lesebrett og nettverkstilgang, hvilke semiotiske ressurser slik som funksjonen Like som man har tilgang til og hvilke sosiokulturelle sjangerkrav og ulike normer for hva som er tillatt å si og gjøre. Det er for eksempel et tydelig normkrav at man kommuniserer positivt på Facebook og det muliggjøres av funksjonen Like. Det fins for eksempel ingen funksjon for Mislike.

#### **Noen eksempler**

Når man logger på Facebook får man på hjemmesiden en liste med nyhetsoppdateringer som blant annet viser de bildene som venner har lastet opp. Man kan velge aktiviteten Like for et bilde. Dermed får vennen beskjed på sin hjemmeside, og statistikken over antallet som liker bildet oppdateres. Dette er multimodal affordans. Man har de valgmulighetene som Facebook gir deg for å like et bilde. I tråd med Säljö (2006) hevder jeg at reglene i Facebook medierer

hva jeg uttrykker om bildet. Jeg hevder at det ikke er en form som et atskilt fra innholdet som avsender vil uttrykke, men at funksjonaliteten Like både er form og innhold.

I det følgende presenterer jeg et par andre eksempler på multimodal affordans.

Digitale verktøy fungerer ikke isolert fra de pedagogiske sjangrene og diskursene de er en del av. Når en elev leverer en skriftlig oppgave i norsk, er det mange sjangerkrav som skal tilfredsstilles for å få en god karakter på oppgaven. Når eleven redegjør for et prosjekt i en fellestime og bruker PowerPoint til presentasjonen, er det likeledes sjangerkrav som skal tilfredsstilles. Gjennom et begrep om artefakter peker Säljö på hvordan kommunikative verktøy – slik som digitale funksjoner i Facebook – skaper betydning i de sosiale sammenhengene der de brukes. I tråd med sosiokulturell teori vil jeg hevde at de enkelte språklige byggeklossene – og det gjelder også de enkelte digitale funksjonene i sosiale medier – ikke fungerer som enkeltstående hjelpemidler alene, men også som konstituerende og meningsfremmende elementer i en helhetlig kommunikasjon. Det er som nevnt klare grenser for hva man får sagt når man «liker» noen på Facebook.

Et annet eksempel på multimodal affordans er hvordan den sosiale aksens mellom Jeg-person og Du-person fungerer i en gitt sammenheng. «Kunnskaper og ferdigheter vokser frem gjennom sosial praksis, de er situert i visse typer virksomheter.» (Säljö, 2002, s.50). Det er stor forskjell mellom et historieprosjekt der elever i en gruppe i videregående skole – innenfor rammen av et samfunnsfagsprosjekt om Tsjetsjenia – selv har stor frihet til å definere prosjektet, og der lærer får rollen som veileder, til klasseundervisning i begynnerundervisning i gitarspilling i en musikk-klasse i ungdomsskolen. En kommunikasjon fungerer alltid i en institusjonell sammenheng. Når eleven spiller et online-spill en sen kveld på gutterommet, er det noe annet enn når eleven har som oppgave i en skolefaglig sammenheng å bruke pedagogiske online-spill fra et norsk skolebokforlag selv om spillene i seg kan være ganske like. I en læringssituasjon vil det være ulike institusjonaliserte diskurser i bruk. Forskningen peker for eksempel på skillet mellom formell og uformell læring som to ulike diskursive kontekster. I min sammenheng kan det være hvordan elevens digitale kunnskap er skapt i en uformell læringsarena, mens den formelle læringen er den som praktiseres i klasserommet. Det trenger ikke være samsvar eller overføringsverdi mellom elevens digitale kunnskap gjennom mange timers bruk av Facebook og deres IKT-bruk i norskfaget i videregående skole.

## 4 Forskningsmetode

### 4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Kunnskapen i denne oppgaven dreier seg om to sosiale praksisområder, hverdagssosialiteten i Facebook og læring av muntlige ferdigheter i en lærerstyrt klasseromssituasjon i dagens norske skole.<sup>13</sup> Jeg antar at de diskursive mønstrene jeg drøfter og analyserer ikke bare er teoretiske konstruksjoner, men at de også korresponderer med reelle mønstre i bruk av Facebook og i klasserommet. Jeg har imidlertid et sosiokulturelt grunnsyn i denne oppgaven. Det innebærer at jeg tror de kommunikative mønstrene fins, men som relative konstruksjoner der de i stor grad endres av sosiale og historiske forhold.

Jeg mener også at min egen forskningsoppgave må sees i et sosialhistorisk lys der jeg har min egen historie og bruker annen forskning som også har sin historie.

Det blir derfor viktig å sannsynliggjøre hvorfor de resultatene jeg kommer frem til er gyldige, pålitelige og generaliserbare. Jeg vil klargjøre mitt metodiske utgangspunkt senere i dette kapitlet.

### 4.2 Valg av forskningsdesign og datagrunnlag

I lys av problemstillingen og de ulike forskningsspørsmålene har jeg valgt et omfattende forskningsdesign med både kvalitative og kvantitative metoder. En del av den kvalitative analysen er basert på eget tekstmateriale, mens den resterende analysen baserer seg på annen forskning – både kvalitativ og kvantitativ.

Jeg vil i den følgende listen redegjøre for de ulike forskningsmetodene jeg anvender, og det datagrunnlaget jeg bruker.

1. Forskningsspørsmål 1. For å drøfte det første forskningsspørsmålet der jeg analyserer hvilke mønstre man finner i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook, har jeg valgt å basere meg på N. Faircloughs tekst- og situasjonsanalyse (Fairclough 1992, 2003).<sup>14</sup> Jeg ser på generelle mønstre i den kommunikative kompetansen som brukere må ha. Det sentrale datagrunnlaget har vært:

- Brukerdokumentasjonen til Facebook for å drøfte funksjonaliteten som kan brukes.

- Min egen hjemmeside og mitt utvalg av venners hjemmesider. I og med at jeg skal finne generelle mønstre har jeg kunnet bruke informasjon fra mitt eget nettverk for å belyse typisk funksjonalitet.

- Andre undersøkelser av mønstre i generell bruk av sjangeren. Her har jeg blant annet brukt et meget stort datamateriale på 1 million nyhetsoppdateringer som Facebook selv har hentet frem, og andre undersøkelser som har drøftet statusoppdateringer, bildebruk og annen type informasjon og aktiviteter. Jeg refererer dem fortløpende i analysen.

2. Forskningsspørsmål 2. Når jeg skal belyse sammenhengen mellom mønstre i sjangeren hverdags sosialitet i Facebook og den voldsomme tiltrekningskraften Facebook øver, har jeg valgt å avgrense brukergruppen til ungdom. Jeg bruker resultatene fra Forskningsspørsmål 1 og fra forskning som er foretatt om ungdomsgruppens bruk av Facebook. Stort sett er aldersgruppen 15-19 år i undersøkelsene. Jeg har brukt både forskning på norske og amerikanske forhold, og vil kommenterer metodekvaliteten for denne bruken senere. I den siste delen av behandlingen av forskningsspørsmålet, angir jeg forklaringer på hvorfor det er en så stor tiltrekningskraft. Her har jeg brukt ulike typer forskning – både noen som eksplisitt har sett på Facebook, men dessuten har jeg anvendt teorier som kan bidra til forklaringer.

3. Forskningsspørsmål 3. For å foreta en sammenliknende analyse av to ulike sosiale praksisområder, hverdags sosialitet i Facebook og læring av muntlige ferdigheter i klasserommet og vurdere eventuelle sammenhenger, har jeg holdt meg til en sosiokulturell forskningstradisjon, og jeg har brukt resultatene for forskningsspørsmål 1 i drøftingen. I tillegg til offisielle skoledokumenter slik som Kunnskapsløftet, har jeg i stor grad brukt klasseromsforskning som har evaluert Reform 97 og PISA+. Jeg har ikke selv gjort egen klasseromsforskning.

## 4.3 Datainnsamling

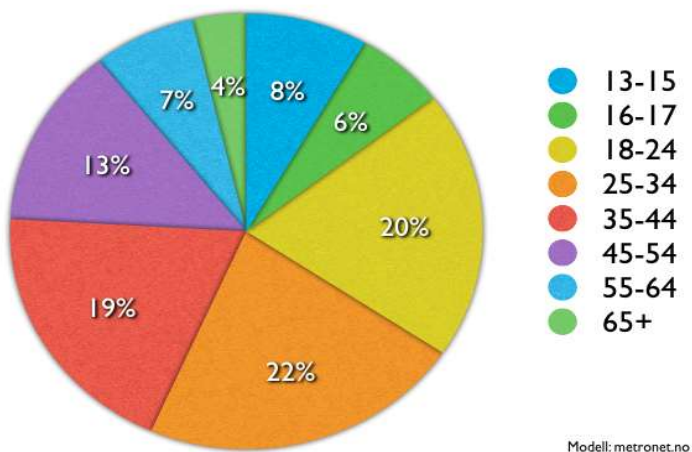
I det følgende redegjør jeg for de begrensningene av datagrunnlaget jeg har gjort for de forskjellige forskningsspørsmålene.

## Sjangeren hverdagssosialitet i Facebook

Basert på funksjonalitet vil jeg dele opp sosiale medier i ulike typer. For det første har man samarbeidsprosjekter slik som [www.Wikipedia.no](http://www.Wikipedia.no) og mikroblogger slik som [www.wordpress.com](http://www.wordpress.com) og [www.Twitter.com](http://www.Twitter.com). Dessuten har man innholdsområder slik som [www.youtube.com](http://www.youtube.com) som i stor grad inneholder multimedialkomponenter. Dessuten har man sosiale samhandlingsområder slik som [www.facebook.com](http://www.facebook.com), virtuelle spillverdener slik som [www.worldofwarcraft.com](http://www.worldofwarcraft.com), og virtuelle sosiale verdener slik som [www.secondlife.com](http://www.secondlife.com). I denne oppgaven ser jeg på det sosiale samhandlingsområdet Facebook.

I 2012 er anslagsvis over 2,5 millioner eller 55% av den norske befolkningen på Facebook. Aldersmessig fordeler det seg slik:<sup>15</sup>

Facebook brukere i Norge :Alder(%), Jan 2012



Den største gruppen er dem mellom 25 og 34 år og den nest største gruppen er dem mellom 18 og 24 år. Gruppen ungdom mellom 13 til 17 år utgjør 14%. Det betyr at Facebook er et viktig sosialt møtested. Slikt sett kan Facebook sies å utgjøre en representativ form for digital kunnskap også for unge.

Jeg har valgt å dele inn Facebook som sosialt medium i fire ulike sjangere.

For det første har man sjangeren diskusjon der man bruker Facebook til en samfunnsmessig samtale i smalere eller bredere forstand. Man kan opprette egne grupper der man har valgt et tema for diskusjon. Her kan man også begrense hvilke deltakere som skal være med i



diskusjonen. For eksempel er det i gang mange pedagogiske forsøk i skolen der man bruker Facebook på en slik måte. Næringsliv og organisasjoner har også i stor grad tatt denne sjangeren i Facebook i bruk. På ulike måter knytter de opp folk i diskusjonsgrupper blant annet for å evaluere produkter og samhandle rundt ulike produkter og tjenester som bedriftene tilbyr.

Dessuten fins sjangeren sosial organisering som har et tydelig handlingsrettet perspektiv slik det vises hver gang man mobiliserer grasrota i en politisk aksjon. Blant annet har man antatt at noe av grunnlaget for den «arabiske våren» som politisk fenomen har vært fundert på denne bruken av sosiale medier, på samme måte som det var et viktig verktøy i Obamas presidentkampanje.

En annen sjanger er tidsfordriv der man bruker Facebook til underholdning slik som spill. Det fins mange spill, og det er en stor industri å lage spill som folk har lyst til å bruke tid på. Dessuten er det et poeng at mange av spillene er sosiale og krever samhandling for at man skal få noe ut av dem.

Den siste sjangeren har jeg kalt hverdags sosialitet der man bygger og opprettholder sosiale relasjoner. Litt spøkefullt kalles denne sjangeren av og til for «social grooming», et uttrykk som er hentet fra dyreverdenen, men som kan utvides til å si noe om sosial samhandling. «Grooming is a major social activity, and a means by which animals who live in proximity may bond and reinforce social structures, family links, and build relationships.»<sup>16</sup>

Jeg har valgt sjangeren hverdags sosialitet i Facebook i denne oppgaven. Mer presist vil dermed det første forskningsspørsmålet dreie seg om man kan finne underliggende mønstre i en hverdags sosial sjangerbruk av Facebook og deretter i forskningsspørsmål to se nærmere på unges fascinasjon for denne sjangeren.

### **Aldersgruppen ungdom**

Den aldersgruppen jeg har vurdert i forskningsspørsmål 2 er ungdom – hovedsakelig mellom 15 og 19 år - selv om ikke alle undersøkelsene holder seg helt innen denne aldersgruppen. I tillegg til alder er det andre parametere som burde vært trukket inn for å få et nyansert bilde – slik som økonomisk, sosial og kulturell kapital. Det har ikke jeg gjort, men avgrenset til ungdomsgruppen generelt. Jeg vil likevel i et konkluderende avsnitt drøfte noen forskjeller som jeg mener bør være interessante å studere videre.

## **Muntlige ferdigheter**

I behandlingen av forskningsspørsmål 3 har jeg valgt den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter. Den viktigste årsaken til denne avgrensningen har vært å få et håndterbart materiale. Aldersgruppen som er undersøkt i den klasseromsforskningen jeg benytter meg av, er stort de øverste trinnene i grunnskolen slik at den aldersmessig ikke er ulik den gruppen av Facebook-brukere jeg undersøker.

## **4.4 Dataanalyse**

I denne delen vil jeg redegjøre for den diskursanalytiske metoden jeg bruker for å drøfte forskningsspørsmål 1. I drøftingen av forskningsspørsmål 2 og 3 bruker jeg også mye annen forskning i tillegg til de resultatene jeg har konkludert med fra forskningsspørsmål 1. Denne forskningen vil jeg redegjøre for fortløpende i analysen.

### **4.4.1 Multimodale tekster**

Jeg bruker et utvidet, multimodalt tekstbegrepet som også ofte kalles sammensatte tekster. Dette er tekster som kombinerer ulike typer komponenter eller modaliteter – for eksempel tekst og bilde. Kress<sup>17</sup> skiller mellom den multimodale tekstens materielle form og den kulturskapte organiseringsformen. Den materielle formen består i Facebook av elementer som typografi, bilde og den fysiske utformingen på skjermen. De kulturskapte organiseringsformene består av elementer som skriftspråkets grammatikk, sjangere og diskurser. Skillet mellom materialitet og organiseringsform er kunstig, men utgjør et praktisk skille for å analysere multimodale tekster. Organisering og materialitet er uløselig knyttet sammen. Det er ikke helt samme betydning når man leser en tekst på skjerm og når man får den lest opp fra en lydfil.

Kress peker på det funksjonelle samspillet mellom de ulike modalitetene. Hver modalitet har sin egen spesialisering, men fungerer kun i et samspill med resten av den multimodale teksten.<sup>18</sup> Når man laster opp et bilde til hjemmesiden sin i Facebook, er bildet allerede en del av en større multimodal tekst. For eksempel blir bildet en del av en nyhetsoppdatering som venner kan velge å like og kommentere.

#### 4.4.2 Diskursanalytisk verktøykasse – en overordnet beskrivelse

Diskursanalyse fokuserer på språket i bruk. Fairclough (2003) deler analysen opp i tre ulike lag. De tre lagene er tekstlag, situasjonelt lag og et ytre sosialhistorisk lag.

Tekstlaget er et rent lingvistisk lag der man kan analysere språklige realiseringer ut fra ulike språklige funksjoner: en informativ funksjon der man uttrykker noe om et emne og en sammenbindende tekstfunksjon der man ser hvordan ulike språklige uttrykk binder teksten sammen til en meningsfull helhet.<sup>19</sup> Dette analyselaget knyttes tett opp til teksten og språklige valg man kan gjenfinne i teksten. Det er denne verktøykassen for tekstanalyse jeg stort sett vil bruke i analysen av generelle kommunikative mønstre i sjangeren hverdags sosialitet.

Det neste laget i diskursanalysen til Fairclough (ibid.) bruker den tekst- og setningsnære analysen til å undersøke nærmere hvordan teksten fungerer i en situasjonell kontekst. Her går man lenger i analysen og tolkningen ved å se teksten i bruk. Situasjonskonteksten deles opp i tre ulike komponenter.<sup>20</sup>

- Feltet der man ser nærmere på den sosiale situasjonen teksten brukes i. Felt kan analyseres som ulike former for kapital slik som sosial og kulturell kapital. Jeg vil bruke sosialantropologisk teori om gaven og sosiologisk teori om symbolske verdier for å analysere sosiale felt i Facebook.
- Kommunikativ funksjon som angir et forhold mellom kommunikasjonsdeltakerne. Jeg har valgt å bruke Roman Jakobsons (1974) modell om ulike språkfunksjoner der ulike tekster gis ulik fokus avhengig av situasjonen. Kommunikasjon kan for eksempel fokusere på avsender, på informasjonen eller på mottaker.
- Mediering som angir hvilke sjanger- og diskursive trekk som må til for å gi teksten mening. Mediering knytter dermed sammen tekst og sosial sammenheng ved å angi hvilke kommunikative normer – slik som sjanger og diskurs - som kan brukes i en situasjon.

Jeg vil anvende både tekst- og situasjonsanalyse i en drøfting av forskningsspørsmål 1.

Det ytterste laget i en tekstanalyse har jeg kalt en sosialhistorisk dimensjon, og den karakteriseres ofte som kulturell kontekst og som sosial praksis for å understreke både et sosialt og et kulturelt lag. Det er uklare grenser som trekkes for hva dette laget inneholder.

Fairclough (ibid.) beskriver dette laget som et ytre lag av språklige og kulturelle rammer som gir mening til teksten i en gitt situasjon. I en slik definisjon vil en sosiokulturell praksis inneholde et samlet sett med sjangre og diskurser som fins i en gitt sosial og historisk sammenheng. Men samtidig peker Fairclough (ibid.) på at det sosiale laget også innebærer en analyse av sosiale og økonomiske forhold som er av betydning for å forstå den situasjonen som teksten kommuniseres i. Jeg bruker denne dimensjonen til en analyse av forskningsspørsmål 2 der jeg skal forklare den tiltrekningskraften som sjangeren hverdagssosialitet har på unge. Her beveger jeg meg utenfor en kvalitativ analyse og trekker inn forskning som har brukt kvantitative metoder.

#### **4.4.3 Diskursanalytisk verktøykasse – tekstlaget**

Fairclough henter de fleste av analyseverktøyene fra lingvisten Halliday<sup>21</sup> for å analysere tekstlaget. Det samme vil jeg gjøre. I dette kapitlet skisserer jeg de viktigste av de verktøyene jeg kommer til å benytte meg av. Jeg har valgt ut de delene av metoden som jeg har brukt i resten av oppgaven.

#### **Den informative språkfunksjonen<sup>22</sup>**

Den informative språkfunksjonen omfatter hvordan tekstens emne representerer verden der virkeligheten som representeres kan være reell eller fiktiv.

Verden beskrives i språket gjennom tre ulike systemer. For det første omfatter en tekst en referent som kan være levende eller ikke-levende, konkret eller abstrakt. Dette kalles for deltakere. For det andre er det noe som skjer med referenten eller noe referenten er. Dette kalles for prosesser. For det tredje beskrives forhold som ledsager prosessene. Dette kalles for omstendigheter.

Omstendigheter kan realiseres blant annet som tids- eller stedsbestemmelser, eller kausale forhold. Omstendigheter står for utvidelser, presiseringer og nyanser i setningen. De er blant annet viktige når man ser på ulike typer språkbruk som dagligspråk, fagspråk og reflekterende språk slik jeg vil drøfte senere i oppgaven. Fagspråk vil i stor grad ha adverbialgrupper som angir omstendigheter med presise og detaljerte opplysninger rundt ulike hendelser. Fagspråk vil blant annet utdype sammenhenger mellom omstendigheter slik som å forklare

intensjonelle forhold og årsaksforhold. Dagliglivets språk slik som sjangeren hverdagssosialitet i Facebook, vil ha enklere adverbialgrupper som sier noe om tid og sted.<sup>23</sup>

Prosesser kan være materielle, mentale, relasjonelle, verbale eller eksistensielle. De materielle prosessene representerer den fysiske verdenen som omtales slik som i setningen «Ole kaster ballen» eller en atferdsprosess slik som i setningen «Jan smilte». En mental prosess representerer menneskers «indre» handlinger slik som når man «liker» noe. Relasjonelle prosesser representerer et forhold mellom ulike fenomen slik som når «solen er rød. Verbale prosesser er når man uttrykker noe slik som i setningen «Han fortalte at han hadde vært på ferie». Fagtekster har ofte abstrakte prosesser der oppgaven er å kople sammen to nominalgrupper slik som i setningen: «Formativ evaluering skaper bedre læring.». I dagliglivet brukes ofte konkrete og mentale prosesser. I setningen «Ole liker bildet» har vi en mental prosess - noe som ikke er uvanlig i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook.

Deltakere er de forskjellige aktørene i setningene. I dagliglivets språk brukes mye mer konkrete former enn i fagspråk. «Formativ evaluering» i eksemplet ovenfor er en nominalisering der konkret aktør er strøket. Det er typisk for et fagspråk der man ikke vil eller kan si noe om hvem som har gjort evalueringen, men i stedet uttrykker det via en nominalisering av verbet. En utfylt setning kunne vært: «Lærere som evaluerer elever som en del av læringsprosessen bidrar til at elevene lærer bedre.».

## **Den tekstuelle språkfunksjonen**

I tekstanalysen finner man også verktøy for å beskrive hvordan teksten knyttes sammen for å skape mening for avsender og mottaker. Analyse av tekstsammenhenger undersøker hvordan de ulike segmentene som teksten består av, er bundet sammen og hvordan plasseringen i teksten er betinget av helheten i den meningsproduserte og meningsproduserende prosessen teksten skapes i.

Et viktig begrepspar er tema og rema. Tema angir setningens utgangspunkt, og rema angir resten av setningen. Hvis jeg for eksempel sier at «Ole trener mye. Han er sterk», så er Ole sammenbindende tema i de to setningene, mens trening og at han er sterk utgjør rema.

Kohesjon angir eksplisitte sammenhengsrealiseringer over setningsnivå. Man kan peke på samme referanse i flere setninger etter hverandre, man kan kople setninger sammen logisk med sideordning eller underordning, og man kan markere semantisk kohesjon slik som i

metonymiske forbindelser som når man sier «Bildet er pent. Fargene er klare.» Her vil farge realisere en del-helhet-relasjon til bildet.

Semantisk koherens går utenom et rent tekstlig lag i og med at man kun har implisitt markering av sammenheng via inferens når teksten mangler overflatekohesjon. Her må man trekke inn faktorer fra en situasjonell kontekst for å skape mening i teksten. Det er et viktig poeng i min analyse at de multimodale tekstene i Facebook har lav kohesjonsgrad og gir liten mening hvis man bare ser på de enkelte tekstene. En statusoppdatering er langt på vei meningsløs hvis mottaker ikke bruker situasjonell kunnskap for å skape sammenheng. Det er dette som kalles semantisk koherens

#### **4.4.4 Diskursanalytisk verktøykasse – situasjonslaget**

Jeg deler opp situasjonsanalysen i tre ulike komponenter – felt, kommunikativ funksjon og mediering som jeg benytter meg av i den etterfølgende analysen.<sup>24</sup>

##### **Felt**

Et sosialt felt<sup>25</sup> har jeg definert som en sosial situasjon der det finnes ulike former for kapital som er distribuert blant deltakerne. Kapitalen kan ha ulike former, symbolsk, økonomisk og kulturell. De ulike kapitalformene vil variere fra felt til felt. Det er for eksempel hevdet at dagens skole bruker den utdannede middelklassens språk. Det betyr at ungdom fra denne klassen får tilført symbolsk og kulturell kapital som de tar med seg inn i klasserommet. Hvis påstanden er riktig, betyr det at ved en eventuell evaluering av muntlige ferdigheter, vil evalueringskriteriene passe bedre for elever fra utdannet middelklasse enn fra andre klasser.<sup>26</sup> Et felt angir rammene for sosial samhandling der sosial kapital kan defineres som ressurser som er tilgjengelig for aktører gjennom deltakelse i sosiale nettverk. Den sosiale kapitalen skapes og vedlikeholdes gjennom deltakelse i sosiale nettverk slik som Facebook. Jeg vil redegjøre nærmere for disse begrepene i den konkrete analysen av diskursive mønstre senere i oppgaven.

##### **Kommunikativ funksjon<sup>27</sup>**

Tradisjonelt vil en kommunikasjonsmodell vanligvis ha med fem akser. Tenker vi oss en opplærings situasjon om 2. verdenskrig for en 8.klasse, vil en **avsender**, læreren,

kommuniserer et **budskap**, forelesningen, om en **referanse**, 2.verdenskrig, til en **mottaker**, eleven, i en **språklig kanal**, tale.

*Språk, kanal*

*Jeg            Budskap            Du*

*Referent*

En rørmmodell vil ta utgangspunkt i at budskapet som jeg også har kalt ytringen, pakkes inn i en språklig kanal og sendes til en mottaker. I motsetning til en slik oppfatning hevder jeg i denne oppgaven et sosialkonstruktivistisk grunnsyn.

I tråd med et sosialkonstruktivistisk syn har lingvisten Roman Jakobson (1974) pekt på hvordan det varierer hvilken akse som har sterkest fokus i en kommunikasjonssituasjon. Han tar utgangspunkt i at all kommunikasjon fokuserer på en av aksene ovenfor. Jeg definerer en situasjonell relasjon som hvilket kommunikativt fokus en tekst har i en situasjon. Hvis naboen min sier på bussen en morgen at det regner, har det en annen kommunikativ funksjon enn når en far sier det samme til sønnen som ikke vil gå i regntøy til skolen. En tekst er en språkhandling der jeg kan fortelle deg noe om en omverden eller jeg kan si noe hyggelig om deg. Jeg kan fortelle hvor hyggelig det var å treffe deg, eller jeg kan spørre deg om hva du mener med ordet euforisk. Alle disse eksemplene har ulikt fokus. Det kan være fokus på meg som avsender eller deg som mottaker. Jeg kan fokusere på selve den sosiale situasjonen eller jeg kan fokusere på at jeg trenger forklaringer om hva noe du har sagt betyr.

Jeg har beskrevet kommunikasjonsmodellen nedenfor med vekt på hvilke språkhandlinger som utføres.

- Informative språkhandlinger som har fokus på emnet. Denne typen språkhandlinger kalles ofte for konstativer der språket brukes til å si noe om et saksforhold. Dette har jeg kalt den informative språkfunksjonen.<sup>28</sup>
- Ekspressive språkhandlinger med fokus på avsender. Denne typen språkhandlinger kalles for ekspressiver. Her vektlegges hvordan avsenderen er opptatt av å formidle

sin holdning eller sine følelser. I sosial samhandling på Facebook er den ekspressive funksjonen meget sterkt representert slik jeg vil belyse senere. For eksempel når jeg legger ut et nytt bilde av meg selv på Facebook, presenterer jeg meg selv, og mange bruker mye tid på å presentere sin egen profil, med overveielser over hvem de vil være i et digitalt sosialt landskap. Når jeg legger inn «likes» presenterer jeg meg for andre ved å vise hva jeg vektlegger. Når jeg legger ut bilder, vil jeg på tilsvarende måte fortelle andre om mine preferanser og hvem jeg er.

- Appellative språkhandlinger med fokus på mottaker. Hensikten med kommunikasjonen er å påvirke, overbevise eller overtale mottakeren. Med et litt spissformulert skoleeksempel vil dette kunne eksemplifiseres med et lengre prosjekt i ungdomskolen der gruppedeltakerne leverer en PowerPoint-presentasjon med innkopiert tekst og bilder fra Internett, og der lærer responderer positivt og uten kritisk perspektiv på læringseffekten av gruppearbeidet. Den implisitte språkhandlingen er å forsterke elevens selvbylde mer enn å skape god læring. Den appellative språkfunksjonen vektlegger Du-aspekt. Hvis jeg stadig fortelles at informasjon og bilder jeg legger ut, får mange «likes», kan det også bidra å fokusere på meg som mottaker og mitt sosiale selvbylde.
- Sosiale språkhandlinger. Her vektlegges situasjonen som sådan, og hensikten kan være å etablere, bekrefte eller forsterke et forhold mellom avsender og mottaker. Igjen er Facebook et godt eksempel når jeg hele tiden er opptatt av om det skjer noe med vennene mine: har de skrevet noe, er det noe de «liker», har de tagget noe jeg trenger å se? «Hva skjer'a?» I følge undersøkelser jeg vil referere senere kan man bli avhengig av å være tilstede på sosiale medier. Disse språkhandlingene kalles ofte også for en kontaktfunksjon eller en fatisk funksjon. Når det gjelder tekstmeldinger, peker Rettberg på hvordan: «Forskere har funnet at de fleste tekstmeldinger brukes til å opprettholde kontakt framfor å formidle informasjon. Roman Jakobson kalte det språkets fatiske funksjon.» (Rettberg,2010, s.187). Det kalles ofte også for ritualisert samhandling, en betegnelse som peker på hvordan det fins regler for hvordan denne samhandlingen skal arte seg.
- Metaspråklige språkhandlinger med fokus på reglene. Her vektlegges kommunikasjon om koden eller verktøyene som brukes. Hensikten kan være å oppklare misforståelser



når mottaker spør hva avsender mener med ordet asymmetrisk. I en pedagogisk sammenheng vil undervisning i IKT være metaspråklig når eleven i et prosjekt om mellomkrigstida får hjelp av lærer for å innskrenke et internett-søk for å få færre treff. Spill slik som World of Warcraft har et stort innslag av denne formen for kommunikasjon – for eksempel når det gjelder å bruke tastaturet effektivt og når man skal være en effektiv gruppedeltaker i et «raid» der gruppen skal nedkjempe fiender. Man hjelper hverandre i et raid når man er del av samme lag, og man prater mye sammen om hvordan man kan forbedre seg for å vinne kamper og få flere poeng. Derimot er det lite metaspråklig samhandling på Facebook. Snarere legger de språklige virkemidlene opp til at det ikke skal kommuniseres metaspråklig. Det vil jeg komme tilbake til i analysen av sjangeren hverdagssosialitet i Facebook.

- Selvreferensielle språkhandlinger med fokus på budskapet i seg. Denne formen for kommunikasjon refererer tilbake til budskapet selv – som poetisk funksjon i dikt eller som narrativ funksjon i fortellinger eller som ulike typer spill i en IKT-kontekst. Den estetiske funksjonen fokuserer på teksten. Slike språkspill er vanlige på sosiale medier der man bruker ulike typer estetiske funksjoner – rim, alludering, metafor eller metonymi når man kommenterer noe på veggen til en venn. Chat er en synkron sjanger som bruker denne språkfunksjonen mye. For å være med i samtalen må man i mange chataktiviteter være kreativ eller poetisk som Jakobson kaller det: «Det poetisk-æstetiske princip er fremherskende i chatinteraksjon.» (Hougaard,2005, s.2004).

Det vil sjelden være kun en funksjon i spill, men snarere et fokus på en eller flere av språkfunksjonene. En nyhetsoppleser kan fokusere på et informativt aspekt ved nyheten, eller på seg selv som autoritativ person, og i så fall vil det være en ekspressiv språkfunksjon som settes i fokus. Satt på spissen kan nyhetsoppleseren også fortelle en historie som omhandler nyheten og hvis det narrative aspektet vektlegges, vil det snarere være en estetisk funksjon som settes i fokus. På denne måten blir kommunikasjonen overdeterminert ved å uttrykke flere språkhandlinger samtidig. Hvis jeg tar en pedagogisk kontekst som eksempel, kan jeg si at en forelesningssituasjon kan ha et informativt fokus når elevene og lærer er konsentrert om et felles læringsobjekt i undervisningen, men ha en annen funksjon når lærer må gripe til disiplinerende tiltak for å reetablere undervisningen når elevene ikke følger med. På samme måte vil kommunikasjon på Facebook ofte være overdeterminert slik som når jeg «liker» et

bilde som en venn legger ut på hjemmesiden sin. Den vil både vise til en informativ, ekspressiv og fatisk funksjon samtidig. Jeg legger for eksempel ut et bilde av meg selv på en fest der bildet sier noe om meg og av den sosiale situasjonen jeg er i på festen. Det er situasjonen, regler og aktører som avgjør hva som har sterkest fokus.

Det vesentlige for meg er at denne kommunikasjonsmodellen vektlegger forskjellig kommunikasjonsfokus. I en pedagogisk kontekst vil for eksempel Internett kunne brukes av elevene til en Facebook-samtale der det er sosiale aspekter som er vektlagt, både ekspressive og fatiske, mens det i et historieprosjekt kanskje vil være et informativt fokus når internettsøk brukes som et hjelpemiddel for å finne ulike kilder for hvordan Arbeiderpartiet forholdt seg til Tyskland på 1930-tallet i et prosjekt i videregående skole.

## **Mediering**

Mediering er et stort, men lite entydig område innen diskursanalysen og det belyser hvordan de kommunikative tegnene får mening og medieres av en sosialhistorisk kontekst blant annet av hvilke språkvalg som er mulige i en gitt situasjon. På denne måten blir mediering en brobygger mellom det indre tekstlaget og det ytre sosialhistoriske laget. I bred sosiokulturell forstand kan mediering defineres slik Säljö gjør: «Dette utgangspunktet i medieringsbegrepet innebærer at vi forholder oss til, og samspiller med, omverdenen gjennom kulturelle redskaper i form av språklige kategorier og fysiske artefakter» (Säljö, 2006, s. 42).

I diskursanalyse er sosiale aktivitetens betydning i en situasjon mediert av språklige sjangere og diskurser. Säljö presiserer det på denne måten: «Vårt syn på oss selv, på etiske spørsmål, på natur og kultur, så vel som våre holdninger er mediert via de språklige kategoriene vi har tilegnet oss ...» (Säljö, 2006, s.43). Denne definisjonen peker på en nærere og indre relasjon mellom tekst i situasjon og de sjanger- og diskursmessige normene som gir teksten mening for aktørene.

#### **4.4.5 Diskursanalytisk verktøykasse – sosial og kulturell dimensjon**

Den sosialhistoriske analysen som også kan kalles en sosiokulturell analyse representerer det siste analyselaget i Faircloughs diskursanalytiske verktøykasse. Jeg har hentet kulturbegrepet fra Halliday.

«Enhver situasjonskontekst, altså den sammenhengen av felt, relasjon og mediering som har vært med på å skape teksten, er ikke bare et tilfeldig sammensurium av trekk, men en helhet – nærmest en pakke av ting som vanligvis hører sammen i en kultur. Folk gjør vanligvis slike ting i situasjoner som dette og knytter slike meninger og verdier til dem. Det er det som er kultur.» (Halliday, 1998, s.115).

Sjanger og diskurs er sentrale begreper i en diskursanalyse. I en konkret kommunikasjon vil ulike sjangere og diskurser fra et sosialt lag medieres i en situasjon for å skape mening til en konkret tekst. Man skaper mening av en multimodal tekst i Facebook ved å bruke den kommunikative kompetansen man har for hvilke sjangere og diskurser som kan anvendes.

Diskurs og sjanger blir dermed viktige redskaper både i en situasjonsanalyse og i en sosialhistorisk analyse. Jeg har valgt å analysere diskurs og sjanger når jeg drøfter situasjonslaget

#### **Sjanger og diskurs i en diskursteori**

En tekst medieres av den sjangeren og diskursen som brukes. I det følgende vil jeg redegjøre for disse grunnleggende begrepene.

I en multimodal tekstkommunikasjon definerer jeg sjanger som: «... et normbestemt mønster for tekstlig atferd som tjener spesifikke kommunikative formål.» (Tønnesson, 2002, s. 228). Definisjonen peker på hvordan en sjanger utgjør et sett med språklige muligheter som språkbrukerne kan velge å realisere i en kommunikasjonssituasjon. Fairclough definerer det som «...different ways of (inter)acting discursively...» (Fairclough, 2003, s. 26). Man kan også se sjanger i en bredere sosial sammenheng, og ikke bare som multimodale tekster, slik som når en elev rekker opp hånden i en klassesstime på skolen. Dette er også kommunikasjon innen en sjanger. En sjanger er et repertoar av sosiale aktiviteter med kommunikasjon av tegn. Dette kaller jeg sosiosemiotisk kommunikasjon. I denne oppgaven vil jeg stort sett forholde meg til multimodale tekster i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook, men av og til vil jeg også drøfte bredere kommunikative sammenhenger og da kaller jeg forskningsområdet for

sosialsemiotikk for å presisere at det fortsatt dreier seg om tegn, men at tegnene ikke nødvendigvis trenger å være multimodale tekster.

En sjanger er en sosial aktivitet med et formål der de som kommuniserer har et visst repertoar å velge fra. I en sosialsemiotisk sammenheng kan man definere sjanger som et sett med normer for hvordan semiotiske ressurser skal brukes i en spesifikk situasjon. Normer definerer jeg som en rettesnor for sosiale aktiviteter som består av regler og forventninger om hva som er riktig eller galt å gjøre i en bestemt situasjon, og normene fins der uansett om man overskrider dem eller ikke. En sjanger er altså et mønster for samhandling som er basert på normer som deltakerne kjenner igjen og har et forhold til.

Mitt forskningsspørsmål rundt sosiale medier er avgrenset til sjangeren hverdags sosialitet i Facebook. For skolefaglige prosesser har jeg avgrenset sjangeren til lærerstyrt klasseromsundervisning om muntlige ferdigheter.

Jeg har allerede sitert Neumanns definisjon av hva en diskurs her. Her vil jeg utdype kunnskapsaspektet. Et eksempel kan være en skolediskurs der man anvender og produserer kunnskap om skole. Fairclough (2003) definerer diskursens kunnskapsaspekt som ulike måter å representere aspekter av verden på – både en fysisk verden, en mental verden og en sosial verden. Ulike diskurser gir ulike perspektiver av verden som representeres, og bidrar til å konstituere, vedlikeholde, naturalisere og endre sosiale betydninger. Lenger ut i oppgaven min legger jeg frem en hypotese om sammenhengen mellom sjangeren hverdags sosialitet i Facebook og en sosial tilhørighetsdiskurs og en selvpresentasjonsdiskurs der den enkelte gjennom språklige realiseringer produserer nye tekster innenfor en diskursiv ramme. Både sjangeren og diskursen legger føringer for hvilke valgmuligheter man har til rådighet når man bruker Facebook. Det er dette jeg kaller multimodal affordans.

I en diskursteori er sosial samhandling kontekstavhengig. Mening, tolkning og forståelse er avhengig av en kommunikativ kontekst. Men samtidig peker Fairclough på at diskurs i situasjon også må sees i lys av en større sosial sammenheng som han kaller sosial praksis.

I en gitt kommunikasjonssituasjon vil en tekst få mening fra de sjangermessige og diskursive valgene som foretas. En pedagogisk diskurs om dannelse kan for eksempel realiseres i ulike sjangre slik som vitenskapelige artikler, forelesninger eller et ironisk essay. I drøftingen av skolefaglige prosesser undersøker jeg en pedagogisk læringsdiskurs om muntlige ferdigheter

der sjangeren er lærerstyrt klasseromsundervisning. Det diskursive kunnskapsområdet er blant annet hva skolen, lærer og elevene forstår med muntlige ferdigheter. Det kan for eksempel godt være at lærer i større grad innkalkulerer et dannelsesaspekt, mens eleven kun ser det instrumentelt der det gjelder å få en god karakter. Det ligger altså ulike typer diskursive mønstre i disse to forskjellige måtene å forstå aktiviteten muntlige ferdigheter på.<sup>29</sup>

Rent praktisk har jeg også anvendt et begrep om formater som en samling sjangere som samordnes i en eller flere diskurser, og som over tid får en fast form. Eksempler på formater er avisenes nyhetsportaler og sosiale medier. På denne måten kan man godt si at sosiale medier i Facebook er et format, men at man kan skille ut forskjellige sjangere som hverdags sosialitet. Forskjellen er imidlertid ikke av prinsipiell art.

Jeg har valgt å bruke diskurs i en konstruktivistisk sammenheng som kunnskapsproduksjon som finner sted innenfor ulike sosiale praksisområder. Sjanger er av mer formal karakter der man kan definere sjanger som en institusjonalisert mal for sosial samhandling.

Fairclough (2003) definerer ulike abstraksjonsnivåer for en sjanger. Det fins grunnleggende tekstformer slik som fortellinger, frie sjangerformer som intervjuet og mer situasjonelt bestemte sjangere som kvalitative forskningsintervjuer. En sjanger bestemmer hvilket handlingsrom man har i en kommunikasjon, mens diskursen i større grad angir hvilken betydning de språklige valgene man foretar har. For eksempel vil det sosiale mediet Facebook ha en funksjon, Like, som kan realiseres som del av en sjanger. Samtidig vil dette valget i angitt sjanger peke frem mot et meningsbærende, diskursivt aspekt som sier noe om sosial tilhørighet.

### **Andre metodiske grep**

Som allerede påpekt har det ytterste laget i en diskursanalyse ikke noen klar metodisk forankring, men er avhengig av hvilke spørsmål man stiller. Jeg har valgt en bred litteraturanalyse der jeg samler ulik forskning som kan belyse problemstillingen min. Det gjelder både for belysning av forskningsspørsmål 2 og forskningsspørsmål 3.

## 4.5 Metodekvalitet

Jeg bruker mange ulike typer data i denne oppgaven, brukerdokumentasjonen til Facebook, multimodale tekster som jeg har hentet fra egen bruk av Facebook, andres kvalitative undersøkelser av multimodale tekster fra Facebook, og mye annen kvalitativ og kvantitativ forskning om Facebook og av klasseromsanalyser av muntlige ferdigheter basert på evaluering av Reform 97 og PISA+. Jeg redegjør for forskning, funn og data fortløpende i oppgaven.

Det er et sentralt sosialkonstruktivistisk utgangspunkt i denne oppgaven at det fins kommunikative mønstre i sosiale prosesser, både når det gjelder hverdagssosialiteten i Facebook og i klasserom i norsk skole der det læres om muntlige ferdigheter. Disse mønstrene setter grenser og angir normer for hva som kan uttrykkes i en situasjon. Jeg analyserer mønstre av både sjangermessig og diskursiv art slik disse begrepene er definert i teorikapitlet. Disse mønstrene kan sees som forskningsmodeller som jeg mener også sier noe om den sosiale virkeligheten.

For å sannsynliggjøre forskningsresultatene trenger jeg å være kritisk til ulike metodeaspekter – både når det gjelder pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.

Påliteligheten i min egen forskning krever at de metodiske stegene i analysene som legges frem, må kunne etterprøves. Det innebærer at jeg må gi en åpen og inngående beskrivelse av konteksten, at jeg beskriver og følger fremgangsmåte og metode. Når det gjelder de kvantitative analysene jeg bruker fra andres forskning, vil jeg også forsøke metodisk å etterprøve påliteligheten i de dataene som brukes og bearbeides.

Troverdigheten eller validiteten i kvalitative undersøkelser dreier seg om: «... i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.» (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2010, s.230). Jeg har inntatt en reflekterende og hermeneutisk fortolkende metodisk posisjon i oppgaven både når det gjelder datainnsamling og håndtering av tekstmaterialet jeg analyser, når det gjelder fortolkning og analyse av kommunikative mønstre, når det gjelder å forklare hvorfor disse mønstrene betyr så mye i unges liv, og når det gjelder min egen posisjon som forsker som ikke er verdifri. Her følger jeg langt på vei den reflekterende fortolkningsstrategien som

beskrives av Alvesson og Sköldbberg (2009). I de kvantitative undersøkelsene jeg henter fra andres forskning er det også viktig å være kritisk til validiteten i forskningsresultatene.

Jeg har også forsøkt å forholde meg kritisk til om de resultatene jeg fremlegger er generaliserbare. Dette er viktig mange steder i denne oppgaven, og jeg vil drøfte dem underveis i analysene. Facebook består av en enorm mengde med multimodale tekster. I hvor stor grad kan mine data generaliseres? Jeg bruker for eksempel mye forskning som er hentet fra USA. Er denne forskningen relevant for norske unges bruk av Facebook? Jeg har trukket inn mye forskning som ser på en gjennomsnittlig Facebook-bruker. Er dette overførbart til norsk ungdom? Og i hvor stor grad kan man snakke om en homogen populasjon av ungdom? I slike sammenhenger har det også vært viktig å bruke annen forskning for å validere resultatene. Dessuten har jeg valgt å reflektere over sammenhengene og generaliseringen underveis i fremstillingen. Det gjelder også når jeg vurderer om resultatene av analysene av læring av muntlige ferdigheter i klasserommet kan generaliseres til skolefaglige prosesser generelt.

Et annet eksempel fra oppgaven gjelder analysen av eventuelle sammenhenger mellom to vidt forskjellige sosiale praksiser – hverdags sosialitet utenfor skolen og muntlige ferdigheter i skolefaglige prosesser – der det har vært nødvendig å være særdeles ydmyk når det gjelder eventuelle resultater. Jeg har imidlertid kunnet støtte meg på mye forskning fra klasseromsforskningen som har blitt foretatt i Norge de siste årene. Men jeg har forsøkt å reflektere så godt som mulig og stille meg kritisk til de funnene jeg har kommet frem til.

## 5 Forskningsspørsmål 1

Jeg har stilt følgende forskningsspørsmål som jeg vil drøfte i dette kapitlet. Hvilken kommunikativ kompetanse trenger man for å kunne bruke sjangeren hverdagssamhandling i Facebook? Jeg vil drøfte hvordan Facebook – som et språk - inneholder et sett med regler som man må overholde, og som også setter grenser for hva som er mulig å uttrykke for den enkelte. Det er dette jeg har kalt multimodal affordans.

Facebook er en teknologidrevet diskurs som foregår i og ved hjelp av IT-teknologier: «In this way, technologies can be understood as artefacts which may be both shaped by and shaping of the practices humans use in interaction with, around and through them.» (Livingstone, 2009, s. 5).

Å bruke Facebook vil si å kunne anvende de ulike funksjonene som Facebook tilbyr. Basert på Facebooks egen brukerdokumentasjon og mine tekstanalyser av utvalgte Facebooksider, vil jeg analysere de sjangermessige språklige trekkene som brukerne har tilgang til. Jeg tar utgangspunkt i den tekstanalysen jeg har beskrevet i kapitlet Forskningsmetode. Det innebærer en fokus på rent språklige trekk i sjangeren. Deretter bruker jeg resultatet av tekstanalysen til å analysere diskursive trekk i sjangeren. Det betyr at jeg beveger meg over i en situasjonsanalyse.

Jeg drøfter og analyserer et stort sett med regler i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook. Jeg hevder at ut fra en sosialkonstruktivistisk teori legger disse reglene sterke føringer for hvilken verden som representeres i språket og hvordan man snakker om den. Jeg hevder at man ikke kommuniserer et innhold via sosiale medier slik man ser det i en rørmodell der innholdet fraktes via en kanal og et språk fra en avsender til en mottaker, men at de sosiale mediene er en aktiv part i hva og hvordan den enkeltes sosiale verden konstrueres. For eksempel mener jeg det ikke fins noe ytre forhold mellom brukeren og de bildene han eller hun laster opp. Sosiale medier bidrar også til å konstruere det bildet den enkelte har av seg selv. På mange måter kan man kalle dette en dannelsesprosess, der den enkelte både skaper multimodale tekster og blir skapt av de samme tekstene.



## 5.1 Empiri

Av ulike nettsteder på Internett toppet Google listen med 153 millioner unike besøk hver måned i 2011, mens Facebook lå på en solid andre plass med 137 millioner unike besøkende hver måned.<sup>30</sup> Selv om trafikken har økt, har sannsynligvis ikke bildet endret seg mye de siste to årene. Ser vi på antall minutter som er brukt på de ulike nettstedene endres forholdet mellom nettstedene noe i en undersøkelse fra 2011.<sup>31</sup>



Figuren viser hvordan Facebook er det mest besøkte nettstedet når man ser på hvor lenge brukerne oppholder seg der. Hvis vi bare ser på nettsteder for sosiale medier på Internett i forhold til antall brukere har vi følgende tabell:<sup>32</sup>

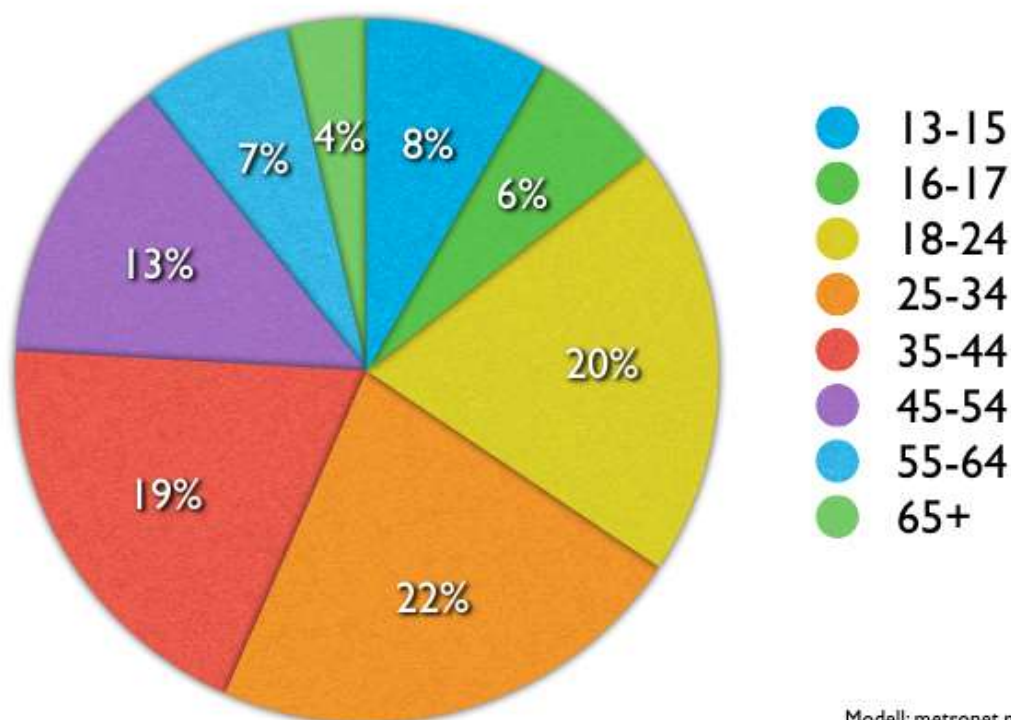
### The #RLTM Scoreboard: Social Networking Stats for the Week

<b>Facebook:</b>	955 million active users	via <a href="#">CNET</a>
<b>Twitter:</b>	over 500 million users	via <a href="#">Twocharts</a>
<b>Qzone:</b>	576 million active users	via <a href="#">TechCrunch</a>
<b>Sina Weibo:</b>	over 300 million users	via <a href="#">Bloomberg Businessweek</a>
<b>Renren:</b>	over 170 million users	via <a href="#">iResearch iUser Tracker</a>
<b>LinkedIn:</b>	174 million members	via <a href="#">CNET</a>
<b>Google Plus:</b>	170 million "people who have upgraded"	via <a href="#">Google</a>
<b>Tumblr:</b>	67 million blogs	via <a href="#">Tumblr</a>
<b>Instagram:</b>	80 million users	via <a href="#">Instagram</a>
<b>Tagged:</b>	20 million unique monthly users	via <a href="#">Tagged</a>
<b>Foursquare:</b>	over 20 million users	via <a href="#">Foursquare</a>
<b>Pinterest:</b>	over 11 million registered users	via <a href="#">Search Engine Land</a>
<b>Posterous:</b>	3.9 million members	via <a href="#">SF Gate</a>

Hvert minutt på Facebook er det 510000 kommentarer, 293000 statusoppdateringer og 136000 opplastede bilder.<sup>33</sup>

For den norske befolkningen er aldersfordeling for bruk av Facebook slik som i figuren nedenfor, og det er aldersgruppen 45 til 54 år som relativt sett vokser mest.<sup>34</sup>

## Facebook brukere i Norge :Alder(%), Jan 2012



Figuren viser hvordan den største aldersgruppen er brukere mellom 25 og 34 år, mens den nest største er gruppen mellom 18 og 24 år. Ungdom mellom 13 og 17 år dekker 14%.

Den norske befolkningen lever i dag i stor grad som digitale borgere. Generelt ser Internettbruken slik ut i Norge:

«80 prosent av befolkningen i alderen 9-79 år brukte Internett en gjennomsnittsdag i 2012. Dette er det samme som i 2011. Vi brukte i gjennomsnitt 1 time og 35 minutter på Internett per dag i 2012. Det er 2 timer og 5 minutter blant dem som brukte Internett i løpet av en dag. Dette er en økning på 16 minutter i forhold til 2011. Økningen gjelder begge kjønn men mest for kvinner. Menn er likevel fremdeles de mest aktive på dette feltet. Brukerandelen er nokså lik mellom gutter og jenter. Blant de godt voksne er derimot menn de mest aktive. Det er personer i aldersgruppen 20-24 år som bruker mest tid på Internett i løpet av en dag, med 2 timer og 51 minutter i gjennomsnitt.»<sup>35</sup>

La meg også ta med noen tall for hva nettbruken består i:

«I løpet av en gjennomsnittsdag i 2011 hadde 61 prosent av befolkningen brukt Internett til banktjenester, varekjøp eller lignende. 48 prosent hadde sett på film, TV eller videoklipp. 51 prosent hadde vært innom et nettsamfunn, slik som blant annet Facebook, og 20 prosent hadde spilt spill på Internett. Blant gutter i alderen 9-15 år hadde 76 prosent spilt spill på Internett i løpet av ei uke,

andelen var på 57 prosent blant jentene i samme aldersgruppe. I løpet av ei uke hadde 91 prosent av jenter i alderen 16 til 24 år vært inne på et nettsamfunn, mens andelen var 90 prosent blant guttene på samme alder.»<sup>36</sup>

## 5.2 Sentral funksjonalitet

Sjangeren hverdagssosialitet i Facebook består av en stor mengde med funksjoner som man kan dele opp i ulike typer aktiviteter.

For det første har man informative aktiviteter der man kommenterer, refererer, beskriver og kopleer til ulike typer ekstern informasjon. Man oppdaterer status, legger ut bilder, kommenterer andres status, profil og bilder og legger inn kommentarer på andres vegg.

For det andre har man selvpresenterende aktiviteter slik som brukerens profilinformasjon der man legger inn informasjon om seg selv, profilbilde av seg selv, og sosiale arenaer man har vært og er del av.

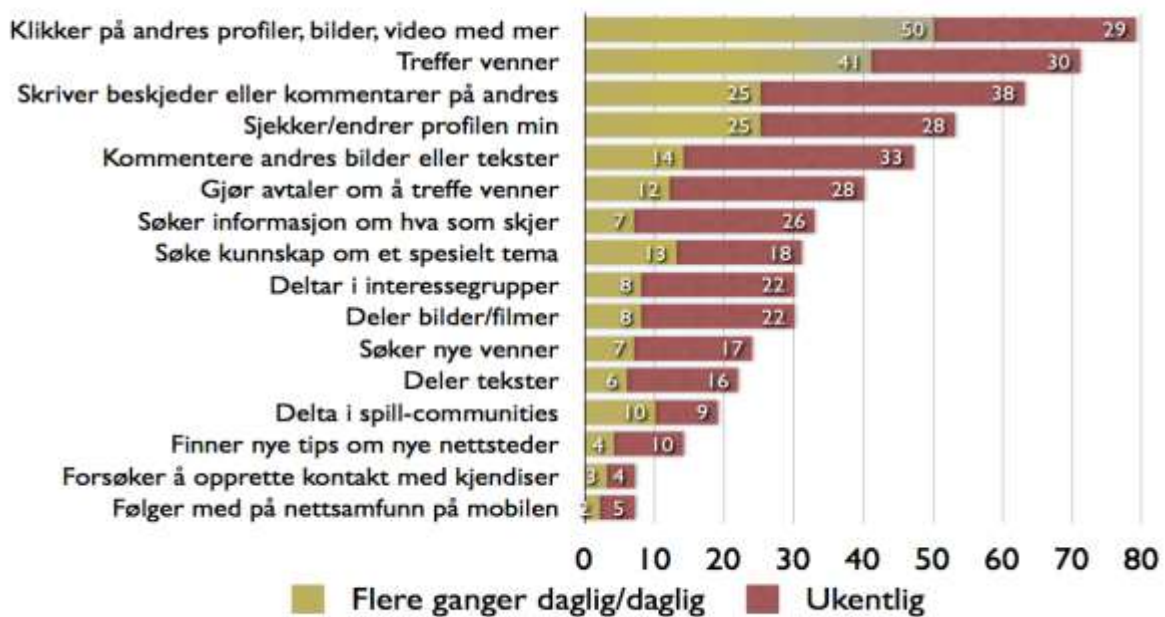
Dessuten har man relasjonelle mellommenneskelige aktiviteter der man knytter seg til andre Facebook-brukere av ulike typer slik som et nettverk som er en gruppe av Facebook-brukere som har noe felles. Straks man melder seg inn i et nettverk, får man tilgang til de andre brukernes profiler, grupper og arrangementer. En relasjonell aktivitet kan også være å håndtere venner som en resiprok forbindelse der begge må akseptere å bli venn. Straks man har fått en venn, vil man vises på vennens venneliste og på deres profilside. Man får automatiske oppdateringer i sin nyhetsoppdatering for sin venns aktiviteter. Man kan regulere hvem som skal se hva ved å dele opp i nære venner, familie og grupper.

Nært knyttet opp til relasjonelle aktiviteter har man samhandlende mellommenneskelige aktiviteter der man kan sende meldinger til andre Facebook-brukere, der man kan chatte med andre brukere som er online, der man kan skrive på veggen til en venn og der man kan få oppdateringer om venners aktiviteter på ulike måter. Man kan få nyhetsoppdateringer som angir hva vennene gjør på Facebook: legger til program, skriver på veggen og kommenterer notater og bilder. Man kan også få varsler som gir en beskjed om at noe skjer på Facebook som angår en. Noen inviterte deg for eksempel til å bli medlem i en gruppe.

Man kan også tagge noen. I Facebooks egen brukerdokumentasjon beskrives denne aktiviteten slik:

«En tagg er en spesiell type lenke. Når du tagger noen, oppretter du en lenke til deres tidslinje. Innlegget du tagger denne personen i, kan også legges til på personens tidslinje. Du kan for eksempel tagge et bilde for å vise hvem som er med på bildet, eller publisere en statusoppdatering og si hvem du er sammen med. Hvis du tagger en venn i statusoppdateringen din, kan alle som ser oppdateringen, klikke på vennens navn og gå til hans eller hennes tidslinje. Statusoppdateringen din kan også vises på denne vennens tidslinje.»<sup>37</sup>

Før jeg går videre i den språklige analysen vil jeg trekke inn en undersøkelse fra 2008 med følgende oversikt over ulike bruk av nettsamfunn (Storsul, Arnseth, Bucher, Enli, Horntvedt, 2008, s.29):<sup>38</sup>



Oversikten viser hvor viktig ulike typer sosiale aktiviteter er for ungdom mellom 16 og 19 år.<sup>39</sup> Sosial informasjon og sosiale aktiviteter er mest brukt. De syv vanligste aktivitetene er alle innen denne kategorien: finne, søke etter og kommentere informasjon om andre og hva som skjer, møte venner online, skrive beskjeder og kommentere andres beskjeder og håndtere egen profil. Dessuten er det vanlig å dele informasjon, både bilder og tekster, med andre. Jeg vil senere i oppgaven drøfte detaljert hvordan disse aktivitetene bidrar til det jeg har kalt multimodal affordans.

I dag ville også tilgang via mobiltelefon kommet meget høyt opp på listen.

Jeg tok utgangspunkt i en firedeling av bruk av sosiale medier – diskusjon, sosial organisering, tidsfordriv/spill og hverdagssosialitet. Mitt tema er hverdagssosialiteten i Facebook. Som man ser er hverdagssosialiteten sterkt representert. Av de tretten aktivitetene er syv ren hverdagssosialitet og de fem mest frekvente aktivitetene representerer en eller annen form for hverdagssosialitet.

Samlet vil jeg hevde at sjangeren hverdagssosialitet i Facebook består av tre hovedfunksjoner – nyhetsoppdateringer der alt av nyheter mates inn, brukerens tidslinje og en sosial søkefunksjon som er en personlig versjon av et internettsøk. All informasjon som legges inn i systemet danner grunnlaget for disse tre sosiale funksjonene. Jeg har allerede beskrevet fire aktiviteter i Facebook, informative, selvrepresenterende, relasjonelle og samhandlende aktiviteter. Alle fire bidrar med den informasjonen som er grunnlaget for nyhetsoppdateringer, tidslinje og sosial søkefunksjon.

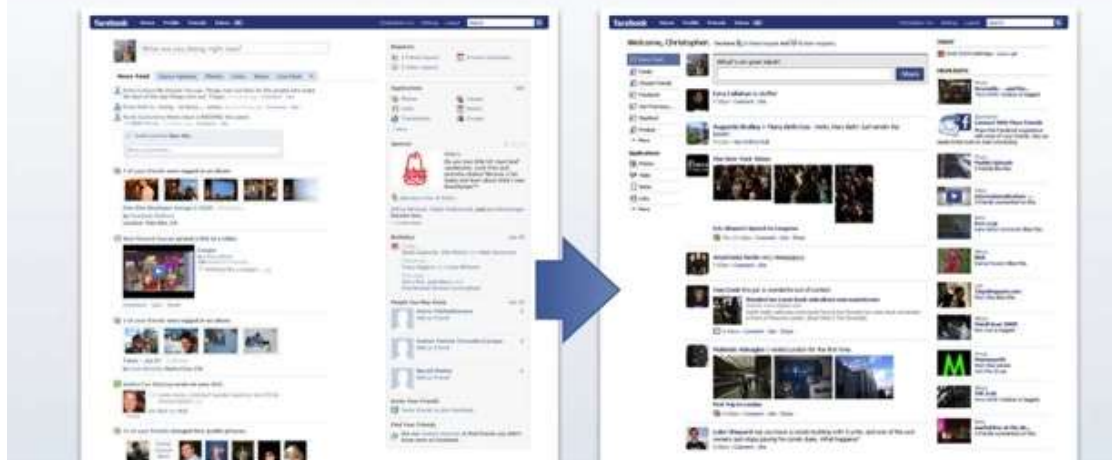
Den nye søkefunksjonen, Social Graph, bygger på at Facebook har en enorm database, og søkefunksjonen dreier seg rundt fire ulike områder: venner, bilder, steder og interesser. Samtidig har søket en sosial kalkulator som fokuserer søket etter informasjon som er relevant for brukeren. Jo mer man legger inn av personlig informasjon, jo mer relevante søketreff får man. Man er kanskje på besøk i Bergen og søker etter en restaurant for vegetarmat. Basert på den sosiale søkealgoritmen får man et personlig svar der de ulike treffene er rangert etter informasjon om brukeren og brukerens sosiale nettverk.

På samme måte ligger det algoritmer til grunn for nyhetsoppdateringer. Det er ikke tilfeldig hva en bruker ser av nyhetsoppdateringer på sin hjemmeside, tvert imot er det en meget kompleks prosess som ligger bak rangeringen for nyheter som vises.<sup>40</sup>

## 5.3 Hjemmesiden

Hjemmesiden er en særdeles viktig del av Facebook. Jeg har valgt ut to typiske hjemmesider – en litt eldre versjon og en nyere som jeg viser nedenfor:

## Old to New



Jeg har tatt utgangspunkt i brukerdokumentasjon for Facebook der det beskrives hvordan hjemmesiden har en arbeidsflate som består av:

En toppmeny med følgende funksjonalitet:

- Tilbake til hjemmesiden
- Venneforespørsler
- Meldinger og beskjeder
- Søk som lett lar bruker søke etter informasjon i Facebook-verdenen
- Profilen der man legger inn informasjon om seg selv.
- Finn venner der man kan søke etter potensielle venner
- Kontoinformasjon der man kan oppdatere informasjon om en selv og vennene sine

Alle menyvalgene er rettet inn mot sosial samhandling slik jeg allerede har pekt på, og de legger sterke føringer på hva en bruker kan gjøre på denne siden. Systemet legger blant annet sterke føringer på hvilken informasjon brukeren skal legge inn i egen profil. Det er ulike avsnitt med felter som brukeren bes om å oppdatere. En undersøkelse av Zhao, Grasmuck og

Martin (2008) viste at den informasjonen som lå på brukerens profil som brukeren hadde delt hovedsakelig var hvilke interesser de hadde og hva de likte av bøker, filmer, musikk og aktiviteter, noe som er helt i tråd med hva man bes om å legge inn av informasjon.

Via en venstremeny kan man få tilgang til følgende menyvalg:

- Kjernevalg slik som nyhetsoppdateringer, meldinger, arrangementer, bildehåndtering og muligheten for å finne venner
- Gruppeadministrering
- Program og spill
- Oppretting av sider
- Vennehåndtering

Her legger også funksjonaliteten føringer på hva man kan gjøre som bruker. I tillegg til sosiale funksjoner og muligheten for å legge ut informasjon og bilder, har man også mulighet for å bruke ulike typer spill og programvare. Dette er ikke fokus i min oppgave, men jeg vil understreke at mange av spillene er sosiale spill der man er sammen med andre – noe som understreker den sosiale funksjonaliteten på hjemmesiden.

Brukeren har også tilgang til en høyremeny med menyvalg for venneinformasjon, betalte nyheter og en chattefunksjon. Når dette skrives er det søndag kveld tidlig i august og ferien er ferdig for de fleste denne helgen. Det er 45 venner som er logget på som jeg kan chatte med.

Hjertet i den sosiale samhandlingen er den midtre spalten som består av nyhetsmeldinger og dynamisk informasjon fra venner i tillegg til at man selv kan publisere informasjon. Jeg kommer til å bruke mye tid på å drøfte informasjonshåndteringen senere i oppgaven.

Som en foreløpig vurdering vil jeg hevde at brukeren blir invitert inn i et sosialt univers der hverdags sosialiteten får en sentral plass. For å få glede av portalen må man både lage sin egen profil og invitere til vennskap. Straks man har venner, begynner informasjonen å flyte fra venners aktiviteter. Hver informasjonsbit er liten, og i liten grad tematisk orientert. Man blir deltaker i en stor «over-hekken-samtale» der man utveksler informasjon i et sosialt fellesskap

og der informasjonen holdes sammen av det samme sosiale fellesskapet. Hvis jeg tar et eksempel fra min hjemmeside så snakkes det i de siste nyhetene om:

- Bilde av en uferdig uteplass i haven som en person liker og har kommentert det positivt, med kommentaren «stå på!».
- En person som skal på helgedugnad med barnet og har kommentert det. Fem personer liker kommentaren og har kommentert det i positive vendinger. Alle fem roser personen og har positive kommentarer.
- En reklame som har kommet inn.
- En person har lagt ut et bilde som er hentet fra internett av en skyskraper som noen har hatt moro av å redigere. Seks personer liker dette og kommenterer det i positive vendinger.
- En person har lagt ut reklame fra egen jobb. Ingen personer har kommentert innlegget.
- En person har lagt ut et bilde av en suppepose der det er tydelig markert at produktet har gått ut på dato for 6 år siden. Sannsynligvis er det en suppepose han har funnet hjemme slik at han kommenterer at han er unngkar og ironiserer over sin egen manglende huslighet.

De nyhetene som dreier seg om hverdags sosiale emner blir likt og kommentert. Jobbreklamen forbigås i stillhet.

Generelt ser hjemmesiden ryddig ut med et tydelig og enkelt brukergrensesnitt. Det er ingen menystruktur for å finne ulike typer informasjon. All informasjon er samlet i midtfeltet.

Det har kommet inn en tidslinje som skaper ekstra sammenheng. Tidslinjen er beskrevet av Facebook selv som «Fortell livshistorien din med en ny type profil.» Man kan legge inn ulike typer informasjon som beskrives slik i brukerdokumentasjonen:

- Forsidebildet. «Fyll denne store, åpne plassen med et unikt bilde som representerer deg best. Det er det første folk ser når de besøker tidslinjen din.»



- Hendelser. «Del og fremhev dine mest minneverdige innlegg, bilder og livets hendelser på tidslinjen din. Dette er hvor du kan fortelle din historie fra begynnelsen, til midten, til nå.»
- Applikasjoner. «Filmene du siterer. Sangene du spiller om og om igjen. Aktivitetene du elsker. Nå finnes det en ny klasse av sosiale applikasjoner som lar deg uttrykke hvem du er gjennom alle de tingene du gjør.»

Sosial samhandling i Facebook er meget dynamisk. Informasjon som brukeren legger inn flyter i systemet, men den flyter ikke fritt. Det er grader av åpenhet og man kan velge hvem som skal være venner og også gradere vennskapet. Dessuten er det både «push- og pull»-informasjon. Man kan hente informasjon ved blant annet å søke, men stort sett er det push-informasjon der informasjonen dyttes ut til brukerens hjemmeside. Det innebærer at både via den funksjonaliteten jeg har beskrevet og via prosesser i systemet, slik som hvilke nyhetsoppdateringer man ser og hvilke resultat man får når man søker, blir det lagt sterke føringer på hvordan brukerne skal bruke systemet. Som en spissformulering kan man si at funksjonaliteten gjør brukerne sosiale.

## 5.4 Tekstlaget i diskursanalysen

### 5.4.1 Tekstlagets informasjonsaspekt

Facebook består av ulike aktivitetstyper som jeg vil analysere som setninger. Jeg har trukket frem mange ulike aktiviteter. Felles for dem er at de har et begrenset sett med språklige valgmuligheter. Man kan fortsatte skrive lange tekster i Facebook, og man kan skrive om hva man vil, men samtidig setter de overordnede reglene i Facebook rammer for hvordan man kan uttrykke seg. Det ligger for eksempel nesten i ordet at nyhetsoppdateringer skal være korte informasjonsenheter. Man kan gjerne begrunne noe i en lang artikkel som man legger inn i Facebook eller som man linker til fra Facebook, men samtidig ligger det en overordnet aktivitet, Like, som gjør refleksjonen nesten binær, enten klikker man på Like, eller så gjør man det ikke. I statistikken kommer det opp hvor mange som har likt et eller annet, mens man må videre for å se begrunnelsen. Stort sett er begrunnelsen fanget opp av neste nivå, nyhetsstrømmer, der brukervennligheten tilsier at informasjonen skal være kortfattet.

I dette kapitlet beskriver jeg en del Facebook-aktiviteter med utgangspunkt i tekstanalysens informasjonslag med prosesser, deltakere og omstendigheter.

## Å like

Knappen Like kan brukes for å fortelle at man blant annet liker en status, et bilde, en kommentar eller en lenke. Mange andre Internettportaler har også integrert seg med Facebook og lagt inn muligheten for at man kan like dem. Det virker som Like er over en kritisk masse slik at andre Internettprodusenter i stor grad opplever at de må legge inn integrasjon til Facebook. Når man klikker Like for et bilde, vil det komme informasjon på hjemmesiden til den som har lagt ut bildet og det vil også komme opp som statistikk under bildet.

Når man liker noe, klikker man på knappen Like. Det kunne vært annerledes, det kunne vært to knapper – en for Like og en for Mislike. Det kunne også vært en knapp som het Viktig eller Begrunn. Like har mange konsekvenser i systemet. Blant annet er Facebook koplet opp til mange andre programmer der man også kan klikke Like. Det er også en kommersiell side av Facebook der hva du liker og når du klikker noe, er interessant. Dessuten er det søkealgoritmer som tar utgangspunkt i hva man liker og filtrerer det videre. Dermed kan systemet – basert på brukeres aktiviteter – styre brukere inn mot visse interessefelter og velge fra andre.

På overflaten vil strukturen se ut som en enkel setning med subjekt, verbal og objekt slik som i setningen *Jeg liker bildet*. Internt i Facebook kan man velge funksjonen Like, og det samme kan man gjøre i alle de internettprogrammene som er koplet opp mot Facebook. Det er lett for innholdsleverandører å knytte opp til Like-funksjonen slik at ikonet for eksempel vises under en artikkel. Subjektet vil være delvis strøket fra overflatestrukturen. Tematisk vil subjektet være et umarkert informativt tema.<sup>41</sup>

Men setningsstrukturen er som regel mer kompleks i og med at objektet representerer en hel prosess av type *Du har laget bildet*. Setningen *Jeg liker bildet* kan transformeres til *Jeg liker bildet du har laget* som kan transformeres til *Jeg liker bildet. Du har laget bildet*.

Aktiviteten Like har en markert modal struktur med fokus på avsenders holdning til emnet. Emnet er også svært ofte av sosial og situasjonell karakter slik jeg vil begrunne senere i oppgaven.

«Poke», å prikke noen på skulderen, er en aktivitet der man påkaller andres oppmerksomhet ved å «poke» dem der den andre personen får beskjed på hjemmesiden sin. Den har langt fra tatt av i samme grad som Like.

## Statusfeltet

Hjelpeteksten til Facebook beskriver hvordan du kan dele: «... hvordan du føler deg eller hva du holder på med.» Først vil jeg beskrive informasjonsinnholdet basert på informasjonsanalyse. Deretter vil jeg utvide analysen og se på statusoppdateringer som en liten fortelling og peke på tidsaspektet ved disse fortellingene.

La meg starte med informasjonsanalysen. En enkel uformell undersøkelse av nyhetsoppdateringer på egen hjemmeside, og et søk på et utvalg av andres hjemmesider, viser at informasjonen fremstår som en mental prosess med en avsender som uttrykker noe om en referent. Referenten er som regel en ny prosess i den underliggende teksten. Dette kalles projisering ved at man uttrykker noe som utdypes i en underliggende setning eller tekst. En logisk dypstruktur kan eksemplifiseres slik: *Jeg er svært fornøyd med ferien vår i Syden og viser det ved å legge ut fire bilder av hele familien som bader.*

I den underliggende setningen vil det svært ofte være materielle eller relasjonelle prosesser slik som i følgende eksempler:

- Jeg var på konsert → NN spiller på konserten
- Jeg var på ferie → Hele familien bader i sjøen
- Jeg har sett en fin film → Det er en film
- Jeg har sett en fin bil → Det er en bil

De relasjonelle prosessene i undersetningen realiseres ofte som et bilde eller en lenke til mer informasjon om referenten.<sup>42</sup>

Jeg vil nå utvide perspektivet og ta utgangspunkt i en statusoppdatering som en fortelling med en narrativ struktur.<sup>43</sup>

Brukeren er både avsender og forteller, og Facebook legger automatisk inn brukeren i en nyhetsoppdatering. Facebook legger også inn noe profilinformasjon slik som profilbilde for å markere fortelleren i historien og tidspunkt for når historien ble skrevet. I motsetning til lengre historier som krever et visst narrativt mønster er det ofte ingen konfliktakse i en statusoppdatering. Derimot er historien temporal. Det fortelles en historie der noen episoder eller elementer sees på som viktige nok til å være med i historien. Noen eksempler kan være:

- Avsender forteller med et bilde han tar om sin datter som bader i et skogsvann en deilig høstdag.
- Avsender forteller med et bilde han tar om en feriedag der hele familien sitter og spiser middag på en gresk restaurant en sommerkveld på en øy i Hellas.

Mange av de små fortalte sekvensene er i sanntid i forhold til når de ble skrevet, og Facebook legger også opp til dette når de ber avsender fortelle hva de tenker på. I datamaterialet til Page (2010) er over halvparten av historiene i sanntid, mens over 20% er om fremtiden. På denne måten bringes den umiddelbare nåtiden inn i bildet via et fortellerteknisk grep. Som mottaker leser jeg en historie som foregår omtrent samtidig med at den skrives. Fortellerteknisk gjøres dette med språklige grep som «akkurat» som i setningen: «Nina har akkurat lagd den beste pizzaen 😊»

Historiene kan også peke inn i fremtiden slik som i eksemplet: «Nå begynner første omgang av kampen 😊!»

Page (2010) deler nåtidshistorier opp i ulike typer. Den første typen er de som forteller om en hendelse i miljøet rundt fortelleren. «Her bader Nina!». Jeg har kalt dette for materielle prosesser som beskriver noe i en ytre verden. Det er imidlertid viktig i peke på at den ytre verden som oftest befinner seg nær avsender i tid og rom. Den andre typen består av ulike mentale prosesser der fortelleren uttrykker en sinnsstemning, en persepsjon eller en tanke. Det kan også være relasjonelle prosesser der forteller uttrykker noe om omstendighetene de befinner seg i som i setningen: « <avsender> ..er hjemme og kjeder meg.» Det kan også ligge implisitt en referanse til en tidligere hendelse slik som en fest som i setningen: « <avsender> fortsatt vondt i hodet etter.. 😞.»

Statusoppdateringer i Facebook opererer med tre tidsdimensjoner: fortalt tid som for eksempel kan være en ferietur til Hellas, fortellertid som ofte ligger nær fortalt tid, og

mottakertid som kan være når som helst. Det er vanskelig å skape sammenheng ut fra tidsaspektet alene, og det blir ikke bedre når de siste statusoppdateringene kommer øverst i listen over nyhetsoppdateringer hos mottaker. Det er lett å miste sammenhengen i slike småfortellinger. I motsetning til lengre fortellinger som inneholder en fortalt historie i en sjanger, mangler statusoppdateringer slike grep for å skape sammenheng. Det er sannsynligvis bakgrunnen for at Facebook har innført en tidslinje der den enkelte bruker kan skape oversikt over sine egne statusoppdateringer via en lengre kronologisk tidslinje i fortalt tid.

Men samtidig skapes sammenheng for mottaker, og de grepene som brukes er markert med hvem avsender er og når statusoppdateringen ble skrevet. Mottaker bruker kontekstuell kunnskap om skritesituasjonen og den kunnskapen han ellers har om mottaker til å skape mening i statusoppdateringene. I koplingen mellom avsenders situasjon, de tidsdimensjonene som uttrykkes og den prosessen som beskrives, skaper mottaker en overordnet sammenheng i tekstene.

Samtidig vil jeg peke på to faktorer som jeg kommer tilbake til senere.

- De aller fleste statusoppdateringene skjer i nesten sann tid for skrivetidspunktet
- For å skape sammenheng i de enkelte statusoppdateringene trenger mottaker å være pålogget ofte. I stor grad henvises det til annen informasjon – både andre steder i informasjonsstrømmen på Facebook og også offline – som oppdateres jevnlig. Nyhetsoppdateringer kan man enten sortere på viktighetsgrad eller på tid, men uansett forsvinner de fra hjemmesiden til den enkelte bruker etter en stund. Nyheter er ferskvare på Facebook.

Jeg kommer tilbake til meningsaspektet i avsnittet om tekstbindingsfunksjoner, men vil allerede nå understreke at statusoppdateringer først får mening for mottaker med bruk av sterke innslag av koherensvirkemidler. Når jeg for eksempel ser et nyhetsoppslag med bilde av badende barn og tittelen Fredrik og Nina koser seg, ligger det lite eksplisitte kohesjonsmekanismer i den multimodale teksten som gjør at jeg oppfatter teksten som meningsfull. Først ved å gjøre slutninger om hvem som er avsender og at de faktisk er på ferie til Syden i mai, kan jeg gjøre teksten meningsfull. Dessuten må jeg vite at dette er en venn som har to barn. Hvis jeg også vet at han er skilt og har vært gjennom en slitsom barnefordelingssak, kan jeg skape merbetydning ved å anta at det nå er et godt forhold

mellom far og barn. Det kan også være at jeg tenker at dette burde barnas mor ha lest, slik at hun får informasjon om at far kan ta seg av barna. Det kan også være at jeg leser en helt annen betydning ut av teksten – for eksempel at far arbeider for mye og nå endelig har tatt seg en ferietur med barna. Den multimodale teksten sier ingenting av dette, det gjør kun den situasjonelle konteksten der jeg som mottaker av teksten skaper mening basert på de slutningene om situasjonen jeg foretar.

## Tidslinje

I Facebooks egen dokumentasjon heter det at: «Tidslinjen er din samling av alle bilder, hendelser og opplevelser som forteller historien din».<sup>44</sup> Tidslinjen blir brukerens egne fortelling om sitt liv slik en selv og andre skal se den. Sjangeren hverdags sosialitet får dermed en undersjanger, selvbiografien, med en narrativ struktur. Den informative språkfunksjonen har avsender som emne. Men den selvbiografiske sjangeren i Facebook er ikke ren tekst. Det er et sett med overordnede valgmuligheter som setter grenser for hva og hvordan man kan beskrive seg selv. Hvis man ser på Facebooks egen bruksanvisning sies det at noen av tingene du kan gjøre på tidslinjen din, er:<sup>45</sup>

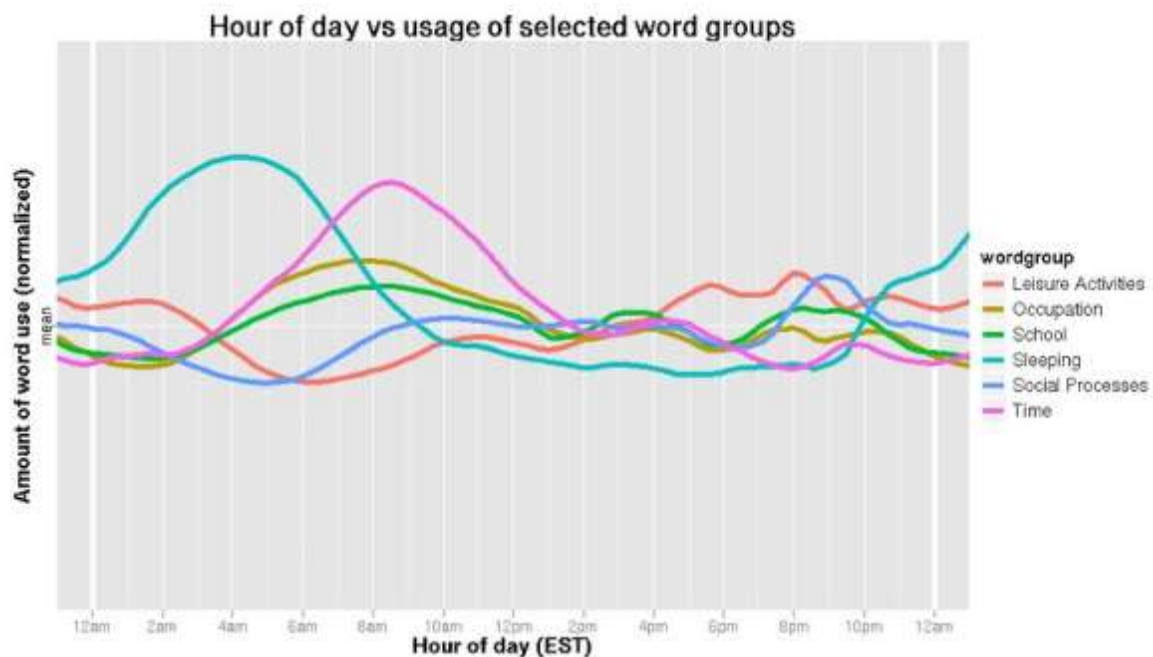
- legge til et forsidebilde
- redigere grunnleggende informasjon
- hoppe til hendelser fra fortiden
- vise en logg over Facebook-aktiviteten din
- merke hendelser du vil fremheve, med stjerne
- legge til livshendelser
- oppdatere statusen din
- vise og legge til bilder
- dele applikasjonsaktiviteten din
- se høydepunkter fra hver måned

Prosessene er enten eksistensielle, slik som forsidebilde og status, eller materielle, slik som hva man gjør og bilder av hva man gjør, eller eksistensielle der man uttrykker noe som skjer med en.

Jeg beskriver tekstuelle sammenhenger senere, men allerede nå kan det være greit å peke på at tidslinjen har lite eksplisitte kohesjonsmekanismer, og i stor grad baserer seg på koherensmekanismer for at mottaker kan forstå og gi mening til tekstene.

## Informasjonsinnholdet

Jeg vil drøfte emnene som beskrives i prosessene, og jeg tar utgangspunkt i statusoppdateringene som brukerne legger inn. I en analyse foretatt av et forskerteam i Facebook gjennomgår de omtrent en million ulike statusoppdateringer og analyserer dem.<sup>46</sup> De deler innholdet opp i ordkategorier. Ved å undersøke tidspunkt på døgnet får de frem følgende diagram:



Det er to poenger som er av interesse i min drøfting. For det første er emnene fokusert på hva folk gjør ved skrivetidspunktet. Når de skal sove, er det søvn de skriver om og når de skal på skolen er det skolen de skriver om. Dette er i tråd med tidsanalysen der jeg belyste hvordan statusoppdateringene i stor grad ble skrevet i opplevd sann tid slik at fortalt tid og fortellertid var omtrent lik.

Det andre poenget er kategoriseringen som er gjort. Alle de ulike kategoriene er sosiale og hentet fra nær kontekst for den som skriver. Emnene tar for seg omstendigheter nær avsender, enten det er fritidsaktiviteter, skole, arbeid, sosiale prosesser eller å sove. For eksempel er det ingen kategori for politiske aktiviteter.

I en annen del av undersøkelsen belyses sammenhengen mellom Like og kommentarer og ulike ordkategorier. Når det gjelder antall Likes, finner de høyest korrelasjon med ordgrupper som sosiale prosesser, positive følelser, andre personer, pronomenet vi, følelsesmessige ord, verb som uttrykker nåtid og fremtid og optimisme.<sup>47</sup> Negative følelser gir få Likes.

Undersøkelsen av korrelasjonen mellom ordgrupper og kommentarer viser at følgende ordgrupper har mange kommentarer: pronomen i første person og verbaler for nåtid. Men det er også høy korrelasjon til mer kognitive prosesser og til negative følelser.

Det er sannsynligvis en sammenheng mellom at når man velger Like, er det kun et klikk og ikke noe mer å si, mens man kan gi mer detaljer og flere ord i en kommentar.

Undersøkelsen viser at venner bruker de samme ordkategoriene. «The correlation plot below shows a clear diagonal line, meaning there is a positive correlation between how much you use words from a word group, and how much your friends do.» (ibid.).

I en mindre norsk undersøkelse fra 2010 (Brandtzæg, Lüders, Skjetne, 2010) sammenliknet man to grupper brukere fordelt på alder. I den yngre gruppen som hadde en gjennomsnittsalder på 22 år, fant forskerne at Facebook ble brukt mange ganger om dagen, men i korte perioder. Stort sett var brukerne i kontakt med personer de også hadde kontakt med offline. De brukte Facebook til mikrokoordinering, og annen sosial samhandling slik som deling av bilder, flørting og generell kontakt med venner.<sup>48</sup> I den eldre gruppen som hadde en gjennomsnittsalder på 48 år fant forskerne at Facebook ble brukt i lengre, men ikke så hyppige sesjoner og i sterkere grad til samhandling med familien. Dessuten brukte de Facebook til å ta kontakt med personer de hadde kjent, men mistet kontakten med.

Jeg vil peke på at mikrokoordinering ble nevnt som en viktig sosial aktivitet. Det belyser hvordan sjangeren brukes til kopling av samhandling offline og online. Det er også en indikator på hvorfor man er pålogget hele tiden. Hvis man ikke er online, mister man grep om sosial koordinering av fellesaktiviteter. Sannsynligvis har Facebook overtatt noe av den funksjonaliteten som andre verktøy slik som epost og tekstmeldinger har hatt. Andre



undersøkelser (Turkle, 2011) peker imidlertid på at ulike kanaler har noe ulike bruks- og intimitetsområder.<sup>49</sup>

## 5.4.2 Tekstlagets tekstbindingsaspekt

I denne delen undersøker jeg tekstbindingslaget i sjangeren hverdagssosialitet. Jeg vil beskrive og drøfte hvordan de multimodale tekstene knyttes sammen for å skape sammenheng. For at en tekst skal være meningsfull må den oppleves av mottakeren som en meningsfull helhet som henger sammen og har et samlende emne. Jeg har hittil drøftet hvordan emnet håndteres i Facebook, og i denne delen vil jeg se nærmere på hvordan sammenhengen bidrar til å skape mening.

### Tekstbinding i nyhetsoppdateringer

Når man legger inn en ny status eller skriver på en vegg, resulterer det i en nyhetsoppdatering. Det er disse to typene aktiviteter jeg tar utgangspunkt i når jeg nå skal beskrive den språklige strukturen i en nyhetsoppdatering.

Vanligvis vil en nyhetsoppdatering se slik ut:

*Deltaker – mental prosess – referent* der referenten som regel er en projisert setning.

Det er mange språklige ressurser som brukes for å skape sammenheng i slike tekster – både den språklige sammenhengen med eksplisitte kohesjonsmekanismer, og den situasjonelle og kulturelle konteksten som understøtter tekstens semantiske koherens.

Jeg vil i det følgende analysere noen nyhetsoppdateringer fra Facebook for å belyse de vesentligste sammenhengsmarkørene. På samme måte som man kan analysere forsiden på vg.no der enkeltoppslagene henger sammen fordi de sees som nyhetsinformasjon i verden som er relevant for leseren, vil den informasjonen som jeg får på min hjemmeside kunne sees som hva som er relevant i mitt sosiale liv.

De følgende tekstene er hentet fra nyhetsoppdateringer på egen hjemmeside. I tillegg vil jeg senere i oppgaven trekke inn andres forskning for å underbygge de tekstlesningene jeg gjør nedenfor.

## Tekst 1



The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top left is a profile picture of a person with a white 'G' on a black background. The text of the post reads: "Dag 2 av Bilia Cup 2013 er godt i gang. Stor aktivitet i sekretariatet i morgentimene med innregistrering av både lag, dommere og vakter. Men full kontroll 😊". Below the text is a photograph of a room where several people are seated at a long table with laptops, appearing to be working. The room has a large screen on the wall and some plants. Below the photo are interaction buttons: "Liker · Kommenter · Del · for 5 timer siden via iOS · 𐀀". There are three comments visible: 1. "H [redacted] sen Bra du har kontroll ....! Ha en fin fotball dag for 5 timer siden · Liker · 2". 2. "[redacted] i ykke til! for 3 timer siden via mobil · Liker · 1". At the bottom of the screenshot, there is a long alphanumeric string: "518632019R...-a 10151072500872019 436080 58118701".

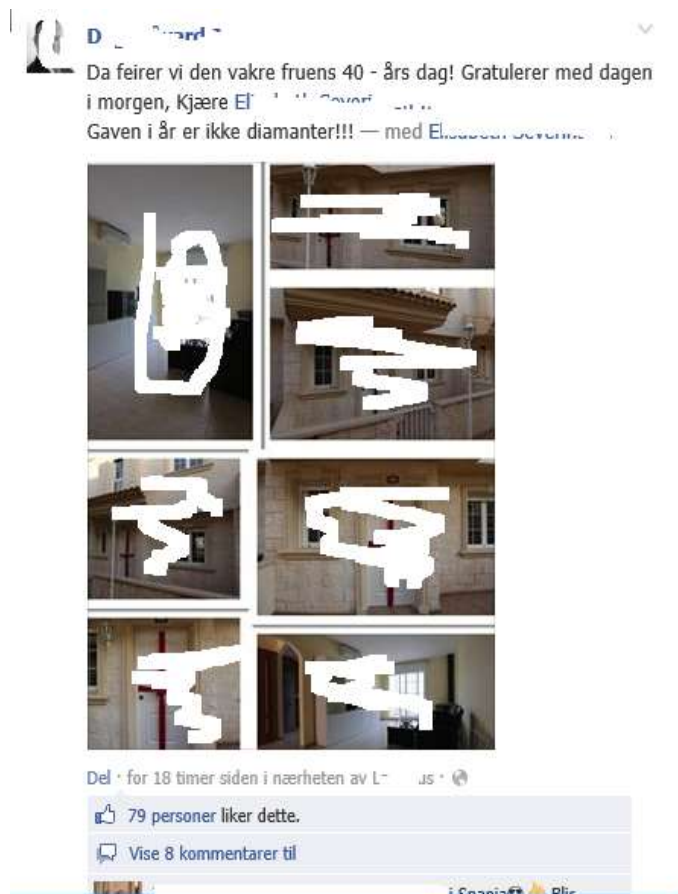
Denne nyheten har lite ren tekst og består stort sett av en del beskrivelser av omstendighetene. Temaet markeres allerede i første setningen der det sies at det er den andre dagen av Bilia Cup 2013. Allerede her forutsettes det at leser vet hva dette betyr. Man må vite en god del om konteksten for å skjønne at dette er en fotballcup for barn. Det er ikke lett å finne ut hvor avsender vil med teksten. Er det en beskrivelse fra en som sitter i sekretariatet og som forteller andre i fotballaget at man har full kontroll, er det en del av en minnebok om en cup som har funnet sted eller er det en morsom tekst til andre foreldre som har barn som driver med fotball eller andre idretter og der man som foreldre må ta i et tak. Temaet er fotballcup, og den rematiske oppfølgingen er et bilde som viser et utsnitt av sekretariatsarbeide. Fortsatt er det særdeles uklart hvilken betydning den multimodale teksten har. Man vet ikke en gang om det er indikativ eller imperativ. Er det en underforstått oppfordring til andre i klubben om at det er morsomt og viktig å være med i dugnadsarbeidet?

Man får også vite at det er 14 andre som liker dette innlegget.

Først når man trekker inn avsender – som er markert både med signaturbilde og med navn og dessuten kjenner igjen personene på bildet ser man at det er familie der mor sitter i sekretariatet. Hvis man i tillegg kjenner personene, vet man at de har barn som spiller fotball og som er med i cupen. Dessuten vet man at de svært engasjerte voksenmedlemmer i barneidrett, og at de har bidratt mye i denne cupen. All denne informasjonen er en del av den kontekstuelle slutningen man selv bidrar med for å skape mening av den multimodale teksten. Det er lite kohesjonsmarkører som bidrar med meningsdannelsen.

I den grad det fins modale realiseringer er det positive markeringer der man har kontroll, der det er stor aktivitet og der mange liker innlegget og sikkert også den cupen det refereres til.

## Tekst 2

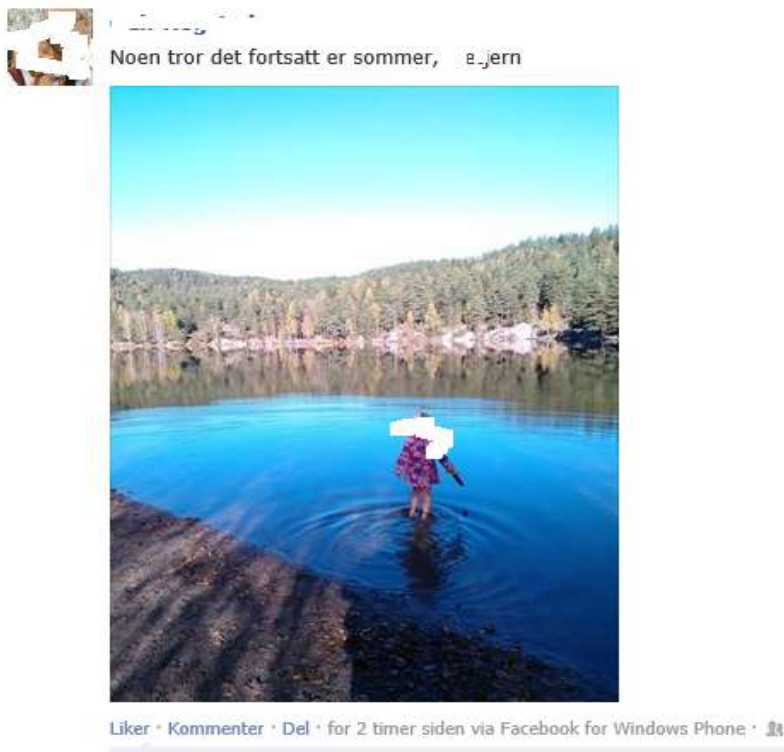


Dette er et tekstuel tema bestående av en rekke implisitte antydninger slik som at det bare hentydes til fødselsdagen. Det er «vi» som er det egentlige temaet og fødselsdagen er tema i undersetningen. I en ny underordning vises det bilder av fronten i en leilighet eller bolig. Det er uklart hvem «vi» er, er det de som skal i fødselsdagen eller de som kjenner personen eller

alle de som leser denne nyheten. Det er langt fra sikkert at vedkommende avsender bare har venner som også kjenner hans «frue». Fødselsdagen markeres med bildeserien som ser ut til å vise til inngangen til en leilighet. I kommentarene nedenfor kommenteres det at leiligheten ligger i Spania. Og man kan sikkert trekke den konklusjonen at fødselsdagen skal feires i denne leiligheten i Spania og at ekteparet sannsynligvis har kjøpt denne leiligheten eller at det er en fødselsdagsgave. Det er 79 personer som liker dette innlegget, noe som tyder på at emnet falt i smak.

Det er mange positive modale markeringer i dette innlegget. Eksplisitt bruker verbalet feire og adjektivene kjære og vakre. Dessuten brukes verbalet like. Indirekte antydes det som positivt at damen ikke får diamanter, men en leilighet eller en ferie i en leilighet

### Tekst 3



Temaet er informativt og markeres med “noen” som henviser til vedkommende i vannet. Rema er sensommer og bildet viser et skogtjern som noen vasser i. Den underliggende meningen er sannsynligvis en familieidyll der far har tatt et bilde av sin datter som vasser selv om det egentlig er sent på sommeren eller tidlig høst. Det kan enten være fordi det er en varm høstdag eller fordi datteren er barsk ved å vasse selv om det er kaldt i luft og vann.

Modus angis utelukkende som et positivt forhold til emnet.

## **Generelle tekstbindingskommentarer**

Den viktigste sammenbindingsmekanismen i de tre utvalgte tekstene er situasjonell koherens som gir teksten en underliggende semantisk sammenheng. At teksten er koherent betyr at man som mottaker av en tekst må bidra med mye av tolkningen selv – som regel ut fra konteksten.

Referanser til den situasjonelle konteksten kalles deiktiske språkvalg. Deiksis er ord som peker på personer, tid eller sted for situasjonen. I teksten «Jeg henter deg her om en time.» trenger man situasjonell kunnskap for å forstå hva som menes. Teksteksemplene jeg har analysert angir implisitte deiktiske referanser til situasjonen når det gjelder deltakere, sted og tidsangivelser der mottaker må gjøre mange slutninger for å skape mening. For eksempel viser fødselsdagsnyheten hvordan man må konstruere en situasjon basert på implisitt deiksis for å få mening av teksten. Deltakere er vedkommende som har fødselsdag, avsender som er ektemann og «vi» som er venner av familien. Tidspunktets her og nå er sannsynligvis fødselsdagen og sted er en leilighet i Spania. Ikke noe av dette sies eksplisitt.

De andre to teksteksemplene har også en uklar forankring av hvilken situasjon man snakker om. Når det gjelder fotballcupen, må man anta at emnet er fotballcupen som også er kommunikasjonssituasjonen som avsender har som perspektiv. Hvilken situasjon mottaker er forankret i, er derimot mer uklar.

Hvis man ser nærmere på en annen sentral del av Facebook, tidslinjen, finner man noe av det samme mønsteret. Det som binder de multimodale tekstene sammen er profilbilde og profilnavn på den ene siden og en tidslinje på den andre siden. Selvbiografier har som regel også andre strukturelle elementer som knytter teksten sammen til en helhet. Det kan være en politisk selvbiografi som knytter opp til et partis historie, en selvbiografi som knytter tråder til en families historie, eller det kan være en utviklingshistorie der hovedpersonen får stadig mer innsikt, eller det kan være at tematikken er knyttet til politiske begivenheter. Tidslinjen i Facebook har vanligvis lite av dette, og er forankret i en persons navn og bilde og en kronologisk tidslinje. Andre sammenhenger må hentes ut av konteksten og innebærer å skape mening med bruk av semantisk koherens.

### 5.4.3 Tekstlagets språkbruk og ordvalg

Jeg startet dette kapitlet med å dele tekstanalysen opp i en informasjonsanalyse der tekstene sier noe om et emne og en tekstanalyse som tar utgangspunkt i hvordan det skapes sammenheng i teksten. I denne delen vil jeg se nærmere på ordvalgene.<sup>50</sup> Analysen er gjort med bruk av egen hjemmeside med nyhetsoppdateringer, et utvalg av andres hjemmesider og data fra andre undersøkelser jeg har referert til ellers i oppgaven. Jeg har ikke gjort en statistisk analyse, men heller antatt at det er mulig å generalisere fra tekstutvalget til generelle mønstre for ordbruk.

Verbalgruppene er dagligdagse handlingsverb med aktive uttryksmåter. Her brukes enkle verb som skaper relasjoner mellom fenomener. Jeg finner en stor mengde slike forekomster i mitt tekstutvalg. De aktive uttryksmåtene uttrykker hva konkrete aktører mener eller synes slik man ser i aktivitetstypene jeg har beskrevet.

Nominalgruppene er enkle nominalgrupper med substantiv og et enkelt beskrivende adjektiv. Det er lite sofistikerte adjektiver og i liten grad brukes tekniske og klassifiserende adjektiver. Presisjonsgraden er lav slik jeg finner mange eksempler på. Det er liten grad av utbygginger med preposisjonsfraser og som-setninger for å øke informasjonsgraden. I mange av teksteksemplene mine er det heller brukt en enkel tema-remas-struktur med bilder i en rema-posisjon som svært ofte står i en nærhetsrelasjon til overordnet rema for eksempel når fødselsdag er overordnet rema og tilhørende bilder av en leilighet i Spania viser hvor fødselsdagen skal feires. Mottaker må gjøre mange slutninger for å skape mening i slike nærhetsrelasjoner.

Adverbialgrupper og preposisjonsfraser sier i stor grad noe om tid og sted for hendelsen, men har lavt presisjonsnivå. For eksempel kan man med lav presisjonsgrad si at man liker et bilde, mens man i et mer reflektert språk kunne fortalt hva man liker i mer fagspesifikke termer. Samtidig har jeg forsøkt å vise at tid og sted ikke bare har lavt presisjonsnivå, men også er vanskelig å få mening i hvis man ikke kjenner mer til konteksten. Når det for eksempel står at «vi» vil gratulere fødselsdagsbarnet i en nyhetsmelding, er det vanskelig å vite hvem som er inkludert i pronomenet.

Teksten har et ordforråd med stor bruk av muntlige ord og uttrykk, gruppespråk, sammentrekninger, forkortelser og forsterkninger. Man forkorter i stor grad. Mens jeg skriver dette, har jeg fått en tekstmelding der det står «Sjekk face» som betyr logg deg inn på

Facebook og sjekk nyhetsoppdateringene. Her er det også stor forskjell mellom ulike grupperinger som bruker Facebook til sosial samhandling. Gjennom ordforrådet signaliserer man også gruppetilhørighet.

Sjangeren har høy frekvens av direkte modale elementer i verbalgruppen og mye pronomer og evaluering slik som bruk av mentale verb og adjektiv – *Jeg hater den dårlige filmen*. Modaliteten har lavt presisjonsnivå i tekstutvalget.

Jeg har drøftet hvordan dagligdagse tekster slik som sjangeren hverdags sosialitet i Facebook skaper sammenheng gjennom en underforstått situasjonell koherens med mye bruk av underforstått deiksis. Mens tekster i spesialiserte og kritiske domener vil bindes sammen tematisk med logiske forbindelser rundt abstrakte temaer, vil de undersøkte tekstene være knyttet sammen rundt situasjonelle temaer med enkle nominalgrupper og prosesser med handlingverb og mentale verb der leksikalsk kohesjon oppnås ved ulike former for repetisjon og ved implisitt semantisk koherens ut fra kontekst. Når det gjelder tekstopbygging, er det liten grad av tydelige mønstre for tema-remaslik man for eksempel møter i fagtekster med tema-remasoppbygginger med klare mønstre slik som AB-BC-CD i setningen «Ole spiser mat. Maten har lavt kaloriinnhold. Det lave kaloriinnholdet gjør at ...».

Dessuten består tekstene av utstrakt bruk av dialekt, forkortelser og smilefjes.<sup>51</sup>

Samlet mener jeg at sjangeren skaper en norm for ordvalg som tilhører det umiddelbare dagliglivet. Det vil sannsynligvis fortone seg som et normbrudd hvis man plutselig i en statusoppdatering i Facebook finner fagtekster eller sterkt reflekterende tekster. Dermed mener jeg at normene for ordvalg jeg har drøftet også underbygger den multimodale affordansen som ligger i sjangerfunksjonaliteten.

## 5.5 Situasjonslaget i diskursanalysen

En tekst får mening i den situasjonen den skapes og brukes. I denne delen vil jeg drøfte situasjonelle trekk ved sjangeren hverdags sosialitet i Facebook ved å foreta en analyse av sosialt felt og kommunikasjonsfunksjon i tråd med den metodiske redegjørelsen jeg har gitt tidligere.

Jeg har beskrevet hvordan en tekstanalyse av sjangeren hverdags sosialitet i Facebook viser hvordan emnet i teksten får et situasjonsfokus fordi man snakker om emner fra situasjonen

selv. Dessuten gjør utstrakt bruk av semantisk koherens at mottaker må bruke situasjonell kunnskap for å gi mening til de multimodale tekstene. Sammenhengen må skapes av mottaker basert på situasjonelle forhold som ikke realiseres språklig i teksten.

Den grunnleggende strukturen i en enkelt nyhetsoppdatering er at avsender sier noe om et objekt. For eksempel legger en bruker inn et feriebilde av seg selv og tre venner som bader. Informasjonsanalysen er tydelig. Badingen er en materiell prosess med tre ungdommer som deltakere, og bildet viser også omstendighetene med strand, sol og andre badende mennesker. Men prosessen er i mindre grad orientert mot en informativ språkfunksjon der prosessen refererer til noe i omverdenen. Hvis jeg ser på nyhetsoppdateringene på min hjemmeside blir de ulike emnene tømte for sammenhengende mening. Min hjemmeside preges av alle mulige virkelighetsbilder. Når jeg ser på nyhetsoppdateringene, ser jeg en mengde saksforhold uten sammenheng. Det blir som en kakofoni av stemmer som ikke hører hverandre. Jeg ser et bilde fra Microsofts lansering av Windows 8 i Indonesia og bilder fra en speidertur. Jeg ser en karikatur av en politiker, og en «venn» som forteller om hvor fint det er å se at en annen «venn» viser bilde av barna i barnehagen. Langt på vei er det en surrealistisk verden vi stilles ovenfor i Facebook med lite bruk av tekstbindingsmarkører. Det er situasjonen som gjør teksten koherent for mottaker. Jeg har tidligere i dette kapitlet belyst hvordan de vanligste formene for eksplisitte sammenbindingskomponenter mangler på en hjemmeside for en Facebook-bruker. De enkelte nyhetsstrømmene følger sitt eget liv.

Jeg vil senere i oppgaven belyse detaljer for hvordan tekstenes emner peker mot kommunikasjonssituasjonen selv. Dette forsterkes av at selv når man snakker om en referent i en omverden, vil man samtidig forsterke sosiale språkfunksjoner. Når man legger ut et bilde av tre badende venner, er bildet allerede en del av en sosial kommunikasjon. Venner benytter anledningen til å like eller kommentere bildet. For eksempel vil jeg ved å «like» et bilde noen har lagt ut ikke bare anerkjenne bildet, men også den som har lagt det ut. Det skjer fordi «like» tømmes for referanse når jeg ikke spesifiserer og begrunner hva jeg liker.

Denne modellen bekreftes av et annet funn i en referert undersøkelse (Storsul mfl., 2008), der det pekes på at ungdom i liten grad bruker nettsamfunn til informasjonshenting. Som språkhandling er den informative funksjonen sterkt underfokusert. Desto sterkere står talehandlinger som har fokus på sosial akse. Analysen ovenfor peker på hvordan det er den sosiale kommunikasjonen som fokuseres der man snakker om seg selv, om mottaker og om sosiale situasjoner nær deltakerne i tid og rom



Jeg vil ta utgangspunkt i begrepene situasjon og kontekst. I en reell verden handler jeg i en gitt situasjon og i en gitt kontekst. Det kan være en familiemiddag, en samtale med naboen mens vi arbeider i hagen eller en forretningsmiddag. Sosialpsykologien belyser hvordan individet dramatiserer seg selv i hverdagslivet i samspill med andre. Hver enkelt har et selvbylde som de investerer i en gitt situasjon, og som andre hjelper dem med. I en gitt diskurs vil bare noen selvbylde kommuniseres. Et møte mellom seks mennesker i en familiemiddag vil kommunisere andre selvbylde enn et salgsmøte. Goffman (1992) bruker begrepene frontstage og backstage der frontstage markerer alt det som opprettholder rollen i en gitt situasjon, mens backstage er alt det som individet og gruppen holder tilbake fordi det ikke passer inn i situasjonen (ibid.).

Men hvilken kontekst og situasjon er Facebook? Det fins en del situasjonelle markører – blant annet kan jeg markere venner som nære venner og familie, jeg kan dele opp vennene i grupper og bli medlem av spesifikke nettverk. Men den store strømmen av nyhetsoppdateringer går til mine venner der man kan ha flere hundre venner fra en rad ulike sosiale sammenhenger. Dermed forsvinner den spesifikke konteksten, og kommunikasjonen gis en uklar situasjonell kontekst.

En tekst – for eksempel en nyhetsoppdatering - i Facebook blir tømt for identitetsmarkører, samtidig som de mister en spesifisert kontekst. Hvor personlige er nyhetsoppdateringer, ironiske gaver og tagging i en slik verden? Facebook som sosial organisme skaper i stedet en intimitetskultur uten sosial og historisk legitimitet for den enkelte. Det tar ett minutt å få en ny venn. Nærheten er oppnådd – uten anstrengelser og forpliktelser. Hvis vi antar at en Facebookbruker på 17 år i Norge har 250 venner, så kan vi anta at langt fra alle disse er omgangsvenner.<sup>52</sup> Når ungdommen legger ut bilder fra en fest vedkommende er på, vil langt fra alle vite hva han eller hun snakker om. Mange av vennene inviteres i stedet inn på en fest de ikke har vært på, og det gjøres ofte i sanntid også. Langt over halvparten av statusoppdateringene legges ut slik at fortalt tid og fortellertid er lik.

Min påstand som jeg vil utdype senere i dette kapitlet er at den sjangerkonvensjonen som holder teksten sammen, er den sosiale kommunikasjonen selv. Den sosiale tilhørigheten skaper mening og sammenheng. Når jeg ser et bilde av en «venns» tagging av en «venns» barn i barnehagen er det ikke saksforholdet, men en metaspråklig konnoterende dimensjon i diskursen som virker, nemlig å være en del av en sosial sammenheng.

Med utgangspunkt i en feltanalyse basert på en teori om symbolsk kapital og semiotisk verdisetting, vil jeg peke på en nærmest binær verdisetting av det sosiale tegnet sosial tilhørighet.

I en sosial analyse av forskjeller i ulike geografiske områder av Oslo, kan man belyse en differensiert verdifastsetting – både av økonomisk, sosial og kulturell kapital. Det er grader av ulike former for kapital avhengig av om man bor på Høvik eller på Stovner. I en analyse av sjangeren hverdags sosialitet vil jeg imidlertid fremsette en hypotese om et nullspill. Det viktigste er ikke hvordan man er involvert i den sosiale samhandlingen og hvilken sosial kapital man har, men at man er involvert i sosial samhandling og at man har sosial kapital. I stedet for å gradere kapitalen er det et binært system der man enten har sosial kapital eller ikke har det.<sup>53</sup>

I metodekapitlet samlet jeg den situasjonelle relasjonsanalysen i en kommunikasjonsmodell med fokus på en av aksene i kommunikasjonen. Basert på beskrivelsen av sjangeren hverdags sosialitet vil jeg hevde at det er den fatiske funksjonen som har mest fokus der man kommuniserer for å opprettholde den sosiale kontakten. Jeg har i tekstanalysen beskrevet en stor mengde med språklige trekk som peker mot en vektlegging av den sosiale kontakten. På samme måte som man i sosialantropologisk teori ser gaven som opprettholdelse av en sosial kontrakt, kan man i bruk av Facebook se sosiale aktiviteter som opprettholdelse av udefinerte, men tydelige sosiale kontrakter. Hvis man legger inn en eksistensiell dimensjon kan man som en spissformulering si at «jeg er sosial, altså er jeg».

## **5.6 To diskurser**

### **5.6.1 Sosial tilhørighet som Facebookdiskurs**

Utgangspunktet for en hypotese om sosial tilhørighet er at det ikke er informasjonsinnholdet som er viktig og gir verdi, men å ha tilgang til et sosialt nettverk.

#### **Gaven og sosiale klapp**

Ulike Facebook-teknikker brukes til å markere nærhet til aktiviteter den enkelte gjør. Det er fort gjort å legge inn en «Like» på noe en bruker har gjort, eller å legge inn en kommentar om et bilde eller noe man har skrevet. Gjennom å tagge, kommentere og bruke «Like», skapes et

sosialt rom der den enkeltes identitet og relasjonen til andre formes. I transaksjonsteori kalles det å gi hverandre en «klapp» - en positiv oppmuntring, og det klappes mye i Facebook. Men mer enn å være en respons som gjør at den enkelte kan lære noe, vil klappene som regel fungere ved å fokusere på selve relasjonen, mer enn å peke på referansen. I transaksjonsteori defineres en «stroke» eller et klapp som:

«*Strokes* are the recognition, attention or responsiveness that one person gives another. Strokes can be positive (nicknamed «warm fuzzies») or negative («cold pricklies»). A key idea is that people hunger for recognition, and that lacking positive strokes, will seek whatever kind they can, even if it is recognition of a negative kind. We test out as children what strategies and behaviours seem to get us strokes, of whatever kind we can get.»<sup>54</sup>

Mye av den sosiale grammatikken jeg har anvendt og analysert har hatt et fokus på å «klappe» hverandre. Jeg har foretatt en informasjonsanalyse og en tekstbindingsanalyse av de multimodale tekstene i Facebook, og en av konklusjonene er at tekstene har et fatisk fokus der opprettholdelse av den sosiale kontakten blir viktig. Når man klapper hverandre er det en resiprok handling med fokus på gjensidig utveksling av klapp. Som jeg har beskrevet i tekstanalysene: «Jeg liker et bilde du har lagt ut av barna dine, eller jeg liker en artikkel som jeg vil at andre skal like også.»

I sosialantropologisk teori beskriver man hvordan man skaper sosiale relasjoner med gaver. Når venner gir hverandre gaver, er det et indre forhold mellom gaver og venner. Uten venner, ingen gaver og uten gaver, ingen venner. Eriksen peker på noen forhold som gjelder for slike gaveforhold (Eriksen, 1998):

- Mottakeren skal normalt ikke gi tilbake det samme som han har fått.
- Gjenytelsen skal ikke gis tilbake med en gang.
- Gaven har ingen bestemt «pris».

Gaven sees på som en resiprok enhet. Det fins ingen gaver uten betingelser og gaven skaper sosiale relasjoner. På samme måte kan vi se på et klapp i Facebook som en digital gave og dermed noe som skaper sosiale relasjoner. Når avsender gir mottaker sosial oppmerksomhet, underforstås det at avsender forventer sosial oppmerksomhet tilbake. Mange Facebook-brukere bruker mye tid på å opprettholde relasjoner på denne måten. De leser, liker, tagger,

kommenterer og blir lest, likt, tagget og kommentert. Det sosiale klappet, den digitale gaven, fungerer som bindeledd i kommunikasjonen. Som grammatisk struktur vil subjektet utføre sosiale klapp i en transitiv modell der selve klappet blir objektet i setningen. Et av funnene i en norsk undersøkelse er at: «Dette understreker funnene fra vår undersøkelse om at de fleste først og fremst er opptatt av å holde oversikt over hva venner gjør, og vedlikeholde vennskap!» (Storsul, Arnseth, Buckner, Enli, Horntvedt, 2008). I en annen norsk undersøkelse heter det at: «For disse informantene er mobilen et essensielt verktøy i det å opprettholde vennerelasjonene samt sikre sin plass i jevnaldergruppa, og dette er noe de anser som meget viktig.» (Bergan, 2011, s. 60).

### **Bruk av ulike aktiviteter for sosial tilhørighet**

Bruken av aktiviteten Like på Facebook har vokst eksplosivt. Tall fra Facebook forteller at det i mai 2013 var 4,5 milliarder Like hver dag, og det var en oppgang på 67% fra august 2012. I en undersøkelse blant ungdom pekes det på at de aller fleste brukerne blir glad når de får en Like, og 35 % av informantene opplevde at de måtte like noe en av vennene hadde lagt ut.<sup>55</sup> I den samme undersøkelsen vises det også at informantene opplever at det er viktig å få mange Likes. I og med at Likes kun understøtter positive tilbakemeldinger, vil man derfor også legge ut informasjon slik som bilder som man kan få positive tilbakemeldinger på. Det var 56 % av ungdom mellom 13 og 15 år som mente at det var viktig å legge ut slik informasjon for å kunne få mange Likes.

Utveksling av klapp som en måte å opprettholde sosiale relasjoner kan som jeg har pekt på, også sees i lys av P. Bourdieus (1995) teori om sosial kapital der det ikke er hva du vet eller hvilken kompetanse du har som er viktig, men *hvem* du kjenner. Dette uttrykker den grunnleggende kjernen i sosiale relasjoner. Du er sosialt plassert. Grunnlaget for begrepet sosial kapital er at sosiale relasjoner inneholder *ressurser*. Disse ressursene tilfaller både enkeltindividet, og de sosiale praksisområdene de deltar i. Som jeg har pekt på snakker vi imidlertid om en spesiell type sosial kapital siden den langt på vei mangler en spesifisert institusjonalisert kontekst, og dermed er uten relasjon til andre kapitalformer som økonomisk og kulturell kapital. Jeg har tidligere satt det på spissen ved å si at en definisjon på det sosiale menneske er at «jeg er en deltaker i et sosialt nettverk, altså er jeg.»

Hvis ingen er aktive på Facebook, så dør portalen en stille død. Det blir et indre gjensidig avhengig forhold mellom det sosiale mediet Facebook, venner og sosial kapital. Det er her vi kan ane konturene av å være avhengig av Facebook.

Av unge i alderen 15-29 år, er 92 prosent innom Facebook daglig. 45 prosent av unge mellom 15 og 29 år, ville sjekket Facebook som det første de gjorde hvis de hadde vært uten internett i en uke.<sup>56</sup>

De sosiale klappene understøttes på mange måter i Facebook blant annet gjennom algoritmen som brukes. «During a phone call this week, Lars Backstrom, Engineering Manager for News Feed Ranking at Facebook, estimated that there are as many as 100,000 individual weights in the model that produces News Feed. «The three original EdgeRank elements — Affinity, Weight and Time Decay — are still factors in News Feed ranking, but «other things are equally important,» he says.»<sup>57</sup> Hva som blir synlig i brukernes nyhetsoppdateringer bestemmes av mange parametere, blant annet av hvordan personens nettverk er sammensatt og hvor ofte tidligere innlegg er kommentert. Denne funksjonaliteten kan koples til Matteus-effekten i Facebook: «For hver den som har, ham skal gis, og han skal ha overflod; men den som ikke har, fra ham skal tas endog det han har.» (Matteusevangeliet 25:29). Jo mer sosial kapital man har, jo mer får man, og jo mindre man er aktiv og synlig med lite nettverk, jo mindre er man deltaker i det sosiale nettverket.

Bredt forstått er denne tolkningen i tråd med sosiologiske teorier om det moderne menneske som mer og mer håndterer sosiale relasjoner som sosial gevinst og mindre basert på tradisjonelle normer. Relasjoner blir dynamiske med større endringspotensiale.

Andre steder i oppgaven har jeg referert til undersøkelser som viser at ungdom ser en nær sammenheng mellom sine offline sosiale relasjoner, skole, idrett, familie og nærmiljø, og de vennene de har på Facebook, men at det likevel er et skille. Antall omgangsvenner er mye mindre enn antall venner man har på Facebook. Man opplever fortsatt sine offline sosiale miljøer som mer stabile enn de miljøene man har på sosiale medier. Det er tross alt lettere å slette en konto i Facebook enn å rive sitt offline-sosiale nettverk opp med jorden. Selv om dagens unge er utsatt for større sosial mobilitet enn forrige generasjon, gir likevel sosialiteten på sosiale medier større mulighet for endring.

Den sosiale tilhørigheten realiseres også sosiolingvistisk med bruk av dialekt, forkortelser og ulike typer tegn slik som ikoniske smilefjes. Berit Skog belyser i en undersøkelse der hun samler inn data fra 650 informanter fra 15 til 30 år hvor utstrakt denne bruken er.<sup>58</sup> Det skaper sosial tilhørighet når man skriver «Treffes irl ☺». Setningen uttrykker at avsender vil gjerne treffe mottaker «in-real-life». Slike måter å bruke språket på, skaper sosial identitet og samhørighet. Man blir en del av gruppen. Dessuten viser Skogs undersøkelse at bruk av slike sosiolekter er mer vanlig blant de yngre informantene enn blant de eldre.

I en undersøkelse av bildebruk hos amerikanske ungdommer analyserte man over 20000 bilder (Mendelson, Papacharissi, 2010). I langt de fleste av bildene som studentene hadde lastet opp, var emnet sosial relasjoner med bilder av brukeren selv sammen med venner i ulike sosiale arrangementer. Det var lite bilder av familie og heller ikke mange bilder av landskaper uten personen selv eller bare venner.

### **5.6.2 Selvpresentasjonens diskurs**

Oxford Dictionaries har kåret «selfie» til årets nyord i 2013<sup>59</sup>. «Selfie» betyr et bilde man tar av seg selv med et mobilkamera eller en annen digital enhet og laster opp på et sosialt medium slik som Facebook. I følge reportasjen har bruken økt med 17.000 prosent det siste året.

Profilbildet er en sentral del av selvpresentasjonen på Facebook. R. Barthes diskuterer i en artikkel<sup>60</sup> hvordan bildet kan sees som et studium og et punktum. Studiet impliserer bildet som innhold og mening, mens punktumet er bildet som umiddelbar opplevelse og det man fester seg ved. Facebook-bilder handler mye om punktum og hvordan en bruker med profilbildet representerer seg selv for den første umiddelbare opplevelsen. Med andre ord danner punktumet de sosiale betydningene som et referensielt bilde har. Når jeg legger ut et bilde av meg selv, har jeg allerede satt meg selv som referent inn i en rad med ulike sosiale betydningslag. Jeg kan ta et bilde med bruk av Facebooks bildetaking og kameraet på min dataenhet. Jeg får et autentisk og ofte litt skjevt bilde med lav oppløsning. De sosiale betydningene som skapes er at jeg kanskje stiller meg avvisende til Facebook, at jeg har et ironisk forhold til selvpresentasjon på Facebook, eller at jeg tilhører sosiale grupper som ikke behersker mediet. Jeg kan også legge inn et bilde der jeg poserer og viser ulike sider av meg selv, kanskje bare en tatovering, eller bilde av meg selv og en venn, eller bilde med trick-effekter, eller et bilde av meg selv som barn.

Når man legger ut bilder av seg selv eller andre, er det ofte i sjangre med strenge normer. Lokalaviser har bilder av personer som fyller runde år. Det kan være artikler med medfølgende bilder av sentrale personer i artikkelen, eller bryllupsbilder. Det kan være nekrologer i aviser eller bilder av sinte naboer som demonstrerer fordi kommunen har anlagt en vei tett opp til lekeområdet. Uansett er det føringer for hvordan bildene skal se ut.

Facebook har et åpnere regelsett og samtidig mer begrenset. Facebook selv sier om profilbildet at:

«Vi har funnet ut at andre får en bedre opplevelse av å se tidslinjen din når de ser et forsidebilde som er så unikt og individualisert som du er. Dette gjør det enklere for andre å lære mer om deg. Det hjelper også oss med å forhindre spam, falske profiler og annet innhold som kan gjøre opplevelsen din på Facebook dårligere. En enkel måte å sørge for at forsidebildet ditt er unikt, er å velge et bilde fra livet ditt, for eksempel et bilde fra et bryllup, en tur på stranden eller en bursdagsfeiring.»<sup>61</sup>

Uansett så poserer jeg på bildet for å skape sosial betydning, og samtidig forsvinner detaljene. Dermed blir fokuset min selvrepresentasjon på Facebook der jeg konstruerer et bilde av meg selv slik jeg vil at andre skal se det. Men bildet har mistet substans og kontekst. Det er ikke et bilde i en familiesammenheng eller en jobsammenheng eller en idrettssammenheng, men kort og godt et bilde av meg selv i en konturløs sammenheng der konteksten er viktig for meningsskaping. Når jeg legger inn et bryllupsbilde av meg selv som profilbilde, vil bildet fokusere meg i en ekteskapskontekst til alle. Jeg presenterer meg selv i en situasjon der ekteskapet blir det viktigste i mitt liv når andre søker meg opp. Satt på spissen gifter jeg meg på nytt, og setter to streker under svaret. I språkteori kalles disse sosiale betydningene for konnotasjoner. Mead (1974) skiller mellom I og Me der Me er de rollene jeg til enhver tid har i en sosial kontekst, mens I refererer til mitt selvilde. Gjennom profilbildet kommuniserer jeg en sosial rolle som jeg vil at andre skal se. Bildet blir en viktig del av min identitetskonstruksjon.

Profilbildet markerer positive sider ved en selv. Man forsøker å unngå sosialt negative elementer og avvik fra normer for eksempel avvikende høyde og tykkelse. Men samtidig som man strekker seg etter et idealisert bilde så forankrer man sin selvrepresentasjon i en sosial virkelighet. Mange av vennene er også venner offline så for sterke avvik er ikke akseptert. «However, regardless of levels of sophistication, Facebook users in our sample all attempted to project a self that is socially desirable.» (Zhao, Grasmuck, Martin, 2008, s. 1827).

På hjemmesiden kan man ha mange bilder i tillegg til profilbildet. I følge statistikk fra Facebook<sup>62</sup> lastes det opp mer enn 350 millioner bilder hver dag på Facebook. Langt de fleste av disse bildene forteller noe om brukeren og brukerens forhold til nettverket sitt. For eksempel er det en yndet aktivitet å laste opp bilder fra siste fest. I og med kamerafunksjonen på smarttelefonen kan opplasting gjøres umiddelbart. I en undersøkelse med informanter fra videregående skole i Oslo, fortalte ungdommene at utseendet spilte en viktig rolle i selvpresentasjonen (Lang, 2012), og at bilder var en sentral del av den sosiale selvpresentasjonen ved at de enten la opp bilder av seg selv eller nettverket sitt (ibid., s.60).

En undersøkelse av selvpresentasjon kan ta utgangspunkt i de metodiske analyseverktøyene jeg har angitt ovenfor og relatere dem til forskjellige måter å presentere seg på Facebook. Jeg har drøftet hvordan man i presentasjonen av seg selv angir hvordan man plasserer seg selv i tekst og kontekst og hvilken tekstur man gir seg selv. Man angir perspektiv, klipping og deksis for den informasjonen man vil kommunisere om seg selv. Dessuten har jeg belyst hvordan sjangeren setter rammer og begrensninger for hva og hvordan man presenter seg. Det gjelder både språklige og innholdsmessige normer. Et poeng jeg i liten grad drøfter i denne oppgaven er hvordan kameraet spiller en viktig rolle i bilder. I en undersøkelse (Mendelson, Papacharissi, 2010) der det analyseres over 20000 bilder lagt ut av amerikanske ungdommer, belyses det hvordan deltakerne på bildet viser at de er klar over at kamera er til stede. De til og med trekker kameraet inn i bildet ved å markere posering. På denne måten skapes en kopleing mellom offline- og onlinereelasjoner der man er klar over på en fest at det tas bilder som skal gjenskape festen online der venner kan kommentere og tagge bildene og der bildene får nytt liv i en nyhetsoppdatering. Bildene får også statistikk med antall Likes.

Jeg har også drøftet hvordan man kommuniserer holdninger der man presenterer sine verdioppfatninger – både eksplisitt og implisitt. Når man for eksempel kommenterer andres bilder og synspunkter, når man gir en «Like» eller når man velger å ikke si noe om et saksforhold. Hvor sterkt og tydelig man kommuniserer, angir også hvem man er. Man kan SKRIVE med STORE BOKSTAVER for å fortelle noe om seg selv, eller man kan bruke sterke uttrykk om andre eller om saksforhold.

Dessuten har jeg drøftet hvordan vennerelasjoner skaper en selvpresentasjon, blant annet når man presenterer seg selv via dem man omgås – basert på det gamle ordtaket: «fortell meg hvem du omgås, og jeg skal si deg hvem du er.» Hvem man snakker med og hvem man snakker om, er med på å konstruere den enkelte som person på Facebook. Språket, «name



dropping», hvilke bilder man publiserer, hvilke arrangementer man tagger – alt viser hvem man er. Hvis en bruker legger inn informasjon om den lokale idrettsforeningen med bilder av seg selv på krets laget, viser man hvilke roller man konstruerer – særlig hvis man publiserer til alle venner.

Det fins mange undersøkelser som peker på hvordan man kan bli avhengig av sosiale medier. Jeg vil starte med å redegjøre for noen undersøkelser for hyppighet, bruk og avhengighet av ulike typer digitale plattformer.

Det ligger tester på nettet der man kan sjekke om man er avhengig av sosiale medier. De fleste har spørsmål av typen om man begynner å stjele av andre deler av livet sitt i urovekkende grad. Det ligger utallige sitater som sier noe om sosial avhengighet – særlig det å være avhengig av positive tilbakemeldinger. «Det var jo en slags virkelighetsflukt. Var jeg deprimert, orket jeg ikke å møte folk ansikt til ansikt. Det var derimot helt i orden å møte dem på Facebook. Her kunne jeg være sosial selv om jeg hadde det vanskelig. Facebook ble mitt lille fristed, et eventyrland om du vil. Her var jo alt bare rosenrødt, smiler Line.»<sup>63</sup>

Den amerikanske psykologen Sherry Turkle peker på hvordan de sosiale mediene har sneket seg inn i hverdagen. Hun peker på hvordan folk til og med har begrenset å ringe hverandre, men heller bruker tekstmeldinger fordi intimitetsgrensen og forpliktelsene er mindre. Samtidig krever dagens amerikanske ungdom umiddelbar tilbakemelding på sine tekstmeldinger (Turkle, 2011). For Turkle er det i stor grad foreldregenerasjonen til den amerikanske middelklasseungdommen som har ansvaret. De har latt jobb og forpliktelser overta og styre tiden – til og med ved middagsbordet og i helger. Foreldrene er online med jobb og sosiale medier de også, på samme måte som deres barn.

## 5.7 En konklusjon

Forskningsspørsmålet mitt i denne delen har vært hvilken kommunikativ kompetanse man trenger for å kunne bruke sjangeren hverdagssamhandling i Facebook?

Basert på en diskursanalyse av et tekst- og et situasjonelt lag i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook har jeg drøftet mønstre som tilbys brukerne for å samhandle sosialt. Jeg har undersøkt hvilken multimodal affordans som kan forklare hvordan brukere både kan produsere og bruke multimodale tekster samtidig som de blir produsert av reglene i den

samme sjangeren fordi reglene setter grenser for hva og hvordan man kan kommunisere. Blant annet pekte jeg på sentrale prosesser i Facebook som skaper samhandling ved algoritmene som brukes for nyhetsoppdatering og søk.

Jeg tok utgangspunkt i de ulike aktivitetene i sjangeren som jeg samlet i tre forskjellige hovedfunksjoner – nyhetsoppdateringer, tidslinjen og en sosial søkefunksjon. Jeg belyste hvordan menyer og funksjonalitet understøttet bruk av Facebook som jeg hevdet gjorde brukerne sosiale. Deretter foretok jeg en tekstanalyse og drøftet hvordan informasjonen en bruker la inn, hovedsakelig konsentreres om brukerens kontekst og situasjon gjennom implisitt deiksis for nærhet for sted, tid og sosial rom illustrert med ordene her, nå og oss. Blant annet undersøkte jeg tidsbruken som viste at verbalbruken gjorde fortellertid lik fortalt tid, og dermed skapte en opplevd nåtid for informasjonen. Det gjaldt både bilder og statusoppdateringer. Jeg drøftet også hvordan informasjonen man legger inn er konsentrert om sosiale, emosjonelle og positive temaer.

Jeg fant også at det er lite eksplisitt kohesjon i sjangeren, og at brukerne dermed må skape mening ut fra slutninger om situasjon og kontekst. Deretter undersøkte jeg hvordan sjangeren skaper en norm for ordvalg som tilhører det umiddelbare dagliglivet.

Samlet sett har jeg i tekstanalysen belyst hvordan sjangeren legger sterke føringer på at brukerne skal være sosiale og umiddelbare, og at de bør være online hele tiden for å skape mening og sammenheng i sitt sosiale liv på Facebook.

Jeg har kanskje vært vel kritisk, men analysen viser at sjangeren setter sterke grenser for hva man kan kommunisere. Den sosiale «grammatikken» man presenteres for utgjør et sett med regler som legger til rette for bruken av to sentrale virkelighetskonstituerende diskurser, sosial tilhørighet og selvpresentasjon. Disse to diskursene drøftet jeg i den siste delen av kapitlet.

I det neste kapitlet vil jeg forfølge spørsmålet om hvorfor bruken av disse to diskursene i sjangeren hverdags sosialitet i Facebook øver en så stor tiltrekningskraft på ungdom.

## 6 Forskningsspørsmål 2

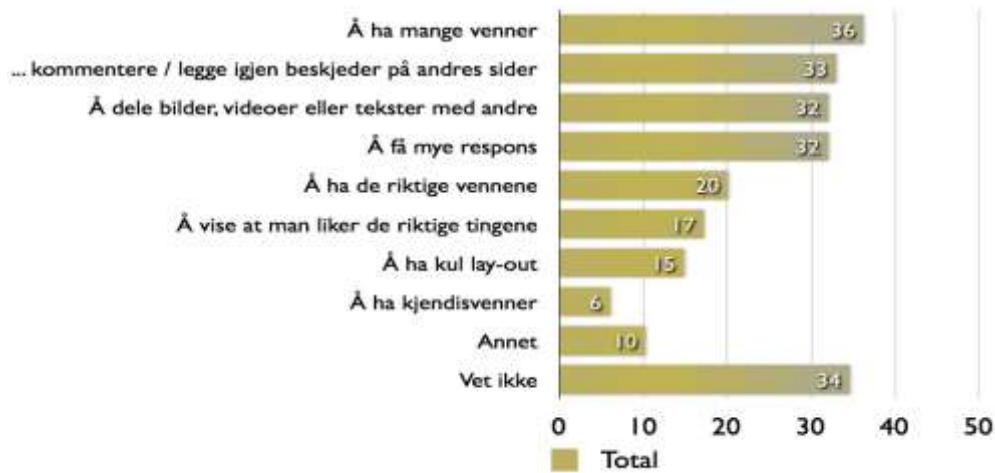
I forskningsspørsmål 2 tar jeg utgangspunkt i at bruken av sosial samhandling som jeg har avgrenset til sjangeren hverdagssosialitet i Facebook, har vokst voldsomt. I følge Facebook selv klikkes det for eksempel på Like 4,5 milliarder ganger hver dag og det er en økning på 67% på et år.<sup>64</sup> Spørsmålet mitt er om man kan peke på underliggende mønstre som kan forklare den tiltrekningskraften som hverdagssosialiteten i Facebook representerer for unge?

Jeg har allerede gjennomført en analyse av sjangeren hverdagssosialitet og jeg har også drøftet to sentrale diskursive mønstre – selvpresentasjon og sosial tilhørighet. I dette kapitlet vil jeg bruke eksisterende forskning og data for å se nærmere på hvordan sosial diskurs kan forstås og forklares. Jeg beveger meg dermed fra det midtre laget i en diskursanalyse, situasjonslaget, og over i det ytre sosialhistoriske laget.

### 6.1 Empiri

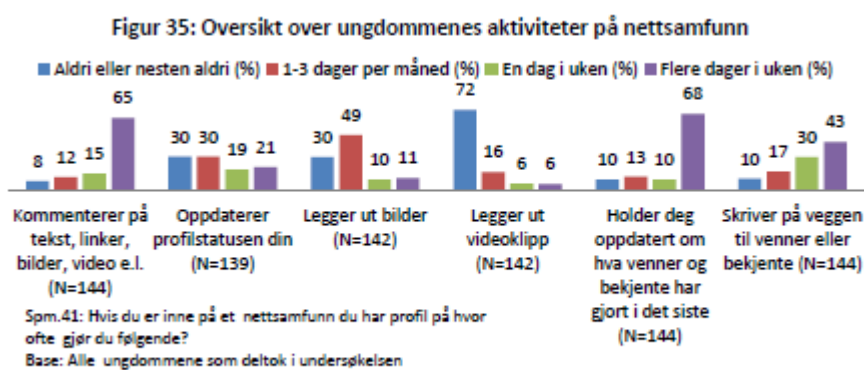
For å sette drøftingen i perspektiv vil jeg innledningsvis peke på noen undersøkelser som viser hvor viktig sosial samhandling er for ungdom.

I en undersøkelse vises hva som gir status og anerkjennelse i et nettsamfunn som Facebook for 18-19 åringer (Storsul, Arnseth, Bucher, Enli og Horntvedt, 2008, s.30):



Undersøkelsen viser hvor viktig sosial samhandling er for ungdom. Jeg har tidligere pekt på at de tre viktigste funksjonene i Facebook er nyhetsoppdateringer, søk og tidslinje. Disse funksjonene er avhengig av at brukerne er aktive på hjemmesiden sin og legger fra seg sosial informasjon. Figuren viser hvordan dette stemmer med ungdoms egen opplevelse av sosiale medier. Å ha mange venner gjør at man får mange nyhetsoppdateringer og mange søketreff. Når man kommenterer og deler bilder, videoer og tekster, bidrar man også til aktivitet på hjemmesiden sin.

En annen norsk undersøkelse viser også hvor viktig hverdagssosialiteten er:



(Lang,2012, s.77)

I enda sterkere grad vises det hvordan det er et fokus på sosial informasjon når ungdom bruker Facebook. Det gjelder både å holde seg oppdatert om hva venner og bekjente har gjort

i det siste og det gjelder å oppdatere profilstatusen sin. Dessuten går det frem av denne og andre undersøkelser at de fire andre aktivitetene, kommentering, bilder/videoklipp og skrive på veggen, også i stor grad har situasjonelle emner der emnet er kommunikasjonsdeltakerne selv.<sup>65</sup>

## 6.2 Selvpresentasjon

Jeg har allerede i drøftingen av forskningsspørsmål 1 belyst hvor viktig ekspressiv kommunikasjon er i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook. Det legges til rette for at brukerne skal benytte seg av denne funksjonaliteten. Jeg vil trekke inn forskning som underbygger hvordan brukerne benytter seg av denne funksjonaliteten.

Brukerens profil er ikke bare noe brukeren selv er herre over. Undersøkelser peker på at profilen dannes i et sosialt samspill med andre, blant annet når profilen kommenteres og venner legger inn «liker det».<sup>66</sup> På denne måten skaper og skapes identiteten. Mange unge bruker mye tid på å presentere bildet av seg selv, og de endrer det ofte.

I en annen norsk undersøkelse fra elever ved en videregående skole, vises det at (Bergen, 2011, s. 67):

**Tabell 13.** Antall som bruker tid på å se på andres bilder på Facebook. Fordelt på kjønn. Prosent i parentes.

	Ja	Nei	Total
Gutt	25 (81%)	6 (19%)	31 (100%)
Jente	34 (92%)	3 (8%)	37 (100%)
Total	59 (87%)	9 (13%)	68 (100%)

Som man ser er det ikke bare å legge inn bilder som er viktig, men også å se på andres bilder. Jeg har allerede pekt på at det er et enormt antall bilder som lastes opp til Facebook.

Hva som er interessant ved bilder vises i en annen norsk undersøkelse (Lang, 2012, s. 84):



Her pekes det på at den presentasjonen som skapes med bildet er viktig. Jeg har belyst hvordan dette henger sammen med hvordan den rollen man skaper av seg selv til en viss grad er idealisert. Man er lite interessert i å legge inn mindre flatterende informasjon om seg selv.

Jeg vil også peke på at Lang fant markerte kjønnsforskjeller: «På alternativet *At du ser bra ut på bildet*, var det en forskjell mellom hva gutter og jenter svarte, 42 av 65 jenter mot 30 av 60 gutter krysset av på dette alternativet.» (ibid. s.84).

Et annet av funnene i Langs undersøkelse er at omtrent halvparten av ungdommene publiserer bilder på sosiale nettsteder 1-3 ganger i måneden. «67 % av ungdommene i undersøkelsen min svarte at de legger ut bilder der bare dem selv er avbildet og 79 % svarte at de legger ut bilder der seg selv og venner er avbildet som oftest eller av og til på Internett.» (ibid., s 90). Et annet funn er at godt over halvparten av bildene brukes ofte som profilbilder på sosiale nettsteder (ibid., s.95).

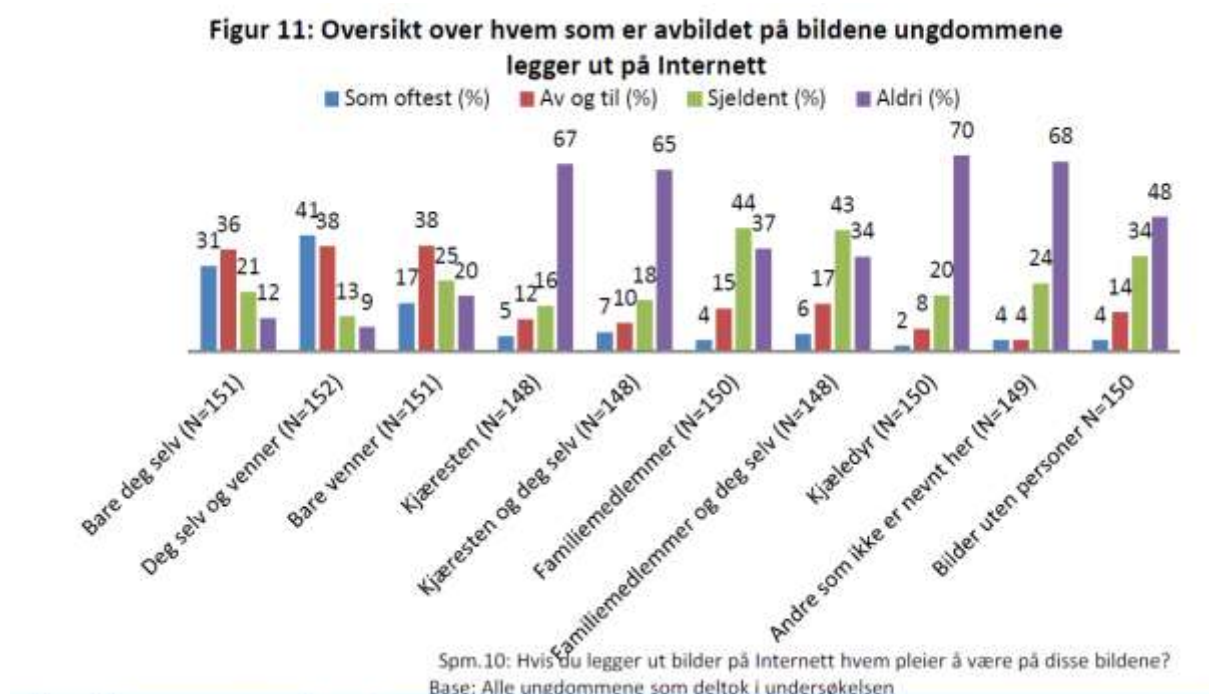
I en undersøkelse belyses det hvor viktig selvpresentasjon er (Bergan, 2011, s.71):

**Tabell 15. Hva forteller noe om deg på Facebook?**

	Forteller mye	Forteller litt	Forteller ingenting	Total
Bilder	27	39	2	68
Kommentarer	13	39	16	68
Vennelisten	10	39	19	68
Statusoppdateringer	27	35	6	68
Applikasjoner	1	26	41	68
Grupper	18	40	10	68

Jeg har drøftet hvilken informasjon som fins på Facebook, og i denne undersøkelsen understrekes det hvordan bildet og statusoppdateringen er den informasjonen som ungdom selv mener sier mest om deres presenterte selvbylde. Jeg har drøftet tidligere i oppgaven at dette er de to sentrale funksjonene for selvpresentasjon. Derimot er det interessant å se at vennelisten er mindre viktig. Dette har nok sammenheng med at venner er et flytende sosialt begrep på Facebook, og dekker mye mer enn omgangsvener.

I en annen undersøkelse pekes det også på hvem som er avbildet på de bildene man laster opp:



I tråd med andre undersøkelser jeg har referert viser denne undersøkelsen at bilder sees i en sosial sammenheng. De to mest frekvente kategoriene er bilder av personen selv og bilder der personen er avbildet sammen med venner.

Bilder og statusoppdateringer vises i nyhetsoppdateringer som en forvirrende liste for en mottaker. For å skape sammenheng må mottakeren relatere dem til en nær kontekst. De plasseres inn i en ramme der avsender og avsenders nære omverden blir et tematisk tyngdepunkt. Jeg vil dermed hevde at bilder får en viktig funksjon ved å: «These types of photos help build and sustain social groups by communicating shared values and stories.

These images play an important role in perpetuating memories for a group, calling up moments for reflection and reminiscence.» (Mendelson, Papacharissi, 2010, s.9).

Når vi samtidig vet at opplasting av bilder øker kraftig og at det i gjennomsnitt vinteren 2013 ble lastet opp 350 millioner bilder hvert døgn<sup>67</sup>, ser vi en utvikling generelt som viser kraften i selvpresentasjon på Facebook. At stadig flere brukere har tilgang fra Facebook mobil slik jeg har belyst, bidrar også til denne utviklingen. Det er lett å legge ut bilder i sanntid.

Det er heller ikke uten interesse i denne sammenhengen at Facebook kjøpte bildetjenesten Instagram, som hadde 100 millioner aktive brukere per måned<sup>68</sup>, og tjenesten er i kraftig vekst.

Jeg har drøftet hvordan selvpresentasjon antar ulike former på Facebook. På den ene siden har man direkte presentasjon av seg selv gjennom profilen. Dessuten presenterer man seg via bilder og statusoppdateringer i en sosial sammenheng, både når det gjelder hva man er opptatt av og hvilke bilder man laster opp. Ved å vise seg gjennom bilder av sosiale arrangementer man har deltatt på sammen med vennene sine forteller man mye om hvem man er. Man konstruerer det sosiale bildet av seg selv som man har lyst til å vise frem.

### **6.3 Sosial tilhørighet**

Jeg har allerede påpekt hvordan et sentralt trekk ved Facebook-diskursen er flagging av popularitet. Opp til en viss grense er det viktig for egen sosial kapital å ha mange venner, og å kunne gi dem en «klapp» slik jeg har definert ovenfor. «Noen opptrer med hundrevis av venner, andre med en håndfull. Dette nettsamfunnet kan bli et show-off og en konkurranse om å ha flest venner», skriver Skog (2008).

Berit Skog har gjort en undersøkelse som viser at «På spørsmålet om de synes de er blitt avhengige av å være på Facebook, svarer 40 prosent i aldersgruppen 18-25 år ja. Blant dem mellom 13 og 17 år svarer 37 prosent det samme.»<sup>69</sup> Å være tilstede på Facebook blir viktig i seg selv. Jeg har kalt mønstret i denne sosiale aktiviteten for sosial tilhørighet. Jeg vil hevde at denne virkelighetskonstituerende diskursen har et temporalt aspekt. Den sosiale tilhørigheten må bekreftes hele tiden. Undersøkelser viser det samme.

Schou Andreassen som har forsket på internettavhengighet hevder at: «Studier har vist at bortimot to prosent av den voksne allmennbefolkningen kan være internettavhengige. I andre



studier har anslagene vært betydelig høyere, særlig blant ungdom.»<sup>70</sup> Hun har også vært sentral i arbeidet med å lage et verktøy for å teste internettavhengighet: «The Bergen Facebook Addiction Scale (BFAS), initially a pool of 18 items, three reflecting each of the six core elements of addiction (salience, mood modification, tolerance, withdrawal, conflict, and relapse).».<sup>71</sup>

Som et eksempel vil jeg peke på hvor viktig kommentarer er for ungdom. Det er både viktig å skrive kommentarer og å få kommentarer. I en undersøkelse vises det hvor utbredt det er (Bergan, 2011, s.68):

**Tabell 14.** Antall som gir kommentarer på andres bilder. Fordelt på kjønn. Prosent i parentes.

	Ja	Nei	Total
Gutt	21 (68%)	10 (32%)	31 (100%)
Jente	31 (84%)	6 (16%)	37 (100%)
Total	52 (76%)	16 (24%)	68 (100%)

Totalt er det 76% som legger inn kommentarer på andres bilder.

I den samme undersøkelsen pekes det på at det ikke så mye er hva man kommenterer som at man kommenterer som er viktig. Det samme gjelder andre typer oppdateringer. Det viktigste er ikke innholdet, men selve aktiviteten at man oppdaterer. På denne måten er man en del av nettverket. (ibid.)

Basert på sitt forskningsmateriale der hun undersøker bruk av sosiale medier blant elever fra videregående skole, peker Bergan (2011) på tendensen mot det umiddelbare der refleksjonen viker plass til fordel for spontane aktiviteter. En slik tendens understøtter hvorfor unge er online hele tiden. Ikke bare gir de informasjon umiddelbart, men de kan også motta informasjon umiddelbart. Jeg vil forfølge dette poenget ved å drøfte tidsaspektet ved opplastinger av bilder og statusoppdateringer som jeg tidligere i oppgaven har belyst. Jeg viste hvordan den største delen av informasjonen var at fortellertid var lik fortalt tid. Statusoppdateringer og bilder forteller en historie som er samtidig med avsenderens tid. Hvis man ser statusoppdateringen og bildet som en minifortelling vil det tematiske tyngdepunktet være et samtidig tidsaspekt. Det skapes en situasjon der den som leser nyhetsoppdateringen ser inn i fortellerens nåtid. Jo nærmere fortellertidspunktet mottaker er tidsmessig, jo mer vil han eller hun oppleve historien som nåtid. Mottaker får en umiddelbar opplevelse av historien som fortelles. Det oppstår en merkelig dobbelthet der man både er tilstede i en umiddelbar

sosial situasjon som samtidig er redigert gjennom bildet og måten statusoppdateringen er fortalt på. Sjangeren skaper en ramme for **redigert umiddelbarhet**.

At man kan legge ut bilder i sanntid med et enkelt klikk med Facebook mobil bidrar også til den samme umiddelbarheten. Som et eksempel kan jeg nevne at jeg var tilstede på et seminar om sosiale medier for kort tid siden. Foredragsholder tok bilder av salen med seminardeltakerne før han startet og la inn bildene på sin hjemmeside. Allerede fem minutter etter at bildet var lagt inn, og neste før foredraget startet, var det mange som likte, kommenterte og tagget det. Nå var dette en litt annen aldersgruppe enn ungdom mellom 15 og 19 år, men det viser likevel en tendens om koplinger mellom sosialt liv offline og online som har en del interessante perspektiver. Via sosiale medier bekreftes og utfylles det sosiale livet man lever «fysisk». Men samtidig er dette en redigert versjon som legger til rette for en «hypersosialisering» der man bekrefter seg selv ved å være sosial, men det gjøres i et format med sterk multimodal affordans.

## 6.4 Forklaringsmodeller

I behandlingen av forskningsspørsmål 2 har jeg hittil knyttet to diskursive mønstre, behov for tilhørighet og selvpresentasjon, til ulike typer undersøkelser og empiri for å belyse tiltrekningskraften for ungdom. Jeg har imidlertid ikke drøftet mulige sammenhenger der jeg ser på forklaringer for hvorfor tiltrekningskraften er så stor. I den følgende delen vil jeg peke på noen mulige sammenhenger.

### 6.4.1 En psykologisk forklaringsmodell

En amerikansk undersøkelse utført av to forskere ved universitetet i Boston gjennomgår eksisterende forskning om Facebook. De sier selv at de: «conduct a systematic review of the existing literature on the psychological factors contributing to FB use.» (Nadkarni, Hofman, 2011, s. 243). De hevder at:

«Based on the existing literature, we propose a dual-factor model of FB use. According to this model, FB use is primarily motivated by two basic social needs: (1) the need to belong, and (2) the need for self-presentation. The need to belong refers to the intrinsic drive to affiliate with others and gain social acceptance, and the need for self-presentation to the continuous process of impression management.

These two motivational factors can co-exist, but can also each be the single cause for FB use.» (ibid., s. 245).

Denne psykologiske forklaringsmodellen bygger på generelle menneskelige behov der forfatterne trekker inn ulik forskning som kan forklare typiske faktorer for de to behovene. De peker på sammenhengen mellom egenverd, selvfølelse og behovet for sosial tilhørighet. De refererer ulike undersøkelser som ser på sammenhengen mellom selvfølelse og graden av sosial tilhørighet. De drøfter også ulike sammenhenger mellom måten man presenterer seg på Facebook og behovet for selvpresentasjon. Blant annet refererer de en hypotese om virtuelle identiteter der brukerne presenterer og konstruerer et idealisert bilde av seg selv.

I rapporten peker de på ulike typer sosiologiske forskjeller, blant annet kulturelle. De tar utgangspunkt i to forskjellige typer kulturer, kollektive og individuelle. I en kollektiv kultur har harmonisering høy prioritet, mens man i individuelle kulturer setter individuelle prestasjoner høyest. Forfatterne fremsetter en hypotese basert på tilgjengelig litteratur de har gjennomgått om at: «that members from individualistic cultures are more likely to share private information with their FB friends and are more likely to raise potentially controversial topics as compared to FB users from collectivistic cultures.» (ibid., s. 246).

Imidlertid finner ikke forfatterne at forskning gir noen klare grunnleggende årsaker for hvorfor de to sosiale behovene er viktige for å forstå den voldsomme veksten i bruk av Facebook. Det blir stående som en hypotese at grunnleggende menneskelige psykologiske behov kan forklare tiltrekningskraften Facebook som sosialt medium har.

En alternativ forklaringsmodell tar også utgangspunkt i hvordan sosialpsykologiske forhold i spesielle faser av livet kan forklare tiltrekningskraften. Utviklingspsykologisk er ungdomstiden en tid for sosial eksperimentering med nye typer sosiale roller. S. Livingstone refererer for eksempel til H. Eriksson som hevder at ungdomstiden er en tid for utprøving av sosiale roller og identiteter, og at dette muliggjøres i en Facebook-diskurs.

«The complex relation between opportunity and risk is not distinctive to the internet but is, rather, a feature of adolescence. Erikson (1959/1980) observed, the adolescent must develop and gain confidence in an ego identity that is simultaneously autonomous and socially valued, and that balances critical judgement and trust, inner unity and acceptance of societal expectations. Thus they must make judgments that are difficult offline as well as online – whom to trust, what to reveal about yourself, how to establish reciprocity, when to express emotion, and so on. By examining how online identity

and peer relations are shaped by both peer culture and the affordances of networking software, my purpose here is to show how online opportunities and risks are interconnected. » (Livingstone, 2008, s.5)

Jeg vil hevde at både psykologiske forklaringsmodeller som legger vekt på grunnleggende behov, og forklaringsmodeller som legger vekt på utviklingspsykologiske forhold er viktige, men de gir kun deler av bildet. Det er også sider ved dagens internett-teknologi, hevder jeg, som har forklaringskraft.

### **6.4.2 Teknologi og multimodal affordans**

Barn og unge lever et sosialt liv offline. De deltar i sosiale praksiser i skolen, blant venner, i foreninger og mange andre steder. Men de lever stadig mer av det sosiale livet online slik jeg har pekt på i det datamaterialet jeg har trukket frem. Jeg vil belyse hvordan Facebooks funksjonalitet legger teknologisk til rette for den sosiale utprøvingen. Jeg vil peke på noen trekk som skiller sosialt liv online i sosiale medier og offline. Sosiale medier gir en vedvarende tilstedeværelse, de er søkbare, de kan reproduses og relasjonene er mer usynlige (Boyd, 2007). Disse trekkene gjør at sosialt liv kan være nærværende hele tiden, særlig når stadig mer av oppkoplingen gjøres via smarttelefoner. Man trenger ikke vente på et sosialt liv, tvert om vil det alltid være kun et klikk unna. I en undersøkelse sies det: «I de kvalitative gruppeintervjuene derimot, kom det frem at grunnen til at over halvparten svarte at de logget på mellom 1 til 5 eller 5 til 10 ganger var at de aldri logger av.» (Bergan, 2011, s.40). Smarttelefoner gjør det lett å legge inn ny informasjon. Det er for eksempel bare et klikk unna å ta et bilde og legge det inn på siden sin. Nyhetsoppdateringene gir dessuten hele tiden ny informasjon fra unges sosiale liv. Dessuten bidrar de ulike teknologiene i Facebook til å filtrere, søke og oppdatere det som føles mest relevant for den enkelte.

Jeg har vist til mange undersøkelser som beskriver hvordan ungdom er innom Facebook mange ganger om dagen, selv om det kan være sosiale, aldersmessige og kjønnsmessige forskjeller. I kvalitative brukerundersøkelser forklarer informantene at det skyldes den sosiale tilhørigheten og muligheten for å presentere seg selv. Jeg har også pekt på ulike trekk i sjangeren hverdags sosialitet som bidrar til bruksmønsteret. Det er en begrenset, men effektiv multimodal affordans. Det innebærer at sjangeren er lett å bruke, og den legger til rette for sosial samhandling slik jeg har analysert. Dessuten bidrar funksjonaliteten, blant annet slik nyhetsoppdateringer og søk fungerer, til å understøtte den sosiale bruken. Dessuten har man

alltid tilgang hvis man har en mobil enhet påslått. Jeg har dessuten pekt på at sosialt liv alltid kan reproduseres ved at nyhetsoppdateringer kan leses asynkront også. Dessuten kan man være mer usynlig ved å logge seg på og lese andres oppdaterte status og sosiale liv uten selv å gi seg til kjenne.

Men jeg vil samtidig peke på at forskning (Brantzæg, Heim, Kaare, 2010) viser at de sosiale kontaktene ungdom har på Facebook i stor grad representerer det samme sosiale nettverket blant jevnaldrende som de har ellers. Derimot har man langt flere venner på Facebook enn omgangsvener (Bergan, 2011). Et forsiktig tall i mange av undersøkelsene jeg refererer til er at man har ti ganger så mange venner på Facebook som man har omgangsvener. Det er i mindre grad et skille mellom grader av sosial nærhet på Facebook. Selv om man kan differensiere mellom ulike typer av venner er ikke dette så vanlig. Dessuten viser også forskning (Brantzæg, Heim, Kaare, 2010) at sjangeren hverdags sosialitet fremmer sosial bruk av fjerne relasjoner der deltakerne ikke kjenner hverandre godt. Det rimer godt med forskning (ibid.) som peker på at det er langt lettere å godta noen som venn online enn offline. At man har flere venner online enn offline understøttes også av funksjonaliteten i Facebook der man hjelpes til å få venner ved at man får forslag om å være venn med venners venner.

### **6.4.3 Markedskreftene**

Jeg vil dessuten peke på at selskapene bak teknologien har store økonomiske motiver og er en kraftig pådriver for å tilby folk løsninger og skape behov. Facebook har i løpet av få år blitt en stor bedrift der aksjekursen har skutt i været etter at selskapet ble børsnotert. «Det betyr at verdien på Facebook tilsvarer verdien av Statoil, Seadrill og RCL tilsammen!»<sup>72</sup> Det kan dermed hevdes at det er markedsøkonomiske krefter som bidrar til at sosiale medier som teknologi, både skaper behov og bidrar til å forsterke menneskelige behov. Det gjelder uansett om man ser behovene som psykologiske grunnbehov eller som spesifikke for utprøving av sosiale identiteter i ungdomstiden. I en undersøkelse sier en av informantene: «Det er jo ikke noe å gøy å være alene i et annet nettsamfunn.» (Bergan, 2011, s.62). Når Facebook har fått en så dominerende plass, skyldes det blant annet hvordan Facebook hele tiden har utviklet nye løsninger og kjøpt opp eksisterende løsninger for å svare på konkurransen fra andre tilbydere av sosiale medier og ved å ligge i front. De har blant annet lansert Facebook Connect for å kople til andre nettsted, tidslinjen for å forenkle oversikten over egen informasjon, ny

søkealgoritme for å skape mer relevante sosiale treff, Instagram for bildehåndtering og mange andre. På denne måten har Facebook vært en kreativ kraft som i dag nærmest har en monopolstilling innen sjangeren hverdagssosialitet.

Som et eksempel på hvordan funksjonalitet støtter opp under og utvikler sosiale bruksmønstre, vil jeg peke på hvordan antall sidevisninger økte med 40% da muligheten for nyhetsoppdateringer ble innført i 2006.<sup>73</sup>

Dessuten har informasjonsvolumet gjort det vanskelig for brukere å flytte til andre plattformer. Det betyr blant annet å måtte bygge nettverk og skape informasjon på nytt, hvis man for eksempel vil flytte til Google+.

#### **6.4.4 Sosialhistorisk forklaring**

Jeg vil til slutt trekke frem en sosialhistorisk forklaringsmodell. I lys av det sosiokulturelle utgangspunktet jeg har i denne oppgaven, vil jeg fremsette noen hypoteser i lys av undersøkelser og forskning som er gjort. Denne forskningen peker på sosiokulturelle sammenhenger.

Narsissisme, vil si å være forelsket i seg selv, og er hentet fra en gresk mye om den unge mannen Narkissos som så sitt eget speilbilde i vannet og ikke klarte å slippe blikket og døde. I dag dekker begrepet alt fra selvopptatthet til en psykiatrisk diagnose. I min sammenheng er narsissisme en selvopptatt kommunikasjon der kommunikasjonsfokuset er avsender. I norsk språkbruk kalles det av og til for navlebeskuende kommunikasjon. I et større perspektiv har forskere beskrevet en ny sosialt forankret narsissistisk personlighetstype som kanskje kan ha forklaringspotensiale for å forstå hvordan Facebook-diskursen kan ha så stor gjennomslagskraft.

For Ziehe (2006) er identitetsskaping i dag preget av en sterk sekundærsosialisering med noen karakteristiske trekk som en svekket jeg-følelse, men samtidig økt interesse for en selv og et stort behov for anerkjennelse fra andre. I stedet for primærsosialisering i stabile normer i familie, skole og nærmiljø skjer det en estetisering av normene ved at innholdet kan skifte, mens formenes parrings- og nyhetskraft blir viktigere. Ziehe kaller det «intuitiv refleksivitet» (Ziehe, 2006) i blikkets dobbelte bevegelse der man både ser og blir sett samtidig.

Estetiseringen etableres som en narsissistisk speilfunksjon. I bredere forstand kan man se det i

de utallige spesialkulturene som fins i det moderne samfunnet, og som man kan forlate like fort som man blir en del av dem. Jeg vil definere en motsetning mellom dype og grunne normsett der de dype normsettene er knyttet opp mot stabile, integrerte sosiale sammenhenger, mens de grunne normsettene har en skiftende sosial overflate. For eksempel tenderer seksualitet i dagens samfunn mot en skiftende overflate der nytelse og pirring er blitt sentrale trekk, mens det tradisjonssamfunnet som Ziehe (ibid.) beskriver, ser seksualitet som en praksis som tilhører privatlivet. På samme måte peker Ziehe på hvordan historien estetiseres. Den har ikke lenger et innhold og en sammenheng, men er en uendelig rekke med tegn uten dybde for eksempel når historien konsumeres og får underholdningsverdi gjennom opplevelsindustrien slik som filmer, realityshow og turisme. Den samme estetiseringen der uttrykket får fokus finner man i mediesamfunnet eksemplifisert ved stikkord som målgruppe, kundesegmenter, kvantitative seerundersøkelser og publikumsstørrelser. Underholdningsverdi er viktigere enn læring og dannelse.

Underholdningsverdi og estetisering har sin motpol i kjedsomheten. Jeg vil trekke frem en undersøkelse (Hunt, Atkin, Krishnan, 2012) som peker på hvordan sjangeren hverdagssosialitet brukes til å fylle et tomrom i unges liv. De kjeder seg, men har samtidig øyeblikkelig tilgang til sosiale medier. I den refererte undersøkelsen pekes det på at: «The entertainment motive for using Facebook was the most salient here, followed by the passing time motive, all of which is consistent with findings from previous research. » (ibid., s. 198).

Ziehe gir en sosialhistorisk forklaring på en moderne personlighetstype som også kan anvendes på min problemstilling. Tiltrekningskraften som sjangeren hverdagssosialitet har på ungdom kan forklares med fremveksten av en moderne personlighetstype basert på en ny form for sosialisering. Den estetiserte pirringen blir det vesentligste i forståelse av hvorfor det er viktig å være «online» hele tiden. Ziehe peker på en ny form for individualitet der fremmedhetsaversjon er et fremtredende trekk. Gjennom sosialisering – blant annet i skolen – er ungdom vant til at læring og oppdragelse er tilpasset deres forventnings- og forståingshorisont. På samme måte tilpasses media og annen primærsosialisering til unges forventninger og interesser. Estetiseringen skaper en nysgjerrighet som pirrer overflaten, mer enn dypere mønstre. Denne narsissistiske speilingen kan beskrives som: «...en perspektivmessig vending innover: fra det ytre og mot det indre, [...] fra det samfunnsmessige mot det psykologiske, som stimuleres av teknologi som har her-og-nå ønskeoppfyllelse som

mål [...] og som forsterkes av en reklameindustri som gjør alt i sin makt for at selvfølelse, identitet og anerkjennelse knyttes til konsum.» (Foros, Vetlesen, 2012, s. 48).

Jeg vil forfølge denne hypotesen ved å ta utgangspunkt i teorier hos Anthony Giddens (1991) som forfekter at det i et globalt rom av usikkerhet oppstår nye former for refleksiv identitetsdannelse. Den menneskelige identiteten blir et refleksivt prosjekt der den enkelte skaper, vedlikeholder og reviderer et sett med biografiske historier om seg selv – både hvem man er, hvem man skal bli og hvordan man ble den man ble. Denne identiteten er utsatt for stort press i det moderne samfunnet som legger til rette for en intuitiv refleksivitet der den narsissistiske speilingen er en grunnleggende sosialiseringstruktur. Hvis jeg tar utgangspunkt i teorien til Giddens om at identitetsskaping for det moderne menneske blir å skape og vedlikeholde en fortelling om seg selv, vil jeg hevde at funksjonaliteten i Facebook tilrettelegger for slike fortellinger ved å lage en tidslinje der den enkelte kan presentere seg selv i et tidsforløp. Jeg har dessuten vist hvordan fortellingen er et viktig kompositorisk prinsipp i Facebook, både den store tidslinjen og de små nyhetsoppdateringene. Satt på spissen vil jeg hevde at sjangeren hverdagssosialitet i Facebook fyller et behov ved å tilby funksjonalitet som gjør at brukerne kan skape fortellinger om seg selv og sitt sosiale liv. Hvis jeg samtidig antar at ungdomstiden er en tid for utprøving av nye sosiale roller slik jeg har drøftet, mener jeg at man kan se noen viktige årsaker til den utstrakte bruken.

## 6.5 Konklusjon

For å belyse forskningsspørsmål 2 tok jeg utgangspunkt i at bruken av sosial samhandling som jeg har avgrenset til sjangeren hverdagssosialitet i Facebook, har vokst voldsomt. Forskningsspørsmålet er om man kan peke på underliggende mønstre som kan forklare den tiltrekningskraften som hverdagssosialiteten i Facebook øver på ungdom?

For å svare på dette spørsmålet tok jeg utgangspunkt i ulike typer forskning som peker på hvordan ungdom bruker sjangeren hverdagssosialitet i Facebook. Jeg belyste bruken i forhold til begge de diskursive mønstrene jeg fant i det forrige kapitlet, sosial tilhørighet og selvpresentasjon.

Deretter pekte jeg på ulike forklaringsmodeller for å forstå hvorfor tiltrekningskraften og fascinasjonen for å bruke sosiale medier er så stor. Den enkleste forklaringen hevdet jeg var rett og slett at psykologiske behov muliggjøres med multimodal affordans i sjangeren



hverdagssosialitet der man kan være tilkopleet hele tiden. Jeg hevdet at sjangeren hverdagssosialitet i Facebook legger til rette for at ungdom kan få utløp for sterke psykologiske behov for sosial tilhørighet og selvpresentasjon. Det gjøres ved at de psykologiske behovene speiles i diskursive mønstre i sjangeren. Dessuten virker det som firmaet Facebook i stor grad utvikler ny funksjonalitet som forsterker dette bildet. I dag har Facebook tre sentrale funksjoner, nyhetsoppdateringer, sosialt søk og tidslinjen, som alle sammen understøtter de psykologiske behovene. Jeg pekte på hvordan ny funksjonalitet hele tiden er rettet inn mot å forsterke disse mønstrene som jeg har kalt den multimodale affordansen i sjangeren. Kapitlet Forsknings spørsmål 1 inneholdt en omfattende drøfting av hva den multimodale affordansen består av.

Jeg pekte dessuten på sosialhistoriske forhold som kan bidra med noen forklaringer.<sup>74</sup> Jeg brukte sosiologiske teorier av Ziehe og Giddens for å beskrive trekk ved en ny identitetskonstruksjon som kan knyttes til økonomiske mekanismer i det moderne samfunnet.

Jeg avsluttet med å hevde at en forklaringsmodell må inneholde alle de ulike elementene jeg har beskrevet. Forskningen jeg har gjennomgått gir ingen klare svar, og i denne oppgaven har det heller ikke vært noe mål å gi noen entydige konklusjoner.

Jeg vil derimot til slutt peke på noen begrensninger i oppgaven min. Jeg har tatt utgangspunkt i ungdom i Norge, og stort sett konsentrert meg om aldersgruppen 15-19 år selv om ikke all empiri som brukes faller innenfor denne alderskategorien. Selv om jeg har beskrevet Bourdieus teori om ulike former for kapital, har jeg ikke brukt disse begrepene i denne delen av oppgaven. Jeg har heller ikke analysert andre forskjeller i aldersgruppen slik som for eksempel kjønn. I forskningsmaterialet jeg har brukt har det blitt presentert forskjeller – særlig når det gjelder alders- og kjønnsforskjeller. Det jeg har funnet om ulike typer forskjeller tenderer mot at de mønstrene jeg drøfter, kan generaliseres til ungdomsgruppen 15-19 år i Norge i dag generelt. Jeg antar at videre forskning vil belyse hvor signifikante kjønns-, geografiske- og sosiale forskjeller er.

## 7 Forskningsspørsmål 3

I det tredje forskningsspørsmålet i denne oppgaven vil jeg drøfte sammenhenger mellom grunnleggende mønstre i bruk av Facebook i sjangeren hverdagssosialitet og skolefaglige prosesser.

Innledningsvis siterte jeg hvordan Krumsvik peker på hvordan «... nettverkssamfunnet kan være ein katalysator for å etablere ... praksisfellesskap ... Det digitale formatet og det nettbaserte kan difor opne handlingsrommet for skulane i forhold til slike aspekt, men og for dei uformelle læringsarenaene. Og ungdomen sin digitale kompetanse kan være ein inngang til slike praksisfellesskap.» (Krumsvik, 2007, s.229).

Sosiale praksiser i skolen og i bruk av Facebook foregår på forskjellige sosiale og institusjonelle arenaer. Jeg tar utgangspunkt i forskning som undersøker læringseffekten i den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter i skolen. Sjangeren som anvendes er stort sett klasseromsundervisning med enten lærerstyrt undervisning i samlet klasse eller gruppearbeid. Stort sett vil jeg konsentrere meg om sjangeren lærerstyrt undervisning i samlet klasse siden det er den mest utbredte praksisen i forskningen jeg bruker. Denne sjangeren er ulik den sjangeren jeg hittil har drøftet. Det er store forskjeller på å bruke sosiale medier online og å undervise og bli undervist i et klasserom. Men når jeg avgrenser til undervisning og læring om muntlige ferdigheter, vil jeg likevel hevde at det er store likheter.

Jeg har drøftet sosial samhandling i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook. Jeg hevdet at det finnes to virkelighetskonstituerende diskursive mønstre, sosial tilhørighet og selvpresentasjon. Ved å fokusere på kunnskapsaspektet som angir ulike måter å representere verden på, drøftet jeg hvordan den sosiale samhandlingen i sjangeren hverdagssosialitet fokuserer på den sosiale aksens via ekspressiv og fatisk kommunikasjon. Jeg drøftet dessuten hvordan sjangermessige trekk legger til rette for en slik diskurs. Min forskningshypotese for forskningsspørsmål 3 er at disse mønstrene for sosial praksis gjenfinnes i dagens skole i klasseromsundervisning i muntlige ferdigheter.

Jeg vil i dette kapitlet peke på noen mulige likhetstrekk og noen mulige sammenhenger. Jeg tar utgangspunkt i en sosiokulturell tradisjon der:

«All undervisning i skolen er formalisert undervisning, fordi den finner sted innenfor skolen som institusjon. Formalisert undervisning er situerte kommunikative praksiser, eller tradisjoner og regler for kommunikasjon som har utviklet seg over tid og som tilbyr elevene noen spesifikke måter å lære på. Å lære *i* skolen er for eleven dermed ikke identisk med elevens læring på andre arenaer. I hvilken grad elevene lykkes eller mislykkes *i* skolen har sammenheng med hvordan elevene mestrer institusjonelle former for kommunikasjon (Säljö, 2001). Et sentralt spørsmål blir dermed hvordan elevene innvies i, eller lærer å mestre og forstå institusjonelle former for kommunikasjon som de forventes å håndtere og samtidig nyttegjøre seg av.» (Helgevold, 2011, s.246).

## 7.1 Gode skolefaglige prosesser

Jeg vil starte med å definere læring og gode skolefaglige prosesser.

Dale definerer gode skolefaglige prosesser som «... Relasjonen mellom læreplanformalisert faglig læring og at elevene integreres i ... «gode» læreprosesser.» - dvs «prosesser som engasjerer elevene.» (Dale, 2009, s.212).

### 7.1.1 Generelle læringsstrategier

Jeg vil starte med å beskrive en sammenheng mellom skolefaglige prosesser, læring og kompetanse. Jeg tar utgangspunkt i noe av den forskningen som er foretatt basert på internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte, særlig basert på PISA-undersøkelsene. Jeg drøfter en del felles indikatorer på hva som er god læring for ulike grunnleggende ferdigheter. Deretter tar jeg for meg muntlige ferdigheter spesielt.

PISA-undersøkelsen (Hopfenbeck, 2012) knyttet en del læringsstrategier til læringsoppgaver i lesing, matematikk og naturfag. Tre ulike kategorier var definert:

- Memoreringsstrategier der eleven skal lære et lærestoff utenat
- Utdypende strategier der eleven skal knytte et fagstoff til noe de allerede kan
- Kontrollstrategier der eleven skal sjekke at man husker det man har lært

Det siste nivået kalles (ibid.) for metakognitive strategier der eleven må vurdere nytteverdien av den læringsstrategien de bruker og eventuelt endre den hvis de ser at det er nødvendig. En

metakognitiv strategi innebærer at elevene må gjøre fagstoffet til seg eget, og ofte også justere den forståelsen man har for å skaffe seg ny og mer reflektert innsikt. Sentrale stikkord for metakognitive læringsstrategier er selvregulering, forståelse og refleksjon. I denne sammenhengen vil jeg peke på at i internasjonal sammenheng basert på PISA-undersøkelsen kom Norge dårlig ut når det gjaldt metakognitive strategier. «Det ble konstatert at norske elever var blant dem som anvendte utdyping som læringsstrategi i minst grad, og at de også i liten grad anvendte kontrollstrategier når de arbeidet med skolefag.» (Hopfenbeck, 2012, s. 71). I den samme rapporten påpekes det hvordan metakognitive strategier er viktig for å forstå selvregulert læring der eleven selv må «... planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen læring.» (ibid.,s.80).

Sivesind peker på hvordan PISA opererer med et begrep om *literacy* som hun hevder har et sosiokulturelt grunnlag i PISA og skal forstås som at språket medierer all menneskelig aktivitet. «Å kunne et matematisk språk innebærer å vite hvordan matematikk er formet gjennom termer, fakta, tegn og symboler og prosedyrer.» (Sivesind, 2010, s. 127). Hun angir deretter kriterier for å måle literacy. I min sammenheng vil også læring være en sentral komponent, ikke bare måling. Sivesind (ibid.) beskriver tre typer kompetanseklynger, reproduksjon, sammenheng og refleksjon. Det siste nivået er et metakognitivt nivå, og inneholder aktiviteter som kompleks problemløsning, refleksjon og innsikt, originale fremgangsmåter og generalisering. Sivesind peker på at: «Karakterforskjellene mellom de ulike kompetanseklyngene er heller et uttrykk for ulike nivåforventninger til hva elevene metodisk kan mestre.» (ibid., s.132).

I et læringsperspektiv har jeg skissert hvordan læring og kunnskapstilegnelse i PISA sees som en stegvis prosess fra kognitive til metakognitive læringsstrategier. Med utgangspunkt i kunnskapsbegrepet kan man definere følgende utviklingsmål - forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering.<sup>75</sup> De ulike læringsstrategiene definerer hvordan tilegnelse av kunnskap skjer gjennom økende grad av refleksjon og metakognisjon.

## 7.1.2 Muntlige ferdigheter

Jeg vil ta for meg læringsstrategier for den grunnleggende kompetansen muntlige ferdigheter som skolefaglig prosess som jeg har som forskningsområde for forskningsspørsmål 3. Jeg tar utgangspunkt i Kunnskapsløftet som definerer muntlige ferdigheter slik

«Forstå og vurdere omfatter de reseptive aspektene ved muntlige ferdigheter og innebærer å lytte, tolke og vurdere muntlig tekst og vise respekt for den som taler.

Utforme omfatter bruk av ulike uttrykksmåter som støtte i både spontan og forberedt tale.

Kommunisere omfatter det å uttrykke meninger, drøfte problemstillinger og strukturere og tilpasse egen muntlig tekst til mottakere, innhold og formål. Reflektere og vurdere omfatter å lytte til, gi respons, videreutvikle innspill fra andre og fremme egne meninger i spontane og forberedte samtaler.»<sup>76</sup>

Denne definisjonen er helt i tråd med mine tidligere utgreiinger om læringsstrategier i PISA. Det er i stor grad snakk om metakognitive og refleksive strategier der eleven skal vurdere, tolke, drøfte, strukturere og videreutvikle.

## 7.2 Ordvalg og språkbruk

I dette delkapitlet tar jeg utgangspunkt i språkbruksmønstrene for ordvalg i sjangeren hverdagssosialitet jeg har analysert og relaterer dem til de læringsstrategiene jeg har redegjort for ovenfor.

Facebook-diskursene utgjøres av multimodale tekster fra dagliglivets domene i en egen sjanger som jeg har kalt hverdagssosialitet. Jeg har tidligere i oppgaven sett på typiske sjangertrekk når det gjelder ordvalg og språkbruk og samlet dem i merkelappen «dagliglivets domene». Jeg vil gjenta noen av de resultatene jeg kom frem til for denne språkbruken.<sup>77</sup>

Verbalgruppene er dagligdagse handlingsverb med aktive uttrykksmåter. Nominalgruppene er enkle nominalgrupper med substantiv og et enkelt beskrivende adjektiv, og med lav presisjonsgrad. Adverbialgrupper og preposisjonsfraser sier i stor grad noe om tid og sted for hendelsen, men har lavt presisjonsnivå. Ordforrådet består av muntlige ord og uttrykk, gruppespråk, sammentrekninger, forkortelser og forsterkninger. Modaliteten har vanligvis lavt presisjonsnivå slik jeg har beskrevet. De multimodale tekstene skaper sammenheng

gjennom en underforstått situasjonell koherens med mye bruk av underforstått deiksis. Når det gjelder tekstoppbygging er det liten grad av tydelige mønstre for tema-remå.

Macken-Horarik definerer tre måter å bruke språket på når det gjelder ordvalg (Maagerø, 2005), dagliglivets domene, de spesialiserte fagområdene og det kritiske refleksjonsdomenet.

Jeg har drøftet hvordan den sosiale samhandlingen i Facebook bruker språklige trekk fra det første domenet der dagliglivets kunnskaper og språk er representert, mens det spesialiserte domenet refererer til systematisk faglæring som knyttes til aktiviteter som klassifikasjoner, definisjoner og organiseringer av kunnskap som er abstrakt, teknisk og nominalisert. Et eksempel på nominalisering kan være «Læreren besluttet at Ole måtte sitte igjen.» som omformes til «Oles gjensitting» Et annet eksempel kan være: «Beslutningen ble gjort i går.». I begge disse eksemplene fjernes aktøren fra overflatenivået i teksten. Det blir uklart hvem som handler når verbalet omformes til et nominal i setningen. I lys av det informative laget i tekstanalysemodellen jeg har anvendt ser vi hvordan prosessen blir utydelig. Gjennom nominalisering av det verbalet som realiserer prosessen, gjøres prosessen langt mer abstrakt.

Det kritiske refleksjonsdomenet er der hvor man reflekterer over kunnskapen ved å tre et skritt til siden og skape et metanivå for kunnskapen. Hvis man anlegger et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring der språket medierer produksjon og reproduksjon av kunnskap, vil det være begrenset overføringsverdi fra sjangeren hverdagssosialitet i Facebook til skolefaglige prosesser når det gjelder språkbruk og ordvalg. Hvis elevene skal erobre et fagspråk og et refleksjonsspråk, trenger de å utvikle språklig kompetanse for å håndtere abstrakt kunnskap.

Jeg har referert til læringsmål for muntlige ferdigheter i Kunnskapsløftet der følgende aktiviteter er viktige – lytte, tolke og vurdere muntlig tekst, utforme og reflektere over tekster, og tolke og vurdere ulike former for sammensatte tekster.

Hvis jeg tar utgangspunkt i ulike nivåer for læringsstrategier slik PISA-undersøkelsen legger opp til (Sivesind, 2010), vil jeg hevde at språkbruk og ordvalg i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook ikke gir kompetanse på de øverste nivåene der refleksjon over kunnskap er viktig.

## 7.3 Sjanger og lavt læringstrykk

I forrige del tok jeg utgangspunkt i diskursanalysens tekstnivå for å drøfte sammenhengen mellom sjanger og ordvalg. I denne delen beveger jeg meg opp til det situasjonelle laget i diskursanalysen og drøfter hvordan de diskursive mønstrene, sosial tilhørighet og selvpresentasjon, også fins som diskursive mønstre i klasseromsdiskursen. Jeg belyser denne sammenhengen ved å trekke fram forskning for den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter fra evaluering av Reform 97 og fra PISA+. Når forskningen hevder at man finner et lavt læringstrykk i muntlige ferdigheter, men en stor fokus på sosial bekreftelse, er det i tråd med de diskursive mønstrene i sjangeren hverdagssosialitet i Facebook. Min hypotese er dermed at det er liten overføringsverdi – også på dette diskursive nivået – til god skolefaglig praksis.

Det er mye data og forskning som peker på lavt læringstrykk i norsk skole. Haug uttrykker det på følgende måte:

«Ei forklaring på at norske elever ikkje presterer høgare enn dei gjer, og at mange elevar skårar relativt svakt, ligg i eit for stort og fritt handlingsrom i læringsaktiviteten og med for svak oppfølging. Dette er også slutningar andre har kome med (Bergem 2009, Klette 2007). Teoretisk kan det grunnjevast både med tilvising til den viktige rolla andre har for den individuelle læringa (næraste utviklingssonen) og til kor viktig læringsstøtte og oppfølging er for vellukka aktivitet.» (Haug, 2012, s.54-55)

La meg også peke på hvordan sentrale klasseromsforskere peker på at: «Nyere forskning har imidlertid utfordret og nyansert tiltroen til samtaler og samtaledeltakelse som et ubetinget positivt læringsverktøy. Cazden (2011), Nemirovsky (2005), Sfard og Kieran (2001) og andre hevder for eksempel at lærerne må utstyres med et didaktisk repertoar dersom matematiske samtaler skal føre til faktisk læring.» (Bergem og Klette, 2012, s.226). Setter man en slik formulering opp mot den digitale kunnskapen som sjangeren hverdagssosialitet gir elevene, vil jeg hevde at overføringsverdien er liten. Jeg vil snarere hevde at man må avlære elevene den sjanger- og diskursive kunnskapen de har ervervet seg ved mange timers og dagers bruk av Facebook. Hvis jeg utvider perspektivet til mer enn diskursiv kompetanse og også trekker inn hvordan forskere peker på et psykisk behov for å måtte være tilstede i de sosiale rommene hele tiden, åpner det seg dystre perspektiver sett fra et skolefaglig perspektiv. I innledningen i denne oppgaven pekte jeg på skoleforskning som utdyper disse påstandene.

Jeg vil i det følgende peke på en del parallelle trekk ved Facebook-diskursen og en klasseromsdiskurs.

I prosjektet Klasserommets praksisformer etter Reform 97 ble blant annet arbeid med muntlige ferdigheter undersøkt.<sup>78</sup> Jeg vil peke på to funn i dette delprosjektet som understøtter mønstre ved bruk av Facebook:

- Ingen av kunnskapsobjektene – verken betydningen av muntlighet eller hva man kommuniserte om - ble satt i fokus. Sosial samhandling ble ikke gjort til gjenstand for læring. Heller ikke hva man kommuniserte om, ble utfordret av lærerne i noen særlig grad.
- Responsen var støttende, men ukritisk. Dette gjenspeiler sentrale trekk i bruk av Facebook. Man «liker» det man hører, men uten noen form for læringsfokus. «Det ble gjerne gitt entusiastisk applaus til slutt, supplert av lærerkommentarer av typen «Flott, Henrik!»» (Penne, Hertzberg, 2008,s.20). Den informative språkfunksjonen vil fungere dårlig i en læringssammenheng fordi: «Lærerne følger nok opp læreplanenes krav om et bredt register av aktiviteter, men uten at det alltid er klart hva aktivitetene skal føre til, og hva betingelsene er for at målet skal nåes.» (Klette, 2004)» (ibid., s.9). Hertzberg og Penne referer til den best fungerende klassen i sin undersøkelse som «... en fortelling om trivsel og hygge for de aller fleste. ... Men nettopp fordi elevene i denne klassen er så velfungerende i rollen, er det mye som tyder på at de kunne ha hatt utbytte av høyere faglige krav.» (Penne, Hertzberg,2008, s.40).

Sammenhengen mellom lavt læringstrykk og klasseromsdiskurs er beskrevet i PISA+-undersøkelsen slik jeg allerede har gitt noen eksempler på. Jeg har analysert hverdagssosialiteten i Facebook og funnet at det sosiale repertoaret er sterkt sosialt bekreftende. Hvis vi ser på likhetstrekkene mellom forskning om muntlige ferdigheter og Facebooks sosiale samhandling, ser vi mange likhetstrekk slik jeg vil belyse.

I en forskningsrapport om opplæring i muntlige ferdigheter basert på PISA+ tar artikkelforfatterne utgangspunkt i datamateriale med videoobservasjoner fra seks niende klasser i ungdomsskolen. Resultatene viser at muntlige presentasjoner er den viktigste aktiviteten for den grunnleggende ferdigheten muntlig ferdigheter. Dette hevder forfatterne selv som en kortfattet konklusjon: « The students receive little guidance from the teachers



while preparing for oral presentations and the feedback is general, uncritical and not concrete.» (Svenkerud, Klette, Hertzberg, 2012, s.36).

Som en motivasjon for undersøkelsen sier forfatterne at: «Når ulike sosiokulturelle grupper har ulike holdninger og ulik grad av bevissthet rundt muntlig og skriftlig språk (Bruner, 1997; Gee, 1990) «passer ikke» skolens diskurs for alle. Språket, både muntlig og skriftlig, spiller altså en nøkkelrolle i å forstå disse forskjellene.» (ibid., s.37). Jeg har trukket ut ungdom og definert dem over en felles lest som sosiokulturelle brukere av sosiale medier. Jeg har fokusert på likheter, mer enn forskjeller innen denne gruppen.

Undersøkelsen (ibid.) har funnet at man i norsktimer bruker omtrent 20 prosent av tiden til muntlige ferdigheter, og av disse ferdighetene bruker man over 80 prosent til fremføring og forberedelser til fremføring. Metaundervisning som har muntlighet som tema, slik som stemmebruk og kroppsspråk, dekker i overkant av 5 prosent.

Forfatterne peker på noen generelle trekk i fremføringene: lite improvisasjon, sjelden spørsmål eller kommentarer underveis, liten respons, klapping etter presentasjonen og lite respons fra lærerne etter presentasjonen. Generelt trekker forfatterne frem følgende:

«Registreringene tegner et bilde som i hovedtrekk bekrefter Hertzbergs (2003) undersøkelse. Fremføringer er den overlegent mest dominerende arbeidsformen også i vår undersøkelse. Vi har også registrert at det gis lite veiledning underveis, og tilbakemeldingene som blir gitt til slutt, er ukritiske og lite konkrete. Sekvensene med metaundervisning er få og korte, og det ene eksemplet på styrt debatt vi har registrert, er lagt opp slik at det oppfattes som lite seriøst.» (ibid.,s.45)

Dette støtter opp under mine funn fra sjangeren hverdagssosialitet med lite fokus på kunnskapsutvikling, tolking og refleksjon, men derimot en fokus på sosial opprettholdelse og bekreftelse av sosiale relasjoner. Dette kan man også lese ut av den samme undersøkelsen når de refererer til tidligere undersøkelser der det heter at: «Både Hertzberg (2003) og Haugsted (2004) viser at lærerne vegrer seg for å rette på elevene etter muntlige sekvenser: «Det virker som om holdningen er at det å stå fram, er så sårbart at man ikke skal gjøre noe som helst annet enn å støtte entusiastisk.» Hertzberg, 2003, s.159» (ibid. s.47). Ut fra disse forskningsfunnene fra norsk skole virker det som om det er store likheter mellom de to ulike praksisområdene, bruk av Facebook og muntlig fremføring i norskfaget i ungdomsskolen.

Det manglende læringspotensialet i denne formen for pedagogisk sjanger ser man også når forfatterne peker på at: «... oppviser vårt materiale bare få eksempler på at læreren bruker potensialet for utdyping og innsikt i samtale med enkeltelever eller overfor klassen som helhet.»(ibid., s. 47). Dette utdypes når de peker på hvordan det er samsvar mellom denne undersøkelsen og tidligere undersøkelser der man evaluerte Reform 97 ...»som viste at lærerne er støttende og bruker mye ros, samtidig som de er forsiktige med å stille krav til elevene, og at tilbakemeldingene sjelden inneholder korreksjoner.» (ibid., s.47).

## 7.4 Høy trivsel og lavt læringstrykk

I dette delkapitlet tar jeg utgangspunkt i analyser av norsk skole som hevder at det er lavt læringstrykk og mye uro, men at elevene samtidig trives godt. Jeg drøfter hvordan høy trivselsfaktor kan henge sammen med sosiale forhold basert på faktorer som sosial tilhørighet. Jeg hevder at den kommunikative kompetansen som ungdom har ervervet seg med bruk av sjangeren hverdags sosialitet i Facebook, forsterker de faktorene som skaper høy trivsel, men som har liten forbindelse til gode skolefaglige prosesser

Læring og dannelse kan samles i følgende sitat fra Stortingsmelding 31:<sup>79</sup>

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt. Ho skal bygge på respekt for menneskeverdet og på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon og i ulike religionar og livssyn og slik dei er forankra i menneskerettane. Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.»

I lys av de overordnede læringsmålene i norsk skole om frie, reflekterte og samfunnsengasjerte elever, vil Facebook-diskursen fortone seg som en verden uten like store sosiale konsekvenser. Satt på spissen vil jeg hevde at læring innebærer utvikling, mens de to diskursene i Facebook jeg har drøftet, innebærer bekreftelse og opprettholdelse av sosial kapital. Å tre inn i en voksenverden er å møte konsekvenser av egne handlinger – altså sosial

læring. Kunnskapsløftet har sterk fokus på dannelse og sosiale kunnskapsmål. Jeg vil drøfte hvordan diskurser koplet til sjangeren hverdagssosialitet passer inn.

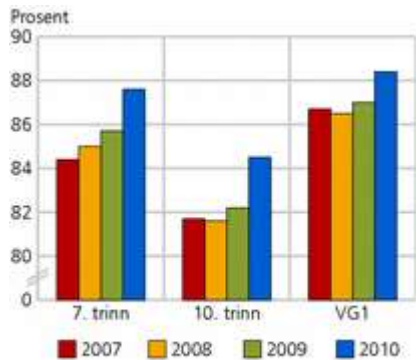
Jeg har trukket frem et diskursivt mønster om selvrepresentasjon og narsissisme der det er viktig å bli sett. Jeg vil kalle det for den sosiale aksens imaginære speilfunksjon, der kommunikasjonspartnere speiler hverandre i en sosial relasjon der målet er å opprettholde den sosiale relasjonen, og dette er langt unna hvordan man i den generelle delen i Kunnskapsløftet definerer sosial kunnskap.

Jeg har også trukket frem et diskursivt mønster om sosial kontrakt, tilhørighet og venner. Det er uforpliktende å gi sosiale klapp, selv om forskning indikerer at det kan være avhengighetsdannende. Det er viktig å være likt, og det er meget farlig å bli utstøtt. Mobbing kan få alvorlige konsekvenser. Denne sosiale diskursen er langt fra de målene som defineres i Kunnskapsløftet – både den grunnleggende delen og i målene for de enkelte fagene.

Det hevdes i mange sammenhenger at norsk skole har høyt trivsel og lavt læringstrykk. Jeg viser for eksempel til PISA-undersøkelsen som peker på hvordan Norge skårer lavt når det gjelder utbytte av skolegangen, lærer-elev relasjon og arbeidsmiljøet i klassen. Det oppsummeres blant annet slik i en evaluering av PISA-undersøkelsene:

«Dessuten tyder elevenes svar på at norske klasserom fortsatt ser ut til å være preget av betydelige innslag av bråk, uro og sløsing med tid, sammenliknet med forholdene i andre land. ... Sammenlikningen med resultatene fra PISA 2000 tyder ikke på noen markant forbedring av situasjonen når det gjelder arbeidsmiljøet i klasserommet det siste tiåret.» (Thronsdén, Turmo, 2010, s.205).

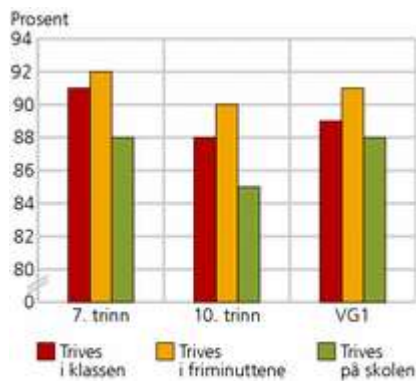
Det er imidlertid et paradoks at andre undersøkelser viser hvordan elevene likevel trives godt på skolen. Dette er for eksempel konklusjonen i en rapport fra SSB slik det blant annet kommer til uttrykk i følgende figur som viser hvor mange elever som trives godt eller svært godt på skolen: <sup>80</sup>



Kilde: Elevundersøkeben, Utdanningsdirektoratet.

De fleste elevene trives godt på skolen vises det i denne figuren.

Det ser heller ikke ut til å være markante forskjeller mellom å trives på skolen i undervisningssammenhenger eller i friminuttene slik det går frem av en figur fra den samme undersøkelsen over elever som trives på skolen: <sup>81</sup>



Kilde: Elevundersøkeben, Utdanningsdirektoratet.

Figuren viser hvordan det er høy trivselsfaktor både i klassen og i friminuttene og på skolen generelt.

I det følgende vil jeg peke på hvordan lavt læringstrykk og samtidig høy trivsel kan forsterkes av grunnleggende mønstre i ungdoms bruk av sosiale medier. La meg illustrere ved å bruke forskning der det pekes på hvordan uformelle regler for sosial kommunikasjon blant elevgrupper går på tvers av et formelt sett med regler som skolen har utformet (Wiese, 2006). Det trekkes frem tre dimensjoner i undersøkelsen, oppmerksomhetssøkende eller autoritetsstyrt, mestringssøkende eller normstyrt og kontaktsøkende eller relasjonsstyrt

I disse dimensjonene finnes de sentrale diskursive reglene i Facebook som speiler elevenes uformelle regler. Dette er ikke regler som bidrar til gode skolefaglige prosesser, men som kan

fungere godt når det gjelder å skape god trivsel i skolen. På den ene siden viser Wiese hvordan klasserommet er preget av åpne og synlige klasseromsdiskurser som representerer skolens verdsett og pedagogiske læringsmål, normer og verdier. På den andre siden finner man et sosialt liv som har andre sosiale regelsett som av og til er i konflikt med de offisielle. I klasseromsforskningen til Wiese er den underliggende diskursen som elevene behersker preget av mye av de samme diskursive mønstrene som jeg har beskrevet for sjangeren hverdagssosialitet i Facebook.

For å understøtte denne hypotesen vil jeg referere til noen andre undersøkelser som bekrefter dette: «Imidlertid viser nylig gjennomførte undersøkelser fra Rogaland (Krumsvik, 2011), Møre og Romsdal (Sæterås, 2011) og Troms fylke (Bones, H. 2010) at den omfattende aktiviteten med sosiale medier og spill konkurrerer med fagarbeider om elevenes oppmerksomhet i klasserommet. ... Elevene opplever at det er mye mer interessant å være tilstede på disse nettsidene enn å følge med i lærerens undervisning.» (Vavik og Arnesen, 2012). Det er ikke de digitale verktøyene jeg primært retter søkelyset mot, men de sosiale aktivitetene der digitale verktøy inngår som artefakter i medierte situasjoner.

Til slutt vil jeg igjen peke på at samspillet mellom ulike praksisformer i klasserommet i norsk skole er kompleks. Der Wiese beskriver hvordan det foregår to ulike kommunikasjoner i klasserommet, vil jeg også peke på at klasserommets offisielle pedagogiske læringsdiskurs også kan støtte de samme sosiale diskursene slik blant annet klasseromsforskning rundt muntlige ferdigheter viste.

## **7.5 En mulig læringsteori**

Jeg startet denne oppgaven med å peke på om ungdommens digitale kompetanse kan være en inngang til læring i skolen. Jeg har drøftet sammenhenger mellom ungdoms bruk av sosiale medier og klasseromsundervisning i muntlige ferdigheter, og vil avslutte med å peke på noen funn som jeg mener kan være relevante for god læring i skolen. Jeg gjør dermed noen metodiske generaliseringer som kan sees som utilbørlige, og som gjør mine hypoteser i dette kapitlet særdeles tentative. Imidlertid mener jeg de bør undersøkes nærmere for å se om de kan bidra til bedre skolefaglige prosesser.

Jeg tar utgangspunkt i det samme sosiokulturelle teorigrunnlaget som jeg har anvendt ellers i denne oppgaven. Jeg bruker også den samme diskursmodellen for å forstå sosial praksis og kommunikasjon.

I kapitlet Forskningsspørsmål 3 drøftet jeg sammenhengen mellom den kommunikative kompetansen for sosial samhandling i Facebook som ungdom har og læring av muntlige ferdigheter i klasserommet. Jeg konkluderte med at det på mange nivåer ikke er overføringsverdi til skolefaglige prosesser. Noen av mine konklusjoner var at selv om ungdom lærer å bruke digitale verktøy, så lærer de ikke sjangere og diskurser som er effektive i skolefaglige prosesser, og hvis abstraksjon og refleksjon er viktig for god læring, vil ikke bruk av Facebook ha særlig effekt.

Hauge, Lund, og Vestøl (2007) drøfter hvordan sosiokulturell læringsteori og aktivitetsteori kan brukes for å skape gode skolefaglige prosesser. Forfatterne trekker frem tre didaktiske hovedprinsipper for å utvikle design for undervisning og læring som jeg vil drøfte. Forfatterne tar utgangspunkt i digitale verktøy, mens jeg har et generelt læringsperspektiv. Jeg mener likevel at prinsippene er gyldige i en bredere sammenheng enn bruk av digitale verktøy.

### **7.5.1 Læringsobjekter og kommunikativ funksjon**

Den første komponenten forfatterne trekker fram for å forstå god læring er objektutviklende læringsaktiviteter der den asymmetriske relasjonen mellom elev og lærer tones ned, mens fokus legges på læringsobjektet. Jeg har anvendt en kommunikasjonsmodell der fokus kan være på en eller flere av aksene i kommunikasjonen. Læringsobjektet vil jeg forstå som et informativt fokus. I sjangeren hverdags sosialitet har jeg beskrevet og analysert hvordan informasjon som ikke omhandler den sosiale situasjonen har lite fokus, og der den har fokus vil det være i et dagligdags språk som gir lite rom for abstraksjon og refleksjon. Jeg har funnet to diskurser i sjangeren – sosial tilhørighet og selvpresentasjon – og begge har et fokus på bekreftelse, ikke på utvikling og refleksjon. Dermed vil heller ikke sjangerkompetanse i Facebook ha overføringsverdi til dette læringsobjektet. Dermed kan det vanskelig sies at det skapes rom for en utviklende læringsaktivitet. Hvis jeg tar utgangspunkt i den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter, vil sjangeren hverdags sosialitet i liten grad støtte opp under de aktivitetene som Kunnskapsløftet ser som viktige. Hverken når det gjelder vurdering, tolking, drøfting eller refleksjon vil sjangeren kunne underbygge læringsaktiviteter.

For å få til god læring vil jeg hevde at man i stedet for å beholde et fatisk og ekspressivt fokus, må legge læringstrykket på læringsobjektet. Å bedre de muntlige ferdighetene betyr læring forstått som vurdering, tolking, drøfting og refleksjon, mens sjangeren hverdagssosialitet støtter opp under sosialt bekreftende tilhørighetsmønstre.

I et helhetlig læringsperspektiv skapes relasjoner mellom lærer og den lærende via den verden de sammen engasjerer seg i. Hypotesen må være at uten et felles engasjementet skjer ingen oppdragelse. For eksempel beskriver Foros og Vetlesen (2012) hvordan et globalt engasjement i dag er nødvendig, og i mine termer er det dermed også en sentral del av oppdragelsen. Engasjementet inkluderer de kognitive og refleksive metakognitive læringsstrategiene jeg har pekt på i PISA. Den inneholder dessuten et dannelsesperspektiv. Jeg velger å sitere Dale som hevder at: «Det er imidlertid rimelig å fortolke utdanningens overordnede begrunnelse i lys av begrepet dannelse. Jeg forbinder dannelse med (1) kritisk og kreativ tenkning, (2) selvstendighet og (3) ansvar som også omfatter medansvar» (Dale, 2009, s. 188).

## 7.5.2 Mediering

Mediering i et sosiokulturelt perspektiv innebærer at man trekker inn elevens digitale kompetanse og dannelse som en del av læringssituasjonen. Jeg har funnet to diskurser i elevens digitale kompetanse avgrenset til sjangeren hverdagssosialitet i Facebook som virker som en motpol til god læring. Hvis man tar utgangspunkt i at sosiokulturell læring i et medieringsperspektiv, betyr å trekke inn elevens digitale verktøy i en sosial felles læringspraksis, vil man i liten grad få støtte av diskursive mønstre som skal bekrefte sosial tilhørighet og selvpresentasjon. Mønstrene i den digitale Facebook-sjangeren gir lite valgmuligheter for utvikling og refleksjon. Snarere vil den multimodale affordansen gi et svært begrenset handlingsrom for lærende aktiviteter i skolen.

I en sosiokulturell teori er både elev og lærer mediert av sosiale praksisformer, både offisielle og uoffisielle pedagogiske mønstre og av andre sosial praksiser. Dermed blir gode opplærings- og læringsstrategier å kunne innkalkulere de ulike sosiale praksisformene. For eksempel vil læring av den grunnleggende ferdigheten muntlige ferdigheter blant annet være mediert av elevens bruk av muntlig språk utenfor klasserommet, de offisielle læringsmålene som skolen definerer og av eventuelle uoffisielle standarder for muntlig språk.

Sosiolingvister<sup>82</sup> har belyst hvordan middelklassespråk og arbeiderklassespråk er ulike, og at

dette kommer til syne i klasserommet. Dessuten kan det godt være at uoffisielle standarder i klasserommet innebærer å ikke virke alt for ivrig etter å ta ordet i klasserommet. God undervisning og god læring er dermed å reflektere over hvordan ulike medieringsformer kan virke hemmende eller fremmende for god læring. I et opplæringsperspektiv vil man på samme måte reflektere over de ulike verdier og normene som ligger innbakt i kommunikasjonen og læringen.

### 7.5.3 Støttestrukturer for læring

Støttestrukturer har et asymmetrisk fundament og er basert på et begrep om autoritet. Dale sier at: «Resultatet viser at det er en klar tendens til at en sterk vektlegging av elevenes utforskning av egne ideer henger sammen med lave naturfaglige prestasjoner. Dette er ikke et argument mot praktisk arbeid, men mot «frihetsgraden». «(Dale,2010, s. 148).

Den tredje komponenten i modellen til Hauge, Lund og Vestøl (2007) er støttestrukturer for læring slik som Bruners begrep om stillaslæring og Vygotskys tenkning rundt vekst- og utviklingssoner. Her brytes den asymmetriske relasjonen ned til en tids- og fagavgrenset autoritetstenkning. Stillaslæringen baserer seg på autoriteter, men ikke på en autoritær struktur der den asymmetriske relasjonen er absolutt og uten grenser. Der de diskursive mønstrene i sjangeren hverdags sosialitet er tuftet på en symmetrisk relasjon, hevder jeg at god læring må basere seg på asymmetriske relasjoner.

De to diskursene jeg har trukket frem i sjangeren hverdags sosialitet i Facebook understøtter ikke et asymmetrisk perspektiv. Den multimodale affordansen gjør det heller ikke mulig å drøfte eller reflektere. For eksempel vil aktiviteten Like ikke gi handlingsrom for refleksjon. Nyhetsstrømmer gjør heller ikke det. Man skriver en nyhet på en vegg, og så kan andre velge å like den, eller ikke gjøre noe.

Det er læreren som faglig autoritet som legger til rette for læringsaktivitetene, når det gjelder å definere læringsobjekter, når det gjelder hvordan medieringen skal håndteres og når det gjelder bruk av støttestrukturer. Men det skjer i en interaktiv ramme med to autentiske parter – elev og lærer, og det skjer i en gitt oppdragelses- og sosialiseringssituasjon.

Jeg har pekt på at om man utvider perspektivet til oppdragelse som også har et klart helhetlig dannelsesaspekt, kan den samme modellen brukes. Det hevder Foros og Vetlesen (2012) når



de slår et slag for den asymmetriske oppdragerrollen, men i en kritisk, etisk og selvreflekterende posisjon

Hvis jeg avgrenser meg til skolens oppdragergjerning, og fokuserer på et helhetlig dannelsesaspekt, kan dannelse forstås som kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet, ansvar og medansvar. Skolens oppdragermål blir å utvikle denne typen kompetanse. Jeg har argumentert for en asymmetrisk modell med fokus på to-veis-dynamikk og med integritet begge veier – både for den som oppdrar og for den som blir oppdratt.

## 7.6 Konklusjon

I det tredje forskningsspørsmålet i denne oppgaven drøftet jeg sammenhenger mellom grunnleggende mønstre i bruk av Facebook i sjangeren hverdags sosialitet og skolefaglige prosesser for muntlige ferdigheter. Jeg tok utgangspunkt i den analysen jeg gjorde av mønstre i sjangeren hverdags sosialitet i Facebook og belyste sammenhenger på ulike nivåer. Jeg tok utgangspunkt i en forståelse av at god læring inneholder metakognisjon og refleksjon.

Jeg startet med å peke på at ordvalg og språkbruk i Facebook holder seg innenfor dagliglivets domene og ikke gir kompetanse på læringsnivåer der metakognisjon og refleksjon er viktig. Deretter utdypet jeg hvordan diskursene sosial tilhørighet og selvpresentasjon også finnes i klasseromsundervisning for muntlige ferdigheter. Her baserte jeg meg på mye klasseromsforskning rundt Reform 97 og PISA+ for muntlige ferdigheter. Jeg drøftet deretter en mulig sammenheng mellom diskursene i Facebook og koplingen mellom høy trivsel, men lavt læringstrykk i klasseromsundervisningen. Jeg fant et samsvar mellom diskurser i de to ulike sosiale praksisområdene, selv om datamaterialet og forskningen jeg støttet meg på i klasseromsforskningen i denne delen var magert.

Til slutt brukte jeg de forskningsresultatene jeg har kommet frem til i oppgaven, til å peke på noen momenter for en læringsteori. Jeg tok utgangspunkt i en modell som Hauge, Lund, og Vestøl har utformet med basis i sosialkonstruktivistiske teorier og pekte på hvordan en læringsmodell må strekke seg lenger enn digital kompetanse i bruk av sjangeren hverdags sosialitet i Facebook når det gjelder læringsobjekter, diskursiv selvrefleksjon og en asymmetrisk sosial modell for kommunikasjon.

## 8 Konklusjon

Jeg har tatt utgangspunkt i tre ulike forskningsspørsmål som jeg har drøftet hver for seg. Jeg har også konkludert til slutt i kapitlet for hvert av dem. Samtidig henger de tre forskningsspørsmålene sammen. Grunnlaget for alle tre er kunnskap. Jeg har drøftet hva digitale kunnskap er ved å analysere sosial samhandling i Facebook. Jeg har også drøftet hvorfor ungdom tiltrekkes av denne sjangeren. Til slutt har jeg drøftet sammenhenger mellom digital kunnskap utenfor skolen og klasseromsundervisning om muntlige ferdigheter.

Arbeidshypotesen min har vært at langt fra all digital kunnskap er skolefaglig relevant. Arbeidet med denne overordnede problemstillingen har hatt et sosiokulturelt utgangspunkt. Med bakgrunn i denne tradisjonen mener jeg at å fokusere på digital kunnskap som verktøykompetanse har en begrenset verdi. Hvis man derimot tar utgangspunkt i sosialkonstruktivistiske teorier der digitale verktøy sees som artefakter i virkelighetskonstituerende diskursive sosiale praksiser, mener jeg at man vil stå sterkere rustet til å forstå hvorfor digitale verktøy som del av en diskurs i ungdommers liv utenfor skolen, kan brukes, misbrukes, og til og med kan virke negativt inn ved å forsterke skolefaglige trivselsprosesser med lavt læringstrykk.

Jeg har avgrenset forskningsspørsmål 2 til unges bruk av sjangeren hverdagssosialitet i Facebook. Denne avgrensningen kan det stilles spørsmålstegn ved. Fins det en homogen brukergruppe mellom 15 og 19 år i Norge, eller er det andre avgrensninger som også bør foretas? Jeg vil anta at det er andre sosiokulturelle variabler som burde vært trukket inn for å få et mer nyansert bilde – slik som ulik tilgang til økonomisk, sosial og kulturell kapital. Det har ikke jeg gjort. Jeg har tatt utgangspunkt i ungdomsgruppen generelt. Som en hypotese som jeg ikke forfølger kan man hevde at selv om alle ungdommer bruker et dagligdags språk og fanges opp av sosiale diskurser om sosial tilhørighet og selvpresentasjon i Facebook, så vil noen ungdommer i miljøer med høy kulturell kapital ha lettere for å bytte til gode skolefaglige sjangere enn unge med mindre kulturell kapital.

Metodisk vil jeg peke på noen momenter som bør vurderes. Jeg har brukt en del undersøkelser med amerikansk ungdom som informanter, og trukket disse resultatene inn i analysen av norsk ungdom. Jeg vil imidlertid støtte meg på Aalen som i en større litteraturanalyse finner at

det er: «... liten forskjell mellom amerikanske, britiske og norske brukere. Forskjellene i bruk synes å være større på tvers av aldersgrupper enn landegrenser ...» (Aalen,2011, s. 69).

Dessuten har de litteraturstudiene jeg har foretatt kanskje ikke vært systematiske nok. Jeg har brukt ulike typer søkefunksjoner og i stor grad også støttet meg på andre forskeres litteraturstudier. (Aalen, 2011, Nadkarni og Hofman, 2011), men det bør vurderes om jeg i tilstrekkelig grad har brukt forskning som stiller seg kritisk til de resultatene jeg har kommet frem til, særlig de som stiller seg kritisk til det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet denne oppgaven bygger på.

Jeg vil dessuten peke på at jeg har brukt diskursanalytiske metoder og verktøy ganske fritt. Jeg har tatt utgangspunkt i Fairclough (1992, 2003) og Halliday (1998), og jeg har lagt inn sluttnoter der jeg har avveket fra metodene deres. I en oppgave som dette har ikke målet vært å gjøre en detaljert lingvistisk analyse, men å drøfte språklige trekk som kan brukes til å trekke konklusjoner som er relevante for pedagogisk forskning om læring og skolefaglig praksis. Det håper jeg at jeg har gjort ved å bringe inn en diskusjon og analyse av hva digital kunnskap er og hvordan den eventuelt kan brukes i skole- og læringsammenheng.

# Litteraturliste

Alvesson, M., Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology*. London: SAGE Publications LTD.

Bergan, I. (2011). *Den tilkoblede tilværelsen*. Masteroppgave i medievitenskap. Universitetet i Oslo.

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax

Boyd, D. (2007). *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life* i Buckingham (red.) *Youth, identity and digital media*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Brandtzæg, P.B., Heim, J., Kaare, B.H. (2010). *Bridging and bonding in social networking sites- investigating family-based capital*. I *International journal of web based communities*, Vol.6 (3):231-253

Brandzæg, P.B., Lüders, M., Skjetne, J.H. (2010). *Too many Facebook «Friends»? Content Sharing and Socialibility Versus the Need for Privacy in Social Network Sites*. , *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26: 11, 1006 – 1030.

Dysthe, O (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I Dysthe, O. (red), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: abstrakt forlag.

Dale, E.D. (2009). *Utdanningens samfunnsmandat og velferdsrett om skolefaglig læring for alle*. I Dale, E.D. (red). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. (s. 187 – 212).

Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E.D. (2010). *PISAs kompetanse og kritiske læreplansspørsmål*. I Elstad, E., Sivesind, K. (red.). *PISA – sannheten om skolen?* (s.144-156). Oslo: Universitetsforlaget.

Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.

Eriksen, T.H. (1998). *Små steder – STORE SPØRSMÅL*. Innføring i sosialantropologi. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fairclough,N. (2003). *Analysing discourse*. London and New York:Routledge.
- Faiclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge:Polity Press.
- Foros, P.B., Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Giddens,A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Life*. Oxford:Stanford University Press.
- Goffman,E.(1992). *Vårt rollespill til daglig*. Oslo:Pax forlag.
- Grimmelmann, J. (2010). *The Privacy Virus*. I Wittkower, D.E.(ed). *Facebook and philosophy*. Chicago:Open Court.
- Halliday, M.A.K. (1998). *Registervariasjon*. I Berge, K.L, Coppock, P., Maagerø,E. *Å skape mening med tekst*. (s.95-118). Oslo:Landslaget for norskundervisning og Cappelen Akademisk Forlag.
- Haug, P.(2012). *Komparative studiar: Har dei verdi?*. I Hopfenbeck,T.N, Kjærnsli, M.,Olsen,R.V. (red.). *Kvalitet i norsk skole*. (s.47 – 55). Oslo:Universitetsforlaget.
- Hauge,T.E.,Lund, A.,Vestøl,J.M. (red.). (2007). *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo:Abstrakt forlag.
- Helgevold, N. (2011). *Å lære å kommunisere i det moderne klasserommet*. Universitetet i Stavanger. Doktorgradsavhandling.
- Hopfenbeck,T.N. (2012). *Strategier for læring. Om selvregulering og strategimålinger i PISA*. I Hopfenbeck,T.N, Kjærnsli, M.,Olsen,R.V. *Kvalitet i norsk skole*. (s.69-83). Oslo:Universitetsforlaget.
- Hougaard,T.T.(2005). “SKRIV TIL MIG: JEG LOVER SVAR”. I Peter Widell Og Mette Kunøe (udg.): *10. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog Århus 2005*
- Hunt,D., Atkin,D, Krishnan,A. (2012). *The Influence of Computer-Mediated Communication Apprehension on Motives for Facebook Use*. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 56:2, 187-202.
- Jakobson,R. (1974). *Poetik & Lingvistik*. Stockholm:Bokforlaget PAN/Norstedts.

Johannesen,A.,Tufte,P.A.,Christoffersen,L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode. Oslo:Abstrakt forlag AS.

Klette,K.,Bergem,O.K.(2012). Samtaler som læringsverktøy i matematikk: Hva lærer elevene? I Hopfenbeck,T.N, Kjærnsli, M.,Olsen,R.V. Kvalitet i norsk skole. (s.223-237). Oslo:Universitetsforlaget.

Krumsvik, R.J., Ludvigsen, K., Urke H.B. (2011). Klasseleing og IKT i videregående opplæring. DLC-rapport nr. 1/2011.

Krumsvik, R.J. (2007). Siturert læring i nettverkssamfunnet. I Krumsvik, R.J. (red), Skulen og den digitale læringsrevolusjonen. (s. 194 – 248). Oslo: Universitetsforlaget.

Lang,S.K.S. (2012) Ungdoms selvrepresentasjon gjennom bilder på Internett. Masteroppgave medievitenskap. Universitetet i Oslo.

Livingstone, S. (2008) Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media & society*, 10 (3). s. 393-411.

Løvland, A. (2007). På mange måtar. Samansette tekster i skolen. Bergen:Fagbokforlaget.

Maagerø,E. (2005). Språket som mening. Oslo:Universitetsforlaget.

Mead, G.H. (1974). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Mendelson,A., Papacharissi, Z. (2010). Look at us: Collective Narcissism in College Student Facebook Photo Galleries. I *The Networked Self: Identity, Community and Culture on Social Network Sites*, Zizi Papacharissi (Ed.), 2010, Routledge.

Nadkarni,A.,Hofman,S.G. (2011).Why do people use Facebook. I *Personality and Individual Differences* 52/2012. (s. 243-249).

Neumann, I.B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen:Fagbokforlaget.

Page,R. (2010). Re-examining narrativity: small stories in status updates. *Text & Talk* 30–4 , s. 423–444. DE Gruyter.

- Penne, S., Hertzberg, F. (2008). Muntlige tekster i klasserommet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rettberg, J.W. (2010). Digitale tekster: blogging, Wikipedia og SMS. I Kalleberg, K og Kleiveland, A.E. saksprosa i skolen. (s.185-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I Bråten, I. (red.). Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv. (s. 31- 57). Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Säljö, R. (2006). Læring og kulturelle redskaper. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Schaanning, Espen (1993). Kommunikative maktstrategier. Rapporter fra et tårn. Oslo: Spartacus.
- Sestoft, C. (2006). Felt: Begreber og analyser. I Prieur, A. & Sestoft, C. Pierre Bourdieu. En introduktion. (s. 157 – 185). København: Hans Reitzels Forlag.
- Sivesind, K. (2010). PISA i Arkimedes' ånd: om vurderings oppdrift i utdanningssystemet. I Elstad, E., Sivesind, K. (red.). PISA – sannheten om skolen? (s. 124-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skog, B. (2008). Fra World of Warcraft til nettsamfunn. Rapport NTNU.
- Storsul, T., Arnseth, H.C., Bucker, T., Enli, G., Horntvedt, M. (2008). Nye nettfenomener. Institutt for medier og kommunikasjon. Forskning- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU).
- Svenkerud, S., Klette, K., Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. Nordic studies in Education nr. 1/2012.
- Thronsen, I., Turmo, A. (2010). Læringsmiljøet i skolen. I Kjærnsli, M., Roe, A. (red.). PÅ RETT SPOR. (s. 193-205). Oslo: Universitetsforlaget.
- Turkle, S. (2011). Alone together. New York: Basic Books.
- Tønnesson, J.L. (2002). (red.). Den flerstemmige saksprosaen. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Vavik, L., & Arnesen, T. (2012). Det evige og det flyktige – IKTs rolle i skolen. Bedre skole nr. 1/2012.

- Vigeland, B. (2004). Funksjonell grammatikk og tekstanalyse. Oslo:Unipub Forlag.
- Wiese, V. (2007). Læringsmiljø, pedagogiske relasjoner og orientering til mening. I Hovdenak, S.S., Riksaasen, R., Wiese, V. (red.). Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning. (s.83-103). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Zhao, S., Grasmuck, S., Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior* 24 (2008) s. 1816 – 1836.
- Ziehe, Thomas (2006): *Post-aftraditionalisering. Unges ændrede generationsforhold i dag. I: Tom Ritchie (red.): Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring. Billesø og Baltzer, Danmark.*
- Aalen, I. (2011). Fra Poke til Like. Facebook-forskningen fra 2007 til 2011. Masteroppgave ved Medier, kommunikasjon og informasjonsteknologi. NTNU.



# Vedlegg

---

<sup>1</sup> <http://www.metronet.no/sosiale-medier/statistikk>

<sup>2</sup> [http://eprints.lse.ac.uk/50228/1/Libfile\\_repository\\_Content\\_Livingstone%2C%20S\\_Children%E2%80%99s%20use%20of%20online%20technologies%20in%20Europe%28Isero%29.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/50228/1/Libfile_repository_Content_Livingstone%2C%20S_Children%E2%80%99s%20use%20of%20online%20technologies%20in%20Europe%28Isero%29.pdf)

<sup>3</sup> [http://www.itu.no/filestore/Rapporter - PDF/ITU\\_monitor09\\_web.pdf](http://www.itu.no/filestore/Rapporter - PDF/ITU_monitor09_web.pdf)

<sup>4</sup> [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf)

<sup>5</sup> [http://www.holbergprisen.no/images/materiell/2008\\_skole\\_pcbruk\\_bgh.pdf](http://www.holbergprisen.no/images/materiell/2008_skole_pcbruk_bgh.pdf)

<sup>6</sup> Dagens næringsliv, 26. juli 2013.

<sup>7</sup> Disse påstandene underbygger jeg senere i oppgaven.

<sup>8</sup> I denne innledende delen av oppgaven har jeg ikke skilt mellom begrepene kunnskap og kompetanse, men brukt den synonymt for å få frem poenget mitt. Senere vil jeg i langt sterkere grad definere og utdype kunnskapsbegrepet.

<sup>9</sup> Begrepet sjanger defineres senere i denne oppgaven.

<sup>10</sup> <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10151908376831729&set=a.10151908376636729.1073741825.20531316728&type=1&theater>

<sup>11</sup> Jeg definerer og utdypet teorien om multimodal affordans senere i denne oppgaven.

<sup>12</sup> Jeg har behandlet Faircloughs kommunikasjonsmodell ganske fritt ved blant annet å endre noe på språkbruken. Fairclough selv bruker følgende betegnelser på de tre lagene: Text, Discursive practice, social practice (1992). Men samtidig har han selv skiftet begrepsapparat noe. Blant annet kaller han tredelingen et annet sted (2003) for texts, orders of discourse, languages. Jeg mener jeg holder meg til grunnlaget for Faircloughs modell selv om jeg endrer noe på språkbruken. Jeg får dermed fokusert tydeligere på hvordan diskurs må sees som et situasjonelt element også.

<sup>13</sup> Jeg definerer disse områdene senere i oppgaven

<sup>14</sup> Metoden vil jeg redegjøre nærmere for i kapitlet Dataanalyse

<sup>15</sup> <http://www.metronet.no/statistikk-for-facebook-aret-2011/>

<sup>16</sup> <https://www.facebook.com/pages/Social-grooming/105657659467922?nr#>

<sup>17</sup> Her hentet fra Løvland (2007)

<sup>18</sup> På samme måte bruker jeg metoden for å analysere multimodale tekster – og ikke bare ren tekst.

<sup>19</sup> Halliday som Fairclough refererer til definerer tre ulike språkfunksjoner i teksten, men jeg har valgt å utelukke den mellommenneskelige funksjonen i denne oppgaven og kun konsentrere meg om den informative og den tekstuelle sammenbindingsfunksjonen.

<sup>20</sup> Alle begrepene forklares senere i dette kapitlet eller som del av de konkrete analysene.

<sup>21</sup> Jeg anvender stort sett følgende bøker om Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk: Maagerø (2005), Vigeland (2004), Eggins (2004) og til Hallidays egen artikkel som jeg har oppgitt i litteraturoversikten.

<sup>22</sup> Jeg referer stort sett til Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk her. (Halliday, 1998), men jeg bruker et mer tradisjonelt rammeverk ved å forholde meg til to funksjoner – et informativt lag og et tekstlag. Den mellommenneskelige funksjonen som behandles hos Halliday har jeg skjøvet helt over i et situasjonelt lag. Jeg har dessuten erstattet Hallidays begrep ideasjonelt lag med informasjonslag.

<sup>23</sup> Jeg vil drøfte denne påstanden senere i oppgaven.

<sup>24</sup> Her følger jeg ikke Fairclough og Halliday helt, men har gjort en del endringer i forhold til deres analyseapparat. Jeg har blant annet endret på feltbegrepet til Halliday slik at det ikke lengre er et emnefokus, kun et aktivitetsfokus. Dermed får jeg klarere frem den situasjonelle komponenten. Jeg har også valgt å bruke R. Jakobsons modell for kommunikativt fokus og å vektlegge en sosiologisk og sosialantropologisk modell for feltanalyse – særlig ved å bruke begreper og teori fra Bourdieu (1995)

<sup>25</sup> Her hentet fra Bourdieus teori (Bourdieu, 1995)

<sup>26</sup> Jeg vil belyse dette området med forskning og referanser senere i oppgaven. Her er det kun ment som et eksempel for å forklare teorien.

<sup>27</sup> I Hallidays modell kalles dette en relasjonell funksjon, men jeg har villet klargjøre funksjonsaspektet.

<sup>28</sup> Halliday kaller det den ideasjonelle språkfunksjonen.

<sup>29</sup> Fairclough skiller ut et tredje element i sosial praksis, i tillegg til sjanger og diskurs, som han kaller stil. (ibid.) Han definerer stil som: «...constituting particular ways of being, particular social or personal identities.» (ibid.).

---

Jeg har i liten grad gjort en distinksjon, men plassert stilelementer inn som en del av sjanger og diskurs der det har passet.

<sup>30</sup> <http://www.metronet.no/statistikk-for-facebook-aret-2011/>

<sup>31</sup> <http://www.metronet.no/statistikk-for-facebook-aret-2011/>

<sup>32</sup> Hentet fra <http://therealtime.com/2012/08/03/social-networking-stats-instagram-reaches-80-million-users-rltm-scoreboard/> - 3.aug-2012

<sup>33</sup> <http://www.metronet.no/statistikk-for-facebook-aret-2011/>

<sup>34</sup> <http://www.metronet.no/statistikk-for-facebook-aret-2011/>

<sup>35</sup> SSB – Norsk mediebarometer 2012.

<sup>36</sup> SSB – Norsk mediebarometer 2011

<sup>37</sup> <https://www.facebook.com/help/www/366702950069221?rdrhc>

<sup>38</sup> Undersøkelsen dreier seg om ungdom, men basert på annen forskning ellers i oppgaven, mener jeg at funnene kan generaliseres.

<sup>39</sup> Jeg viser til nyere undersøkelser senere i oppgaven som gir det samme bildet.

<sup>40</sup> <https://www.facebook.com/help/327131014036297>

<sup>41</sup> Halliday kaller det en ideasjonell språkfunksjon som jeg har endret til informativ språkfunksjon for å få en klarere språkbruk.

<sup>42</sup> Jeg vil komme tilbake med en grundigere underbygging av dette i et senere kapittel.

<sup>43</sup> Her tar jeg utgangspunkt i analysen og tekstmaterialet til Page (2010).

<sup>44</sup> <https://www.facebook.com/help/467610326601639>

<sup>45</sup> <https://www.facebook.com/help/467610326601639>

<sup>46</sup> <https://www.facebook.com/notes/facebook-data-team/whats-on-your-mind/477517358858>

<sup>47</sup> Jeg har tatt ut ordgrupper som bygger opp under mine resultater og som jeg kan tolke. Blant annet kommer ordgruppen religion høyt opp på listen, men jeg har for lite grunnlag til å belyse dette fenomenet videre. Det samme gjelder noen av de andre ordgruppene som kommer høyt opp på listen slik som pronomenet generelt og ordgruppen metafysisk. Uansett motsier de ikke de konklusjonene jeg trekker av materialet.

<sup>48</sup> I denne undersøkelsen fant man at statusoppdateringer ble lite brukt, men utvalget er så vidt lite at dette resultatet etter min mening ikke er signifikant og ikke i tråd med andre undersøkelser jeg har referert til i denne oppgaven. Dessuten er gjennomsnittsalderen høyere enn den ungdomsgruppen jeg har konsentrert meg om.

<sup>49</sup> Jeg har ikke forfulgt dette poenget i denne oppgaven.

<sup>50</sup> Her står jeg i stor gjeld til Eva Maagerø (2005). Jeg har hentet oppdeling og mange eksempler fra henne. (Maagerø, 2005, kap 9).

<sup>51</sup> Dette poenget forfølger jeg nærmere senere i oppgaven.

<sup>52</sup> Jeg viser dette empirisk senere i oppgaven.

<sup>53</sup> Jeg vil belyse dette nærmere ved å trekke inn annen forskning senere i oppgaven.

<sup>54</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Transactional\\_analysis](http://en.wikipedia.org/wiki/Transactional_analysis)

<sup>55</sup> <http://www.forskning.no/blog/bersko/339908>

<sup>56</sup> Dagens næringsliv, fredag 26.juli 2013 som refererer fra den samme Gallup-undersøkelsen.

<sup>57</sup> <http://marketingland.com/edgerank-is-dead-facebooks-news-feed-algorithm-now-has-close-to-100k-weight-factors-55908>

<sup>58</sup> <https://www.sprakradet.no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2009/Spraknytt-12009/Spraket-pa-Facebook/>

<sup>59</sup> <http://www.vg.no/teknologi/artikkel.php?artid=10137009>

<sup>60</sup> Her hentet fra <http://rethinked.org/?p=2691>

<sup>61</sup> <https://www.facebook.com/help/www/220070894714080?rdrhc>

<sup>62</sup> [https://fbcdn-dragon-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn1/851575\\_520797877991079\\_393255490\\_n.pdf](https://fbcdn-dragon-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn1/851575_520797877991079_393255490_n.pdf)

<sup>63</sup> <http://www.klikk.no/helse/doktoronline/psykiskhelse/article696973.ece>

<sup>64</sup> <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10151908376831729&set=a.10151908376636729.1073741825.20531316728&type=1&theater>

<sup>65</sup> Jeg drøfter dette senere i oppgaven.

<sup>66</sup> Jeg peker på forskning andre steder i oppgaven.

<sup>67</sup> [https://fbcdn-dragon-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn1/851575\\_520797877991079\\_393255490\\_n.pdf](https://fbcdn-dragon-a.akamaihd.net/hphotos-ak-prn1/851575_520797877991079_393255490_n.pdf)

<sup>68</sup> <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10151908376636729.1073741825.20531316728&type=1>

<sup>69</sup> <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=10104309>

<sup>70</sup> <http://www.uib.no/aktuelt/36644/studerer-facebook-avhengighet>

<sup>71</sup> <http://www.amsciepub.com/doi/abs/10.2466/02.09.18.PR0.110.2.501-517>

<sup>72</sup> <http://www.hegnar.no/bors/article678684.ece>

<sup>73</sup> Tatt fra Kushin og Kitchner - <http://firstmonday.org/article/view/2645/2350>

---

<sup>74</sup> Jeg har også beskrevet forskning som peker på individualpsykologiske forhold, men her er forklaringene svært uklare og sprikende.

<sup>75</sup> Utviklingstrinnene er løselig hentet fra Bloom – her via Dale (2010)

<sup>76</sup> [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/RAMMEVERK\\_grf\\_2012.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/RAMMEVERK_grf_2012.pdf)

<sup>77</sup> Langt på vei er denne analysen i overensstemmelse med den sosiolingvistiske teorien til Bernstein om forholdet mellom «restricted» og «elaborated» språklig kode, og hvordan disse to ulike språkbrukstypene gjør at elever fra hver av de sosiale lagene som bruker disse språktypene fungerer forskjellig skolen i og med at skolens språk er en «elaborated» kode.

<sup>78</sup> For en generell oversikt har jeg brukt <http://folk.uio.no/khflyum/arkiv/Reform97-Rapport-1-03.pdf>

<sup>79</sup> <http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>

<sup>80</sup> <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/skolemiljo-arena-for-laering-og-samvaer>

<sup>81</sup> <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/skolemiljo-arena-for-laering-og-samvaer>

<sup>82</sup> Se for eksempel B.Bernsteins teorier om språkkoder som jeg har referert til før i oppgaven.