

MASTEROPPGAVE

Relasjonsbygging mellom lærer og elever i Facebook: Perspektiver fra kontaktlærere i ungdomsskolen

Relationship building between teachers and pupils in Facebook: Perspectives from contact teachers in lower secondary school.

Sigurd Andre Olaisen

IKT i læring

Høgskulen på Vestlandet, avd. Stord

Veileder: Sissel Margrethe Høisæter

Innleveringsdato: 1/6/2018

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få innsikt i hvordan kontaktlærere på ungdomsskolenivå i Norge bruker det sosiale mediet Facebook som et verktøy for relasjonsbygging. Den tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan opplever en gruppe kontaktlærere på ungdomsskolen bruken av Facebook som en støtte for relasjonsbygging i form av klasseledelse og sosial støtte til enkeltelever?*

Bakgrunnen for studien springer fra det faktum at det per dags dato eksisteres få felles retningslinjer til hvordan sosiale medier kan og bør brukes til å styrke relasjonsarbeid mellom lærere og elever, selv om sosiale medier i dag er en dominerende kommunikasjonsform blant barn og unge.

Det eksisterer en del forskning tilknyttet bruk av sosiale medier i skolesammenheng, men disse er i hovedsak tilknyttet eldre elever fra videregående og universitetsnivå. Lærerens perspektiver på ungdomsskole nivå vil sånne kunne tilføre det eksisterende forskningsgrunnlaget.

Ungdomsskolen representerer en viktig og formativ overgang for elevene, og en god relasjon til kontaktlærer vil være med å danne en positivt utgangspunkt for faglig og sosial utvikling både på ungdomstrinnet, men også i tiden som følger etter.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i form av en fenomenologisk kasusstudie med intervju som metode. Fire informanter ble intervjuet hver for seg. Informantene hadde på forhånd klargjort at de brukte Facebook som verktøy mot sine elever. Intervjuene var halvstrukturerte intervju med spørsmål tilknyttet informantenes egne opplevelser tilknyttet bruk av Facebook opp mot elever.

Resultatene viste at alle informantene brukte både grupper i Facebook og skriftlige samtaler i Messenger til å samtale med elever og foreldre, både som gruppe og som individer. De brukte Facebook til å informere om aktiviteter og hendelser som fant sted i elevenes skolehverdag og å gi påminnelser tilknyttet disse. Dette var et viktig bidrag til å opprettholde en kommunikasjonskanal som nådde raskt frem og gav muligheter til innspill og kommentarer. Informantene brukte også Facebook som en plattform til å gi emosjonell støtte i form av skryt, oppmuntring og veiledning, men var svært bevisste på at alvorlige saker måtte løses ansikt til ansikt og ikke i sosiale medier. Kun en informant brukte Facebook ustrakt til faglig instruksjon til klassen og individer. Denne rapporterte gode resultater, men påpekte at det var en svært tidkrevende prosess.

Resultatene viser at kommunikasjon med elever presenterte etiske utfordringer informantene håndterte på forskjellige måter. De var alle bevisst på at bruk av sosiale medier kunne gi utfordringer i å opprettholde et skille mellom jobb og privatliv og hadde forskjellige strategier for å håndtere dette.

Informantene rapporterte at sosiale medier ikke var i søkelyset i kursing og videreutdanning, selv om flere av deres kollegaer brukte det aktivt, og videre at det eksisterte få regler og retningslinjer for hensiktsmessig bruk.

Forord

Å skrive masteroppgave er en noe dryg prosess som likevel blir gjort noe lettere når du omgir deg med dyktige, forståelsesfulle, hjelpsomme og samarbeidsvillige mennesker slik jeg har gjort.

Jeg vil takke veileder Sissel Margrethe Høisæther for gode råd og innspill underveis, så vel som lærere og personal tilknyttet IKT i læring ved HVL som sammen har gjort dette til en lærerik opplevelse. Dere fortjener takk for god undervisning, oppfølging og veiledning gjennom disse to årene.

Jeg er imponert av mine medstudenter, som i tillegg til å holde humøret og innsatsen oppe i travle tider, har vært til hjelp og støtte gjennom talløse seanser på Facebook, helt frem til siste minutt.

På min egen arbeidsplass vil jeg takke en særdeles imøtekommande og forståelsesfull rektor i form av Øyvind Eileraas, så vel som gode kolleger som har bidratt med kvalitetssikring, hjelp til tekniske utfordringer og korrekturlesing. En spesiell takk til Liv for alle råd og erfaringer og ikke minst kassen med bøker jeg fikk låne, og Kjetil for å bruke tid på å lese korrektur i solrike mai-dager når du potensielt kunne hatt noe mer givende å holde på med.

Denne oppgaven kunne fort havarert hadde det ikke vært for informantene som tok seg tid til å møte meg og dele sine tanker i en tid på året de hadde mer enn nok av egne forpliktelser. Jeg er ydmyk og takknemlig.

Jeg vil takke min familie og venner som har gitt anledning til å snike seg unna mine studier for kvalitetstid og hygge.

Til slutt vil jeg takke min samboer Kathrine, som til tross for sine egne studier og eksamener ikke bare har vært forståelsesfull og tålmodig, men som også fant energi til å være interessert, komme med innspill og heie meg frem over målstreken i det som kan kalles en relativt hektisk vår.

Haugesund, mai 2018

Sigurd Andre Olaisen

Innhold

1.0 INNLEDNING	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Studiens formål	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.4 Oppgavens oppbygging og struktur	11
1.5 Begrepsavklaringer.....	11
1.6 Avgrensinger	11
2.0 TEORI.....	12
2.1 Sosiokulturell tenking: Et kort overblikk	12
2.2 Systemteori	14
2.3 Tilknøyningsteori.....	17
2.4 Konnektivisme.....	20
2.5 Klasseledelse	21
2.5.1 Hva er klasseledelse? Definisjoner og kjennetegn.....	22
2.5.2 Relasjon i klasseledelse	22
2.5.3 Pianta og Hamres tre dimensjoner	23
2.5.4 Klasseledelsens grunnaktiviteter.....	24
2.5.5 Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse	24
2.5.6 Sosial utvekslingsteori	25
2.5.7 Skole-hjem samarbeid.....	25
2.6 Sosial støtte	26
2.6.1 Emosjonell støtte	27
2.6.2 Instrumentell støtte	28
3.0 TIDLIGERE FORSKNING	29
3.1 Om litteratursøket.....	29
3.2 Facebook som relasjon og kommunikasjonsplattform i skolen: muligheter og utfordringer	31
3.3 Perspektiver på lærer-elev interaksjon i Facebook: Studenter, elever og lærere.....	33
3.4 Mot fremtiden: perspektiver på Facebook i utdanning og skoleledelse	36
4.0 METODE	37
4.1 Metodevalg.....	37
4.1.1 Kvantitativ metode	37
4.1.2 Kvalitativ metode	38
4.1.3 Vitenskapelig orientering: Fenomenologisk kasusstudie	38
4.2 Om intervjuet	39

4.2.1	Kvalitativt forskningsintervju.....	39
4.2.2	Intervjuguide	40
4.2.3	Valg av informanter	40
4.2.4	Gjennomføring av intervju	41
4.3	Databehandling og kvalitetssikring.....	42
4.3.1	Bearbeiding og analyse av data.....	42
4.3.2	Kvalitet i oppgaven: Reliabilitet og validitet	43
4.3.3	Generaliserbarhet	44
4.3.4	Etikk	45
5.0	RESULTATER OG FUNN.....	46
5.1	Om strukturering av funn	46
5.2	Temakrets 1: Relasjonsbygging med elever i Facebook	47
5.2.1	Relasjonsbygging og bruksområder av Facebook i praksis	47
5.2.2	Om å være «venn» med elever og bevaring av tillit.....	48
5.2.3	Etiske problemstillinger og sømmelig oppførsel.....	49
5.3	Temakrets 2: Klasseledelse i Facebook.....	50
5.3.1	Opplevelse av muligheter, fordeler og utbytte	50
5.3.2	Opplevelse av elevenes holdning over tid.....	51
5.3.3	Opplevelse av ledelse og kollegers holdning og involvering	52
5.3.4	Tidsbruk, forventning om tilgjengelighet og andre ulemper.....	53
5.3.5	Skole-hjem samarbeid i Facebook	54
5.4	Temakrets 3: Sosial støtte i Facebook.....	56
5.4.1	Muligheter og utfordringer ved å gi emosjonell støtte gjennom Facebook.....	56
5.4.2	Sammenheng mellom emosjonell støtte gitt i Facebook og elevens utbytte.....	58
5.4.3	Muligheter og utfordringer ved å gi instrumentell støtte gjennom Facebook	59
5.4.4	Sammenheng mellom instrumentell støtte gitt i Facebook og elevenes utbytte.....	60
6.0	DRØFTING.....	60
6.1	DRØFTING: TEMAKRETS 1: Relasjonsbygging med elever i Facebook.....	61
6.1.1	Forståelse av begrepet relasjonsbygging	61
6.1.2	Bruksområder av Facebook i samspill med elever i nåværende og fremtidig praksis	62
6.1.3	Om å være «venn» og opparbeiding av tillit	62
6.1.4	Etiske utfordringer og sømmelig oppførsel.....	64
6.2	DRØFTING: TEMAKRETS 2: Klasseledelse i Facebook	66
6.2.1	Muligheter og utbytte	66
6.2.2	Skole-hjem samarbeid.....	68
6.2.3	Utfordringer: Tidsbruk, forventning om tilgjengelighet og ekskludering.....	69

6.2.4 Elevers holdning og aktivitetsmønster	71
6.2.5 Ledelse og kollegers holdninger.....	72
6.3 DRØFTING: TEMAKRETS 3: Emosjonell og instrumentell støtte.....	73
6.3.1 Emosjonell støtte	73
6.3.2 Instrumentell støtte	76
7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	77
8.0 REFERANSELISTE	82

FIGURLISTE:

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologi	s. 15
Figur 2: Lærer i nettverk.....	s. 21
Figur 3: Nordahls kontrollakse	s. 23

TABELLOVERSIKT:

Tabell 1: Kriterier for litteratursøk.....	s. 30
Tabell 2: Analyseskjema av bearbeidede informantsvar.....	s. 42

VEDLEGG:

Vedlegg 1: Abstract

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informantene

1.0 INNLEDNING

Denne oppgavens formål er å få innsikt i hvordan kontaktlærere på ungdomstrinnet anvender det sosiale mediet *Facebook* som et verktøy i relasjonsbygging med sine elever.

Relasjonsbygging mellom lærer og elever kan ses på som en av lærerens viktigste oppgaver. Gjennom relasjonsbygging dannes selve fundamentet som ligger til grunn for en god ivaretagelse av elevens faglige og sosiale behov (Almås & Johnsen, 2016; Drugli, 2013; Federici & Skaalvik, 2013; Overland, 2013). En god relasjon til elevene setter læreren i posisjon til å kunne gi eleven tro på seg selv og sine egne ferdigheter kontinuerlig gjennom læringsløpet, som er en av de viktigste faktorene for økt læringsutbytte og trivsel (Hattie, 2009). Dette gjelder alle lærere, men kontaktlæreren spesielt, da hun eller han har et overordnet ansvar for eleven og kan ses som en nøkkelperson i dennes livsverden med et særlig ansvar (Overland, 2007). Tett oppfølging, høye forventninger, og gode relasjoner vil fremme motivasjon og faglig innsats hos eleven (Meld. St. 22 (2010 – 2011), s.17; Drugli, 2013; Nordahl, 2010).

Tradisjonelt sett har fokuset på gode relasjoner stått sterkere i lavere trinn, da barn i denne alderen kan ses på som mer trengende og sårbare. Likevel må ikke effekten av gode relasjoner i ungdomsskole undervurderes, da det er her elevene ofte opplever et bunnpunkt i lærelyst og motivasjon. Dette, i kombinasjon med et høyt frafall av elever i videregående opplæring kan peke mot at gode relasjoner mellom lærer og elev må ses som en helhetlig og kontinuerlig prosess gjennom hele skoleløpet (Meld. St. 22, 2010 – 2011).

Tilgang på teknologi åpner for nye muligheter og utfordringer tilknyttet relasjonsbygging mellom lærer-elev i og utenfor skolen. Sosiale medier (SoMe) som kan anvendes sømløst på tvers av digitale plattformer som pc, laptop, nettbrett og smarttelefoner som gjennom mobile nettverk gir oss muligheten til å delta i nettverk og åpne kanaler som tidligere har vært utilgjengelige. Disse gir muligheter til umiddelbar kommunikasjon i ulike former mellom grupper og individer (Krumsvik & Krumsvik, 2016). Dette kan ses om en forlengelse av oss selv i det digitale rom: vårt digitale selv. Norske ungdommer bruker i dag teknologi mer enn noen gang og i stadig økende grad. Helleve (2016 s. 46) viser til Frønes et al som i 2011 rapporterte at 98% av 15 åringer har tilgang på pc hjemme, og at 40% bruker pc tilknyttet skolearbeid en eller flere ganger i uken, noe som er det dobbelte av andre OECD land. Ifølge en måling utført av Kantar TNS i 2016 har 99% av

aldergruppen mellom 12-49 år i Norge nå smarttelefon (Medier24, 2017) som er de unges primære verktøy for digital interaksjon. Vi har aldri vært mer tilkoblet.

Likevel er kan det se ut som det er et stykke igjen for å realisere potensialet i den tilgjengelige teknologien i skolesammenheng: I en undersøkelse utført på 324 elever og 65 lærere i norske videregående skoler viser at 97% av elevene hadde Facebook konto og disse bekreftet at de levde store deler av sitt sosiale liv i sosiale medier, men at dette sjelden ble brukt til interaksjon med lærere, selv om 70% av elevene anvendte Facebook til en eller annen form for skolearbeid. Kun 15% av lærerne brukte sosiale medier opp mot undervisningen, og disse linket som regel materiell fra skolens læringsplattform (LMS) for å gjøre det tilgjengelig for elevene (Helleve, 2016).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Som kontaktlærer på ungdomstrinnet har jeg som mål å bygge og ivareta gode relasjoner til mine elever for å sikre mine elevers faglige og sosiale behov. En god relasjon forutsetter en kontinuerlig og vedvarende kommunikasjon som lar meg møte eleven på elevens nivå (Drugli, 2013). Kommunikasjon gjennom sosiale medier kan ha et betydelig potensial til å utvide den dialogen som innledes mellom lærere og elever på skolen gitt dens ustrakte tilgjengelighet og umiddelbare natur. Likevel er det liten hensikt i å bruke teknologi for teknologiens skyld: læreren bør vurdere hvilke teknologiske verktøy som er formålstjenlige og knytte disse opp mot konkrete læringsmål (Senter for IKT i utdanningen, 2013). Spørsmålet blir da når sosiale mediers primære funksjon er å bygge nettverk og gjøre kommunikasjon lett og intuitiv, om disse kan være hensiktsmessige verktøy for læreren i sin relasjonsbygging?

Hovedvekten av dagens forskning på bruk av sosiale medier i skolesammenheng er knyttet til videregående og universitetsnivå og elever og studenters opplevelse av dette (Raynes-Goldie og Lloyd, 2014; Al-Dheleai & Tasir, 2017; Clements, 2015, Goktalay, 2015). Temaet er kontroversielt. Det finnes mange motforestillinger til læreres anvendelse av sosiale medier til kontakt med elever, der noen av de mest fremtredende er frykten for invasjon av privatliv, upassende adferd, økt tidsbruk, utviskingen av skillet mellom arbeid og jobb, grensesetting, så vel som frykten for å eksponere seg selv og elevene (Raynes-Goldie & Lloyd, 2014; VanDoorn & Eklund, 2013, Prescott, 2014).

Til tross for dette kan sosiale medier potensielt gi positive utslag som en forlengelse av muntlig dialog med eleven og være et verktøy for å styrke relasjonsbyggingen mellom lærer og elev (Almås & Johnsen, 2016) og bidra til å gi elevene opplæring i digital dømmekraft og kommunikasjon (UDIR, 2012). I Stortingsmelding 44. kan vi lese at skolen har to sentrale utfordringer i møtet med sosiale medier: Skolen bør komme elevene i møte gjennom sosiale medier og bygge bro til barnas liv, og videre forholde seg til barnas nettbruk og utvikling av identitet og sosial kompetanse i sosiale medier. Videre understrekes det at ved å bruke noe elevene kjenner fra sin egen verden kan dette forsterke opplæringens relevans og utvikle de grunnleggende ferdighetene og kritisk refleksjon (St.meld. nr.44 (2008-2009)). I dagens samfunn spiller sosiale medier inn i mange av livets aspekter, inkludert elevens fremtidige arbeidsliv.

Sosiale medier kan utvide den pedagogiske praksisen i skolene, gi læreren flere verktøy og elevene flere muligheter i sin læring, og må forstås som supplement til, ikke en erstatning for, andre læringsressurser (Meld. St. 22, (2010 – 2011), s.40).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i det sosiale mediet *Facebook*. Facebook ble opprettet i 2004 av daværende Harvard student Mark Zuckerberg og har nå mer enn 1,7 milliarder brukere (Juni 2016) med mer enn en billion sidevisninger i måneden. Tjenesten er gratis og finansierer av reklame (Wikipedia, 2018). Til tross for andre store og etablerte sosiale medier som *Snapchat* og *Instagram* har Facebook, i kraft av å være det mest utbredte og etablerte sosiale mediet, ingen umiddelbare konkurrenter som truer dets posisjon som det primære verktøyet for sosial digital nettverksbygging (Pearce, 2014; Enjolras, Karlsen, Steen-Johnsen og Wollebæk, 2013). Facebook lar brukere opprette en profil der de kan publisere bilder, personlig informasjon og interesser og kommunisere med andre brukere enten ved å sende en «venne» forespørsel, eller delta i interessegrupper, eller å publisere egne eller andres meninger gjennom «veggen» som er en personlig oppslagstavle som er synlig for andre brukere og «venner». Brukere har mulighet til å kommentere eller «like» bilder som andre brukere har publisert. I tillegg kan de samtale direkte via *chat* eller lyd og video i den integrerte funksjonen *Messenger*, som i senere tid har blitt tilgjengelig også som frittstående applikasjon. Å være «venn» med læreren på Facebook kan for mange være en barriere som ikke er ønskelig å krysse, noe som vises ved at så få som 14% av elevene i undersøkelsen ville godtatt en venneforespørsel fra læreren sin (Helleve, 2016. s.53). Facebook åpner likevel for at parter som ikke er «venner» kan kommunisere

gjennom grupper eller direkte gjennom Messenger uten å ha direkte tilgang til hverandres private profil.

1.2 Studiens formål

Det er i dag et stort sprik i hvordan norske skolars ledelse forholder seg til læreres benyttelse av Facebook, noe som medfører at det også det er få felles retningslinjer eller plattformer å arbeide ut i fra og det blir opp til hver enkelt lærer å vurdere eventuell bruk. For å få innsikt i hvordan Facebook kan være et verktøy i relasjonsbyggingen lærer-elev, har jeg i denne oppgaven gjennomført intervjuer med fire kontaktlærere på ungdomstrinnet og bedt dem reflektere over sin egen praksis med bruk av Facebook som verktøy i relasjonsbyggingen slik de opplever den. Deres opplevelser, erfaringer og innsikt kan forhåpentligvis gi et lite bidrag mot en oversikt i de muligheter og utfordringer som kommer til uttrykk i relasjonsbygging mellom kontaktlærere og elever på ungdomstrinnet gjennom sosiale medier generelt og Facebook spesielt.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Lærer-elev relasjonen utspiller seg i hovedsak på to overordnede plan, der det første er mellom lærer og elevene som gruppe i form av *klasseledelse*. Gjennom god klasseledelse er det lærerens oppgave å ivareta klassens faglige og sosiale behov og lage en god ramme for læring og vekst:

Klasseledelse handler om oversikt og god disponering av tid, om organiseringen av læringsarbeidet, utnyttelse av rom og materiell og bevissthet om variasjon i læringsstrategier for klassen og den enkelte elev (Meld. St. 19 (2009-2010)).

I Stortingsmelding 22. kan vi lese at ett av kjennetegnene på god klasseledelse innebærer at læreren har en høy bevissthet om betydningen av lærer-elev relasjonen og har ansvar for å sikre kvaliteten på denne relasjonen (Meld. St. 22 (2010-2011) s.88).

Klasseledelse er et langt mer demokratisk virkemiddel relatert til å opprettholde arbeidsro i skolen enn tradisjonell disiplinering [...] og ledelsen skal uttrykke og formidle at det er læreren som har ansvar og tar ansvar samtidig som at elevene verdsettes og anerkjennes, slik at læreren fremstår som en autoritet» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.4).

Tilgang på teknologi i klasserommet kan gjøre klasseledelse mer utfordrende (Krumsvik, 2014). Det er derfor naturlig at mange av de samme utfordringene videreføres når kommunikasjonen tas ut av klasserommet og ut i sosiale medier og blir det som potensielt kan være en døgnåpen kanal for kommunikasjon mellom partene.

Med fokus på eleven som individ i lærer-elev relasjonen vektlegges lærerens evne til å være en kilde til *sosial støtte* for eleven. Federici og Skaalvik (2013) viser til Farmer og Farmer (1996) som forklarer sosial støtte som skolens bidrag til elevens faglige og sosiale utvikling. Dette begrepet kan brytes ned i flere underkategorier, der de mest fremtredende i lærerens praksis er *emosjonell* og *instrumentell* støtte. Emosjonell støtte viser til elevens opplevelse av å føle seg sett, bli forstått, tatt hensyn til og å bli inkludert, mens instrumentell støtte viser til elevens opplevelse av å motta praktiske råd, veiledning knyttet til konkrete oppgaver og utfordringer i et læringsperspektiv (Federici & Skaalvik, 2013).

Denne undersøkelsen vil på grunnlag av dette vise til begrepet *klasseledelse* når det omhandler lærerens relasjonsbygging med elevene som gruppe, og *sosial, emosjonell og instrumentell støtte* når det går på lærerens relasjonsbygging med eleven som individ.

Med utgangspunkt i denne forståelsen av begrepene over har denne oppgaven følgende overordnede problemstilling:

Hvordan opplever en gruppe kontaktlærere på ungdomsskolen bruken av Facebook som en støtte for relasjonsbygging i form av klasseledelse og sosial støtte til enkeltelever?

For å skille mellom den kollektive relasjonsbyggingen kontaktlæreren utøver i klasseledelse og den som utføres mot eleven som individ, tar denne oppgaven utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen:

F1: På hvilke måter gir Facebook kontaktlærere på ungdomstrinnet muligheter til å styrke sin klasseledelse ut over klasserommet?

F2: Hvordan kan Facebook være en arena for ungdomsskolelærere til å gi sosial støtte på emosjonelt og instrumentelt plan utover det som kan tilbys på skolen?

1.4 Oppgavens oppbygging og struktur

Oppgaven består av i alt 7 kapitler. Kapittel 1 er oppgavens innledning, med bakgrunn og begrunnelse av valg og tema, samt valgt problemstilling og forskningsspørsmål, oppgavens struktur, begrepsavklaringer og avgrensinger. Kapittel 2 trekker frem et utvalg av teoretiske perspektiver, begreper og modeller fra sosiokulturell, relasjons og nettverksteori som kan være relevante for oppgavens perspektiv og analyse og drøfting av funn. Kapittel 3 vil presentere et utvalg av tidligere gjennomført forskning tilknyttet læreres bruk av Facebook opp mot elever og studenter som et drøftingsgrunnlag for oppgavens egne funn. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for og begrunne oppgavens metodiske tilnærming, utvalg og gjennomførelse i lys av etiske og kvalitetsmessige hensyn. Undersøkelsens funn vil bli presentert og systematisert i temakretser i kapittel 5. Oppgavens resultater blir deretter drøftet i lys av valgt teori opp mot tidligere forskning i kapittel 6. Oppgaven blir avrundet i kapittel 7 med svar på problemstilling for forskningsspørsmål og forslag til videre forskning.

1.5 Begrepsavklaringer

Digitale læringsplattformer: (Learning Management System-LMS). Et digitalt system utviklet for å distribuere læringsmaterieell, samle inn elevarbeid og tilrettelegge for interaksjon mellom lærer og elever (Wikipedia, 2018). Eksempler på utbredte LMS er Fronter og itslearning.

Sosiale medier/Sosiale nettverk: (Social Media- SoMe – Social Networking Sites-SNS). Nettsider og applikasjoner som lar brukere skape og dele innhold og delta i interaktive sosiale nettverk (SNL, 2018). Eksempler på utbredte sosiale medier er Facebook, Twitter, Instagram og Youtube.

WEB 2.0. Såkalte «andregenerasjons» nettjenester som baserer seg på interaktiv samhandling og bidrag fra sine brukere (Wikipedia, 2017). Eksempler på WEB 2.0 kan være blogger, wikier og sosiale nettverk.

1.6 Avgrensinger

Denne oppgaven tar utgangspunkt i intervju av fire kontaktlærere på ungdomsskolen og disses opplevelser knyttet til bruk av Facebook som verktøy i relasjonsbygging til sine elever. Dette medfører begrensinger. Oppgavens undersøkelse gir ikke innsyn i omfanget av lærere som velger å bruke sosiale medier i dialog med sine elever. Den viser heller ikke perspektivene til de lærerne som bevisst tar avstand fra slik praksis og deres

begrunnelser for dette. Videre får vi ikke innsikt i elevenes egne subjektive opplevelser av denne typen praksis. Oppgaven gir heller ikke innsikt i skoleledere, eiere og rektors holdninger til fenomenet og begrunnelser for disse. Disse er alle perspektiver som er svært viktige, men som faller utenfor rekkevidden av denne oppgavens omfang. Oppgaven vil i stedet fokusere på lærerens opplevelser og kan kanskje i så måte bidra til å kartlegge en av de mange perspektivene som er relevante når en skal vurdere hensiktsmessig bruk av sosiale medier i relasjonen lærer-elev.

2.0 TEORI

I dette kapitlet vil jeg gå inn på utvalgt teori for oppgaven. Jeg kommer først inn på noen grunnleggende ideer om kunnskapsutvikling og samhandling sett i et sosiokulturelt perspektiv. For å belyse relasjonsaspektet nærmere vil jeg komme inn på systemteori, tilknytningsteori og konnektivisme. Jeg vil deretter presentere forklaringer og teoretiske perspektiver tilknyttet klasseledelse, sosial støtte, emosjonell støtte og instrumentell støtte. Jeg vil trekke frem sentrale aspekt, begreper og modeller og se hvordan relasjonsbygging mellom lærer og elev i Facebook kan forstås fra disse perspektivene.

2.1 Sosiokulturell tenking: Et kort overblikk

Dette avsnittet vil ikke gå i dybden på sosiokulturell historie eller de teoretiske retningene som tilhører den. Det vil derimot prøve å trekke frem noen sentrale begreper og forståelser av hvordan kunnskap dannes og forstås, som er nyttige for denne oppgaven når jeg ser nærmere på relasjonsbygging mellom lærer og elever i Facebook.

Sosiokulturell tenking utfordrer forståelsen av læring som en privat og individuell opplevelse og tar den ut til fellesskapet og sammenhengen den utspiller seg i. De seks mest sentrale aspektene i et sosiokulturelt syn på læring, er at den er situasjonsbestemt, grunnleggende sosial, distribuert, mediert og videre at språk og fellesskap er sentrale momenter (Dysthe, 2001). Det finnes ingen enhetlig «sosiokulturell læringsteori», men ulike retninger som innehar felles karakteristikk. Disse tankene bygger på tradisjonen fra Lev Vygotskij, Alexander Luria og Aleksej Leon'tev, men er senere blitt videreutviklet av amerikanerne George Mead og John Dewey (Dysthe, 2001). I sosiokulturell tenking er «[...] Den sosiale handlingen selve grunnelementet ved den

menneskelige eksistensen og dermed også forutsetningen for læring» (Østerud, 2004, s.135). Dewey, en av de viktigste stemmene i sosiokulturell tenking, vektla at en i et fellesskap ikke lenger er begrenset til ens egne erfaringer, men kan lære av fellesskapet (Vaage, 2001).

Siden fellesskapet og samhandlingen mellom deltagerne er sentralt i et sosiokulturelt syn er *relasjonen* en grunnleggende forutsetning.

Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere» (Dysthe, 2001. s. 33).

Relasjonsbygging mellom lærer og elev i Facebook trekker inn flere sentrale aspekt fra et slikt tankesett. Relasjonen mellom lærer og elev en funksjon på den måte at den skal fremme elevens læring og sosiale utvikling. Dersom fellesskapet er forutsetningen for kunnskap, kan relasjonen ses som limet som binder fellesskapet sammen. Säljö (2008) sier at vi i fellesskap anvender verktøy eller artefakter for å tolke og forstå verden rundt oss i sosiokulturell tenking. Verktøyene tilgjengelige for oss i dag har endret seg dramatisk med teknologiens fremmarsj, men de har på mange måter samme funksjon; ved å møtes i nettverk som sosiale medier kan vi bygge på hverandres erfaringer, opplevelser og forståelser. Facebook og andre sosiale medier er verktøy som gir oss en måte å komme nærmere og forstå verden vi lever i.

Kontekst, sammenhengen kunnskap utvikles i, er et sentralt moment i sosiokulturell tenking. De som deltar i konteksten er ikke adskilt fra den, men forandrer den og tilfører den verdi ved å selv være tilstede i den (Vaage, 2001). «Den sosiokulturelle tradisjonen blir også kalla sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert, uttrykk som alle poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen han er ein del av» (Dysthe, 2001. s. 36). Det vil si at kunnskap vil dannes annerledes i en kultur der smart teknologi, nettverk og sosiale medier gjør at denne samhandlingen kommer til uttrykk på måter det før simpelthen ikke var mulig. Når elevene forholder seg til læreren både i klasserommet og i sosiale medier, forandres konteksten som er sentral for hvordan vi lærer og utvikler oss. Det som fremstår naturlig og meningsfullt i en sammenheng, kan være feil i en annen. Det er som oppleves

som begrensinger i en, kan være en styrke i en annen. En slik forståelsesramme kan være nyttig når denne oppgaven undersøker hvordan relasjonsbygging mellom lærere og elever foregår i sosiale medier.

2.2 Systemteori

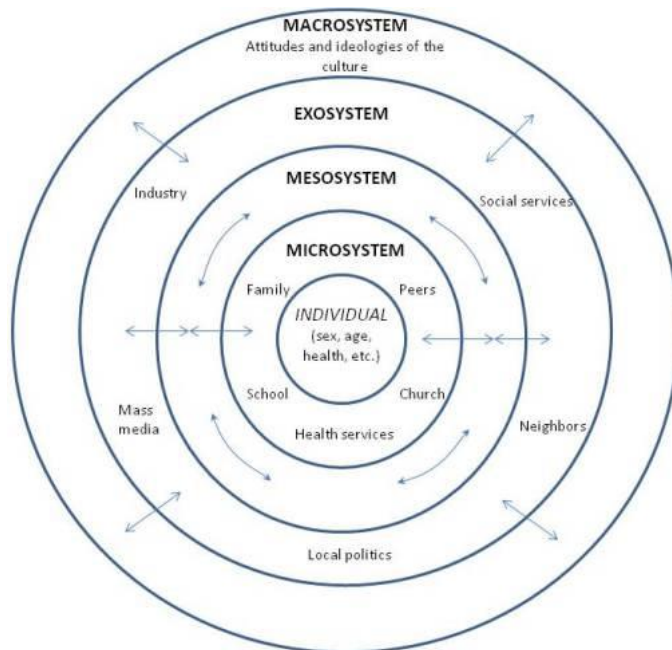
Systemteori forstår relasjoner mellom mennesker som en serie med systemer og disses samspill og påvirkning av hverandre over tid. En person i seg selv kan være et system, så vel som de forskjellige situasjonene, miljøene og kontekstene en person opererer i, der motorisk, emosjonell, kognitiv og sosial utvikling virker inn på hverandre (Drugli, 2013). Systemene vi opptrer og i og forholder oss til, er dynamiske og endrer seg over tid, og i forlengelsen også måten vi knytter og forholder oss til relasjonene rundt oss. Samhandlingen mellom de forskjellige systemene kan kalles *transaksjoner* (Sameroff, 2009). Disse transaksjonene åpner og lukker seg i forhold til hverandre over tid og endrer sådan våre relasjonsmønstre (Drugli, 2013).

Siden relasjoner styrkes jo lenger vi har dem, er *tid* og *kontinuitet* sentrale aspekter som må ivaretas. Kontinuitet, gjennom stabilitet og forutsigbarhet ivaretatt over lengre tid i eksempelvis familie, skole, klasse og andre miljøsammenhenger, legger til rette for positiv utvikling, mens brudd, endringer og uforutsigbarhet, kalt *diskontinuitet*, kan ha negative ramifikasjoner. Drugli (2013) påpeker at det er nettopp i slike skiller og overganger at skolen må være bevisste og aktive. Drugli viser til Masten (2007) som påpeker at aktører rundt barnet og deres relasjon, eksempelvis lærer og elev, kan fungere som beskyttelsesfaktorer som igjen demmer opp for virkningen av de risikofaktorene som truer elevens kontinuitet, som for eksempel samlivsbrudd, flytting, psykiske og sosiale utfordringer og annet (Drugli, 2013. s.17).

Urie Bronfenbrenner, en av de mest refererte stemmene i systemteorien, bruker i sitt hovedverk *The ecology of human development* (1979) begrepet *uviklingsøkologi* om de systemene som aktøren tar del i og påvirkes av (Bø, 2012. 168). Disse systemene virker inn på og påvirker hverandre, der eksempelvis en god relasjon mellom foreldre og barn kan være gunstig for relasjonen som bygges mellom lærer og elev (Drugli, 2013. s.18).

I denne modellen vektlegger han fire elementer som spiller sammen: process- person-context-time (PPCT). Her påvirkes eleven av sin egen karakteristikk, sine omgivelser og miljø (kontekst), kvaliteten på samspillet (prosess) og hvorvidt disse blir opprettholdt

over lang nok tid til at de har en meningsfull effekt. Elevens egne genetiske og biologiske forutsetninger spiller sammen med omgivelsene og kan ha positiv eller negativ utvikling, avhengig av hva som er ønskelig og verdsettes i den gitte situasjonen (Drugli, 2013. s.19). Samspillet, eller *prosessen*, skjer ikke bare mellom eleven og personer, men med verdier, redskaper, symboler og ting (Bø, 2012. s.170). Bronfenbrenner nivådeler disse forskjellige systemene i henholdsvis *mikro*, *meso*, *ekso* og *makronivå*.



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologi.

Hentet 28.05.18 fra:

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9b/Bronfenbrenner%27s_Ecological_Theory_of_Development_%28English%29.jpg

Mikronivået, er den nære, umiddelbare settingen for eleven. Her er denne i direkte kontakt med andre, ansikt til ansikt. Bronfenbrenner påpeker at det er først fremst her vi påvirker hverandres atferd og utvikling. Eksempel på mikronivå kan være familien og skolen. På dette nivået deles tanker, opplevelser og læring i fellesskap og dette har størst påvirkning på roller, modellering, sosialisering, dannelse, integrering og assimilering. Bø (2012) deler videre dette nivået opp i et *hovedmikro*, eksempelvis familien, og *delmikro*, eksempelvis samtaler med familiemedlem over frokostbordet (Bø, 2012. s.172). Eleven tar del i mange av disse mikrosystemene og beveger seg regelmessig mellom disse. Hvordan de forskjellige mikrosystemene påvirker hverandre blir derfor sentralt.

De viktigste faktorene som foregår på dette nivået er ifølge Bronfenbrenner *aktiviteter* som barnet vitner eller tar del i, *rollene* som gir oppskriften for atferd som forventes, og *relasjonene*. Båndene som dannes mellom to personer i en relasjon kalles *dyader*. Disse kan ha positiv og negativ utvikling basert på kvaliteten i relasjonen. Disse skilles videre i *observasjonsdyaden*; der en ser på og påvirkes av andres positive adferd, *samhandlingsdyaden*; når to mennesker gjør noe sammen, og *primærdyaden*; når en person eksisterer i elevens tanker og kan påvirke hverandre om en er sammen eller ikke. Dette kan være referansepersoner, idoler og forbilder, levende eller døde (Bø, 2012. s.178). Drugli viser til at disse dyadene i stor grad kan påvirke partenes fungering og at «[...] Foreldre-barn og lærer-elev relasjonen er eksempler på to meget betydningsfulle dyader» (Drugli, 2013. s.19).

Mesonivået er forholdet mellom forskjellige mikronivåer kan ha styrke eller svekke hverandre avhengig av deres forhold om kommunikasjon mellom hverandre. I skolesammenheng blir det nærliggende å tenke på skole-hjem-relasjonen. Like verdier og holdninger på tvers av systemene har en styrkende effekt, mens ulike forventninger og verdier kan føre til krysspress, lojalitets og rollekonflikter (Bø, 2012. s. 175).

Eksonivået representerer arenaer der eleven sjelden er aktiv eller tilstede, men hvor det foregår ting som påvirker personer som er viktige for eleven. Eksempel på dette kan være miljøer og grupper som påvirker foreldrene eller læreren til eleven. I negativ forstand kan dette eksempelvis være foreldre som kommer gretne og slitne hjem etter en tøff arbeidsdag, eller en lærer som har fått energi til sitt arbeid etter å ha vært på kurs (Bø, 2012. s.176)

Makronivået danner den ytterste rammen i Bronfenbrenners modell. Her ligger omliggende mønstre, systemer og kulturer som påvirker samfunnet som eleven er en del av. Dette kan være nasjonale og regionale verdier og tradisjoner, holdninger og ideologier, så vel som samfunnsmessige fenomen og kulturer, politisk klima, økonomiske trender med mer. Disse faktorene filtreres og enten svekkes eller forsterkes nedover i systemet, basert på hvordan de påvirker eleven direkte, eller de overnevnte systemene (Bø, 2012. s.177). Samspeillet mellom de overnevnte systemene kan ha utpreget effekt på personen det gjelder. Oppdragelse hjemme vil ha stor påvirkning for fungering i skolen, som igjen vil kunne påvirke vennegjengen og fungering i samfunnet generelt (Drugli, 2013. s.20)

I denne oppgaven vil systemteori gi en ramme som er nyttig for å forstå hvordan relasjoner og samhandling på forskjellige nivå påvirker oss, med eller uten vår direkte tilstedeværelse. Ved relasjonsbygging i Facebook vil lærere elever og foreldre ha en ny arena som igjen kan påvirke hvordan samspillet mellom de forskjellige aktørene utvikler seg og påvirker hverandre. Dialog mellom lærere og foreldre i Facebook, kan påvirke relasjonen lærer-elev og omvendt. Systemteoriens vektlegging av kontinuitet og stabilitet, særlig tilknyttet overganger, vil være relevant når jeg i oppgaven ser nærmere på ungdomsskoleelever, som opplever disse overgangene både i 8. og 10. trinn. Bronfenbrenners modell kan være nyttig i for å skille mellom de ulike nivåene relasjonene opererer på, som er nyttig siden læreren forholder seg til eleven i ulike arenaer som klasserommet, foreldresamtaler, og i Facebook.

2.3 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien omhandler de emosjonelle bånd som utvikles mellom personer og disse båndenes effekt på en persons utvikling. Teorien er utviklet av John Bowlby og Mary Ainsworth og vektlegger at alle mennesker fra de blir født har behov for nære sosiale relasjoner til andre.

Barns tilknytning til sine omsorgspersoner, særlig i svært ung alder, kan ha store ettervirkninger på barnets evne til emosjonell og sosial fungering når det blir eldre. Dette har en biologisk forankring, idet spedbarn er fullstendig avhengige av sine omsorgspersoner for å overleve. Nettopp derfor er opplevelsen av tilknytning barnet har i svært ung alder utslagsgivende for alt som følger etter (Bowlby, 1969). Kvaliteten og naturen i relasjonene barnet opplever hos foreldre vil ofte bli internaliserte og senere utøves av barnet selv. Bowlby vektlegger videre at friske, glade og selvstendige barn og ungdommer, er et produkt av en god oppvekst og oppdragelse. Barn som har hatt gode tilknytningsopplevelser, tar med seg en positiv forventning. Tidligere positive tilknytninger kan derfor slå ut positivt på lærer-elev relasjonen og motsatt (Pianta, 1999; Bowlby, 1988).

Barn kan utvikle sterke tilknytninger til sine omsorgspersoner selv om disse kan ha en negativ effekt. Tilknytning danner sterke bånd som ofte varer, til tross for påkjenninger som tilkommer underveis (Ainsworth, 1969) *Kvaliteten* på tilknytning kan på den måten være vel så viktig som styrken av tilknytningen.

Når lærere sliter med å oppnå en god relasjon med en elev på skolen kan denne være et resultat av tilknytningsproblematikk fra tidligere erfaringer. De barna som kommer fra en tøff bakgrunn er ofte de som har sterkest behov for gode relasjoner (Bowlby, 1969), noe som er avgjørende for barnets emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling (Pianta, 1999). I hver klasse kan det være opptil 30% som har en utrygg tilknytning til sine foreldre (Dugli, 2013. s. 29). Dette vil ofte gi utslag i elevens oppførsel og adferd på skolen. Det som tolkes som vanskelig og urimelig oppførsel av lærer kan være et utslag av underliggende faktorer utenfor lærerens umiddelbare kontroll. Barn med utrygge tilknytninger vil bruke mye energi på å uroe seg. Trygghet på sin side, frigjør energi som kan gi barnet mulighet til å utforske sitt miljø og som resultat ha et større læringsutbytte (Pianta, 1999). «Utrygge barn og unge vil kunne ha vansker med å ha et vedvarende fokus på læringsoppgaver, fordi det er så mye annet som tar deres krefter og energi. Hvis læreren har forståelse for dette, vil det bli lettere å møte eleven på en måte som er preget av respekt og forståelse, og ikke bare med negative tilbakemeldinger på elevens negative adferd» (Dugli, 2013. s. 27). Forståelse og bevissthet rundt dette blir derfor sentralt for å møte eleven på en god måte.

«Hvis eleven gjentatte ganger erfarer samspill med en lærer som viser omsorg og hensiktsmessige responser der eleven forventer sinne, avvisning eller ignorering, vil eleven sakte kunne erstatte sine indre arbeidsmodeller med noen som i langt større grad er med å fremme positivt samspill med andre mennesker» (Dugli, 2013. s. 30).

De erfaringene barn gjør seg i samspill med sine tilknytningspersoner danner mønstre, eller indre arbeidsmodeller som barn tar med seg videre (Ainsworth, 1969). Dette gjelder også voksne, eksempelvis lærere som danner seg modeller på elever de kjenner som kan virke mot sin hensikt i møte med en ny og ukjent gruppe (Dugli, 2013). Gjennom ungdom og tidlig voksenliv vil tilknytninger oppstå, ikke bare til personer utenfor nær familie, men også til grupper og institusjoner. For noen kan denne institusjonen bli deres primære tilknytning. Dette kan videre bli personifisert, som gjør at barnet identifiserer skolen som institusjon med læreren (Bowlby, 1969; Ainsworth 1969).

Bø (2012), sammenfatter resultater fra klinisk og eksperimentell forskning som viser at barn trenger voksne som er;

- tilgjengelige for å dekke grunnleggende behov og stimulering,

- sensitive ovenfor barns signaler uttrykket gjennom verbale ytringer og kroppsspråk
- reagerer kjapt og adekvat på signalene barna gir uttrykk for
- stabile i sin omsorg og utviser kontinuitet og innfrir forventinger og gir bekræftelse (Bø, 2012. s. 235)

Drugli viser til en studie gjennomført av Howes og Ritche (1999) på 3000 barn i tidlig skolealder. Resultatet var fire identifiserbare mønstre som dannet seg mellom lærer og elev, som på mange måter minner om de barna har med foreldrene.

De første og mest ønskelige mønstrene er *trygg* og *nesten trygg tilknytning*, hvor barnet tar kontakt, viser de liker læreren og samarbeider godt. Dersom barnet har *unntvikkende tilknytning* kan barnet være mer opptatt av eksterne faktorer og ting som finnes i klasserommet og vise liten interesse for kontakt med lærer. Barnet kan trekke seg unna og oppsøker ikke kontakt med læreren på eget initiativ. Det siste mønsteret kalles her *ambivalent tilknytning*. Her kan barnet vise irritasjon og gå i konflikt med læreren, tilsynelatende uten grunn. Likevel kan barnet ha oppførsel som tyder på at de ønsker oppmerksomhet og kontakt, men dette oppnås ofte på negativt grunnlag. Begge de sistnevnte mønstrene har kvaliteter som er lite ønskelige for elevens utvikling og bør kartlegges og arbeides aktivt med (Dugli, 2013. s. 28). De siste kan være tegn på at barnet har tilknytningsvansker også hjemme. Dette kalles en *dobbel risiko* og arbeid med relasjoner her blir da spesielt viktig.

Elever som til tross for sin utrygge bakgrunn klarer å utvikle gode relasjoner til læreren kan ha gode muligheter til å lykkes i skolen både faglig og sosialt. En slik relasjon forutsetter at læreren er familiær og at eleven kjenner seg trygg og ivaretatt (Bowlby, 1969).

I denne oppgaven kan tilknytningsteoretiske perspektiver gi oss forståelse og forklaringer på hva som utløser behovet for relasjon, og hva denne relasjonen kan føre til for eleven. I problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven er relasjonen sett som en tilknytning mellom lærer og elev. Siden kvaliteten på tilknytningen kan gi ettervirkninger i form av positive eller negative forventninger og elevens sosiale og kognitive utvikling, kan det hjelpe oss å forstå hvorfor lærere tar de valgene de gjør for å ivareta kvaliteten i sin relasjon til sine elever og hvilken effekt dette kan ha for eleven, både i videre skolegang og livet for øvrig.

2.4 Konnektivisme

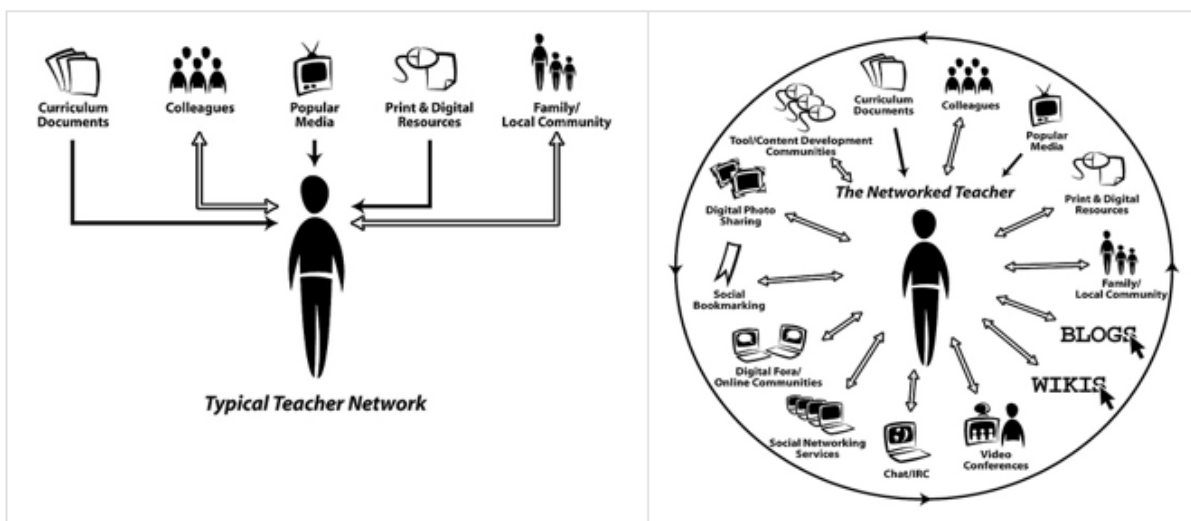
Konnektivismen er utviklet av George Siemens (2004) og Stephen Downes (2012). Som teori eller pedagogisk syn, kan konnektivismen ses som en respons på svakheter i etablerte læringsteorier som ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til og forklarer hvordan vi lærer og utvikler oss i et digitalt samfunn. Det er debattert om konnektivisme kan kategoriseres som en læringsteori, eller om den skal ses som et supplement til allerede etablerte syn på læring.

I hjertet av konnektivismen finner vi et nettverk av noder og koblinger. Informasjon strømmer fra node til node. Nye noder kan kobles på, og nye nettverk kan føyes inn i nettverk vi allerede har. "Once a network has been established, the flow of information can move from one domain to another with relative ease. The stronger the connection between nodes, the more rapidly information will flow" (Siemens, 2005, s.5). Denne prosessen er sømløs og kontinuerlig. Gjennom nettverket vår absorberes vi data, informasjon, kunnskap og når disse forstås og kan handles ut i fra, mening (Siemens, 2005). Det er flere faktorer som avgjør hvordan kunnskapen forflytter seg gjennom koblingene i nettverket. Motivasjon avgjør om vi er mottakelige for å innhente informasjon og kunnskap. Dette påvirkes videre av økt eksponering, som igjen kan koble på flere noder og styrke koblingen. Når vi gjenkjenner mønstre er vi også mer mottakelige for å integrere og bearbeide den kunnskapen vi absorberer og organiserer ved hjelp av logikk og refleksjon. Fra dette bygger vi erfaringer som vi tar med oss videre og påvirker videre utvikling av nettverket (Siemens, 2005, s.11-15)

Et sentralt prinsipp er at det kan defineres to grunnleggende former for kunnskap: kunnskapen i seg selv, eller viten om hvor og hvordan denne kunnskapen kan finnes. Siemens påpeker at læring ikke handler om enkel konsumering av kunnskap og illustrerer dette med hvordan vi leser en bok: Dersom det vi leser stemmer godt overens med våre egne etablerte mønstre og synspunkter, fordøyer vi det raskt og integrerer det (Siemens, 2005).

Læringsnettverk på forskjellige nivå blir skapt kontinuerlig. Vi tar med oss vårt nettverk når vi beveger oss fra miljø til miljø. Vi er selv nettverk og beveger oss konstant inn og ut av andre nettverk og nettopp den enorme tilgangen teknologi nå tilbyr, kan ses som et

grunnleggende moment i den samfunnsmessige utvikling mennesket har gjennomgått i nyere tid (Siemens, 2005).



Figur 2: Lærer i nettverk

Hentet 28.05.18 fra:

http://ma21stcenturylearning.wikispaces.com/file/view/Picture_1.png/51577325/Picture_1.png

Siden konnektivismen er utviklet for å gi forklaringer på hvordan vi tilegner oss kunnskap i dagens teknologiske landskap, kan den gi nyttige perspektiver tilknyttet oppgavens problemstilling om relasjonsbygging mellom lærer-elev. Tanken om et nettverk av noder har tett sammenheng med hvordan mennesker samhandler gjennom internett, og relasjoner i Facebook kan likedan ses som aktører som knyttes sammen av koblinger: Ved å videreføre denne forståelsen av hvordan kunnskap overføres basert på motivasjon, eksponering og gjenkjenning av mønstre til relasjonsbygging vil dette kunne gi et ramme å forstå relasjonsbyggingen i sosiale medier.

2.5 Klasseledelse

Klasseledelse er et svært omfattende og komplekst felt. Utøvelsen av klasseledelse forbindes ofte med lærerens daglige ledelse av klassen, knyttet opp til den praktiske gjennomføringen av undervisningsøkter og behandlingen av enkeltelever og gruppen innenfor skolens fysiske rammer. Dette avsnittet vil ikke gå i detalj på disse undervisningsspesifikke sidene av klasseledelse, men vil fokusere utvalgte definisjoner og kjennetegn tilknyttet god praksis som kan ses som relevante i sammenhengen med

bruk av Facebook som verktøy mot feltet. Eksempler på dette kan være kommunikasjon, informasjon, tilgjengelighet, dialog og faglig veiledning og foreldresamarbeid, som alle kan bli påvirket ut over den tiden læreren tilbringer i samme fysiske rom som elevene. Klasseledelsen utøves ikke primært i sosiale medier, men spørsmålet er om den kan potensielt forlenges og styrkes gjennom det.

2.5.1 Hva er klasseledelse? Definisjoner og kjennetegn

Å definere god klasseledelse kan være vanskelig, fordi de kvalitetene den innebærer kan være utfordrende å observere og kvantifisere (Nordahl, 2010). God klasseledelse kan ses på som kjernen i læreryrket, og er en av de viktigste bidragene til elevenes resultater i skolen (Hattie, 2009). Lærerens rolle i samspillet med elevene er særegen, fordi det er han eller hun som står overordnet i ledelsen av klassen, og måten det blir gjort på kan både hemme og fremme de eksisterende relasjonene (Drugli, 2013. s.35; Nordahl, 2010. s.151). Ogden (2004) bryter ned bestanddelene i god klasseledelse som lærerens evne til å: skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro, og å motivere til faglig innsats. Dette er ikke en jobb som utføres av læreren alene, men i et demokratisk samarbeid med elevene. Gjennom ansvarliggjøring og inkludering av elever, danner en et grunnlag for høy trivsel og gode resultater (Spurkeland, 2011. s.323).

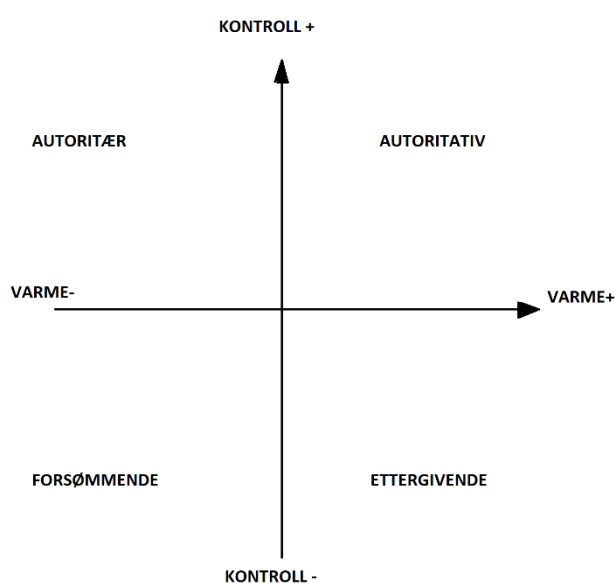
Drugli viser til Elias & Schwab (2006), som trekker frem at elevenes samarbeid med læreren fremmes om læreren er; respektfull ovenfor elevene, legger til rette for et godt læringsmiljø, gjør seg kjent med den enkelte elev, gjør undervisningen interessant, følger samspillet elevene mellom og gir rask hjelp og støtte til elever som trenger det (Drugli, 2013. s.36).

2.5.2 Relasjon i klasseledelse

Å lede en klasse innebærer derfor mer enn å planlegge og gjennomføring undervisning og administrere klassen som gruppe; Det innebærer også å gi elevene anerkjennelse, trygghet og omsorg (Federici & Skaalvik, 2013) og være en tydelig leder og rollemodell for elevene (Overland, 2007). Relasjonsarbeidet er stadig pågående og integrert i arbeidet læreren gjør. «Klasseledelse har å gjøre med hvordan læreren kommuniserer med gruppen av elever, og vil lage en ramme for relasjonen med den enkelte elev» (Drugli, 2013. s. 34). Vi kan derfor si at relasjonsbygging mellom lærer og elev er sentralt for å bygge og ivareta et godt læringsmiljø og elevens interesser (Nordahl, 2010). «Ledelse er en faktor som er

avgjørende for både elevenes og lærernes situasjon i klasserommet. Klasseledelse krever at læreren framstår som en tydelig voksen person med et særlig ansvar» (Overland, 2007. s.227).

For å utøve sitt virke på en hensiktsmessig måte der en ivaretar både elevens trivsel på lik linje med faglige aktiviteter med hensikt å fremme læring, må læreren balansere mellom aksene «kontroll» og «varme». Ved å utføre klasseledelse på en gode måte kan en balansere både en høy grad av kontroll og varme uten at disse motsetter hverandre. Dette kalles i denne sammenhengen å være *autoritativ*. Dette står i motsetningen til å være *autoritær*, der læreren kan ha en stor grad av kontroll samtidig som forholdet til elevene er kjølig og preget av distanse. En klasseledelse som tar utgangspunkt i en autoritativ stil vil både fremstå som en tydelig leder med et klart fokus, samtidig som relasjonene til gruppen og den enkelte elev blir ivaretatt. «Autoritativ klasseledelse innebærer å gi elevene mye varme, slik at læreren har en god relasjon til elevene, samtidig som læreren har kontroll og struktur i situasjonen» (Nordahl, 2010. s.155).



Figur 3: Nordahls kontrollakse

(Nordahl, 2010. s.154)

2.5.3 Pianta og Hamres tre dimensjoner

Pianta & Hamre (2009) peker ut tre dimensjoner som er sentrale i utøvelsen av klasseledelse.

- **Emosjonell støtte:** Herunder legge til rette for et positivt klima, utvise sensitivitet og hensyn til elevenes perspektiv og følelser.
- **Organisering:** Regulere adferd, legge til rette for produktivitet og arbeide ut fra gode læringsstrategier.
- **Støttende instruksjon:** Instrumentell støtte til elevene, for å hjelpe dem å forstå, analysere og løse problemer gjennom dialog, veiledning og tilbakemelding på elevenes arbeid.

Denne forståelsen kan ses på som en overordnet kategorisering med likhetstrekk til den sosiale støtten som utøves på individnivå jeg kommer tilbake til senere.

2.5.4 Klasseledelsens grunnaktiviteter

Overland (2007) viser til en klassifisering av egenskaper assosiert med ledelse gjennomført av Jacobsen & Thorsvik (2002) og har trukket ut de grunnaktivitetene som kan ses som høyt relevant for læreren som leder: Planlegge og organisere undervisning, motivere elevene, gi elevene anerkjennelse og støtte, gi klar informasjon, problemløsning, høre elevene stemme, overvåke elevenes faglige og sosiale fremgang, delegere ansvar til elevene, bedrive lagbygging og nettverksbygging.

Disse egenskapene er interessante i forhold til problemstillingen min fordi de understreker rekkevidden av arbeidet med klasseledelse utover de aktiviteter vi kan forbinde med undervisning og aktiviteter på skolen. Facebook som verktøy for samtaler i gruppe og individnivå kan potensielt styrke og videreføre arbeid utover den jobben som blir gjort på skolen. Etablerte klassegrupper i Facebook, både med og uten foreldre, kan anvendes til dette formålet.

2.5.5 Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse

Søby (2009) deler videre klasseledelse ned i *strategisk* og *situasjonsbestemt* klasseledelse. Strategisk klasseledelse går på lærerens evne til å planlegge og forberede og tilrettelegge undervisningen opp mot en hensiktsmessig målsetting. Mange valg og beslutninger knyttet til klasseledelse tas forut den faktiske situasjonen. Situasjonsbestemt klasseledelse går på lærerens evne til å tilpasse, justere og vurdere forløpet i situasjonen sammen med klassen eller med enkelteleven. Klasseledelse kan planlegges, men bare

utføres i den faktiske situasjonen (Nordahl, 2010. s.153). En forutsetning for å ta de rette beslutningene i situasjonen kan være å ha god kjennskap til klassen og de enkelte elevene, for å kunne spille på de muligheter så vel som å være obs på de utfordringene situasjonen presenterer. Jo mer proaktiv en er, jo mindre reaktiv behøver en å være når situasjonen utspiller seg.

2.5.6 Sosial utvekslingsteori

Sosial utvekslingsteori forstås som et bytteforhold mellom lærer og elevene. Læreren opparbeider seg individuell kreditt gjennom å besitte egenskaper som elevene ønsker og setter pris på. Eksempler på dette kan være gode målsettinger, evne til å motivere og stimulere gjennom god undervisning, skape trivsel og styrke klassens sosiale rammer, se hver enkelt elev og være rettferdig. Læreren opparbeider denne kreditten over tid og bytter den i transaksjon med elevene. Elevenes kapital i denne sammenhengen er deres adferd i møte med læreren. Denne adferden kan igjen gi uttrykk for eksempelvis anerkjennelse og respekt for læreren, tillit og lojalitet. «Det avgjørende i bytteforholdet er at uten individuell kreditt, får ikke læreren legitimitet fra elevene som leder» (Overland, 2007. s. 228). Dette bytteforholdet kan forklare hvordan denne «kreditten» i form av kredibilitet og tillit forflyttes fra en arena til en annen, noe som kan bli synlig om de relasjonene lærerne opplever til enkeltelever i klasserommet lar seg overføre til sosiale medier eller omvendt.

2.5.7 Skole-hjem samarbeid

Et sentralt aspekt ved klasseledelse er å innlede og ivareta en god og meningsfull dialog med foreldrene. Skolen er pliktig til å samarbeide med foreldrene, og behandle dem som en ressurs og likeverdig deltaker i samspillet for å ivareta elevens utvikling (Overland, 2007; Nordahl, 2010, Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Foreldre bør ses på som likeverdige samarbeidspartnere, og det er i alle parter interesse at samarbeidet er positivt og konstruktivt. Foreldre bør derfor roses og oppmuntres i sin innsats (Nordahl, 2010 s.164).

Læreren har ansvaret for å ta initiativet til dette samarbeidet og sørge for at det kontakten ikke bærer preg av enveis informasjon, men at den blir inkluderende arena som inkluderer

foreldre som aktive deltagere og samarbeidspartnere med felles mål (Bergkastet et al., 2009 s.167; Nordahl, 2010 s.164).

«Ensidig informasjon fra skolen til foreldrene kan ikke kalles samarbeid. På den annen side vil kontakt og informasjon være nødvendige betingelser for en dialog mellom lærere og foreldre. [...] For å kalle noe samarbeid må de derfor være dialog mellom eller at de på annen måte arbeider sammen på en avtalt måte» (Overland, 2007. s. 126).

Dessverre har opp mot halvparten av foreldre opplevd negative situasjoner tilknyttet dialog med skolen, enten selv eller gjennom barn eller søsken (Overland, 2007. s.129). En god og inkluderende dialog med foreldre er derfor viktig for å få avkreftet eventuelle fordommer, slik at arbeidet kan være styrkende både for relasjonsarbeidet og elevens faglige fremgang (Overland, 2007. s.129). Foreldre kan og bør være en ressurs mot faglige mål og sosial utvikling. Dialogen kan i tillegg gi læreren nyttig innsyn i hvordan foreldre og eleven opplever læreren og skolesituasjonen. Læreren bør holde foreldre informert om hva som er viktig i elevens sosiale utvikling, slik at foreldrene kan arbeide parallelt med dette i oppdragelsen (Nordahl, 2010).

2.6 Sosial støtte

Mens begrepet *klasseledelse* i denne oppgaven referer til lærerens arbeid med faglige og sosiale mål inn mot klassen som gruppe, brukes begrepet *sosial støtte* her som et samlebegrep på det støtte-arbeidet som rettes inn mot den enkelte eleven. «Overordnet kan sosial støtte betraktes som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling (Farmer & Farmer, 1996). Sosial støtte deles videre ofte inn mellom *emosjonell* og *instrumentell* støtte.

“Emotional support is characterized by empathy, friendliness, encouragement, esteem, and caring, whereas instrumental support is characterized by tangible support, for instance, when teachers help students solve a problem or accomplish a difficult task” (Semmer et al., 2008).

Federici & Skaalvik (2013) understreker at det er lite gunstig å se på disse om separate felt: de bør virke sammen, da fraværet av den ene kan virke ugunstig på den andre. Videre kan eleven oppleve emosjonell støtte ved at læreren hjelper denne med en konkret

instrumentell oppgave (Semmer et al., 2008). Opplevd sosial støtte fra læreren er en vesentlig faktor for elevers sosiale og faglige resultater på tvers av kjønn og kultur (Suldo et al., 2009).

Elevers opplevelse av sosial støtte synker ofte i takt med elevenes alder fra 5.trinn og utover. Det kan være flere medvirkende faktorer til denne opplevelsen. Etter å passert 5.trinn får elever en økt forståelse av at resultater de oppnår ikke nødvendigvis henger sammen med innsats, men kan være tegn på deres egne evner. Dette kan igjen påvirke deres selvbilde negativt og læreren kan få skylden for lave resultater. Kognitiv utvikling etter 5.trinn gir også økt innsikt og mer kritisk tenking som gjør at elever kan være mer skeptiske til fagenes relevans og mening. Overgangen til ungdomsskole, med flere lærere, høyere faglig trykk og mer formative vurderingssituasjoner bidrar videre til å øke den opplevde distansen mellom lærer og elev (Bru et al., 2010). Likevel viser det seg at eldre elever med økt selvinnsikt kan utvikle stor usikkerhet, som gjør at behovet for sosial støtte faktisk blir større med alder (Federici & Skaalvik, 2013, Nordahl, 2010).

Funn fra Hatties metaanalyse «Synlig læring» (2009), viser at det er direkte og indirekte samsvar mellom elevenes læringsutbytte og lærerens tid til hver enkelt elev. Elever som opplever god sosial støtte fra læreren opplever økt trivsel og får en sterkere følelse av tilhørighet. Dette kan igjen virke positivt inn på elevers adferd og sosiale fungering sammen med medelever, i tillegg til en positiv effekt på elevens motivasjon for skolearbeidet, uavhengig av elevens alder (Federici & Skaalvik, 2013).

Elever opplever hovedsakelig lærere som støttende når de tar kontakt på et emosjonelt plan, samtidig som de bruker varierte læringsstiler og oppgaver, gir ros for fremgang, og legger til rette for et varmt og åpent klassemiljø (Suldo et al., 2009). Videre viser forskning at sosial støtte er et viktig bidrag til å øke faglig fokus, såkalt *on-task orientering*, elevens motivasjon for å lære, så vel som å redusere elevers faglige prestasjonsangst (Thuen & Bru, 2000; Hamre & Pianta, 2001).

2.6.1 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte viser til elevenes oppfattelse av læreren som tillitsfull, en som viser omsorg og forståelse, er respektfull og viser varme i kontakt med eleven (Federici & Skaalvik, 2014). Disse kvalitetene er sentrale i å utvikle en god relasjon mellom lærer og

elev og videre ha stor virkning på elevens trivsel og mestring (Thuen & Bru, 2000; Nordahl, 2010; Overland, 2007). Siden det emosjonelle aspektet er sterkt knyttet til vår selvfølelse og velvære, kan ofte emosjonell støtte oppleves som overordnet i forhold til instrumentell støtte (Semmer et al., 2008). «Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge sammen med dem» (Federici og Skaalvik, 2013). Man kan videre skille mellom generell og spesifikk emosjonell støtte, der den første er overordnet i dialogen mellom partene, mens den siste er knyttet inn til konkrete situasjoner og opplevelser eleven har.

Elever som føler seg emosjonelt støttet er mer sannsynlige til å yte større innsats, spørre om hjelp og utvikle og anvende selvstendige arbeidsstrategier (Brock & Curby, 2016; Federici & Skaalvik, 2014). Emosjonell støtte kan gi en økt følelse av tilhørighet og redusere stress. Den frigjorte energien elever opplever kan danne grunnlag for økt motivasjon, trivsel og faglig engasjement og aktivitet (Ruzek et al., 2016; Semmer et al., 2008; Federici & Skaalvik, 2014). Emosjonell støtte, sammen med elevmedvirkning og meningsfulle arbeidsoppgaver er spesielt viktige faktorer for et økt læringstrykk og on-task orientering (Thuen & Bru, 2000). Av alle former for støtte en lærer kan gi, kan det se ut som om emosjonell støtte har størst opplevd effekt på elevens sosiale ferdigheter og akademiske kompetanse (Suldo et al., 2009).

2.6.2 Instrumentell støtte

Instrumentell støtte, også referert til som faglig eller akademisk støtte, er elevens opplevelse av at læreren bruker tid på å forklare og svare på spørsmål og gir konkrete råd, praktisk hjelp og veiledning til å løse konkrete oppgaver og faglige utfordringer (Federici & Skaalvik, 2013; Semmer et al., 2008; Suldo et al., 2009; Thuen & Bru, 2000).

“When teachers instruct or explain well and offer students relevant and needed help with their work, the students will know what to do and how to do it, and a likely result is more motivated and on-task oriented students” (Thuen & Bru, 2000. S.3).

Lærerens faglige kompetanse og evnen til å lære videre kunnskap som er nyttig og direkte relevant for eleven, så vel som evnen til å gjøre elevene motiverte og engasjerte i fagstoffet kan ha stor virkning på elevens opplevelse av og prestasjon i de forskjellige

fagene (Thuen & Bru, 2000). Mennesker blir ofte mer preget av og setter mest pris på emosjonelle erindringer og situasjoner (Suldo et al., 2009), derfor kan det fremstå som emosjonelle verdier blir mer verdsatt av elevene. Likevel er det den instrumentelle støtten knyttet til konkrete utfordringer som gir størst målbar effekt i form av læringsutbytte (Semmer et al., 2008).

Instrumentell støtte som fører til gode resultater for eleven kan også oppleves som emosjonelt støttende. Videre kan fraværet av instrumentell støtte til elever som trenger det oppleves som om læreren har liten tro på dem og gi negative emosjonelle konsekvenser (Federici & Skaalvik, 2014). Måten en gir instrumentell støtte på blir derfor sentral, og understreker Federici og Skaalviks (2014) poeng med at partene bør virke i samsvar med samme formål.

3.0 TIDLIGERE FORSKNING

3.1 Om litteratursøket

Dette kapittelet vil trekke frem et utvalg aktuell tidligere forskning knyttet til læreres bruk av Facebook opp mot elever og studenter. Denne prosessen omtales som et *litteraturreview* (Krumsvik, 2014). Arbeidet med å søke etter relevant forskning startet tidlig. For å begrense utvalget arbeidet jeg ut fra en trinnvis prosess knyttet til utvalgte nøkkelord, tidsramme, språk og databaser. (Se Tabell 1). Innledende nøkkelord jeg anvendte var; relasjon(sbygging), (digital) etikk, SNS (Social Networking Sites), Facebook, lærere, elever og klasseledelse, samt deres engelske oversettelser. Innledende databaser benyttet var Oria, Idunn, Eric, Google Scholar , Academic Search Elite og Science Direct, men lengre ut i arbeidet benyttet jeg søkemetoder som frigjorde meg fra dette grunnleggende utvalget.

Jeg anvendte en tids-avgrensing i søket fra 2010-18. Selv om Facebook som et sosialt medium har eksistert siden 2004 ville jeg ha tilgang på nyere forskning i tillegg til at Facebook selv har gjennomgått en modnings og utviklingsprosess som gjør at plattformen som anvendes av dagens brukere ikke er den samme som ved lansering. Ved å bruke disse avgrensingene muliggjorde det å fokusere og avgrense søket og gjøre datamengden relevant og håndterlig. Lengre ut i prosessen oppdaget jeg gjerne spesifikke hull jeg

ønsket å tette og kunne da fokusere søk ytterligere for å komplimentere det utvalget jeg allerede hadde tilgjengelig. Mine utvalgte funn ble deretter rangert etter relevans.

TEMA	INKLUDERT	EKSKLUDERT
DATABASE	Academic Search Elite, Eric, Oria, Idunn, ScienceDirect	Andre
TID	2010-17	Artikler publisert før 2010
FOKUS	Relasjon(sbygging), (digital) etikk, (SOME), Facebook, Lærere, Klasseledelse	Forskning knyttet til konkrete pedagogiske opplegg og prosjekter
TYPE AKTIVITET	Relasjonsbygging i teknologitette omgivelser	
SPRÅK	Norsk, Engelsk, Dansk, Svensk	Andre
SØKEORD	Lærer(e), Facebook, Sosiale relasjon(er) Teacher(s), Facebook, Social relation(s)	
METODE	Alle	Ingen
NIVÅ	Secondary School, high school, ungdomsskole,	Elementary school, grunnskole, Higher education, høyere utdanning
RESULTAT	Venter å finne at at det er store sprik i bruk av Facebook til relasjonsbygging blant lærere. Jeg er interessert i argumenter for og imot og eventuelt utbytte dette kan ha.	

TABELL 1: Kriterier for litteratursøk

Det finnes et bredt forskningsgrunnlag knyttet til Facebooks rolle, funksjon, potensiale og utfordringer i skolen (Al- Dheleai & Tasir, 2017; Asterhan, & Rosenberg, 2015; Clements, 2015; Cunha, Van Kruistum, & Van Oers, 2016; Forkosh-Baruch, Hershkovitz, & Ang, 2015; Goktalay, 2015; Howard, 2013; Hutchens & Hayes, 2014; Prescott, 2014; Schultz, Jacobs, & Schultz, 2013; Steinbrecher & Hart, 2012; Teclehaimanot & Hickman, 2011; Tsai & Liu, 2015). Selv om min problemstilling og mine forskningsspørsmål er knyttet mot relasjonsbygging gjennom klasseledelse og sosial støtte, kan forskning knyttet opp mot andre tematikker innen Facebook bruk i skole være relevante. Hvordan bruk av Facebook kan påvirke elevers læringsutbytte, deres og

lærerens holdninger, så vel som noen av de etiske problematikkene skoleledere og beslutningstakere står ovenfor, kan gi nyttig innsikt og perspektiver som gjør det lettere mulig å identifisere fellesnevnerne og fenomener som er relevante for bruk av sosiale medier i skolen, uavhengig av formål.

3.2 Facebook som relasjon og kommunikasjonsplattform i skolen: muligheter og utfordringer

Noen av mulighetene og utfordringene knyttet til bruk av Facebook mellom lærer og elev blir tatt opp av VanDoorn og Eklund (2013) i *Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication*. Her observeres det at flere av Facebook sine styrker kan også være potensielle svakheter. Enkel og gratis tilgang, høy tilgjengelighet, og den opplevde avstanden i Facebook kan gjøre det lettere for elever å ta kontakt om ting de finner utfordrende, men kan også være grunnlaget for uønsket atferd og distraksjon. At Facebook er gratis innebærer også at brukere blir utsatt for reklame og andre faktorer som kan være forstyrrende og etisk problematiske. Selv om de spurte studentene i denne undersøkelsen var jevnt over positive til kontakt gjennom Facebook, påpeker VanDoorn og Eklund at utviskingen av grensen mellom arbeid og privatliv kan oppfattes negativ av både lærere og elever (VanDoorn & Eklund, 2013).

Selv om studenter og elever selv kan være positive til å bruke Facebook i skolearbeid er det likevel ikke gitt at dette gir elevene et økt faglig utbytte. Elevenes sosiale ferdigheter i Facebook og evne til å utvise disiplin knyttet til tidsbruk og digitale distraksjoner kan være sentrale faktorer. Hsien-Chang Tsai og Shih-Hsiung Liu (2015) kunne av resultatene fra en survey gjennomført med hele 1052 ungdomsskoleelever i Taiwan avdekke at sosiale ferdigheter i Facebook, i form av popularitet, antall venner og aktivitet hadde negativ sammenheng med elevenes personlige faglige resultater. Elever som derimot utviste gode ferdigheter i hensiktsmessig tidsbruk kunne oppnå økte resultater ved å bruke Facebook til skolearbeid. Dette bør ifølge Tsai og Liu være sentrale ferdigheter som vektlegges i opplæring av elevene om hensiktsmessig og produktiv bruk av sosiale medier i skolesammenheng (Tsai & Liu, 2015).

På Universiti Teknologi Malaysia svarte 49 studenter gjennom et spørreskjema på deres oppfattelser av hvordan de brukte FB til interaksjon og hvordan dette påvirket deres læringsutbytte. Yahya M. Al-Dheleai og Zaidatun Tasir (2017) hevder at funn fra denne

studien tyder på at studenter hadde en positive oppfattelse av å samhandle med medstudenter for læringsformål i FB og at dette oppleves som viktig for dem. Muligheten til å dele informasjon og ha diskusjoner gav dem bedre forståelse av fagstoffet og kan som et resultat gi økt læringsutbytte. Funnene fra studien viser videre at studenter stolte på hverandre nok til å både dele informasjon og utveksle meninger med medstudenter selv når dette ikke samsvarte med deres egne holdninger som kan tyde på en opparbeidet respekt og tillitt mellom deltakerne i mediet.

Aktiv bruk av Facebook kan også ha innvirkning på elevenes engasjement og involvering i egen læring. En canadisk case-studie gjennomført vinteren 2015 på første års biologi studenter av Jeff C. Clements (2015) vurderte effekten av online kommunikasjonsverktøy for å forbedre studentenes aktive engasjement i egen læring. Studentene hadde i denne undersøkelsen hadde flere plattformer tilgjengelige for samhandling med lærere og medstudenter. Til tross for dette var Facebook hovedplattformen studentene brukte til kommunikasjon og samhandling. Studentene involverte seg med å “like” poster, og ved å bruke Facebook til å dele relevant materiell. Studentenes aktivitetsnivå ble høyere når læreren kommenterte eller likte materialet som ble publisert/delt og hele 90% av studentene var aktive deltagere i en eller annen form. Bekvemmelighet, i form av allerede eksisterende kjennskap til plattformen var tilsynelatende den viktigste årsaken til at de foretrakk Facebook. Clements hevder at resultatene fra studien tyder på at Facebook kan brukes som et verktøy for å forbedre individuelt student engasjement og aktivitet i egen læring (Clements, 2015).

I et større forskningsprosjekt i Brasil som involverte 43 lærere og mer enn 500 elever utført av Fernando Rezende da Cunha Jr, Claudia van Kruistum og Bert van Oers (2016) meldte fem lærere seg frivillig til å bli undersøkt i hvordan de brukte Facebook opp mot sine elever. Disse hadde mer enn fem års erfaring som ungdomsskolelærere. De ble i tillegg til å svare på en undersøkelse med åpne spørsmål også fulgt på sin aktivitet i sine etablerte Facebook grupper sammen med elevene. Selv om lærerne brukte Facebook av forskjellige grunner gikk to temaer igjen: Å bruke Facebook grupper som en arena for å publisere klassens rutine og agenda for å frigjøre tid til læring i skolen, og å arbeide med prosjekter på tvers av fag. Undersøkelsen konkluderte med at Facebook forbedret kommunikasjonen mellom lærer og elever. Alle de fem lærerne rapporterte mer interaksjon fra elevene sin side i klasserommet etter bruk av gruppene i Facebook. Dette ble positivt forsterket med at elever som nå ble mer aktive i klasserommet var mer aktive

i Facebook gruppene. De merket også økt samarbeid mellom elevene og høyere faglig interesse. Videre viste det seg at flere lærere holdt kontakt med elevene sine gjennom gruppene også etter de var uteksaminert, noe som er uvanlig i Brasil. De delte da stillingsannonser og jobbmuligheter og gav hverandre råd og tips knyttet til videre skole og yrkespraksis (Cunha Jr, Kruistum & Oers, 2016).

Bruk av sosiale medier kan også ha verdi for elever som av forskjellige grunner kan ha vansker med å fungere optimalt grunnet sosiale utfordringer eller medisinske diagnoser. Et interessant tilfelle blir trukket frem i *A Promising Practice: Using Facebook as a Communication and Social Networking Tool*, et forskningsprosjekt gjennomført i USA av Susan Schultz og Giora Jacobs (2013). Her ble det undersøkt hvorvidt bruk av Facebook kunne ha positiv innvirkning på personer diagnostisert med høyt fungerende asbergers syndrom. Ved å følge Jacob, en 28 år gammel mann med denne diagnosen sin Facebook aktivitet og historikk supplert med intervju over en periode på 6 måneder avdekket de flere positive resultater som tydet på at Jacob fikk redusert stress knyttet til sosiale situasjoner, fordi han følte at ved å samhandle med personer på forhånd gav han trygghet. I tillegg utviklet hans egne sosiale egenskaper seg så han ble en bedre lytter, ble flinkere til å 'lese mellom linjene' i sosiale kontekster og fikk reduserte symptomer i situasjoner som tidligere hadde vært vanskelige eller uholdbare. En av fordelene som ble trukket frem var muligheten til å ikke svare umiddelbart, som reduserte hans sosiale angst. Jacobs sosiale utfordringer hadde vært ytterligere forsterket av å bo i et ruralt område med lange avstander og begrenset tilgang på digitale kommunikasjonskanaler. Ved å delta aktivt i Facebook grupper og forsterke gamle bekjenskaper utvidet han sitt sosiale nettverk og følte seg tryggere (Schultz, Jacobs & Schultz, 2013). Selv om tilfellet i denne sammenhengen er en voksen mann, kan potensielt de samme faktorene være gjeldende for barn i skolealder.

3.3 Perspektiver på lærer-elev interaksjon i Facebook: Studenter, elever og lærere

Kontroversene knyttet til kontakt mellom lærere og elever i Facebook har i noen tilfeller ført til direkte forbud. Til tross for dette anser enkelte nytteverdien så stor at bruken fortsetter til tross, som det kommer frem i rapporten *The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher-student interactions in Facebook: The teacher perspective* (Asterhan og Rosenberg, 2014). I et omfattende mixed-method studie basert på en survey

av 178 ungdomsskolelærere med ytterligere 11 dybdeintervjuer, påpeker Asterhan og Rosenberg at til tross for et midlertidig forbud som var gjeldende i Israel i perioden undersøkelsen ble utført, var læreres bruk av Facebook i kontakt med elever utbredt og omfattende. De fleste spurte lærerne var svært positive og la følgende faktorer til grunn for deres bruk: Å bli bedre kjent med elever og deres verden (20.72%), forbedre relasjoner med studenter (12.42%), styrke sin status som lærer (11.90%) læringsformål (18.57%) og administrasjon og organisasjon (12.71%). Lærerne i undersøkelsen mente at bruk av Facebook gav dem et «vindu» inn i elevenes verden som gav dem en unik sjanse til å bli bedre kjent og opprette en kontakt som ikke hadde latt seg gjøre på skolen alene (Asterhan og Rosenberg, 2014).

Noen av de samme holdningene kommer til syne i en kvalitativ survey undersøkelse, også i Israel, av Alona Forkosh-Baruch, Arnon Hershkovitz og Rebecca Ang (2015). Her ble 160 lærere og 587 studenter fra hele landet spurt hvorvidt de var villige til å bruke Facebook ('Willing to connect' –WTC) i dialog med lærer og hvordan dette påvirket relasjonen mellom lærer og studenter. Resultatene viste at lærere som var WTC generelt var yngre, med mindre yrkeserfaring men med mer erfaring i sosiale medier. Studenter som var WTC var eldre og hadde større og mer etablerte nettverk i sosiale medier. Disse rapporterte også at de opplevde en nærere relasjon til læreren og at de var imot å stenge Facebook som plattform for interaksjon med lærerne sine (Ang & Forkosh-Baruch & Hershkovits, 2015).

At lærere i utstrakt grad er positive og ser nytteverdien i sosiale medier er på ingen måte en selvfølge. I rapporten *Teaching style and attitudes towards Facebook as an educational tool* ser Julie Prescott (2014) på læreres opplevelser ved bruk av Facebook ved et universitet i Storbritannia. I motsetningen til den utstrakt positive innstillingen som ble rapportert på ungdomsskolenivå i Israel (Asterhan og Rosenberg, 2014) var Prescotts informanter betydelig mer reserverte. Undersøkelsen viste at lærere som knyttet inn Facebook hadde en mer elev-sentrert undervisningstil var mer tilbøyelige til å bruke Facebook enn de med en mer tradisjonell lærer-sentrert undervisning. De fleste av de 172 spurte lærerne trakk frem mangel på skille mellom jobb og arbeid som problematisk for deres profesjonelle forhold til sine studenter. Kontrasten i disse holdningene i forhold til andre undersøkelser kan muligens gi et tegn på at lokal kultur i de forskjellige utdanningsinstitusjonene kan sette et merkbart preg på holdningene til deltagerne.

I en undersøkelse gjennomført av Sehnaz Beltaci Goktalay (2015) på 41 lærerstudenter over 14 uker i Tyrkia, ble det undersøkt hvordan FB påvirket studentenes muligheter for samarbeid gjennom Facebook og videre om Facebook hadde potensielle positive kommunikasjonsfordeler, muligheter for tilbakemelding, og forbedring av yrkespraksis. Lærerstudentene som deltok i undersøkelsen foretrakk Facebook for det var enkelt å bruke for å få/gi feedback til planlagte økter. Funnene viste at å kommunisere med venner var viktigst, så vel som fritidsaktivitet og å dele informasjon. 93% var enige med at de tjente på å bruke Facebook til å kommunisere med medstudenter og lærere. Hovedgrunnene ble oppgitt til å være at rask og enkel kommunikasjon gav muligheter til å gi rask tilbakemelding så vel som å diskutere og dele kunnskap. Goktalay konkluderer med at Facebook kan potensielt være et nyttig verktøy i lærerutdanningen for student-sentrert læring (Goktalay, 2015).

Jason S. Hutchens og Timothy Hayes (2014) viser i undersøkelsen *In Your Facebook: Examining Facebook Usage as Misbehavior on Perceived Teacher Credibility*, at lærerens bruk av Facebook kan ha virkning på studenters oppfattelse av lærerens kredibilitet. Av de 178 studentene som gjennomførte undersøkelsen, var her mange av studentene skeptiske til å ha kontakt med lærer gjennom Facebook. I likhet med funnene til VanDoorn og Eklund (2012) rapporterte disse også at frykten for viske ut skillet med skole og privatliv var sentralt. Flere mente at bruk av Facebook burde være valgfritt og at usømmelig oppførsel og fremtiden fra lærere kunne skade dennes kredibilitet og oppfattelse av studentene (Hutchens & Hayes, 2014).

Hvilken oppførsel som anses som passende av studenter blir undersøkt i *Student-Teacher Interaction on Facebook: What Students Find Appropriate*, av Berhane Teclehaimanot og Torey Hickman (2011). Her skilles det mellom *aktiv* og *passiv* interaksjon fra læreren. Aktiv interaksjon kjennetegnes av at læreren tar direkte kontakt med elevene ved samtale i Messenger eller ved å kommentere og 'like' bilder og innlegg fra eleven. Passiv interaksjon viser til at læreren deler fagstoff og har et potensielt innsyn i elevenes profiler og aktivitet. Skepsisen til kontakt med læreren i Facebook var her stor og passiv interaksjon ble foretrukket, særlig av de kvinnelige deltakerne. Teclehaimanot og Hickman skriver at dette kan være problematisk, fordi det kan ses som en suksessfaktor i studiet å holde kontakt med læreren for å være oppdatert, som på sin side kan føre til et uønsket press til å delta aktivt mot sin preferanse (Teclehaimanot og Hickman, 2011).

3.4 Mot fremtiden: perspektiver på Facebook i utdanning og skoleledelse

I en artikkel skrevet av Keith Howard (2013) for Chapman University (USA) kommer han inn på noen av de etiske problematikkene knyttet opp til bruk av Facebook i grunnskoleutdanningen. Ved å sette det opp mot Moors (1999) sin konsekvensteori støtter han seg på dennes analogi ved å «sette kursen mens en seiler» om dagens skolers anvendelse av sosiale medier i skolen. På grunn av risikofaktorene assosiert med å delta i digitale samfunn, som nettmobbing, overvåking og brudd på privatliv er det nødvendig at lærere er aktivt involverte når elevene utvikler sin egen 'online-identitet' heller enn at elevene skal finne ut av det selv. Howard mener lærere bør være bevisste tre risikoaspekter for å ivareta elevenes interesser i digitale nettverk og begrense mulig risiko; psykologisk sikkerhet, passende lærer-elev interaksjoner og beskyttelse av elevenes privatliv.

Med psykologisk sikkerhet viser Howard til muligheten for å begrense elevs tilgang til skadelig innhold som pornografi og vold, primært gjennom digitale filtre. Han understreker videre at dette er en utfordring siden Facebook er et privat og frittstående selskap og at sikringen må skje på skolenivå. Dette blir forsterket av at Facebook ofte kobles ut mot andre digitale plattformer, eksempelvis Skype, som potensielt kan misbrukes mot elevene. Vedrørende sømmelig lærer-elev interaksjon blir det trukket frem eksempel på lærere som har brukt Facebook som en kontakt for seksuelle tilnærminger til elever, og at dette kan være et problem også elever i mellom. Noe av det vanskelige med å kontrollere dette er at samtalelogger slettes og ikke automatisk blir arkivert eller tilgjengelig for innsyn. Han understreker at det kan være vanskelig å regulere Facebook bruk for skolen, siden internett ikke er et fysisk «sted». Foreldre kan da også se skolens involvering som en overtråkk av deres mandat. Han mener derfor at direkte lærer-elev kontakt i all form bør unngås i Facebook og at skoler bør forby sine ansatte å være venner med elever. Det siste problemaspektet går på beskyttelse av elevenes privatliv. Selv om foreldre blir rådet til å veilede sine barn om å ikke publisere personlig informasjon så skjer dette regelmessig og er vanskelig å kontrollere. Å sette profilen til sin til «privat» hjelper, men ifølge en undersøkelse av Ybarra og Mitchell (2008) er det bare en tredjedel av barn i alderen 10-15 år som gjør dette. Videre kan invasjon av privatliv skje gjennom Messenger, som ikke krever at en er tilkoblet som venn. Howard avslutter med at skoleledelse bør legge føringer heller enn absolutte regler for bruk av sosiale medier i

grunnskolen for å ivareta fleksibiliteten til å tilpasse seg et felt i kontinuerlig endring (Howard, 2013).

I en undersøkelse rettet mot lærerstudenters bruk av sosiale medier, gjennomført av Trisha Steinbrecher og Juliet Hart (2013) i USA, ble 138 lærerstudenters Facebook aktivitet analysert. De undersøkte hvilke bilder som ble publisert, vegg-poster, profiloppdateringer, interaksjoner, vennetellinger og gruppedlemskap. Målet var å kartlegge denne aktiviteten opp mot dilemmaer knyttet til etisk og profesjonell bruk av sosiale medier. De fant ut at Facebook ble primært brukt til å dele ressurser, samarbeid mellom studenter og miljøbyggende aktiviteter. Av de 40 studentene som ble valgt ut til dybdeanalyse viste det seg at 50% hadde bilder av eksessiv alkoholbruk, 17% hadde bilder av seksuell karakter på profilen og 10% hadde bilder eller informasjon knyttet til elever og deres oppgaver. Som et resultat av dette anbefaler de at lærerutdanninger, skoleadministrasjon og beslutningstakere bør vektlegge sømmelig og profesjonell bruk av sosiale medier i lærerutdanningen (Steinbrecher & Hart, 2012).

4.0 METODE

4.1 Metodevalg

I forskning skiller man mellom *kvantitativ* og *kvalitativ* metode. Valget av metode er primært avgjort av hva man ønsker å undersøke, og de to kategoriene er i seg selv ikke motsetninger, men ytterpunkter på en skala (Jacobsen, 2003).

4.1.1 Kvantitativ metode

Kvantitativ forskning baserer seg ofte på store undersøkelser og tallmaterialer og egner seg best når en vil ha hyppighet eller omfanget av et fenomen ved hjelp av analyse av data fra store datasett, der en ofte teller opp tilfeller i forhåndsbestemte kategorier (Silverman, 2006). Dette bidrar til at funnene kan være egnet til generalisering og trekking av overordnede slutninger. I arbeid med læreres bruk av sosiale medier opp mot sine elever kan en kvantitativ metode gi gode pekepinner på blant annet utbredelse, bruksmønster og omfang, noe som kan være nyttig for å kartlegge områder som en i ettertid ønsker å undersøke nærmere. Denne type forskning har likevel sine ulemper, ved at det skaper en kjølig analytisk avstand fra fenomenet som undersøkes, som kan være

ugunstig når en ønsker en dypere forståelse av fenomenet en undersøker (Jacobsen, 2003. s.42-43).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan opplever en gruppe kontaktlærere på ungdomsskolen bruken av Facebook som en støtte for relasjonsbygging i form av klasseledelse og sosial støtte til enkeltelever?* Jeg vurderer det derfor ønskelig å komme tett innpå den enkelte kontaktlærers opplevelser, noe som krever en nærhet og dybdeforståelse som gjør en kvantitativ tilnærming mindre egnet.

4.1.2 Kvalitativ metode

Mens kvantitative arbeider analyserer store mengder tall og trekker slutninger på grunnlag av disse, tar kvalitativ forskning utgangspunkt i språk og frie uttryksformer for å få tak i opplevelsen som ligger bak fenomenet. Krumsvik (2014, s. 113) skriver at mens kvantitativ forskning forteller oss *at* noe skjer, så viser en kvantitativ metode *hvorfor* det skjer. Den ønsker «[...] å gi mening til data i henhold til deltakernes definisjoner av situasjonen ved å se etter mønstre, tematikker, kategorier og regulariteter» (Cohen, Manion og Morrison, 2011, s. 537). Denne tilnærmingen har fått økt kredibilitet og utbredelse i senere tid (Befring, 2007) og er en egnet metode når en ønsker å få frem meningene og holdningene til deltakerne i en undersøkelse (Postholm, 2010), slik dette studiet har som formål. Når jeg skulle intervju informantene i min undersøkelse hadde jeg forhåndsdefinerte kategorier og spørsmål, men ønsket likevel å være åpen for innspill og betraktninger jeg selv ikke hadde forutsett. En kvalitativ tilnærming er derfor egnet fordi den karakteriseres som mer «åpen» og gir rom for denne typen dynamiske tilpasninger underveis (Befring, 2007. s.36). Informantenes holdninger og opplevelser ville det i denne sammenhengen være vanskelige å kvantifisere, og jeg fant derfor en kvalitativ tilnærming som den best egnede til å få svar på problemstillingen.

4.1.3 Vitenskapelig orientering: Fenomenologisk kasusstudie

En vitenskapelig orientering kan på samme måte som valget mellom kvantitativ og kvalitativ forskning bli avgjort av hva det er forskeren ønsker å belyse. Mitt mål for oppgaven var gjennom intervju med lærere som praktiserte bruk av Facebook som et verktøy for relasjonsbygging med sine elever, å forsøke å forstå de fordelene og utfordringene disse hadde opplevd i sin egen praksis med det formål å se etter

fellesnevnerne og funn fra deres opplevelser, i tråd med et fenomenologisk tankesett (Postholm, 2010. s. 41). Fenomenologi viser til et ønske om å forstå et fenomen, i denne oppgaven kontaktlæreres opplevelse av relasjonsbygging med elever i Facebook, ut fra aktørens egne perspektiver. Kvale og Brinkmann (2009, s. 45-46) viser til Spielberg (1960) som påpeker at «[...] Målet er å nå frem til en undersøkelse av essenser-fenomenenes vesen» (Kvale og Brinkmann, 2009. s. 46).

Ved å få tak i denne «essensen», kan en bruke en utvalgt og avgrenset situasjon for å illustrere noe mer generelt. Denne praktisen kalles et kasusstudie. Tanken her er at ved å trekke konklusjoner fra et avgrenset utgangspunkt, kan det generaliseres fra det spesifikke til det generelle når rammene rundt er like (Schulman, 1997). Selv om denne oppgaven tar utgangspunkt i opplevelsene til et begrenset utvalg av informanter og deres opplevelser, er håpet at dersom det er felles faktorer som kommer til syne i deres opplevelser, så vil dette gjelde for et bredere utvalg av gruppen de representerer. For å få innsikt i disse opplevelsene måtte jeg først samtale med lærere med den nødvendige erfaringen.

4.2 Om intervjuet

4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å innhente data i kvalitativ forskning er det vanlig å anvende intervju (Krumsvik, 2017; Kvale og Brinkmann, 2009). Postholm (2010) påpeker at man må samtale med mennesker for å få innsyn og forståelse i deres opplevelser og følelser tilknyttet et valgt tema. I et forskningsarbeid er det viktig å velge den typen intervju som er mest hensiktsmessig for hva man vil belyse. Jeg hadde innledningsvis tanker om å bruke det som Kvale og Brinkmann (2009) viser til som et *halvstrukturert* intervju. Jeg hadde skissert opp tema og spørsmål på forhånd i en intervjuguide. Likevel åpner denne formen for intervju opp for at en kan justere og tilpasse underveis og rekkefølge på spørsmål blir derav mindre vesentlig. Dette vurderte jeg som viktig, da jeg ikke visste hvilke betraktninger informantene ville komme med og det gav meg fleksibilitet i arbeidet. Når intervjuene ble gjennomført viste det seg derimot at spørsmålene ble gjennomgått systematisk med relativt få avvik. Likevel var det eksempler der informantene delte betraktninger på utsiden av de spørsmålene jeg hadde skissert, og denne intervjuformen gav meg rom for å inkludere disse. Intervjuene var i tråd med Kvale og Brinkmann (2009) fri for tunge

begrep og utrykk, noe som gjorde at intervjuene fløt godt og at informantene forstod spørsmålene.

Postholm (2010, s. 43) skriver at det i kvalitativ forskning er hensiktsmessig å intervju 3-10 personer, noe som burde være nok for å få tak i fellesnevneren til informantenes opplevelser. Jeg hadde i utgangspunktet planlagt fem informanter, men opplevde det langt vanskeligere enn først antatt å få dette antallet, selv om jeg kjente til et større antall passende intervjuobjekter. Dette resulterte i at 4 intervjuer ble gjennomført, men disse gav meg likevel en stor metningsgrad ved at mange svar var lignende i innhold og understreket en felles opplevelse av flere av momentene i intervjuet.

4.2.2 Intervjuguide

En intervjuguide ble utarbeidet og deretter pilotert på en kollega. Pilotering gav meg nyttig innsikt og resulterte i at flere spørsmål enten ble omformulert for klarhet, slått sammen med andre spørsmål eller fjernet dersom de fremstod lite relevante. Den reviderte intervjuguiden dannet deretter grunnlaget for intervjuene av informantene.

4.2.3 Valg av informanter

Jeg ønsket i denne oppgaven å intervju kontaktlærere i ungdomsskolen om deres bruk av Facebook som verktøy i relasjonsbygging med sine elever. Grunnen til dette var todelt. For det første arbeider jeg selv som kontaktlærer i ungdomsskolen og ønsket økt innsyn i et felt jeg opplevde som relevant, aktuelt og praksisnært. For det andre viste mitt litteratursøk at forskning tilknyttet sosiale medier i skolesammenheng var mest knyttet videregående og universitetsnivå. Håpet var derfor at jeg ved å velge kontaktlærere i ungdomsskolen kunne bidra til å gi en økt oversikt til feltet som komplimenterte tidligere forskning.

Jeg brukte flere metoder for å få tak i informanter. Jeg sendte ut en kommunal epost som informerte om prosjektet og hva en deltagelse i prosjektet innebar. Dette genererte ingen deltagere. Dette resulterte i en del detektivarbeid i mitt eget kollegium, der flere kjente til kontaktlærere ved andre skoler som bedrev denne form for praksis. Disse ble deretter kontaktet direkte med en uformell forespørsel. De som viste interesse for prosjektet ble deretter tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema som skisserte oppgavens formål og problemstilling og en understreking av at deltagelsen var fullstendig anonym, at alle data ville bli destruert etter gjennomført eksamen og at de kunne trekke seg når de selv

ville uten forbehold. Jeg hadde på forhånd sjekket med NSD som viste at en anonymisering der deltagerne hverken kunne gjenkjennes direkte eller indirekte ikke skulle sendes inn for godkjenning og informantene ble gjort oppmerksomme på dette. Resultatet ble at 4 kontaktlærere på ungdomsskolenivå stilte til intervju, fordelt på tre forskjellige ungdomsskoler i nord-Rogaland.

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk selv velge hvor og når de ville bli intervjuet innenfor tidsrammen som var tilgjengelig. Samtlige informanter valgte selv å møte meg på min arbeidsplass i eller etter arbeidstid. De ble alle intervjuet på et eget kontor, slik at vi unngikk forstyrrelser og avbrytelser. Jeg hadde satt av tid til litt uformell samtale for å bryte isen og gjøre informantene komfortable i settingen. Jeg lyttet oppmerksomt og viste respekt og interesse for informantene som person og lærer i tråd med anbefalte retningslinjer for intervju (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 141).

Jeg gikk deretter gjennom et samtykkeskjema som var tilsendt informantene på forhånd, fikk informantenes underskrift på dette og informerte om at intervjuet ville bli gjort lydopptak av for senere transskripsjon. De fikk deretter anledning til å stille spørsmål, men ingen hadde behov for dette.

I intervjuprosessen holdt jeg meg selv bevisst i bakgrunnen, slik at de uttalelsene som kom skulle være mest mulig informantenes egne opplevelser, og ikke hva de opplevde at jeg ønsket å høre. Jeg brukte intervjuguiden som utgangspunkt, men tok meg også tid til å høre informantenes innspill når disse kom på siden av det jeg innledningsvis hadde planlagt. Intervjuene gikk i stor grad som planlagt og informantene holdt seg overraskende tett opp mot tema, uten at det var stort behov for meg å rette samtalen tilbake på rett kjøll. Alle de fire intervjuene hadde en lengde på mellom 45 og 60 minutter og alle spørsmålene i intervjuguiden ble besvart. Når intervjuene var over oppsummerte jeg sentrale punkter for å se om informantene følte seg forstått på rett måte. Ingen av informantene hadde spørsmål eller innvendinger av noe slag etter lydopptakeren ble slått av. På denne måten gjennomførte jeg både det som Kvale og Brinkmann (2009, s. 141-142) referer til som *brifing* og *debrifing*, ved å informere, betrygge og forberede informanten i forkant og oppsummere og knytte opp eventuelle usikkerheter i etterkant av intervjuet.

4.3 Databehandling og kvalitetssikring

4.3.1 Bearbeiding og analyse av data

Når intervjuene var gjennomført ble disse transskribert. Jeg valgte å transkribere materialet manuelt ved at jeg skrev ned ord for ord det som ble sagt. Det var tidkrevende, men gav meg god kjennskap til materialet og informantenes utsagn som gjorde håndteringen av disse letterne i ettertid. Analyse av data i kvalitativ forskning er en krevende prosess som pågår gjennom hele forskningsprosessen (Bryman og Burgess, 1994. s.217; Postholm, 2010. s.86). Jeg hadde innledningsvis tenkt å bruke HyperResearch til å systematisere funnene, men endte opp med å bruke en egen modell. Først satte jeg opp alle informantenes svar side om side, organisert i temakretser. Svarene ble deretter analysert, spørsmål for spørsmål. Når jeg følte jeg hadde registrert 'essensen' i svarene sjekket jeg om det var samsvar eller uenigheter i informantenes utsagn, før jeg valgte ut sitater jeg følte reflekterte de holdningene som kom til uttrykk.

Deretter summerte jeg opp disse synspunktene for lettere oversikt.

TEMAKRETSER	TEMA	SPØRSMÅL	OPPSUMMERING AV INFORMANTENES SVAR	AKTUELLE SITATER
TEMAKRETS 1: Relasjonsbygging i Facebook: Informantenes erfaring og praksis, etiske hensyn, opplevelse av elevens, kolleger og ledelses holdning.	Erfaring og praksis med bruk av Facebook i relasjonsbygging	Forståelse av begrepet «relasjonsbygging» mot sin praksis	<ul style="list-style-type: none"> • Det er jevnt over en felles forståelse av at relasjonsbygging går på å være der for å bry seg om eleven. Dette kan oppnås ved å vise interesse for eleven, både faglig og sosialt i skolesammenheng, men også privat. • Videre trekker 2 informanter frem å være der som en støtte for eleven når den trenger det både sosialt og faglig • 2 av informantene presiserte at relasjonsbygging mellom lærer og elev må klargjøre roller, at dette ikke er et «kompisforhold». • Inf 4 presiserer at en også bør gi av seg selv for at relasjonen skal være meningsfull. 	INF4: «Kanskje hvis det skjer noe som gjør at relasjonen blir ekstra viktig, hvis de har kommet i en konflikt eller litt sånn type ting da, så tror jeg det er viktig at vi har snakket en del om hverandre. Jeg tror også det er viktig at de får vite litt om meg, selv om jeg ikke trenger å si alt om meg, så er det viktig at jeg også deler at ikke bare de deler».
		Hvor lenge brukt FB mot elever	<ul style="list-style-type: none"> • INE 1: 7 år (To runder) (lærer: 17år) • INE 2: 3+ år (Lærer 20 år) • INE 3: 2,5 år (Lærer: 8 år) • INE 4: 3-4 år (Lærer: 12 år) 	Ingen.
		Bruksområder- Hovedfunksjoner (Individ-grupper)	<ul style="list-style-type: none"> • Alle informantene bruker både en gruppe der de gir beskjeder ut til klassen, men også i dialog med enkelt eleven. 	INF 1: «Jeg bruker FB for å sende ut felles meldinger, gjerne i like stor grad opp mot foreldre som mot elever når det gjelder felles. Men også i forhold til å kunne gi tips om lenker eller påminning av lekser og så videre.»

Tabell 2: Analyseskjema av bearbeidede informantsvar

Jeg ønsket ikke å inngå i en form for tolkning med å 'lese mellom linjene' av informantenes svar av flere årsaker. For det første var dette mitt første arbeid av denne typen. For det andre var kommunikasjonen i klartekst: jeg spurte om det jeg ville vite og informantene svarte etter beste evne. Informantene er voksne, velvillige og informerte. Jeg forholdt meg derfor til dataene slik de ble sagt, uten at jeg skulle prøve å tilegne disse en underliggende 'skjult mening' i nevneverdig grad. Dette kunne kanskje vært mer aktuelt om jeg hadde intervjuet personer der samtaleemnet var sensitivt, eller om informantene på grunn av alder, helse, psykiske tilstand, motivasjon eller andre forhold ikke kunne eller ville kommunisere i klartekst.

Denne tilnærmingen ved å ta utgangspunkt i dataene er i tråd med *grounded theory*, en metode utviklet av sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss i 1967. Gjennom trinnvis koding ser man etter fellestrekk i materialet som kategoriseres (åpen koding). Funnene blir deretter presisert (aksial koding), og deretter koblet opp mot temaet som undersøkes (selektiv koding) (Postholm, 2010). Ved å bruke denne metoden ble et stort og lite oversiktlig materiale gjort håndterbart og hensiktsmessig strukturert og klargjort for drøfting.

4.3.2 Kvalitet i oppgaven: Reliabilitet og validitet

Kvalitetssikring i form av pålitelighet eller *reliabilitet* blir tradisjonelt testet ved at resultatet kan gjenskapes dersom undersøkelsen gjennomføres på nytt. Dette kan presentere en utfordring i en undersøkelse basert på intervju, siden svarene kan påvirkes av mange omstendigheter utenfor forskerens kontroll (Postholm, 2010). Silverman (2006) foreslår at en i arbeid med kvalitative forskningsintervju i stedet bør etterstrebe *autentisitet*: at resultatene står i samsvar til den virkeligheten som informanten legger frem. Silverman (2006) viser til Moisander og Valtonens to grunnleggende faktorer for å oppnå nevnte autentisitet, først ved å være gjennomiktig i prosessen og åpen for leserens innsyn med klare beskrivelser av det arbeidet som gjøres og deretter presisere hvilke teoretisk forankring som danner grunnlaget for undersøkelsen og hvordan disse kan påvirke undersøkelsens resultater. Disse tankene har vært grunnleggende i arbeidet med oppgaven. Det er mitt håp at denne undersøkelsen viser transparens, både i hva den ønsker å undersøke, dens teoretiske utgangspunkt, dens metode og i dens tolking av informantenes situasjon, slik de opplever den. Sistnevnte anser jeg som spesielt viktig, da

oppgavens kjerne og drøfting tar utgangspunkt i informantenes livsverden, slik de har presentert den.

Spørsmålet om *validitet* bygger på om oppgavens funn kan aksepteres som troverdige og at oppgaven får innsyn i det den ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2010). For å oppnå høyest mulig grad av validitet er det avgjørende med rett valg av metode, kvalitet i undersøkelsen, informanter med høy kredibilitet og at de data som kommer frem blir behandlet på en slik måte at innholdet forblir tro mot det informantene har fortalt (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 254-255). For å sikre validitet i denne oppgaven er det foretatt flere vurderinger. Innledningsvis er oppgaven knyttet mot kontaktlærere på ungdomsskolen sin bruk av Facebook som verktøy for relasjonsbygging mellom lærer og elev. Det er mitt håp at jeg med utgangspunkt som kontaktlærer har forutsetninger for å stille spørsmål som er relevante og aktuelle for å undersøke informantenes livsverden. Ved å velge utprøvd forskningsmetodikk, tematisk nærliggende relasjonsteori og informanter med flere års erfaring som på mange måter speiler et felt hvor jeg selv har 10 års erfaring, bør jeg ha gode muligheter for å få svar på oppgavens problemstilling og oppnå kravet av validitet.

4.3.3 Generaliserbarhet

For at resultatene i et forskningsprosjekt skal være meningsfulle, må de på en eller annen måte kunne ha en overføringsverdi slik at kunnskapen som fremkommer kan anvendes i lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009; Gobo, 2004). Når funn fra et mindre utvalg skal være relevant for en større populasjon snakker vi om *generaliserbarhet* (Kvale & Brinkmann, 2009). På grunn av det begrensede antall deltagere som er typisk i kvalitativ forskning har det vært diskutert om begrepet er generaliserbarhet er gyldig, siden det er usikkert om deltakerne kan være representative for et større utvalg (Gobo, 2004). Likevel kan resultatene som fremkommer gi oss verdifull innsikt i hvordan vi forstår og tolker verden rundt oss og vil kunne være nyttige i lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fordelene, begrensingene og de etiske utfordringene tilknyttet kontaktlæreres bruk av et sosialt medium som Facebook er slik jeg ser det universale, på den måten at det er høy sannsynlighet for at mange av de opplevelsene som rapporteres i denne undersøkelsen også vil være gyldige for lærere ved andre skoler uten spesifikke situasjonsbestemte, kulturelle eller geografiske begrensinger. Deres opplevelser kan rette søkelys mot

overordnede potensial og problemstillinger som jeg anser som generelle, og ikke nødvendigvis knyttet til individet som blir intervjuet og dets unike situasjon. Videre kan mange av de etiske vurderingene som poengteres i oppgaven være overførbare til samhandling med andre digitale verktøy og sosiale medier, siden oppgavens fokus er forlengelsen av relasjonsbygging fra møtet ansikt til ansikt over i det digitale rom. Dette føler jeg understrekes ved at informantene svært ofte var enige i sine vurderinger av det de så som muligheter og utfordringer i dialog med sine elever. Jeg er derfor av den oppfatning at flere av oppgavens funn vil ha overføringsverdi og vil kunne bidra inn mot en bredere debatt tilknyttet bruk av sosiale medier i skolesammenheng.

4.3.4 Etikk

Krumsvik (2014) påpeker at en forsker har ansvar om etisk bevissthet fra et prosjekts start til slutt, noe jeg har etterstrebet i denne oppgaven. Jeg har tatt forhåndsregler og gjort mitt ytterste for at prosessen skal være ærlig og redelig og med gode intensjoner i tråd med sinnelagsetikken (Befring, 2007). Gjennomføringen av oppgaven er gjort i tråd med Den nasjonale forskningsetiske komite (NESH, 2016) og Personopplysningsloven (2017) sine etiske retningslinjer for forskning, både for å sikre at de funn og konklusjoner som blir trukket står i samsvar med den virkeligheten informantene har prøvd å skildre, men også for å ivareta informantenes anonymitet og integritet.

Det er viktig at informantene er godt informert om deres bidrag i forskningen (Postholm, 2010). Informantene ble derfor informert om oppgavens innhold, formål og gjennomføring i flere ledd før, under og etter deltakelse i prosjektet. De ble forsikret om at de forble anonyme, at informert samtykke ville ligge til grunn i deres bidrag og at de når som helst uten grunn kunne trekke seg fra prosjektet. Dette er viktig, fordi når man får informasjon om et annet menneske, så har man makt over dem.

I tillegg til at oppgaven avstår fra å bruke informasjon som kan identifisere informantene direkte eller indirekte, ble også informantene forsikret om at datamaterialet ville bli sikret ved å kun være tilgjengelig for meg selv på min egen passord beskyttede datamaskin, og at alle data vil bli destruert etter gjennomført eksamen. Tanken var å søke godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i forkant av undersøkelsen, men prosjektet ble ikke godkjent for innsending, siden anonymiseringen var fullstendig. Jeg har selv heller ingen personlig vinning tilknyttet funnene eller resultatene i undersøkelsen,

hverken på et økonomisk eller prestisjemessig grunnlag. Resultatet er at oppgaven bør holde et tilfredsstillende etisk standard både tilknyttet deltakerne og de funn og konklusjoner som blir trukket.

5.0 RESULTATER OG FUNN

5.1 Om strukturering av funn

I følgende kapittel presenteres en sammenfatning av de gjennomførte intervjuene. De fire informantene vil bli henvist til som Informant 1, 2, 3 og 4.

For å få svar på min overordnede problemstilling *Hvordan opplever en gruppe kontaktlærere på ungdomsskolen bruken av Facebook som en støtte for relasjonsbygging i form av klasseledelse og sosial støtte til enkeltelever?* Har jeg valgt å strukturere svarene i 3 temakretser.

Temakrets 1: *Relasjonsbygging med elever i Facebook* gir en innledende oversikt over hvordan informantene benytter og opplever Facebook i egen praksis opp mot sine elever, så vel som etiske betraktninger jeg anser som relevante på tvers av det følgende materialet.

Temakrets 2: *Klasseledelse i Facebook* er primært knyttet opp til forskningsspørsmålet *På hvilke måter gir Facebook kontaktlærere på ungdomstrinnet muligheter til å styrke sin klasseledelse ut over klasserommet?* Her ligger fokuset på klassen og apparatet rundt i form av informantenes opplevelse av fordeler, ulemper, så vel som deres opplevelse av elevers, kollegers og ledelses holdning og avslutningsvis skole-hjem samarbeid.

Temakrets 3: *Sosial støtte i Facebook*, er knyttet opp mot mitt andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan Facebook være en arena for ungdomsskolelærere til å gi sosial støtte på emosjonelt og instrumentelt plan utover det som kan tilbys på skolen?* Resultatene fra disse spørsmålene er hovedsakelig rettet mot hvordan informantene bruker Facebook mot den enkelte elev som individ, i form av emosjonell og sosial støtte.

De samme temakretsene vil deretter blir drøftet i lys av valgt teori og opp mot eksisterende forskning i kapittel 6.

5.2 Temakrets 1: Relasjonsbygging med elever i Facebook

Informantenes opplevelse av bruk av Facebook i egen praksis og etiske betraktninger.

5.2.1 Relasjonsbygging og bruksområder av Facebook i praksis

Alle informantene hadde anvendt Facebook som et verktøy opp mot elevene sine over tid, fra 2 til 7 år. Samtlige brukte Facebook grupper der de gav beskjeder ut til og kommuniserte med klassen, men også i dialog med enkeltelever via Messenger. Tre av informantene hadde foreldrene som medlemmer i sin klassegruppe, mens i Informant 3 sitt tilfelle var foreldrene ekskludert fra klassegruppen, men hadde en egen separat gruppe.

På spørsmålet om hvordan informantene forstod begrepet relasjonsbygging i sin praksis var det jevnt over en felles forståelse av det det omhandlet å være der for, samt å bry seg om eleven. For å oppnå dette mente informantene det var sentralt å vise interesse og være en støtte både faglig og sosialt i skolesammenheng, samt vise interesse for elevens privatliv og fritidsinteresser. To av informantene mente det var viktig å ha klare roller; at deres relasjon til elevene ikke bar preg av å være et «kompisforhold». Informant 4 understreket at for at relasjonen skal oppleves meningsfull for begge parter, må også læreren gi av seg selv:

Kanskje hvis det skjer noe som gjør at relasjonen blir ekstra viktig, hvis de har kommet i en konflikt eller litt sånn type ting da, så tror jeg det er viktig at vi har snakket en del om hverandre. Jeg tror også det er viktig at de får vite litt om meg. Selv om jeg ikke trenger å si alt om meg, så er det viktig at jeg også deler; at ikke bare de (elevene) deler.

Samtlige informanter vektla at de brukte Facebook mye til å gi informasjon og påminnelser om skoleaktiviteter, mens Informant 1 var opptatt av muligheten det gav til å lett gjøre tilgjengelig digitale lenker og faglig materiell og uttrykte det slik: «Jeg bruker Facebook for å sende ut felles meldinger, gjerne i like stor grad opp mot foreldre som mot elever, men også i forhold til å kunne gi tips om lenker eller påminning av lekser og så videre». Tre av informantene brukte også Facebook som en måte å få innsikt i klassens miljø og på den måten plukke opp varslinger om eventuelle problemer og utfordringer som måtte tas tak i mens Informant 4 trakk frem at det var blitt et sentralt verktøy for å kommunisere med en elev med Asbergers syndrom. Tre av informantene var enige om at

Facebook eller et sosialt medium i tilsvarende form vil være en del av skolepraksisen fremover. Informant 2 påpekte at den digitale forventningen ligger der, men at det er avhengig av Facebooks utvikling. Informant 1 uttrykte det som følger:

Vi kommer til å digitaliseres i større og større grad, også skolen, og det å kunne være til hjelp online tror jeg. Jeg tror flere og flere lærere vil komme der etter hvert også, på grunn av at de lærerne som kommer til nå er også vant til verktøyet Facebook [...].

Informant 3 og 4 påpekte at lærere har et ansvar for å komme i møte og bevisstgjøre elevene til bruk av sosiale medier og fremme kritisk tenking, og derfor lede som et eksempel. Informant 3: «Og jeg tror også det at vi skal lære elevene å bli samfunnsborgere i en digital verden, i et digitalt samfunn, så må vi også bruke det slik at vi kan vise god bruk av sosiale medier da».

5.2.2 Om å være «venn» med elever og bevaring av tillit

Ingen av informantene var «venner» med sine elever i Facebook og det fremsto en enighet av at det ville fremstå etisk usømmelig i tillegg til at det var uønsket og unødvendig, da en kan kommunisere og delta i Facebook uten å være lagt til som «venn». Informant 4 påpekte at dennes kommunes regelverk forbød det. Informant 2 og 3 sa likevel at de hadde godkjent venneforespørsler fra elever etter at de hadde gått ut av 10.trinn. Informant 3 var opptatt av hvilken informasjon som kunne synliggjøres gjennom dennes profil ved å være «venn»:

Selv om jeg tenker veldig nøye gjennom hva jeg legger ut på FB, og jeg bruker det ikke som en dagbok på noen måte, så blir en jo kanskje litt mer privat med en gang man har en kontakt der. De kan lettere søke opp og finne ut ting om meg og sånn.

Å ha en relasjon innebærer at det er ønskelig med en gjensidig tillit mellom partene, og informantene hadde forskjellige tanker om dette. Tre av informantene vektla at det er viktig å fremstå som en person elevene kan stole på og at dette innebærer at ting som blir delt av elev med lærer på Facebook ikke blir tatt videre. De mente dette var særs viktig, fordi Facebook kan oppleves som en så uformell arena, at en kan ende med å dele mer enn en hadde tenkt, som vist av Informant 1: «Jeg får jo en del informasjon om ting som

skjer på skolen fra elever og de har jo da tillit til at den biten ikke deles blant andre på Facebook siden selvfølgelig». Det fremstår enighet mellom informantene om at relasjonens grunnmur ligger i møtet ansikt til ansikt, fremfor i sosiale medier. Det fremstår likevel at Facebook og sosiale medier her er supplerende i karakter, og at den primære relasjonen og derav tilliten bygges i klasserommet, uttrykket av Informant 1: «Du kommer fort inn på relasjoner når du snakker om tillit og det er klart; øker vi dialogen enten det er i klasserommet eller på Facebook så øker relasjonen og tilliten».

5.2.3 Etske problemstillinger og sømmelig oppførsel

På spørsmålet om potensielle etiske problemer tilknyttet kontakt med elever i Facebook hadde informantene forskjellige oppfattelser. Informant 1 mente at relasjonen er profesjonell og så lenge dette er klart er det liten grad av etiske problematikker en vil møte:

All den tid de er klar over at de ikke er «venner» av meg på Facebook og at de også skjønner hvorfor jeg ikke er venner med dem på Facebook så opprettholdes forholdet lærer-elev på samme linje som på skolen.

Dette synet ble også delt av Informant 2: «Så lenge en er innenfor en normal kommunikasjonsform som jeg definerer som helt uproblematisk spørsmål og svar, vil jeg aldri komme i et etisk dilemma, fordi rammene er lagt på forhånd; jeg er læreren, de er elever». Likevel var alle enige om at dialog en til en med eleven i Messenger kunne utgjøre et potensielt etisk problem. Informant 4 mente følgende:

Det kan bli veldig uformelt. Hvis en begynner i en chat-samtale, og hvis en ikke er veldig bevisst på det, kan en begynne å spørre om alt annet og bli veldig personlig og det blir litt feil da. Og i alle fall hvis det er en lærer som ikke er så bevisst på det så kan en kanskje bli litt feil i kommunikasjonen tenker jeg.

Informant 2 mente at problematikken knyttet til dette ble løst ved at en ved oppstart og før en eventuell dialog med elevene klargjorde for elever og foreldre at enhver dialog som måtte utspille seg mellom han og elevene ville være åpent for innsyn for foreldre:

Med kommunikasjonen der, må alltid alle parter vite at kan gjennomgå av hvem som helst. Så lenge foreldre, skoleledelse, alle kan se den kommunikasjonsloggen så ser ikke jeg at jeg vil utfordre noen etiske eller moralske grenser. Men en må

være bevisst på det, også må en ha kommunisert det bredt på forhånd, slik at en vet hva en begir seg ut på.

5.3 Temakrets 2: Klasseledelse i Facebook

5.3.1 Opplevelse av muligheter, fordeler og utbytte

Det var bred enighet blant informantene at brukervennlighet, tilgjengelighet og umiddelbar natur er noen av Facebooks primære fordeler. De opplevde at det var lett å nå elevene, og ikke minst, nå dem raskt. De mente også at dette gav muligheter for rask respons fra mottakerne, enten dette var elever eller foreldre. Siden Facebook for de fleste brukere vil sende varslinger til brukernes mobiltelefon når disse registrerer aktivitet på sider en er tilknyttet, er det lett å holde seg oppdatert. Informant 2 understreket at dette ikke bare gjør det lett å holde kontakt med klassen, det er også tidsbesparende. Hastigheten i kommunikasjonen gjennom Facebook som plattform er dynamisk og gir muligheten for uforutsette endringer og rask distribuering av tilleggsinformasjon tilknyttet planlagte og impulsive aktiviteter, slik Informant 2 sier det:

Den mest positive grunnen til å bruke FB er at du har den umiddelbare kommunikasjon med eleven i samtid, fordi elevene i stor grad alltid er pålogget. Så når jeg ønsker å formidle et innhold, så vet jeg at elevene stort sett får med seg det innholdet ganske kjapt.

Dette blir videre poengtert av Informant 4 i dialog med foreldregruppen, som sammenlignet det opp mot den relativt tungvinte informasjonsflyten i dedikerte læringsplattformer som for eksempel *Fronter* eller *It's Learning*:

Hvis jeg skal gi noe informasjon til foreldrene, hvis jeg legger det ut på den gruppen, så får alle det med seg. Hvis jeg sender det ut med læringsplattformen vår, så får kanskje halvparten den informasjonen. Og så ser jeg at de får informasjonen med en gang. Jeg ser at de gjerne kommenterer, jeg ser hvem som har sett informasjonen.

Muligheten til å kommentere innlegg og «like» et innlegg i tillegg til at forfatteren av innlegget kan se hvor mange som har lest innlegget gir muligheter til å vurdere om informasjonen er registrert av mottakerne.

Informant 1 var den eneste som trakk inn elevenes faglige utbytte som sin primære motivasjon. Denne mente det simpelthen ikke var nok tid til fagene på skolen, og at Facebook muliggjorde supplering av undervisning etter skoletid:

Jeg tror vel hovedgrunnen er at jeg har et stort ønske om at elever skal lykkes. Jeg ser at gjennom ordinær undervisning med kun timene som er det så er det vanskelig, spesielt i matematikk. Så mye av det som angår Facebook er det mye matematikk matetikk det går i. Så det er en idealistisk greie som ligger bak.

Alle informantene var enige i at både lærere, klassen, enkeltelever og foreldre har utbytte av å være tilknyttet i Facebook. Tre av informantene følte at de som lærere hadde størst utbytte. Informant 1 på grunn av idealisme og samvittighet:

Jeg får utbytte i form av bedre samvittighet i forhold til den jobben jeg skal utføre og det mandatet i forhold til at jeg er ansvarlig for deres opplæring. Jeg kjenner på at dette ikke så lett lar seg gjennomføre med dagens skole, med begrenset med tid og som blir mye begrenset av det som kommer inn av andre elementer som skal inn i skolen.

De to andre mente de fikk mest utbytte på grunn av et informasjonsbehov og grunnen til å være fleksibel med dette, som poengtert av Informant 4:

Jeg føler det blir en litt sånn ekstraservice, som vi yter sånn på ettermiddagstid. Men så er det jo greit for oss også da, når det er en beskjed vi har glemt å gi, så legger vi den ut i klassegruppen.

Informant 3 på sin side var klar på at den mente elevene hadde mest igjen, da det var mest at de spør og lærer svarer: «Elevene tar jo ofte kontakt og spør om forskjellige ting som de lurer på, så får de svar ganske raskt».

5.3.2 Opplevelse av elevenes holdning over tid

Alle informantene opplevde at elevene i stor grad satt pris på tilbudet som tilbys gjennom samhandling i Facebook, og alle opplever en grad av initiativ og aktivitet fra elevenes side. Videre var alle informantene enige om at elevenes oppførsel og aktivitet endret seg fra 8. til 10. trinn, ved at elevene ble mer «tilbakelente» og mindre aktive, slik Informant 1 uttrykte det:

Det er travlere å bruke Facebook som verktøy i 8. klasse enn det det er i 10. Antall spørsmål går nedover gradvis. Det er mer aktivitet i form av spørsmål og i forhold

til respons på det jeg deler på 8.trinn. På 10.trinn er det litt mer «layback» vil jeg si, så antall har gått ned. Når jeg sier at rundt en fjerdedel tar kontakt med spørsmål på Facebook viser jeg til 10.trinn. Det var nok mer på 8.trinn.

Kun Informant 3 hadde et knippe på 3-4 elever som bevisst valgte å ikke delta i aktivitet i Facebook. Alle informantene opplevde også at elevene benyttet tilbudet til både sosial og faglig kommunikasjon med dem og at det var marginale forskjeller mellom kjønn. Likevel varierte det hvem som var aktive. Tre av informanter trakk frem at elever som står sterkt både faglig og sosialt tar mest kontakt, mens Informant 4 mente det var delt mellom de som var faglig sterkest og de som var minst strukturerte. Alle var enige om at kommunikasjonen mye omhandlet påminnelser og bekreftelser.

Informant 1: Det går jo på elever som *vil*, altså de må ha en motivasjon for å kunne ta kontakt. Men samtidig, du har hele spekteret fra de plikttoppfyllende jentene som sitter i klasserommet og som lurere på ting og ønsker å få ekstra støtte på ting og tang, men også blant disse som i timene gir litt blanke i timene, men som ser nytten av å kunne spørre på Facebook.

Informant 2: [...] andre elever føler jeg trenger mer en bekreftelse på at de har forstått beskjeder som er gitt i løpet av skoledagen, type «Var det klokken 9 vi skulle måte i morgen eller var det klokken halv 9?» Altså litt sånn usikre typer.

5.3.3 Opplevelse av ledelse og kollegers holdning og involvering

Alle informantene var enige om at det er veldig variabelt hvorvidt kolleger hadde tanker om eller involverte seg selv ved å bruke Facebook opp mot elever. Informantene rapporterte at de har noen kolleger som bruker det utstrakt, mens andre tar bevisst avstand. Likevel hadde samtlige informanter kolleger som praktiserte dette i en eller annen form. Informant 4 hadde opplevd kolleger som var kategorisk imot det- i den grad at de motsatte seg at det i det hele tatt eksisterte grupper i kollegiet- men dette hadde endret seg over tid. Alle informantene mente at Facebook var noe som blir brukt mer og mer, og at det ennå er i «startgropen».

I forhold til hvordan ledelsen på deres skole forholdt seg til fenomenet var det bred enighet om at det var et lite prioritert felt, og at det hadde vært lite fokus knyttet opp til sosiale medier, utover at det nå var en potensiell arena for mobbing av elever. De

opplevde at deres ledelse ikke involverte seg i praksisen utover uformelle kommentarer eller spørsmål. Informant 2 sa følgende:

Jeg opplever ikke noe sterkt styring i den ene eller andre retningen. Vi har blitt gjort oppmerksom på vanlige kjøreregler og litt «obs-obs» men det er ikke noe forbud eller påbud om noe som helst. Så jeg tror dette er ennå på individ-nivå og ikke på systemnivå.

Informant 4 delte på linje med de andre denne oppfattelsen, og kunne videre ønske seg at det ble et mer prioritert felt:

Jeg kunne tenkt meg mer veiledning. Litt på grunn av de tingene jeg forteller nå, at jeg er veldig usikker på når jeg skal ta kontakt. Særlig i forhold til sånne emosjonelle ting. Vi har aldri hørt at «Nei dere skal ikke ta kontakt med elevene hvis de tar kontakt med dere på ettermiddagstid.» Det har aldri vært noe regler eller noe sånn rundt det i det hele tatt. Så jeg kunne godt tenke meg en veiledning på hva som er greit og hva er ikke greit.

5.3.4 Tidsbruk, forventning om tilgjengelighet og andre ulemper

Av de potensielle ulempene ved å kommunisere med klassen gjennom Facebook, tok alle informantene frem utfordringen tilknyttet tidsbruk og tilgjengelighet som den viktigste, selv om de fleste på dette tidspunktet hadde laget strategier for hvordan de håndterte dette. Frykten for å viske ut skillet mellom arbeid og privatliv er en gjennomgående utfordring for kontakt mellom lærer og elever i litteraturen (VanDoorn & Eklund, 2013; Prescott, 2014; Hutchens & Hayes, 2014). Spørsmålet om tid og tilgjengelighet vil være aktuelt både for kontaktlærerens kommunikasjon med klassen som gruppe som et aspekt av klasseledelse, men også i dialog med enkeltelever og sosial støtte.

Informantene hadde delte meninger tilknyttet tidsbruk og tilgjengelighet: Informant 1 fortalte at den brukte mye tid, ofte utover kveldstid på å svare på faglige spørsmål og veilede elever, men var innforstått med at dette var en kultur informanten selv hadde vært med å danne:

Når jeg sitter på kvelden og svarer ivrig på spørsmål og lager opplæringsvideoer som jeg legger ut til dem etter hvert som spørsmålene tikker inn, så kommer jeg gjerne ut av tiden, og jeg har svart elever etter klokken ti og mot halv elleve på

kveldene. Det er ikke bra. Jeg har også fått tilbakemelding fra foreldre at jeg ikke trenger å sitte og svare og sende meldinger til deres barn etter klokken ti.

Informant 3 hadde bevisst tatt et valg om at dialog utover kvelden var uproblematisk, så lenge det var gjort klart for elevene at de ikke kunne forvente umiddelbar respons: «De vet at har jeg kjangs så svarer jeg, har jeg ikke, så svarer jeg senere. Så de forventer nok ikke en sånn, pang tilbakemelding og det forventer ikke jeg fra dem heller».

Informant 2 på sin side var svært bestemt på at skillet mellom privatliv og jobb var en grense den ikke var villig til å krysse, med mindre det skulle være av svært alvorlig art:

Jeg har sagt til mine elever at kontakter de meg privat og forventer et raskt svar, så skal det stå om livet. Men jeg svarer ikke på faglige spørsmål når jeg er kommet hjem til min familie. Det er jeg overhodet ikke interessert i; å drive med en slags privatpraktiserende ekstra-undervisning [...]

Alle var ikke like disiplinerte. Tre av informantene fortalte at de kjente på et forventningspress om å svare elever så raskt som mulig. Informant 1 understreket at denne kjente press, men hadde også *lyst* til å være så imøtekommende som mulig. De samme tre informantene fortalte at de hadde mottatt meldinger sent om kvelden eller natten og i helger.

Informant 1 og 2 reflekterte over at læreren ved å kommunisere gjennom Facebook også griper inn i elevenes fritid, siden alle meldinger blir synlige for dem hvor enn de er, og at dette kunne føre til stress for elevene. Informant 1: «Når jeg sender ut en melding til elevene så ser jeg at jeg griper inn i deres fritid fordi det popper opp på mobilen deres uansett og de får sett det».

5.3.5 Skole-hjem samarbeid i Facebook

Alle informantene brukte Facebook til å holde en eller annen form for dialog med foreldrene og opplevde at dette var noe foreldrene satte pris på. Facebook ble her brukt, både til å holde foreldrene oppdatert på diverse aktiviteter som foregikk i skolens regi samt diverse påminnelser. Foreldrene var også aktive deltakere, både seg imellom som gruppe, men tidvis også i dialog med kontaktlærer om eventuelle spørsmål, bekymringer og beskjeder. Disse fortalte også at foreldrene foretrakk dialog og informasjon distribuert

gjennom Facebook heller enn offisielle kanaler som skolens hjemmeside og læringsplattform.

Informant 1: Det er jo en plass du får melding om at nå har det skjedd noe i forhold til klassen. Det er enklere å forholde seg til enn å måtte lete etter og rote frem arbeidsplanen til barnet, eller gå å lete etter informasjon på skolen sine nettsider. Det er veldig direkte så jeg skjønner godt hvorfor foreldre synes det er veldig ålreit med en slik side, og det tror jeg også flere og flere lærere ser.

Informant 4: De setter stor pris på det. Jeg har spurt dem litt også om de synes at det er greit at jeg bruker Facebook og at jeg legger det ut der og så jeg pleier ofte å få en tommel opp med en gang jeg kommer ut med en halvårsplan eller noe annen informasjon. Det virker som de synes det er greit. Facebook er jo veldig brukervennlig.

To av informantene hadde dette som tema ved første foreldremøte ved oppstart i 8.trinn, der de la frem føringer og kjøreregler knyttet til hvordan plattformen skulle brukes. Informant 2 understreket at dialogen med hjemmet for dennes del var begrenset til kun generell informasjon. Dersom det ble tatt opp spørsmål knyttet til enkeltelever fra foreldrene, ble her tid satt av til et eget møte på skolen.

Tre informanter hadde foreldrene inkludert som deltakere i klassens Facebook gruppe, mens Informant 3 kun hadde elever i gruppen. I dennes tilfelle hadde foreldrene en egen gruppe der lærer ikke var medlem. Klassekontaktene kommuniserte her aktuelle saker til læreren på vegne av resten av foreldrene. Denne var også den eneste som hadde opplevd konflikt foreldrene mellom i sosiale medier. Dette var muligens et resultat av at elevene selv ikke var medlemmer i gruppen. På grunn av dette fikk derfor Informant 3 svært lite dialog med foreldrene, noe som opplevdes frustrerende:

Så vi føler at når vi foreslår noe for klassekontaktene så har de en stor arena de møtes og diskuterer på Facebook, så kommer klassekontaktene og gir bruddstykker av samtalen tilbake til oss. Og det føles veldig sånn, usikkert. Og vi har sagt at det hadde egentlig vært bedre om vi kunne fått være med i den gruppen og fått lest diskusjonene direkte.

Informant 4 hadde hele tre grupper: en med kun elever og lærer, en med kun foreldre og lærer, og en siste med alle samlet. Denne registrerte at elevene var svært lite aktive i gruppen der foreldrene også var inkludert:

De er ikke så veldig aktive på den gruppen der. De er mye mer aktive på den andre gruppen med bare elever. Det er mest foreldrene som er aktive på den gruppen der. Av og til så glemmer jeg at elevene er der også. For de er så lite aktive på den gruppen.

5.4 Temakrets 3: Sosial støtte i Facebook

Sosial støtte er som tidligere påpekt et begrep knyttet opp til støtte gitt til enkeltpersoner, i dette tilfellet elevene. Begrepet kan videre brytes ned i flere kategorier støtte, der emosjonell og instrumentell støtte er to viktige aspekter å ivareta for lærere (Federici & Skaalvik, 2013). Selv om emosjonell og instrumentell støtte på mange måter kan bygge på og være avhengige av hverandre blir det i denne sammenhengen et markert skille. Disse er derfor satt opp hver for seg, og gir sammen et inntrykk av sosial støtte.

5.4.1 Muligheter og utfordringer ved å gi emosjonell støtte gjennom Facebook

Det var enighet blant alle informantene om at Facebook gir muligheter til å gi emosjonell støtte til elever, men videre også at emosjonelle utfordringer i hovedsak bør håndteres ansikt til ansikt, men at Facebook kan være et nyttig supplement i denne prosessen. Informant 1 uttrykket det slik: «På denne måten fungerer det veldig bra gjennom Facebook. Du får folk til å blomstre med å sende positive meldinger. Skal en ta opp mer alvorlige ting så er det kun å snakke med dem ansikt til ansikt». Informant 2 påpekte at slik han så det handler Facebook i seg selv om å bli sett og få bekreftelse, og at «en tommel opp», som er Facebook symbol for å «like» et innlegg, i seg selv en «[...] en forsiktig form for emosjonell støtte».

Informanten 1 og 3 trakk frem at Facebook åpner muligheten for å bli varslet om emosjonelt vanskelig forhold, enten av eleven selv, eller av medelever som satt inne med bekymringer. Informant 3 hadde følgende betraktning:

Jeg tror for noen elever så er det lettere å sende det som en melding først, på en måte som en døråpner for den kommunikasjonen hvis det er ting som er vanskelig.

Jeg har blant annet to elever, som flere ganger på en måte flere ganger har vært bekymret for medelever.

Informant 4 så muligheter til å få innsikt i klassens dynamikk og få en økt bevissthet på sosiale strukturer som kunne være nyttig i dialog med elever med emosjonelle utfordringer. Elevers aktivitetsmønster i Facebook kan tidvis være indikatorer på popularitet, inkludering og ekskludering.

Informant 4 hadde hatt en særegen nytte av Facebook, da en av hennes elever var diagnostisert med Asbergers syndrom. Denne eleven hadde vansker med muntlig kommunikasjon og registrerte ofte ikke beskjeder og veiledning som ble gitt muntlig, noe som gjorde eleven utilpass og usikker: «Eleven oppfatter det ikke. Så der bruker jeg mye Messenger både til å minne eleven på at nå skal den der i det klasserommet og i morgen skal vi det.». Hun fikk ideen da moren til eleven fortalte at hun brukte nettopp Messenger i samtale med eget barn. Muligheten til å ha en kanal til lett tilgjengelig skriftlig kommunikasjon åpnet for muligheter til emosjonell støtte:

Jeg ser også at skryt og oppmuntring fungerer mye bedre når jeg skriver det. Når jeg sier det så får elevene det ikke med seg eller tror ikke på meg, men når jeg skriver så kommuniserer vi veldig bra. Når vi snakker om muntlig får jeg ikke noe respons, det gjør jeg når jeg skriver med eleven i Messenger.

Selv om Facebook legger til rette for en lavterskel dialog som kan oppleves som nyttig, var informantene enige om at en må utvise stor forsiktighet og være bevisst sin rolle i relasjonen. De mente det var viktig å påse at kontakten i Facebook ikke ble for inngående og at alvorlige emosjonelle og sosiale situasjoner burde løses ansikt til ansikt.

Informant 1: Dersom det for eksempel hadde vært en jente med spiseforstyrrelser eller lignende så begynner ikke jeg å chatte med henne om det på FB. Kroppsspråk er for avgjørende til å ha denne type samtaler på FB. Det samme gjelder konflikter mellom elever. Håndtering av konflikter gjennom sosiale medier vil bare eskalere problemet.

Informant 2 og 4 delte dette synet og påpekte at en som lærer må beherske seg fra å gå inn i en terapeutrolle; Informant 2 mente det var viktig å skille mellom oppmuntring og motivasjon og å bli for nærgående ved å «[...] bore inn i et menneskets sinn».

Informant 4: Du må passe på at du ikke blir en sånn hobby-psykolog. At en kanskje ikke gir så mye råd, men at en er mer en som lytter. Og heller vise dem videre til noen som har litt mer peiling da. Helsesøster for eksempel. Jeg jeg tror det er veldig viktig å være en som lytter, selv om du er læreren til sånne ting, for det jeg har ofte opplevd an en kan bli den første som får vite ting som kan være litt sånn tøffe.

Informant 3 og 4 påpekte at det kan fort skje at en kommer nærmere en person enn det som er tenkt i sosiale medier om en ikke er bevisst de potensielle farene ved dette. De mente derfor at dette burde hatt større fokus, både i lærerutdanningen og i kursing av praktiserende lærere.

Informant 3: [...] jeg ser jo klart utfordringene der, at en sikkert kan komme ut på litt for dypt vann hvis en ikke har tenkt så mye gjennom det på forhånd. Så jeg tror det er viktig, kjempeviktig, at både lærerutdanninger og videre kursing av lærere og sånn tar tak i den type utfordringer og problematikk, hvordan en gjør det. Jeg savner jo, at vi har en felles praksis for at 'slik gjør vi det'.

5.4.2 Sammenheng mellom emosjonell støtte gitt i Facebook og elevens utbytte

Det var usikkerhet og delte meninger blant informantene om den emosjonelle støtten gitt gjennom Facebook kom til syne i elevenes hverdag på skolen. Informant 1 og 3 mente at dette var tilfellet og at de hadde sett elever blomstre og utvise større grad av trygghet i etterkant av samtaler.

Informant 3: Jeg tror nok på en måte at hvis en elev har delt noe med meg som er litt sånn utfordrende i en samtale i Messenger eller Facebook, så tenker jeg at når vi ses dagen etter i klasserommet så kan på en måte bare et blikk bety at 'jeg ser deg og jeg vet hvordan du har det. Spesielt kanskje de som synes det er litt vanskelig å ta kontakt.

Informant 4 var usikker, med unntak av overnevnte elev med Asberger diagnose, der dialogen i Facebook nå var et integrert verktøy i elevens hverdagslige håndtering av skolen:

Jeg opplever det på den eleven. At hun har oversikt. For da smiler eleven og er lettere å komme inn på etter vi har hatt en samtale. For da vet jeg at eleven tenker på samtalen vi har hatt eller at den er mer motivert for å gjøre noe på skolen.

Informant 2 på sin side var klar på at opplevde at det var liten eller ingen sammenheng slik han oppfattet det:

Jeg opplever at skolehverdagen forandrer seg ikke når du møter de på FB. De tar heller med seg hverdagen over på FB. Jeg har aldri opplevd at elevene er annerledes i sin skolehverdag og så kommer de på FB så er de noen andre igjen.

5.4.3 Muligheter og utfordringer ved å gi instrumentell støtte gjennom Facebook

Informant 2, 3 og 4 var alle av den oppfatning at Facebook var uegnet som plattform til å gi instrumentell støtte til elevene sine. Disse påpekte at klasserommet og eventuelt dedikerte digitale læringsplattformer som It'sLearning var å foretrekke, da disse har en logisk og oversiktlig mappestruktur og verktøy spesielt tilpasset til å gi faglige tilbakemeldinger. De brukte derimot som nevnt Facebook til å gi påminnelser og beskjeder med faglig innhold, men disse var primært tiltenkt hele gruppen og ikke som individuell instrumentell støtte.

Inf 3: [...] nå tror jeg at når det gjelder det rent faglige så bruker jeg nok It'sLearning mer. Faglig sett så blir samtale i Facebook mer å svare på spørsmål og avklare ting, fortelle hvor de finner ting. Å minne dem på ting.

Unntaket var her Informant 1, som hadde ustrakt bruk av Facebook med faglig veiledning til enkeltelever. Dette var knyttet til å følge opp elever han visste strevde faglig, men også til elever som tok kontakt, ofte tett opp mot prøver, for å få forklaringer og veiledninger på ting de ikke hadde forstått på skolen:

Det går jo på det at de har et reelt spørsmål de gjerne ikke kom på i timen eller at det ikke ble tid til det på skolen. Jeg kan gi en god tilbakemelding, eller en informasjon eller link eller hva de skal være til eleven og eleven kan gjøre noe med dette når den vil, den må ikke gjøre det med en gang. Og ikke minst; bare det å ta kontakt fører til en økt motivasjon for eleven til å gjøre noe med det, så jeg vil si at det kan være veldig motiverende å jobbe gjennom Facebook på den måten på det rent opplæringsmessig.

Han påpekte videre at dette var meget tidkrevende arbeid, og at kommunikasjonen mistet mye gjennom fraværet av kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon.

5.4.4 Sammenheng mellom instrumentell støtte gitt i Facebook og elevenes utbytte

Informantene som ikke praktiserte instrumentell støtte gjennom Facebook så nødvendigvis lite til en eventuell effekt av dette i skoledagen. De var alle enige om at informasjonsflyten i Facebook kunne bidra til å gi elevene bedre oversikt og struktur og være til hjelp for elevene ved å være forberedt i økt grad.

Informant 1 som praktiserte instrumentell støtte i utstrakt grad hadde derimot konkrete oppfattelser av at dette førte til høyere motivasjon og faglig utbytte:

Nå hadde vi nettopp en naturfagprøve i ett emne elevene synes har vært vanskelig og der fikk jeg en god del spørsmål og slik jeg har sett nå har elevene arbeidet veldig mye med det fagstoffet og oppgavene som er blitt publisert. Jeg vet at karaktersnittet har gått merkbart opp på de som har tatt kontakt spurt. Jeg tror de hadde vært på et lavere nivå, rent formelt karaktermessig hvis ikke.

6.0 DRØFTING

En resultatdel i foregående kapittel 5.0, presenterte funn i form av en beskrivende sammenfatning av informantenes opplevelser, meninger og holdninger tilknyttet 3. temakretsene. (Se kapittel 5.1). Disse temakretsene vil her bli drøftet i lys av valgt teori og satt opp mot resultater fra tidligere forskning. Denne studien forsøker å besvare problemstillingen *Hvordan opplever en gruppe kontaktlærere på ungdomsskolen bruken av Facebook som en støtte for relasjonsbygging i form av klasseledelse og sosial støtte til enkeltelever?* Her har jeg benyttet selektiv koding ved å prøve å «[...] finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene» (Postholm, 2010. s.90). Kjernekategoriene er undersøkelsens hovedtema som er synlig i problemstillingen: *Relasjonsbygging mellom kontaktlærere og elever i Facebook*. De underlagte temakretsene utgjør aspekter som belyser forskningsspørsmål som underbygger denne helheten.

Temakrets 1 tar for seg en presentasjon av informantenes bruksområder og overordnede opplevelser av Facebook som verktøy, samt etiske vurderinger som jeg anser relevante på tvers av det resterende materialet. Temakrets 2 er primært tilknyttet F1: *På hvilke måter gir Facebook kontaktlærere på ungdomstrinnet muligheter til å styrke sin klasseledelse ut over klasserommet*, mens Temakrets 3 hovedsakelig er tilknyttet F2: *Hvordan kan Facebook være en arena for ungdomsskolelærere til å gi sosial støtte på emosjonelt og instrumentelt plan utover det som kan tilbys på skolen?* Drøftingen av disse temakretsene vil danne grunnlaget for min konklusjon og svar på problemstilling og forskningsspørsmål i kapittel 7.0.

6.1 DRØFTING: TEMAKRETS 1: Relasjonsbygging med elever i Facebook

For å få innsikt i hvordan kontaktlærere på ungdomsskolen opplever bruken av Facebook som støtte av relasjonsbygging i form av klasseledelse og sosial støtte til enkeltelever, anser jeg det nyttig å få et overblikk over hva informantene legger i begrepet relasjonsbygging, deres bruksområder av Facebook som verktøy, så vel som deres etiske betraktninger knyttet til sømmelig bruk i kommunikasjon med elever i Facebook. Disse vil være gjeldende både når jeg senere drøfter mer spesifikk bruk knyttet opp til klasseledelse (Kapittel 6.2) og senere vedrørende emosjonell og instrumentell støtte til enkeltelever (Kapittel 6.3).

6.1.1 Forståelse av begrepet relasjonsbygging

Siden problemstillingen min er tilknyttet kontaktlæreres bruk av Facebook som støtte for relasjonsbygging, var det viktig for meg å først få innsikt i hva informantene la i begrepet *relasjonsbygging* og om det var samsvar mellom de forskjellige tolkningene. Informantene var enige i at det innebar å være der for å bry seg om eleven, ved å vise interesse for elevene både i skole og fritidssammenheng, men samtidig ha klare roller og være en tydelig voksen. En informant påpekte også viktigheten å gi av seg selv for at relasjonen skal oppleves meningsfull for begge parter. Disse tankene om å være en varm og omsorgsfull person, men samtidig trekke klare linjer til rollefordeling står i samsvar til Nordahls kontrollakse, der en som lærer etterstreber en autoritativ rolle for å fremme både varme og kontroll (Nordahl, 2010, s.154) og Pianta og Hamres (2009) vektlegging av emosjonell støtte som en av klasseledelsens tre viktigste dimensjoner. I tillegg til dette

fremmer det lærerens posisjon som rollemodell og tydelig voksen (Overland, 2007). Dette danner et grunnlag ved en underliggende felles forståelse om hva relasjonsbygging innebærer hos informantene når jeg ser nærmere på hvordan de nærmer seg dette målet.

6.1.2 Bruksområder av Facebook i samspill med elever i nåværende og fremtidig praksis

Siden Facebook tilbyr flere former for interaksjon og samhandling mellom brukerne, var det viktig for meg å kartlegge de funksjonene informantene brukte når de samhandlet med elever. Alle informantene brukte klassegrupper i Facebook der alle klassens elever var medlemmer. Tre informanter inkluderte foreldrene i denne gruppen. Klassegruppene ble brukt som en informasjonskanal til påminnelser om aktiviteter tilknyttet skolehverdagen så vel som en arena til å stille spørsmål eller komme med kommentarer til publiserte innlegg. I tillegg brukte samtlige Messenger i varierende grad til å kommunisere med enkeltelever eller foreldre, enten for å svare på spørsmål eller for å gi veiledning og råd knyttet opp til faglige og sosiale formål. Informant 1 var alene i å bruke Facebook utstrakt til faglig instruksjon og veiledning til klassen som gruppe og til enkeltelever. De opplevde mulighetene og utfordringene tilknyttet disse bruksområdene drøftes nærmere i kapittel 6.2 og 6.3.

6.1.3 Om å være «venn» og opparbeiding av tillit

Siden Facebooks primære tilknytningsmetode innebærer å legge til et nettverk av «venner» som igjen får innsyn i varierende grad i hverandres profiler, vurderte jeg det som et viktig tilskudd for å belyse problemstillingen min om hvordan kontaktlærere bruker Facebook, å se hvordan informantene forholdt seg til denne mekanismen da dette potensielt kunne by på utfordringer tilknyttet skillet mellom jobb og privatliv, personvern, yrkesfaglig kredibilitet og bevaring av tillit.

Det viste seg at ingen av informantene var «venner» med sine nåværende elever. I tillegg til at de anså dette som unødvendig, da dette ikke er en forutsetning for samhandling i Facebook, så de det også som etisk problematisk og kunne videre svekke oppfattelsen av klare roller og skillet mellom jobb og privatliv.

Denne holdningen kan belyses fra flere teoretiske perspektiver. Ved å unnlate å være «venn» sender en et tydelig melding om hvor en står i relasjonen: at selv om det er en naturlig kobling mellom deltakerne er det et like naturlig skille, der læreren er autoritativ og tydelig voksen. Selv om hovedbegrunnelsen til informantene fremstår å styre unna et

etisk problematisk felt med tanke på å verne om privatliv, kan også opplevelsen av at elevenes får innsikt i ens private sfære innsikt oppfattes som tap av kontroll. Nordahl (2010) viser til at manglende kontroll i kombinasjon med varme (ønske om å være «venn») vil være ettergivende og ikke optimalt i kontaktlærerens relasjonspraksis.

I sosiokulturell tenking kan man her vektlegge konteksten, situasjonen samspillet foregår i. Forandringen av kontekst forandrer også spillereglene og hvordan relasjonene praktiseres. I systemteorien forklares det at systemer som forholder seg til hverandre er fungerer best når disse bygger på det samme verdigrunnlaget (Bø, 2012). Ved å sende ut klare holdninger som blir synlige, ikke bare for eleven, men for elevens klassekamerater, venner og foreldre, kan videre bidra til å motvirke rollekonflikter og krysspress som kan oppstå når lærerens rolle blir uklar og tvetydig (Bø, 2012). Denne klargjøringen av roller kan deretter være gunstig for samarbeid og felles verdigrunnlag mellom systemene, som for eksempel skole hjem. Siden bare noen elever i det hele tatt er interesserte i være venn med lærerne sine på Facebook (Helleve, 2016) hadde denne vennekoblingen i tillegg ført til en unngåelig forskjellbehandling som går imot klasseledelsen søken av helhetlig het, inkludering og likeverd (Spurkeland, 2011). Ved å konsekvent unnlate å være venner med elever kan en derfor ivareta en faglig integritet og unngå disse problematikkene, mens dialogen likevel kan ivaretas.

Tilsvarende holdninger kommer også frem i tidligere forskning, både fra lærere og elevers side, da dette kan føles som invasjon av privatliv og et manglende skille mellom arbeid og fritid (VanDoorn & Eklund, 2013; Prescott, 2014) og potensielt være skadelig for elevenes opplevelse av lærerens integritet og profesjonalitet (Hutchens & Hayes, 2014). Det finnes nevneverdige unntak, som i studiet til Asterhan og Rosenberg (2014), der mange lærere så Facebook som en måte å få et «vindu» inn i elevenes verden, i ytterste konsekvens for å overvåke elevene og miljøet de deltok i, kan dette muligens ses som et nasjonalt kulturelt fenomen, i dette tilfellet for Israel, siden så få som 14% av norske elever ønsker å være venner med sine lærere (Helleve, 2016). Å unnlate å være venn kan derfor ses som ønskelig for begge parter og i tråd med de føringene som Keith Howard (2013) la frem for utvikling av amerikanske skoler der han mente dette bidrar til å skjerme lærere og elever for usømmelig oppførsel.

Informantene hadde delte meninger tilknyttet bevaring av tillitt knyttet opp til bruk av sosiale medier. Tre vektla at det var viktig å fremstå at de var til å stole på og at dette var særs viktig da Facebook ble sett som en uformell arena. Informantene fremstod enige i at tillitten må opparbeides ansikt til ansikt mellom lærer og elev på skolen, og at denne tillitten da kunne komme frem i Facebook. Dette står i samsvar til Bronfenbrenners utviklingsøkologi: Elevens næreste og mest umiddelbare setting, mikronivået, er der en har størst effekt av sosialisering, modellering, dannelse og integrering (Bø, 2012). Å «se den enkelte» i møtet ansikt til ansikt er også sentralt i sosial utviklingsteori, den dialogen med eleven ses som transaksjoner som kommer begge parter til gode (Overland, 2007). Likevel viser forskning at samhandling i Facebook kan øke elevers initiativ og deltagelse i klasserommet (Cunha Jr, Kruistum & Oers, 2016) og at elever som samhandler i Facebook kan utvikle og bygge opp tillitt i det samspillet som praktiseres der (Al-Dheleai & Tasir, 2017). En kan derfor diskutere om tillitt til en grad også kan etableres i Facebook og overføres til klasserommet og ikke bare omvendt slik informantene opplevde det, selv om grunntanken om bygging av tillitt ansikt til ansikt i de fleste tilfeller vil oppleves mest gunstig.

6.1.4 Etske utfordringer og sømmelig oppførsel

Siden relasjonsbygging forutsetter en positiv tilknytning mellom partene, var det aktuelt for meg å se hvordan informantene forholdt seg til de etske utfordringene som kan forekomme i samspill i sosiale medier. Her hadde informantene forskjellige opplevelser og holdninger tilknyttet etske utfordringer i dialog med sine elever i Facebook. Informant 1 og 2 mente at etske problemer kunne bli unngått med å på forhånd tydeliggjøre hva som var forventet i mediet, og også ha dette som tema på første foreldremøte i oppstart av ungdomsskolen. Informant 2: «Så lenge en er innenfor en normal kommunikasjonsform som jeg definerer som helt uproblematisk spørsmål og svar, vil jeg aldri komme i et etsk dilemma, fordi rammene er lagt på forhånd; jeg er læreren, de er elever». Det var likevel enighet om at direkte samtaler med elever i Messenger var etsk utfordrende, da dette ikke var åpent for innsyn på samme måte. Informant 1 mente at alle deltagere måtte informeres om at det som ble skrevet på Facebook, enten i grupper eller i samtaler var åpent for alle involverte parter.

I systemteori omtales de forskjellige rammene en person opptrer i som systemer som forholder seg til hverandre og som personen går inn og ut av. I denne sammenhengen kan skolen og klassens Facebook gruppe ses som to samhandlende systemer (Drugli, 2013). Vi har lest at når verdisettet er felles og overførbart fra ett system til neste, er dette gunstig for relasjonens utvikling. Samspillet skjer her ikke bare mellom aktørene selv; prosessen kan være knyttet opp til et redskap (Bø, 2012), i dette tilfellet Facebook. At lærere klargjør sin rolle ovenfor eleven og understreker dette er styrker forholdet mellom det Bronfenbrenner kaller to mikronivå: systemer eleven deltar i direkte. Like verdier og mønstre vil her være positivt, mens ulike forventninger kan føre til krysspress, lojalitetspress og rollekonflikter for eleven (Bø, 2012. s.175). Det kan derfor vurderes som svært viktig at læreren er klar i formidlingen om sin rolle til alle deltakerne slik to av informantene understreker. På denne måten kan en redusere etiske utfordringer og legge til rette for positive relasjoner på tvers av systemene.

Klargjøring av roller er ikke den eneste etiske utfordringen med samhandling i Facebook. Siden Facebook er et privat firma som finansieres av reklame vil elevene bli utsatt for og potensielt bli påvirket av dette. I tillegg har Facebook eierskap av materiale som eksempelvis bilder som publiseres der (VanDoorn & Eklund, 2013). Kun en av informantene trakk frem etisk problematikk med Facebooks datahåndtering og at Facebook i seg selv kan være politisk ladet eller at elevene gjennom å bruke Facebook blir eksponert reklame, men informantene ble heller ikke spurt om dette direkte. Intervjuene ble også gjennomført *før* Facebook skandalen med Cambridge Analytica som utspilte seg våren 2018, der data fra millioner av brukere ble uregelmessig delt for kommersielle forhold.

Læreres oppførsel i Facebook vil uunngåelig variere fra person til person. Noen vil være aktive og kontaktsøkende mot sine elever, mens andre vil være mer passive. De vil ha forskjellig oppfattelse av prioritering om verning av privatliv. Jeg har lest eksempler på at studenter foretrekker passiv interaksjon, der læreren i minst mulig grad samhandler direkte med elevene, og at elever kan føle at samhandling er forventet for suksess og føle seg presset til dette mot sin vilje (Teclechaimanot & Hickman, 2011). Videre kan en persons profil være synlig, selv uten å være venn, dersom brukeren ikke har satt denne privat. I undersøkelsen til Steinbrecher og Hart (2012) kom det frem at mange lærerstudenter hadde utstrakt publisering av alkoholkonsum (50%), seksuelt ladet innhold (17%) synlige i sine profiler, og også informasjon som kunne knyttes til elever (10%).

Videre kan også Facebooks chat-logger i Messenger slettes av deltakere og begrense muligheten for innsyn i ettertid (Howard, 2013). Det vil være rimelig å anta at dette vil være relevant for praktiserende lærere så vel som lærerstudenter. Forskning tyder på at usømmelig oppførsel i Facebook vil være skadelig for elevenes oppfattelse av lærerens yrkesfaglige kredibilitet (Hutchens & Hayes, 2014). De etiske problemfeltene tilknyttet Facebook bør derfor ikke undervurderes ved at en lærer føler en selv har sømmelig oppførsel i direkte kontakt med elevene.

6.2 DRØFTING: TEMAKRETS 2: Klasseledelse i Facebook

6.2.1 Muligheter og utbytte

Når jeg skulle undersøke mitt første forskningsspørsmål, *På hvilke måter gir Facebook kontaktlærere på ungdomstrinnet muligheter til å styrke sin klasseledelse ut over klasserommet*, var det interessant å se på mulige aspekter av klasseledelse som potensielt kunne ha utbytte av en forlengelse i sosiale medier. Jeg har lest at klasseledelse ikke gjennomføres av lærer alene, men i et demokratisk samarbeid med elevene (Spurkeland, 2011). Drugli (2013) viser til Elias & Schwab (2006) som anser hvordan kontaktlærer kommuniserer med elevene sine som sentralt, og at den videre bør følge samspillet i klassen og gir rask tilbakemelding på innspill fra elevene (Drugli, 2013. s.26) samtidig som en opprettholder kontakt med hjelpeapparat og foreldre (Overland, 2007). Samspillet og miljøet i klassen er sentralt for god faglig og sosial utvikling og kan i sosiokulturelt perspektiv utgjøre både fellesskapet og konteksten der elevene utvikler seg: «[...] balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere» (Dysthe, 2001. s. 33). Pianta og Hamre (2009) trekker frem tre aspekt: organisering, emosjonell og instrumentell støtte.

De to siste knyttes i denne oppgaven til enkeltelever og drøftes under kapittel 6.3.

Det var enighet blant informantene at hovedargumentene til å bruke Facebook til kommunikasjon med klassen var at det nådde raskt og lett vint ut til mottakerne, enten dette var elever eller foreldre og at det gav muligheter til å tilpasse seg endringer raskt. Det ble også påpekt at det var tidsbesparende og intuitivt og at det var lett for kontaktlæreren å se hvem som hadde registrert innholdet i kommunikasjonen og at det åpnet for muligheter for rask respons og tilbakemelding fra elever og foreldre.

Informant 1 var den eneste som så det viktigste utbytte av å utvide undervisning og faglig oppfølging med klassen og enkeltelever etter skoletid. Alle informantene var enige at lærere, elever og foreldre hadde utbytte av å være knyttet i Facebook og de opplevde at både elever og foreldre satte pris på dette tilbudet. Disse argumentene ligger tett opp mot tankegodset i konnektivismen. Deltakerne kan her bli sett på som noder i et nettverk som er opprettet for å dele data, kunnskap, informasjon og meninger (Siemens, 2005). Facebook kan her ses som en node i seg selv, men også som koblingen mellom aktørene i nettverket, og jo sterkere koblingen er mellom nodene, jo raskere flyter informasjonen som følge av motivasjon, eksponering og gjenkjennelse (Siemens, 2005. s.5) noe som er gunstig både for elevene og lærer. Siemens (2005) påpeker videre at kunnskap kan deles i to kategorier: kunnskapen i seg selv, eller viten om hvor kunnskap kan finnes. Når elever, lærere og foreldre vet at Facebook er en kanal der en kan få rask respons og veiledning, kan kjennskapen til Facebook-gruppen være et utgangspunkt for videre kunnskap og på den måten være kunnskap i seg selv i et konnektivistisk tankesett.

Muligheten til samspill og å påvirke dialogen, både for kontaktlæreren, foreldre og elever er i samspill med de demokratiske og inkluderende verdiene som Ogden (2004) anser som sentrale i god klasseledelse. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning, der bruk av grupper i Facebook for å styrke kommunikasjon og informasjonsdeling mellom aktørene er gjennomført med gunstige resultater (VanDoorn & Eklund, 2013; Al-Dheleai & Tasir, 2017; Clements, 2015; Cunha Jr, Kruistum & Oers, 2016).

Informantene var enige om at praksisen ved å bruke Facebook, eller et medium med tilsvarende muligheter for umiddelbar kommunikasjon opp mot elever og foreldre, ville fortsette også i fremtiden. De påpekte også at lærere i dag på mange måter var i «startgropen» og at dette var en praksis flere ville benytte over tid. Resultater fra tidligere forskning kan peke mot lignende slutninger, da mange av dagens studenter, også lærerstudenter, allerede har integrert sosiale medier i egen læringspraksis (Al-Deheleai & Tasir, 2017; Clements, 2015;). I studiet til Goktalay (2015) oppga hele 93% av de 41 lærerstudentene i studiet at de var tjente med å bruke Facebook til å kommunisere med medstudenter og lærere. En stadig økende aktivitet tilknyttet WEB 2.0 aktiviteter, billigere teknologi, sterkere og mer robuste nettverksmuligheter og en kommende generasjon av digitalt innfødte vil sannsynlig medføre økt bruk av sosiale medier for fremtidens lærere og elever.

6.2.2 Skole-hjem samarbeid

Jeg har lest at inkludering og samarbeid med foreldre og behandlingen av disse som en ressurs og likeverdig deltager i elevenes liv er et sentralt aspekt av klasseledelse (Overland, 2007; Nordahl, 2010; Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). «Ensidig informasjon fra skolen til foreldrene kan ikke kalles samarbeid. På en annen side vil kontakt og informasjon være nødvendige betingelser for en dialog mellom lærere og foreldre» (Overland, 2007. s.126). Det ble derfor sentralt å undersøke hvordan informantene brukte Facebook til å styrke dette aspektet av klasseledelse.

Resultatene viste at alle informantene brukte Facebook opp mot foreldregruppen i en eller annen form. Tre av informantene hadde foreldregruppen inkludert som medlemmer i klassegruppen, mens Informant 3 forholdt seg til en separat foreldregruppe hun ikke var medlem av, men mottok oppdateringer fra. I tillegg til gruppekommunikasjon opplevde også alle at foreldre kunne ta kontakt med spørsmål og beskjeder i Messenger. Alle informantene opplevde at dette ble satt pris på av foreldregruppen. Informant 1 og 2 hadde dette som tema på første foreldremøte ved oppstart i 8.trinn for å klargjøre bruk, forventninger og retningslinjer.

Informant 4: De setter stor pris på det. Jeg har spurt dem litt også om de synes at det er greit at jeg bruker Facebook og at jeg legger det ut der og så jeg pleier ofte å få en tommel opp med en gang jeg kommer ut med en halvårsplan eller noe annen informasjon

I systemteorien vektlegges det at kontinuitet og forutsigbarhet er viktige beskyttelsesfaktorer for barnet som legger til rette for en positiv relasjonsutvikling (Drugli, 2013). Å inkludere foreldre fra første foreldremøte kan da være gunstig for å gi alle parter innføring og tilvenning som gjør praksisen forutsigbar og oversiktlig.

Bronfenbrenner vektlegger også at gode relasjoner mellom foreldre og barn kan ha positiv effekt på relasjonen mellom lærer og elev. Ved å ha et åpent forum for deltakelse kan det være lettere å ha en samkjørt dialog og inkludere foreldrene i skolens aktiviteter (Drugli, 2013). Dette kan potensielt gjøre det lettere for foreldre å samkjøre sine prioriteringer med sine barn opp mot de som er aktuelle i skolen og raskt ta kontakt med lærer om noe er uklart. Tre av informantene rapporterte at foreldre syntes Facebook var en enklere kanal å motta oppdateringer på enn å forholde seg til skolens hjemmesider og

læringsplattformer som krever en rekke innlogginger og navigering i mapper, i motsetning til Facebook, der ny informasjon blir umiddelbart synlig.

Det er likevel flere tankekors: Mens det er gunstig å inkludere alle aktører (Kontaktlærer, elever og foreldre) i en felles arena, ser vi som påpekt av Informant 4 at dette kan virke hemmende på elevenes aktivitet og deltagelse. I Bronfenbrenners modell blir dette en kobling av mikro, meso og eksonivå (Bø, 2012. s.170-176) i en og samme arena. Det er ikke vanskelig å forstå at elevene i denne alderen styrer unna den rollekonflikten det innebærer å være synlig både for sine klassekamerater, læreren og sine og andres foreldre. Resultatet kan da være begrenset aktivitet fra elevene og hemming av de andre positive effektene Facebook kan ha som en arena der elevene våger seg frem på som deltakere sosialt og faglig. Elever kan også potensielt føle seg flaue eller utilpass over foreldres innspill og oppførsel i Facebook.

Informant 3 forholdt seg til en separat foreldregruppe i Facebook hun selv ikke var medlem av. Dette opplevde hun som kommunikasjonshemmende: «[...] de møtes og diskuterer på Facebook, så kommer klassekontaktene og gir bruddstykker av samtalen tilbake til oss. Og det føles veldig sånn, usikkert».

Videre er det heller ikke slik at alle foreldre anvender Facebook, noe som kan føre til en ubevisst ekskludering, dersom kontaktlærer tar det for gitt at en beskjed gitt til foreldrene i gruppen har nådd frem til alle. Et motargument her kan være at selv om ikke alle foreldrene er på Facebook, vil sannsynligvis enda færre være regelmessig oppdatert på skolens læringsplattformer og hjemmeside.

Resultatet blir at selv med potensielt store fordeler til en inkluderende og demokratisk arena som inkluderer aktørene i et felles mål, bør kontaktlærere nøye vurdere hvilke løsninger som er de mest gunstige.

6.2.3 Utfordringer: Tidsbruk, forventning om tilgjengelighet og ekskludering

Alle informantene så på skillet mellom arbeid og privatliv som den største utfordringen når de kommuniserte med elever i Facebook, noe som også gjenspeiles i tidligere forskning (VanDoorn & Eklund, 2013; Prescott, 2014; Hutchens & Hayes, 2014).

Dette gjaldt både hva elevene kunne se og få tilgang til, hvilken tid på døgnet kommunikasjonen foregikk og hvor mye tid som gikk til å respondere på henvendelser

fra elever og foreldre. Kun informant 2 hadde en svært markert posisjon der han presiserte at kommunikasjon etter arbeidstid kun ble besvart dersom det var av en svært pressende art. De resterende tre informantene kjente på et forventningspress om å komme elevene i møte og svare så fort som mulig. Disse hadde alle opplevd å motta meldinger fra elever sent på kveld eller natt så vel som i helger og friperioder.

Det kan være flere teoretiske perspektiver på hvorfor lærere ønsker å være tilgjengelige for elevene sine, selv etter skoletid. Vi leste tidligere at alle informantene knyttet relasjonsbygging med å være der for eleven, for å gi disse faglig støtte, trygghet og omsorg (Federici & Skaalvik, 2013). Nordahl (2010) påpeker at læreren har et ansvar for å ivareta elevenes positive forventning av læreren som en trygg og pålitelig voksen for å ivareta en god relasjon. Dette kan tenkes å føre til at lærerne føler et ansvar som det er vanskelig å fraskrive seg, selv om arbeidsdagen er over. Muligheten til å reagere og respondere dynamisk på situasjoner som oppstår kan også være en parallell til det Sjøby (2009) omtaler som situasjonsbestemt klasseledelse, der læreren reagerer og løser situasjoner der de oppstår. Gode relasjoner kan føre med seg en positiv forventning om å bli sett og ivaretatt (Pianta, 1999). Elever med et godt forhold til læreren kan derfor ha en forventning om at læreren vil være der for dem, uavhengig av tid på døgnet. Tilknytningen og relasjonen kan sådan være sentral i hvorfor det kan være vanskelig å skille fritid fra arbeidstid og sette klare grenser.

Informant 2 var den eneste som trakk frem det kommersielle aspektet ved å eksponere elevene for målrettet reklame som en mulig negativ faktor. Dette kan være en indikator på at Facebook nå er blitt så integrert, så «selvfølgelig» i personers digitale hverdag at en ikke registrerer det. Keith Howard (2013) påpeker videre at privat utviklede programmer som ikke er spesifikt rettet mot skolebruk gjør det vanskelig eller umulig for skolen å regulere det digitale innholdet elevene blir eksponert for. Å oppfordre eller forvente at elever er tilgjengelige i Facebook kan derfor lede til uforutsette konsekvenser. Eksempelvis har i ekstreme tilfeller drap og selvmord blitt publisert i Facebook og vært synlig over tid før dette ble registrert og blokkert av administratorene. Utover dette kan reklame for diverse produkter tiltenkt et voksent publikum potensielt inneha seksuelt ladet eller voldelig innhold. Dette er alvorlige momenter som understreker lærerens ansvar, som forøvrig deles med foreldre, om å utvikle elevens digitale dømmekraft i tråd med Utdanningsdirektoratets føringer (UDIR, 2012).

Informant 3, som den eneste informanten som hadde elever som bevisst hadde valgt å ikke delta i Facebook gruppen, så det som et problem å ekskludere enkelte. Kontaktlærere har et overordnet ansvar for alle sine elever og det å utarbeide en parallell klassekultur i Facebook kan derfor tenkes å ha negative konsekvenser for de på utsiden både faglig og sosialt. Studiet til Teclechaimont & Hickman (2011) pekte også mot at elever kan være ukomfortable i forhold til lærere med aktiv fremfor en passiv tilstedeværelse på Facebook, men føler seg presset til å delta da dette oppleves som en nødvendighet for faglig suksess. Det er med andre ord ikke sikkert at alle elevene som deltar i gruppen egentlig ønsker det. Inkludering og ansvarliggjøring er ifølge Spurkeland (2011) sentrale verdier i god klasseledelse, og alle praksiser som kan lede mot segregering og utestenging bør derfor vurderes svært nøye.

6.2.4 Elevers holdning og aktivitetsmønster

Når jeg undersøkte hvilke muligheter Facebook kan ha for styrking av klasseledelse utover klasserommet vurderte jeg det interessant å se hvordan informantene opplevde at elevene responderte på denne type kontakt, og om dette endret seg over tid. Resultatene viste at alle informantene opplevde at de fleste elever satte pris på muligheten til å kommunisere gjennom Facebook. Graden av aktivitet og initiativ varierte mellom informantene, men alle var enige om at elevene var mest aktive i starten av ungdomsskolen i 8.trinn og at de deretter ble mer «tilbakelente». Kun Informant 3 opplevde et fåtall av elever som bevisst ikke deltok i Facebook gruppen av prinsipielle årsaker. På spørsmålet om hvem de opplevde som mest aktive var det ulike meninger, men både faglig sterke elever med behov for informasjon og bekreftelse så vel som elever som hadde faglige og sosiale utfordringer brukte Facebook gruppen til en arena å stille spørsmål og få bekreftelse.

At aktivitetsmønsteret til elevene endrer seg over tid er ikke overraskende; relasjonsmønstre og systemene vi vedlikeholder dem i er i konstant endring (Drugli, 2013). Typen samhandling, eller transaksjon (Sameroff, 2009) fra elev til lærer vil ha et annet fokus ved starten av ungdomsskole til når elevene er på vei ut på grunn av utviklingen elevene gjennomgår i ungdomsårene. Når alle informantene påpeker at elever tar kontakt for å bli påminnet eller få bekreftelse, kan dette være en arena de bruker fordi det er ting det er ubehagelig eller flaut å spørre om i klasserommet. Tidligere forskning peker mot at tryggheten av samhandlingen de da opplever i kontakt med læreren gjennom

Facebook kan potensielt lede til at de senere blir mer aktive og deltagende i klasserommet (Cunha Jr, Kruistum & Oers, 2016). At elever og studenter verdsetter Facebook som plattform til samhandling både seg imellom og med lærere kommer også gjentatte ganger frem i tidligere forskning (VanDoorn & Eklund, 2013; Al- Dhelai & Tasir, 2017; Clements, 2015; (Cunha Jr, Kruistum & Oers, 2016).

6.2.5 Ledelse og kollegers holdninger

Resultatene viste at informantene opplevde store variasjoner i hvilke holdninger kolleger utviste tilknyttet bruk av Facebook i samarbeid med elever, men at alle hadde kolleger som praktiserte det i en eller annen form. Det var ingen form for kollektiv holdning eller bruksmønster å spore, og de informantene opplevde at de forskjellige kollegene som avendte Facebook gjorde dette etter eget behov og skjønn. Videre, og enda mer sentralt, rapporterte samtlige informanter at de ikke hadde mottatt retningslinjer, veiledning eller kursing tilknyttet hensiktsmessig og etisk korrekt bruk av sosiale medier i skolen.

Denne mangelen på enhet og retningslinjer på tvers av skolen som organisasjon kan være problematisk i et systemteoretisk tankesett. Bronfenbrenners sosial økologiske modell viser at eleven påvirkes av system på mikro, meso, ekso og makronivå. Mesonivået omhandler om hvordan nærliggende systemer forholdet seg til hverandre og eksonivået defineres som områder der eleven selv ikke deltar aktivt, men aktivitet som påvirker eleven foregår, som for eksempel i lærerkollegiet eller skoleledelsen (Drugli, 2013; Bø, 2012). Konnektivismen trekker også til hvordan nettverk kobler seg på andre nettverk, og at likheter mellom disse vil styrke koblingen mellom dem og gi et økt læringsutbytte (Siemens, 2005). Dette samsvarer med momentene Keith Howard (2013) legger frem for amerikansk skoleutvikling: En sterk kobling mellom ledelse og lærere og kolleger imellom vil potensielt bidra til en raskere bevisstgjøring og realisering av det potensialet som ligger i samhandling i sosiale nettverk. Når elever i Norge er overlatt til den enkelte lærers personlige vurderinger, vil variasjonen i kvaliteten i samhandlingen potensielt bli svært stor, og det kan være vanskelig både å kartlegge potensielle fordeler, samt å legge til grunn retningslinjer for å bevare skolens etiske integritet i et vanskelig og uoversiktlig landskap. Det kunne derfor vært gunstig å få et sterkere fokus på læreres praksis i sosiale medier på tvers av organisasjonen.

6.3 DRØFTING: TEMAKRETS 3: Emosjonell og instrumentell støtte

De to gjennomgåtte temakretsene har vært knyttet informantenes opplevelser av de overordnede fordelene og ulempene tilknyttet bruk av Facebook som verktøy for relasjonsbygging mot sine elever som gruppe. I denne siste temakretsen vil fokuset være tilknyttet sosial støtte, som i denne oppgaven forstås som det den støtten elevene som individ opplever gjennom sin relasjon til læreren, både emosjonelt og instrumentelt.

6.3.1 Emosjonell støtte

I oppgavens andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan Facebook være en arena for ungdomsskolelærere til å gi sosial støtte på emosjonelt og instrumentelt plan utover det som kan tilbys på skolen?* har de tidligere presenterte resultatene gitt oss deler av svaret: Informantene mente Facebook var raskt, lett tilgjengelig, intuitivt, og åpnet for kommunikasjon fra begge parter. Tidligere forskning viser også at Facebook og kan styrke kommunikasjonen mellom lærer og elev (Cunha Jr., Kruistum & Oers; Asterhan & Rosenberg, 2014). Spørsmålet ble da om det var forskjell i hvordan det *emosjonelle* aspektet av sosial støtte ble håndtert og om dette skilte seg ut i forhold til annen type samhandling mellom lærer og elev i Facebook.

Emosjonell støtte karakteriseres gjennom å være tillitsfull og å utvise empati, vennlighet, oppmuntring og omsorg (Semmer et al., 2008; Federici & Skaalvik, 2014). Dette kan være betydningsfullt for elevene, siden emosjonell støtte er direkte knyttet til vår egen selvfølelse og kan derfor oppleves viktigere av mottakerne enn instrumentell støtte (Semmer et al., 2008; Suldo et al, 2009). Emosjonell støtte kan derav ha en indirekte gunstig effekt for faglig prestasjon og resultater, siden den kan gi økt følelse av tilhørighet, redusere angst og stress og dermed frigjøre elevens energi til læring (Brock & Curby, 2016; Federici & Skaalvik, 2014; Ruzek et al, 2016; Pianta, 1999). Kvaliteten på tilknytningen mellom lærer og elev er viktig (Ainsworth, 1969) og det er kontaktlæreren som er ansvarlig for denne kvaliteten. I tilknytningsteori vektlegges det at relasjoner danner mønstre som eleven tar med seg videre i livet og at tilknytningen barn opplever kan være knyttet til skolen som institusjon og at læreren blir en personifisering av denne (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1969). Kontaktlæreren kan derfor potensielt gjennom sin relasjon gi elevene en bedre opplevelse av sin egen skolegang og få økt tillit

til skolen som system. Dette anser jeg som svært viktig, siden negative opplevelser og lav selvfølelse i skolesammenheng kan gi utslag ved høyt frafall på videregående skole.

Resultatene viste informantene opplevde at Facebook gav dem muligheter for emosjonell støtte utover skolen, selv om alvorlige tilfeller i all hovedsak burde håndteres ansikt til ansikt slik Informant 1 påpekte: «Du får folk til å blomstre med å sende positive meldinger. Skal en ta opp mer alvorlige ting så er det kun å snakke med dem ansikt til ansikt». En bør likevel ikke undervurdere muligheten for relasjonsbygging i sosiale medier. Tidligere forskning viser at tillitt og respekt kan opparbeides gjennom bruk av sosiale medier (Al-Dheleai & Tasir, 2017) og en bør ta hensyn for at enkelte elever kan oppleve kontakten i sosiale medier som like reell og betydningsfull som det som skjer på skolen.

Dersom emosjonelle utfordringer bør håndteres ansikt til ansikt kan Facebooks egnethet diskuteres. Likevel påpekte informantene flere fordeler: Elever kan bruke Facebook som en døråpner for å kontakte kontaktlæreren for å gjøre denne bevisst om at noe er vanskelig, noe som kan gjøre det lettere å snakke sammen på skolen senere. Informant 3: «Jeg tror for noen elever så er det lettere å sende det som en melding først, på en måte som en døråpner for den kommunikasjonen hvis det er ting som er vanskelig». I tillegg fortalte tre av informantene at de hadde mottatt varsling fra elever som bekymret seg for andre medelever. Informant 3 sa videre at dette kan potensielt oppleves å ha en lavere terskel enn å kontakte læreren på skolen i andres påsyn. Dette er nærliggende til argumentene som kom frem i rapporten til Asterhan og Rosenberg (2014), der læreren brukte Facebook som et «vindu» inn i elevenes verden.

I systemteorien poengteres det at like verdier på tvers av systemer fungerer som en positiv forsterkning og motvirker krysspress, lojalitets og rollekonflikter (Bø, 2012). Tilknytningen eller dyaden mellom lærer og elev kan derfor styrkes ved at de verdiene og holdningene elevene opplever hos læreren på skolen er de samme de opplever i kommunikasjon i sosiale medier. Kontaktlæreren kan med andre ord potensielt oppleve en sterkere relasjon til sin elever når denne relasjonen praktiseres i flere arenaer, som kan sette læreren i en gunstig posisjon til å utøve emosjonell støtte.

Informant 4 opplevde en særegen fordel tilknyttet kommunikasjon med en elev med Asbergers syndrom. Eleven hadde vansker i muntlig kommunikasjon, men opplevde trygghet og mening i samtale med lærer gjennom Facebook, noe som gjorde henne

tryggere og gladere når hun var på skolen. Disse observasjonene kommer også til syne i rapporten til Schultz og Jacobs (2013) som meldte om den samme form for positiv emosjonell og sosiale utvikling Facebook hadde på en person med Asberger diagnose. Det kan være nærliggende å tro at andre diagnoser med lignende utfordringer knyttet til sosiale vansker potensielt kunne hatt lignende utbytte.

Til tross for disse potensielle styrkene avdekket også resultatene flere utfordringer tilknyttet emosjonell støtte i Facebook. Ifølge informantene burde kontakten ikke bli for nærgående og privat. To informanter sa at dette kunne være spesielt utfordrende i Facebook siden dette anses som en mer uformell arena og spesielt dersom læreren ikke er informert og bevisst i denne praksisen. En burde ikke gå inn i rollen som «hobby-psykolog» og vise videre til andre instanser når dette krevdes, som helsesøster eller sosiallærere. To av informantene trakk her frem at de kunne ønske at klare regler og retningslinjer som kunne gjøre arbeidet lettere og bedre for alle parter. Manglende retningslinjer og opplæring kan i emosjonell sammenheng være spesielt viktig, siden dette kan gå direkte på elevens opplevelse av selvverd (Semmer et al., 2008). Tidligere forskning understreker også viktigheten av at bruk av sosiale medier bør være vektlagt i lærerutdanningen (VanDoorn & Eklund, 2013; Goktalay, 2015). På denne måten kan det i større grad unngås at interaksjonene mellom lærer og elev kun blir avgjort av den enkelte lærer i en arena som der det kan være vanskelig å skille mellom privatliv og profesjon.

Ved å utvide og forlenge rekkevidden av emosjonell støtte for elevene i Facebook, kan kontaktlærere være rollemodeller og gi elever med utfordringer arbeidsmodeller de kan ta med seg senere i livet. Dette står også i samsvar med Utdanningsdirektoratet (2012) som vektlegger at elever bør få opplæring av en hensiktsmessig og trygg bruk av sosiale medier. Resultatene tyder med andre ord på at gjennom å være tilgjengelig som en støtte utover skoletiden, gi skryt og oppmuntring med hilsener og meldinger og ved å lytte til elevenes innspill og varslinger om seg selv eller medelever kan Facebook potensielt styrke den emosjonelle støtten læreren tilbyr elevene. Stor vaksomhet bør likevel utvises i å respektere grenser for privatliv og bevissthet rundt kontaktlærerens mandat og kompetanse.

6.3.2 Instrumentell støtte

Instrumentell støtte viser til praktisk hjelp og veiledning tilknyttet praktiske og faglige utfordringer og situasjoner (Federici & Skaalvik, 2013; Semmer et al, 2008; Thuen & Bru, 2000). Når alle informantene opplevde at Facebook gav muligheter for å gi emosjonell støtte, var det interessant å se om det samme potensialet ble overført til fagspesifikke formål. Muligheten for en rask og direkte kontakt med læreren burde kunne være en ressurs for elever som kanskje syntes faglige spørsmål var vanskelige å stille i påsyn av resten av klassen.

Federici og Skaalvik (2013) understreker at instrumentell og emosjonell støtte er gjensidig avhengig av hverandre for en sterk sosial støtte. Likevel er det interessant å skille mellom dem i denne oppgaven, tilnærming til dem hadde store variasjoner fra den ene til den andre.

Resultatene viste at informantene i langt mindre grad anvendte Facebook til instrumentell støtte utover det som kan tilbys i klasserommet. Tre av informantene mente her at Facebooks struktur var uegnet og at dedikerte læringsplattformer som It'sLearning og Fronter var bedre som fora for å publisere læringsmaterieell, ta imot og gi tilbakemeldinger på elevenes arbeider. De brukte alle Facebook til å gi påminnelser og informasjon om aktiviteter og å svare på spørsmål tilknyttet dette. Sett bort fra at disse informantene her opplevde Facebook mindre praktisk, hadde dette også sammenheng med tidsbruk og privatliv.

Unntaket i undersøkelsen var Informant 1. Dette hang sammen med at han hadde brukt Facebook gjennomgående som en kanal for å publisere læringsstoff, vise fremgangsmetoder og svare på faglige spørsmål elevene hadde. Han opplevde at elevene satte pris på denne tjenesten og mente det kunne spores en sammenheng mellom den faglige hjelpen elevene her hadde fått, elevenes faglige motivasjon og det de i ettertid presterte i fagene på skolen. Han fortalte likevel at dette var en tidkrevende praksis som kunne pågå langt utover kvelden.

Tidligere forskning har vist at kommunikasjon mellom lærer og elever i Facebook potensielt kan være et verktøy for å styrke faglige resultater og øke elevenes faglige engasjement på skolen (VanDoorn & Eklund, 2013; Clements, 2015; Cunha Jr., Kruistum & Oers, 2016). Det kan videre være et nyttig verktøy i mer elevsentrert læring fremfor mer tradisjonelle, lærersentrerte undervisningsformer (Prescott, 2014). Likevel tyder

andre resultater på at elever som har høy sosial status kan ha større utfordringer tilknyttet disponering av tid (Tsai & Liu, 2015) og at noen elever foretrekker en passiv oppførsel fra lærere i Facebook (Teclehaimanot & Hickman, 2011).

Resultatene fra denne undersøkelsen står derfor nødvendigvis ikke i sammenheng med det som fremkommer i tidligere forskning. Grunnen til dette kan være flere, men det fremkommer av resultatene at informantene ikke så poenget eller mulighetene dette medførte, eller at de i noen tilfeller bevisst avstod fra å gjøre Facebook til en faglig arena for å trekke et skille mellom arbeid og fritid og unngå situasjonen Informant 1 skildrer. Likevel kan samhandlingen mellom lærere og elever i Facebook gi fagspesifikke fordeler. Emosjonell støtte kan oppmuntre elever til å ta kontakt for instrumentell støtte på skolen. Informasjon tilknyttet aktiviteter publisert i Facebook kan potensielt gjøre enkelte elever mer forberedt når du møter opp på skolen og frigjøre energi til faglig fokus (Pianta, 1999; Cunha Jr., Kruistum & Oers, 2016).

7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Denne oppgavens formål var å besvare problemstillingen: *Hvordan opplever en gruppe kontaktlærere på ungdomsskolen bruken av Facebook som en støtte for relasjonsbygging i form av klasseledelse og sosial støtte til enkeltelever?* I dette kapittelet vil jeg oppsummere sentrale observasjoner, gi svar på problemstillingen og presentere tanker om veien videre.

Resultatene viste at alle informantene brukte Facebook som et verktøy til å kommunisere med elever og foreldre, både som grupper, men også som individer. De unnlot bevisst å være «venner» med elevene, og ønsket å være klar i sin rolle som lærer. Facebook ble anvendt som en kommunikasjonskanal med flere formål. Informasjon og beskjeder tilknyttet aktiviteter og hendelser ble postet og fungerte som påminnelser for elever og foreldre, som deretter hadde anledning til å komme med innspill og stille spørsmål.

Lærerne var bevisst flere etiske problemstillinger tilknyttet å komme tett på elevene i det som kunne oppfattes som en uformell arena, som videre kunne viske ut skillet mellom jobb og privatliv. Noen informanter løste dette med klare og tydelige retningslinjer som ble kommunisert ut til elever og foreldre i forkant. En informant påpekte at ved å gjøre det klart at alt som foregikk i Facebook kunne vises til foreldre eller andre instanser så

begrenset en etiske utfordringer. Informantene var enige om at en som lærer bør være svært bevisst på hva en velger å kommunisere gjennom Facebook, og at problemer av alvorlig art bør håndteres ansikt til ansikt. Resultatene viste at informantene i varierende grad tenkte over eller hadde tatt stilling til problematikker knyttet til å eksponere elevene for politisk ladet eller skadelig innhold, datasikkerhet og reklame. Dette kan ses som en indikasjon på at informantene ikke er godt nok informert over hva Facebooks brukere utsettes for og at lærere bør bevisstgjøres om dette i større grad.

I forhold til forskningsspørsmål 1: *På hvilke måter gir Facebook kontaktlærere på ungdomstrinnet muligheter til å styrke sin klasseledelse ut over klasserommet?* viste resultatene at informantene opplevde Facebook som et nyttig supplement i deres arbeid med klassen som kontaktlærer. De påpekte at Facebook er raskt, intuitivt og lettvint å bruke for både lærere, elever og foreldre. Dette gjør at informasjon tilknyttet elevenes skolehverdag kommer raskere frem og blir sett av flere sammenlignet med tradisjonelle læringsplattformer. Dette førte igjen til at det kunne oppleves tidsbesparende og frigjøre dem til andre oppgaver. Dette gjorde det lett å holde klassen informert, også om plutselige endringer som måtte oppstå underveis, i tillegg til at eventuelle spørsmål og kommentarer kunne håndteres fortløpende. Resultatene viste at informantene hadde en opplevelse av at både elever og foreldre satte pris på en arena som muliggjorde denne typen kommunikasjon, men at de var bevisst at ikke alle elever og foreldre var på Facebook som kunne føre til forskjellsbehandling eller utestenging i tilfellene det gjaldt.

Informantene hadde en felles forståelse av at ledelsen ved deres respektive skoler ikke hadde klare retningslinjer knyttet til læreres bruk av sosiale medier med elever. Det hadde heller ikke vært tematikk for kurs eller opplæring, og de opplevde at det var opp til deres eget skjønn hvordan Facebook kunne og burde brukes i denne sammenhengen. Blant sine kolleger opplevde informantene variert bruk, men var av en oppfatning av at denne type praksis ville bli mer utbredt i fremtiden i tråd med den teknologiske utviklingen og forventningen.

I forhold til mitt andre forskningsspørsmål: *Hvordan kan Facebook være en arena for ungdomsskolelærere til å gi sosial støtte på emosjonelt og instrumentelt plan utover det som kan tilbys på skolen?* Viste resultatene at alle informantene praktiserte, eller så muligheten til, å gi emosjonell støtte til enkeltelever gjennom Facebook. De trakk frem

at elever som hadde det vanskelig kunne oppleve det lettere å ta kontakt i en arena der de ikke ble sett av medelevene sine, i tillegg til at det gav elevene mulighet til å varsle om andre elever de visste ble mobbet eller på en eller annen måte hadde det vanskelig.

Skryt og oppmuntring ble sett på som best egnet, og alvorlige saker burde tas opp ansikt til ansikt. Likevel kunne en kort samtale i Facebook virke som en døråpner for eleven som kunne føre til videre kontakt på skolen i ettertid. Elever med diagnoser som vanskeliggjør muntlig kommunikasjon kan også ha utbytte av å snakke med læreren på denne måten. Flere av informantene hadde opplevd at emosjonelle og sosiale saker som var tatt opp eller varslet i Facebook hadde senere blitt forløst på skolen. Som Informant 1 påpekte er det her viktig å ikke gi Facebook æren av å være løsningen på problemet i seg selv. Emosjonelle og sosiale problematikker er utfordrende og komplekse av natur og vil kreve en menneskelig oppfølging ansikt til ansikt. En bør likevel ikke undervurdere sosiale mediers potensial som en kobling mellom lærer og elev som kan gi elevene en følelse av trygghet og visshet om at læreren er tilgjengelig for dem i en ramme de selv er kjent med og forstår utenfor skolen.

Kun en informant så seg tjent med å bruke Facebook både til undervisning av klassen som gruppe, så vel som individuell faglig veiledning på instrumentelt plan. Denne meldte om gode resultater som følge av dette, men påpekte at det var svært tidkrevende. De samme argumentene ble her trukket frem ved at instrumentell støtte i Facebook åpnet for at elever som vegret seg for å rekke opp hånden og stille spørsmål i timen nå turte å ta kontakt. Videre påpekte informanten at fagstoff som ble gjennomgått og undervist på dagtid av og til måtte modnes, og at de rette spørsmålene først kom frem i ettertid. Det viste seg at denne praksisen førte til større faglig engasjement fra elevene, og at dette ble svært merkbart opp mot vurderingssituasjoner.

De resterende 3 informantene så seg ikke tjent med å bruke Facebook til fag, med unntak av informering og påminnelser knyttet opp til eventuelle situasjoner som prøver eller andre faglige aktiviteter. De opplevde at Facebook var lite egnet for dette sammenlignet med tradisjonelle læringsplattformer. Videre kan det tyde på at bevisste valg har blitt tatt for å unngå situasjonen som Informant 1 skildret, ved at en som lærer blir sittende på ettermiddags og kveldstid med faglige utfordringer som kunne vært løst neste dag på skolen.

En kan på grunnlag av disse observasjonene påstå at en utvidet, demokratisk og inkluderende samtale i Facebook potensielt kan ha en styrkende effekt på sentrale verdier i kontaktlærerens ledelse av klassen, men som et supplement til det arbeidet som utøves på skolen, ansikt til ansikt. Dette vil likevel være avhengig av at kontaktlæreren ser hvor verktøyets potensielle styrker ligger, ved å gi mulighet for raskere og enklere kommunikasjon og tilbakemelding, deling av kunnskap og muligheter for økt elevinteraksjon og aktivitet. En kontaktlærer som velger å bruke Facebook som verktøy i sin klasseledelse bør bevisst arbeide med å maksimere fordelene og reduserer ulempene som VanDoorn og Eklund (2013) kaller et «toegget sverd».

Lærere bør videre gis bedre opplæring i de etiske utfordringene tilknyttet bruk av sosiale medier. Dette kan hjelpe dem å verne om sitt eget privatliv og samtidig være bevisst på hva elevene også kan bli eksponert for. Dette kan lede dem til å ta informerte valg når de selv ønsker å sette rammene for en eventuell dialog mellom elever og foreldre i Facebook.

Lærere som ønsker å anvende Facebook som verktøy bør være tjente med å følge eksempelet som ble praktisert av to informanter, ved at en på første foreldremøte legger klare retningslinjer for ønsket bruk. Disse bør ta stilling til hvilke type kommunikasjon som er egnet og uegnet i Facebook, hvordan en skal forholde seg til tidsaspektet og hvilken type materiell som er ønskelig eller ugunstig å publisere. En bør videre ta stilling til hvorvidt foreldrenes tilstedeværelse vil hemme elevenes egen aktivitet. En slik klargjøring vil styrke samarbeidet mellom skole og hjem og gi en gjennomsiktighet som kan redusere etiske utfordringer en møter i senere bruk, samtidig som en kan styrke skole-hjem samarbeidet.

Utover å kommunisere og legge til rette for dialog og samspill mellom aktørene som gruppe, kan Facebook fungere som en arena for å gi sosial, emosjonell og instrumentell støtte utover det som kan tilbys på skolen. Lærerne bør likevel være godt informerte og veie grundig mot hverandre de faktorene som spiller inn i en slik praksis. Umiddelbar kommunikasjon med stor rekkevidde vil kunne åpne for muligheter til veiledning som kan komme den enkelte elev til gode faglig og sosialt, ved at han føler seg sett, forstått og ivaretatt i tråd med verdigrunnet tilknyttet sosial støtte. Dette kan likevel være et omfattende og tidkrevende arbeid, som i større grad vil komme de elevene til gode som ønsker å praktisere en slik type kontakt. Dette kan gi lærerne som praktiserer sosial støtte i Facebook en falsk trygghet med at de tror at elever som trenger hjelp, vil ta kontakt.

Manglende disiplin fra lærer tilknyttet avklaringer av tidsbegrensinger kan videre lede til en forventning blant elevene om at læreren skal være tilgjengelig for å løse elevenes utfordringer til enhver tid. Dette kan som det kom fra informantene føre til at lærere vil oppleve dårlig samvittighet og en følelse av at de ikke strekker til når de ikke svarer eleven så raskt som mulig.

Skoleledere, skoleeiere og rektorer kunne vært tjent med å operere med et kollektivt grunnsyn tilknyttet bruk av sosiale medier. Dette forutsetter at disse gjøres kjent med det samme potensialet og utfordringene lærerne møter i sin praksis. Dette kunne bidratt til å motvirke lokale forskjeller i det som skal være en enhetlig skole og gitt ledere mulighet til å veilede sine ansatte til hensiktsmessig og forsvarlig bruk.

Det bør vurderes om at hadde vært mulig å utarbeide retningslinjer for læreres bruk av sosiale medier med elevene på et nasjonalt nivå. Dette kunne redusert usikkerheten som kan oppfattes av hva som er ønskelig og positivt og hva som er ugunstig. Gitt den store utbredelsen av sosiale medier og dagens teknologiske utvikling, ville dette kunne bidra til å gi lærere den kunnskapen de behøver før de utformer sin egen praksis. Disse retningslinjene bør bli sett som veiledning, heller en absolutte regler, og bør oppdateres i takt med utviklingen av nye funksjoner i eksisterende og nye sosiale medier og ta hensyn til normer og trender som er aktuelle blant barn og unge.

Klasseledelse og sosial støtte er og vil forbli en praksis som utøves mellom mennesker, ansikt til ansikt. Det er i klasserommet læreren utøver sitt virke i samarbeid med elevene. Likevel kan veloverveid og gjennomtenkt bruk av Facebook, potensielt være broen som bygger en sterkere relasjon mellom lærer og elev, og utnytter noe av det potensialet som moderne teknologi har gjort tilgjengelig.

En utvikling av kollektive retningslinjer til bruk av sosiale medier i skolen vil trenge et betydelig bredere utgangspunkt enn det som presenteres i denne undersøkelsen. Et stadig voksende forskningsgrunnlag gir et godt innblikk i det potensialet sosiale medier tilbyr, men hovedvekten er fremdeles tilknyttet elever fra videregående nivå og oppover, hovedsakelig med fokus på læringsutbytte. Med relasjon som innfallsvinkel kunne undersøkelser rettet mot de andre aktørene i form av elevene selv, foreldre, og skoleledere vært interessant. Sett i sammenheng med eksisterende forskning bør dette kunne danne et grunnlag for å gi lærerstudenter og praktiserende lærere en informert tilnærming til bruk av sosiale medier i skolesammenheng.

8.0 REFERANSELISTE

- Al- Dheleai, Y. M. & Tasir, Z. (2017). Using Facebook for the Purpose of Students' Interaction and its Correlation with Students' Academic Performance. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* – October 2017, volume 16 issue 4. Hentet 22.04.18 fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160608.pdf>
- Ainsworth, M.D. (1969). Object Relations, Dependency, and Attachment: A Theoretical Review of the Infant – Mother Relationship. *Child development, Vol. 40*, 969 – 1025. Hentet 24.02.2018 fra: http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/attach_depend.pdf
- Almås, A.G., Johnsen, M. (2016). Digital relasjonsbygging – er det mulig? I I. Helleve, A.G Almås & B. Bjørkelo (Red.) *Den digitale lærergenerasjonen. Utfordringer og muligheter*. (1. Utgave., s.109-124). Oslo: Gyldendal akademisk
- Asterhan, C. S. C. & Rosenberg, H. (2015) The promise, reality and dilemmas of secondary school teacher–student interactions in Facebook: The teacher perspective. *Computers & Education. Volume 85*, July 2015, Pages 134–148. Hentet 22.04.18 fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515000445>
- Befring, E (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforl.

- Berkowicz, J. & Myers, A. (2014). We Have 21st-Century Learners Who Need 21st-Century Leaders [Blogginnlegg]. Hentet 15.04.18 fra: http://blogs.edweek.org/edweek/leadership_360/2014/02/we-have-21st-century-learners-who-need-21st-century-leaders.html
- Bjørkelo, Almås, Helleve, Bjørkelo, Brita, Almås, Aslaug Grov, & Helleve, Ingrid. (2016). *Den digitale lærergenerasjonen - Utfordringer og muligheter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bowlby, J. (1969): *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books. Hentet 10.03.18 fra: <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Parent – child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books. Hentet 29.03.18 fra: [https://www.increase-project.eu/images/DOWNLOADS/IO2/EN/CURR_M4-A13_Bowlby_\(EN-only\)_20170920_EN_final.pdf](https://www.increase-project.eu/images/DOWNLOADS/IO2/EN/CURR_M4-A13_Bowlby_(EN-only)_20170920_EN_final.pdf)
- Brock, Laura L., & Curby, Timothy W. (2016). The Role of Children's Adaptability in Classrooms Characterized by Low or High Teacher Emotional Support Consistency. *School Psychology Review*, 45(2), 209-225. Hentet 23.03.18 fra: <http://web.a.ebscohost.com/galanga.hvl.no/ehost/detail/detail?vid=0&sid=05eba95b-1fa3-496b-b92f-3834ad384370%40sessionmgr4010&bdata=JnNpdGU9ZWlhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=118145205&db=afh>
- Bru, Edvin, Stornes, Tor, Munthe, Elaine, & Thuen, Elin. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support across the Transition from Primary to Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533. Hentet 28.03.18 fra: <https://www.tandfonline.com/galanga.hvl.no/doi/abs/10.1080/00313831.2010.522842>

- Bryman, A & Burgess, R.G (Red.) (1994) *Analyzing Qualitative Data*. London: Routledge
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre : Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. (2013). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Clements, J. C. (2015). Using Facebook to Enhance Independent Student Engagement: A Case Study of First-Year Undergraduates. *Higher Education Studies*; Vol. 5, No. 4; Canadian Center of Science and Education. Hentet 2.04.18 fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075114.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education*. New York: Routledge
- Cunha, Fernando, Jr., Van Kruistum, Claudia, & Van Oers, Bert. (2016). Teachers and Facebook: Using Online Groups to Improve Students' Communication and Engagement in Education. *Communication Teacher*, 30(4), 228-241. Hentet 21.04.18 fra: <https://www.tandfonline.com/galanga/hvl.no/doi/abs/10.1080/17404622.2016.1219039>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 25.05.18 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Drugli, M. (2012). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Enjolras, B. (2013). *Liker - liker ikke: Sosiale medier, samfunnsengasjement og offentlighet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Farmer, Thomas W, & Farmer, Elizabeth M. Z. (1996). Social Relationships of Students with Exceptionalities in Mainstream Classrooms: Social Networks and Homophily. *Exceptional Children*, 62(5), 431-450. Hentet 20.03.18 fra: https://search-proquest-com.galanga.hvl.no/docview/57472969?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo

Federici, R.A, & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev-relasjonen ; betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, (1), 58-63. Hentet 15.02.18 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>

Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies* 2014 ;Volum 7.(1) s. 21-36. Hentet 20.03.18 fra: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/viewFile/31789/19004>

Forkosh-Baruch, Alona, Hershkovitz, Arnon, & Ang, Rebecca P. (2015). Teacher-Student Relationship and SNS-Mediated Communication: Perceptions of Both Role-Players. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 11, 273-Skills and Lifelong Learning, 2015, Vol.11, p.273-289. Hentet 22.04.18 fra: <https://www.informingscience.org/Publications/2329>

- Forskningsetiske komiteer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 25.05.18 fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- G. Gobo (2004) Sampling, representativeness and generalizability. I Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J.F, & Silverman, D. (Red) *Qualitative Research Practice*. London: Sage
- Goktalay, Sehnaz Baltaci (2015) The impact of Facebook in teaching practicum: Teacher trainees' perspectives. *Academic Journals*, Vol. 10(17), pp. 2489-2500. Hentet 21.04.18 fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078306>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helleve, I, A.G Almås A.G & Bjørkelo, B (Red.) *Den digitale lærergenerasjonen. Utfordringer og muligheter*. (1. Utgave., s.109-124). Oslo: Gyldendal akademisk
- Helleve, I. (2016). Den komplekse lærerrollen. I I. Helleve, A.G Almås & B. Bjørkelo (Red.) *Den digitale lærergenerasjonen. Utfordringer og muligheter*. (1. Utgave., s.24-41). Oslo: Gyldendal akademisk
- Howard, Keith (2013). Using Facebook and Other SNSs in K-12 Classrooms: Ethical Considerations for Safe Social Networking. *Issues in Teacher Education*, v22 n2 p39-54 Fall 2013. Hentet 21.04.18 fra: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013956>

- Hutchens, J., & Hayes, S. (2014). In your Facebook: Examining Facebook usage as misbehavior on perceived teacher credibility. *Education and Information Technologies*, 19(1), 5-20. Hentet 22.04.18 fra: [https://link-springer-com.galanga.hvl.no/article/10.1007/s10639-012-9201-4](https://link.springer.com/galanga.hvl.no/article/10.1007/s10639-012-9201-4)
- Jacobsen, D.I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Krumsvik, & Krumsvik, R. J. (2016). *Digital læring i skole og lærerutdanning* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014) *Klasseledelse i den digitale skolen*, Cappelen Damm Akademisk: Oslo
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- St.meld. nr. 19 (2009-2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 22 (2010-2011). *Motivasjon- Mestring- Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Overland, T. (2013). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pearce, N. (2014) 'Challenges and opportunities in using Facebook to build a community for students at a UK university.', i *An education in Facebook? : Higher Education and the World's Largest Social Network*. (1. Utgave., s. 13-22) New York: Routledge.

Pianta, R. C. (1999): *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington D.C: American Psychological Association.

Pianta, R.C, & Hamre, B.K. (2009) Conceptualization, Measurement and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*; 2009; 38; 109. DOI: 10.3102/0013189X09332374
Hentet 18.03.18 fra:
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X09332374>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Prescott, Julie. (2014). Teaching Style and Attitudes towards Facebook as an Educational Tool. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 117-128. Hentet 22.04.18 fra:
<http://journals.sagepub.com/galanga.hvl.no/doi/abs/10.1177/1469787414527392>

Rapley, T. (2011) Some Pragmatics of Data Analysis. I Silverman, D (Red) (2011) *Qualitative Research*. 3rd Edition. London: Sage

Raynes-Goldie, K & Lloyd, C. (2014) Unfriending Facebook?: Challenges From an Educator's Perspective. I M. Kent & T. Leaver (Red.) *An Education in Facebook?: Higher Education and the World's Largest Social Network* (1. Utgave., s.153-162). New York: Routledge

Ruzek, Erik A., Hafen, Christopher A., Allen, Joseph P., Gregory, Anne, Mikami, Amori Yee, & Pianta, Robert C. (2016). How Teacher Emotional Support Motivates Students: The Mediating Roles of Perceived Peer Relatedness, Autonomy Support, and Competence. *Grantee Submission*, 42, 95-103. Hentet 26.03.18 fra: [https://www.sciencedirect-com.galanga.hvl.no/science/article/pii/S0959475216300044](https://www.sciencedirect.com.galanga.hvl.no/science/article/pii/S0959475216300044)

Schultz, Susan M., Jacobs, Gloria, & Schultz, Jacob. (2013). A Promising Practice: Using Facebook as a Communication and Social Networking Tool. *Rural Special Education Quarterly*, 32(4), 38-44. Hentet 21.04.18 fra: <https://search-proquest-com.galanga.hvl.no/docview/1505352180?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&acountid=15685>

Semmer, N., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T., Boos, N., & Vandebos, Gary. (2008). The Emotional Meaning of Instrumental Social Support. *International Journal of Stress Management*, 15(3), 235-251. Hentet 08.03.18 fra: https://www.researchgate.net/publication/232587757_The_Emotional_Meaning_of_Instrumental_Social_Support

Senter for IKT i utdanningen (2013). *Rettleiar for klasseleiing i teknologirike omgjevnader*. IKT-senteret: Oslo. Hentet 15.04.18 fra: https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/bm_klasseledelse_web.pdf

Siemens, G. (2005) *Connectivism: Learning as Network-Creation*. Hentet 12.04.18. fra:
<http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>

Shulman, L. S. (1997). *Disciplines of inquiry in education: An overview*. I R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (2nd ed.). Washington, D.C.: American Educational Research Association, 3-19. Hentet 25.05.18 fra:
<http://www.indiana.edu/~educy520/readings/shulman97.pdf>

Silverman, D. (2006) *Interpreting Qualitative Data*. 3rd Edition. London: Sage.

Silverman, D. (Red) (2011) *Qualitative Research*. 3rd Edition. London: Sage

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research* 2013 ;Volum 61. s. 5-14. Hentet 15.04.18 fra:
<https://www-sciencedirect-com.galanga.hvl.no/science/article/pii/S088303551300027X/pdf?md5=400a0d2d788b63dd1373d5cdb7df54d3&pid=1-s2.0-S088303551300027X-main.pdf>

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : Resultater gjennom samhandling* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Steinbrecher, Trisha; Hart, Juliet (2012) *Examining Teachers' Personal and Professional Use of Facebook: Recommendations for Teacher Education Programming*. *Journal of Technology and Teacher Education*, v20 n1 p71-88. Hentet 21.04.18 fra:

https://www.researchgate.net/publication/275044420_Examining_Teachers'_Personal_and_Professional_Use_of_Facebook_Recommendations_for_teacher_education_programming

Suldo, S.M, Friedrich, A.A, White, T, Farmer, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 2009; Volume 38, No. 1, pp. 67–85 Hentet 20.03.18 fra: https://www.researchgate.net/publication/281981101_Teacher_Support_and_Adolescents'_Subjective_Well-Being_A_Mixed-Methods_Investigation

Säljö, R (2008). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: JW Cappelen forlag

Søby, K. (2009). *Hvordan kan situasjonsbestemt ledelse bidra til god klasseledelse på småskoletrinnet?* (pp. 59-74). Vallset.

Teclehaimanot, B., & Hickman, T. (2011). Student-Teacher Interaction on Facebook: What Students Find Appropriate. *TechTrends*, 55(3), 19-30. Hentet 22.04.18 fra: <https://link-springer-com.galanga.hvl.no/article/10.1007/s11528-011-0494-8>

Thuen, Elin, & Bru, Edvin. (2000). Learning Environment, Meaningfulness of Schoolwork and On-Task-Orientation among Norwegian 9th Grade Students. *School Psychology International*, 21(4), 393-413. Hentet 23.03.18 fra: <http://journals.sagepub.com.galanga.hvl.no/doi/abs/10.1177/0143034300214004>

Tsai, Hsien-Chang, & Liu, Shih-Hsiung. (2015). Relationships between Time-Management Skills, Facebook Interpersonal Skills and Academic Achievement among Junior High School Students. *Social Psychology of Education: An*

International Journal, 18(3), 503-516. Hentet 21.04.18 fra:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-015-9297-7>

Ungdomstrinnet. Kunnskapsdepartementet. Hentet 15.04.18 fra:
[https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/
no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf)

Utdanningsdirektoratet (Udir). (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.
Hentet fra 13.11.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

VanDoorn, G. & Eklund, A.A. (2013). Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1). Hentet 15.04.18 fra:
<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1268&context=jutlp>

Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosessar: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I O. Dyste (Red.), *Dialog, samspel og læring* (3. utg., s.129-150). Oslo: Abstrakt forlag

Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet: Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget

