

Nonverbal kommunikasjon i skolen



Bacheloroppgave i pedagogikk

PED2900, Våren 2019

Kandidatnummer: 10003

Institutt for pedagogikk og livslang læring
NTNU

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	3
1.1 Tidligere forskning	4
1.2 Metode og litteratursøk	4
1.3 Oppgavens oppbygning	5
2.0 HOVEDDEL	5
2.1 Kommunikasjon	5
2.1.1 Verbal kommunikasjon	7
2.1.2 Nonverbal kommunikasjon	7
2.1.2.1 Semiotikk	9
2.1.2.2 Bevisst og ubevisst kommunikasjon	10
2.1.3 Kulturgitt vs. Naturgitt	12
2.1.4 Tillært atferd og modellering	13
2.2 Relasjonsbygging og relasjonskompetanse	14
2.2.1 Menneskeinteresse	16
2.2.2 Tillit og troverdighet	16
2.2.3 Kongruens	17
2.2.4 Emosjonell modenhet	17
2.2.5 Prestasjonshjelp	18
2.3 Nonverbal kommunikasjon i klasserommet	19
2.3.1 Relasjon, motivasjon og læring	20
2.3.2 Klasseledelse	21
3. AVSLUTNING	22
4. VEDLEGG	24
Vedlegg 1: Refleksjonsnotat	24
5. REFERANSELISTE	25

1. INNLEDNING

Denne oppgaven handler om nonverbal kommunikasjon i skolen der en av lærerens viktigste oppgaver er å skape gode *relasjoner* til sine elever (Imsen, 2016). Dette fordi en god relasjon mellom elev og lærer vil kunne øke elevens motivasjon, lærevillighet og kvalitet i skolen (Pytte, 2018). Lærerens *relasjonskompetanse* blir derfor et viktig tema og inneholder «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*» (Spurkeland, 2012a, s.17). Denne type kompetanse inneholder blant annet kvaliteter som *menneskeinteresse, tillit, prestasjonshjelp* og *emosjonell modenhet*. Disse bidrar til å legge til rette for at det kan utvikles en god relasjon mellom lærer og elev, som igjen vil ha innvirkning på elevens læring (Spurkeland, 2012b). Relasjoner sier noe om hvilket forhold vi mennesker har til hverandre og påvirker hvordan vi oppfatter ulikt innhold (Dahl, 2013).

Alle relasjoner består av en eller annen form for *kommunikasjon* og vi kommuniserer på flere nivåer om både *innhold* og *forhold*. Det vil si at i tillegg til innholdet i en samtale, ønsker vi også definere hvilket forhold vi har til hverandre. Ofte blir det referert til den verbale kommunikasjonen når det er snakk om kommunikasjon, men det meste av vår kommunikasjon foregår nonverbalt (Jensen & Ulleberg, 2011). *Nonverbal kommunikasjon* vil si at man kommuniserer uten å bruke ord. Dette kan for eksempel være gjennom kroppsspråk, eller andre personlige effekter som klær og hår (Øyslebø, 1988). Allerede på 1950-tallet konstaterte psykologen Albert Mehrabain at 90% av all kommunikasjon som foregår mellom mennesker er ordløs eller nonverbal (Lindseth, 2009). Det er den nonverbale kommunikasjonen som bidrar til å gi verbale budskap den fulle mening og forståelse. Den bidrar til å forme budskapet og forsterker det som blir forsøkt kommunisert. Alt som bli kommunisert, vil også bli forsøkt tolket. Derfor vil budskap, oppfatning og påvirkning være ulikt fra person til person. Her vil relasjonen mellom partene som kommuniserer spille en stor rolle (Jensen & Ulleberg, 2011).

Jeg ønsker å se nærmere på hvordan den nonverbale kommunikasjonen kan brukes i lærerens aktive prosess med å bygge gode relasjoner til sine elever og hvordan forståelsen av den kan påvirke elevenes læring både på en positiv og negativ måte. Mye av den nonverbale kommunikasjonen foregår ubevisst og det er ikke alltid man er klar over hvilke signaler man sender ut (Eggert, 2012). Konsekvenser både den bevisste og ubevisste nonverbale kommunikasjonen kan ha for relasjonsbyggingen til elevene blir derfor et viktig tema i oppgaven.

Denne oppgaven vil med utgangspunkt i nonverbal kommunikasjon konsentrere seg om de fire områdene *kommunikasjon, relasjonskompetanse og relasjonsbygging, bevisst og ubevisst kommunikasjon og elevens læring*. Jeg skal gå inn på hvordan læreren med hjelp av nonverbal kommunikasjon kan bygge gode relasjoner til sine elever, hva som ligger i å ha en relasjonskompetanse og hvordan den kan brukes i relasjonsbygging. I denne oppgaven vil det hovedsakelig bli tatt utgangspunkt i et lærerperspektiv med fokus på hvordan lærerens nonverbale kommunikasjon kan påvirke elevene. Problemstillingen har jeg formulert som følger:

Hvilken betydning kan lærerens nonverbale kommunikasjon ha for elevenes læring i skolen?

1.1 Tidligere forskning

De første studiene av nonverbal kommunikasjon startet allerede i 1955 av en gruppe psykiatere, lingvister og antropologer. De utviklet en analysemetode kalt kontekstanalyse, der all atferd ble observert i detalj og deretter ført inn i et kodet skjema. Likevel var det ikke før på 1960 tallet at forskning av nonverbal kommunikasjon virkelig tok av. Den tidligere forskningen konsentrerte seg hovedsakelig om ansiktsuttrykk og overføring av følelser. Allerede da ble det argumentert for at den nonverbale kommunikasjonen kunne ha stor innvirkning på menneskers reaksjoner, handlinger og følelser (Hecht & Ambady, 1999, s.3).

Fra 1970 tallet og utover har den nonverbale kommunikasjonen fått mer interesse. I tillegg til ansiktsuttrykk og følelser, er det også blitt et stort fokus på atferd, hvordan man bruker kroppsspråk, og hvilken betydning og påvirkning den kan ha på andre. Den er en viktig del av vår måte å kommunisere på og eksiterer i vår mellommenneskelige relasjon (Dahl, 2013).

1.2 Metode og litteratursøk

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av et tradisjonelt litteraturstudium der hensikten var å få en bred oversikt og forståelse over valgt tema. Jeg benyttet meg av allerede eksisterende litteratur som datamateriale og analyserte dette i oppgaven. Jeg valgte å kombinere teori og drøfting fordi jeg mente det ga en tydeligere sammenheng og helhetlig tilnærming til problemstillingen.

For å finne informasjon og kunnskap brukt i denne oppgaven har jeg benyttet meg av nettstedet brage.bibsys.no. Der har jeg funnet frem til anerkjente kilder brukt i andre bachelor/master oppgaver som inneholder diverse temaer som er likt mitt eget. Jeg har også brukt «Google

scholar» som er en søkemotor for akademisk litteratur. Ellers har utdanningsdirektoratet, biblioteket og forslag fra veileder og medstudenter vært til stor hjelp. Jeg har brukt både engelske og norske søkeord som «communication», «lærer-elev relasjon», «nonverbal communication», «kongruens», «semiotikk», «ubevisst kroppsspråk» og «body language».

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter med en redegjørelse av temaet *kommunikasjon* med et hovedfokus på den *nonverbale kommunikasjonen* og viktigheten av den i forhold til både verbal kommunikasjon og semiotikk. Videre flyttes fokuset over på hvilke deler av vår kommunikasjon som er bevisst/ubevisst og kulturgitt/naturgitt for å gi et bilde på hvorfor den nonverbale kommunikasjonen og betydningen av den kan variere i stor grad. Deretter konsentrerer oppgaven seg om viktigheten av gode *relasjoner* mellom lærer og elev, samt lærerens *relasjonskompetanse* og hvordan nonverbale faktorer kan brukes av læreren i fire av relasjonskompetansens dimensjoner for å legge til rette for god læring og relasjonsbygging. Mot slutten av oppgaven fokuseres det på lærerens nonverbale kommunikasjon i klasserommet og hvordan elevens læring og motivasjon kan påvirkes av den både negativt og positivt. Til slutt kommer en avslutning der jeg trekker ut de faktorene jeg synes er mest avgjørende med tanke på problemstillingen.

2. HOVEDDEL

2.1 Kommunikasjon

Ordet *kommunikasjon* er opprinnelig fra det latinske «communicare», som betyr «å gjøre felles» (Kvernbekk, 2016a). Det handler om at det blir skapt et opplevelsesfellesskap gjennom deling av erfaringer og meninger. Man avdekker en mening sammen der det går et budskap fra en sender til en mottager (Røkenes & Hanssen, 2012). Den er nært beslektet med begrepet *relasjon* fordi det er i ulike relasjoner at kommunikasjonen får utfolde seg. Man kan dermed si de er gjensidig avhengige av hverandre (Jensen & Ulleberg, 2011).

Når det er snakk om temaene kommunikasjon og relasjon blir kommunikasjonsteoretiker Gregory Bateson en sentral person. Forfatter Per Jensen og Inger Ulleberg (2011) har i sin bok «Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis» forsøkt å komme med noen grunnleggende antakelser som kan hjelpe når man skal forstå Batesons teori om kommunikasjon og relasjoner, her formulert i teksten:

Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold. «Bateson hevder at mennesker i samtale alltid vil være mest opptatt av forholdsaspektet» (Jensen & Ulleberg, 2011, s.23). Parallelt med innholdet i en samtale blir også forholdet mellom de som kommuniserer forsøkt definert: Er vi konkurrenter, venner, er det dårlig stemning mellom oss? (Jensen & Ulleberg, 2011). Vi kommuniserer om innhold, men også om hvordan vi ser på forholdet vårt til hverandre. Det er relasjonen som gir mening i forhold til hvordan innholdet vil bli oppfattet. Altså tolkes innholdet i lys av forholdet og da er det gjerne snakk om en *metakommunikasjon*, en kommunikasjon om kommunikasjonen (Dahl, 2013).

Bateson argumenterer også for at **samspill må forstås på en sirkulær måte**. Her er kommunikasjon en prosess som er foranderlig, dynamisk og pågående. Den er preget av dialogisme, samhandling, relasjon, forhandling og gjensidig utveksling. Man er både mottaker og sender i en felles, aktiv, kommunikasjonsprosess (Jensen & Ulleberg, 2011). For en lærer kan det være å sette seg inn i elevenes virkelighetsoppfatning, verdier og handlinger med et utgangspunkt i den konteksten de oppholder seg (Nordahl, 2010). Motsatt vil en *lineær* måte å forstå samspill på ha fokus på argumentasjon om hvem som har skyld og er årsak til problemet. Ved å ta i bruk en sirkulær forklaring gjør man seg selv til en del av problemet og dermed en del av løsningen og man kan få en bedre forståelse av situasjonen. Som lærer vil det være viktig å kunne skille mellom «eleven er vanskelig» (lineært) og «eleven er vanskelig på grunn av forholdene og/eller relasjonen til ...» (sirkulært) (Jensen & Ulleberg, 2011).

All erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning. I en verden av kommunikasjon forholder ikke mennesker seg til direkte gjenstander og fenomener, men til sine egne ideer om tingene (Jensen & Ulleberg, 2011). Det er vår persepsjon av virkeligheten som gjelder da en ikke har en direkte tilgang til virkeligheten. Persepsjon vil si at man tolker, oppfatter og organiserer den informasjonen man tar inn (Svartdal, 2018). På grunn av at alle mennesker er ulike unike subjekter, vil også vår måte å tolke på være ulik. Dette er det flere eksempler på der mennesker har vært vitne til hendelser, men har helt ulike forklaringer på hva som faktisk skjedde (Jensen & Ulleberg, 2011).

Relasjonen er basis og grunnleggende for kommunikasjonsteorien. Å ha et grunnleggende relasjonsperspektiv er nødvendig da det er relasjonen vi forholder oss til primært over gjenstander og andre fysiske realiteter. Våre ideer om hvordan virkeligheten er, dannes gjennom kjennskap til ulike relasjoner. I tillegg oppfatter man alltid ting i forhold til noe annet, ikke isolert. Et eksempel på dette er at man ikke hadde hatt en ide om hva det innebar å være

snill, dersom man ikke hadde hatt en ide om hva det innebar å være slem. Vår erfaring om oss selv, hverandre og verden rundt oss skjer gjennom relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2011).

Kommunikasjon er et vidt begrep som omfavner et stort område. Alt som involverer oss mennesker, involverer også en eller annen form for kommunikasjon. Men, som nevnt i innledningen ligger det mye i dette begrepet. Vi skiller mellom to typer kommunikasjon, *verbal* og *nonverbal*. Den verbale kommunikasjonen er den typen kommunikasjon de fleste av oss kjenner best til, men den nonverbale er kanskje ikke like klar. Disse to formene for kommunikasjon skal jeg gå nærmere inn på.

2.1.1 Verbal kommunikasjon

Ordet «verbal» stammer fra det latinske ordet «verbum» som betyr «ord». Dermed kan verbal kommunikasjon forstås som kommunikasjon ved hjelp av ord. Innenfor den verbale kommunikasjonen blir det som regel skilt mellom skriftlig og muntlig verbalspråk. Både skriftlig og muntlig norsk er et verbalspråk, men muntlig norsk består i tillegg av kroppsspråk og stemmebruk. Disse nonverbale kommunikasjonsmomentene har en viktig posisjon når det kommer til hvordan en mottaker vil oppfatte et budskap (Dahl, 2013).

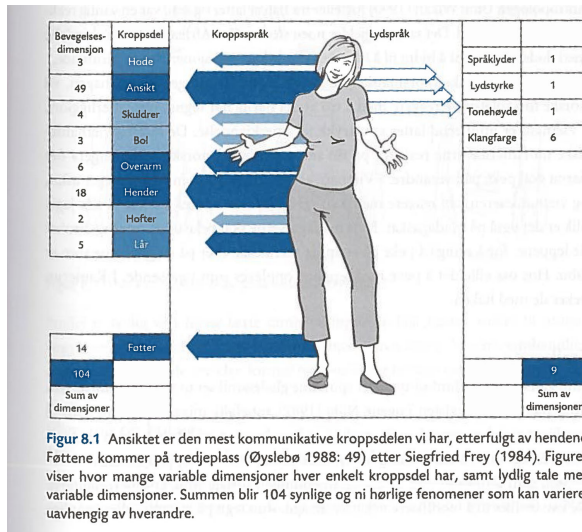
Det muntlige språket følger ikke de samme reglene som det skriftlige språket. Det er mulig å legge til pauseord som «hm» og «eh», i tillegg til at man kan tilpasse kroppsspråk, ord og tonefall til situasjonen (Federl, 2013). Dette blir beskrevet som en uformell samtale og er vår hyppigste kommunikasjonsform. Derimot har det skriftlige verbalspråket flere regler som må holdes, slik som grammatikk og sjanger som gir bestemte retningslinjer (Dahl, 2013).

Man skulle kanskje tro at skillet mellom den verbale og nonverbale kommunikasjonen var tydelig og at de to formene var svært ulike. Men, det muntlige verbalspråket preges av store deler nonverbal kommunikasjon. Man kan si at de to kommunikasjonsformene fungerer i et samspill. Hva som ligger i den nonverbale kommunikasjonsformen skal det gås nærmere inn på.

2.1.2 Nonverbal kommunikasjon

Nonverbal, eller *ikke-verbal kommunikasjon*, vil si at man kommuniserer uten bruk av ord. Det er en «*kommunikasjon mellom individer ved hjelp av andre kanaler og dermed andre koder enn den språklige*» (Øyslebø, 1988, s.8). Denne type kommunikasjon kan være *paralingvistikk* (stemme, tonefall, lyd), *kinesikk* (mimikk, blikk, ansiktstrekk), *gestikk* (hånd-og

hodebevegelser), *adaptologi* («personlige effekter», klær, hår), *positurologi* (kroppsholdning og stillinger) og *konologi* (fysisk nærhet, berøring, samhandling, avstand, kroppsorientering) (Øyslebø, 1988). For å få en oversikt over hvilke deler av oss som kommuniserer mest, kan man se figur 1 nedenfor.



Figur 1; Nonverbale dimensjoner (Dahl, 2013: 179).

Her kan man se at den kroppsdelen vi kommuniserer mest med, er ansiktet vårt. På en andreplass kommer hendene våre og på en tredje plass føttene. Til sammen er det hele 9 hørlige og 104 synlige dimensjoner som kan variere og fungere i et felles samspill (Dahl, 2013). Modellen viser hvordan vi kommuniserer med hele kroppen, og hvilke ulike sammensetninger som eksisterer. Kroppsspråket, som er en del av den nonverbale kommunikasjonen, bidrar til veldig mye av det som blir kommunisert og det vil derfor være svært viktig å være bevisst på hva man kommuniserer nonverbalt, ikke bare verbalt. Dette gjelder generelt, men kanskje særlig for yrker der man jobber tett på andre mennesker slik som lærere.

Å definere den nonverbale kommunikasjonen kun som kommunikasjon uten ord, blir lite spesifikt og veldig omfattende. Nonverbal kommunikasjon kan også være kulturprodukter som dans, kunst, musikk og matematikk (Dahl, 2013), men i denne oppgaven vil denne type kommunikasjon bli fokusert rundt mennesker med ansikt til ansikt situasjoner. Kroppsspråket vårt er en sentral del ved den nonverbale kommunikasjonen og tar for seg all synlig bruk av kroppen. Den er vanligvis spontan og dermed ofte en avslørende side ved oss mennesker (Dahl, 2013).

En antakelse når det kommer til kommunikasjon er at det er umulig å ikke kommunisere, og da er det gjerne den nonverbale kommunikasjonen det er fokus på (Jensen & Ulleberg, 2011). Det er ikke alltid en kommunikativ hensikt bak våre handlinger, men de minste ting som gjesping eller blinking kan bli tolket og gitt en større mening (Dahl, 2013). Den nonverbale kommunikasjonen har eksistert lengre enn den verbale kommunikasjonen og kan bli forstått som den siden av multimodalitet som gir budskapet den fulle mening og forståelse (Eggert, 2010). Med multimodalt menes det at kommunikasjonen foregår både verbalt og nonverbalt (Dahl, 2013).

På grunn av at den nonverbale kommunikasjonen blir indikert som kommunikasjon ved hjelp av andre metoder enn det språklige, vil semiotikken også bli et viktig tema å ta opp i denne oppgaven. Den fokuserer på hvordan vi tilegner ulike nonverbale tegn mening og hvordan vi forstår bruken av dem.

2.1.3 Semiotikk

Semiotikk er et overordnet begrep for all lære om tegn (Dahl, 2013). Den ønsker å forstå hvordan mennesker skaper mening om oss selv og våre omgivelser. Fokuset er på hvordan vi i fellesskap skaper kultur (Jensen & Ulleberg, 2011). Hovedsakelig blir det skilt mellom de to begrepene *uttrykk* og *innhold* i semiotikken. Utrykk kan for eksempel være objekt som trafikklys eller linjer på et papir som står for et innhold. Disse uttrykkene har likevel ikke noe innhold i seg selv før en person tilskriver det en mening. At grønt lys betyr at man kan kjøre er en felles enighet vi har kommet frem til samfunnet, det betyr ikke «kjør» i seg selv (Dahl, 2013).

Bruk av tegn er godt integrert i vår daglige kommunikasjon med hverandre, men en har kanskje ikke tenkt like mye over hvordan betydningen av tegnene er kommet til (Eggert, 2010). Det er viktig å huske på at meningen bak ulike tegn vil variere ut fra hvilket forhold personen har til objektet som blir symbolisert med tanke på gode eller dårlige assosiasjoner (Jensen & Ulleberg, 2011). Tegn som «tommel opp» eller at man setter tommel og pekefinger sammen og danner budskapet «perfekt», betyr ikke noe i seg selv. Det er vi mennesker som har tilegnet disse tegnene en betydning og budskapet av tegnene kan variere i forskjellige kulturer, altså er de forskjellige tegnene og deres betydning *kulturgitte* (Eggert, 2010). Om vi vil kommunisere «ja» med kroppsspråk nikker vi, motsatt rister vi på hodet når vi vil kommunisere «nei», men for en bulgarer vil dette fungere motsatt. Her kan man se viktigheten av å ha kunnskap om hvordan tegn kan være kulturelt betinget. Alt av kroppsspråk og tegn er ikke internasjonalt (Dahl, 2013).

Det nonverbale språket inneholder flere ulike tegnklasser innen kroppsspråk. Disse er *emblemer*, *regulatorer*, *følelsessymptomer*, *berører* og *illustratorer*. *Emblemer* er konvensjonelle tegn, slik som «tommel opp» og «rekke finger» som har fått en bestemt betydning av mennesker innen samme kulturkrets (Dahl, 2013). Disse kan som nevnt varierer fra kultur til kultur (Eggert, 2010). *Regulatorer* er tegn som eksisterer i samhandling mellom mennesker og kan være tegn som at man nikker når noen prater, skiftende blikkontakt eller spørrende uttrykk (Dahl, 2013). *Følelsessymptomer* er tegn som viser følelser som at du smiler eller rødmer, og sier gjerne noe om din sinnstilstand (Hargie, 2006). *Berørere* er tegn som har noe med at du rører noe eller noen, dette kan være deg selv, andre eller objekter. For eksempel en lærer som fikler med krittet i hånda. Det siste tegnet er *illustratorer*, disse brukes ofte for å forsterke noe du sier verbalt. Dette kan være en lærer som peker på stolen i det hun sier «sitt ned» (Dahl, 2013).

Måten vi kommuniserer på inneholder både nonverbale og verbale faktorer, men det er ikke alltid vi er like bevisst det vi kommuniserer. Det vil si at man ikke alltid er klar over hvilke signaler man sender ut. Man kan tenke at ting er «selvsagt», men det er ingenting som forstås isolert da vi mennesker oppfatter budskap og signaler på forskjellige måter. Å se på hvilke deler av kommunikasjonen som kan være bevisst og ubevisst kan skape en bedre forståelse av hvordan andre kan oppleve og forstå relasjonen.

2.1.4 Bevisst og ubevisst kommunikasjon

Det eksisterer ikke et direkte skille mellom hvilken deler av den nonverbale kommunikasjonen som er bevisst og ubevisst. Ofte kan ulike handlinger være både bevisst, men samtidig ubevisst (Dahl, 2013). Et eksempel kan være måten vi kler oss på. Det kan være klart for en selv hva man ønsker å signalisere gjennom klesvalg, men hvordan klesvalget ditt blir oppfattet og tolket av andre kan avvike fra det som i utgangspunktet var din hensikt (Eggert, 2010).

Når det kommer til kroppsspråk og atferd, er det ikke alt man er klar over eller kan kontrollere. Dette kan være reaksjoner som rødming eller gjesping. Disse har som regel ikke en kommunikativ hensikt, men kan likevel bli oppfattet som det (Dahl, 2013). Eller du kan for eksempel kommunisere med kroppsspråket at du ikke liker noe, skjære en grimase, men fortsatt være ubevisst hvilke signaler det sender ut da individuelle personer vil oppfatte det på ulike måter (Jensen & Ulleberg, 2011). Er grimasen ment mot en person, situasjonen, noe som ble sagt, er det sinne eller kanskje glede? Altså det kan være en bevisst handling med klare

kommunikative hensikter, men det kan også føre med seg ubevisste signaler oppfattet av andre som du selv ikke var klar over.

Som lærer fungerer man som en nøkkelperson når det kommer til å støtte, forstå og nå inn til sine elever. Noen av de kompetanseområdene som er viktigst for læreren er pedagogikk, kommunikasjon og utvikling (Lassen & Breilid, 2010). Innenfor pedagogikk er det kommunikasjon som står i fokus fordi den eksisterer i alle de pedagogiske praksisene og blir dermed helt sentral (Kvamme, Kvernbekk & Strand, 2016). Fordi at 90% av all kommunikasjon forgår nonverbalt, blir den nonverbale kommunikasjonen også sentral i lærerens praksis og kommunikasjon med elevene (Lindseth, 2009). Da kan fokus på nonverbale faktorer som paralingvistikk (tonefall, kraft i stemmen), gestikk (hånd- og hodebevegelser), positurologi (kroppsholdning og stillinger) og kinesikk (mimikk, blick, ansiktstrekk) være viktige i kommunikasjonsprosessen (Øyslebø, 1988). Disse kan gi en bedre forståelse i forhold til følelser og kan bidra til å skape en dypere relasjon (Eggert, 2010). Ubevissthet i forhold til disse faktorene kan føre til at man kan miste sentrale aspekter ved relasjonsbyggingen til elevene.

Elever ønsker å bli sett, føle seg viktig og trenger støtte for å prestere godt på skolen. Særlig de yngste kan trenge å føle på en grunnleggende trygghet fra sin lærer før de ønsker å samarbeide og ta imot informasjon (Spurkeland, 2011). Derfor kan det som lærer være fint å stille seg noen sentrale spørsmål når det kommer til hvilken påvirkning måten man kommuniserer på kan ha for elevene. For eksempel «hva kommuniserer jeg gjennom måten jeg bruker kroppen min på?» og «på hvilken måte kan elevene oppfatte disse signalene?». Det er gjerne en enighet om bruken av nonverbal kommunikasjon trekker mot en negativ eller positiv retning. For eksempel vil en lærer som står med armene i kryss uten å møte blikkontakt kunne bli oppfattet som lukket og muligens uinteressert. Motsatt kan en lærer med aktivt bruk av armer, stort smil og aktiv øyekontakt blitt oppfattet som en engasjert, hyggelig og interessert (Dahl, 2013).

I de ulike tegnklassene innen kroppsspråk kan man se ulikheter mellom bevisst og ubevisst kommunikasjon som nevnt i semiotikken. *Regulatorer* er et eksempel på tegn som ofte kan være ubevisste, som at man nikker når noen prater. Det samme gjelder *følelssymptomer*, det er ikke alltid man er klar over, eller har kontroll, når det kommer til rødming eller smiling. Spesielt *berører* er ofte ubevisst, at du fikler med håret ditt, glidelåsen eller lignende. Derimot er tegn som *emblemer*, at man danner tegn med bestemt betydning, og *illustratorer*, at man for eksempel peker i den retningen noen skal gå, gjerne bevisste (Dahl, 2013).

I forhold til bevisst og ubevisst nonverbal kommunikasjon vil det være interessant å se på hvilke deler av den som er naturgitt og kulturgitt. Det er ikke nødvendigvis alle som har tenkt over hvilke reaksjoner og handlinger som kommer «naturlig» og hva som er lært gjennom kultur og sosialisering med andre.

2.1.5 Kulturgitt vs. Naturgitt

Med tanke på nonverbal kommunikasjon fokusert rundt de ulike tegnklassene innen kroppsspråk, har det vist seg at de ulike klassene kan opptre både bevisst og ubevisst. I tillegg kan bruk av tegn kan gjerne kategoriseres som *kulturgitte* fordi meningen bak de ulike tegnene er en konvensjon. Det vil si at det er inngått en felles enighet om hva de ulike tegnene betyr. Som nevnt tidligere kan tegn ha ulike betydninger i ulike kulturer og dermed være kulturbestemte (Dahl, 2013). *Kultur* kan oppfattes som en *sosial realitet* i den forstand at mennesker innen samme geografiske område har et sett med felles normer, regler og verdier som de bærer og forstår verden gjennom (Frønes, 2013). Den kan blant annet bidra til å påvirke hva vi liker/ikke liker, våre verdier i forhold til hva som er rett og galt og ikke minst hvordan vi oppfører oss. Derfor blir det viktig faktor, særlig i yrker der man jobber med andre mennesker slik som læreryrket, at man har en forståelse for hvordan kultur kan påvirke tankene og valgene man tar (Paulsen, 2018). Om læreren har evne til å sette seg inn i handlingsmønstrene til elevene ut fra kultur og sirkulær kommunikasjon, vil det legge til rette for bedre læring og relasjonsbygging (Jensen & Ulleberg, 2011).

Det er ikke alltid man har kommunikative hensikter i sine handlinger og det er heller ikke alltid man har kontroll på dem. Blinking, rødming, gråt og gjesping er reaksjoner som kan komme inn under denne kategorien (Dahl, 2013). For eksempel er gråt (tårevæske) en viktig del av det ytre immunforsvaret vårt og dermed en helt naturlig reaksjon fra kroppen. De fleste av kroppens forsvarsmekanismer er medfødte og følger oss fra fødselen av (Hårberg, 2018). Likevel kan disse reaksjonene tolkes som kommunikative, men man kan si at de er *naturgitte* reaksjoner da man som regel ikke har kontroll over dem.

Fordi kulturen kan være dominerende i forhold til bruken av nonverbal kommunikasjon, blir tillært atferd også et interessant tema å ta opp. Våre verdier og levesett som eksisterer i en kultur, tilegnes gjennom sosialisering (Frønes, 2013). Men, mye av det vi lærer skjer også kun gjennom ren observasjon.

2.1.6 Tillært atferd og modellering

Det eksisterer ulike kulturelle og sosiale forventninger som legger føringer for hvordan man skal oppføre seg og handle på ulike steder. Disse kalles gjerne normer og er «uskrevne regler» som regulerer interaksjon og atferd. Fordi normene om atferd som tilhører ulike kulturer blir lært og kommunisert gjennom sosialisering, kan man si at det er en *tillært atferd*. Altså er den ikke naturgitt, men lært gjennom andre sosialiseringsagenter som foreldre, venner og lærere. (Frønes, 2013). Det som har blitt tillært blir en naturlig del av oss og dermed en naturlig del av både våre bevisst og ubevisste nonverbale kommunikasjon. Bevisst fordi det er blitt tillært, ubevisst fordi det kan bli en integrert del av underbevisstheten vår. Innenfor kroppsspråk er for eksempel *regulatorer* ofte ubevisste tegn som vi bruker aktivt og som er tillært, slik som at vi nikker, rister på hodet eller tar frem armen når vi hilser (Dahl, 2013).

Det å skulle bli en god lærer er en livslang prosess som innebærer mye utvikling og utfordringer. Overgangen fra å være student til å selv skulle undervise er stor og gjennom egne erfaringer har de fleste av oss gjerne gjort seg opp en tanke om hvordan en god lærer skal være (Imsen, 2016). Psykologen Albert Bandura (1925) fokuserte mye på *modellering* i sitt arbeid som går ut på at man etterligner og lærer av andre gjennom observasjon. Gjennom denne observasjonen lærer man ikke bare hvordan ting blir gjort, men også hvilke konsekvenser ulike handlinger kan få. Dermed får man noen føringer på hva som passer seg i ulike situasjoner som kan komme godt med (Bandura, 1977). Dette stemmer godt overens med at man for eksempel ofte ser tendenser til at man etterligner sine egne favorittlærere i egen praksis (Imsen, 2016). Altså kan modelleringen fungere som en form for tillært atferd gjennom observasjon, også kalt *vikarierende erfaring* (Bandura, 1977).

Om en elev observerer at en annen elev får tilsnakk fordi han har skubbet noen, lærer eleven at handlingen vil føre til konsekvenser. Det samme om en elev får ros for å sitte stille i timen. Begge disse konsekvensene har en ting i felles, oppmerksomhet. Særlig for yngre elever kan de forstå begge de to situasjonene som utelukkende positiv, nettopp fordi at de fører til samme resultat. I slike situasjoner er det viktig at en lærer kan gå foran som en god rollemodell med forståelse for utfordringene elevene har. Læreren må hjelpe til med å skape forståelse for elevene i forhold til hvordan de skal tolke og handle i ulike situasjoner (Strand, 2016). Selv om man lærer gjennom observasjon, og kunnskapen man får gjennom observasjonen kan fungere som en rettleiding til hvordan man skal handle, er det ikke alltid man tolker handlingene og utfallene på en god måte (Bandura, 1977). Da er det fint at en lærer kan ta ansvar for å forklare situasjonen og sette seg inn i hvorfor eleven handlet på den måten han gjorde. I forhold til

klasseledelse blir det viktig å se situasjonen over fra et relasjonelt perspektiv. At man forstår den større sammenhengen i elevenes handlinger og hva som ligger bak da dette kan skape god læring (Imsen, 2016).

Å kunne hjelpe elever med å skape forståelse og betydning ut av ulike situasjoner kan bidra til en god og trygg relasjon mellom lærer og elev. Dette er en kvalitet man kan se igjen i det som kalles *relasjonskompetanse* som er en sentral kompetanse når det kommer til *relasjonsbygging*.

2.2 Relasjonsbygging og relasjonskompetanse

Som lærer er en av de viktigste oppgavene på skolen at man tilrettelegger for en faglig, sosial og personlig utvikling for elevene. Det har vist seg å være et faktum at elever som føler seg sett og hørt av sin lærer, har bedre sosialt og faglig læringsutbytte i skolen, i motsetning til de elevene som ikke føler seg sett (Linder, 2012). Det er viktig å kunne sette seg inn i elevenes kunnskapsmessige og følelsesmessige perspektiver. På den måten kan læreren få en bedre forståelse av hvorfor elevene handler og uttaler seg som de gjør (Imsen, 2016). Uten denne forståelsen kan det bli vanskelig å kommunisere med hverandre og det er større sjanse for at det kan bli misforståelser (Nordahl, 2010).

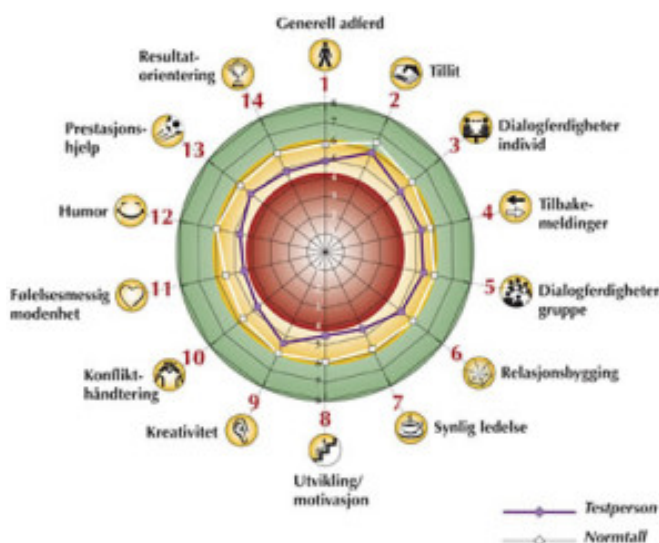
Det er flere elever som opplever å ha en negativ relasjon til sine lærere. Dette kan bli en risikofaktor som kan holde fast negative holdninger i læringsmiljøet. Det kan påvirke elevens læring negativt når samspillet ikke fungerer godt og relasjonen kan være avgjørende for hvordan læreren forholder seg til elevene med tanke på tilpasning av undervisning. En lærer med et godt forhold til sine elever vil kunne engasjere dem lettere på grunn av trygghet og at det er en gjensidig positiv relasjon mellom dem (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013). Fremfor å se på eleven som vanskelig, kan man flytte fokuset over til relasjonen mellom lærer og elev, at det er den som er vanskelig. Ved å flytte fokuset på denne måten gir det rom for at læreren ser seg selv både som en del av problemet, men også som en del av løsningen (Linder, 2012). Dette kan bidra til en mer effektiv og pedagogisk måte å løse eventuelle relasjonelle utfordringer på. Filosof Jon Hellesnes uttalte så fint «*Di meir ein individualiserar eit problem, di meir uforståeleg vert det, for å individualisere eit problem er å isolere det frå den konteksten som det er eit problem innanfor.*» (Jensen & Ulleberg, 2011, s.27).

Dette med å forstå situasjoner og relasjoner som sirkulært, er en av mange kvaliteter man kan se igjen i det som kalles *relasjonskompetanse*. Relasjonskompetanse vil si «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner*

mellom mennesker.» (Spurkeland, 2012a, s.17). Dette er noe man kan trene opp over lengre tid. Det er både et måleverktøy og en vei å gå frem på for å bli kjent med mennesker og lede dem ved å sette seg inn i deres interesser. Spurkeland (2012b) snakker om å ha en A-faktor når det kommer til relasjonskompetanse. Det vil si at man har en aksept for den situasjonen man står i og består hovedsakelig av tillit og følelsesmessig nærhet. Utdanningsforskeren John Hattie (1950) bekrefter at undervisers relasjonskompetanse er avgjørende for elevers læringsutbytte (Spurkeland, 2012b).

Når det kommer til de yngre elevene er det ofte slik at de kun tar imot læring fra en lærer de selv føler vil dem vel. De er avhengige av at det skal være en viss tillit og trygghet i relasjonen før de blir komfortabel med å ta imot informasjon. Selv om dette kanskje er mer gjeldende for de yngre elevene, kan nok mange kjenne seg igjen i at man lettere lærer og er åpen for læring om man liker personen informasjonen kommer fra. Når man har skapt en positiv relasjon, vil elever være i stand til å utvikle en optimisme på egenhånd som kan skape lærevillighet og positivitet (Spurkeland, 2011). Vi alle har en relasjonskompetanse i større eller mindre grad, men utfordringen knyttet til denne kompetansen er at «den andre» skal føle seg sett (Aubert & Bakke, 2008).

I følge Spurkeland (2015) er det 14 forskjellige dimensjoner som inngår i måleverktøyet relasjonskompetanse. Disse er *menneskeinteresse, tillit, dialog* (gruppe og individ), *tilbakemelding, relasjonsbygging, synlighet, utvikling, kreativitet, konflikthåndtering, emosjonell modenhet, humor, prestasjonshjelp* og kontrolldimensjonen *resultatorientering*.



Figur 2; Måleinstrumentet for relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012b).

Disse fjorten dimensjonene kan deles inn i to grupper: grunnleggende/ avgjørende kompetanser og støttedimensjoner. Det er spesielt fokus på de fire kompetansene *menneskeinteresse*, *tillit*, *emosjonell modenhet* og *prestasjonshjelp* som kommer under kategorien som grunnleggende og avgjørende kompetanser for at relasjonsbyggingen skal lykkes. Disse kan betraktes som overordnet (Spurkeland, 2015). Jeg har valgt å utdype disse fire dimensjonene da jeg mener de er sentrale med tanke på lærer- elev relasjonen i skolen og er viktige i lærerens arbeid med å skape gode relasjoner til elevene. I tillegg ser jeg en sammenheng hvordan den nonverbale kommunikasjonen kan kobles opp mot disse fire dimensjonene med fokus på påvirkningen den kan ha på elevens læring.

2.2.1 Menneskeinteresse

Den første dimensjonen som står sentralt er *menneskeinteresse* og er det grunnleggende elementet i relasjonskompetansen. Det er selve starten når det kommer til relasjonsbyggingsprosessen. Det innebærer at man har evne til å vise positive følelser, at man har en viss sosial intelligens, aktivt engasjement og generell positiv nysgjerrighet på mennesker (Spurkeland, 2012b). Bare det å bruke en annens navn eller skape øyekontakt, er faktorer som gir anerkjennelse. Man føler en står i sentrum hos den andre og dette er en form for relasjonell oppmerksomhet. En motsetning her er relasjonell likegyldighet, som vil si at vi føler oss bagatelliserte og oversett. Lærere kan dermed miste sine muligheter til å bygge en relasjon om de ikke tar seg tid til å se sine elever (Spurkeland, 2015). Nonverbale faktorer som kan være viktige her er kinesikk med fokus på blikkontakt, gestikk (hånd- og hodebevegelser), positurologi med tanke på kroppsholdning og konologi (berøring og fysisk nærhet) (Øyslebø, 1988). Disse faktorene kan medvirke til å skape en trygghet og fortrolighet til læreren som kan legge til rette for relasjonsbygging og god læring.

2.2.2 Tillit og troverdighet

Neste sentrale dimensjon er *tillit* og blir ofte referert til som alle relasjoners bærebjelke. Den utvikles gjennom personlige erfaringer og bygges opp av gjentakende handlinger som er tillitsfulle. Vedlikehold er viktig her da tillit trenger bekreftelse og næring (Spurkeland, 2012b). Om det ikke eksisterer tillit i et forhold, vil relasjonen være svak og gjerne negativ. Det optimale er at relasjonen virker motiverende på en slik måte at alle parter opplever den som positiv. Lærere burde alltid bygge sin autoritet på sterke relasjoner og ikke på makt. De burde skaffe seg respekt gjennom gode relasjoner som er preget av en naturlig autoritet. Om man velger å bygge sin autoritet på makt og posisjon, kan dette ofte føre til brudd i relasjonen (Spurkeland, 2015).

Nonverbale faktorer som positurologi, kinesikk, konologi og paralingvistikk blir nok en gang viktige da de kan påvirke elevenes troverdighet og dermed tillitt til læreren. *Kongruens* blir også et viktig tema i denne dimensjonen. En kongruent lærer vil kunne skape en opplevelse av tillit og trygghet i relasjonen til elevene som igjen vil kunne legge til rette for positiv relasjonsbygging (Skau, 2017). Dette temaet skal jeg gå nærmere inn på.

2.2.5 Kongruens

Grunnet fokuset på nonverbal kommunikasjon i skolen, blir *kongruens* et viktig tema. Kongruens handler om at våre handlinger, ord og følelser samsvarer, og kan bidra til å skape åpenhet, tillit og positiv utvikling av relasjoner. Motsatt skapes det ofte forvirring og usikkerhet rundt situasjoner der en person sier en ting, men handler i strid mot ordene. Dette kan være en lærer som gir ros til en elev, men gjesper samtidig som at blikket er fraværende (Skau, 2017). Dette kalles inkongruens, det motsatte av kongruens, og kan skape lukkethet, usikkerhet og mistillit i relasjoner (Røkenes & Hanssen, 2012). Om man opplever at ord, handling og følelser ikke samsvarer, vil man som oftest stole på kroppsspråk fremfor ordene personen kommer med (Jensen & Ulleberg, 2011).

Psykologen Carl Rogers (1962) forsket på kongruent kommunikasjon i sitt arbeid. Han understreket at det handlet i stor grad om å oppleve seg møtt av andre mennesker. Det er viktig at man føler det er samsvar mellom selvoppfatningen og det man virkelig opplever. Om man skal være kongruent, krever dette at man har kontakt med sine følelser, eget indre liv og sine behov. Likevel er det ikke sånn at mennesker alltid er kongruente, men vi er kongruente i større eller mindre grad avhengig av situasjon (Røkenes & Hanssen, 2012). Kongruens i kommunikasjon krever at vi våger å gi uttrykk for den vi er, dermed kan noen situasjoner preget av kongruens være ubehagelige. Årsaken er at man kommer i ærlige og direkte situasjoner som legger opp til at man muligens må endre eller utvikle seg. Dette kan for mange være krevende, men den troverdige kommunikasjonen blir som regel prissatt (Skau, 2017).

2.2.3 Emosjonell modenhet

Emosjonell modenhet er den tredje sentrale dimensjonen i relasjonskompetansen. Den handler om at man er i stand til å tolke egne og andres handlinger og gi dem mening. Dette kan være uttrykk som følelser, ønsker og behov. God mentalitet handler om å ha evne til å forstå både seg selv og andres følelser og motiv (Spurkeland, 2012b). En av de mest ekte formene for kommunikasjon er følelser. De kan brukes for å gjøre omgivelsene våre mer forståelig og det handler mye om å kunne se sammenhenger. Man kan se igjen emosjonell modenhet i nesten

alle de resterende dimensjonene i relasjonskompetansen. Dimensjonen er svært viktig i utvikling, etablering og vedlikehold av relasjoner (Spurkeland, 2015). Læreren blir forventet å ha emosjonell modenhet fordi personen er autoritær i skolen og skal besitte pedagogisk evne og forståelse. Pedagogikk er sentralt og omhandler i hvor stor grad læreren er i stand til å samhandle med elevene (Nordahl, 2010). Det ligger forventninger om hvordan en lærer skal oppføre og forholde seg til elever og dermed forventninger i forhold til nonverbale funksjoner som positurologi (kroppsholdning), konologi (fysisk nærhet og berøring), adaptalogi (klær, hår, utseende), kinesikk (mimikk, blick og ansiktstrekk), paralingvistikk (stemme, tonefall og lyd) og gestikk (hånd- og hodebevegelser) (Øyslebø, 1988). En opplevelse av at læreren er i stand til å se sammenhenger og forstå ulike perspektiver, holdninger og handlinger kan legge til rette for en positiv relasjonsbygging.

2.2.4 Prestasjonshjelp

Den fjerde sentrale dimensjonen i relasjonskompetansen er *prestationshjelp*. Den blir definert som «*enhver personlig påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk det beste i seg selv.*» (Spurkeland, 2012b, s.300). Denne dimensjonen kan man ofte se igjen i læreryrket. Du er din egen drivkraft, men ofte så trenger elever innputt fra lærere eller medelever for å prestere bedre. Å vite at noen andre vil deg vel, kan skape både motivasjon og drivkraft. Om man derimot føler seg nedvurdert eller bagatellisert av egen lærer, kan man miste motivasjon og energi i dens nærvær (Spurkeland, 2012b).

Prestasjonshjelp betyr ikke nødvendigvis at målet er å hjelpe personer frem til høye prestasjoner, men heller å hjelpe dem på det nivået de allerede befinner seg i (Spurkeland, 2015). Psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) er kjent innenfor det sosiokulturelle perspektivet og snakket om et lignende tema kalt «*den nærmeste utviklingssonen*». Her er det snakk om hva eleven klarer å gjøre selv og hva som kan gjøres med hjelp fra andre. Et *eksisterende utviklingsnivå* og det *potensielle utviklingsnivået*. Intervallet mellom disse nivåene er sonen for nærmeste utvikling. Det innebærer at en person som kan mer enn en selv, hjelper og støtter eleven til å kunne jobbe seg frem til neste mål. Vygotsky snakket også om «*stillasbygging*», at personen som sitter med mest kunnskap bygger en bro mellom det eleven forstår og ikke forstår. Når forståelsen begynner å falle på plass, trekker læreren seg sakte ut av situasjonen, og til slutt vil eleven kunne klare å utføre oppgavene selv uten hjelp (Moen, 2013).

Man kan også se en sammenheng i forhold til Psykolog Albert Bandura (1925) og hans *modellering* med tanke på prestasjonshjelp. I likhet med Vygotsky (1896-1934) er fokuset på hvordan man kan lære av andre. Det at personen som besitter mest kunnskap kan bidra med å skape forståelse, blir sentralt for elevens videre utvikling. Læringen kan både skje i interaksjon, men også gjennom observasjon (modellering) av hverandre (Bandura, 1977). Igjen blir nonverbale funksjoner som posituologi (kroppsholdning), konologi (fysisk nærhet og berøring), adaptologi (klær, hår, utseende), kinesikk (mimikk, blick og ansiktstrekk), paralingvistikk (stemme, tonefall og lyd) og gestikk (hånd- og hodebevegelser) viktige faktorer som kan bidra til å komplimentere lærerens arbeid med å støtte eleven om de brukes på riktig måte (Øyslebø, 1988).

Nonverbale faktorene kan bidra til å legge føringer for hvordan de ulike dimensjonene kan legges til rette for å bli oppfattet som positive og negative med fokus på relasjonsbygging til elevene. Dette gir et innblikk i hvor viktige disse faktorene faktisk er og hvordan de kan påvirke en hver situasjon som er preget av en ansikt - til - ansikt relasjon. Kongruens er et viktig tema i lærerens relasjonsbygging med elevene og blir synlig for alle parter når den flyttes til klasserommet. Her kan man observere hverandre og bli observert. Det skal gås nærmere inn på hvordan nonverbal kommunikasjon kan brukes av læreren i klasserommet.

2.3 Nonverbal kommunikasjon i klasserommet

Hvordan den nonverbale kommunikasjonen utfolder seg i klasserommet vil variere i stor grad da ingen elev eller lærer er lik. Som lærer er det viktig å kunne støtte sine elever både emosjonelt og faglig. Dette kan innebære støtte på elevens sosiale plan i tillegg til oppmuntring og interesse for elevens mestring faglig. Kombinasjonen av å kunne være til stedet på begge disse områdene legger til rette for utvikling av en positiv relasjon og et trygt klima i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Nonverbale faktorer kan brukes av læreren for å styrke opp under ordene som blir sagt i den forstand at ordene får ekstra positiv ladning både i forhold til emosjonell og faglig støtte (Jensen & Ulleberg, 2011). For eksempel kan konologi med fokus på fysisk nærhet og berøring være faktorer som kan forsterke et «godt gjort!» fra læreren. Det kan være alt fra en klapp på skulderen til en «high five», eller motsatt i en lei situasjon der man får høre at «det blir bedre» med en strykende hånd på ryggen. Andre nonverbale faktorer som kan bli brukt er paralingvistikk med fokus på hvordan læreren prater til elevene. Er det en nedsettende eller uinteressert tone som blir brukt, kan dette føre til en negativ relasjonsutvikling i motsetning til

om det hadde blitt brukt en «varm» og interessert tone. Det samme går for kinesikk med tanke på blikkontakt. Om man ikke møter blikkontakt eller er unnvikende, kan dette bli oppfattet som negativt og at man er lukket. Motsatt kan møtende blikkontakt skape forståelse av at man er interessert i elevene og hva de har å si (Øyslebø, 1988).

Lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læring og læringsutbytte i skolen, dermed blir utvikling av gode relasjoner til elevene utrolig viktig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Nonverbale faktorer kan bidra til etableringen av disse relasjonene og kanskje i større grad en hva man har tekt over. Motivasjon og læring blir sentrale begreper når det er snakk om relasjonskompetanse og gode relasjoner knyttet til skolen. Det skal ses nærmere på hvordan de henger sammen.

2.3.1 Relasjon, motivasjon og læring

Relasjonen til elevene er nok en av de største utfordringene en lærer har. Her er det ofte snakk om gjensidig respekt og autoritet, men som fersk lærer kan det være vanskelig å vite hvor linjen går når det kommer til hva man skal tolerere. Metakommunikasjon, kommunikasjon om kommunikasjon, blir også en viktig brikke når en forsøker å skape en relasjon. Det handler i hovedsak om å avkode andres budskap og faktisk forstå hva som menes i en kommunikasjon. På den måten kan veien mot å skape en god relasjon til elevene bli mer effektiv (Kvernbekk, 2016b).

Lærer- elev relasjonen kan både være negativ og positiv, uansett vil kvaliteten av relasjonen ha en eller annen betydning eller innvirkning på elevens *læringsutbytte* og trivsel på skolen (Pytte, 2018). Læringsutbytte vil si hva en person har lært og er i stand til å gjøre etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016). Lærerens etablering av sosiale relasjoner til den enkelte elev, er en av de kompetansene som har mest betydning for elevens læringsutbytte (Pytte, 2018). I pedagogikken er *læring* det mest sentrale fenomenet og blir definert som «*mentale prosesser som fører til endring i tenkning, oppfatninger, verdier, væremåter og kunnskaper*» (Kvamme, Kvernbekk & Strand, 2016, s.84). Læring er en prosess som foregår over lengre tid, den innebærer ofte varige endringer og oppstår i relasjoner mellom den som lærer, måten det læres på og det som læres (Strand, 2016).

Pedagogikk er kjernen i læreryrket og fokuserer på i hvilken grad læreren er i stand til å samhandle med elevene (Nordahl, 2010). Et godt forhold mellom lærer og elev vil øke elevens arbeidsinnsats og motivasjon betraktelig (Pytte, 2018). Motivasjon omhandler både elevens

tanker, forventninger, mål, følelser og atferd. For læreren er det elevens atferd som er lettest å observere og dermed gjerne den det blitt tatt utgangspunkt i når læreren vurderer om eleven er motivert eller ikke (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Tilrettelegging for at det kan skapes gode relasjoner til elevene blir en viktig faktor. *Klasseledelse* blir derfor et sentralt område som kan være avgjørende når det kommer til utfallet av hvilken type relasjon som vil oppstå mellom lærer og elev.

2.3.2 Klasseledelse

Klasseledelse handler både om tilrettelegging for læring og om hvordan læreren skal holde disiplin i klasserommet. Det innebærer både en didaktisk, sosial og emosjonell side (Imsen, 2016). Didaktikk er undervisningslære som omhandler hvorfor, hvordan og hva som skal læres (Frantzen & Schofield, 2018). Det er flere ulike forståelser av klasseledelse og det blir som regel dratt et skille mellom de ulike teoriene der det enten er et *relasjonsfokus*, eller *individfokus*. I det individuelle fokuset er det enkeltelever og deres handlinger det blir sett på. Klassen blir ikke sett på som et fellesskap, men som en gruppe av enkeltpersoner. I et relasjonelt perspektiv prøver man derimot å se det større bilde og situasjoner fra flere sider. Om det skulle vært en elev som skapte uro i klassen, ville man her heller sett på hva som lå bak de sosiale relasjonene i stedet for å kun fokusere på enkeltpersonen som skapte uro (Imsen, 2016). Om man fokuserer på å forstå samspill, interaksjon og kommunikasjon som sirkulært, vil man få en bedre forståelse av personen, situasjonen og bedre læring (Jensen & Ulleberg, 2011).

I tillegg til at læreren skal være omsorgsfull og støttende, er det også viktig å stille tydelige krav. Læreren skal kunne utfordre elevene sine på en slik måte at de utvikler egen autonomi som kan bidra til selvtillit og motivasjon. Ved å både være støttende og utfordrende vil læreren kunne oppleves som troverdig og reflektert av sine elever. Dette vil kunne komme alle parter til gode om det blitt gjort på en god måte (Nordgreen, 2015). Fordi at lærerens klasseledelse alltid skal skje i samhandlingen med elevene, er relasjonen til elevene viktig for å kunne påvirke og lede dem. Det er også viktig at det er en *dialog* mellom lærer og elev slik at elevene blir inkludert i hvordan deres hverdag utfolder seg. Utveksling av meninger og synspunkter mellom læreren og elevene bidrar til en bedre felles forståelse der alle føler seg inkludert og sett. En positiv relasjon med klare regler og forventninger kan bidra til at elevene både utvikler en sosial og faglig kompetanse (Nordahl, 2010). Læreren burde derfor fokusere på at det skal være en dialog med elevene, fremfor et det blir en enveis monolog.

3. AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg forsøkt å svare på problemstillingen «*Hvilken betydning kan lærerens nonverbale kommunikasjon ha for elevenes læring i skolen?*». Nonverbal kommunikasjon har hovedsakelig blitt sett i lys av temaene relasjonskompetanse, relasjonsbygging og kommunikasjon. Med et utgangspunkt i disse temaene har fokuset vært på hvordan læreren kan påvirke elevens læring gjennom bruken av nonverbal kommunikasjon. Nonverbale faktorer som paralingvistikk, kinesikk, gestikk, adaptalogi, posurologi og konologi har kunne bidratt med å påvirke kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og elev, og dermed elevens læring. Fordi at nonverbale handlinger som berøring, blikkontakt, tonefall, kroppsholdning og mimikk kan fungere som «forsterkere» og bidra til troverdighet og tillit om de brukes på en god måte, blir de helt sentrale med tanke på hvordan læreren kan legge til rette for god læring og skape motivasjon i klasserommet.

Positive og negative relasjoner mellom lærer og elev har vist seg å kunne være avgjørende i forhold til elevens læring og læringsutbytte. En positiv relasjon vil kunne bidra med en trygghetsfølelse, bedre tilrettelegging, kvalitet i skolehverdagen og ikke minst motivasjon for eleven. Derimot vil en negativ relasjon kunne holde fast ved negative holdninger i læringsmiljøet, føre til mindre tilrettelegging på grunn av dårlig kommunikasjon og bidra til at eleven er usikker, sårbar og ikke får mulighet til å utvikle sitt fulle potensiale. I denne oppgaven har denne nonverbal kommunikasjon vært fokusert rundt mennesker med ansikt - til – ansikt situasjoner. Den nonverbale kommunikasjonen gir verbale budskap den fulle mening og bidrar til å skape bedre forståelse rundt det som blir kommunisert. Om mennesker opplever et inkongruent budskap, at ord og handling ikke stemmer, velger de fleste av oss å stole på kroppsspråk og handling over ord. En inkongruent lærer vil kunne bli oppfattet som lite troverdig av sine elever. Om troverdigheten og tilliten til læreren er borte, vil det også påvirke kommunikasjonen og relasjonsbyggingen mellom lærer og elev som igjen vil kunne påvirke elevens læring.

Fordi den nonverbale kommunikasjonen er dominerende i vår måte å kommunisere på, burde den absolutt ha et stort fokus i lærerutdanningen og i andre yrker der man jobber tett på andre mennesker. Pedagogikk er et av de viktigste kompetanseområdene for lærere. Kommunikasjon står i fokus i alle de pedagogiske praksisene og måten vi kommuniserer på foregår mest nonverbalt. Da virker det naturlig at bruken av nonverbal kommunikasjon burde bli viet mye oppmerksomhet. For å sette mer søkelys på bruken av nonverbal kommunikasjon, kunne den for eksempel blitt gjort om til en øvelse i skolen. Etter endt undervisning kunne lærerne skrevet

en logg på hva som var bra og hva som var mindre bra. På den måten blir man både mer bevisst og reflektert, samtidig som man får øvd seg i hvordan man kan bruke den nonverbale kommunikasjonen på en god måte. Man kan se hvordan elevene responderer og jobbe videre basert på resultatene og dialogen i klasserommet.

4. VEDLEGG

Vedlegg 1: Refleksjonsnotat

Gjennom denne oppgaven har jeg fått utfordret meg selv på nye måter. Mye på grunn av friheten rundt valg av eget pensum, oppsett og innhold som gjorde at jeg måtte bruke mye tid på å reflektere rundt hva som var viktig og relevant å ta med. Fra å starte med å formulere en god problemstilling, til nå å sitte med det ferdige produktet, har vært en krevende, men givende prosess. Jeg har lært mye om viktigheten og bruken av god kommunikasjon, hva den nonverbale kommunikasjonen innebærer og ikke minst hvordan den kan brukes i relasjonsbygging med fokus på elevens læring.

Jeg har måttet begrenset meg i forhold til mengde innhold i oppgaven og det har helt klart vært en utfordring. Helst skulle jeg gjerne gjort er mer detaljert analysering av lærerens bruk av nonverbale kommunikasjon, men på grunn av oppgavens omfang har innholdet blitt mer generelt enn spesifikt. Det hadde vært interessant å ta opp igjen temaet om lærerens bruk av nonverbal kommunikasjon i en eventuell masteroppgave. Da ser jeg for meg bruk av kvalitativ metode med fokus på intervju og observasjon av et utvalg av lærere i barne-og ungdomsskolen. Intervjuet ville tatt for seg lærerens bevisste nonverbale kommunikasjon, mens observasjonen kunne tatt for seg bruk av ubevisst nonverbal kommunikasjon i klasserommet. Da hadde jeg også fått mulighet til å se hvordan elevene responderte til lærerens bruk av denne type kommunikasjon.

En annen utfordring med denne oppgaven var å finne litteratur. Særlig informasjon om tidligere forskning i forhold til nonverbal kommunikasjon, opplevde jeg som vanskelig å finne. Her måtte jeg bruke engelske søkeord for å finne relevant informasjon. I forhold til den generelle delen om nonverbal kommunikasjon fant jeg informasjon i norske fagbøker, men opplevde likevel at det var vanskelig å si noe sikker om betydning og bruken av nonverbal kommunikasjon, nettopp fordi vi mennesker er unike og vil tolke ulike budskap på vår egen måte.

Min bakgrunnskunnskap for denne oppgaven var at jeg i likhet med de fleste andre har vært elev. Jeg har derfor observert og opplevd svært variert bruk av både verbal og nonverbal kommunikasjon hos ulike lærere i skolen. Min opplevelse fra egen tid som elev har vært til hjelp når jeg har skrevet denne oppgaven. Dette fordi jeg kan kjenne meg igjen i og forstå hvordan man kan bli påvirket av de nonverbale faktorene, nettopp fordi jeg har blitt det selv. Denne prosessen har vært svært lærerik og er en fin erfaring å ta med seg videre.

4. Referanseliste

Aubert, A. & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Bjornekull, C. (2009). Forsidebilde. *Godt nytt år*. Hentet fra:
<https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=images&cd=&ved=2ahUKEwjUkuu0sPfhAhWBIIsKHdNICWsQjRx6BAGBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.bergen.kommune.no%2Fomkommunen%2Favdelinger%2Fskoler%2Fvadmyra-skole%2F8030%2Farticle-112322%3FbildeNr%3D0%26mode%3Dstortbilde%26parentArtId%3D112322%26pf%3Dt&psig=AOvVaw3Cp4I3PsKjzMMewX8Ym3Uw&ust=1556698590171595>

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Eggert, M. (2010). *Brilliant Body Language: impress, persuade and succeed with the power of body language*. Edinburgh: Pearson Education.

Federl, M. (2013, 02. April). *Muntlig og skriftlig kommunikasjon*. Hentet 17.04.19 fra:
<https://ndla.no/nb/node/3424?fag=27>

Flaksvåg-Fleines, L. (2010). brage.bibsys.no. Hentet fra brage.bibsys.no, 14.02.19: *Vår relasjon påvirker min motivasjon*.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31301/MasteroppgavenxsomxPDF.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Frantzen, V. & Schofield, D. (2018). *Mediepedagogikk og mediedidaktikk*. Frantzen, V. & Schofield, D. (Red.), *Mediepedagogikk og mediekompetanse: danning og læring i en ny mediekultur. Mediedidaktikk og medieutvikling* (s. 47-71). Bergen: Fagbokforlaget.

Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Hargie, O. (2006). *The handbook of communication skills*. London: Routledge.

Hecht, M. A. & Amady, N. (1999). *Nonverbal Communication and Psychology: Past and Future*. *The New Jersey Journal of communication*, 7(2), 1-15. Hentet fra:
<https://ambadylab.stanford.edu/pubs/1999Hecht.pdf>

Hårberg, G. B. (2018, 29. Mai). *Immunforsvaret*. Hentet 16.04.19 fra:
<https://ndla.no/subjects/subject:24/topic:1:183751/topic:1:184790/topic:1:187210/resource:1:3957>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvamme, O., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). *Introduksjon*. O. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring. Definisjon av pedagogikk* (s. 13-28). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kvernbekk, T. (2016a). *Kommunikasjon*. O. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring. Begrepet kommunikasjon* (s, 177-188). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kvernbekk, T. (2016b). *Kommunikasjon*. O. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring. Systemteoretiske betraktninger* (s, 177-188). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. (Redigert av T. Nordahl, & O. Hansen.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lindseth, L. (2009). *Kroppsspråkets makt*. Oslo: Kondor AS.

Moen, T. (2013). *Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis*. R. Karlsdottir & D. Hybertsen (Red.), *Forholdet mellom læring og utvikling* (s. 251-268). Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordgreen, E. (2015, 31. mars). *Gode relasjoner mellom lærer og elev*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/gode-relasjoner-mellom-larer-og-elev/>

Paulsen, T. M. (2018, 19. januar). *Hva er kultur?* Hentet 13.04.19 fra: <https://ndla.no/subjects/subject:24/topic:1:183750/topic:1:184770/resource:1:3835>

Pytte, R. H. (2018). *Lærer – elev relasjoner*. (Bacheloroppgave, Høyskolen i innlandet, Avdeling for lærerutdanning 1.-7.trinn). Hentet 31. Mars 2019 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2505405/Pytte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Røkenes, O. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Schjerven, P. (2017). *Kroppsspråk: forstå det som ikke blir sagt*. Oslo: Kagge.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Spurkeland, J. (2015) *Forebygging.no.*, Hentet 19.02.19:
<http://www.forebygging.no/Global/Spurkelandartikkel%20nr.%202.pdf>
- Spurkeland, J. (2012a). *Relasjonskompetanse: definisjon*. Hentet: 04.02.19 fra
<http://relasjonsledelse-norge.no/hva-kan-vi-gjore/relasjonskompetanse>
- Spurkeland, J. (2012b). *Relasjons-kompetanse: resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strand, T. (2016). *Læring*. Kvamme, O., Kvernbekk, T. & Strand, T. (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring. Læring* (s. 84-116). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Strand, V. (2016). *Hvordan kan miljøarbeidernes deltakelse bidra til å styrke skolen som instans?* (Bacheloroppgave, Høyskolen i Sogn og Fjordane, Barnevern). Hentet 08.April 2019 fra:
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2396018/StrandVegard.pdf?sequence=1>
- Svartdal, F. (2018, 01.september) *Persepsjon – psykologi*. Hentet fra:
https://snl.no/persepsjon_-_psykologi
- Utdanningsdirektoratet (2016, 02. Desember). *Læringsutbytte – kvalitet i fagopplæringen*. Hentet 31.03.19 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Laringsutbytte/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 24. Juni). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 10.04.19 fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Øyslebø, O. (1988). *Ikkeverbal kommunikasjon: introduksjon til en tverrvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.