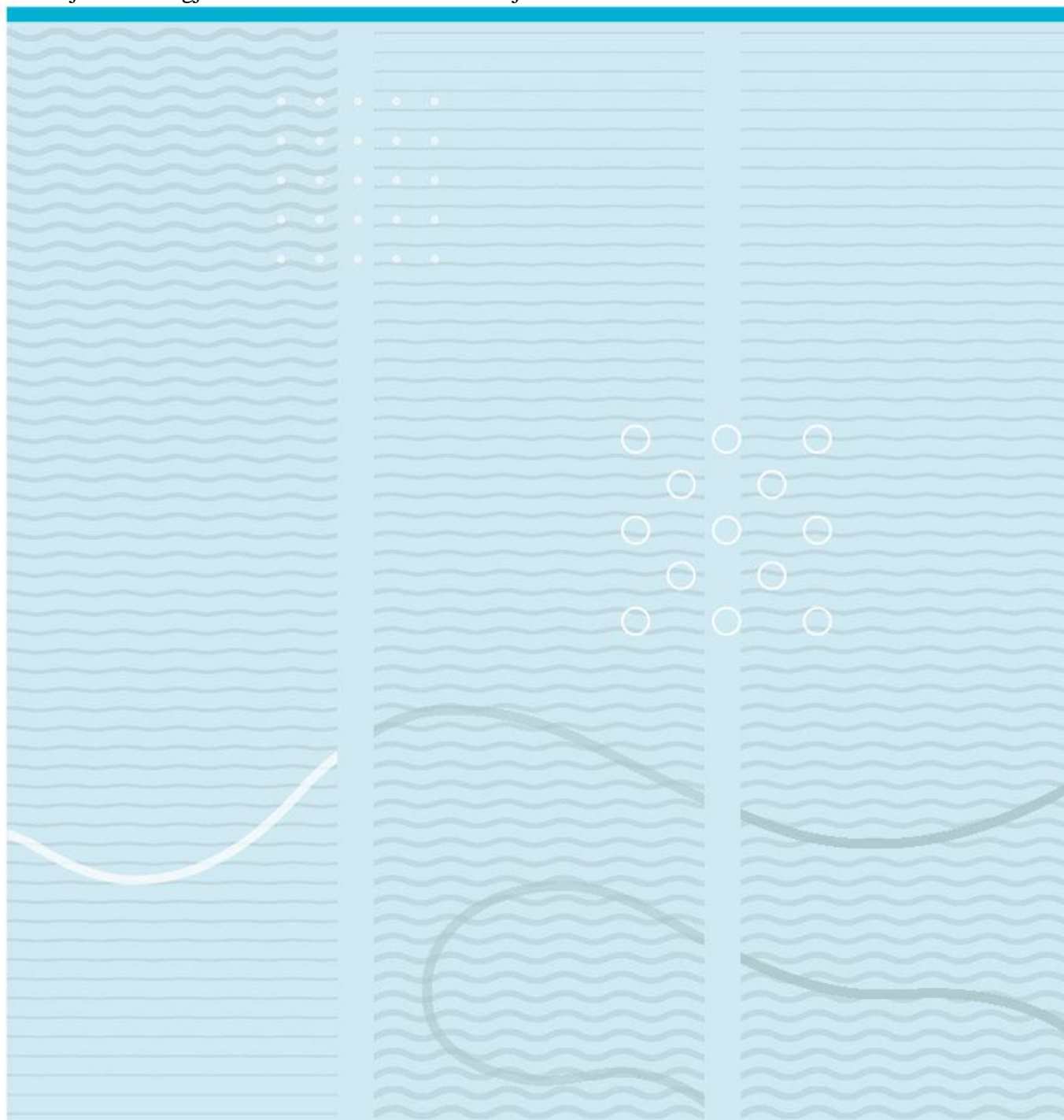


Marte Boldvik og Ida Elisabeth Husby

Lærereens erfaring med bruk av nonverbal kommunikasjon for å skape relasjon.

Relasjonsarbeid gjennom nonverbal kommunikasjon.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Marte Boldvik og Ida Elisabeth Husby

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Problemstilling

Formålet med denne forskningsoppgaven er å belyse hva lærers erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbale kommunikasjon er. Forskningsoppgaven vil belyse den positive og negative relasjonen læreren danner med elevene, hvordan den utfordrende relasjonen kan prege relasjonsarbeidet og hvordan læreren bruker sin nonverbale kommunikasjon for å skape en relasjon med elevene sine. Denne forskningsoppgaven har et fenomenologisk perspektiv da problemstillingen vil få frem lærerens erfaring. På bakgrunn av dette ble vår problemstilling som følger:

Hva er lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?

Relasjoner og nonverbal kommunikasjon er noe som står sentralt for denne forskningsoppgaven så derfor vil vi se på lærerens erfaring med påvirkning av relasjonen, både den positive- og negative relasjonen. Videre tar vi for oss lærerens erfaring med den utfordrende eleven, og deres erfaring med relasjonsarbeid til elever med utfordrende atferd. Deretter ser vi på lærernes erfaringer med den nonverbale kommunikasjonen i arbeidet med relasjonen til elevene.

Metode

For å innhente data ble det gjennomført en kvalitativ metode, et fokusgruppeintervju der fem kontaktlærere på første trinn fra samme skole var frivillige deltakere.

Analyse

I vår forskningsoppgave gjør den kvalitative analysen det innsamlede datamaterialet strukturert og forståelig. Vi har i denne forskningsoppgaven benyttet en temabasert analyse som har hjulpet oss å sortere og ordne datamaterialet etter kategorier, som igjen har hjulpet oss med å tydeliggjøre og strukturere funnene våre. Derfor kom vi frem til fem kategorier som ble benyttet i funn og diskusjon.

Resultat

Resultatene fra analysen viste at det var en stor enighet om at relasjoner er grunnleggende for lærer å ha med sine elever for å utføre sitt arbeid og at dette må arbeides med hele tiden. Informantene forteller at anerkjennelse er et viktig aspekt når de skal skape en relasjon til elevene, og dette gjelder spesielt i arbeidet med den utfordrende relasjonen. Informantene var enige om at de er nødt

til å arbeide med seg selv i møte med utfordrende atferd, og at lærer må vise anerkjennelse og respekt ovenfor disse elevene også. Elever som utfordrer informantene viste seg å være de elevene de skapte best relasjon til, men også de elevene de synes det var størst utfordring å skape en relasjon til. I den forbindelse reflekterte informantene også rundt at det kan være vanskelig å ikke vise hva man faktisk føler i slike situasjoner, men de må på samme tid legge sine egne følelser til side i møte med eleven. For informantene nytter det ikke bare å kjeft på elevene som ikke lytter, men heller vise de nærhet ved å holde rundt dem som en mer funksjonell metode. Informantene var entydige på at et positivt kroppsspråk ga en positiv forsterkning hos elevene.

Forord

Arbeidet med forskningsoppgaven har vært en spennende og lærerik prosess som vi vil ta med oss for resten av livet.

Vi har mange vi vil takke, men vi vil gi en spesiell takk til våre informanter, uten dere hadde ikke vår forskningsoppgave blitt slik den har blitt i dag. Vi vil også rette en stor takk til vår veileder Janne Madsen og vår “veiledningsgruppe”, der vi har fått stor hjelp av Trine Eline Aas, Silje Nilsen Østensen og veilederen, Ronny Johansen. Janne har gitt oss konstruktive tilbakemeldinger, innspill og inspirasjon til vår oppgave.

Vi vil også takke hverandre for at vi har stått sammen i denne spennende og tøffe tiden. Det har vært blod, svette og tårer, men sammen har vi fått til en forskningsoppgave vi kan si oss stolte av.

Drammen, 10.05.2022

Marte Boldvik og Ida Elisabeth Husby

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	Bakgrunn for studien.....	9
1.1.1	Formål og problemstilling.....	10
1.1.2	Tema i lys av styringsdokumenter	11
1.1.3	Sentrale begreper	12
1.2	Avgrensning	13
1.3	Tidligere forskning.....	14
1.4	Oppgavens oppbygning	16
2	Teorigrunnlag.....	18
2.1	Lærerprofesjonalitet	18
2.2	Kommunikasjon	19
2.2.1	Verbal kommunikasjon	19
2.3	Nonverbal kommunikasjon.....	20
2.3.1	Paralingvistikk	20
2.3.2	Kinesikk	21
2.3.3	Gester	21
2.3.4	Adaptologi.....	22
2.3.5	Positurologi.....	22
2.3.6	Konologi	23
2.4	Barns nonverbale kommunikasjon.....	24
2.5	Berøringssansen	24
2.6	Relasjonskompetanse	25
2.7	Relasjoner	26
2.7.1	Tilknytning og følelser.....	27
2.7.2	Den positive relasjonen – Hvordan fremme gode relasjoner?	28
2.7.3	Den negative relasjonen – Endring av negative relasjoner	30
2.8	Bandura: observasjonslæring	30
2.9	Undervisning.....	31
3	Metode.....	33
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv	33
3.1.1	Fenomenologi	33

3.1.2	Hermeneutikk.....	33
3.2	Kvalitativ metode.....	34
3.3	Det kvalitative forskningsintervju.....	34
3.3.1	Semistruktur.....	35
3.3.2	Fokusgruppeintervju.....	35
3.4	Datainnsamling.....	36
3.4.1	Utvalg av informanter.....	36
3.4.2	Forberedelse til intervju.....	37
3.4.3	Intervjuguide.....	38
3.4.4	Gjennomføring av intervju.....	38
3.5	Forskerens rolle.....	39
3.6	Etiske overveielser.....	39
3.6.1	Fritt informert samtykke.....	40
3.6.2	Konfidensialitet.....	40
3.7	Kvalitativ analyse.....	41
3.7.1	Transkribering.....	41
3.7.2	Temabasert analyse.....	42
3.8	Gyldighet.....	43
3.9	Generaliserbarhet.....	44
4	Analyse og funn.....	45
4.1	Presentasjon av informantene.....	46
4.2	Fremstilling av funn.....	46
4.2.1	Relasjonen.....	47
4.2.2	Hvordan skaper lærerne relasjonen?.....	49
4.2.3	Den utfordrende relasjonen.....	51
4.3	Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet.....	53
4.4	Positurologi.....	59
5	Diskusjon.....	61
5.1	Relasjonen.....	61
5.2	Den utfordrende relasjonen.....	64
5.3	Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet.....	68
5.3.1	Kommunikasjon i undervisning.....	68

5.3.2	Det nonverbale er mer fremtredende	69
5.3.3	Nonverbale gester i klasserommet	70
5.3.4	Kroppsspråk	71
5.3.5	Kroppssrom og berøring.....	72
5.3.6	Positurologi.....	74
6	Avslutning	76
6.1	Metodiske begrensninger i vår forskningsoppgave	78
6.2	Forslag til videre forskning.....	79
	Litteraturliste.....	80
	Vedlegg	83

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Mennesker og spesielt barn er stadig i en endringsprosess og hvis man skal få opplevelsen av å føle seg ivaretatt i denne endringsprosessen er følelsen av å være akseptert og oppleve tillit gjennom nærhet og tilstedeværelse svært betydningsfull. Det er nødvendig at yrker som handler om å støtte mennesker i deres utvikling setter relasjonell kompetanse på kartet (Holten, 2011, 24). Vi vil sette fokus på betydningen av kvaliteten på lærer-elev-relasjonen, få innsikt i at relasjonskvalitet er svært viktig for elevenes læring og at gode relasjoner kan bidra til å redusere elevenes negative atferd (Drugli, 2012, 114). Lærerprofesjonen er en rolle som dreier seg om å evne å vise engasjement i meningsfulle og målrettede forhold til læring, men også være relasjonskompetent (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52; Drugli, 2012, s. 45). Vår interesse for relasjonskompetanse har ligget til grunn for denne forskningsoppgaven. Vi har i løpet av fem års skolegang lært og erfart hvor viktig gode relasjoner i skolen faktisk er for å kunne utøve læreryrket på best mulig måte. Læreren har et sentralt ansvar i relasjonen med sine elever, som betyr at det er lærerens oppgave å sørge for at det er en relasjon mellom læreren og elevene (Aubert & Bakke, 2018, s. 25). Dette er et ansvar du som yrkesutøver må ta, da dette er en del av din profesjon som lærer (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52; Drugli, 2012, s. 45). Dette ansvaret som vi har, får oss til å føles oss ansvarsbevisste og viktige i elevens liv. Vi var enige om at relasjonskompetanse skulle være hovedelementet i forskningsoppgaven, men ikke direkte hva og hvordan. Vi diskuterte sammen med veileder og kom frem til at det kunne være spennende å studere lærerens mening rundt sin bruk av nonverbal kommunikasjon for å fremme relasjon. Dette er et område som ikke har direkte mye forskning, men flere forskere diskuterer nonverbal kommunikasjon i klasserommet. Dette er noe vi belyser mer i kapittel 1.3 Tidligere forskning. Nonverbal kommunikasjon er noe vi har lite kunnskap om fra før av, men har fått en mer bevissthet om i arbeidet gjennom denne forskningsoppgaven. Vi ser at nonverbal kommunikasjon ofte gir et større og bredere budskap til hva som blir formidlet (Øyslebø, 1988, s. 8; Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Dette gjorde oss som forskere nysgjerrige på hva nonverbal kommunikasjon egentlig dreier seg om. Kommunikasjon generelt er en sentral del av jobben som lærer. Noe som kjennetegner lærerprofesjonen er evnen til å kommunisere effektivt med elevene. Om en ikke er i stand til dette, blir ikke undervisningslæringsprosessen optimal (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52). For vår del har interessen for det nonverbale blitt større i

arbeidet med denne forskningsoppgaven, men nysgjerrigheten lå til grunn før vi begynte. Vi håper flere vil se nytten av hvordan arbeid med den nonverbale kommunikasjonen i klasserommet kan skape gode relasjoner med elevene.

1.1.1 Formål og problemstilling

Forskningsoppgaven har til formål å belyse den positive og negative relasjonen læreren danner med elevene, og hvordan læreren bruker sin nonverbale kommunikasjon for å danne relasjon. For å innhente data benyttet vi en kvalitativ metode, et fokusgruppeintervju der fem kontaktlærere på første trinn var frivillige deltakere. Alle informantene var fra samme skole og samme trinn. Resultatet fra analysen viser at det er en stor enighet om at relasjoner er grunnleggende for lærer å ha med sine elever og at dette må arbeides med hele tiden. Det var også sterkt for informantene å tenke på at til syvende og sist er det de selv som har det store ansvaret for relasjonen:

«Vi må alltid huske på at det er vi voksne som har ansvaret for relasjonen.. det er alltid uansett om vi mislykkes eller ikke så er det vårt ansvar, det er vi som ikke får det til, det er litt sånn touchy for oss å tenke på at får vi det ikke til er det vårt ansvar liksom og det ansvaret må vi ta (Informant 2)».

Den nonverbale kommunikasjonen var noe informantene var bevisste på at de benyttet seg av i skolehverdagen. Alle informantene hadde ulike erfaringer og opplevelser som de andre kunne kjenne seg igjen i. Alt fra å bruke «stilletegn» for å informere elevene om at de ville det skulle bli stille i klasserommet, til å rynke pannen og peke med fingeren for å fortelle elevene at noe de hadde gjort ikke er greit.

Vår problemstilling er:

Hva er lærernes erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?

I arbeidet med problemstillingen har vi valgt å dele funne opp i flere kategorier:

Relasjonen. Hvordan skaper lærerne relasjon? Den utfordrende relasjonen. Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet. Positurologi. Disse kategoriene vil hjelpe oss med å trekke problemstillingen fra hverandre, for så å sette det sammen i diskusjonen og besvare problemstillingen.

1.1.2 Tema i lys av styringsdokumenter

Vi ser det nyttig å ha med noen styringsdokumenter for å forklare oppgavens aktualitet. Vi har plukket ut noen få styringsdokumenter som ligger til grunn for vår forskningsoppgave.

I stortingsmeldingen *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* blir viktigheten av barnets trygghet for trivsel og læring belyst. “*Alle barn fortjener en god start. Barn og unge skal oppleve å lære, leke, utvikle seg og mestre. Trygge rammer er viktig. Trygge barn som trives lærer bedre*” (NOU 2015:8, s. 7). Vi mener derfor at det blir viktig å belyse disse styringsdokumentene i vår forskningsoppgave, da trygghet, mestring og læring er viktige elementer i relasjonsarbeid.

Styringsdokumentene tar også for seg elevenes forutsetning for å lære i skolen. «*Utvalget mener at elevene i fremtidens skole har behov for å kunne lære og videreutvikle egen kompetanse, både i skole og på ulike arenaer i livet*» (NOU 2015:8, s. 26). Videre i denne stortingsmeldingen diskuteres det at gode relasjoner mellom lærer og elev vil kunne føre til gode læringsforutsetninger for elevene.

I den offentlige utredningen *Fremtidens skole* understrekes det at skolen omfatter mer enn kompetansemålene i fagene. Skolen skal også støtte elevenes identitetsutvikling, legge til rette for gode mellommenneskelig relasjoner og arbeide systematisk med det sosiale miljøet på skolen (NOU 2015: 8, s. 9). Det står også at opplæring som bidrar til at elevene utvikler faglig kompetanse i samspill med hverandre må bygge systematisk på interaksjon og samhandling mellom lærer og elev, samt mellom elever. Dette forutsetter gode relasjoner og er trygt psykososialt skolemiljø. (NOU 2015:8, s. 76). “*Trygge relasjoner gir et fundament for at lærerne kan gi elevene faglige utfordringer, og for at elevene kan utfordre hverandre* (NOU 2015:8, s. 76).

Vår hovedoppgave som lærer er å bygge vår praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Denne forteller oss at lærere skal gi elevene et grunnlag for å kunne forstå seg selv, verden og andre som befinner seg i den (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Denne paragrafen forteller at vi som lærere må utdanne elevene til å forstå verden rundt seg. For å gjøre dette må en god relasjon ligge til grunn.

Utdanning i Norge skal være tilgjengelig for alle. På Utdanningsdirektoratet sine sider under overordnet del står det at skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp mot det legges til grunn for opplæringen. (...) Det står også at skolen skal ta hensyn til mangfoldet

av elever og at alle skal oppleve tilhørighet i skolen og i samfunnet. Det står at vi kan alle føle oss annerledes, men at vi skal verdsette og anerkjenne ulikheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). På Utdanningsdirektoratet sine sider under lærer-elev-relasjonen står det at *“En støttende lærer viser både emosjonell og faglig støtte. Faglig støtte handler om relasjonen er preget av varme og interesse for at elevene skal mestre, og at de opprettholder motivasjon for læring. (...)”* (Utdanningsdirektoratet 2016, s. 1).

På Utdanningsdirektoratet sine sider står det også under tiltak for å bedre relasjoner at: *“En positiv relasjon bygger på de voksnes vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, støtte elevene faglig og sosialt og ha forventninger om utvikling”* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

Disse styringsdokumentene bekrefter det vi trekker frem i denne forskningsoppgaven, at relasjonsbygging har betydning for elevens trivsel og læring, og at lærernes erfaring med og kompetanse i relasjonsbygging derfor kan ha betydning.

1.1.3 Sentrale begreper

De mest sentrale begrepene i denne studien vil vi presentere allerede i innledningen. Det vil være meningsfullt og hensiktsmessig at leseren får en beskrivelse av hva som menes med de enkelte begrepene tidlig i studien for å veilede leseren inn i oppgaven. Hovedbegrepene som blir belyst i denne oppgaven er relasjoner og nonverbal kommunikasjon.

Relasjoner

Begrepet relasjoner er et grunnleggende begrep i denne forskningsoppgaven, så vi ser det helt nødvendig å beskrive dette begrepet. Relasjoner er noe som kan defineres på mange måter. Essensen i definisjonene er at relasjoner handler om forbindelse, forhold, sammenheng eller samhörighet (Aubert, 2020). Holten er også en som definerer begrepet relasjoner. Hun skriver at relasjoner betyr forbindelser eller forhold, og at relasjoner utvikler seg gjennom dialogen (Holten, 2011, s. 23).

Nonverbal kommunikasjon:

Nonverbal kommunikasjon er også et helt sentralt begrep for denne forskningsoppgaven, så vi ser også det helt nødvendig å forklare dette begrepet også. Nonverbal kommunikasjon er

kommunikasjon som oftest er beskrevet som den kommunikasjonen som foregår igjennom kanaler som ikke inneholder det verbale, altså gjennom ord (Øyslebø, 1988, s. 8).

Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse er ikke noe en kan begrense til en presis definisjon, men vi ser det enklere å definere hva det å være relasjonskompetent er. Å være relasjonskompetent handler om å være profesjonell og ta ansvar og kontroll over seg selv i kommunikasjon og atferd, på en slik måte at det er i best favør for elevene (Drugli, 2012, s. 45).

1.2 Avgrensning

I denne forskningsoppgaven har vi måttet avgrense innholdet. Vi har begrenset teori, metode og funn. Bakgrunnen for denne avgrensningen er knyttet til oppgavens størrelse og tidsbegrensning.

Teoridelen blir begrenset til å belyse relasjoner, der relasjonskompetanse tar stor plass, samt nonverbal kommunikasjon. Studien omhandler lærerne og deres kunnskap, erfaringer og opplevelser med nonverbal kommunikasjon og deres arbeid med relasjoner i klasserommet.

I forskningsoppgaven ble fem lærere med ulik utdanning intervjuet. Vi ønsket å ha informanter som jobbet på første trinn fordi det er her relasjonsbyggingen starter og her begynneropplæring finner sted. Vi så det spesielt relevant å velge første trinn med tanke på at det er her lærer møter elevene sine for første gang og det er her grunnmuren skal bygges mellom lærer og elev. Studien understreker videre viktigheten av nonverbale kommunikasjon og hvordan den kan ha betydning for relasjonen til elevene.

Vi ville også ha kontaktlærere fordi det er de som tilbringer mest tid med elevene gjennom skolehverdagen. Det kunne også vært interessant å inkludere pedagogiske medarbeidere i forskningsoppgaven for å finne ut hvordan deres opplevelse av den nonverbale kommunikasjonen i klasserommet er, med tanke på at de kanskje ikke kjenner elevene like godt. Dette er likevel noe vi ikke har vektlagt i denne forskningsoppgaven, da det ikke var relevant for problemstillingen.

1.3 Tidligere forskning

I arbeidet vårt har vi sett til eksisterende forskning i form av artikler som handler om den nonverbale kommunikasjonen og relasjon. I artiklene gjennomgikk vi litteraturlistene for å finne andre artikler og litteratur som ville være relevant for vår forskningsoppgave. Vårt primære søk gjorde vi i ERIC, Idunn og Oria, der vi benyttet oss av relevante søkeord som var *relasjoner*, *relasjonskompetanse*, *nonverbal kommunikasjon* og *nonverbal kommunikasjon i klasserommet*. Disse søkene ble også brukt for å finne internasjonal forskning på feltet.

Studiene vi fant relevante er viktige, da de forteller oss om hvor essensielt relasjonsarbeid mellom lærer og elev er, og ikke minst om hvor mye den nonverbale kommunikasjonen egentlig har av innvirkning på akkurat dette. Under vårt primærsøk kom vi over mer forskning enn det vi har valgt å benytte.

Videre vil vi presentere tre av forskningene vi har benyttet i teorigrunnet vårt, da vi fant de mest relevante for oppgaven. Underveis i søkeprosessen kom det frem flere tidligere forskninger vi ser kunne vært relevante for vår forskningsoppgave, men vi ville begrense oss og derfor ble det også disse vi endte opp med som tidligere forskning vi ville benytte oss av. Vi vil først presentere hvorfor den tidligere forskningen har vært viktig for oss før vi presenterer de ulike tidligere forskningene.

Stamtai; Dette bidraget har ikke vært vårt største bidrag til vår forskning, men den har blitt viktig for på bakgrunn av at forskningen viser til hvor viktig berøring kan være for barn og deres tillitsforhold til voksne og ikke minst for deres relasjon. Denne forskning har også vist seg å belyse hvor viktig dette kan være for elever i de minste trinnene. Siden vår masteroppgave handler om begynneropplæring, så vi på dette som et viktig bidrag til forskningsoppgaven.

Bambaeeroo & Shokrpour; I vår forskning har denne tidligere forskningen om effektiv kommunikasjon vist til effekten av læreres nonverbale kommunikasjon i undervisning og dens suksess. Denne forskningen har vist at nonverbal kommunikasjon i kombinasjon med verbal har vist seg å gi elevene akademisk fremgang. For oss ble denne forskningen et viktig bidrag for å vise de positive sidene ved nonverbal kommunikasjon i undervisning og hva den kan gjøre med elevens akademiske fremgang.

Pianta et al.; Denne forskningen ble viktig å ha med i vår forskningsoppgave da denne handler om hvor viktig elev-lærer-relasjonen er og med spesielt søkelys på at relasjonsarbeidet må starte tidlig. Denne forskningen viser at et tidlig relasjonsarbeid mellom lærer og elev, vil kunne påvirke elevens oppførsel og akademiske prestasjoner. Vi så på denne tidligere forskningen som viktig for å belyse viktigheten av relasjonsarbeidet mellom lærer og elev, men med spesielt fokus på hvor viktig det er å begynne tidlig med et slikt arbeid.

Stamatis fremstiller det nevropsykologiske aspektet ved berøring i sin artikkel om nonverbal kommunikasjon i klasseromsinteraksjoner i et pedagogisk berøringsperspektiv. Artikkelen tar for seg berøring og viktigheten av fysisk kontakt i barndommen (Stamatis, 2011, s.1430). Målet med denne artikkelen er å understreke rollen som berøringssansen spiller, fremheve taktil atferd i lærer-elev forholdet og faktorer som kan brukes til å forbedre samhandlingsferdighetene i klasserommet (Stamatis, 2011, s. 1429). Stamatis ser tilbake på sin egen tidligere forskning der ulike greske barnehager ble bedt om å besvare et spørreskjema der de kunne uttrykke sine oppfatninger om berøringsatferd mellom dem selv og barna i daglig klasseromsinteraksjon som involverte nonverbal kommunikasjon. I det samme prosjektet ble det også videofilmet og videoanalysert berøringsatferd mellom lærer og barn under samhandling i barnehagene. Fokuset i dette videopptaket var den nonverbale kommunikasjonen som paralingvistikk, ansiktsuttrykk, holdning osv. (Stamatis, 2011, s. 1438).

Bambaeeroo og Shokrpour gjennomførte en oversiktsartikkel, der hovedmålet var å undersøke effekten av lærernes nonverbale kommunikasjon som suksess i undervisningen ved å bruke funnene fra studiene utført på forholdet mellom undervisningskvalitet og lærernes bruk av nonverbal kommunikasjon (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 51). Metoden oversiktsartikkel går ut på å søke etter alle artikler innenfor feltet de undersøker ved å bruke stikkord som *suksess i undervisning, verbal kommunikasjon og nonverbal kommunikasjon*. Resultatet avslørte at det var en sammenheng mellom kvalitet, mengde og metode for å bruke nonverbal kommunikasjon av lærere mens de underviste (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 51). Basert på funnene fra de gjennomgåtte studiene, ble det funnet at jo mer lærerne brukte verbal og nonverbal kommunikasjon, desto mer effektiv var undervisningen deres og elevenes akademiske fremgang. Funnene viser at nonverbal kommunikasjon, som for eksempel kommunikasjon ved bruk av stemme, kropp og bilder, har vist seg å være effektiv i elevenes læring og akademiske suksess. Det ble så konkludert med at hvis denne ferdigheten praktiseres av lærere, vil den ha en positiv og dyp effekt på elevenes humør og at

nonverbale kommunikasjonsferdigheter kan gjøre en positiv endring i fremtiden til en lærer (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52).

Pianta et al. sitt forskningsmål innebærer å analysere sammenvevingen av teori og praksis om lærer-elev-forhold. Forskningen konkluderte med at i lærernes roller i hver elevs liv, må lærer-elev-relasjonen settes søkelys på mye mer enn tidligere. Dette på grunn av at deres relasjon vil være svært påvirkelig for elevens oppførsel, men også i elevens akademiske prestasjoner (Pianta et al., 2003, s. 765). Det viser seg at elever med et bedre mellommenneskelig forhold til læreren, som får mer oppmerksomhet og positive tilbakemeldinger og støtte fra læreren, presterer bedre enn elever som alltid blir kritisert. Om en elev stoler mer på lærer, øker sannsynligheten for mer engasjement i læring, bedre oppførsel og å oppnå bedre akademisk suksess (Pianta et al., 2003, s. 765). Positiv lærer- elev- relasjon trekker elevene inn i læringsprosesser og fremmer deres ønske om å lære.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne forskningsoppgaven inneholder seks hovedkapitler.

Kapittel 1: Innledning: I innledning blir formålet, problemstillingen og bakgrunnen til forskningsoppgaven presentert. I tillegg redegjøres det for eksisterende forskning på feltet som vi har tatt i bruk i kapittel 2, teorigrunnlaget. Det blir også foretatt avklaring og begrunnelse på avgrensninger i denne forskningsoppgaven.

Kapittel 2: Teorigrunnlag: I dette kapitlet blir det teoretiske rammeverket presentert sammen med tidligere forskning. Teorigrunnlaget tar for seg *lærerprofesjonalitet, kommunikasjon, verbal kommunikasjon, nonverbal kommunikasjon, kroppsspråk, berøringssansen, barns nonverbale kommunikasjon, relasjonskompetanse, relasjoner, tilknytning og følelser, den positive relasjonen, den negative relasjonen, Bandura: observasjonslæring og undervisning.*

Kapittel 3: Metode: I dette kapitlet blir det redegjort for våre valg i den metodiske tilnærmingen i forskningsoppgaven. Videre presenterer vi den kvalitative metoden, fokusgruppeintervju, og gjennomføringen av denne, samt utvalget av informanter. Til slutt presenterer vi analysen av det transkriberte fokusgruppeintervjuet.

Kapittel 4: Analyse og funn: I dette kapitlet blir empirien presentert. Fremstillingen av funnene blir presentert i ulike kategorier som tar utgangspunkt i temaene i den temabaserte analysen som er blitt gjort. Kategoriene til funnene er *Relasjonen. Hvordan skaper lærerne relasjonen? Den utfordrende relasjonen. Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet. Positurologi.* Videre

innleder vi hvert funn, for så å presentere funnet ved hjelp av direkte siteringer fra informantene, for så å trekke teori til funnen våre.

Kapittel 5: Diskusjon

I dette kapitlet tar vi for oss funnene i denne forskningsoppgaven og beskriver hva vi har funnet ut i henhold til problemstilling. Videre diskuterer vi de ulike funnene opp mot hverandre, før vi fletter disse sammen til en avslutning.

Kapittel 6: Avslutning

I dette kapitlet oppsummerer vi diskusjon av de sentrale funnene og kommer med svar til vår problemstilling. Avslutningsvis nevner vi våre begrensinger i denne forskningsoppgaven og kommer med forslag til videre forskning på feltet.

2 Teorigrunnlag

I teorigrunnlaget presenterer vi tidligere forskning og teori som egner seg for det aktuelle temaet i forskningsoppgaven. Teorien og forskningen vil ta utgangspunkt i forskningsoppgavens problemstilling som er: *Hva er lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?* Vi vil videre i teorigrunnlaget presentere tidligere internasjonal og nordisk forskning som er relevant for forskningsoppgaven. Teorigrunnlaget som er benyttet i forskningsoppgaven omhandler relasjonskompetanse, relasjoner, lærerprofesjonalitet, kommunikasjon, undervisning, nonverbal kommunikasjon og observasjonslæring. Fokuset i forskningsoppgaven er rettet mot lærernes bruk av nonverbal kommunikasjon i klasserommet og dens påvirkning på relasjonen.

2.1 Lærerprofesjonalitet

Profesjon er et begrep som brukes om en gruppe mennesker som har et yrke med spesielle kjennetegn. Det eksisterer ikke en enighet om akkurat hvilke yrker dette dreier seg om, men det er en bred enighet om at profesjonsrollen omhandler en rolle som baserer seg på teoretisk kunnskap som har blitt tilegnet gjennom en spesiell utdanning, som for eksempel lærerutdanningen er (Mausethagen, 2015, s. 19). Lærerens arbeid er noe som rammes inn av den gjeldende læreplanen. Læreplanen er en forskrift, som betyr at alle lærere er lovmessig pålagt å følge denne. Denne beskriver noen mål og områder som lærere skal jobbe med og mot, men også hvor mye tid som skal brukes på dette, for eksempel vises dette ved at målene skal være bestått etter ulike årstrinn (Mausethagen, 2015, s. 21). I overordnet del i læreplanen står det *«skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen (...) de må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 18). Skolens oppgave er å bygge sin praksis på verdiene som står skrevet i opplæringslovens formålparagraf. Denne paragrafen nevner flere verdier opplæringen skal ta hensyn til, men kort oppsummert forteller formålparagrafen oss som lærere at vi skal åpne dører mot verden og fremtiden til elevene (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Opplæringen skal gi elevene et grunnlag til å kunne forstå seg selv, verden og andre mennesker i den, og for å kunne ta gode valg i livet. Den skal også gi et godt utgangspunkt for deltakelse på andre områder innenfor utdanning og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Under dette er det flere sentrale ferdigheter elevene skal lære, men med tanke på denne forskningsoppgavens relevans blir fokuset i oppgaven lagt på kommunikasjon som sentralt for sosial læring. I møte med elever skal lærer

fremme kommunikasjon som skal gi elevene mot og trygghet til å ytre egne meninger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). En av kjennetegnene til profesjonelle lærere er deres evne til å engasjere seg i effektive, meningsfulle og målrettede forhold til læring. Dersom en lærer er vitenskapelig kompetent, men ikke er i stand til å kommunisere effektivt med elevene, er hen ikke i stand til å undervise tilfredsstillende. Dermed er ikke undervisningslæringsprosessen optimal (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52). Derfor vil det bli viktig for lærer å tilegne seg ferdigheter som kreves for å kommunisere godt med elevene.

2.2 Kommunikasjon

Det viser seg at det er mange daglige aktiviteter som ikke kan utføres uten å kommunisere med andre mennesker. Dette kommer også til uttrykk igjennom Aristoteles sin definisjon som forteller at kommunikasjon er bruk av tilgjengelige ressurser for å finne en måte å oppmuntre andre til å uttrykke sine ideer og meninger (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Allerede igjennom denne definisjonen blir påvirkningen av andre sentral og viktig for å kunne utøve kommunikasjon.

Kommunikasjons begrepet stammer også fra det latinske verbet *communicare*, som betyr «å gjøre felles». Det å kommunisere med andre er et grunnleggende behov hos mennesker og er en grunnleggende evne for oss individer (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41). Kommunikasjon er noe som oppstår når atferd får mening, av enten den som sender budskapet eller av begge (Røkenes, 1996, s. 10). Kommunikasjon bidrar til sosial utvikling og er kilden til kultur og åndelig utvikling slik at en mangel på dette vil føre til en relativ statisk tilstand i et menneskeliv, som hindrer enhver form for sosial utvikling (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53).

Når mennesker kommuniserer med hverandre, skaper og utveksler vi meninger i en sosial situasjon. Med andre ord deler vi meninger og opplevelser med hverandre og skaper en felles side ved vår egen verden (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41). Alt som omhandler individer, innblander seg i en eller annen form for kommunikasjon der vi skiller mellom verbal og nonverbal kommunikasjon. I denne forskningsoppgaven er hovedtemaet nonverbal kommunikasjon, men for å forstå denne kommunikasjonsformen på et dypere nivå trenger vi noen kunnskaper om den verbale kommunikasjonen.

2.2.1 Verbal kommunikasjon

Order verbal stammer fra *verbum* på latin og betyr «ord». Den verbale kommunikasjonen er en kombinasjon av verbalspråk, stemmebruk og kroppsspråk. De nonverbale elementene i det muntlige

språket betyr mye for hvordan mottaker oppfatter budskapet (Dahl, 2013, s. 134), men det vil vi komme mer inn på videre i kapittelet.

Det verbale, muntlige og skriftlige språket er noe som følger bestemte regler som har en grammatikk som bestemmer uttrykk, hvordan setningene bygges opp, bøyning av ord og hvordan språket skal brukes (Dahl, 2013, s. 134). Dette er noe som setter rammer for hvordan språket skal benyttes i ulike kontekster. Selv om bruk av kommunikasjon innebærer språklige enheter som ord og setninger, er ikke dette den eneste forutsetningen for å kommunisere. Kommunikasjon kan også forekomme med nonverbale konvensjonaliserte¹ gester, som nikking og peking, men også improviserte artefakter (Allott, 2019). Denne kommunikasjonsformen der det verbale språket uteblir, blir betegnet som den nonverbale kommunikasjonen.

2.3 Nonverbal kommunikasjon

«Nonverbal kommunikasjon vil si en kommunikasjon mellom individer ved hjelp av andre kanaler og dermed andre koder enn den språklige» (Øyslebø, 1988, s. 8). Nonverbal kommunikasjon er ofte beskrevet som den kommunikasjonen som foregår igjennom kanaler som ikke inneholder det verbale, som betyr uten ord. Nonverbal kommunikasjon omfatter flere elementer som kan være **paralingvistikk** (stemme, tonefall), **kinesikk** (blikk, ansiktstrekk, mimikk), **gester** (hånd og hodebevegelser), **adaptologi** (klær, hår), **positurologi** (kroppsholdning og kroppsstilling) og **konologi** (berøring, samhandling, nærhet og kroppsorientering) (Øyslebø, 1988, s. 8). Disse blir definert grundigere videre i kapitlet.

2.3.1 Paralingvistikk

Stemme, tonefall, styrken i stemmen og variasjonen bidrar til å formidle det som skal sies. Måten vi uttrykker oss på som å tale leende, gråtende og lignende er noe som bidrar til vår oppfattelse av hva som blir fortalt (Dahl, 2013). Paralingvistiske variasjoner er noe som forekommer i ulike språkgrupper og kulturer. For eksempel er det i mange land upassende å snakke sammen når man spiser, men i Norge er det en hyggelig gest å kommunisere sammen når man inntar et måltid sammen. Det å være stille er også et sterkt kommunikasjonsmiddel. I en samhandling med andre vil det kunne være hensiktsmessig å ikke svare umiddelbart, men heller være en aktivt lyttende part (Dahl, 2013, s. 172). Språk er noe som ligger til grunn for all kommunikasjon.

2.3.2 Kinesikk

«*The movements of expression in the face and body.. reveal the thoughts and intentions of others more truly than do words, which may be falsified*» Charles Darwin i (Øyslebø, 1988, s. 127). I kinesikk handler det om blick, ansiktstrekk og mimikkens rolle. Blikket er noe som er et viktig kommunikasjonsmiddel i samhandling med andre (Øyslebø, 1988, s. 128). Det finnes ubegrenset med signaler og tegn som kan formidles med blikket vårt, for eksempel når vi vil oppnå øyekontakt, ser bort eller lukker øynene. For eksempel når man holder øyekontakt med en person, er det som om man forteller på en nonverbal måte at man er klar for å snakke eller lytte til vedkommende (Dahl, 2013, s. 186). Øyekontakt er forskjellig avhengig av konteksten til situasjonen vi befinner oss i. Vi kan også vite om noen liker oss eller ikke, eller om de er interessert og tar hensyn til det som blir sagt. Et eksempel på dette er om andre har øyekontakt med deg når du snakker, eller unngår blikket ditt. Dette kan også bety at mottakeren er skamfull eller kan føle sorg. Samtidig bør vi se dette i sammenheng med andre gester og øvrig atferd, fordi mennesker er uforutsigbare i sin oppførsel (Altun, 2019, s. 160). Ifølge Øyslebø er ansiktet noe som betegnes som den mest kommunikative kroppsdel vi har (Øyslebø, 1988, s.129). Et ansiktsuttrykk er et mikroutrykk som vises i ansiktet når følelser oppstår (Altun, 2019, s. 159). Vi har både bevisste og ubevisste ansiktstrekk som sendes med hensikt, som for eksempel å rynke på pannen når en er usikker eller rekke tunge for å tulle med noen. Ofte er det *emblematiske* uttrykk som vil si at de har en fast bestemt betydning innenfor en kultur, som for eksempel når en sender slengkyss er dette et kompliment. De andre trekkene er *illustratorer* som brukes for å illustrere det som blir sagt, som for eksempel med grimaser. Ansiktsuttrykket er også noe som viser følelser. Alle individer har følelser, men vi viser dette på ulike måter. Et smil er et eksempel på et ansiktsuttrykk som kan forbindes med glede (Dahl, 2013).

Mimikk er noe som vanligvis er brukt om bevisst etterligning med kroppen, men særlig med ansiktet (Øyslebø, 1988, s. 20).

2.3.3 Gester

Gester er noe som uttrykker holdninger, følelser og nonverbale reaksjoner (Altun, 2019, s. 157). Gestikulering defineres som alle kommunikative armbevegelser, som er konvensjonaliserte (Øyslebø, 1988, s. 175). Fakter og gester er noe som bidrar til å understreke det vi sier, som for eksempel når vi sier «kom nærmere» og veiver hendene mot oss eller når vi peker og sier «få den tingen der» (Dahl, 2013, s. 183). Dette er gester som gir mer mening til budskapet, for vi konkretiserer det vi sier. Disse gestene kalles illustratorer, som er bevegelser som følger med tale

(Altun, 2019, s. 158). Men disse bevegelsene vi gjør automatisk kan også være erstattende for ord, som for eksempel å vise ok-tegn med fingrene, disse gestene kalles emblemer (Altun, 2019, 158). Mange gester vi mennesker gjør er følelsesbettinget og selvberørende, som for eksempel å tvinne tommeltotter (som kan bety å være nervøs), å skjule et gjesp (at man er søvnig) eller å klø seg i hodet (som kan bety man er usikker). Disse gestene er noe som også blir utført alene uten noen andre til stede, og de har også en svak kommunikative funksjon i vår kultur (Dahl, 2013). Dette er gester som forråder en persons følelsesmessige tilstand og er ubevisste signaler. Dette kalles å adaptere (Altun, 2019, s. 158). Andre gester derimot forutsetter en mottaker til stede, selv om gestene uttrykker holdning og sinnsstemning. Eksempler på dette kan være å holde en finger foran munnen (som kan bety å være stille, hysj) og hånden bak øret (du må snakke høyere) (Dahl, 2013). Gester som disse krever en mottaker i den forstand at avsender forventer en mottakelig reaksjon på gestene en utfører.

2.3.4 Adaptologi

Begrepet adaptologi kan omfatte alt fra kroppsform til alle kulturprodukter vi omgir oss med. Alt dette er med på å meddele noe om oss selv og hvordan vi presenterer oss utad (Øyslebø, 1988, s. 251). Dette handler ikke bare om klær og frisyre, men også miljøtegn som innbo og arkitektur osv. Som Øyslebø vil vi begrense adaptologi til produkter vi «adapterer» til kroppen vår, som klær, smykker, frisyre osv. (Øyslebø, 1988, s. 251), da det er dette som blir relevant til denne forskningsoppgaven.

For oss mennesker er det helt vanlig å kle seg etter situasjon og omgivelser vi befinner oss i, for eksempel passer det seg ikke å gå i en kjeledress i kirken (Dahl, 2013, s. 192).

2.3.5 Positurologi

Begrepet «positur» er vanskelig å definere og det finnes flere definisjoner til begrepet. Men en kort og konsis definisjon på dette er «*Hvordan kroppen isolert sett er formet og plassert i et rom, og på den annen side hvordan denne plasseringen forholder seg til en samhandlingspartner*» (Øyslebø, 1988, s. 215). Måten mennesker står på, går på, sitter, ligger og lignende er noe som kalles en positur. Men i dette ligger også kroppsbevegelse, med andre ord måten vi mennesker endrer kroppsstilling på, som i et eksempel kan være måten en reiser seg opp fra en stol og hvordan kroppen kommuniserer. I en slik kroppsbevegelse kan dette for eksempel kommunisere at «nå vil jeg avslutte samtalen», ved at den ene parten reiser seg og vil gå vekk fra situasjonen (Dahl, 2013, s. 186). Kroppens bruk av avstand og rom er noe som kalles «proksemikk». Hvordan vi mennesker

benytter oss av avstanden og rom varierer en del. Kjønn, alder, samtaletema og sosial situasjon er noen av elementene som spiller inn i dette (Dahl, 2013, s. 190). For eksempel når det er mange mennesker på bussen, kan vi godta en større nærhet enn det vi aksepterer ellers.

2.3.6 Konologi

Begrepet konologi er noe Øyslebø betegnet som fysisk nærhet, berøring og kroppssorientering/kroppssrom (Øyslebø, 1988, s. 269). Kroppssrom er det området som mennesker oppretter omkring seg, og som en selv føler det er ubehagelig at andre kommer innenfor. Med andre ord er dette avstanden du selv aksepterer at andre mennesker kan komme nær deg. Dette er en avstand som vil variere fra person til person ut ifra egne preferanser (Øyslebø, 1988, s. 272). Berøring er noe som kan være en sterk form for nonverbalkommunikasjon. For eksempel for spedbarn er berøring og fysisk nærhet helt grunnleggende for å skape trygghet og tillit. Berøring og kroppskontakt hører til den mest intime kommunikasjonsformen mellom mennesker og dette er med på å kunne uttrykke følelser, sympati, omsorg og gjensidig interesse (Dahl, 2013, s. 188). Et eksempel på dette kan bare være å legge en hånd på skulderen til en som er lei seg. På denne måten viser du at du bryr deg og at du er her for den andre.

Disse elementene inngår i den nonverbale kommunikasjonen og bidrar til å sende budskap til mottaker. Nonverbal kommunikasjon er også ofte mer subtil og mer effektiv enn verbal kommunikasjon og kan ofte formidle meninger bedre enn ord. For eksempel kan et smil formidle følelsen vår lettere enn ord (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Ifølge tidligere undersøkelser utført av Bambaeeroo og Shokrpour er det i samtaler kun syv prosent av begrepene som uttrykkes i form av talte ord, og mesteparten av informasjonen overføres gjennom kombinasjonen av utseende, holdning, bevegelse, syn og ansiktsuttrykk. På en annen side virker effekten av kroppsspråket lavere enn mottakerens egen bevissthet, som betyr at mottakeren mottar de dype virkningene og betydningene av det som uttrykkes uten å være klar over det selv. Kroppsspråk har nemlig makt til å overføre holdninger og følelser til andre mennesker, og kan i mange tilfeller være enda mer effektivt enn verbale meldinger (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 54).

Vi mennesker bruker kroppen vår i mange sammenhenger. Vi reiser hånden vår når vi hilser, vi vinker for å symbolisere at vi forlater hverandre, vi nikker for å bekrefte, trekker på skulderen når vi synes noe er ubehagelig, vender kroppen vår mot dem vi snakker med, smiler eller rynker pannen, vi ser mennesker i øynene eller så viker vi unna osv. Ansiktet er vårt ansikt utad, det er det som er

hovedkilden til å vise omverden hva vi føler og tenker. Det vi føler er noe vi umiddelbart formidler via et smil, rynke pannen e.l. (Dragland, 2016, s. 27).

Det er ingen tvil om at all kroppshandling og atferd er uttrykk som kan brukes i kommunikative hensikter, men er all kroppshandling kommunikativ? Det er enkelte kroppshandlinger vi ikke kan kontrollere som for eksempel å rødme, besvime, gjespe o.l. Svaret på dette vil avhenge av hva man forstår med det som kommunikasjonen formidler mellom partene (Øyslebø, 1988). Derfor er det viktig å kunne skille mellom det som kalles kommunikative atferd, som betegnes som atferd der kommunikasjonen skal ha en kommunikativ betydning (Øyslebø, 1988, s. 9), og bevaringsatferd som betegnes som aktiviteter som å forflytte seg i rom, utøve kroppsnyttigheter og praktiske gjøremål som å spise, puste, sove ol. (Øyslebø, 1988, s. 8). Selv om en slik atferd vil være kommunikativ, vil det ikke bety at denne formen har et krav på å være en kommunikasjonskanal.

2.4 Barns nonverbale kommunikasjon

Lenge før barnet utvikler ord, utvikler det et kroppsspråk som inkluderer både lyder og gester som foreldrene forstår. Barnet bruker armer og bein til å formidle sitt budskap, som kan handle om glede eller sinne (Dragland, 2016, s. 15). For eksempel når et ett år gammelt barn slår med beinet sitt i stolbenet på babystolen, forstår foreldrene at barnet vil bli løftet opp. Når barnet blir eldre kan det sparke i raseriutbrudd for å fortelle de rundt seg at det føler seg sint. Barnet utvikler også fort sin nonverbale kommunikasjon da det forstå nytten av å peke. Å peke er noe som blir en grunnleggende måte å kommunisere på for barnet, da det meste den lille ønsker å utforske er utenfor rekkevidde. Barnets eneste måte er å strekke ut en finger i håp om å komme nærmere det den ønsker (Dragland, 2016, s. 15). Barnet forstår etter hvert fort at når den voksne peker, betyr dette å rette sin oppmerksomhet mot noe. Armer og bein vil etter hvert arbeide sammen når babyen vil kommunisere (Dragland, 2016, s. 15).

2.5 Berøringssansen

I tidligere forskning nevner Stamatis viktigheten av fysisk kontakt mellom mennesker i barndommen. Det blir også tydeliggjort at målet med denne artikkelen er å understreke berøringssansens viktige rolle og fremhever utviklingen av taktil atferd i lærer-elev-forhold som en strategi og for å forbedre samhandlingsferdighetene i klasserommet (Stamatis, 2011).

Vi mennesker bruker ca. 75 prosent av tiden vår på å formidle kunnskap, tanker og ideer til andre. Samtidig er det vanskelig for de fleste av oss å innse at mye av vår kommunikasjon foregår

nonverbalt, noe som inkluderer ansiktsuttrykk, øyekontakt, tonefall, kroppsspråk og gester (Stamatis, 2011, s. 1431).

Berøring er noe som innebærer en interaksjon med et annet menneske og selv om berøring er viktig for sosial interaksjon, brukes begrepet sjeldent i litteratur som omhandler kommunikasjonsferdigheter (Stamatis, 2011, s. 1430). I følge Stamatis utgjør berøring en ikke-verbal kommunikasjonsprosedyre, som betyr at berøring er et kommunikasjonsmiddel, men også et middel for å tolke andre individer (Stamatis, 2011, s. 1431). Berøring er noe Stamatis mener er den viktigste sansen av de alle. Det er den som "slår på" alle sansene våre, samtidig som den stimulerer språk, kommunikasjon, tilknytning, atferdsproblemer osv. (Stamatis, 2011, s. 1428).

Med andre ord er positiv berøring noe barn trenger i livet sitt for å danne sterkere bånd med omsorgsperson. Positiv berøring i seg selv er også nødvendig for å kommunisere til barn og bygge tillitsfulle relasjoner, spesielt i de lavere klassetrinnene (Stamatis, 2011, s. 1428).

Når vi kommuniserer person til person, vil budskapet en sender sendes på to nivåer samtidig: den nonverbale som er det som signaliserer og det vi sier som er det verbale. I følge Stamatis vil kommunikasjonsflyten bli hindret om det verbale og det nonverbale ikke stemmer overens, da mottakeren av kommunikasjonen har en tendens til å basere intensjonen til avsender på de nonverbale signalene vedkommende mottar (Stamatis, 2011, s. 1431).

Stamatis henviser til at berøring er noe som viser seg å være kritisk for mennesker og spesielt med tanke på hvordan berøring kan forventes å føles som en sans i vår kropp. I berøringsperspektivet er det hendene som har hovedrollen (Stamatis, 2011, s. 1434). Først av alt så er det hendenes forhold til det taktile, som blir en referanse til å tilegne seg informasjon om objekter og gjenstander. Huden er noe som er avgjørende for menneskets sanselige evne, da den er en viktig del av nervesystemet i kroppen. Alle meldinger huden vår mottar må gå til hjernen. Deretter sender hjernen melding tilbake til huden og til ethvert annet organ i kroppen om hva som skjer og hva den føler (Stamatis, 2011, s. 1434). Tidligere forskning viser at utilstrekkelig berøring tidlig i livet og videre kan bidra til voldelig atferd i voksen alder (Prescott et al., 2007).

2.6 Relasjonskompetanse

Lærerprofesjonen er en rolle som skal være vitenskapelig kompetent, men også ha evnen til å vise engasjement i meningsfulle og målrettede forhold til læring og relasjonskompetanse (Bambaeroo & Shokrpour, 2017, s. 52; Drugli, 2012, s. 45). Relasjonskompetanse er ikke noe en kan begrense til en nøyaktig definisjon, men vi ser det enklere å definere hva det vil si å være relasjonskompetent.

Drugli definerer det å være relasjonskompetent som å være profesjonell og ta ansvar og kontroll over seg selv i kommunikasjon og atferd, på en slik måte at det er i best favør for elevene (Drugli, 2012, s. 45). For at lærer skal kunne vite hva som er i best utfall for den enkelte elev, er lærer nødt til å ha generelle kunnskaper og kjennskap til den enkelte elev. Lærer er nødt til å ha evnen til å se eleven i sin helhet, og ikke bare i skoleperspektiv (Aubert & Bakke, 2018, s. 25). Med andre ord er ikke relasjonskompetanse en egen kvalifikasjon, men noe som gjennomsyrrer hele yrkesutøvelsen til læreren ved at den utgjør kunnskaper og ferdigheter læreren trenger for å utøve yrket sitt (Aubert & Bakke, 2018, s. 26). Relasjonskompetanse er noe som kan sammenlignes med lærerens faglige kompetanse. Lærerens faglige kompetanse omhandler instrumentelle ferdigheter og kunnskaper, mens relasjonskompetanse omhandler relasjonsforståelse og relasjonelle ferdigheter. Med andre ord innebærer dette at gjennom faglige kunnskaper og menneskelig innsikt skal lærer samhandle på en måte som utløser og forsterker ressurser hos eleven (Aubert & Bakke, 2018, s. 26; Drugli, 2012, s. 46). Begge disse kompetansene inngår i lærerens yrkeskompetanse. Dette betyr at det å være lærer ikke bare handler om å være faglig kompetent, men også villig til å arbeide med samhandlingen mellom de menneskene som befinner seg i skolen, som for eksempel er lærer og elev (Drugli, 2012, s. 46). Læreren som yrkesutøver og relasjonskompetent er nødt til å være bevisst på hvordan hen selv reagerer og oppfører seg i samhandling med elevene sine. Dette betyr at lærer må kunne tilpasse sin egen atferd til de ulike elevenes sine behov. For eksempel, om lærer sier at hen trenger hjelp til å håndtere sine egne negative tanker og reaksjoner ovenfor en elev, har hen allerede et godt utgangspunkt for å kunne utvikle sin egen relasjonskompetanse. Dette vises ved at lærer er selvbevisst rundt sine egne tanker og følelser rundt akkurat denne eleven, og er villig til å endre egen atferd i relasjonen til eleven (Drugli, 2012, s. 47). Derfor trenger lærer også kompetanse om hva relasjon egentlig er.

2.7 Relasjoner

I de aller fleste situasjoner i livet er vi mennesker nødt til å forholde oss til andre. Vi mennesker lærer allerede fra vi er spedbarn hvordan vi skal regulere våre følelser ovenfor en annen for å reflektere et samspill (Aubert & Bakke, 2018, s. 33). På denne måten viser spedbarn sin avhengighet til sine foreldre og skaper et relasjonsbånd. Denne evnen som vi har som spedbarn til å skape et bånd til andre mennesker er noe som knyttes til vår overlevelse som individ. Det at vi mennesker kan forstå andre, lære av andre og stole på dem er en avgjørende faktor for vår egen utvikling og livskvalitet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Relasjoner er noe som kan defineres på mange måter. Essensen i definisjonene er at relasjoner handler om forbindelse, forhold,

sammenheng eller samhørighet (Aubert, 2020). Holten er også en som definerer begrepet relasjoner, som betyr forbindelser eller forhold, og mellom personene utvikler relasjonen seg gjennom dialogen (Holten, 2011, s. 23). Om lærer og elev står det at en relasjon er et innbyrdes forhold der to parter betrakter hverandre som selvstendige individer der man er en del av en felles virkelighet. Gjennom gjentatte erfaringer med samspill vil partene i en relasjon utvikle et relativt stabilt kommunikasjonsmønster og et sett av forventinger til hverandre (Drugli, 2012, s. 15). Hvordan hvert enkelt individ oppfører seg er med på å påvirke hvordan den andre oppfører seg. Derfor er det vanskelig å forstå våre egne opplevelser, handlinger og følelser uten å befinne oss i en sosial kontekst med andre mennesker (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Som Fallmyr også beskriver: Vi mennesker er som flokkdyr, vi trenger å føle tilknytning og tilhørighet for å lære og utvikle oss selv (Fallmyr, 2020, s. 35). Videre forteller han at en lærer som mestrer å skape følelsen av tilknytning og tilhørighet mellom seg selv og elevene og mellom elevene, har bygget en grunnmur for vekst og trivsel (Fallmyr, 2020, s. 37).

2.7.1 Tilknytning og følelser

Tilknytning kan anses som et vedvarende bånd til en spesiell person som barnet søker til når det føler seg sårbart (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 83). Drugli nevner at barn i skolen som trives, føler trygghet og tilhørighet til sin lærer, også vil ha bedre forutsetninger for å lære og utvikle seg i skolen (Drugli, 2012, s. 21). Spesielt vil seksåringer som begynner i første klasse ha et større behov for å føle seg trygg i en relasjon til lærer og ansatte for å finne seg godt til rette i en ny kontekst. Tilknytningsatferd er noe som vil bli aktivert i situasjoner hvor en føler seg utrygg eller utsettes for fare og så videre. Derfor vil elevene i slike situasjoner ha behov for en trygg voksen som tar hånd om eleven og gir dem den støtten og tryggheten de trenger (Drugli, 2012, s. 21). En trygg tilknytning er noe som gjøres over tid og gjennom stabile og kjærlige relasjoner (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 84). For at tilknytning skal finne sted krever dette emosjonelle bånd mellom partene. Med andre ord betyr dette at ikke alle lærer-elev-relasjoner vil være tilknytningsrelasjoner, men det kan være positive relasjoner (Drugli, 2012, s. 29). Emosjoner er noe som knytter seg til følelser og er grunnleggende for læring og utvikling, og som vil skje igjennom kontakt og dialog med andre (Aubert & Bakke, 2018, s. 37). Regulering av følelser er noe som skjer i trygge relasjoner og har også en stor betydning for utvikling av tilknytning. Barn trenger derfor hjelp av voksne til å regulere følelsene sine slik at disse ikke blir for overveldende for eleven. Dette er kjerneelement i tilknytningsteorien (Brandtzæg et al., 2021, s. 22).

2.7.2 Den positive relasjonen – Hvordan fremme gode relasjoner?

De fleste individer som arbeider med barn, arbeider med relasjonen fordi de setter pris på det og de vil bety noe for barnet (Fallmyr, 2020, s. 37). Relasjonens viktigste fundament er at den skaper følelser vi trenger for læring og utvikling som innebærer trygghet, glede, interesse, stolthet og mening (Fallmyr, 2020, s. 38). Å se den enkelte eleven er et viktig trekk ved å etablere positive, sosiale relasjoner. Læreren må ta hensyn og være sensitiv for hva barn til enhver tid står overfor. Å se eleven handler om å være grunnleggende elevsentrert i både undervisning og annen kommunikasjon med eleven. Dette innebærer øyekontakt, humor, smil, et klapp på skulderen og ikke minst personlige kommentarer til hendelser og/eller situasjoner som er viktig for eleven (Nordahl, 2019, s. 140). På Utdanningsdirektoratet sine sider står det at «*Elever som etablerer positive relasjoner til lærerne sine, er både mer aktive i klassen og bedre likt av de andre elevene enn elever som i mindre grad har et positivt samspill med læreren*» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). Relasjonen er noe som vil utløse følelser og motivasjon som ikke kan skapes på egenhånd. Dette er noe som hjelper barn til å føle stolthet når de som betyr noe for dem anerkjenner dem (Fallmyr, 2020, s. 38). Gode lærer-elev-relasjoner trenger gode rammebetingelser i form av god klasseledelse, og en rekke strategier som bidrar til positive relasjoner (Drugli, 2012, s. 101). Relasjonsbygging er noe som i denne forskningsoppgaven vil bli presentert i en tentativ nisalamodell som fordeler seg på tre faktorer; struktur/krav, anerkjennelse/støtte og empati/følelsesbevissthet (Fallmyr, 2020, s. 39). Disse tre faktorene har til felles at de alle inneholder tre elementer som må ligge til grunn. Denne strukturen tar for seg lærerens bidrag til relasjonen.

2.7.2.1 Struktur/krav

Pålitelighet handler om hvorvidt ærer er til å stole på for eleven. Dette kan lærer vise ved å holde avtaler, unngå å såre eller krenke, samt være tydelig på både krav og forventninger til elevene sine (Fallmyr, 2020, s. 39). Tydelighet på sin side viser seg ved at lærer sørger for å etablere normer for elevene og ivaretar disse i klasserommet. Beskjeder og forventninger formidles tydelig til elevene. På den måten vil de enklere forstå hva lærer vil (Fallmyr, 2020, s. 39). Det siste elementet i struktur/krav er forutsigbarhet som omhandler at lærer har kontroll over sine egne følelser og er tålmodig med elevene. Elevene skal vite hvor de har læreren, og det vil de gjøre om lærer legger til rette for hva som skal skje og er tydelig på dette til enhver tid (Fallmyr, 2020, s. 40).

2.7.2.2 *Anerkjennelse/støtte*

Åpenhet og involvering innebærer at lærer avklarer gjensidig forventninger til elevene og klarer å ta imot både ros og ris, innrømme sine egne feil og be om unnskyldning. **Anerkjennelse** omhandler at lærer viser interesse for elevene sine, bekrefter følelser og forteller selv hva hen liker ved dem (Fallmyr, 2020, s. 40). Anerkjennelse er også en meget sentral dimensjon i gode relasjoner. En anerkjennende lærer kan lytte, forstå, akseptere og bekrefte elevene sine (Drugli, 2012, s. 49). **Humoristisk sans og evnen til å skape positive følelser.** Dette elementet forklarer seg selv, men innebærer altså at lærer klarer å skape positive følelser hos elevene sine gjennom humoristisk sans på en vennligsinnet måte (Fallmyr, 2020, s. 41).

I en god lærer-elev-relasjon er anerkjennelse og tillit to sentrale dimensjoner. Anerkjennelse forutsetter at det er gjensidig og likeverdig forhold mellom partene i relasjonen. Partene skal ha et subjekt-subjekt-forhold. Det innebærer at selv om en lærer har en annen rolle i skolen har begge parter rett til sin egen opplevelse av det som skjer og er på den måten likeverdige subjekter i møtet med hverandre (Drugli, 2012, s. 49). Selv om lærer og elev er likeverdige på det mellommenneskelige planet har de ikke like mye makt og ansvar i relasjonen. Læreren er en sentral voksenperson for elevene og i tillegg profesjonell. Læreren har større makt enn det elevene har. Med dette menes det at i møtet med læreren vil lærerens væremåte være med på å påvirke elevenes syn på seg selv og sine omgivelser. Det er også viktig at lærere er klar over sin betydning for elevenes selvforståelse og er bevisst når de samhandler med elevene sine. (Drugli, 2012, s. 49)

2.7.2.3 *Empati/følelsesbevissthet*

Konflikthåndtering omhandler at lærer klarer å håndtere konflikter mellom seg og elevene, og mellom elevene med selvkontroll. Dette betyr at lærer ikke kan la sine egne følelser overstyre (Fallmyr, 2020, s. 41). **Følelseshåndtering** betyr at en lærer legger merke til, kan tolerere og forstå følelser. Med andre ord betyr dette at lærer utforsker følelsene og tar hensyn til elevenes behov som ligger under disse (Fallmyr, 2020, s. 41). **Empati** er kort fortalt at lærer prøver å forstå seg på elevenes handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte (Fallmyr, 2020, s. 41).

Tidligere forskning har også vist til at når elever opplever at lærer er rettferdig, har forventninger til dem, tilpasser seg elevene sine, gir elevene den støtten og hjelpen de trenger og viser at hen bryr seg, fører dette til både økt motivasjon blant elevene og positiv atferd i klassen (Pianta et al., 2003). I forskningen nevnes det flere elementer fra modellen nevnt over om hvordan hen skaper gode relasjoner og at i forskning så viser det seg at dette har ført til motivasjon og positiv atferd blant

elevene. I bunn og grunn har relasjonsbygging tre hovedfaser som deles inn i relasjonsetablering, relasjonsvedlikehold og relasjonsreparasjon. Relasjonsetablering omhandler å skape trygghet og tillit ved å leve ut for elevene de ni prinsippene som er nevnt over (Fallmyr, 2020, s. 42).

Relasjonsvedlikehold handler om å bruke de ni prinsippene hver dag for å opprettholde og bevare den gode relasjonen som er opparbeidet. Til slutt handler relasjonsreparasjon om å bygge opp relasjonen igjen om den er blitt svekket eller ødelagt (Fallmyr, 2020, s. 43). Et eksempel på dette kan være om lærer får en dårlig opplevelse sammen med en annen elev.

2.7.3 Den negative relasjonen – Endring av negative relasjoner

En negativ lærer-elev-relasjon kjennetegnes ved et høyt konfliktnivå eller en stor grad av avhengighet fra eleven. I en slik relasjon vil det forekomme sinne, kritikk, engstelse og mistillit mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 57). I en slik relasjon er det ingen som vil trives. Dette vil utvikle seg til at partene møter hverandre med negative forventninger som vil fungere som en selvoppfyllende profeti (Drugli, 2012, s. 58). I en slik relasjon kan det være vanskelig for eleven å ville spørre lærer om hjelp. Derfor er det viktig som lærer å vite hvordan den negative relasjonen kan endres. Relasjonskvaliteten er noe som er elementært for elevens læring, og gode relasjoner er noe som kan bidra til å redusere elevens negative atferd (Drugli, 2012, s. 114). Den viktigste endringen som må finne sted er at lærer er bevisst på hvor viktig relasjonen er, og at lærerens negative relasjon til eleven vil etablere negative holdninger (Drugli, 2012, s. 115). Lærer er nødt til å jobbe målrettet med å endre sin relasjon til eleven og være villig til å ta det profesjonelle ansvaret og endre sin egen atferd (Drugli, 2012, s. 121). For at lærer skal endre den negative relasjonen må lærer fremme den positive, noe som kan gjøres på flere måter. Drugli nevner at lærer bør bruke strategier som å bruke navn, blikk-kontakt, anerkjenne elevene sine og komme med positive kommentarer, og viktigst av alt å vise interesse for elevene (Drugli, 2012, s. 121). Disse strategiene vil være med å bidra til at eleven føler seg sett og ikke minst anerkjent av lærer. Det vil igjen fremme utviklingen av en positiv relasjon. (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 51).

2.8 Bandura: observasjonslæring

I vår forskningsoppgave vil vi trekke inn læringsteorien til Albert Bandura om sosial kognitiv teori, denne teorien er hentet opprinnelig fra en spansk artikkel, så vi benytter vår oversettelse av denne artikkelen. Vi ser det nyttig og interessant for vår forskningsoppgave å trekke inn observasjonslæring, da dette viser seg å være nyttig for å belyse når denne forskningsoppgaven handler om nonverbal kommunikasjon. Selv om vår problemstilling er; *Hva er lærerens erfaring*

med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon? ser vi det nyttig i lys av vår diskusjon å trekke inn observasjonslæring. Dette vil komme til uttrykk i kapittel 5 diskusjon.

Sosial kognitiv teori handler i korte trekk om hvordan mennesket utvikler seg gjennom observasjon i sosiale kontekster, og hvilken betydning dette har for vår egen motivasjon og læring (Olaussen, 2013, s. 209). Videre vil vi bare ta for oss observasjonslæring, da dette er det vi ser på som relevant for vår forskningsoppgave.

Vi mennesker lever ikke isolert. Som sosiale individer observerer vi andres oppførsel i ulike kontekster som for eksempel når det oppmuntres eller straffes. Derfor vil en person ikke bare dra nytte av egen erfaring, men også av å observere konsekvenser av andres oppførsel (Bandura, 1997, s. 140). Observasjonslæring, også omtalt som modellering, er der samspillet mellom mennesker, situasjonen og atferd viser seg tydelig (Olaussen, 2013, s. 212). Gjennom observasjon vil en kunne lære seg hvordan handlinger gjennomføres og hvilke konsekvenser en kan forvente seg ut fra det (Olaussen, 2013, s. 213). Menneskelig atferd kan derfor defineres enklere gjennom observasjon enn av en faktor alene (Bandura, 1997, s. 140). Atferd er noe som ikke vil være forutsigbart med tanke på det er en sosialt begrunnet forskjell i vurdering og forsterkning av resultatet til den enkeltes atferd (Bandura, 1997, s. 140). Mennesker vil endre sin atferd raskere hvis de blir fortalt hvilken oppførsel som oppmuntres og hva som straffes, enn når de blir nødt til å oppdage dette selv ved å observere konsekvensene av handlingene deres (Bandura, 1997, s. 143). Ferdigheter som et individ ennå ikke har tillært seg, kan lettere utvikles basert på instruksjoner og modellering fremfor positiv eller negativ atferdsforsterkning (Bandura, 1997, s. 143). Ved å observere andre forestiller man seg hvordan visse handlinger skal utføres (Bandura, 1997, s. 145). Med dette menes at observatøren tilegner seg hovedtrekkene i handlingen som utføres og danner seg nye oppførselsregler i samhandling med den handlingen som pågår. Deretter vil observatør kunne tilegne seg en ny atferdsstil gjennom modellering (Bandura, 1997, s. 146).

2.9 Undervisning

Undervisning er noe som krever effektiv kommunikasjon med elevene hvis læreren skal lykkes. I henhold til denne forskningsoppgavens relevans har vi benyttet oss av denne teorien på bakgrunn av at det er i undervisning lærer og elever tilbringer mest tid sammen. Derfor bør en lærer være kompetent i en rekke ferdigheter, hvor noe av det viktigste er nonverbal kommunikasjon (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52). Det er gitt ulike definisjoner av undervisning av ulike forskere. Det de alle har til felles er dette:

- Interaksjon eller relasjon mellom lærer og elever.

Det vil si at desto sterke relasjonen mellom lærer og elev er, desto dypere vil resultatet av interaksjonen være, som vil si den effektive læringen (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Effektiv undervisning er noe som oppstår når læreren vet hvordan hen skal formidle entusiasme. Entusiastiske lærere bruker et bredt spekter av ansiktsuttrykk, bevegelser og gester for å formidle interessen og spenningen i budskapet (Altun, 2019, s. 165). Derfor kan hovedlinjene til god undervisning være god kommunikasjonsevne i klasserommet (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 55).

I dette kapitlet har vi gjort rede for teori og tidligere forskning vi benytter oss av i forskningsoppgaven. Bakgrunnen for vårt valg av teori har vi redegjort for i innledningens 1.4. Det gjentas derfor ikke her. Teorigrunnlaget er essensielt når vi redegjør for funn og når vi diskuterer funnene våre. Videre vil vi legge frem vår fremgangsmåte for å innhente empiri og hvilken metode vi har benyttet oss av.

3 Metode

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for, beskrive og forklare de metodiske valgene vi har gjort for vår forskningsoppgave. I denne forskningsoppgaven er hensikten å få frem lærerens erfaring med hvordan hen påvirker relasjonene til elevene igjennom nonverbal kommunikasjon. Derfor blir en kvalitativ metode med det kvalitative intervjuet i en fokusgruppe benyttet som tilnæringsmetode. Målet vårt er å få lærerens opplevelse og erfaringer. Derfor er det fenomenologiske perspektivet et naturlig perspektiv å gå for.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

3.1.1 Fenomenologi

I fenomenologisk forskning studeres første persons erfaring, det vil si individets egne opplevelse av omverden (Kvarv, 2021, s. 96). I denne forskningsoppgaven blir dette vesentlig da vår problemstilling omfatter; *hva lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon*, med andre ord er det individets egne erfaring rundt eget arbeid. Denne tilnærmingen er hensiktsmessig når det er menneskers oppfatning av virkeligheten som er studiens fokus, akkurat som i vår forskningsoppgave hvor vi skal studere læreres meninger (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 50). De bevisste erfaringene vil ha unike egenskaper ved at individet erfarer dem, lever igjennom dem og viser disse frem. Denne strukturen er noe som kalles *intensjonalitet* (Kvarv, 2021, s. 96). Intensjonalitet er det fenomenologien har sitt utspring fra og dette tar utgangspunkt i bestemt objekt, som må forstås og tolkes av individet selv (Kvarv, 2021, s. 96). I korte trekk er fenomenologisk vitenskapsteori opplevelsen og beskrivelsen av verden slik individet opplever det (Kvarv, 2021, s. 96). For vår forskningsoppgave blir dette essensielt for å kunne svare på problemstillingen.

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk direkte oversatt er å forstå, fortolke eller å tyde (Kvarv, 2021, s. 84). For å forstå hermeneutikkens rolle inn i denne forskningsoppgaven blir den hermeneutiske sirkel et sentralt begrep å forklare. Den hermeneutiske sirkels hovedmål er for å forstå noe som har en mening, må vi i fortolkningen gå ut fra en viss «forhåndsforståelse» av det helhetlige (Alnes, 2020). Forhåndsforståelsen er noe som er en forutsetning for all forståelse. Mennesker kan aldri begynne med en forutsetningsløs fornuft i sitt møte med en tekst, et menneske eller noe annet i verden som

skal forstås (Kvarv, 2021, s. 89). Mennesker vil alltid ha en forståelse fra før av det som skal forstås, en forståelse der følelser og holdninger er involvert. Når forhåndsforståelsen møter det som skal forstås, oppnås forståelse. Den forståelsen en da møter, vil bryte med eller bekrefte ens forhåndsforståelse (Kvarv, 2021, s. 89).

Vår essensielle oppgave i denne forskningsoppgaven er å finne lærerens erfaring og danne en forståelse som baserer seg på informantenes meninger og opplevelser.

3.2 Kvalitativ metode

I denne forskningsoppgave benytter vi oss av en kvalitativ metode. Vi ser at dette var en god metode å benytte for å få informantenes direkte mening i forhold til problemstilling, noe som blir nøyere beskrevet videre i kapittelet. Problemstillingen sier:

Hva er lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?

Valget av den kvalitative metoden som tilnæringsmetode blir hensiktsmessig da vi vil ha lærerens beskrivelse, forståelse og erfaring med problemstillingen, men samtidig en dypere innsikt i lærerens liv og hvordan læreren forholder seg til den aktuelle problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere tilnæringsmetoder, men vi så at fokusgruppeintervju som tilnæringsmetode ble et hensiktsmessig valg for å innhente våre data.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

I kvalitative studier forsøker vi å få en større sammenheng med studien av en mindre gruppe individer. Dette er ikke for at vi skal forstå oss på akkurat den personen sine handlinger, men dette er kun et eksempel (Skilbrei, 2019, s. 179).

I den kvalitative metoden er det en rekke måter en kan gå frem på for å innhente empiri på feltet. Valget av metode for innsamling av data må belyses av problemstillingen i forskningsoppgaven. Derfor ser vi at å velge intervju av fokusgruppe som tilnæringsmetode ble det mest gunstige valget, da problemstillingen vår vil ha svar på «lærerens erfaring med». Hensikten med intervju er å få frem læreren sin erfaring med problemstillingen. Samtidig gir den oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål gjennom et semistrukturert intervju. På denne måten ble det mulig for oss som forskere å innhente intern valid data. I arbeidet med metode har vi som forskere sett at vi vil kunne

møte på utfordringer ved intervju som tilnæringsmetode. Dette er noe som vil beskrives nøyere i kapittel 4.3 Forskerens rolle.

3.3.1 Semistruktur

Det semistrukturerte intervjuet legger til rette for at spørsmål stilles naturlig og bringer deltakerne inn i en kommunikasjon med forsker. Strukturen ga oss muligheten til å stille informantene oppfølgings spørsmål underveis i intervjuet, noe som ga oss frihet og mulighet til å innhente intern valid data, med andre ord data som vi ser blir verdifullt i denne forskningsoppgaven. I det semistrukturerte intervjuet inngår det et forhåndsbestemt tema eller problemstilling og spørsmål, men i intervju prosessen kan en stille oppfølgings spørsmål som kan være nyttige ut fra ulike informanternes svar (Cohen et al., 2018, s. 511). På denne måten kan intervjuet også by på andre emner som forskeren selv ikke hadde tenkt på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det semistrukturerte intervjuet tok utgangspunkt i svaret informantene ga til hvert spørsmål fra intervjuguiden. Ut ifra informantene sine svar og meninger, ga det oss mulighet til å grave dypere i det informantene sa. På denne måten gir det oss muligheten til å innhente mer informasjon fra informantene om temaet til forskningsoppgaven.

I denne forskningsoppgaven ble det semistrukturerte intervjuet et godt valg fordi det er en fleksibel måte å tilnærme seg informasjonen på og det ga oss også muligheten for å innhente informantenes egne tanker rundt problemstillingen. Dette valget ble tatt på bakgrunn av målet som var å forstå deltakernes perspektiv rundt problemstillingen.

3.3.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju innebærer å samle kvalitative data fra en gruppe, hvor en diskuterer og belyser avgrensede tema, der gruppen har et vanlig samspill seg imellom (Halkier, 2010, s. 9; Postholm & Jacobsen, 2021, s. 127). Fokusgruppeintervju er en metode som benyttes for å kunne gi dyptgående informasjon om et tema og for å undersøke menneskers erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger osv. (Eknes, 2016). Denne tilnæringsmetoden blir hensiktsmessig for vår forskning, da vi er interessert i å vite hva lærerens erfaring med sin bruk av nonverbal kommunikasjon i sine relasjoner. Denne tilnæringsmetoden legger stor vekt på interaksjon mellom informantene, noe som blir et middel for å innhente data. Informantene vil utfordre hverandre med meninger og tanker hver enkel sitter med. Dette gir informantene mulighet til å konfrontere hverandre med ulike standpunkt og meninger om temaet som kanskje ikke stemmer overens med det en sitter med selv. Dette gir oss rom for å undersøke hvordan uttalelser fra hver enkelt kan påvirke de andre

informantene (Eknes, 2016). I et fokusgruppeintervju er det gunstige antallet alt fra fire til femten deltagere. Gruppen bør være så få som mulig der det er mulighet for alle informanter å komme til ordet, men også mange nok til at det skaper diskusjon, og ved det produsere data (Eknes, 2016). Derfor har vi benyttet oss av fem deltakere i denne forskningsoppgaven.

Intervju som metode vil kunne gi svar på problemstillingen vår, da vi igjennom et intervju vil få lærerens perspektiv og erfaringer. Det kunne vært spennende å intervjuere elever eller observere klassen til læreren for å få en bredere forståelse rundt den nonverbale kommunikasjonen og relasjonen i klasserommet. Men siden problemstillingen er utformet på en slik måte at vi vil vite hva lærer selv mener, så vi det ikke hensiktsmessig å trekke inn andre metoder i denne forskningen.

3.4 Datainnsamling

Før vi startet intervjuprosessen ble det skrevet et informasjonsskriv (vedlegg 2), samtykkeerklæring (vedlegg 3) og en intervjuguide (vedlegg 1) som ble sendt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) for godkjenning av dokumentene. Tilbakemeldingen fra NSD var at prosjektet ble godkjent, se vedlegg 4, slik at vi kunne starte prosessen. Deretter ble det sendt ut informasjonsskriv, samtykkeerklæring og intervjuguide til informantene vi skulle intervjuer slik at intervjuprosessen kunne begynne.

I henhold til NSD godkjenning (vedlegg 4) og informasjonsskriv (vedlegg 2) har disse en annen ordlyd på problemstilling, dette er noe som har blitt endre i senere tid da vi har sett at vi får en bredere forståelse for hva erfaringen til informantene er og ikke meningen. Dette har ikke hatt noe betydning for godkjenningen eller informantenes informasjon.

3.4.1 Utvalg av informanter

I henhold til vår problemstilling ble det viktig at vi innhentet vår data fra lærere på første trinn. Vi tar en master i begynneropplæring og derfor ble det en selvfølge å forholde oss til de yngste trinnene. Ifølge Eknes er det gunstige antallet alt fra fire til femten deltagere (Eknes, 2016). I et fokusgruppeintervju og ut ifra dette valgte vi første trinn på den utvalgte skolen da det var flere kontaktlærere på trinnet (Postholm & Jacobsen, 2013, s.127). For oss ble det ikke relevant å velge blandende trinn fordi vi ville at alle informantene skulle være lærere på samme alderstrinn. Vi ser det hensiktsmessig å benytte oss av lærere på førstetrinn, da dette er elevenes første møte med skole og lærere, og vi skriver en master i begynneropplæring. Kontaktlærerne på første trinn arbeider

kanskje ekstra mye med å bli kjent med elevene og skape gode relasjoner. Vi ser det verdifullt å velge førstetrinn da de første årene på skolen er viktige år for å legge grunnlag for gode relasjoner. Siden utvalget består av relativt få informanter er det viktig med en utvelgelse som er hensiktsmessig for problemstillingen. Derfor ble utvelgelsen av informanter gjort i en strategisk utvelgelse som baserer seg på at vi systematisk velger personer som har kvalifikasjoner som egner seg med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54).

Alle informanter i denne forskningsoppgaven er hentet fra samme skole og samme klassetrinn. Alle lærerne ble valgt fra samme skole som vi som skriver denne forskningsoppgaven er ansatt ved. Dette er noe som gjorde informantene mer tilgjengelig for oss da vi skulle innhente empiri, noe som også gjorde det mulig, i høyere grad, å bruke resultatene i kvalitetsutvikling etterpå. Når vi velger å forske på informanter som vi kjenner til fra før, er det både ulemper og fordeler vi må ta hensyn til. Dette er noe vi nevner i kapittel 4.5 Forskerens rolle, der vi avklarer vår rolle som forskere.

3.4.2 Forberedelse til intervju

I forberedelsen til intervjuet begynte vi med å gi informantene informasjon om forskningsoppgaven og samtykkeerklæring vi ville bruke i forskningsoppgaven. Det ble gitt informasjonsskriv og samtykke i papirform (Vedlegg 2). Denne informasjonen skal være tilstrekkelig grunnlag til å gi deltakerne et grunnlag for å vurdere om de ønsker å delta i forskningsoppgaven og på grunnlag av dette gi sitt samtykke (Thagaard, 2018, s. 23). Deltakerne skal igjennom denne informasjonen også være bevisst på at samtykket kan trekkes til enhver tid. Denne informasjonen ble også nevnt innledningsvis før fokusgruppeintervjuet begynte. Alle lærerne undertegnet samtykkeerklæring (Vedlegg 2).

Lærerne fikk dagen før tilsendt tre av hovedspørsmålene fra intervjuguiden som omhandlet egne erfaringer og opplevelser. På denne måten vil lærerne være forberedt på å svare på egen erfaring og opplevelse, og vi vil også kunne oppleve tydeligere svar. Det kan også være enklere for lærerne å få litt tenketid på forhånd til å hente opp tidligere erfaringer, og stille opp på fokusgruppeintervju mer forberedt. I denne forskningsoppgaven er det læreren sin erfaring vi vil innhente. Når pedagogene får tid til å tenke vil det muligens bli enklere å fortelle om sine opplevelser og erfaringer, enn om de var nødt til å bruke tid der og da til å tenke frem tidligere opplevelser.

I fokusgruppeintervjuet benyttet vi lydopptak, noe som deltakerne har samtykket til på forhånd i samtykkeerklæringen (vedlegg 2). Lydopptak i intervjusituasjoner gir den mest fylldige

informasjonen om samtalen mellom forskere og informanter. Et lydopptak vi gi direkte svar på hvordan informanten svarer på spørsmålene, for eksempel om det er nølende, med engasjement osv. (Thagaard, 2018, s. 112). Men det viktigste med lydopptak er at vi får det informanten sier direkte og ordrett.

3.4.3 Intervjuguide

Intervjuguiden (vedlegg 1) i denne forskningsoppgaven ble utformet med utgangspunkt i et semistrukturert intervju, som nevnt i kapittel 3.3.1 semistruktur. Spørsmålene ble utformet med hensyn til problemstillingens tema og relevans. Intervjuguiden består av syv hovedspørsmål som var formulert på forhånd, der svarene fra spørsmålene ga oss mulighet til å kunne stille lærerne oppfølgingsspørsmål. En konkret tilnærming har også vært viktig for oss for å få informantene til å fortelle om tidligere erfaringer og opplevelser.

I intervjuguiden begynner vi prosessen med å innhente lærernes erfaring rundt temaet. Deretter stilles spørsmål rettet mot egne erfaringer og opplevelser rundt temaet. Ut ifra lærernes meninger og synspunkter stilte vi som forskere oppfølgingsspørsmål som kunne gi oss en dypere forståelse om lærernes meninger.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

I denne forskningen er det gjennomført et fokusgruppeintervju med fem lærere på 1.trinn ved samme skole. Intervjuet fant sted på informantenes skole og intervjuet hadde en varighet på ca. 60 minutter som inkluderer en innledning, forhåndsbestemte spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Innledningen inneholdt en kort introduksjon om prosjektets problemstilling, taushetsplikt og praktiske forhold rundt intervjuet, som at pedagogene når som helst kunne trekke sitt samtykke til forskningen. I intervjuprosessen ble det tatt opptak, med samtykke fra informantene (vedlegg 3). Opptaket ble transkribert og analysert kort tid etter intervjuet. Underveis i intervjuet noterte vi ned oppfølgingsspørsmål som ble stilt, men også ting vi fattet interesse for. På den måten kunne vi sammenligne det som ble fortalt og transkribert, med det som vi fikk en annen oppfatning av underveis i intervjuet. På denne måten legger vi til rette for intern gyldighet som omhandler at det vi har kommet frem til, de konklusjonene vi trekker, er gyldige for de eller det vi har studert. Dette dreier seg om to forhold. Det første er årsaks gyldighet, knyttet til det å trekke slutninger. Det andre dreier seg om vi gjennom vår datainnsamling har målt det vi sier eller tror at vi måler (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 223). Det var derfor nyttig å analysere notatene fra intervjuet og lytte til opptaket samtidig, for å eliminere funn som ikke hadde noe hensikt for vår data.

Det å ta opptak sikrer at vi kan rette mye mer av vår oppmerksomhet til informantene, da vi ikke må notere til enhver tid. Fokusgruppeintervjuet avsluttes med en debriefing som gir lærerne mulighet til å komme med oppklaringer, spørsmål og mulig tilleggsinformasjon til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

3.5 Forskerens rolle

Før forskningen tar til er det avgjørende at forsker reflekterer over egen rolle. Forskerens rolle er viktig for kvaliteten og for de etiske vurderingene vi vil treffe på i den kvalitative forskningen. Intervju som metode for å innhente data gjør at forsker har en direkte kontakt med informantene. Thagaard mener at intervjuets kvalitet avhenger av relasjonene som forsker etablerer med informantene (Thagaard, 2013, s. 105). Dette betyr at relasjonen mellom forsker og informant er svært viktig. Derfor kan betydningen av å etablere god og tillitsfull stemning i intervjusituasjonen være viktig og avgjørende for empirien (Thagaard, 2013, s. 105). Om utviklingen av tillit og troverdighet ligger til grunn, vil informantene i en slik situasjon kunne være mer villig til å fortelle fritt om sine meninger og erfaringer. I vår forskning har vi benyttet oss av kjente informanter fra samme arbeidsplass som vi som skriver denne masteren også arbeider på. Dette vil kunne by på fordeler og ulemper for vår forskning. Thagaard mener at når et prosjekt skjer innenfor et miljø begge kjenner godt til eller har deltatt i over en lengre periode, reduserer vi en mulig sosial avstand til informantene (Thagaard, 2013, s. 105). Det vil si at siden vi arbeider på samme arbeidsplass, vil den sosiale avstanden mellom oss og informantene reduseres, da vi allerede har kjennskap til hverandre fra før av. Men det at vi allerede har kjennskap til hverandre kan også by på ulemper. Kjennskapet vi allerede har og vil ha videre etter forskningsoppgaven, kan ha en påvirkning på informantene i form av at de kanskje ikke våger å ytre sin sanne mening i intervjuprosessen. Derfor blir det spesielt viktig at vi som forskere viser vår tillit til informantene, og er tydelige på at vår rolle er å formidle deres meninger og ikke dømme.

3.6 Etiske overveielser

Etikk handler i korte trekk om hva som er rett og galt. Etisk forskning er noe som angår hva forskere burde gjøre og ikke burde gjøre i sin forskning (Cohen et al., 2018, s. 111). Etiske dilemmaer og vurderinger er noe som vil oppstå underveis i enhver forskning og disse vil alltid være kontekstuellet betinget. For forskning vil dette bety at de etiske prinsippene vil variere fra ulike

forskninger ut ifra hvordan og hva det forskes på. Ethiske dilemmaer kan derfor ikke kartlegges i forkant av forskningsprosjektet, men må vurderes underveis i arbeidet. (Cohen et al., 2018, s. 111). I denne forskningsoppgaven har vi innhentet datamaterialet ved hjelp av fokusgruppeintervju og lydopptak. Dette gjør til at vi må håndtere personopplysninger, da lydopptak er noe som vil kunne identifisere informanten. All forskning som må håndtere personopplysninger er nødt til å søke om tillatelse av datainnhenting hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD). NSD sørger for at alle personopplysninger om mennesker bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig (Norsk Senter for forskningsdata, 1971).

For at intervjuet skulle finne sted måtte et fritt informert samtykke ligge til grunn for den videre forskningen.

3.6.1 Fritt informert samtykke

I intervjuprosessen måtte vi innhente samtykke fra informantene vi skal bruke i vår forskning. Fritt informert samtykke regnes som et krav for at en skal kunne forske på mennesker og registrere data på den det forskes på. Forskning på mennesker kan ikke finne sted om det ikke er gitt en tillatelse fra de det skal forskes på. Det fritt informerte samtykke omhandler at de det forskes på ikke skal være under press når de gir sitt samtykke til forskningen og at de gir sitt samtykke i viten om hva forskningen handler om i tilstrekkelig grad (Fossheim, 2015).

3.6.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet er en enighet mellom forskere og informantene om beskyttelse av informantens personopplysninger. Med andre ord betyr dette at personopplysningene til informanten skal ikke avsløres eller være gjenkjennelig i forskningsoppgaven på noen som helst måte, eller på andre arenaer. Informanten har krav på å bli behandlet konfidensielt (Cohen et al., 2018, s. 130).

Informanten skal beskyttes og skånes mot eksponering av personopplysninger, og dette er noe som gjøres gjennom anonymitet. Anonymitet forhindrer at informantens identitet blir gjenkjent i forskningsoppgaven. Derfor må all personopplysning om informantene holdes anonymt i forskningen, dette gjøres ved å bruke navn som informant 1 og informant 2, og ikke informantens egentlige navn (Cohen et al., 2018, s. 129). All personopplysning om informantene vil bli forholdt anonymt i hele forskningsarbeidet.

I denne forskningsoppgaven har ikke skolenavn eller informantens personopplysninger vært relevante for at forskningen kunne finne sted. Transkribering av intervju ble gjort umiddelbart etter intervjuprosessen, noe som gjorde at lydopptak kunne elimineres umiddelbart. Datamaterialet vi har innhentet til denne forskningsoppgaven har ikke på noen som helst måte inneholdt sensitiv

informasjon om informantene, eller informasjon som kunne identifisere de. Konfidensialiteten er dermed bevart.

3.7 Kvalitativ analyse

Hensikten med den kvalitative analysen er å strukturere og sortere det innsamlede datamaterialet og gjøre det forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I analyseprosessen blir transkripsjonen fra intervjuet og våre egne notater som ble tatt under intervjuprosessen systematisert, da dette er en forutsetning for å kunne benytte oss av dataene i den kvalitative analysen (Thagaard, 2018, s. 151). I vår forskningsoppgave gjør vi dette for å skape et helhetlig bilde over datamaterialet, før vi deler det opp slik at materialet blir strukturert på en oversiktlig måte. Dette kan gjøres ved for eksempel å dele materialet inn i temaer og kategorier.

I vår forskningsoppgave vil vi finne ut hva lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon er. Vi har derfor valgt temabasert analyse, og strukturert den etter de overordnede temaene i forskningsoppgaven:

- Relasjonskompetanse
- Nonverbal kommunikasjon

Dette er kategorier som viser seg å være gjennomgående i empirien og som passer godt til vårt teorigrunnlag. Disse temaene inneholder en hel del, men for å gjøre det mest oversiktlig for vår egen del delte vi temaene kun i to som vist ovenfor.

3.7.1 Transkribering

Etter at fokusgruppeintervjuet var gjennomført diskuterte vi hva vi så underveis i intervjuet som kunne gi mening til innholdet. Eksempler på dette kan være gester og uttrykk som forteller oss mer om hva informantene mener. Transkriberingen ble gjort kort tid etter at fokusgruppeintervjuet var gjennomført. På den måten var intervjuet frisk i minne for oss og det ble enklere for oss å sette sammen utsagnene deres til gestene og handlingene informantene utførte. Når intervjuet går fra å være muntlig til å bli skriftlig blir intervjusamtalen synlig og strukturert for oss. Dette gjør at det blir oversiktlig, og teksten er allerede blitt en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkriberingsprosessen handlet om å transformere et lydopptak fra lyd til tekst ved å lytte til materialet samtidig som teksten ble skrevet ned. I transkriberingen skrev vi ned alle uttrykk og ord som ble sagt i lydopptaket og knyttet nonverbal kommunikasjon som var av betydning til de ulike informantenes utsagn. For å bevare anonymiteten til informantene benyttet vi oss av fiktive

navn som “informant 1”, “informant 2” osv., slik at personvern ble opprettholdt. Når transkriberingen var ferdig, ble lydopptaket slettet umiddelbart.

3.7.2 Temabasert analyse

Temabasert analyse handler om å presentere datamaterialet på en slik måte hvor hovedessensen eller temaene er i fokus (Thagaard, 2018, s. 171). Denne tilnæringsmetoden går ut på at intervjuetekstene deles inn etter kategorier, hvor hver av disse kategoriene representerer temaer som er sentrale for denne forskningsoppgaven (Thagaard, 2018, s. 172). Allerede ved planleggingen av fokusgruppeintervjuet arbeidet vi som forskere med hvilke temaer som ble relevante for å belyse forskningsoppgavens problemstilling, og deretter hva som ble relevant å få frem i intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 69). Etter at lydopptaket ble transkribert, så vi over teksten og synliggjorde de ulike utsagnene til informantene med forskjellige farger som skulle representere de overordnede temaene for forskningsoppgaven. Deretter satte vi teksten inn i et skjema der temaene *relasjonskompetanse* og *nonverbal kommunikasjon* ble ført inn i et dokument, sammen med lærerne sine utsagn og meninger. Ved å utføre analysen på denne måten vil vi enklere knytte informantenes meninger opp mot forskningsoppgavens tema og ikke minst teori. Ifølge Thagaard skaper vi et helhetlig perspektiv ved å knytte datamaterialet fra hver enkelt til den sammenhengen datamaterialet er en del av i forskningsoppgaven (Thagaard, 2018, s.171). Nedenfor ser du et eksempel på hvordan vi har ført inn datamaterialet vårt i analyseskjemaet:

Tabell 1: Eksempel på analyseskjema

På hvilken måte påvirker du relasjonen til elevene?	
Relasjonskompetanse	Nonverbal kommunikasjon
«Vi må huske på at det er vi voksne som har ansvaret for relasjonen.. ja det er det alltid uansett om vi mislykkes eller ikke så er det vårt ansvar, det er vi som ikke får det til, det er litt sånn touchy for oss å tenke på at får vi det ikke til er det vårt ansvar liksom...» (Informant 2).	«det holder ikke å gjøre stemmen sin snill og god når ikke kroppen og ansiktet er med» (Informant 2). «Det nytter på en måte ikke å hele tiden kjefte, for da blir det bare sånn at hen kommer mil unna meg. Nå har jeg begynt å bare stå og holde rundt hen (viser med hendene og holder rundt informant 4) istedenfor å kjefte langt

	unna, da kommer jeg på en måte ikke tett på» (Informant 1).
--	--

I tabell 1 ovenfor viser vi et utsnitt av teksten som ble ført inn i analyseskjemaet. For å forstå hva lærerne svarte til hvilket spørsmål, produserte vi et analyseskjema med disse to temaene under hvert spørsmål fra intervjuguide slik at det skulle bli enklere for oss å se sammenhengen. Valget av temaene ble tatt på grunnlag av hva vi så som relevant for vår forskningsoppgave, og for å få en bredere oversikt over materialet som vil være nyttig når vi skal diskutere. Videre i analysen har vi underveis kommet frem til flere kategorier som blir presentert i kapittel 4 Analyse og Funn.

Vi har valgt å kategorisere funnene våre inn i fem kategorier slik at det blir enklere for leseren å forstå innholdet av funnene, og senere få en helhetlig oversikt når man leser diskusjonskapitlet.

Kategoriene våre som har blitt dannet ut fra hovedkategoriene er;

- Relasjonen
- Den utfordrende relasjonen
- Hvordan skaper lærerne relasjonen?
- Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet
- Positurologi

Disse kategoriene tar for seg enkeltdeler fra de to hovedkategoriene vi benyttet oss av først. For vår egen del har denne inndelingen vist seg nyttig og ryddig når leser skal ta for seg funn og diskusjon.

3.8 Gyldighet

Gyldighet står for de tolkningene forskeren kommer frem til i sin forskning (Thaagard, 2018, s. 189). Gyldighet kan deles inn i to typer; indre- og ytre gyldighet. Den indre gyldigheten omhandler hvorvidt de konklusjonene vi har kommet frem til er gyldige for det vi har forsket på. Med andre ord: Har vi gjennom vår datainnsamling målt det vi sier vi har målt? Den ytre gyldigheten omhandler om vi kan overføre våre resultater til andre kontekster enn det som faktisk er forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For eksempel om vi forsker bare på et lærerteam, i hvor stor grad kan disse resultatene overføres til et annet lærerteam? For å sikre oss gyldighet i oppgaven mener Thaagard at gyldighet i forskningsoppgaven kunne styrkes ved å legge søkelyset på teoretisk transparens. Med andre ord betyr dette at vi beskriver det teoretiske og forskningsbaserte ståstedet som viser grunnlaget for våre tolkninger vi har kommet frem til i forskningsoppgaven (Thaagard, 2018, s.189). Dette vil kunne bidra til økt gyldighet, da vi viser tydelig grunnlag for vår tolkning

som vi knytter teoretiske- og forskningsbaserte begrunnelser til. Innenfor vår kvalitative forskning mener vi igjennom god transparens at vi viser gyldighet i den forstand at tolkningene knytter seg opp mot et teoretisk og forskningsmessig grunnlag. Vi vil også begrunne gyldigheten med valg av metode, ved at vi fikk svar på det vi ønsket å måle, ved hjelp av et semistrukturert fokusgruppeintervju.

3.9 Generaliserbarhet

I hvilken grad vår forskning vil gjelde for resten av populasjonen er ikke lett å si, men vår forskning vil kunne være gjenkjennbar for flere lærere. Ifølge Brinkmann & Kvale er det som oftest for få intervjupersoner til at resultatet kan generaliseres (Brinkmann & Kvale, 2015, s.289). Utvalget i vår forskningsoppgave inneholdt kun fem lærere fra første trinn, noe som er svært lite og kan indikere at det har vært for få til at denne forskningen kan generaliseres. Det vi kan si er at resultatene i vår forskningsoppgave vil kunne være gjenkjennbare for andre lærere, og de kan til og med sitte med de samme erfaring selv. Generaliserbarhet handler også om hvorvidt man kan trekke slutninger som går utover det utvalget man har studert og forsket på (Høgheim, 2020, s. 82). Thagaard stiller seg spørsmålet om hvorvidt tolkningen vi har fremmet i forskningsoppgaven kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s.194). For de informantene som deltok i forskningsoppgaven, kan dette ha vært en bevisstgjøring og et nyttig bidrag. Forskningsoppgaven vil kunne bidra til kunnskap og bevisstgjøring for andre lærere på det samme feltet. Erfaringene og opplevelsene informantene beskrev i denne forskningsoppgaven kan være overførbare til andre pedagoger med samme syn og mening, men det vil være umulig å generalisere dette for en hel populasjon.

Vi har nå redegjort for vår metodiske tilnærming i denne forskningsoppgaven. Valgene som har blitt tatt i denne forskningsoppgaven har blitt tatt med hensyn til problemstillingen og hva som vil passe til den. Vi har forsøkt å gjøre det tydelig og fremstilt våre valg så godt som mulig med begrunnelser. Videre skal vi presentere analyse og funn.

4 Analyse og funn

I dette kapitlet vil vi først beskrive og presentere analyseprosessen, deretter vil vi presentere våre empiriske funn som tar utgangspunkt i forskningsoppgavens problemstilling, *Hva er lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?* Datamaterialet har vi innhentet ved hjelp av et semistrukturert fokusgruppeintervju, der målet og ønsket var å få frem lærerens erfaring rundt arbeid med relasjoner gjennom nonverbal kommunikasjon. Funnene våre tar for seg lærernes erfaringer og opplevelser, og hva lærerens erfaring er med relasjonen til elevene gjennom den nonverbale kommunikasjonen. Disse presenteres gjennom direkte sitater fra lærerne i fokusgruppa. Vurderingene av sitatene vil vi også begrunne teori fra kapittel 2 etter en beskrivelse av analyseprosessen.

Analyseprosessen som ble benyttet i vår forskningsoppgave innebar en induktiv og deduktiv tilnærming. Induktiv og deduktiv tilnærming omhandler to måter å se på teori og empiri på. Den induktive metoden går ut på å innhente empirien, for så å komme frem til teorien om dette fenomenet (Skilbrei, 2019, s. 55). Den deduktive tar utgangspunkt i teori, som vil belyse empirien (Skilbrei, 2019, s. 55). Når vi benytter oss av denne tilnæringsmetoden har vi mulighet til å lage teori ut fra empirien, men også se på teorien opp mot hva som skjer i informantenes virkelighet. Analysen handler derfor om å forstå og forklare de fortolkede funnene vi har gjort oss i forskningsoppgaven, men med mål om å bevare problemstillingen.

Som nevnt i kapittel 3.7.2 Temabasert analyse, benyttet vi oss av en temabasert analyse når vi skulle analysere funnene våre. Vi valgte to hovedtemaer, **relasjonskompetanse** og **nonverbal kommunikasjon**. Ut fra disse to hovedtemaene har vi konstruert flere kategorier nedenfor som gjør empirien strukturert og oversiktlig. De ulike kategoriene som er blitt konstruert nedenfor ble konstruert etter gjennomgang av empirien. Videre fikk kategoriene navn etter hva vi mener passer til innholdet av empirien.

Kategoriene som ble så oppført i vår empiri er:

- **Relasjonen**
- **Den utfordrende relasjonen**
- **Hvordan skaper lærerne relasjonen?**
- **Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet**
- **Positurologi**

Kategoriene ovenfor har fått navn til tema som de undernevnte utsagnene passer inn under, men vi har også benyttet oss av direkte sitat fra informantene. Dette ble gjort på grunnlag av at vi mener overskriftene gir en formening om hva de undernevnte sitatene vil omhandle. Som for eksempel «Hvordan skaper lærerne relasjonen?» er en overskrift til sitater der informantene har snakket om hvordan de skaper relasjon til elevene sine. De fem kategoriene gir oss oversikt over empirien som vil bli diskutert opp mot tidligere forskning i neste kapittel. Videre vil vi presentere funnene fra datamaterialet etter temaer, der vi vil benytte oss av direkte sitat hentet fra datamaterialet.

4.1 Presentasjon av informantene

Lærerne i denne forskningsoppgaven har fått tildelt fiktive navn som informant 1, 2, 3, 4 og 5. Alle lærerne har ulik utdannelse og bakgrunn. Informant 1 er nyutdannet lektor med tilleggsutdannelse. Informant 2 har lenge jobbet i barnehage og er barnehagelærer med tilleggsutdannelse. Informant 3 har jobbet ti år i skole og er adjunkt med tilleggsutdannelse. Informant 4 har jobbet 30 år i skole og er barnehagelærer med tilleggsutdannelse. Informant 5 har jobbet 10 år i skole og er adjunkt. Det alle har til felles er at de har jobbet på 1-4. trinn.

Videre vil vi nå presentere empirien vi har funnet i datamaterialet vårt. Empirien er delt inn i fem kategorier som er som nevnt tidligere; **Relasjonen, Den utfordrende relasjonen, Hvordan skaper lærerne relasjonen?, Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet og Positurologi.**

4.2 Fremstilling av funn

I dette kapittelet skal vi presentere våre funn og sette funnene i sammenheng med teori fra kapittel 2. Vi velger å trekke inn teori i dette kapitlet for å underbygge funnene våre. Formålet med studien vår er å få frem hva lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen til elevene igjennom nonverbal kommunikasjon. Vi har lyst til å få frem lærernes opplevelser og erfaringer rundt dette tema, og om hva deres erfaring er i praksis. For oss ble det vanskelig å velg hva som skulle bli en del av funnene. Med tanke på at det er vi som forskere som har valget om hva som skal fremstilles fra datamaterialet, er heller ikke denne delen av forskningsoppgaven fri for tolkning. Våre slutninger i denne oppgaven blir fremstilt gjennom de erfaringene vi velger ut fra informantenes utsagn, som vi ønsker å fremstille. Videre vil funnene våre bli fremstillet på en slik måte der vi

innleder funnet, for så å benytte oss av direkte sitering fra informantene, også til slutt trekket funnet til teori. Dette gir oss grunnlag for diskusjon senere i oppgaven.

4.2.1 Relasjonen

I analysen fant vi ut at informantene hadde en enighet om at det å ha en relasjon til elevene sine var grunnleggende for å kunne utføre sitt arbeid som lærer. Læreprofesjon er noe som handler om å ha evnen til å vise engasjement for faglig kunnskap og målrettede forhold til læring, men også til relasjonskompetanse (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52; Drugli, 2012, s. 45). Dette betyr at lærere ikke bare kan være faglige kompetente, men de er også nødt til å vite hvordan de skal kommunisere med elevene sine og skape relasjoner til dem. Nedenunder siterer vi en av informantene som kommer med sin mening om hva relasjoner betyr. De andre informantene nikket bekræftende og enige til dette utsagnet.

*«Man får på en måte ikke gjort noe med elevene når man ikke har en relasjon til elevene»
(Informant 1).*

Som siteringen fra en av informantene ovenfor sier, tolker vi dette som at det ikke er mulig å utføre noe form for undervisning eller utdanning av elevene, uten en form for relasjon til elevene sine. Dette er også noe Schibbye og Løvlie nevner: Det at vi mennesker kan forstå andre, lære av andre og stole på dem er en avgjørende faktor for vår egen utvikling og livskvalitet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Vi mennesker har en stor avhengighet av hverandre. For å kunne forstå oss på våre egne følelser, opplevelser og handlinger, er vi avhengige av å befinne oss i en eller annen form for sosial kontekst (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Dette forteller oss at for å kunne regulere oss selv og vite hvordan en selv skal være, er eleven avhengig av en annen part som kan respondere på hvordan man er. Fallmyr forteller oss at vi mennesker er som flokkdyr, vi trenger å føle tilknytning og tilhørighet for å lære og utvikle oss selv (Fallmyr, 2020, s. 35). Dette er akkurat det informantene også sier. De mener at ingen form for utvikling eller læring vil kunne finne sted om ikke en relasjon ligger til grunn. Så derfor representerer dette funnet at relasjoner er noe som en må ha til elevene sine for at elevene skal kunne utvikle seg og lære.

Men relasjoner kommer ikke av seg selv og en av informantene sier at *«det tar tid å bygge dem opp (informanten 3)»*. Selv om en relasjon må ligge til grunn for at læring og utvikling kan skje, er det samtidig viktig å vite at å bygge en relasjon er noe som tar tid. I intervjuet nevnte flere av informantene at det å arbeide med relasjoner er noe som tar tid og noe som aldri tar slutt.

Informantene hadde en bred enighet om at relasjonen de har til elevene er noe som de selv arbeider med hele tiden, da alle viste enighet ved å nikke og svare «ja» da dette ble sagt.

«Relasjonen må man jobbe med hele tiden, det er ikke bare i første klasse og så ferdig liksom.. det tar tid å bygge opp en relasjon» (Informant 3).

Relasjonen er noe lærere jobber med konstant, men spesielt vil seksåringer som begynner på skolen for første gang ha et større behov for denne relasjonen til lærer for å finne seg til rette i en ny kontekst (Drugli, 2012, s. 12). Derfor trenger barn å føle tilknytning og tilhørighet for å lære og utvikle seg, og det samme trenger de for å føle seg trygge i en ny kontekst. Tilknytningsatferd blir aktivert når barn opplever situasjoner der de føler seg utrygge. Derfor vil det være viktig at elever i en slik situasjon opplever en trygg voksen som tar hånd om dem og gir dem støtte og trygghet (Fallmyr, 2020, s. 35; Drugli, 2012, s. 21). Men en slik tilknytning er noe som gjøres over tid med stabile og kjærlige relasjoner (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 84). Tilknytning er ikke noe som er essensielt for å ha en god relasjon, men er dog et viktig element for at elevene skal føle seg trygge på den læreren de tilbringer mye av sin tid sammen med (Drugli, 2012, s. 29). Dette er noe vi går dypere inn på senere i kapittelet.

Et viktig aspekt ved relasjonsarbeidet er elevenes emosjoner som knytter seg til følelser som igjen er grunnleggende for at læring skal finne sted (Aubert & Bakke, 2018, s. 37). Regulering av elevens følelser er noe som skjer i trygge og gode relasjoner. Dette betyr at barn trenger hjelp av voksne til å regulere følelsene sine slik at det ikke blir for overveldende for eleven selv. Dette er også kjerneelementene til tilknytningsteorien (Brandtzæg et al., 2021, s. 22).

«Vi må alltid huske på at det er vi voksne som har ansvaret for relasjonen.. det er alltid uansett om vi mislykkes eller ikke så er det vårt ansvar. Det er vi som ikke får det til, det er litt sånn touchy for oss å tenke på at får vi det ikke til er det vårt ansvar liksom og det ansvaret må vi ta» (Informant 2).

Det er vår jobb som profesjonsutøver at relasjonen mellom oss selv og elevene er gode, og ikke minst er til stede. Lærerprofesjonens rolle er noe som er rammet inn i opplæringsloven og forteller oss at opplæringen skal gi et grunnlag til elevene til å kunne forstå seg selv, verden og andre mennesker som befinner seg i den. Dette skal også gi elevene et utgangspunkt til å delta på andre arenaer i utdanning og samfunnsliv (Opplæringsloven, 1998, § 1-1; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). For at dette i det hele tatt skal være mulig for oss lærere, må vi bygge en relasjon til eleven. For

at vi skal kunne klare det, er det vi som profesjonsutøvere som må ta ansvaret for at det skal skje. Selv om lærer og elev er likeverdige på det mellommenneskelige planet, er det ikke like mye makt og ansvar i relasjonen. Lærer er den sentrale voksenpersonen for elevene sine og har større makt og kontroll enn det elevene har (Drugli, 2012, s. 49). Lærerens væremåte ovenfor eleven er med på å påvirke elevenes eget syn på seg selv og de rundt hen. Derfor er det viktig at lærer er klar over sin betydning for elevenes selvforståelse og er bevisst på seg selv når hen samhandler med elevene sine (Drugli, 2012, s. 49). Det vil si at lærer er nødt til å være relasjonskompetent, som betyr at lærer må ta ansvar og kontroll over seg selv i kommunikasjon og atferd, på en slik måte at det er i best favør for eleven. Med andre ord er en lærer nødt til å være bevisst på hvordan man selv reagerer og responderer til elevene slik at det tilpasses deres behov (Drugli, 2012, s. 25; Drugli, 2012, s. 47).

I denne kategorien tar vi for oss de sentrale funnene som omhandler relasjonen. I disse funne har vi sett at informantene viser alle en enighet om at relasjoner er noe grunnleggende en lærer må ha med sin elev for at å utføre sitt arbeid og at det er lærer som har ansvaret for relasjonen. De er alle enige om at relasjonen er tidskrevende og har ingen ende for lærer så lenge hen har noe å gjøre med sine elever. Men spesielt for seksåringer som begynner på skolen for første gang er behovet større for denne lærer for at elev skal kunne finne seg til rette i en ny kontekst (Drugli, 2012, s. 12). Derfor vil det også være viktig at elever i denne situasjonen opplever en trygg voksen som tar hånd om dem og gir dem støtte og trygghet (Fallmyr, 2020, s. 35; Drugli, 2012, s. 21). Videre vil vi vise til funn som omhandler hvordan lærerne skaper relasjonen.

4.2.2 Hvordan skaper lærerne relasjonen?

Denne forskningsoppgaven har til hensikt å få et innblikk i informantenes meninger rundt deres arbeid med relasjonen. Med tanke på at alle informantene i denne forskningsoppgaven var enige om at det å ha en relasjon til elevene sine er grunnleggende for alt fremtidig arbeid, ble det relevant og viktig å vite hva de har erfart da de skaper en relasjon. Selv om Fallmyr nevner at de fleste lærere arbeider med relasjonen fordi de setter pris på det og vil at de skal bety noe for eleven, er en relasjon også essensiell for at utvikling og læring skal finne sted (Fallmyr, 2020, s. 37; Fallmyr, 2020, s. 38). I intervjuet fikk informantene spørsmålet om på hvilken måte påvirker du din relasjon til elevene? Ett av svarene vi fikk på dette spørsmålet var:

«Det å vise interesse for dem, å anerkjenne dem, og å se dem» (Informant 4).

I intervjuprosessen så vi en enighet blant informantene om at det å vise interesse for elevenes fritid og skolehverdag var en viktig faktor i relasjonsprosessen. Drugli presiserer at et viktig fundament i den gode relasjonen er anerkjennelse (Drugli, 2020, s. 49). Anerkjennelse omhandler at lærer viser interesse for elevene sine, bekrefter følelser, forteller selv hva hen liker ved dem (Fallmyr, 2020, s. 40). Anerkjennelse er også en meget sentral dimensjon i gode relasjoner. En anerkjennende lærer kan lytte, forstå, akseptere og bekrefte elevene sine (Drugli, 2012, s. 49). Å se eleven handler om å være grunnleggende elevsentrert i undervisning og i annen kommunikasjon med elevene. Dette innebærer øyekontakt, humor, smil, et klapp på skulderen og ikke minst personlige kommentarer til hendelser og/eller situasjoner som er viktig for eleven (Nordahl, 2019, s.140). Da vi stilte spørsmålet om på hvilken måte læreren påvirker sin relasjon til elevene, fikk vi dette svaret fra en av informantene:

«At du får blikkontakt med alle elevene og møter de med et smil hver morgen og at alle føler at de blir sett i løpet av dagen. Jeg prøver å tenke på at når vi sitter i samling og de rekker opp hånda at jeg prøver å tenke på hvem som har fått ordet og hvem som gjenstår, at alle skal føle at de er sett i løpet av dagen og at alle har fått sagt noe i løpet av dagen (Informant 3)».

Informantene i studien var enige i at det å se alle elevene i løpet av dagen var avgjørende for relasjonen til elevene. Det ble nevnt at å møte alle elevene med et smil hver morgen kunne være med på å sette grunnlaget for resten av dagen. Ansiktet vårt er hovedkilden til å vise omverden hva vi føler og tenker. Det vi føler er noe vi umiddelbart formidler via et smil, rynke pannen e.l. (Dragland, 2016, s. 27). Denne nonverbale formidlingen er også en kommunikasjonsform som betyr «å gjøre noe felles» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41). Kommunikasjon er også noe som oppstår når en atferd får mening, av enten den som sender budskapet, eller den som mottar det (Røkenes, 1996, s. 10). Som informantene forteller at smilet og øyekontakten om morgenen kan være med på å påvirke dagen. For eleven kan smilet formidle glede fra læreren sitt ståsted, og kan gjøre at eleven føler seg sett og at hen betyr noe for lærer (Altun, 2019, s. 160). Ansiktet er også den mest kommunikative kroppsdel vi mennesker har. Hvert ansiktsuttrykk er med på å kommunisere hvilken følelse vi mennesker opplever (Øyslebø, 1988, s. 129; Altun, 2019, s. 159). Så dette kan bety at informantenes formening om at smilet og kontakten på morgenen har innvirkning på elevene utover dagen, er noe som kan spille en viktig rolle i arbeidet med relasjonen og ikke minst elevenes opplevelse av læreren. Som nevnt tidligere er relasjon noe man jobber med konstant. Relasjonens viktigste fundament er at den skaper følelser vi trenger for læring og utvikling som innebærer trygghet, glede, interesse, stolthet og mening (Fallmyr, 2020, s. 38). Men i

en relasjon kan det også oppstå negative relasjoner mellom lærer og elev. I fokusgruppeintervjuet fortalte informantene om ulike utfordringer med elevene som førte til en negativ relasjon.

I denne kategorien har vi trukket frem de sentrale funnene som omhandler hvordan lærerne skaper relasjon. Informantene viser til at det viktigste for de når de skal skape en relasjon er å vise interesse, anerkjenne og se eleven. Anerkjennelse er noe som handler om å vise elevene sine at hen bekrefter deres følelser og viser interesse for dem (Fallmyr, 2020, s. 40). Informantene forteller om at det er viktig at eleven føler seg sett hver dag. Dette er noe de gjorde ved å se dem inn i øynene hver morgen og smile, men også sørge for at alle elevene hver dag får sagt noe i løpet av dagen. Videre tar vi for oss informantenes forhold til den utfordrende relasjonen.

4.2.3 Den utfordrende relasjonen

Enhver lærer vil i sitt yrke møte på en eller flere elever som vil utfordre dem. Hvis en lærer ikke opprettholder sin profesjonalitet i slike situasjoner, kan dette føre til at relasjonen blir negativ og/eller svekket mellom begge parter. En slik relasjon kjennetegnes ved et høyt konfliktnivå der det vil forekomme sinne, kritikk og mistillit mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 57). Informant 2 forteller om noe av det hen synes er utfordrende med elever som utfordrer:

«En utfordring kan være hvis du har unger som er negative hele tiden, som sier jeg bryr meg ikke, jeg driter i deg, jeg hater deg. Da må du jobbe ganske mye med deg selv for å snu om og klare å ikke ta deg nær av det. (...) Barn kommer ufiltrert, og jeg må bestemme meg for hva det gjør med meg og hva jeg lar det gjøre med meg. For vi er ganske utsatt og noen dager kan jeg kjenne at det påvirker meg veldig, men da må jeg jobbe med meg selv og vise tilbake at jeg hører hva du sier, men jeg liker deg uansett, jeg er glad i deg (Informant 2)».

Informant 2 forteller om utfordringer hen har når hen opplever negative elever til enhver tid som forteller at de ikke bryr seg noe om deg som lærer. Hen forteller at hen synes det er vanskelig og at hen er nødt til å jobbe med seg selv og ikke la det eleven sier og gjør, gjøre noe med hen. Dette er noe vi tolker som at informant 2 mener at det eleven sier og gjør ikke skal påvirke relasjonen hen har til eleven. Hen vil fortsatt være profesjonell i sin rolle og fortelle eleven at hen liker eleven uansett. Lærere som yrkesutøvere og relasjonskompetente er nødt til å være bevisst på hvordan de selv reagerer og oppfører seg i samhandling med elever. Det betyr at lærer må kunne tilpasse sin egen atferd til de ulike elevenes behov. Dette gjør man ved å være bevisst rundt sine egne tanker og følelser rundt elevene og være villig til å endre egen atferd i relasjonen til eleven (Drugli, 2012, s.

47). Som vi ser i utsagnet til informant 2 er hen allerede bevisst at hen i en viss grad blir påvirket av eleven, men hen må ikke tillate seg å bli påvirket i en negativ retning. Dette viser seg da informant 2 forteller at hen fortsatt må fortelle eleven at hen er glad i eleven. Videre i diskusjonen forteller informant 5:

“Det er ikke gitt at vi har alle unger som hjertebarn, det er noen unger som kan utfordre oss fordi kjemien ikke stemmer like godt overens, sånn er det med voksne også. Da er det viktig at man må svelge det og telle til ti. Du kan føle at du blir tappet for energi og det krever ganske mye av deg som voksen når man jobber med barn” (Informant 5).

Selv om du som lærer ikke skal la deg påvirke av den negative atferden, forteller informant 5 om at selv om vi som lærere skal vise at vi liker eleven, betyr ikke dette at alle barn er hjertebarn. Men når hen havner i en slik situasjon mener informant 5 at du må «*svelge det og telle til ti*», noe som vi tolker som at du må la det gå forbi og ikke dvele ved hva som var. Informantene nevner hvordan relasjonen til elevene kan være vanskelig å jobbe med når det kommer mye negativt fra eleven. Når lærer opplever et slik forhold til sin elev, kan det forventes for mye av eleven om å ville spørre lærer om hjelp. Derfor vil det bli viktig for lærer å vite hvordan hen kan endre sine negative holdninger til denne eleven, da relasjonskvaliteten er elementær for elevens læring, og bidrar til å redusere elevens negative atferd (Drugli, 2012, s. 114). Når lærer da er bevisst sine negative holdninger til den enkelte elev er det enklere for lærer å gjøre noen endringer i relasjonen (Drugli, 2012, s. 115). Det viktigste for lærer i en slik situasjon er å fremme utviklingen av en positiv relasjon. Drugli nevner flere strategier en lærer bør bruke for å fremme utviklingen av relasjonen. Disse strategiene innebærer å bruke navn på eleven, blick-kontakt og å anerkjenne elevene sine (Drugli, 2012, s. 121). Men samtidig kjenner informantene på at de elevene som utfordrere mest som oftest er de som de blir mest glade i og skaper en sterkere relasjon til. Informant 1 nevner en spesifikk hendelse hen hadde sammen med en elev hen har strevet med en stund:

«Jeg har en elev som har tendens til å sette seg under pulten når jeg vil at alle skal stå å hilse hver morgen, da merker jeg at jeg noen ganger blir streng i stemmen og kommanderer, da fortsetter han bare med det han gjør, de gangene jeg ser han inn i øynene og sier med rolig stemme at dette vet jeg at du klarer, mens jeg smiler, da merker jeg at eleven blir annerledes, da får han lyst til å gjøre det jeg sier, jeg har lagt veldig merke til at det har mye å si hvordan man sier ting (Informant 1)».

Her forteller informant 1 at hen opplever at eleven hører mer på hen når hen er mykere og mildere i

stemmen og mer positiv. I denne situasjonen kan det være at informant 1 ikke så hva eleven egentlig prøvde å formidle. Kanskje eleven egentlig bare var usikker på hva som skulle skje, og viste dette ved å sette seg under pulten. Informant 1 blir nødt til å se eleven, noe som handler om å være grunnleggende elevsentrert (Nordahl, 2019, s. 140). Som informant 1 også nevner følte informanten at eleven gjorde det hen fikk beskjed om når informanten var roligere i stemmen og fortalte eleven at «dette greier du». Relasjonen er noe som vil kunne utløse følelser og motivasjon som ikke kan skapes uten at den ligger til grunn, dette er noe som hjelper barn til å føle stolthet når de som betyr noe for dem anerkjenner dem (Fallmyr, 2020, s. 38). Det informant 1 forteller viser at informanten viser en større forståelse for eleven når henne rolig møter eleven på hens nivå og forteller at eleven klarer dette, fremfor at henne lar sine egne følelser ta overhånd ved at henne blir frustrert over situasjonen. I relasjonsarbeidet er det viktig at lærer klarer å håndtere konflikter mellom seg og elevene med selvkontroll. Dette er noe som betyr at lærer ikke må la sine egne følelser overstyre (Fallmyr, 2020, s. 41). Dette betyr også at lærer må kunne håndtere elevenes følelser. Dette gjør lærer ved å tolerere og forstå følelsene elevene uttrykker, men også ta hensyn til elevenes behov som ligger under disse (Fallmyr, 2020, s. 41).

I denne kategorien har vi tatt for oss de sentrale funnene som omhandler den utfordrende relasjonen mellom elev og lærer. Informantene har snakket om hvordan elever med utagerende atferd utfordrer dem som lærer og deres arbeid med relasjonen til disse elevene. De er nødt til å vise elevene at de respekterer og anerkjenner dem, selv om de viser en utfordrende atferd. Dette forteller de at de gjør ved å se alle elevene hver dag og møte de med et smil. De sier også at de vil sørge for at alle føler seg sett og dette er noe de kan gjøre ved å sørge for at alle får sagt noe i løpet av dagen. I det neste kapitlet tar vi for oss funnene som omhandler relasjonsarbeidet, men med fokuset på informantenes bevisste bruk av nonverbal kommunikasjon.

4.3 Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet

Temaet nonverbal kommunikasjon setter søkelys på lærerens erfaring med bruk i praksis. Ifølge tidligere undersøkelser viser det seg at i samtaler er det kun syv prosent av begreper som uttrykkes i form av talte ord, men resten av informasjonen ble formidlet gjennom kombinasjoner av utseende, holdninger, bevegelse, syn og ansiktsuttrykk (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 54). Derfor blir nonverbal kommunikasjon et viktig element inn i relasjonsarbeidet, når denne kommunikasjonsformen viser seg å være mer kommunikativ enn den verbale. Gjennom diskusjon om erfaringer og opplevelser gjenforteller informantene situasjoner der de selv mener de benyttet

nonverbale kommunikasjon. Informantene hadde mange meninger og erfaringer som alle kunne kjenne seg igjen i på det bevisste og ubevisste planet.

Med tanke på at denne forskningsoppgavens tema omhandler relasjonen og det nonverbale, kan vi trekke lærerens følelser og atferd til det nonverbale språket. Med tanke på at lærer må være bevisst seg selv og hvordan hen selv reagerer, blir det nonverbale kommunikasjonsspråket viktig i denne sammenhengen. I nonverbal kommunikasjon kommuniserer hen gjennom alle kanaler som ikke er verbale, som betyr uten ord (Øyslebø, 1988, s. 8). Disse kommunikasjonselementene som kommer til uttrykk igjennom nonverbal kommunikasjon omfatter stemme, tonefall, blick og ansiktstrekk, hånd og hodebevegelse, kroppsholdning og kroppstilling og til slutt berøring, nærhet og kroppssorientering (Øyslebø, 1988, s. 8). For eksempel sier Informant 1 at hen opplever at når det oppstår negative handlinger i klasserommet har hen en tendens til å reagere «hardere» igjennom sin nonverbale kommunikasjon. *«Noen ganger blir man liksom litt hardere i tonen) (...) ja det føler jeg at jeg kan gjøre (knipser og peker, nå er det nok. Det er på en måte negativ bruk av gester (Informant 1)»*. Her forteller informant 1 hva hen gjør i situasjoner der hen blir streng. Informant 1 viser til at hun er bevisst sine handlinger og at disse handlingene uttrykkes på en negativ måte.

Et viktig element i den nonverbale kommunikasjon dreier seg om kroppsspråk. Alle kroppshandlinger vi foretar oss er uttrykk som kan brukes i kommunikative hensikter, men alle kroppshandlinger må ikke nødvendigvis være bevisst kommunikative (Øyslebø, 1988, s. 8). For eksempel når vi rødmer eller gjesper er dette en kroppshandling vi ikke nødvendigvis har kontroll på, og må heller ikke ha en kommunikativ form. For barn er kroppsspråk et tydelig språk, og noe av det første språket de lærte seg (Dragland, 2016, s. 15). Barnet bruker allerede fra de er spedbarn armer og bein til å kommunisere hva de ønsker. For eksempel når barnet blir eldre sparker de i stolbeinet for å signalisere at de vil bli løftet opp (Dragland, 2016, s. 15). Dette kan fortelle oss at kroppsspråk allerede er et språk som er tillært hos barn, og er derfor et språk de har utvikler fra de var spedbarn. Videre i intervjuet fikk informantene spørsmål om hva de tenkte når de hører ordet nonverbal kommunikasjon. Alle kom med hver sitt bidrag til hva de tenkte rundt dette, men informant 2 kommer med et presist poeng.

«Det holder ikke å gjøre stemmen snill og god hvis ikke kroppen og ansiktet ikke er med (...) Også må man tenke at det skal stemme overens, det kommer en ting ut, men du viser noe helt annet (Informant 2)».

I sitatet nevnt ovenfor sier informant 2 at hen er bevisst sin bruk av nonverbal kommunikasjon ved å være klar over at stemmen kan fortelle noe annet enn hva kroppen og ansiktet sier. De nonverbale elementene som for eksempel gester, kinesikk og posituologi i kombinasjon med det muntlige språket betyr mye for hvordan mottaker oppfatter budskapet (Dahl, 2013, s. 134). Informant 2 viser med dette utsagnet at det kan være vanskelig å uttrykke noe annet enn hva du føler, og det er nok lett å gjennomskue om du mener noe helt annet enn hva du uttrykker verbalt. For kroppen og den nonverbale kommunikasjonen som uttrykkes vil gi en bredere forståelse av budskapet som sies (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Øyslebø nevner også at blikket er noe som er et viktig kommunikasjonsmiddel i samhandling med andre (Øyslebø, 1988, s. 128). Dahl nevner også at det finnes ubegrenset med signaler og tegn som kan formidles med blikket vårt (Dahl, 2013, s. 186). Her konkretiseres det også at ansiktet er noe som signaliserer og formidler mye av budskapet som gis. Flere av informantene forteller også om hvordan de nonverbale elementene kan fortelle mer enn ord.

«Kroppen og ansiktet trur jeg blir mer lagt merke til enn orda som kommer ut faktisk» (Informant 2).

Informantene sier seg enige i at den nonverbale kommunikasjonen ligger til grunn for kommunikasjon og hvordan hen som lærer oppleves av elevene. Vi ser at det er en enighet om at den nonverbale kommunikasjonen er viktig for å oppfattes som oppriktig av elevene. Det at ansikt og kropp er nødt til å stemme overens. Nonverbal kommunikasjon er også ofte mer subtilt og mer effektiv enn verbal kommunikasjon og kan ofte formidle meninger bedre enn ord (Bambaeeroo & Shokrpur, 2017, s. 53). Dette er noe som samsvarer til hvordan informantene tenker om sin nonverbale kommunikasjon, og hva de mener det uttrykker for elevene. Videre går informant 4 inn på hvordan følelser alltid vil komme til uttrykk igjennom det nonverbale.

«Det er ikke lett å uttrykke noe annet enn det du føler» (Informant 4).

Her trekker informant 4 inn et nytt element i henhold til at det nonverbale kommuniserer mer enn verbalt. Det nevnes her at det ikke er lett å uttrykke noe annet enn akkurat hva hen føler.

Ifølge Øyslebø er ansiktet noe som betegnes som den mest kommunikative kroppsdelene vi har (Øyslebø, 1988, s.129). Det er igjennom hele kroppen, men ikke minst ansiktet som først forteller hvilke følelser hvert menneske har (Dahl, 2013, s. 186). Dette er noe som for eksempel kan vises ved at man smiler, eller gråter, da kommuniserer man både glede og sorg gjennom ansiktet. Vi har både bevisste og ubevisste ansiktstrekk som sendes med hensikt, som for eksempel å rynke pannen

når en er usikker eller å rekke tunge for å tulle med noen (Dahl, 2013, s. 186). Dette forteller oss at det å fortelle noe annet med ansiktet enn det en faktisk mener er vanskelig. Som nevnt ovenfor sier informantene hvordan nonverbal kommunikasjon spiller inn og hvordan ansiktet og kroppen spiller en viktig rolle når et budskap skal formidles og hvordan følelser kommer til uttrykk gjennom ansiktet. Alle informantene var enige om at det er kroppen og ansiktet som først og fremst blir lagt merke til av elevene, da de skal uttrykke noe for klassen. Videre nevnes det også fra en av informantene at det ikke er lett å uttrykke noe annet enn det du selv føler. Om du ikke er interessert i det som skal sies, er dette noe som vil vise seg tydelig i kroppsspråk og holdning, og dette er noe elevene vil kunne merke fort. Videre i intervjuet nevner informantene konkrete opplevelser og erfaringer de har med sin nonverbale kommunikasjon i praksis. De forteller også om hendelser de har opplevd der den nonverbale kommunikasjonen var bevisst og hvordan reaksjonen til elevene var på dette.

«Man behøver ikke på en måte å alltid ha den pekefingeren, men å komme bort også på en måte bare være i nærheten og roe ned på en måte, nå kan jeg stå her å klemme litt på deg (klemmer rundt med begge hendene på informant 1) (Informant 4)».

Dette er noe informant 4 nevner i forbindelse med på hvilken måte hen benytter seg av nonverbal kommunikasjon for å «roe ned» eleven når hen gjør noe hen ikke skal, eller når hen ikke klarer å være rolig når hen skal det. Som nevnt er berøring en form for nonverbal kommunikasjon, berøring og kroppskontakt hører til den mest intime kommunikasjonsformen mellom mennesker og dette er med på å kunne uttrykke følelser, sympati, omsorg og gjensidig interesse (Dahl, 2013, s. 188). Berøring innebærer å komme innenfor kroppsrommet til eleven som er et område mennesker oppretter rundt seg, og som en selv føler at det er behagelig eller som en selv føler det er ubehagelig at andre kommer innenfor (Øyslebø, 1988, s. 272). Dette kroppsrommet er ulikt mellom individer og handler om relasjonen hen har til den som kommer innenfor kroppsrommet og situasjonen (Dahl, 2013, s. 190). For eksempel når vi sitter på bussen og det er mange mennesker til stede, kan vi ofte tillate oss større nærhet enn det vi vanligvis aksepterer på grunn av situasjonen vi befinner oss i.

Neste funn tar for seg hvordan informant 1 viser sin bevissthet om hvordan stemmebruken har en stor innflytelse på elevens reaksjon. Informant 1 forteller om et direkte eksempel der hen brukte stemmen på en streng måte og oppdaget at reaksjonen på eleven ikke samsvarte det hen ønsket å oppnå:

«Det nytter på en måte ikke å hele tiden kjeftte, for da blir det bare sånn at hen kommer flere mil unna meg. Nå har jeg begynt å bare stå og holde rundt hen (viser med hendene og holder rundt informant 4) istedenfor å kjeftte langt unna, da kommer jeg på en måte ikke tett på (Informant 1)».

Hendelsen informant 1 henviser til forteller at informant 1 har kjeftet og brukt stemmen høyt for å prøve å oppnå noe hen ville eleven skulle gjøre. Styrken i stemmen og tonefall er noe som er med på å formidle det som skal sies, for eksempel når vi uttrykker oss ved å si noe gråtende, er dette noe som bidrar til hvordan vi oppfatter det som blir fortalt (Dahl, 2013, s. 172.). I denne konteksten der informant 1 har kjeftet på eleven, noe som vi tolker kan være høylytt og negativt, kan eleven oppfatte det informant 1 sier som negativt. Som informant 1 nevner at hen føler *«hen kommer flere mil unna meg»*. Denne følelsen er nok noe som vi tolker kan bunne i at eleven trekker seg unna fra den negative reaksjonen til informant 1. Hen nevner at når hen har begynt å holde rundt eleven i stedefor, noe som informant 1 sier i en positiv tone som gir oss inntrykk at dette er noe som har fungert bedre. Berøring og kroppskontakt hører til den mest intime kommunikasjonsformen mellom mennesker, der berøring er med på å kunne uttrykke følelser, sympati, omsorg og gjensidig interesse (Dahl, 2013, s. 188). ser også dette i eksemplet under hvor informant 4 forteller hvordan hen bruker det nonverbale uttrykk for å roe ned klassen istedenfor å bruke verbalt språk.

«Når jeg uttrykker meg nonverbalt så kan det noen ganger roe ned klassen også istedenfor å si «hysj hysj» (holder fingeren foran munnen), altså kan man heller liksom lukke glidelåsen igjen (viser tegn med hånden at hun lukker glidelåsen på munnen), eller stå stille og bare vise hysj tegn (tar fingeren på munnen og er helt stille) (Informant 4)».

Informant 4 nevner at hen bruker hendene til å gestikulere ved å vise klassen tegn ved å sette finger foran munn, noe som symboliserer at nå skal det være stille. Gester er noe hen bruker for å konkretisere det verbalet og bidrar til å gi mer mening til det hen sier, men disse gestene er noe som automatisk kan følge med tale (Altun, 2019, s. 158). Disse gestene er også noe som kan erstatte ord, som i eksemplet til informant 4 der hen legger en finger foran munn og symbolisere for at alle må være stille. Alle informantene nikket og var selv enige i at de også benyttet seg av disse gestene i klasserommet. Fakter og gester er noe som bidrar til å understreke det vi sier, som for eksempel i funnet over hvor informant 4 holder en finger foran munnen, eller at hun viser tegnet med hånden at hun lukker glidelåsen på munnen (Dahl, 2013, s. 183). Videre sier informant 1 at *«Positivt kroppsspråk gir positiv forsterkning»*. Dette tolker vi som at når informantene har en positiv holdning i sin nonverbale kommunikasjon, gir dette også et positivt svar fra elevens ståsted. Dette

kan eksemplifiseres ved et tidligere funn som står nevnt ovenfor at lærer opplevde at elev responderte bedre på da hen var rolig, enn da hen kjefte på eleven.

Avslutningsvis fikk informantene spørsmål om de bruker noen uttrykk eller gester i klasserommet som har fått negative eller positive reaksjoner fra elevene. Informant 2 nevnte berøring som et nonverbalt middel som fungerte godt for rosing, mens informant 5 hadde fått negativt utfall av berøring. Dette er noe vi fattet av interesse og som et funn da to stykker kan ha så forskjellig oppfattelse av berøring. Informantene forteller det på denne måten:

«Jeg merker at jeg stryker mye, jeg stryker mye på ryggen når jeg roser» (Informant 2).

Informant 2 forteller om en positiv kroppskontakt hen har med elevene sine når hen roser de for å fortelle at de har gjort en bra jobb. Informanten fortalte ikke noe videre om hvordan elevene hens reagerte på dette, men vi kan tolke dette i en positiv retning da informanten også benyttet seg av berøring i en positiv kontekst. Positiv berøring er noe barn trenger i livet sitt for å danne sterkere bånd med omsorgsperson. Dette er også i seg selv nødvendig for å kommunisere med barn og bygge tillitsfulle relasjoner, spesielt i de lavere klassetrinnene (Stamatis, 2011, s. 1428). Berøring er også en viktig sans som «slår på» alle sansene våre, samtidig som den stimulerer språket, kommunikasjon, tilknytning, atferdsproblemer osv (Stamatis, 2011, s. 1428). Informant 2 forteller at hen benytter seg av berøring i form av å stryke i sammenhenger der hun roser elevene. Dette er noe vi tolker som en handling som utføres for at elevene blir mer bevisst at rosen som kommer nå er til deg, og det å stryke er en positiv handling som kan forsterke det lærer sier til den enkelte elev. Informant 5 opplevde den motsatte effekten av berøring ved en annen anledning. Informant 5 sier at:

«Når jeg prøver å lede elever riktig vei ved å legge hånden min på ryggen deres og føre de mot der de skal gå, har jeg opplevd at noen trekker på skulderen som om de ikke vil jeg skal hjelpe dem (informant 5)».

Her nevner informant 5 en berøringshandling som har gitt hen et negativt utfall, ved at eleven viser med sitt kroppsspråk at eleven ikke vil. Dette er noe informanten tolker på denne måten ut fra kroppsspråket eleven hadde gitt. Berøring har en viktig rolle for å fremheve utviklingen av taktil atferd i lærer- elev forhold for å forbedre samhandlingsferdigheter i klasserommet (Stamatis, 2011, s. 1431). I denne situasjonen kan det se ut som at eleven kanskje ikke har opparbeidet et slikt taktilt

forhold til sin lærer, noe som gjorde at eleven kanskje synes handlingen ble ubehagelig. Tidligere forskning viser også til at berøring er noe som viser seg å være kritisk for mennesker og spesielt med tanke på hvordan berøring kan føles i kroppen for hvert enkelt individ (Stamatis, 2011, s. 1434). Dette er en tanke å ta til etterretning, men det er et viktig bidrag det er nyttig å ha kjennskap til i denne forskningsoppgaven.

I denne kategorien har vi redegjort for funn som omhandler nonverbal kommunikasjon. Sentrale funn i denne kategorien forteller at informantene mener at det ikke holder å være snill og god om ikke ansiktet henger med, og at kropp og ansikt blir lagt mer merke til enn ord. Informantene forteller også at de mener det ikke er enkelt å uttrykke noe annet enn det hen faktisk føler. Informantene fortalte alle om ulike metoder de benytter for å oppnå ro, regulering av atferd og rose elevene. Det å roe ned elevene med nærhet, holde rundt eleven og være rolig, fremfor kjeft og ord opplevde de som en positiv metode for å oppnå forventet oppførsel fra elevene. Det fortelles også at de benytter seg av stilletegn, fremfor å "hysje" på elevene sine og at dette har hatt en bedre påvirkning for å oppnå stillhet. Informantene benytter seg også av berøring og nærhet for å rose elevene sine, men også for å veilede. I denne sammenheng har informanten opplevd at eleven har respondert negativt på læreren sin handling. Videre vil vi ta for oss de sentrale funnene innenfor positturologi.

4.4 Positturologi

Positturologi handler om hvordan kroppen er plassert i et rom og hvordan denne plasseringen forholder seg til samhandlingspartner (Øyslebø, 1988, s. 215). Positturologi er en del av den nonverbale kommunikasjonen. Vi ser likevel at dette snakkes lite om i intervjuet, men informant 4 sier at: *«Man behøver ikke på en måte å alltid ha den pekefingeren, men å komme bort også på en måte bare være i nærheten og roe ned på en måte (...) (Informant 4)»*.

Det at positturologi i liten grad ble nevnt av informantene, kan skyldes at vi la begrensninger i intervjuprosessen eller at informantene ikke legger vekt på dette som en del av den nonverbale kommunikasjonen. Dette er noe vi er usikre på, men vi velger likevel å ta dette med som et funn siden det er en betydningsfull del av den nonverbale kommunikasjonen. Måten mennesker står, sitter og går på er noe som kalles positur, men dette er også noe som ligger nært til kroppsbevegelse. Eksempler på dette kan være måten vi reiser oss opp fra en stol, som kan være med på å formilde at vi har lyst til å forlate rommet. I denne forskningsoppgaven ble det funnet lite om positturologi i intervjuet. Vi tolker at dette elementet ikke har vært en bevisst tanke for

informantene inn i relasjonsarbeidet med tanke på nonverbal kommunikasjon. For oss blir dette et interessant punkt å ta med som funn i vår forskningsoppgave, da positurologi er alle kroppsbevegelser vi foretar oss. Dette er bevegelser som foregår både bevisst og ubevisst i ulike kontekster og samhandlinger vi har med andre individer. Vi ser derfor på dette som et funn at informantene ikke bemerker seg sin egen kroppsbevegelse inn i relasjonsarbeidet. Dette er noe vi vil diskutere videre i diskusjonsdelen.

Vi har nå redegjort for våre funn i denne forskningsoppgaven og trekket inn teori som støtter oppunder funnene våre. I funnene ser vi at det er en bred enighet blant informantene om at relasjon er noe som er viktig for å kunne arbeide med elever. Relasjonsarbeidet er noe som aldri tar slutt og må opprettholdes og vedlikeholdes av lærer. Det er lærer som har det store ansvaret for å opprette en relasjon med elevene sine. Informantene forteller at relasjonen er noe som kan skapes ved å vise interesse for eleven og anerkjenne dem. Dette eksemplifiserer de med ulike metoder de selv bruker inn i klasserommet for at eleven skal sitte med en følelse om at lærer bryr seg om og anerkjenner eleven. Videre diskuterer informantene seg imellom at en relasjon kan være vanskelig å bygge med elever som utfordrer dem på ulike måter. De føler de er nødt til å jobbe med seg selv for å ikke ta seg nær av hva som blir sagt. Men de føler at det også kunne være disse elevene de fikk best relasjon til på sikt. Informantene var alle enige om at den nonverbale kommunikasjonen som blir formidlet må stemme overens med det verbalet. De nevner også flere eksempler på hvordan de benytter seg av den nonverbale kommunikasjonen i arbeidet med relasjonen til sine elever. Vi har knyttet relevant teori til funnene våre, for å kunne ha et best mulig grunnlag for å diskutere funnene. Videre vil vi i denne forskningsoppgaven diskutere funnene våre opp mot hverandre. Vi vil trekke linjer fra hvert funn som støtter seg til problemstillingen vår som forteller om hvordan lærer bevisst arbeider med relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon.

I neste kapittel vil vi diskutere funnene i lys av tidligere forskning og teorigrunnlaget fra kapittel 2. Vi vil ta for oss overnevnte sitater fra informanten og vise til teori som omhandler deres ulike utsagn.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil vi diskutere og beskrive funnene i kapittel 4 som er satt i sammenheng med teori i kapittel 2 med utgangspunkt i problemstillingen;

Hva er lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?

De sentrale funnene i forskningsoppgaven har vi kategorisert slik: *relasjonen, den utfordrende relasjonen, hvordan skaper lærerne relasjonen, nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet og posituologi*. Disse vil vi benytte oss av i diskusjonen for å få en struktur og slik at det blir enklere for leser å se hvilke funn vi diskuterer. Vi vil kort oppsummere de sentrale funnene under hver kategori før vi diskuterer funnene opp mot teori og tidligere forskning. Deretter vil vi diskutere teoretiske og/eller praktiske konsekvenser av forskningen vi som lærere kan ta med oss inn i det videre arbeidet som lærer. Avslutningsvis vil vi avslutte hvert punkt med en oppsummering av det som er diskutert.

I denne delen har vi valgt å sette kategoriene *relasjonen* og *hvordan skaper lærerne relasjonen* sammen for å få en bedre flyt i teksten og fordi disse to kategoriene synes vi går godt sammen inn i diskusjonen. Denne kategorien vil bare heter *relasjonen* i dette kapitlet.

5.1 Relasjonen

I denne kategorien diskuterer vi funnene fra *relasjonen* og *hvordan skaper lærerne relasjonen*. Våre sentrale funn i disse kategoriene dreier seg om at informantene hadde en enighet om at en relasjon var grunnleggende for lærer å ha med elevene sine for å utføre sitt arbeid. Informantene nevner at det tar tid å bygge en relasjon og at dette er noe som må arbeides med hele tiden og at det er de voksne som har ansvaret for relasjonen. Informantene nevner at for å skape en relasjon er en nødt til å vise interesse og anerkjennelse for elevene sine, og at det å ha blikkontakt og møte elevene hver dag med et smil vil bidra til å skape en relasjon. Informantene mener at elevene bør føle at de blir sett hver dag.

Vi vil begynne med å diskutere funnet om informantenes enighet om relasjonens relevans inn i deres arbeid og hva andre teoretikere mener om akkurat dette. Vi vil deretter trekke linjer fra funnet til teorien vi har benyttet i denne forskningsoppgaven ved å se på Fallmyr sine tre faser for relasjonsbygging (Fallmyr, 2020, s. 39). Vi diskuterer hvorvidt en positiv relasjon fra læreren sin side nødvendigvis vil være en positiv relasjon fra eleven sin side. Deretter vil vi nevne begrensninger i denne forskningsoppgaven for å kunne svare på dette.

Vår forskningsoppgave omhandler lærerens meninger rundt sitt eget bevisste arbeid med relasjonen til elevene. Gjennom innhenting av empirien har vi fått en forståelse for at alle informantene mener at relasjonen er noe som er fundamentalt og grunnleggende for å kunne arbeide sammen med elevene og deres utvikling. Dette er det lærerprofesjonen dreier seg om, å ha evnen til å vise et engasjement for faglige kunnskaper og målrettede forhold til læring, men også til relasjonskompetansen (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52; Drugli, 2012, s. 45). I læreprofesjonen er vi nødt til å følge de lover og regler som omhandler den, som for eksempel står beskrevet i opplæringsloven som forteller oss at opplæringen skal gi et grunnlag til elevene slik at de skal kunne forstå seg selv, verden og andre mennesker som befinner seg i den. Dette skal også gi elevene et utgangspunkt for å delta på andre arenaer i utdanning og samfunnsniv (Opplæringsloven, 1998, § 1-1; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). I læreryrket er vi omringet av barn hver eneste dag og vi tilbringer mye av vår og deres tid sammen. Funnene i denne forskningsoppgaven viser at det er læreren selv som har det fulle og hele ansvaret for relasjonen mellom lærer og elev. Lærere som yrkesutøvere kan ikke ha en forventning om at en relasjon er noe som kommer av seg selv. Det er for eksempel igjennom opprettelse og vedlikehold av relasjon det vil oppstå. Fallmyr nevner at den gode lærer- og elevrelasjonen trenger gode rammebetingelser som vil bidra til positive relasjoner (Fallmyr, 2020, s. 38). Fallmyr nevner tre faktorer som er viktige elementer som bør ligge til grunn for en relasjon som er struktur/krav, anerkjennelse/støtte og empati/følelsebevissthet (Fallmyr, 2020, s. 39). Disse elementene innebærer at lærer skal kunne være pålitelig til sine elever ved å vise at hen kan holde avtaler og forventninger til elevene sine, kunne vise elevene sine at hen bryr seg om de og skaper positive følelser sammen med dem, og kunne håndtere konflikter mellom seg selv og elevene og være empatisk og forstå deres følelser (Fallmyr, s. 39, 2020). Disse elementene mener Fallmyr vil kunne være bidrag til å skape gode relasjoner med elevene. Men vil dette være en selvfølge? Får en lærer automatisk en god relasjon til eleven ved å gjøre som Fallmyr sier? Svaret er selvfølgelig nei, men denne modellen viser ulike elementer som informantene selv nevnte de benyttet seg av for å skape en relasjon. Informantene viser til eksempler hvor de var i en relasjonsbyggingsfase med sine elever. Der nevner informant 3 at hen kan gjøre dette for å påvirke

relasjonen; «*møte de med et smil hver morgen og at alle føler at de blir sett i løpet av dagen (...)* (informant 3)». Her kan vi trekke linjer fra Fallmyr sin modell om at vi som lærere må vise at vi bryr oss om eleven. Dette er noe som vil komme til uttrykk når du som lærer viser din interesse for eleven og vil lytte til hva hen har å si. Du viser eleven at du er glad for å se vedkommende ved å smile når eleven møter blikket ditt. Øyslebø henviser til at det å møte blikket er noe som er et viktig kommunikasjonsmiddel i samhandling med andre, men samtidig så forteller ansiktet oss hvordan selv føler (Øyslebø, 1988, s. 128; Dahl, 2013, s. 186). Derfor kan blikket og ansiktsuttrykket til lærer være med på å fortelle eleven hvilken følelse en selv har og at lærer viser glede for elevene sine når hen ser eleven.

Informantene i denne forskningsoppgaven forteller ikke i stor grad hvordan elevene responderer på disse handlingene, men informantene gir uttrykk for at det er på en slik måte de jobber for å skape relasjon og vise interesse for elevene. Et spørsmål som dukker opp er: Hvordan kan lærer få bekreftet at det de gjør er det riktige for å skape en positiv relasjon til eleven? Informantene i denne forskningsoppgaven forteller at for å skape en relasjon er det viktig at elevene føler seg sett hver dag. For å gjøre dette nevner de at de møter blikket til elevene hver dag og smiler, de viser også interesse for dem og anerkjennelse. De forteller at de vil at alle skal bli hørt igjennom dagen, ved at lærer passer på at alle skal få sagt noe når de rekker opp hånden. Fallmyr forteller at relasjonen er noe som vil utløse følelser og motivasjon som ikke eleven kan skape på egenhånd. Dette er noe som hjelper eleven til å føle stolthet når personene som betyr noe for eleven anerkjenner hen (Fallmyr, 2020, s. 38). Ut fra dette kan vi si at lærer kan få bekreftet at relasjonen er god ved å observere at eleven uttrykker stolthet ved å få anerkjennelse. Et eksempel på dette kan være når lærer velger eleven som rekker opp hånden til å fortelle noe, så responderer lærer på det eleven sier ved for eksempel å svare «så spennende» eller «det er riktig». Eleven kan vise respons ved å smile og si takk, dette viser hvilke følelser eleven har til det som blir fortalt. Eleven responderer ved et smil og viser med dette at hen liker det som skjer og viser glede. Tidligere forskning viser også til at når elever opplever at lærer gir dem støtte, hjelpen de trenger og viser at de bryr seg om elevene, er dette noe som forbindes med motivasjon blant elevene og positiv atferd i klasserommet (Pianta et al., 2003). Pianta forteller at en positiv relasjon mellom lærer og elev er noe som kan vise seg i klasserommet ved at det er positiv atferd og motivasjon blant elevene. Elevene vil gjøre en innsats for en lærer de bryr seg om og ikke minst gjøre det som forventes av dem. Det er derfor flere elementer som kan fortelle deg som lærer at relasjonen mellom deg og eleven er god. Elevens respons og handlinger vil kunne bidra til å fortelle deg som lærer at den relasjonen du bygger er en positiv relasjon.

I denne kategorien har vi diskutert temaet relasjoner og funnene som tilknyttet seg akkurat dette. Informantene i denne forskningsoppgaven viser seg å være enige om at relasjonen er et grunnleggende fundament som må ligge til grunn for at læring skal kunne finne sted. Derfor har Fallmyr sine tre faktorer for relasjonsbygging vært et godt eksempel å ta med i denne diskusjonen for å se på hvilke metoder som er benyttet får å skape positive relasjoner i forskning. Vi ser også klare likhetstrekk mellom hvordan informantene mener de bygger en relasjon og Fallmyr sin modell. Vi stiller oss selv spørsmålet om det er en selvfølge at relasjonen er god og vi ser selv at det er lite som kan fortelle oss om dette stemmer. Vår største begrensning i denne forskningsoppgaven er kanskje at vi har ikke kommunisert med elevene, og derfor vil det være umulig for oss å trekke slutninger om elevens respons på dette.

I analysen så vi også at flere av informantene synes det var vanskeligere å skape en god relasjon til elevene som utfordret dem. De nevnte flere eksempler på hva de synes var utfordrende i disse situasjonene og hvorfor. Men samtidig mente informantene at det også var disse elevene de kunne få den beste relasjonen til. Derfor vil vi i neste kategori ta for oss den utfordrende relasjonen.

5.2 Den utfordrende relasjonen

I denne kategorien vil vi diskutere funnene som omhandler *den utfordrende relasjonen*. Funnene i denne kategorien viser oss at informantene ofte synes elever som har en negativ holdning og som sier stygge ting er utfordrende. Informantene forteller at de er nødt til å jobbe med seg selv og ikke ta seg nær av de handlingene og ordene fra elevene, og uansett så er lærer nødt til å vise respekt og anerkjennelse overfor elevene sine. Alle elever er ikke hjertebarne til lærer, og derfor er det viktig at lærer jobber med seg selv og relasjonen, men informantene opplever at elever som utfordrer dem er som oftest de elevene de skaper best relasjon til. Informantene synes elever som utfordrer responderer dårligere på kommanderinger, men godt når lærer er rolig og positiv i fremtreden.

Vi vil først redegjøre for hva som kan kjennetegner den negative relasjonen, noe som Drugli (2012) tar for seg i teorien. For å videre diskutere funnene under denne kategorien, for eksempel at informant 2 viser selvinnsett ved å fortelle om at lærere trenger å endre sin atferd for å skape positive relasjoner til elevene sine. Deretter diskuterer vi funnet om at informantene føler de skaper best relasjon til elevene som utfordrer dem. Avslutningsvis henviser vi til funnet der det

eksemplifiseres en hendelse hvor en elev var utfordrende, og hvor informanten opplevde en endring i atferd ved å håndtere situasjonen annerledes med tanke på den nonverbale kommunikasjonen.

I læreryrket vil en møte på elever som utfordrer en selv. Det som er viktig i slike situasjoner er at lærer opprettholder sin profesjonalitet og ikke tar seg personlig nær av hendelsene som finner sted eller av det som blir sagt. Dette er noe som kan føre til at relasjonen mellom lærer og elev blir negativ eller svekket. Denne relasjonen er noe som kan gjenkjennes ved at det forekommer sinne, konflikter og mistillit mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 57). Informant 2 syns at de utfordrende elevene kan være vanskelig for hen når hen bygger relasjonen. *«En utfordring kan være hvis du har unger som er negative hele tiden (...) som sier jeg driter i deg, jeg hater deg (...) jeg må bestemme meg for hva det gjør med meg og hva jeg lar det gjøre med meg (...) men da må jeg jobbe med meg selv å vise tilbake at jeg hører hva du sier, men jeg liker deg uansett (informant 2)»*. Informant 2 forteller det kan være vanskelig med de negative elevene som forteller stygge ting. Videre forteller informanten at man er nødt til å bestemme seg for på hvilken måte man skal la seg påvirke av ordene og handlingene eleven gjør mot en selv. Til slutt forteller informanten at hen er nødt til å jobbe med seg selv. Selv om eleven er negativ og sier stygge ting, er man nødt til å lytte, men huske på å fortelle eleven at hen er glad i eleven uansett. Informanten henviser til sin læreprofesjon da hen forteller om måten hen er nødt til å håndtere denne situasjonen på. Lærer er nødt til å te seg profesjonelt i sin rolle, og dette innebærer at selv om lærer opplever negativ motgang er hen nødt til å være bevisst sine egne følelser og tanker, og er nødt til å være villig til å endre egen atferd i relasjonen til eleven (Drugli, 2012, s. 47). Dette blir et viktig punkt med tanke på det som er nevnt tidligere om at lærer har det fulle og hele ansvaret for relasjonen i klasserommet mellom seg selv og elevene. For at lærer skal kunne møte denne motgangen kan det være viktig at hen ikke tar med seg sine egne følelser inn i det som skjer, eller reagerer ut fra dem. Lærer kan bli nødt til å ta ett skritt tilbake og prøve å forstå situasjonen og ikke minst forstå hvorfor eleven kan reagere eller oppføre seg på en slik måte. Som informant 2 også forteller at hen er nødt til å jobbe med seg selv. Dette er en innstilling lærer burde kunne ha i sitt yrke. For at hen skal kunne endre den negative relasjonen til noe positivt, kan det være hensiktsmessig at lærer selv endrer sine holdninger og følelser inn i relasjonsarbeidet.

Informantene forteller at det er de utfordrende elevene de føler de får den beste relasjon til. De nevner ikke på noen måte hvorfor de føler akkurat dette, men vi tolker dette som at det er de utfordrende elevene lærer kan måtte bruke mest tid på, for de trenger mer støtte, veiledning og hjelp i klasserommet. Grunnet begrensninger i denne forskningsoppgaven har vi ikke intervjuet

elevene om akkurat dette, og kan heller ikke gi noe svar på om dette kan stemme fra eleven sin side. Men slik vi tolker det informantene forteller, gir dette oss et inntrykk av at den positive relasjonen skapes gjennom et tettere samarbeid med eleven. Lærer bruker naturlig mer tid med eleven, da hen trenger mer veiledning og støtte. Informant 1 forteller om en elev hen har som til tider setter seg under pulten. Til å begynne med kjeftet informantene på eleven for å få hen til å sette seg tilbake på plassen sin. Som informant 1 også nevnte oppleves det som at eleven bare kommer flere mil unna. Hen fikk ikke noen nærmere relasjon til eleven ved å håndtere situasjonen på denne måten. Men når informant 1 snakket rolig til eleven og fortalte eleven at «*jeg veit du klarer dette*», responderte eleven med å gjøre det hen ble fortalt. I dette funnet møter eleven først en lærer som kjefter og forteller hva hen skal gjøre. Vi kan tenke oss at i en slik situasjon der eleven kanskje føler seg utrygg eller usikker med tanke på at hen setter seg under pulten, kan dette bidra til at eleven blir enda mer usikker. Eleven forstår kanskje ikke hva det er hen gjør som er galt, eller hvorfor ikke lærer hjelper hen. Det kan hende dette er elevens strategi for å finne ro eller er en metode for å føle seg trygg. Dette er bare spekulasjoner, tanker og tolkninger fra vår side, da vi ikke har intervjuet elevene om dette. Men som informant 1 nevner responderte eleven når hen var roligere i stemmen og oppmuntret eleven med å si «*jeg veit at du klarer dette*». Stemme, tonefall og styrke i stemmen er noe som bidrar til å formidle det som skal meddeles. Måten vi mennesker uttrykker oss på om det er leende eller med en rolig stemme, er dette noe som bidrar til vår oppfattelse av hva som blir fortalt (Dahl, 2013, s. 172?). Derfor kan eleven i denne sammenhengen ha opplevet situasjonen som en roligere og tryggere situasjon da lærer roet ned stemmen sin og kommer med motiverende ord til eleven. Det kan hende eleven trengte ro og å bli sett av lærer, og at det var derfor hen valgte å sette seg under pulten. Som informantene selv nevnte hadde hen en elev som hadde tendenser til å sette seg under pulten. Dette oppfatter vi som at elevene har gjort dette flere ganger, og som vi oppfattet snakket informantene med eleven hver gang dette oppsto. Det kan være slik at eleven veit at hen får oppmerksomheten rettet mot seg når hen setter seg under pulten, og det er derfor hen velger å gjøre det for å få læreren sin kontakt. Informantene selv forteller ikke om sin tolkning av hvorfor elevene setter seg under pulten, så det er vanskelig for oss å kommentere dette noe videre. Men informantene viser sin egen frustrasjon da informantene selv forteller at hen kjeftet på eleven i starten, før informantene valgte å endre strategi til å være rolig i stemmen og fortelle eleven at dette er noe hen klarer. I dette funnet viser informantene tegn til at hen endrer sin atferd i relasjonen. Informantene reagerte tidligere med å kjefte, noe som kan ha vært en reaksjon som bunnet i egne følelser og reaksjon på hendelsen. Men etter hvert endret informantene sin atferd for hen oppdaget at det å kjefte på eleven sin ikke ga noen positiv respons. Dette er noe som kan vise en bevissthet hos informantene

da hen selv valgte å endre sin atferd for elevenes beste og ikke nødvendigvis for informantens eget ønske eller vilje.

Et annet sentralt funn som er viktig å få diskutert er funnet der informantene forteller at de syns det er vanskelig å skape en relasjon med elever som utfordrer dem, men samtidig så forteller de at de elevene som utfordrer dem er de elevene som de skaper best relasjon til. Som nevnt ovenfor forteller informant 2 om at elever som har negative holdninger og sier stygge ting er elever hen syns er utfordrende, for da er informanten nødt til å jobbe med seg selv og sørge for at hen ikke tar seg nær av det som skjer eller det som elever sier, men heller fortsette å vise ovenfor eleven at hen er glad i eleven. Det er tydelig at i arbeidet med relasjonen med den utfordrende eleven er det en høyere innsats som må legges ned i arbeidet. Som nevnt er hen nødt til å passe på seg selv, ved å ikke la det som sies eller det som skjer påvirke hen selv. Som informantene nevner er lærer nødt til å vise ovenfor elever som er utfordrende at hen er glad i dem og vil gi like mye av seg selv til dem. Det innebærer at lærer er nødt til å endre sin egen oppførsel og holdning i relasjonen. Dette er noe som absolutt vil kreve mer arbeid fra lærer med tanke på at lærer ikke kan la følelsene ta overhånd med tanke på ting som blir sagt. Som informantene også forteller så kan hen ikke la seg påvirke av det som skjer. Informantene forteller også at det er spesielt disse elevene de også føler de får en bedre relasjon til. Dette kan være en naturlig konsekvens av at lærer vil benytte mer tid og anstrengelse på de elevene som utfordrer dem. Det vil si at elevene også får mer tid sammen med lærer, da lærer blir nødt til å bruke mer tid med dem. Da vil lærer kunne bli bedre kjent og får mer tid til å skape en relasjon til eleven. Når lærer får mer tid sammen med elevene og mer kontakt, vil det være forståelig at lærer og elev skaper en relasjon. Men om relasjonen er positiv eller negativ vil det bli vanskelig å kunne gi et fullstendig svar på, da vi ikke har snakket med elevene i denne forskningsoppgaven.

I denne kategorien har vi diskutert rund informantenes mening og opplevelse om den utfordrende eleven og relasjonsarbeidet mellom lærer og elev. Informantene forteller at de syns det kan være vanskelig å skape positive relasjoner til de elevene som utfordrer dem, men samtidig opplever de også at det er disse elevene de skaper best relasjon til. Vi ser også vår begrensning tydelig i denne forskningsoppgaven, da vi ikke veit om elevene også føler det på denne måten. En lærer må være bevisst sine egne tanker og følelser når hen møter elevene, og at det er viktig at en lærer er villig til å endre sin atferd i relasjonen for at det skal kunne bli en positiv relasjon. Samtidig opplever en informant at det å kjefte på elevene trekker hen lengre unna, enn når hen er rolig i stemmen og har en positiv tilnærming til elevene som utfordrer dem.

5.3 Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet

I denne kategorien har vi drøftet funnene i kategorien *nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet* som er fremstilt i kapittel 4. Sentrale funn som kommer under denne kategorien handler om meninger, opplevelser og erfaringer informantene har hatt i sitt arbeid med relasjonen med spesielt søkelys på den nonverbale kommunikasjonen. Informantene forteller at kropp og ansikt er nødt til å stemme overens i kommunikasjonen med elevene og at disse to elementene er noe de mener blir lagt bedre merke til enn ordene som kommer ut. Funnene forteller at informantene synes det er vanskelig å uttrykke noe annet enn det hen faktisk føler og at det ikke alltid nytter å bare kjefte på elever som ikke lytter, men heller vise dem nærhet ved å holde rundt dem som en mer funksjonell metode. Informantene nevnte noen nonverbale gester de benyttet seg av fremfor det verbale språket. De forteller at de ofte viser et tegn for å få det stille fremfor å hysje på elevene og at de benytter seg av berøring for å forsterke positiv atferd, men også for å veilede elevene i riktig retning. Til syvende og sist mener informantene at et positivt kroppsspråk gir positiv forsterkning.

I denne kategorien er det en del sentrale funn vi vil belyse på best mulig måte. Vi vil begynne med å belyse funnet der informantene forteller at det er kropp og ansikt som først blir lagt merke til og at dette er nødt til å stemme overens med det som sies. For å gjøre dette har vi begynt med å nevne den arenaen lærer tilbringer mest tid sammen med elevene, som er i undervisning. For å belyse kommunikasjonens viktighet og hvorfor nonverbal kommunikasjon blir viktig i relasjonsarbeidet, ble det viktig for oss å ta med dette punktet helt først. Vi har valgt å legge til noen underkategorier i dette kapitlet da vi ser det gir en ryddigere struktur.

5.3.1 Kommunikasjon i undervisning

I lys av relasjonsarbeidet er det viktig å se hvor lærer og elev bruker mest tid sammen, som uten tvil er i undervisning. Undervisning er noe som krever effektiv kommunikasjon fra lærer hvis hen vil lykkes med det hen vil oppnå. Derfor bør lærer være kompetent innenfor en rekke ferdigheter, hvor de viktigste ferdighetene er kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 52). Et av kjennetegnene til undervisning er interaksjon eller relasjon mellom lærer og elev, og desto sterkere denne relasjonen er, desto dypere vil resultatet av interaksjonen være, som igjen vil gi effektiv læring (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Relasjonsarbeidet for lærere viser seg å være kilden til en rekke fordeler for både lærer og elev (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19; Fallmyr, 2020, s. 35; Drugli, 2012, s. 12). Relasjonen bidrar til at vi mennesker kan forstå hverandre

og stole på hverandre, noe som også er med på å bidra til egen utvikling og livskvalitet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Relasjon er også noe som kan bidra til å skape følelsen av tilknytning og tilhørighet mellom lærer og elev, og når dette ligger til grunn har lærer bygget en grunnmur for vekst og trivsel hos eleven (Fallmyr, 2020, s. 37). Til syvende og sist er relasjonen mellom lærer og elev et viktig aspekt for at læringen skal være effektiv. Dette er essensielt ettersom vår oppgave som lærer er å utdanne elevene (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19; Fallmyr, 2020, s. 35).

5.3.2 Det nonverbale er mer fremtredende

I funnene ser vi at informantene forteller at det er viktig at det en sier stemmer overens med det kroppen og ansiktet viser, og at kropp og ansikt er noe de mener blir lagt mer merke til enn ordene som kommer ut. Til dette vil vi også belyse funnet der informantene forteller om at det er vanskelig å uttrykke noe annet enn hva man faktisk føler. Dette er også noe som Dahl trekker fram - at det er igjennom kroppen og ansiktet vi formidler det vi føler (Dahl, 2013, s. 186). Informantene uttrykker at det er vanskelig å uttrykke noe annet enn det man faktisk føler. Dette forteller oss at det kan være vanskelig for lærer å ikke formidle med ansikt og kropp det hen faktisk føler.

Men med tanke på hva som er nevnt tidligere ang. den utfordrende relasjonen, der lærer er nødt til å legge sine egne følelser til side for å kunne møte eleven på en måte som gagnar eleven i relasjonsarbeidet. Det viser seg at disse to funnene blir litt motstridene med tanke på hva informantene forteller. De sier de er nødt til å legge egne følelser til side for å møte eleven i den utfordrende relasjonen, men de forteller også at det er vanskelig å uttrykke noe annet enn hva man faktisk føler. Følelser er noe som uttrykkes gjennom et smil, gråt eller et rynk i pannen for eksempel og disse uttrykkene kan være både ubevisste og bevisste (Dahl, 2013, s. 186). For å sette dette i sammenheng med teori kan vi se på det Dahl og Bambaeroo og Shokrpour forteller om at de nonverbale elementene betyr mye for hvordan mottaker oppfatter budskapet som formidles (Dahl, 2013, s. 134; Bambaeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Med tanke på funnet der informantene forteller om viktigheten av at ansikt og kropp henger sammen med det verbale, blir denne teorien spennende å se på i lys av funnet. Som nevnt ovenfor viser tidligere forskning til at nonverbale elementer bidrar til å hjelpe mottaker til å oppfatte budskapet som skal formidles. Dette kan ha en stor betydning for at kropp og ansikt henger sammen med det verbale, da det viser seg at dette kan være bidrag for mottaker til å forstå budskapet (Dahl, 2013, s. 134; Bambaeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). En annen oppdagelse vi ser i teori er at kroppsspråk viser seg å være et tydelig språk for barn, og dette er det første språket de lærer seg (Dragland, 2016, s. 15). Så med tanke på dette kan det være enda mer viktig for lærer å være tydelig i sitt kroppsspråk, og være enda mer

påpasselig på at kroppsspråket stemmer overens med det verbale, nemlig fordi dette språket viser seg å kunne være et språk elevene mestrer godt. Dersom elevene ikke forstår det verbale, kan kroppsspråket bli deres «redning» når de forsøker å tyde hva som blir sagt.

Som nevnt i funn forteller informantene også at det er vanskelig å vise noe annet enn hva man faktisk føler. Ifølge Øyslebø er ansiktet noe som betegnes som den mest kommunikative kroppsdelen vi har (Øyslebø, 1988, s.129). Det er igjennom hele kroppen, men ikke minst ansiktet som først forteller om hvordan følelse hvert menneske har (Dahl, 2013, s. 186). Det viser seg at informantene har en bevissthet om akkurat dette, da de poengterer og viser seg alle enige i at det er vanskelig for dem å uttrykke noe annet enn hva de faktisk føler selv. Samtidig er det motstridende at informantene forteller at de er nødt til å legge sine egne følelser vekk i den utfordrende relasjonen. Dette utfordrer funnet om at informantene sier det er vanskelig å uttrykke noe annet enn de faktisk føler. På hvilken måte informantene mener de er nødt til å legge følelsene vekk, mener de er at de ikke kan ta seg nær av det elevene sier eller gjør. Lærer er nødt til å snu sin atferd for å møte eleven på en måte som gagnar eleven godt. I lys av teori nevner også Drugli at lærer er nødt til å være villig til å ta det profesjonelle ansvaret og endre sin atferd i relasjonen til eleven (Drugli, 2012, s. 121). Informantene viser at de er bevisste på at en slik endring må ligge til grunn for å endre sin atferd.

5.3.3 Nonverbale gester i klasserommet

I intervjuprosessen forteller flere av informantene om ulike nonverbale kommunikasjonsformer de bruker i klasserommet med ulikt mål. De benytter seg av ulike gester for å oppnå stillhet, for å få elevene til å forstå at det de gjorde ikke var greit, for at elevene skal forstå at nå mener lærer alvor ved å bli streng eller ved å berøre elevene for å vise omsorg og veilede. Informant 4 forteller; «*Når jeg uttrykker meg nonverbalt så kan det noen ganger roe ned klassen også istedenfor å si «hysj hysj» (holder fingeren foran munnen), altså kan man heller liksom lukke glidelåsen igjen (viser tegn med hånden at hen lukker glidelåsen på munnen)*». Her henviser informant 4 til når hen vil skape ro i klasserommet. Informanten forteller at hen roer ned klassen ved å uttrykke seg nonverbalt, ved å vise et stille tegn som er når lærer holder finger foran munn eller demonstrere at hen lukker glidelåsen ved å trekke finger som om hen lukker glidelåsen foran munnen. Informant 4 forteller at denne metoden noen ganger er med på å bidra til at det blir ro i klasserommet. Når informanten selv forteller sier hun «hysj, hysj» på en voldsom måte. Flere av informantene nikker og er enige i at når de skal få ro i klasserommet benytter de seg også av denne metoden, og flere sier seg enige i at denne metoden fungerer bedre enn å «hysje» på elevene. En kan tenke seg selv i en situasjon der det

er støy i klasserommet og lærer prøver å skape ro ved å selv bråke og skape leven når hen sier «hysj». I en slik situasjon kan det være forvirrende for elevene selv å forstå at det er ro som skal oppnås, når den som prøver å oppnå det selv ikke viser ro. Så når informantene forteller at de opplever at det å ikke si noe og heller vise et stille tegn er mer funksjonelt, kan dette være et resultat av at elevene selv ser at lærer viser ro samtidig som hen forteller elevene at hen vil oppnå det. Bandura forteller at vi gjennom å observere et individ vil kunne lære oss hvordan handlinger skal gjennomføres (Bandura, 1997, s. 140). Her vil handlingene til lærer være essensielle og veiledende for hvordan elevene selv skal håndtere situasjonen hen står i. Derfor vil det være hensiktsmessig og oppriktig av lærer å oppføre seg på en slik måte de selv forventer at elevene skal oppføre seg på, med tanke på Observasjonslæring (Bandura, 1997, s. 143). Som også informantene gir uttrykk for at det å være voldsom når du forventer ro ikke har vært særlig hensiktsmessig, men de forteller at når de viser ro i kroppen og bare viser et stille tegn til elevene opplever en bedre effekt. I lys av Bandura sin teori kan det være at effekten informantene sier at de opplever har bakgrunn i observasjonsteorien (Bandura, 1997, s. 143). Det kan være at elevene i disse sammenhengene observerer lærer og forstår at lærer formidler et budskap om at det skal bli ro. De observerer hva som skjer og forstår kanskje at de også er nødt til å oppføre seg på en slik måte for å oppnå ro.

5.3.4 Kroppsspråk

Informant 2 beskriver kort og godt hvordan kroppsspråket til læreren kan bidra til å påvirke elevens handlinger; «*positivt kroppsspråk gir positiv forsterkning (Informant 2)*». Informant 2 forteller at når hen selv viser et positivt kroppsspråk, opplever hen at dette forsterker det positive hos elevene også. Informanten mener med andre ord at hen selv opplever at elevene responderer til det kroppsspråket hen uttrykker. Her kan vi trekke inn eksempelet som står ovenfor om stille tegnet. Vi kan tolke det slik at når lærer selv er stille og viser et tegn til elevene fremfor å lage mye lyd og si «hysj», er dette et eksempel på positivt kroppsspråk. Da kan elevene oppleve det som en mer positiv handling da lærer ter seg roligere. Kroppen er noe vi mennesker bruker i mange sammenhenger, som for eksempel så reiser vi hånden vår når vi hilser og vi vinker for å symbolisere at vi skal gå vekk fra hverandre (Dragland, 2016, s. 27). Kroppshandlinger er uttrykk som kan benyttes i kommunikative hensikter, men alle våre kroppshandlinger er ikke nødvendigvis bevisst eller med en hensikt. Vi mennesker har enkle kroppshandlinger vi ikke selv kan kontrollere, som for eksempel å gjespe eller rødme, om disse handlingene er kommunikative avhenger av hva som formidles mellom partene (Øyslebø, 1988, s. 9). Det vil si at kroppshandlinger vi utøver som ikke har en direkte hensikt, som for eksempel å gjespe, kan få en mening for den andre parten. Dette er noe som avhenger av kontekst og formidlingen. Et gjesp er noe som kan defineres av en annen

part at den andre er trøtt, eller muligens syns det hen snakker om er kjedelig. Hvordan man selv definerer et annet menneske sitt kroppsspråk avhenger av hva man selv har opplevd eller hva man selv mener med sitt eget kroppsspråk. Derfor vil det kunne bli viktig å tenke på at når vi mennesker kommuniserer vil budskapet en sender sendes på to nivåer samtidig: Det nonverbale og det verbale. Når disse to ikke stemmer overens vil kommunikasjonsflyten kunne bli hindret fordi mottaker av kommunikasjonen kan ha en tendens til å basere det hen mottar av avsender på de nonverbale signalene (Stamatis, 2011, s. 1431). Som også tidligere forskning konkretiserer så viser det seg at de nonverbale elementene konkretiserer budskapet som skal meddeles.

5.3.5 Kroppsrom og berøring

Berøring er noe som innebærer en interaksjon med et annet menneske (Stamatis, 2011, s. 1430). Berøring er noe som utgjør en nonverbal kommunikasjonsprosedyre, noe som betyr at berøring er et kommunikasjonsmiddel i seg selv, men er også et middel for å tolke andre individer (Stamatis, 2011, s. 1431). I funnene ser vi at informant 2 forteller; «*Jeg merker at jeg stryker mye, jeg stryker mye på ryggen når jeg roser (Informant 2)*». Informant 2 benytter seg av berøring for å forsterke det positive når hen roser elevene sine, noe som de andre informantene også nikket til og ga uttrykk for at de også gjorde. Det virker som om informant 2 definerer det å stryke som noe positivt, da dette er en handling hen velger å benytte seg av når hen skal formidle noe positivt til eleven sin. Positiv berøring er noe som tidligere forskning forteller at barn trenger i livet sitt for å danne sterkere bånd med omsorgspersoner og ikke minst er berøring nødvendig for å kommunisere med barn og bygge tillitsfulle relasjoner (Stamatis, 2011, s. 1428). Selv om informantene ikke ga uttrykk for at dette er deres hensikt når de berører elevene, men at det er for å rose, vil denne handlingen forsterke det positive for elevene og bidra til å bygge tillitsfulle relasjoner (Stamatis, 2011, s. 1428). For det første så er det hendene våre som har den store rollen i berøringen, alle meldinger huden vår mottar må gå til hjernen, deretter sender hjernen melding tilbake til huden og til hvert organ i kroppen om hva som skjer og hva den føler om det som skjer (Stamatis, 2011, s. 1434). Kroppen vår vil respondere på berøring med en eller annen følelse uansett, men det er ikke gitt at alle elever vil respondere positivt selv om lærer mener eller føler sin handling er det. Derfor spiller kroppsrom en viktig rolle i berøring. Kroppsrom er et område hvert individ oppretter rundt seg, der hen selv føler det er ubehagelig at andre kommer innenfor. Dette er avstanden du selv aksepterer at andre mennesker kan komme nær deg. Avstanden vil kunne variere fra person til person, alt avhenger av relasjonen en selv har til personen (Øyslebø, 1988, s. 272). Berøring er den mest intime kommunikasjonsformen mellom mennesker som er med på å kunne uttrykke følelser, sympati og

omsorg (Dahl, 2013, s. 188). Derfor er det ikke en selvfølge at alle elever aksepterer at lærer kommer så nært, da dette kan handle om elevens grense til sitt eget kroppssrom. Dette er noe som kan avhenge av lærer og elevens relasjon seg imellom eller bare elevens egen grense. Derfor kan berøring for eleven også oppleves som noe negativt, eller noe eleven ikke liker. Informant 5 nevner et eksempel på akkurat dette; «*Når jeg prøver å lede elever riktig vei ved å legge hånden min på ryggen deres og føre de mot der de skal gå, har jeg opplevd at noen trekker på skulderen som om de ikke vil jeg skal hjelpe dem (informant 5)*». Informant 5 opplever at elever viser med sitt kroppsspråk at hen ikke liker kroppshandlingen som foregår mellom lærer og elev. Informant 5 sier selv hen føler det som om eleven ikke vil at hen skal hjelpe dem ved å legge hånden sin på dem. Hva eleven mener med sitt kroppsspråk kan vi ikke si vi veit for sikkert, men kroppsspråk tolkes på ulike måter fra ulike individer. I denne situasjonen fikk informant 5 inntrykk av at eleven ikke likte å bli berørt på den måten av informant 5, da lærer skulle veilede hen på riktig vei. Om det var at elevene ikke ville ha hjelp, eller at det var berøringen i seg selv som var problemet er noe vi heller ikke vet med tanke på vår begrensing i denne forskningen, men ut ifra Øyslebø sin beskrivelse av kroppssrom kan man tolke det slik at eleven syntes at læreren var langt innenfor den avstanden eleven har som en personlig grense (Øyslebø, 1988, s. 272). Men som nevnt har vi ikke nok kjennskap eller kunnskap om hvordan eleven tenkte eller følte det, fordi vi ikke har intervjuet andre enn lærerne i denne forskningsoppgaven. Men det er interessant å se informantens tolkning da hen sier at «... *som om de ikke vil jeg skal hjelpe dem*». Det viser seg her at informanten tolker situasjonen på en slik måte at hen opplever at eleven ikke vil ha informantens hjelp. Dette forteller informanten ut ifra kroppsspråket eleven ga, som informanten sier selv «... *har jeg opplevd at noen trekker på skulderen som om de ikke vil jeg skal hjelpe dem*». Informanten trekker sine konklusjoner ut fra elevens kroppshandling som var å trekke på skulderen. Dette kan være en helt riktig konklusjon, men siden både informanten og vi ikke har nok informasjon fra eleven selv om hendelsen, kan vi ikke si for sikkert hvorfor reaksjonen ble som den ble. Men som vi nevner er kroppssrom en grense eleven har, og i enkelte situasjoner kan det hende eleven ikke vil lærer skal trå innenfor denne grensen nemlig fordi hen kanskje ikke føler seg trygg nok til det på grunn av at relasjonen kanskje ikke er sterk nok (Øyslebø, 1988, s. 272).

I denne kategorien har vi diskutert de sentrale funnene under kategorien *nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet*. Vi har tatt for oss undervisning som den arenaen lærer har en interaksjon med elevene og tilbringer mest tid sammen med dem. Informantene har gitt uttrykk for at de synes det er vanskelig å uttrykke noe annet enn hva man faktisk føler, men samtidig forteller de at de er nødt til å legge sine egne følelser til side i møte med de utfordrende elevene. Kroppsspråk viser seg også å

være det første språket barnet lærer (Drageland, 2016, s. 15), og dette kan være en nyttig informasjon for lærere og ta med seg inn i sin interaksjon med elever. Informantene forteller de benytter ulike nonverbale gester for å oppnå stillhet i klasserommet ved å vise et stille tegn, fremfor å «hysje» på elevene sine. De viser med kropp og stillhet hvordan de vil at elevene også skal oppføre seg, noe som Bandura også fremstiller som observasjonslæring, der vi vil gjennom å observere et individ kunne lære oss hvordan handlinger skal gjennomføres (Bandura, 1997, s. 140). Informant 5 forteller at «*positivt kroppsspråk gir positiv forsterkning*» noe som alle informantene uttrykte at de var enige i.

5.3.6 Positurologi

I denne kategorien skal vi drøfte funnet i kategorien *positurologi* som er fremstilt i kapittel 4. Funnet under denne kategorien handler om nonverbale elementer vi ikke kunne se at informantene la noe vekt på. Informantene nevner i liten grad hvordan ulike plasseringer i rommet har noen innvirkning på deres nonverbale kommunikasjon, men vi har oppdaget et tilfelle de nevner dette; «*Man behøver ikke på en måte å alltid ha den pekefingeren, men å komme bort også på en måte bare være i nærheten og roe ned på en måte (...) (Informant 4)*». Det å bare være i nærheten nevner ikke direkte lærerens plassering i rommet, men at plasseringen er nærme eleven. Vi ser på dette som et funn som er viktig å ha med i diskusjonen vår, da positurologi er et av flere elementer i den nonverbale kommunikasjonen.

Positurologi handler om hvordan kroppen er plassert i et rom, og hvordan denne plasseringen forholder seg til samhandlingspartner (Øyslebø, 1988, s. 215). I intervjuprosessen forteller informant 4 at det å bruke gester for å veilede elevene ikke bestandig er den beste måten. Informanten forteller at det å stå ved siden av eleven og være i nærheten kan være en like bra, hvis ikke enda bedre, måte å veilede elevene på. Vi kan med dette tolke at eleven responderer bedre på at lærer er i nærheten, noe vi ikke kan vite med sikkerhet siden vi ikke har intervjuet elevene. Men i funnene har informantene gitt inntrykk på at de heller benytter seg av nærhet, fremfor å korrigere og kjeft som nevnt i sitatet ovenfor. Informantene forteller ikke om dette er noe de opplever som positivt, men vi tolker det slik at de fikk mindre respons på å kjeft verbalt på elevene. Det kan også ha noe å gjøre med tryggheten eleven føler ved å ha lærer i nærheten.

Så i en eller annen form har informantene nok benyttet seg av positurologi ved det å være i nærheten, men dette har nok ikke vært noe de selv har vektlagt eller belyst i stor grad i denne forskningsoppgaven.

Vi har nå diskutert våre sentrale funn i denne forskningsoppgaven og oppsummert hver kategori. Avslutningsvis vil vi oppsummere diskusjonen i tilknytning til forskningsoppgavens problemstilling; *Hva er lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?* Helt til slutt vil vi legge opp for videre forskning ved å gå gjennom våre metodiske begrensninger og hva som kan være spennende å forske videre på.

6 Avslutning

Utgangspunktet for vår forskningsoppgave er følgende problemstilling:

Hva er lærerens erfaring med sin påvirkning av relasjonen gjennom nonverbal kommunikasjon?

For å svare på vår problemstilling viser vi til tidligere forskning, teori, samt funn som er presentert i kapittel 4. Avslutningsvis vil det bli presentert forslag til videre forskning på feltet.

Kategoriene våre er:

- Relasjonen
- Den utfordrende relasjonen
- Hvordan skaper lærerne relasjonen?
- Nonverbal kommunikasjon i relasjonsarbeidet
- Positurologi

I denne delen vil vi tar for oss en konklusjon med utgangspunkt i problemstillingen, teori og diskusjon av funnene. Vi har i denne forskningsoppgaven innhentet vår empiri ved hjelp av et fokusgruppeintervju av fem kontaktlærere på første trinn. Ved hjelp fra empirien og teorien vi har benyttet i denne oppgaven, har vi kommet frem til en konklusjon som vil besvare vår problemstilling. Avslutningsvis vil vi presentere vår begrensning i denne forskningsoppgaven, men også forslag for videre forskning på dette feltet.

Gode relasjoner, utvikler gode læringsforutsetninger. Informantene i denne forskningsoppgaven mener alt bunner i gode relasjoner mellom lærer og elev. Vi mennesker kommuniserer med flere kanaler enn bare verbalspråket (Øyslebø, 1988, s. 8). Vi har en tendens til å veilede ordene vi bruker med annen atferd. Den følelsesmessige og holdningsmessige informasjonen formidles igjennom andre kanaler enn ord, som gester, øyekontakt, tonefall, kroppsspråk osv. Noen av våre gester og kroppsbevegelser er universelle, men mange av disse er også kulturelle (Bambaeeroo & Shokrpour, 2017, s. 53). Å lære å forstå seg på kroppsspråk kan hjelpe enhver med å forbedre oss selv og øke ens egen forståelse av andre. Ved å lese andres kroppsspråk kan vi få en bedre relasjon, fordi vi vil igjennom dette kunne forstå oss bedre på den andre sin følelsesmessige tilstand. Derfor viser det seg at den nonverbale kommunikasjonen vil kunne være et kraftig verktøy for lærer for å forstå seg på sine elever.

Informantene i denne forskningsoppgaven var alle enige om at relasjonen er et viktig fundament i arbeidet med elevene. De viser også til at relasjonen er noe som må arbeides med kontinuerlig og ikke minst at det må opprettholdes og vedlikeholdes av lærer. Informantene forteller at det å vise interesse for elevene og anerkjenne dem, er noe som er med på å bidra til å skape en relasjon med dem. For at elevene skal føle at lærer bryr seg om dem nevner informant 3; «*At du møter de med et smil hver morgen og at alle føler at de blir sett i løpet av dagen (Informant 3)*», som er noe alle informantene sa seg enige i ved at de nikkete og smilte under intervjuet. Informantene ga uttrykk for at de alle mener at anerkjennelse og å vise at du bryr deg om eleven er noe av det viktigste inn i relasjonsarbeidet. Dette er også noe Drugli presiserer: Anerkjennelse er et viktig fundament inn i relasjonen, og at dette omhandler å vise interesse for elevene sine, bekrefte deres følelser og fortelle at du som lærer liker dem (Drugli, 2012, s. 49; Fallmyr, 2020, s. 40).

I arbeidet med relasjonen til elevene forteller informantene at noe av det viktigste du må tenke på er hvordan kroppen og ansiktet stemmer overens med ordene som kommer ut. For kroppen og ansiktet er det som forteller omverden helt først om hvordan man føler det inni seg (Dahls, 2013, s. 186). Dette var noe informantene syntes kunne være vanskelig i situasjoner der de møter elever som utfordrer dem.

«en utfordring kan være hvis du har unger som er negative hele tiden, som sier jeg driter i deg (...) da må jeg jobbe med meg selv å vise tilbake at jeg hører hva du sier, men jeg liker deg uansett! (informant 2)»

Men samtidig så er det disse elevene som de også føler de får en sterkere relasjon til. Dette kommenterer informant 1 videre ved å fortelle om en elev hen strever med. Informant 1 oppdaget at det ikke var til nytte å kjeft eller være streng i stemmen med denne eleven, for da opplevde hun ingen positiv respons fra eleven. Men da læreren gjorde stemmen rolig og ga elevene oppmuntrende ord som «*dette vet jeg at du klarer!*», opplevde hen at eleven responderte med å heller gjøre det hen ble fortalt.

Berøring er et annet element i det nonverbale språket som informantene også benyttet seg av i sin praksis. De forteller at de liker å benytte seg av berøring ved å stryke på elevene når de roser. Dette oppfattet vi som en forsterkning på at det eleven har gjort er positivt og bra. Informantene benyttet også berøring når de ville veilede eleven i riktig retning, ved å legge hånden sin bak ryggen deres og skyve. Dette er noe informant 5 opplevde som noe negativt for eleven, da eleven responderte ved å trekke på skulderen som uttrykket som om hen ikke ville ha hjelp av lærer. Vi fattet det som veldig interessant, men også forståelig da berøring befinner seg innenfor vårt kroppslige rom, som er en

usynlig grense vi setter for oss selv, og de som kommer innenfor denne er mennesker vi aksepterer kan komme så nært på oss (Øyslebø, 1988, s. 272). Dette kan fortelle informanten om at kanskje relasjonsarbeidet må jobbes mer med, eller så kan det være at lærer kom for nært på eleven eller at eleven fattet denne hendelsen som negativ.

Avslutningsvis vil vi oppsummere at samtlige informanter i denne forskningsoppgaven har vært enige om at relasjon er viktig og at den nonverbale kommunikasjonen har vist seg å være mer effektiv enn kun det verbale språket. Ifølge informantene har elevene vist seg å respondere bedre på det nonverbale enn bare det verbale. De nevner også at selv om det er vanskelig å ha en relasjon med elever som utfordrer dem, er det også ofte disse elevene de skaper best relasjon til. Til syvende og sist er det lærer som har det hele og fulle ansvaret for at relasjonen mellom lærer og elev er til stede.

Vi vil også nevne at denne forskningsoppgaven har gitt oss ny og økt kunnskap og innsikt om lærer- og elevrelasjonen og hvordan den nonverbale kommunikasjonen har påvirket dette både positivt og negativt. Dette er kunnskap vi som kommende lærere kommer til ha bruk for i alle våre yrkesaktive år da relasjonsbygging viser seg å være noe som aldri vil ta slutt for læreren i sitt yrke. Kunnskapen om nonverbal kommunikasjon og relasjon som vi har tilegnet oss i arbeidet med denne oppgaven har lært oss at det nonverbale kan virke synligere for elever når hen skal kommunisere, og at nonverbale gester kan være vell så effektive som bare verbalt. Lærerne forteller oss om at de berører elevene sine, og spesielt når de roser da de føler dette er en positiv handling. Tidligere forskning har også vist at positiv berøring er nødvendig for å bygge tillitsfulle relasjoner, dette gjelder spesielt for de minste trinnene (Stamatis, 2011, s. 1428). Derfor kan det være viktig for oss, med tanke på denne masteren i begynneropplæring og at vi vil arbeidet på de minste trinnene, at vi kan bruke denne kunnskapen til å skape gode og positive relasjoner med våre fremtidige elever. Det er kunnskap vi vil sette stor pris på at vi har tilegnet oss og kunnskap som vi skal bygge videre på i vårt arbeid som lærere.

6.1 Metodiske begrensninger i vår forskningsoppgave

Et kritisk blikk på vår forskningsoppgave vil være fornuftig. Vi ser at vi har noen metodiske begrensninger i vår oppgave ved at vi bare har brukt fokusgruppeintervju av lærerne som tilnæringsmetode. Hvis vi hadde kombinert flere metodiske tilnæringer, ville funnene vært

konkrete og vi hadde hatt mulighet til å kunne svare mer utfyllende enn hva som er gjort i denne forskningsoppgaven. Vi kunne for eksempel benyttet oss av en blanding av intervju og observasjon for å få frem et mer nyansert blikk på vår problemstilling. Det kunne også vært spennende å ha med flere informanter med inn i studien for å få et bredere perspektiv på flere læreres erfaring med nonverbal kommunikasjon og dens relevans i arbeidet med relasjonen.

6.2 Forslag til videre forskning

Med utgangspunkt i denne forskningsoppgaven vil vi komme med noen forslag til videre forskning. Gjennom arbeidet dukket det opp mange interessante spørsmål som kan danne et godt grunnlag for videre forskning. Flere studier med kvalitativ tilnærming vil kunne styrke de funnene vi har gjort i denne studien. Ettersom det er få deltakere i denne forskningsoppgaven, kan ikke denne oppgaven generaliseres. Samtidig så er problemstillingen av generell karakter, der informantene kan ses som representanter for en større gruppe lærere og deres innspill kan gi oss kunnskap om relasjonsbygging og bruk av nonverbal kommunikasjon i klasserommet. Vi har også begrenset oppgaven vår ved å bare intervju informantene våre, for å bare få frem deres meninger inn i denne forskningsoppgaven. I videre forskning ville det vært interessant å observere og samtidig intervjuet lærerne for å få svar på hva som faktisk skjer inne i klasserommene og ikke bare hva som blir fortalt. Det kunne også vært interessant å intervju elevene til informantene, for å høre elevenes side av saken og hvordan de mener det nonverbale språket spiller inn i relasjonsbyggingen til lærer og elev og hvilken påvirkning det har hatt på dem.

Litteraturliste

- Allot, N. (2019). Kommunikasjon. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/kommunikasjon>
- Alnes, J. H. (2020). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/hermeneutikk>
- Altun, M. (2019). An Underestimated Tool: Body Language in Classroom during Teaching and Learning. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(1), 155-170.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Aubert, K. E. (2020). Relasjon. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/relasjon>
- Bambaeroo, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51-59.
- Bandura, A. (1997). Elgesio teorua ir Žmogaus modeliai [Atferdsteori og menneskelige modeller]. *Psichologija [psykologi]*, 16, 137–154.
<https://doi.org/10.15388/Psichol.1997.16.9035>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2021). Se eleven innenfra: *Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition.). Routledge.
- Dahl, Ø. (2013). Møter mellom mennesker: *Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforl.
- Dragland, Å. (2016). *Kroppen snakker: Ny viten om kroppsspråket vårt*. Flux.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Eknes, J. (2016b). *Fokusgruppeintervju*. Stiftelsen SOR.
<https://stiftelsensor.no/kompetanse/aggresjon/fokusgruppeintervju>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuset tilnærming* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Fossheim, H. J. (2015, juni 17). *Samtykke*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Gundersen, D. (2021). Konvensjonell. I *Store norske leksikon*. <http://snl.no/konvensjonell>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.

- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse: I dialog med elevene: erfaringer fra videoveiledning med Marte Meo-metoden*. Gyldendal akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019, november 8). Meld. St. 6 (2019–2020) [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Norsk Senter for forskningsdata. (1971). NSD - 50 år med data til forskning. NSD. <https://nsd.no/nsd-50-ar-med-data-til-forskning>
- Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdóttir & I. H. Lysø (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (Bd. 1–367, s. 209–229). Akademika forlag.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7.* (s. 199–234). John Wiley & Sons Inc.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prescott, J., Hertzberg, L. J., M, D., Ostrum, G. F., & Field, J. (2007). *Affectional Bonding for the Prevention of Violent Behaviors: Neurobiological, Psychological and Religious / Spiritual Determinants*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Affectional-Bonding-for-the-Prevention-of-Violent-%3A-Hertzberg-D./d56e0e48986ecf660ecf26ae766aaf2e50f44c9a>
- Røkenes, O. H. (1996). *Kommunikasjon og sosialt samspill* (1. utg.). Cappelen Forlag.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforl.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforl.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

- Stamatis, P. J. (2011). Nonverbal communication in classroom interactions: A pedagogical perspective of touch. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1427–1442.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Læring og trivsel – Relasjoner mellom elever. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Om overordnet del. Fastsatt som forskrift.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Tiltak for å bedre relasjoner. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/#hvorfor-er-relasjoner-viktige>
- Øyslebø, O. (1988). *Ikkeverbal kommunikasjon: Introduksjon til en tverrvitenskap*. Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide (Semistruktur)

1. Hva betyr relasjon til elevene for deg?
2. På hvilken måte påvirker du din relasjon til elevene?
3. Hva tenker du når du hører nonverbal kommunikasjon?
4. I hvilken grad tenker du at ditt nonverbale språk påvirker elevene dine?
5. Har du noen gang opplevd at ditt nonverbale språk har påvirket elevene dine positivt eller negativt?
6. Tenker du at nonverbal kommunikasjon bør inngå i den nye lærerutdanningen? Evt. Hvorfor/ hvorfor ikke?
7. Bruker du noen gester eller uttrykk for å formidle noe bra eller dårlig i klasserommet?

Tillegg:

Har du noen gang uttrykt deg negativt på en nonverbal måte, uten å ha så mye tanker bak det? (automatikk).

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvordan lærer mener hen bevisst påvirker relasjonen til elevene med nonverbal kommunikasjon?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bredere forståelse for hvordan noen lærere mener hen bevisst påvirker sin relasjon til elevene gjennom nonverbal kommunikasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få en bredere forståelse for hvordan noen lærere i begynneropplæringen mener de bevisst påvirker sin relasjon til elevene gjennom nonverbal kommunikasjon. Prosjektet er en masteroppgave som skal være ferdigstilt 01. juni 2022. Prosjektet vil kun bli benyttet i regi av masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

USN – Universitetet i Sør- Øst Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som nevnt tidligere skriver vi en masteroppgave i begynneropplæring, derfor er det viktig for oss og være på det minste trinnet. Utvalget er tilfeldig trukket med kriterier om at du er kontaktlærer på 1.trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger og delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et personlig intervju. Det vil ta ca. 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om ditt forhold til den nonverbale kommunikasjonen og i hvilke grader du tenker nonverbal kommunikasjon er viktig i relasjonsarbeidet. Dine svar fra intervjuet vil bli registrert elektronisk, samt. Via lydopptak (om dette er noe du samtykker).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Det er kun vi, Ida Husby og Marte Bjelavik, som vil ha tilgang på datamaterialet.*
- *Datamaterialet fra intervjuet vil bli lagret elektronisk, der kun vi har tilgang.*
- *Lydopptaket vil bli slettet med en gang etter transkribering.*
- *Navn og dine personopplysninger vil holdes anonymt i prosjektet.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1.06.2022. Som nevnt tidligere vil ingen av dine personopplysninger fremstilles i våres prosjekt og du vil bli anonymisert.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Marte Boldvik (*student*), nr: 918 86 880.
- Ida E. Husby (*student*), nr: 452 60 614.
- Janne Madsen (*veileder*), nr: 917 96 474.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, nr: 918 60 041.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Janne Madsen

Studenter
Ida E. Husby & Marte Boldvik

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju.
- at det blir tatt lydopptak i intervjuprosessen, som slettes etter transkribering.
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til bestått masteroppgave – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

204099

Prosjekttittel

Lærerens mening om bevisst bruk av nonverbal kommunikasjon for å bygge relasjon.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Janne Madsen , janne.madsen@usn.no, tlf: 91796474

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Elisabeth Husby, iidaa--husby@hotmail.com, tlf: 45260614

Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

14.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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