



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET

# Relasjon og kommunikasjon i klasserommet

Hvordan brukes kommunikasjon som en del av relasjonsbygging av lærere på ungdomsskolen, og kan dette bidra til et mer positivt klassemiljøet?

**Forfatter: Halvard Ovesen**

**Veileder**

Claudia Lenz, førsteamanuensis

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved  
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, vårsemester 2017

AVH5055: Masteravhandling 45stp

Studieprogram: Lektorprogram i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag

Antall ord 19.279

## Sammendrag

Oppgaven jeg har skrevet tar i hovedsak for seg relasjonsbygging som tema. Jeg ville på hvordan noen ungdomsskolelærere brukte kommunikasjon som en del av relasjonsbyggingen, og om gode relasjoner med elevene kunne gjøre noe med klassemiljøet.

Relasjon og kommunikasjon kan ikke være uten hverandre, kun gjennom kommunikasjon kan en oppnå relasjoner (Kokkersvold & Mjelve, 2003), men kommunikasjon er mer enn bare snakking. Det er alt av nærvær (Eide & Eide, 2004) og deles inn i to hoveddeler, verbal og nonverbal kommunikasjon (Lassen & Breilid, 2010). Lærerne jeg brukte som informanter var ikke nødvendigvis bevisst over hvordan de brukte kommunikasjon med elevene, men alle brukte de mye tid på å skape relasjoner med elevene sine. Den ene læreren beskriver gode relasjoner som "alfa og omega" for et godt klassemiljø. Relasjonsbygging dreier seg om å vise elevene at en ser dem, og at en bryr seg om dem (Arnesen, 2004) (Linder, 2012) (Plauborg, Andersen, Ingerslev, & Laursen, 2010). Det handler om å vise fleksibilitet, empati og sensitivitet. Ulike kommunikasjonsmetoder som kroppsspråk, ulike måter å stille spørsmål på, stemmebruk og berøringer virker å ha en positiv og fremmende effekt på relasjonene mellom lærer og elev.

Problemstillingen i denne studien er:

*"Hvordan brukes kommunikasjon som en del av relasjonsbygging av lærere på ungdomsskolen, og kan dette bidra til et mer positivt klassemiljøet?"*

Metodene jeg valgte meg for denne oppgaven var kvalitative, da jeg brukte observasjon og intervju for å samle inn data til oppgaven. Jeg fant tre ulike lærere, hvor jeg etter observasjon og intervju satt igjen med et inntrykk av tre ulike lærere, men tre lærere med gode evner for å skape relasjoner.

Jeg håper og tror denne oppgaven kan være lærerik både for gamle og nye lærere.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>2</b>
1.1 BAKGRUNN .....	2
1.2 STUDIENS FORMÅL.....	2
1.3 PROBLEMSTILLING.....	3
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	3
<b>2.0 TEORI .....</b>	<b>3</b>
2.1 RELASJONSBYGGING.....	4
2.2 RELASJONELLE PROBLEMER.....	5
2.2.1 <i>Pedagogisk nærvær</i> .....	5
2.2.2 <i>Profesjonell omsorg</i> .....	7
2.2.3 <i>Sensitivitet</i> .....	8
2.2.4 <i>Empati</i> .....	8
2.2.5 <i>Følelseskontroll</i> .....	9
2.3 KOMMUNIKASJON.....	10
2.3.1 <i>Nonverbal kommunikasjon</i> .....	10
2.3.2 <i>Minimale responser</i> .....	13
2.3.3 <i>Verbal kommunikasjon</i> .....	13
2.3.4 <i>Kontakt</i> .....	16
<b>3.0 METODE .....</b>	<b>18</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	18
3.1.1 <i>Kombinasjonen av observasjon og intervju</i> .....	19
3.2 OBSERVASJON .....	19
3.2.1 <i>Hvorfor jeg valgte observasjon</i> .....	20
3.2.1 <i>Hvordan ble observasjon gjennomført</i> .....	21
3.2.2 <i>Hvordan ble observasjon dokumentert</i> .....	22
3.3 INTERVJU .....	23
3.3.1 <i>Hvorfor jeg valgte Intervju</i> .....	24
3.3.2 <i>Hvordan ble intervju gjennomført</i> .....	24
3.3.3 <i>Transkribering</i> .....	26
3.4 ANALYSE OG TOLKNING AV DATA.....	26
3.5 KVALITETSSIKRING.....	27
3.5.1 <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	27

3.5.2	<i>Overførbarhet</i>	28
3.6	MULIGE FEILKILDER	29
3.7	ETISKE VURDERINGER	30
<b>4.0</b>	<b>RESULTAT</b>	<b>32</b>
4.1	RELASJON	32
4.1.1	<i>Pedagogisk nærvær</i>	33
4.1.2	<i>Omsorg</i>	35
4.1.3	<i>Sensitivitet og empati</i>	35
4.1.4	<i>Følelseskontroll</i>	36
4.2	KOMMUNIKASJON	36
4.2.1	<i>Nonverbal kommunikasjon</i>	37
4.2.2	<i>minimale responser</i>	38
4.2.3	<i>Verbal kommunikasjon</i>	38
4.2.4	<i>Kontakt</i>	41
4.3	RESULTAT INTERVJU	41
4.3.1	<i>Relasjon</i>	42
4.3.2	<i>Kommunikasjon</i>	44
<b>5.0</b>	<b>DRØFTING</b>	<b>46</b>
5.1	RELASJON	46
5.1.1	<i>Pedagogisk nærvær</i>	46
5.1.2	<i>Profesjonell omsorg</i>	47
5.1.3	<i>Sensitivitet og empati</i>	47
5.1.4	<i>Følelseskontroll</i>	48
5.2	KOMMUNIKASJON	49
5.2.1	<i>Nonverbal kommunikasjon</i>	49
5.2.2	<i>Minimale responser</i>	49
5.2.3	<i>Verbal kommunikasjon</i>	50
5.2.4	<i>Kontakt</i>	50
<b>6.0</b>	<b>KONKLUSJON</b>	<b>52</b>
	<b>BIBLIOGRAFI</b>	<b>54</b>
	<b>VEDLEGG 1</b>	<b>56</b>
	<b>VEDLEGG 2</b>	<b>57</b>





## 1.0 Innledning

Som innledning ønsker jeg å si noe om hvorfor jeg har valgt problemstillingen jeg har valgt, hvilke formål jeg har med oppgaven og hva som er bakgrunn for valg av tema. Innledningsvis vil det komme en oversikt over strukturen i oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn

Bakgrunn for valg av tema i denne oppgaven er tidligere klasseromserfaringer fra diverse vikarjobber. Rett etter videregående skaffet jeg meg en jobb på en ungdomsskole i Oslo, jeg var tilkallingsvikar og kunne bli "kastet" inn i ulike timer og klasserom på kort varsel. Det jeg fort fant ut var hvor vanskelig denne jobben var da jeg ikke kunne navnet på en eneste elev. Allerede da begynte jeg å tenke gjennom viktigheten av relasjoner i klasserommet. At dette kanskje kunne være vel så viktig som lærerens faglige kompetanse, for hvordan kunne jeg undervise i noe som helst hvis jeg ikke kunne navnene på elevene. Jeg bestemte meg da for å gjøre så godt jeg kunne for å lære meg alle navnene på elevene som jeg kunne komme til å måtte ha vikartimer for. Dette gjorde jeg som en start på å bli kjent med elevene, og begynne så vidt å bygge relasjoner for å gjøre jobben artigere og lettere for meg selv. Jeg ønsket også at elevene skulle ha fine opplevelser på skolen, og tenkte at gode relasjoner kan gi gode opplevelser. Jeg har siden den gang forsøkt å ha så gode relasjoner med elevene jeg underviser. Både fordi jeg føler dette kan gjøre det lettere å nå et høyere faglig nivå, og ikke minst fordi jeg tror elevene får en bedre skolehverdag, bedre selvfølelse og trives bedre om de har gode relasjoner med lærerne sine.

## 1.2 Studiens formål

Studiens formål er å selv forstå bedre hvordan positive relasjoner med elevene sine kan bidra til en bedre klassemiljø, og hva som kan gjøres for å bygge bedre relasjoner med elevene. Jeg håper denne oppgaven kan hjelpe lærere, både nyutdannede og lærere som har vært i jobb i mange år til å kunne tenke seg litt om hva et godt elev og lærer forhold betyr, hvordan en kan jobbe for å oppnå det, og til slutt det kan bety for klassemiljøet. Jeg håper oppgaven kan hjelpe lærerne til å bli flinkere i relasjonsbygging, og bevisstgjøre de på hvordan kommunikasjon aktivt kan brukes som et verktøy for å

skape å opprettholde gode relasjoner. På denne måten ønsker jeg at flere elever skal føle seg sett, satt pris på og ivaretatt av læreren.

### **1.3 Problemstilling**

Jeg har valgt problemstilling på bakgrunn av tema, og har forsøkt å formulert en problemstilling som er mulig å svare på gjennom de metodene jeg har valgt. Oppgavens problemstilling er som følger

- Hvordan brukes kommunikasjon som en del av relasjonsbygging av lærere på ungdomsskolen, og kan dette bidra til et mer positivt klassemiljø?

### **1.4 Oppgavens struktur**

Strukturen i oppgaven har jeg valgt å sette opp slik at jeg starter med en teoridel. Her vil jeg gå gjennom teorien jeg har valgt å bruke for å hjelpe meg med å besvare problemstilling. Videre vil jeg gå gjennom metodene jeg brukte, og skrive litt om hvordan jeg har jobbet i prosjektet.

I resultatkapittelet som jeg skriver etter metodekapittelet, legger jeg frem funnene jeg har kommet frem til gjennom å jobbe slik som står beskrevet i metodedelen. Mot slutten, i drøftingskapittelet, forsøker jeg å drøfte funnene med bakgrunn i teorien før jeg helt til slutt skriver en kort konklusjon



## 2.0 Teori

Jeg vil begynne med å skrive noe om relasjonsbygging i skolen, hvordan kan lærere skape gode relasjoner med elevene sine. Jeg vil ta for meg perspektiver på relasjonelle utfordringer med utgangspunkt i Linder (2012). Jeg vil skrive litt om hvordan læreren kan etablere bedre relasjoner til elevene gjennom kommunikasjon og dialog. Jeg kommer til å skrive om elevsamtalen, ulike former for kommunikasjon og se på hvordan dette er knyttet opp mot relasjonsbygging med utgangspunkt i Lassen & Breilid (2010).

### 2.1 Relasjonsbygging.

Som lærer skal en jobbe for at elevene opplever en sosial, faglig og personlig utvikling, og ikke minst læring. God relasjon mellom lærer og elev ser ut til å være vesentlig for at dette skal være en del av opplæringen i skolen (Linder, 2012). Flere elever opplever dessverre en negativ relasjon med en eller flere av sine lærere. En slik negativ relasjon over lang tid er en risikofaktor som vil skape eller holde fast negative aspekter i læringsmiljøet (Linder, 2012). Fremfor å se på en elev som vanskelig, kan vi flytte fokuset over til at relasjonen mellom lærer og elev, og at det er relasjonen som er vanskelig (Linder, 2012). Et godt samspill mellom lærer og elev er viktig for å kunne skape en nødvendig stimuli for elevens læring. Elevens læring påvirkes negativt når dette samspillet ikke fungerer som det skal.

For å bygge relasjoner må en aktivt bruke kommunikasjon som et verktøy (Kokkersvold & Mjelve, 2003). Kommunikasjon er veien til gode relasjoner. Det handler om å se hver enkelt, delta og være interessert i både faglige og ikke-faglige samtaler, det handler om å bry seg og om å sette seg inn i den enkeltes situasjon (Nordahl, 2010). Kommunikasjon kan brukes for utvikle en god relasjon, og hvis ikke kommunikasjonen mellom den profesjonelle, i dette tilfelle læreren, og eleven ikke fungerer, vil det ofte være slik at relasjonen og er dårlig. Kommunikasjonen trenger ikke være verbal, men alt fra et smil, klapp på skulderen, blick og nikk. En ønsker å anerkjenne elevene sine gjennom kroppsspråk så vel som ord (Nordahl, 2010). Relasjon brukes ofte synonymt med forhold, og relasjonen sier noe om hvordan forhold en har til hverandre (Linder, 2007).

Dårlige relasjoner, eller forhold med elevene sine, fører ofte til et ikke optimalt læringsmiljø for eleven (Linder, 2012). Nordahl (2010) er inne på det samme som

Linder (2012), og sier at det er en betydelig sammenheng mellom relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan elevene opplever skolegangen sin. Ertesvåg (2014) sier og noe om dette da hun sier "Å bygge positive lærer-elev-relasjoner er trolig avgjørende dersom læreren ønsker å påvirke klassen, både sosialt og faglig." (Ertesvåg, 2014, p. 322) Gjennom gode relasjoner, vinner en tillit og respekt fra elevene, og en vil ha muligheten til å korrigere eller dempe uønsket adferd hos elevene på en helt annen måte enn om en ikke har gode relasjoner med elevene (Ertesvåg, 2014). Dette viser oss bare hvor viktig det er at lærere har fokus på å etablere gode relasjoner, vel som å passe på at de gode relasjonene en har bygget blir tatt vare på (Nordahl, 2010). En god relasjon med elevene, er viktig for å kunne få til en trygt, og fruktbart læringsmiljø, "hvor elevene opplever læreren som en både tydelig og empatisk leder i klassen." (Plauborg, Andersen, Ingerslev, & Laursen, 2010, p. 101)

## **2.2 Relasjonelle problemer**

Linder viser til en figur (Linder, Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen, 2012, p. 26) som trekker frem noen sentrale relasjonelle utfordringer som jeg skal ta for meg hver for en i underkategorier. De jeg tar for meg er Pedagogisk nærvær, profesjonell omsorg, sensitivitet, empati og følelseskontroll.

### **2.2.1 Pedagogisk nærvær**

Pedagogisk nærvær handler først å fremst om å skape en fellesverden med elevene (Linder, 2012). En fellesverden hvor erfaringer, følelser og handlinger kan deles. Det er behov for nærværende lærere som er oppmerksomme på sine elever for å kunne skape en inkluderende skole (Arnesen, 2004). I en fellesverden som Linder (2012) beskriver, er det muligheter for å lære hverandre å kjenne og utveksle erfaringer. Linder (2012) skriver at nærvær er når flere personer har kontakt med hverandre, det er alltid samspill mellom flere parter, og når dette samspillet blir synkronisert, kan vi tenke oss at denne fellesverden oppstår. Gjennom et synkronisert samspill vil en kunne nå hverandre gjennom kroppsspråk, sanser og annen form for kommunikasjon (Linder, 2012). Arnesen (2004) Trekker frem noen sentrale kvaliteter knyttet til det pedagogiske nærvær. "Lærerengasjement, oppmerksomhet, omsorg, gjensidighet, refleksivitet,

innlevelse, empati, fantasi og kreativitet” (Arnesen, 2004, p. 18) ser ut til å være noe av det viktigste å tenke på som lærer og det pedagogiske nærvær.

Pedagogisk nærvær blir av Arnesen (2004, p. 21) definert slik:

”Pedagogisk nærvær har å gjøre med både det å sette seg inn i, forstå, ha sensitivitet for den enkelte elev i den sosiale og kulturelle kontakt og vise alle elever oppmerksomhet, anerkjennelse og respekt i deres læring vekst og utvikling.”

Pedagogisk nærvær er dog ikke noe som skjer umiddelbart, men noe som må bygges opp over tid (Linder, 2012). Arnesen (2004) påpeker og at det pedagogiske nærvær er noe som en bør se på som noe som kan utvikles over tid. Men det er en forutsetning at en lærerne er innstilt og villig til å strekke seg langt for at elevene skal få et skoletilbud som viser dem verdighet og respekt gjennom et faglig og sosialt engasjement (Arnesen, 2004). Linder (2012) trekker derimot en del hindringer inn som kan gjøre at dette ikke alltid går så lett som en skulle ønske. Det ser for eksempel ut til at tempoet i den pedagogiske praksisen har en tendens til å være for høy, og både lærere og elever kan av den grunn fort føle seg stresset. Samværet kan da bli hektisk, og tiden strekker ikke til (Linder, 2012). I klasser der er det mange elever, kan det være spesielt vanskelig å gi en riktig mengde tid til hver elev (Linder, 2012). Arnesen (2004) påpeker og at skolen er under et press. Skolene skal prestere høyt faglig, levere resultater og være økonomisk effektiv. Dette er en risikofaktor for det pedagogiske nærvær, da verdier som menneskeverd, likhet og likeverd står i fare for å bli glemt (Arnesen, 2004). Som lærer har en det profesjonelle ansvaret for elevenes læring, oppdragelse og omsorg (Linder, 2012). Arnesen (2004) trekker kjærlighet inn når hun skriver om det pedagogiske nærvær. Gjennom presset om å prestere på et konkurransenivå, kan det skapes misunnelse og selvhøyt som kan skape motsetninger mellom elever. Det er ikke det som er ønskelig å lære elevene. Det som er ønskelig er å lære elevene til å elske kunnskap, livet og hverandre (Arnesen, 2004). Arnesen sier det så fint med at ”Kjærlighet og nærvær er to sider av samme sak, og hviler på kvaliteter ved forholdet mellom mennesker” (Arnesen, 2004, p. 20) Det er dette som er med på å legge ned grunnlaget for relasjonene, samværet, samarbeidet, kommunikasjonen og interaksjonen mellom mennesker (Arnesen, 2004).

Med det presset en kan føle på med tanke på resultater og tidspress er det viktig at en planlegger og tilrettelegger det pedagogiske hverdagslivet. Da finnes muligheten for å skape fysisk nærhet, ro og tid. Dette kan igjen bidra til bygge gode relasjoner mellom læreren og elevene, gjennom en lærer som er både nærværende og ansvarlig (Linder, 2012).

### 2.2.2 Profesjonell omsorg

Man har en annen type relasjon, eller et annet forhold, mellom lærer og elever enn det en har med nære venner, familien eller andre forhold og relasjoner en har utenfor arbeidsplassen (Linder, 2012). Det er annerledes ved at det er innebygd både en sosial og offentlig kontakt (Linder, 2012). Lærerroller innebærer ikke bare at en skal lære elevene ulike kunnskaper, men en annen del ved lærerjobben er det profesjonelle omsorgsarbeidet. En viktig del av lærerrollen handler om å skape gode relasjoner til elevene sine, men relasjonen som skapes mellom en lærer og en elev tar plass i det offentlige rom. Det vil være med å påvirke relasjonen, da det er visse rammer og strukturer i skolen som er med på å forme relasjonene (Linder, 2012). Gjennom lærerens engasjement i elevene, skal det jobbes for å skape relasjoner som bygges på gjensidig respekt og et ansvar for at verdigheten og integriteten til både lærere og elever skal beskyttes (Arnesen, 2004). Elevomsorg er og noe som ser ut til å være en av faktorene som ligger til grunn når folk ønsker å bli lærere (Arnesen, 2004). En har en interesse for mennesker, og ønsker å lære elevene sine å kjenne (Arnesen, 2004).

Relasjon kan skapes gjennom kommunikasjon, og forandringer i kommunikasjonen vil kunne være med å forandre relasjonen. Profesjonell omsorg handler om lærerens rolle til å sørge for at lærerne og elevene snakker til hverandre og omgås på en god og hensiktsmessig måte (Linder, 2012). Omsorgen skal vise respekt for ulike samværsmåter som kan skape relasjoner mellom enkeltindivider, men og som er med å skape og utvikle et fellesskap. Dette kan gjøres gjennom ulike kommunikasjonsformer (Linder, 2012) som det kommer mer om senere i teoridelen. Kort oppsummert handler omsorg om å skape likeverd, og om å vise at du bryr deg (Eide & Eide, 2004).

### 2.2.3 Sensitivitet

I læreryrket møter en som regel en klasse med et stort mangfold av elever. Noen vil være klassens flinkeste, noen sliter faglig, andre sliter sosialt, og noen elever kan være de som skaper mye uro i undervisningen. Uansett hvilke elever en møter, er måten en ser på og tenker om elevene sine på, viktig for relasjonen en skal bygge med de (Linder, 2012). Linder (2012) påpeker viktigheten med å se på alle elevene som medmennesker. Vi må kunne forstå at alle elever har følelser, og vi må gjøre en innsats for å kunne forstå og selv identifisere oss følelsesmessig med elevene.

Det kan bli et relasjonelt problem dersom vi bare stempler elever som vanskelige eller umulige og ha med å gjøre. Lærere må være følsom, og kunne vise både empati og forståelse ovenfor elevene våre (Linder, 2012). Bø og Hovdenak er enig med Linder, og sier at læreren må "vise respekt, toleranse, empati og interesse for elevene." (Bø & Hovdenak, 2011, p. 72). Dette kan ofte være en utfordring for mange lærere som har en krevende jobb, og kan ofte møte situasjoner med høyt stressnivå. Dette krever derfor store empatiske evner hos læreren (Linder, 2012). Fremfor å avskrive elever som fortapt, vanskelige eller umulige, må læreren forsøke å hente frem elevens positive sider. Læreren må finne ut hva elevene er gode på, og hvordan en kan hjelpe elevene til å føle godt om seg selv. Dette er vesentlig for å bygge gode relasjoner (Linder, 2012).

### 2.2.4 Empati

Mennesker er forprogrammert med en empatiske evne (Linder, 2012). Det er denne empatiske evnen som skal sørge for at det blir en tilknytning mellom mor og barn fra fødselen av. Den er der for å skape trygghet og relasjoner med familien, og vi kan se likheter med den profesjonelle empatien (Linder, 2012). Profesjonell empati skal sørge for at kvalitative relasjoner kan skapes mellom lærer og elev. Empati er evnen til å kunne leve seg inn i andre menneskers opplevelser (Linder, 2012). At en skal kunne sette seg selv i andre sine sko, og at man kan føle med andre. Som Bø og Hovdenak (2011) sier, er det veldig viktig at læreren viser empati for elevene sine. Det handler om å prøve å se elevens indre, og evnen til å kunne sette seg inn i elevenes situasjon (Nordahl, 2010). Empati handler ikke bare om å kunne sette seg inn i elevenes problemer, men også de positive sidene ved elevens liv (Linder, 2012). Det handler om å kunne lytte til andre, og forstå den andres følelser og reaksjoner (Eide & Eide, 2004). Du

kan vise empati til elevene gjennom å spørre om viktig aspekter ved elevenes liv (Nordahl, 2010). Nordahl (2010) påpeker og at en må våge å være personlig, og ta opp ting en har snakket om ved tidligere tilfeller, slik at eleven føler seg sett, hørt og forstått. En lærer bør kjenne elevenes gleder, og hva som får hver enkelt elev til å føle seg bra. Det kan være vanskelig å føle empati i stressende situasjoner i jobben, og det er da viktig å ha kontroll over følelsene sine slik at de empatiske evnene ikke bikker under (Linder, 2012). Man kan jobbe med sine empatiske evner gjennom å innstille seg på den andre, en kan forberede seg mentalt og praktisk på samtalen. En bør klargjøre med seg selv på hva en ønsker å lære om den andre, hva trenger en å få kunnskap om for å kunne forstå den andre på et dypere nivå (Eide & Eide, 2004). Empati kan bidra til at en blir mer sensitiv, og at en kan forstå hverandres humør og følelser bedre. Dette gir igjen et godt grunnlag for å skape gode relasjoner med elevene (Linder, 2012). Empatiske evner, sammen med vennlighet og kommunikasjonsevner er noe av det som trekkes frem som viktige egenskaper å ha for lærere som ønsker å bygge gode relasjoner (Plauborg, Andersen, Ingerslev, & Laursen, 2010).

### 2.2.5 Følelseskontroll

I tillegg at lærere skal undervise, eller lære bort ulike kunnskaper og ferdigheter, er lærere og profesjonelle omsorgsgivere (Linder, 2012) (Arnesen, 2004). Men stressende situasjoner kan være en risikofaktor som kan utløse følelsesmessige utbrudd hos læreren. Slike utbrudd av følelser viser seg å være noe som ikke er hensiktsmessig i arbeidet om å bygge gode relasjoner med elevene (Linder, 2012). I noen tilfeller kommer disse utbruddene i form av roping til elevene, kanskje et bank i bordet, og i noen tilfeller blir læreren kanskje fysisk mot elevene. Jeg har vært i timer der noen gjennom hele timen prøver ut lærerens toleranse, helt til læreren ikke klarer mer, og et ukontrollert følelsesmessig utbrudd følger. Når læreren mister kontroll, kan dette skape angst hos noen elev, og andre kan føle seg flau og krenket av disse utbruddene (Linder, 2012). Lærere må øve på å holde tilbake noen av følelsene sine, slik at det ikke går utover relasjonen. Det er ikke nemlig ikke ønskelig at elevene blir offer for lærerens skuffelse, sinne eller andre negative følelser (Linder, 2012). I alle fall ikke i form av et utbrudd midt i en undervisningstime der hele klassen er til stede. Elevene kan føle seg mindre trygg med en lærer som viser at han eller hun ikke har kontroll, og en kan føle seg krenket av læreren hvis det går direkte utover en selv. En annen risikofaktor er at

disse følelsene kan smitte over på elevene, og bidra til å eskalere situasjonen som har oppstått (Linder, 2012). Forskningsresultater samlet av Goleman (1997) viser til at de som har god kontroll over sine følelser, og kjenner de, vil ha en fordel på flere områder i livet. Ikke bare i jobbsammenheng, men også i det private. Resultatene tyder og på at en mestrer flere mentale funksjoner bedre gjennom god kontroll over sine følelser. Noe som igjen kan bidra til å vedlikeholde relasjonene som er vel så viktig som å bygge de (Nordahl, 2010).

## **2.3 Kommunikasjon**

Kommunikasjon er nok det beste og viktigste verktøyet mennesker har for å kunne skape gode relasjoner med hverandre. Uten kommunikasjon vil det faktisk kanskje kunne være umulig å skape noen relasjoner i det hele tatt (Kokkersvold & Mjelve, 2003). Hvordan en kommuniserer med venner og familie er kanskje noe en ikke tenker over til vanlig, da der allerede er gamle gode relasjoner allerede tilstede. (Lassen & Breilid, 2010) Men som lærer er det viktig å tenke over hvordan en kommuniserer med elevene. Det er viktig å vite hvordan elevene opplever hvordan budskapet kommer frem, og om det er noe man kan endre på for å få en bedre kommunikasjon med elevene sine. (Lassen & Breilid, 2010)

Kommunikasjon, og kommunikasjonsferdigheter, handler om mye mer enn den verbale kommunikasjon. Hvordan vi bruker kroppen og blikket i en samtale er og viktige aspekter ved kommunikasjon. Kokkersvold og Mjelve (2003) definerer kommunikasjon som at "all adferd er kommunikasjon". Med andre ord så kan vi si at all samhandling mellom mennesker er kommunikasjon. Lassen & Breilid (2010, p. 67) viser til en figur som deler kommunikasjon inn i noen underkategorier som jeg skal ta for meg enkeltvis nedenfor. Kategoriene som kommunikasjon deles inn i her er nonverbal kommunikasjon, minimale responser, verbal kommunikasjon og kontakt (Lassen & Breilid, 2010).

### **2.3.1 Nonverbal kommunikasjon**

Hvordan vi sitter, hvordan ansiktsuttrykk vi viser, hvordan vi beveger på kroppen vår, er dette ting en er bevisst på når en er i et rom med andre mennesker? I de fleste tilfeller

gjør en kanskje ikke det, men det er viktig å være bevisst på at kroppsspråket eller den nonverbale kommunikasjonen utgjør en utrolig stor del av måten vi kommuniserer med andre mennesker på, og kan oppfattes både på et bevisst og et ubevisst plan (Lassen & Breilid, 2010) Kroppsspråket våres kan fortelle de vi kommuniserer med mye om tilstedeværelsen vår i samtalen, interessen for den vi samtaler med og hva vi mener om innholdet i samtalen (Lassen & Breilid, 2010). Alle signaler som sendes, enten de er verbale eller nonverbal, er signaler som må tolkes av den andre parten (Eide & Eide, 2004). Derfor er det viktig at en er bevisst på hvordan ting kan tolkes av motparten og om det er noe en kan gjøre for å passe på at budskapet blir riktig mottatt (Eide & Eide, 2004) Gjennom stemmebruk og kroppsspråk kan samme budskap tolkes på flere måter, om det er vennlig, trist, humoristisk, ironisk eller strengt (Eide & Eide, 2004). Eide og Eide (2004) nevner syv viktige deler ved den nonverbale kommunikasjonen: ansiktsuttrykk, blikket, kroppen, stemmebruk, berøringer, stillhet og tempo.

Samtalen som foregår mellom elev og lærer handler stort sett om livet i skolen og et av målene er å gjøre oppnå en felles forståelse for livet i skolen. En vil nå frem til et felles landskap (Lassen & Breilid, 2010). Slik kan vi samarbeide med, og støtte elevene. Barn og ungdom kan ofte være ekstra oppmerksom på lærerens kroppsspråk, og bruker opplysningene de henter inn til å svare på spørsmål som for eksempel: "Kan jeg stole på denne læreren?", "Er han virkelig interessert i meg?", "Er han på min side?", "Hva kan jeg få ut av denne samtalen?" (Lassen & Breilid, 2010, p. 68). Både lærer og elev ser og tolker hverandres kroppsspråk for å finne informasjon som ikke kommer til uttrykk gjennom den verbale kommunikasjonen, språket. Tolkningene vil gjerne basere seg på tidligere erfaringer og forståelsesrammer (Lassen & Breilid, 2010), men spørsmålene en stiller seg, og antagelse man har vil være ulik for eleven og læreren. Lassen og Beilid (2010) sier at om en klarer å skape en tillit og kontakt gjennom nonverbal kommunikasjon, vil en ha kommet langt i prosessen om å nå og forstå hverandre, og på den måten skape en positiv relasjon.

Det er flere måter en kan få til dette på, og det er noen viktige ting en bør ha med seg i tankene når vi snakker med elevene. Det kan være fint å la blikket møtes, slik at eleven føler seg sett. Øyekontakt kan være et godt alternativ til å være fysisk med eleven, uten berøring, mens andre ganger kan et klapp på skulderen være det riktige å gjøre



(Nordahl, 2010). Blikkontakt kan noen ganger være forsiktig der blikkene møtes kjapt, mens andre ganger kan det være mer tydelig avhengig av situasjonen og relasjonen som er mellom læreren og eleven (Lassen & Breilid, 2010). Noen elever synes øyekontakt kan være ubehagelig, så en skal aldri kreve det hos noen. Dette kan for eksempel være elever som er sinte, redde, beskjedne, svaksynte eller lignende. Øyekontakt er noe som kommer naturlig når tilliten er bygd opp (Lassen & Breilid, 2010), men en må bruke øyekontakt, uten å stirre (Eide & Eide, 2004). Blikket kan brukes for å forsterke positive relasjoner, når det blir brukt for å anerkjenne og bekrefte noe positivt (Lassen & Breilid, 2010).

Gester som håndbevegelser, nikk, smil og andre ting som kan vise at er mentalt tilstede i samtalen kan være fint å bruke når en snakker med elevene sine. En kan for eksempel lene seg frem for å vise interesse (Eide & Eide, 2004), eller bruke gester og mimikk som forsterker budskapet i samtalen, enten samtalen er alvorlig, gøyal, positiv, eller bekymret (Lassen & Breilid, 2010). Føler eleven seg nedtrykt, engstelig, sint eller glad. Gjenkjenn disse følelsene og vis empati (Eide & Eide, 2004). Dette kan vise eleven at du har oppfattet innholdet i samtalen, og du viser den du snakker med hvordan innholdet påvirker deg (Lassen & Breilid, 2010). Hvilke følelser man gir uttrykk for sier noe om hvordan temaet i samtaler er, den kan være positiv og håpefull, og andre ganger mer alvorlig. Samtaler kan av og til bære preg av sinne, irritasjon og anklagelser. "Å kunne stå i den genuine følelsesmessige spenningen er vesentlig for å kunne nå hverandre" (Lassen & Breilid, 2010, p. 70).

Skjer det noe som skaper veldig mye uro i en klasse, kan det ofte oppstå et "her og nå"-øyeblikk, som ofte er preget av intensitet (Lassen & Breilid, 2010). Da er det viktig å ha kontroll over følelsene sine (Linder, 2012), og det krever konsentrasjon fra begge parter og en aktiv søking etter den andre for å kunne lære å forstå den andre parten i en samtale. Dette er noe som skjer over tid (Lassen & Breilid, 2010). Det krever også en god del med empati og en evne til å kunne sette seg inn i den andres situasjon. Sammen med kroppsspråket kan det ofte være lurt å kombinere med minimale responser som jeg skal gå litt mer inn på senere (Lassen & Breilid, 2010).

Man kan og forsøke å være på bølgelengde med eleven, eller være på samme nivå. Dette kalles også for inntoning, og er når "to mennesker klarer å danne en bro mellom sine indre verdier" (Lassen & Breilid, 2010, p. 71). Inntoning er en prosess hvor alle de involverte i samtalen prøver å matche hverandres følelser. Dette gjøres blant annet gjennom ulike gester, lyder, ord og bevegelser. Inntoning kan være med å skape et "opplevelsesfellesskap rundt et tema eller en hendelse" (Lassen & Breilid, 2010, p. 71), og kan være med å bygge en bedre forståelse for hverandre, mer tillit og en sterkere relasjon (Lassen & Breilid, 2010).

### 2.3.2 Minimale responser

Minimale responser er små uttrykk vi gir den andre i en samtale, og kan være en del av både den verbale og nonverbale kommunikasjon. Noen eksempler på minimale responser som er verbale kan være ord som bygger opp under samtaler som ja, nei, kanskje, akkurat og lignende små ord man kan bruke for å vise at en følger med i det som blir sagt (Lassen & Breilid, 2010). Disse brukes ofte i samspill med ulike nonverbale minimale responser som kan være alt fra blikk, berøring og stemmebruk (Eide & Eide, 2004). Andre minimale responser som er nonverbale kan være et gjesp, et sukk, og forskjellige lyder man lager med munnen. De kan både være positive og negative. Et anerkjennende nikk med et lite "mmm" kan hjelpe å vise at du er interessert i samtalen, mens et gjesp kan gi uttrykk for at du ikke er tilstede i samtalen (Lassen & Breilid, 2010). Minimale responser brukes som "krydder" i samtalen, og er med på å vise den du snakker med at du følger med på det som blir sagt. Dette kan signalisere til mottakeren at: ""jeg hører deg", "fortsett og snakke", "har du mer å fortelle"" (Lassen & Breilid, 2010, p. 72). For å bruke disse minimale responsene på en god måte, må en først lytte. Bruker man minimale responser feil, kan det skape en usikkerhet hos mottakeren om budskapet blir hørt og forstått (Lassen & Breilid, 2010).

### 2.3.3 Verbal kommunikasjon

Lassen og Breilid (2010) skriver om hvordan virkeligheten om oss selv, hverandre og verden rundt oss blir skapt gjennom hvordan vi bruker språket når vi kommuniserer. En samtale mellom lærer og elev kan forekomme på flere plan, gjennom et nonverbalt og et verbalt språk. Det kan være et en privat samtale, en respons til en elevs svar i timen, et

vennlig smil i friminuttet eller et nikk på bussen utenfor skoletiden (Lassen & Breilid, 2010). Hvordan vi velger å bruke språket kan ha ulik effekt på samtaler med elevene, og Lassen og Breilid (2010) lister opp fem verbale responser som virker som har en positiv effekt når en ønsker å nå og forstå hverandre i en samtale.

- Åpne spørsmål
- Undring
- Speiling av ord og tema
- Bekreftelse av elevens opplevelser
- Responser som tydelig tar eleven på alvor (Lassen & Breilid, 2010, pp. 72-73)

Åpne spørsmål er spørsmål som ikke legger opp til et forhåndsbestemt svar (Lassen & Breilid, 2010), men spørsmål som inviterer eleven til å fritt kunne fortelle om sine egne følelser og opplevelser, og sin egen virkelighet (Eide & Eide, 2004) Tenk det et eksempel der du er lærer, og en elev kommer til deg etter timen å sier at han føler seg oversett av deg i timen. Fremfor å utrykke at det ikke stemmer, og presse frem til egen forståelse for situasjonen da du egentlig følte du snakket masse med eleven gjennom timen. Kanskje du selv føler at du slett ikke overså denne eleven. Da kan du heller be eleven selv forklare hvordan han opplevde situasjonen. Da viser du interesse for eleven, og du inviterer til dialog der dere sammen skal komme frem til en felles forståelse (Lassen & Breilid, 2010) (Linder, 2012). Du kan og spørre elevene dine om hvordan de opplever undervisningsopplegget, om det er noe de savner. La elevene få tenke gjennom selv hvordan de opplever ulike situasjonen, og la de få muligheten til å beskrive hva de føler (Lassen & Breilid, 2010). Åpne spørsmål starter ofte med hva, hvorfor og hvordan, og har felles at de er utforskende, sammen med minimale responser og åpne spørsmål kan du vise elevene at du bryr deg og at du ønsker å forstå dem (Eide & Eide, 2004).

Slike måter å stille spørsmål virker ofte undrene, og det er noe som kan være lurt å bruke for å sette i gang en tankeprosess rundt noe en går å tenker på. I en samtale ønsker en å stille spørsmål til elevene som får både eleven og seg selv til å tenke gjennom hvorfor noe er som det er, og da kan det være lettere å reflektere over sin egen opplevelse av noe, og man vil kunne komme nærmere en felles forståelse (Lassen & Breilid, 2010). Man kan og vise undring gjennom å gi oppmuntring og anerkjennelse. Man kan be eleven om å fortelle mer om et tema, og oppfordre til å gå dypere inn på det

som snakkes om (Eide & Eide, 2004). Gjennom undring, og gjennom å stille spørsmål som starter med hva, hvorfor og hvordan, viser du elevene at du er nysgjerrig på dem, og at de betyr noe (Eide & Eide, 2004).

Med speiling av ord og tema mener sier Lassen og Breilid (2010) at det kan ofte være en god idé og gjenta det eleven har fortalt deg. Du kan reformulere det som blir sagt, slik at det er mulig å korrigere eventuelle feiltolkninger av det som blir sagt (Eide & Eide, 2004). På denne måten bekrefter du også ovenfor eleven at du har hørt hva som har blitt sagt, og du gir eleven en mulighet til å tenke gjennom formuleringen sin og om budskapet har blitt formidlet på en ønskelig måte. Det kan være fort gjort å snakke før en har tenkt skikkelig gjennom hva en skal si, og det kan være bra for begge parter at en får muligheten til å omformulere seg (Lassen & Breilid, 2010).

Speiling innebærer i hovedsak å gjengi de følelsene den andre parten viser, slik at de blir synliggjort for dem (Eide & Eide, 2004). Du kan også bekrefte at du ser følelsene til motparten gjennom å fortelle dem hva du ser. Snakker du med en stresset elev som ikke klarer å sitte stille, kan du for eksempel fortelle eleven at du ser at han er stresset (Eide & Eide, 2004).

Lassen og Breilid (2010) sier at mennesker søker etter det de tror på. Derfor kan det være vanskelig for elever som tenker negative tanker om seg selv å komme ut av dette mønsteret. Kanskje føler man seg dum på skolen, kanskje føler man at læreren alltid kjefter på deg og ingen andre, eller man synes alt er kjedelig. Når dette blir fokus hos eleven, kan det fort oppleves som en virkelighet og fokuset er låst fast på begrensinger. Gjennom å speile ord og tema, ønsker vi å søke etter situasjoner der disse tankene ikke er et problem. Man ønsker å finne frem til situasjoner der eleven følte mestring og ikke følte seg dum, situasjoner der eleven fikk ros og ikke kjeft. Ros og anerkjennelse er noen av de kraftige virkemidlene en lærer har for å påvirke skoleopplevelsen til elevene på (Ogden, 2012). Gjennom en søken etter mestring og positive tanker, kan en positiv forandring hos elevene starte (Lassen & Breilid, 2010).

En lærer er en viktig person i elevenes liv, og vi tilbringer mye tid med elevene våre. At eleven føler seg sett, hørt og forstått av læreren er utrolig viktig for å kunne bygge

positive relasjoner. Gjennom å bruke åpne spørsmål, undring og speiling aktivt kan en lære hverandre bedre å kjenne, og eleven vil kunne oppleve at en blir tatt på alvor av læreren. Det handler om å gi feedback til elevene som beskriver og forklarer fremfor å dømme (Kokkersvold & Mjelve, 2003). Responsen bør bygges på deling av informasjon og forståelse, fremfor konkrete råd. En bør og respondere på det som skjer her og nå, og ikke trekke inn gamle saker (Kokkersvold & Mjelve, 2003). Det kan være greit å oppsummere det en at snakket om sammen på slutten av samtale, både for å vise at en har lyttet aktivt til eleven og for å sørge for at en har forstått hverandre rett (Lassen & Breilid, 2010).

### 2.3.4 Kontakt

Kontakt handler i hovedsak om to ting hvis vi ser på det Lassen og Breilid (2010) skriver. Det handler om å ha kontakt med seg selv, der en er bevisst og vet hva en selv føler, kjenner og tenker på. At en er bevisst på hvordan en reagerer i ulike situasjoner. En slik kjennskap til seg selv vil kunne gi en trygghet i hverdagen. Andre delen er kontakt med andre, som handler om hvordan man er oppmerksom på hva den andre tenker og føler, og er bevisst på og vet hvordan forholdet er mellom seg og den andre (Lassen & Breilid, 2010). For å få en god kontakt med andre, må en først ha god kontakt med seg selv (Lassen & Breilid, 2010).

Kontakt og det pedagogiske nærvær kan minne om hverandre, og er på mange måter flere sider av samme sak da det handler om å kjenne til seg selv og andre. Det finnes flere måter en kan skape god kontakt på, en kan for eksempel dele historier fra livet sitt. En kan gi uttrykk for følelser gjennom kommunikasjon som gir begge parter mulighet til å uttrykke hva de mener å føler. Slik kan en oppnå en forståelse for hverandre, og oppnå kontakt (Lassen & Breilid, 2010). Mellom lærer og elever kan dette for eksempel dreie seg om at man er oppmerksom på hvordan partene "oppfatter undervisning, læring og sosiale situasjoner, og hvordan de reagerer på hverandre" (Lassen & Breilid, 2010, pp. 75-76).

Det er viktig for læreren og la elevene også være hovedperson i en samtale, som et selvstendig individ med egne meninger og synspunkter i dialogen. Lassen og Breilid kaller dette for subjekt-subjekt-relasjon. Det motsatte vil være subjekt-objekt-relasjon,

hvor den ene i samtalen definerer den andre (Lassen & Breilid, 2010). Dette kan for eksempel oppstå når en lærer mener noe er best for en elev, uten å ha diskutert dette sammen med eleven. Kanskje læreren mener det er best for eleven at han eller hun blir tatt ut av noen timer for å få undervisning på tomannshånd, mens eleven selv ikke er enig i dette. Gjennom å lytte til hverandre vil en kunne gå fra et fastlåst mønster å se hverandre på, og heller kunne forstå hverandre fra et annet perspektiv, og på denne måten oppnå kontakt med hverandre (Lassen & Breilid, 2010).

### 3.0 Metode

Jeg har valgt å bruke en kombinasjon av observasjon og intervju i min oppgave. I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvorfor jeg har valgt å gjøre det slik, hvordan jeg gikk frem med prosessen. Men først vil jeg skrive litt om hva som kjennetegner kvalitativ metode, og hvilke fordeler kan det være å kombinere disse to metodene. Jeg kommer til å skrive litt om hvordan jeg har analysert dataene jeg samlet inn, og hvordan det kvalitetssikret. Da kommer jeg til å skrive om validitet, reliabilitet og overførbarhet.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Vi skiller mellom to ulike kategorier av metoder innenfor samfunnsvitenskapelige metoder. På den ene siden har vi kvantitative forskningsmetoder, og på den andre siden finner vi kvalitative forskningsmetoder. Eksempler på kvantitative forskningsmetoder er statistikk, spørreundersøkelser og andre metoder som gir en data som kan tallfestes. Kvantitative metoder kan blant annet gi oss et inntrykk av utbredelse og sammenhenger mellom fenomener (Fangen & Sellerberg, Mange ulike metoder, 2011). Kvalitative metoder kan brukes der ønsket er å bli kjent med og forstå det som forskes på (Denzin & Lincoln, 2011).

Kvalitative metoder er mer subjektive, for forskeren må forholde seg subjektiv til informanten eller informantene i forskningsprosessen. Forskerens egen forståelse av for eksempel observasjoner vil spille en rolle på resultatet, og resultatene lar seg ikke måles kvantitativt (Lund & Haugen, 2006). I et forskningsprosjekt er det ønskelig å prøve å være så objektiv som det lar seg gjøre, og hvor objektiv en kan være er blant annet avhengig av metoden. Forskerens historie, bakgrunn, meninger vil være vanskelig å legge helt fra seg i et forskningsprosjekt, og da kanskje spesielt i et forskningsprosjekt der forskeren samler inn data som ikke lar seg måles på lik linje med tallinnsamling og statistikk (Larsen, 2007).

Jeg har valgt kvalitativ metode for å svare på min problemstilling. Jeg ønsker å se lærere i aksjon, og på hvilken måte de bruker ulike kommunikasjonsteknikker og relasjonsbygging i klasserommet. Jeg ønsker å komme tettere inn på de jeg forsker på, og vil ha muligheten til å lære om hva de tenker om viktigheten av relasjonsbygging med elevene for å forebygge støy og uro i timene. Jeg er på jakt etter en dybdeforståelse av

fenomenet jeg forsker på, og det kan se ut til at kvalitative forskningsmetoder vil kunne hjelpe meg med det på en måte kvantitative metoder ikke kan (Larsen, 2007).

### **3.1.1 Kombinasjonen av observasjon og intervju**

Jeg har valgt å følge tre lærere på ungdomstrinnet en dag hver, etterfulgt av et intervju på slutten av dagen der vi snakker om dagen og timene jeg har fått observere.

Observasjon i kombinasjon med intervju er ganske vanlig å bruke i forskning der en bruker kvalitativ metode (Rødne, 2009). Det er viktig å tenke gjennom valgene sine for metode å planlegge, for og på den måten kunne passe på at validiteten blir så god som man ønsker (Lund & Haugen, 2006). Med å velge både observasjon og intervju kan disse to metodene fylle ut hverandre å gi en dypere forståelse for feltet (Denzin & Lincoln, 2011).

Jeg valgte å kombinere disse metodene av litt ulike grunner. Jeg ønsket blant annet å se om det jeg observerte stemte overens med det som lærerne sa under intervjuene (Fangen, 2010). Jeg kan hente inn litt ulike typer data gjennom å bruke de to metodene. Gjennom intervjuene kan jeg bekrefte noen ting jeg så gjennom observasjon, og i intervjuene får jeg stilt spørsmål med hva jeg observerte (Fangen, 2010). Jeg valgte å gjøre intervjuene i etterkant av observasjonen, og ikke før da jeg fordi jeg så hvordan dette kunne gi meg et grunnlag for å stille gode spørsmål med hensikt. Jeg kunne stille spørsmål basert på observasjonene (Fangen, 2010). Jeg valgte også intervju i etterkant av observasjon, fordi jeg ikke ville at intervjuene skulle påvirke hvordan jeg observerte læreren. Jeg ville se læreren med et åpent sinn. Å kunne se kompleksiteten på et felt er en av hensiktene med å bruke kvalitative metoder (Postholm, 2010).

### **3.2 Observasjon**

Gjennom observasjon får jeg muligheten til å samle inn data gjennom å se og beskrive samhandlinger mellom lærer og elever i klasserommet, adferd og handlinger (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Det kan være en svært viktig kilde å kunne selv observere hva noen gjør, istedenfor å bare la de selv beskrive hva de gjør i og utenfor klasserommet. Når jeg observerer får jeg se hvordan et fenomen utfolder seg på direkten, og dette kan være nyttig for å kunne forstå kompleksiteten (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Som passiv observatør i klasserommet vil jeg også kunne



se å beskrive det som blir sagt og gjort uten at det blir strukturert av meg (Fangen, 2010).

Gjennom observasjon kan en på en systematisk måte tilegne seg ny kunnskap (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Observasjon i forskning er ikke det samme som det betyr i hverdagstalen, da en tenker at en ser, følger med og oppdager noe. Dette er mer tilfeldig. I forskningen er det mer systematisk og strukturert tilegnet kunnskap. Gjennom observasjon ønsker en å beskrive å forstå hendelser som man ser så grundig som mulig (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

### 3.2.1 Hvorfor jeg valgte observasjon

Jeg ønsket observasjon fordi jeg i hovedsak ønsket å se samhandlingen mellom lærer og klasse på nært hold. Jeg ville se hvordan læreren var i timene, hvordan han eller hun kommuniserte med elevene, både muntlig og kroppslig. Hva skjedde hvis det ble bråkete i klasserommet, hvordan tok læreren tak i dette. Hvordan håndterte læreren positive hendelser, og hvordan ble vanskelige hendelser håndtert.

En av fordelene med å gjøre observasjon som en del av forskningsprosjektet er at jeg får mulighet til å kunne se og erfare ting som deltagerne kanskje ikke vil snakke om i et intervju (Fangen, 2010). Jeg ønsket å observere relasjon og kommunikasjon mellom lærer og elev, hvordan fungerte dette i praksis. Jeg ville se selv og ikke bare å høre hvordan lærerne selv mente det var. Dette var intervjuene til i etterkant. Det blir anbefalt å studere fenomener en vil forske på i praksis (Robson, 2002), og observasjon ble derfor et naturlig valg for meg.

En kan få førstehånds erfaringer gjennom å bruke observasjon som metode, og på den måten få en mer virkelighetsriktig forståelse av noe (Fangen, 2010). Man blir også selv et slags filter som informasjonen må gjennom da observasjon er en datainnsamling gjort av forskeren selv (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Gjennom observasjon får jeg mulighet til å gjøre meg refleksjoner på stedet, og jeg kan gjøre observasjoner i ettertid da jeg går igjennom notatene fra observasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Mye informasjon kan ligge i det vi ser, og jeg kan gjennom observasjon fange opp kroppsspråk og se ting som kanskje ikke sies (Johannessen, Tufte,

& Christoffersen, 2016). Inntrykk og følelser jeg får når jeg observerer kan bli brukt som en del av datamaterialet mitt (Fangen, 2010). De litt mindre synlige sidene ved det jeg studerer kan også bli mer tilgjengelig for meg gjennom observasjon, mener Fangen (2010).

### 3.2.1 Hvordan ble observasjon gjennomført

Observasjonen min ble gjennomført som en passiv observasjon. Jeg var ikke aktivt med i undervisningen i timene jeg var inne i, men satt bakerst i klasserommet med en datamaskin og noterte ned funnene og de observasjonene jeg gjorde meg. Jeg ble introdusert kjapt av læreren så ikke elevene skulle lure på hvorfor jeg var tilstede i klasserommet. Det ble sagt at jeg var der for å observere læreren i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg valgte å bruke tre lærere i studie, og fulgte disse en dag hver da de hadde fulle dager med undervisning og vakter i gangene i friminuttene. Det er lærere som er mitt avgrensede observasjonsobjekt, selv om jeg observerte i klasserommet sammen med elevene. Jeg ønsket å se hvordan ulike lærere på ulike trinn på ungdomsskolen jobbet med relasjon og hvordan de kommuniserte i klasserommet. Hvordan var samhandlingen mellom lærerne og elevene. Og ikke bruke for mange informanter hører til kjennetegn ved kvalitative metoder, og jeg ville få mer informasjon om få personer enn lite om mange (Postholm, 2010). Jeg kunne valgt en lærer som jeg fulgte over tid, men ønsket å se litt ulike sider ved lærere på ungdomsskoletrinnet i Oslo.

Jeg tok kontakt med en skole jeg tidligere jeg hadde jobbet på som vikar i Oslo. Jeg hadde selv vært en del av miljøet på skolen, og ønsket å se hvordan lærerne der jobbet med noen av utfordringene jeg selv hadde opplevd som vikarlærer på den skolen og andre skolen. Hvordan skaper man gode relasjoner med elevene, og kan en bruke kommunikasjonen for å skape gode relasjoner som kan bidra til en mer positivt læringsmiljø. Jeg sendte mail til en håndfull lærere ved skolen der jeg la ved et informasjonsskriv om oppgaven og hva jeg håpte på med tanke på observasjon og intervju. Jeg fikk raskt svar fra tre av lærerne, alle som jeg har møtt tidligere da jeg jobbet der. Vi ble enige om datoer som passet, og dager de hadde mye undervisning så jeg skulle få sett mest mulig. Det var såpass lenge siden jeg hadde jobbet der, så jeg

kjente ikke elevene som var i klassene jeg skulle observere. Lærerne hadde jeg heller ikke møtt på lenge, men hadde jobbet med dem da jeg var vikar. Jeg hadde derimot aldri fått observere dem i undervisningstimer før, da jeg bare hadde snakket med dem på lærerrommet i lunsj og andre pauser.

Observasjonen fant sted i det naturlige miljøet til informantene, i en naturlig setting (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Den type observasjon kan også kalles for naturlig observasjon eller feltobservasjon (Lund & Haugen, 2006). I følge Larsen (2007) var min observasjon ikke-deltakende, da jeg deltok som observatør i et klasserom, og ikke var med på å påvirke situasjonen jeg observerte. Det føltes naturlig å gå inn i klasserommet å observere lærerne, og de hadde ikke fått vite så veldig mye om hva jeg skulle se etter på forhånd. De visste bare at jeg skulle ha fokus på relasjon og kommunikasjon. Men jeg var ikke med i selve undervisningen, da jeg satt bakerst i klasserommet å var stille gjennom hele observasjonen. Med noen unntak da jeg ble presentert av lærerne, og da en av lærerne på et tidspunkt snudde seg mot meg å spurte meg om noe som hadde med undervisningen å gjøre. Jeg følte ikke min tilstedeværelse i klasserommet var truende for verken elever eller lærerne, noe som Fuglestad (2007) drøfter at kan være et problem da en kommer på "besøk" inn i klasserommet.

Jeg hadde en åpen observasjon, da alle jeg i felten visste at de ble observert. Lærerne godtok selv å bli observert, og jeg ble presentert foran klassen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Skolen og lærerne mente det ikke var nødvendig med informasjonsskriv til elevenes foreldre, da jeg skulle observere lærerne og ikke elevene. Jeg skulle også bare følge hver lærer en dag hver, så ville ikke være et annerledes moment med undervisningen over lang tid. Lærerne selv fikk derimot informasjonsskriv med samtykkeerklæring de måtte skrive under på.

### **3.2.2 Hvordan ble observasjon dokumentert**

Fangen (2010) påpeker at det er viktig med gode observasjonsnotater, da det er disse som utgjør datamaterialet for observasjonen. Data man samler inn under observasjon må registreres, og noen velger å gjøre dette i etterkant av observasjonene (Fangen, 2010). Jeg valgte å skrive ned under observasjon, for så å gå igjennom notatene å skrive en mer utfyllende beskrivelse på slutten av dagen med friske minner i hodet

(Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Jeg vurderte å gjøre videoopptak av observasjonen (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016), men grunnet dårlig tid ble ikke dette gjort. Jeg føler og at måten jeg gjorde det på var tilfredsstillende nok, da det ikke var overveldende mye datamateriale etter tre dager som var fordelt over to uker.

Jeg prøvde så godt jeg kunne å holde fast ved forskningsspørsmålet, så jeg ikke skulle notere ned for mye unødvendig som kanskje på tidspunktet virket interessant. I følge Fangen (2010) kan det være lett i å gripe tak i for mye gjennom observasjon, og at en av farene er at man prøver å notere ned for mye. Dette kan føre til en vanskelig jobb senere da en skal analysere datamaterialet. Jeg hadde derfor laget meg et observasjonsnotat med noen kategorier og spesifikke ting jeg ville se etter. Jeg ønsket å se etter hvordan lærerne kommuniserte ulikt med ulike elever, og hvordan forhold de hadde til klassene. Så jeg la derfor ikke noe særlig vekt på undervisningsopplegg eller struktur i timene. Jeg noterte ned sitater, og ulike hendelser som jeg observerte mens de skjedde (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Jeg valgte å skrive på data da jeg skriver raskere på maskin enn for hånd, og har lettere for å følge med på det som skjer rundt samtidig som jeg skriver på datamaskin. På denne måten kunne jeg notere samtidig ting utfoldet seg i klasserommet uten at jeg måtte se bort fra situasjonen.

Jeg prøvde å bruke gode beskrivelser for å forklare det som faktisk skjedde, istedenfor at det skulle være vurderinger av det som skjedde (Fangen, 2010). Jeg ønsket å være så objektiv som det lot seg gjøre, da objektiv handler om å vise frem faktiske funn fremfor egne tanker og følelser (Rødne, 2009). Derfor gikk jeg gjennom notatene mine på slutten av dagen å skrev de mer utfyllende, slik at de skulle kunne leses av hvem som helt å la de få et innblikk i hva jeg observerte. Det var flere ting jeg valgte å ta vekk da jeg finskrev feltnotatene mine, som f. eks hvordan undervisningsopplegget var lagt opp da dette ikke var det mest interessante for min problemstilling.

### 3.3 Intervju

Intervju er en metode jeg ønsket å bruke som en del av min studie da jeg tenker en av de enkleste måtene å finne ut av noe på er å spørre, noe også Kvale og Brinkmann (2015) påpeker. Jeg ønsket å gjøre intervjuene mine mest mulig lik en vanlig samtale på slutten av dagen med lærerne jeg hadde observert. Samtidig skulle samtalen være der for å få

tak i spesifikk informasjon, det var en samtale med hensikt og formål. Dette er hva som skiller forskningsintervjuet fra en vanlig samtale (Robson, 2002). I intervjuet fikk jeg mulighet til å spørre om hvordan lærerne opplevde sin hverdag med elevene, og de fikk svare så fritt de ville. På denne måten er intervju en veldig fleksibel metode, hvor jeg kan stille motspørsmål og tilpasse underveis som intervjuene pågår for å hente ut så mye informasjon som mulig (Robson, 2002). Jeg ønsket en samtale, og Kvale og Brinkmann (2015) kaller forskningsintervjuet for en profesjonell samtale. Når jeg videre skriver samtale eller intervju, så er det forskningsintervjuet jeg skriver om. En profesjonell samtale der målet er å gå dypt inn i et tema for å hente ut så mye informasjon som mulig fra informantene, og deres egne beskrivelser av sin verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket ikke å ha et intervju som bar preg av spørsmål og svar, på lik linje med et spørreskjema. Men jeg ønsket snarere en dialog, men en dialog som blir styrt av meg som intervjuer gjennom spørsmål (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

### **3.3.1 Hvorfor jeg valgte Intervju**

Det å velge metode er litt som å velge hvilken vei man skal kjøre for å komme seg raskes fra en plass til en annen. Det handler om hvilken vei man vil ta for å komme frem til et mål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg følte det var viktig å få muligheten til å snakke med lærerne jeg observerte, for å bli kjent med hvordan de tenker rundt de tingene jeg fikk se gjennom observasjon. Intervjuene gjorde at lærerne selv fikk en mulighet til å fortelle hvordan de tenker rundt relasjonsdanning med elevene, og om der er bevisst på måten de kommuniserer med klassen og enkeltelever. Underveis i observasjonene mine noterte jeg også ned spørsmål da det var spesifikke ting jeg ville spørre lærerne om (Postholm, 2010). Intervjuguiden jeg hadde med meg var derfor veldig åpen, da intervjuene i hovedsak ble tilpasset hver enkelt lærer på bakgrunn av det jeg observerte.

### **3.3.2 Hvordan ble intervju gjennomført**

Intervjuene ble gjort samme dag som observasjonene ble gjort, dette for at både jeg og lærerne skulle ha dagens hendelser friskt i minne. Etter siste undervisningstime tok vi en lite pause mens vi drakk en kaffe sammen, så vi ikke skulle være sliten når vi gikk inn i selve intervjuet. Jeg hadde på forhånd lagd en intervjuguide, men denne ble tilpasset hver lærer underveis i observasjonene. Intervjuguiden var lagd som stikkord som skulle

hjelpe meg å holde en rød tråd gjennom intervjuet som var det Larsen (2007) beskriver som et ustrukturert intervju. Intervjuguiden skulle ikke låse informanten for mye på veldig spesifikke ting, men la informanten få snakke fritt rundt spørsmålene (Larsen, 2007). Spørsmålene ble i hovedsak spørsmål om ting jeg hadde sett i timene, og observasjoner jeg hadde gjort meg knyttet til relasjon og kommunikasjon. Igjen må jeg bruke eksemplet om en bil som skal kjøre fra en plass til en annen. En fordel med å reise med bil på denne måten er at en kan stoppe der en måtte ønske, og kanskje ta noen omveier om det er noe man vil se nærmere på. På samme måte gjorde min intervjumetode det mulig for å kunne endre veien underveis. Ettersom at intervjuguiden min bare være veiledende, og mer en huskeliste for hva vi skulle snakke om, kunne jeg bruke mye av tiden til å snakke om dagen og komme med oppfølgingsspørsmål til lærerne (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene så lik som mulig en normal samtale, der begge parter skulle føle seg konvertabel nok til å si hva man faktisk tenkte på. Siden jeg hadde møtt og snakket med disse lærerne for noen år siden, følte jeg samtalen var avslappet og lite anspent. Jeg lot lærerne få snakke i fred, og så lenge de ville der jeg kom med minst mulig avbrytelser. Jeg var bevisst på hvordan kroppsspråk jeg viste under intervjuet, da jeg lente meg fremover, nikket og brukte minimale responser i tillegg til å stille spørsmål. Dette for å vise at jeg var tilstede i samtalen, interessert og at jeg ønsket å høre hva de hadde å fortelle (Robson, 2002). Da vi tok kaffen i forkant av intervjuet hadde jeg også informert dem om hvordan jeg ville at intervjuet skulle foregå (Kvale & Brinkmann, 2015), og at jeg skulle gjøre opptak av samtalen selv om dette var informasjon som også stod i informasjonsskrivet de hadde fått i forkant.

Det ble tre ulike intervjuer, men med lik form. Mye rom for åpen dialog, og diskusjon om dagens hendelser. Men det var ulike hendelser, og ulike måter å kommunisere på hos de ulike lærerne som gjorde det til tre forskjellige samtaler. Alle intervjuene ble gjennomført på et privat kontor, slik at vi fikk sitte i fred. Dette så vi kunne konsentrere oss om det vi skulle snakke om uten å bli forstyrret (Postholm, 2010). Lydopptak ble gjort, så jeg skulle slippe å notere så mye underveis i intervjuene. Jeg trives best med å lytte å være med i samtaler, fremfor å sitte å notere mens en annen snakker. Jeg tok opp lyden både med mobilen og en ekstern lydopptaker for å være sikker på at jeg fikk med

lyden, og at det skulle være mindre rom for teknisk feil. Jeg hadde også testet utstyret på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015). Men ikke alt kommer med på lydopptak, som f. eks kroppsspråk, så jeg gjorde meg noen små notater så jeg skulle huske det visuelle i intervjuet som ikke kommer frem gjennom lyd.

### 3.3.3 Transkribering

Etter intervjuene gikk jeg gjennom lydfilene å skrev de om til skriftlig tekst. Materiale mitt gikk fra en form til en annen, fra talespråk til skriftspråk. Det er denne endringen i form som er transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) sier og at transkripsjon gir en svekket gjengivelse av intervjuet, da man ikke for eksempel kan miste vesentlige ting som tonen i stemmen, ansiktsuttrykk og andre visuelle faktorer som er tilstede i en samtale. Her fikk jeg mye hjelp fra notatene jeg gjorde ved siden av lydopptakene. Jeg gjorde transkriberingen av intervjuene dagen etter intervjuene var gjennomført. Sammen med notatene mine om det visuelle, hjalp dette meg til å kunne få et strukturert datamateriale som er lettere å gjøre analyse av (Kvale & Brinkmann, 2015). I min transkribering skrev jeg ordrett av lydopptakene, og valgte å markere pauser, ta med minimale responser, og noterte ned stemmebruk og kroppsspråk.

### 3.4 Analyse og tolkning av data

I min studie har jeg hentet inn data gjennom observasjon og intervju, i form av transkriberte intervjuer og observasjonsnotat. Det er disse som må analyseres og tolkes, eller bearbeides for å kunne forstå funnene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Analysene og tolkningene jeg gjør av datamaterialet blir ikke bare gjort i etterkant av observasjonene og intervjuene, men også underveis (Fangen, 2010). Refleksjon over hendelser og observasjoner er der fra jeg gikk inn i klasserommet. Men det er i etterkant jeg kan plukke dataen fra hverandre, organisere, strukturere og analysere (Postholm, 2010).

Da jeg første begynte å gå gjennom datamaterialet noterte jeg ned tanker og kommentarer jeg hadde til observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene mine. Jeg satt markerte meg ulike observasjoner, og prøvde å sortere inn i kategorier. Denne

prosessen kan minne om det Nilssen (2012) beskriver som tre kosefaser bestående av åpen koding, aksial koding og selektiv koding. En måte å kode dataen på som baserer seg på "grounded theory" av Glaser og Strauss (Nilssen, 2012). Dette for å komme frem til kjernekategoriene i funnene. Hensikten med åpen koding er å komme frem til essensen i datamaterialet. Gjennom å redusere datamaterialet ned til en forståelig og håndterbar mengde, begynner en og sette ting inn i kategorier eller temaer (Nilssen, 2012). Nilssen (2012) skriver at "Åpen koding betyr å identifisere, kose, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet". Det var slik jeg forsøkte å gå gjennom mitt eget datamateriale på. Jeg var på jakt etter det som var signifikant (Nilssen, 2012) i datamaterialene mine.

### 3.5 Kvalitetssikring

Jeg ønsket at datamaterialet mitt skulle være så nøyaktig som mulig, og (Larsen, 2007) skriver om validitet og reliabilitet og hvilke vurderinger en kan gjøre som forsker for å få oppgaven så nøyaktig og grundig som en ønsker.

#### 3.5.1 Validitet og reliabilitet

Validitet handler i hovedsak om relevans eller gyldighet (Larsen, 2007). Med dette menes at en skal samle inn informasjon som er relevant for problemstillingen. En av fordelene med å gjøre intervju er at en kan gjøre korreksjoner underveis for å sikre innhenting av relevant data (Larsen, 2007). Muligheten for korreksjoner i kvalitativ forskning er en av grunnene til at det kan være enklere å sikre høyere validitet enn ved kvantitativ forskning (Larsen, 2007). Var metodene jeg brukte de riktige metodene for det jeg skulle undersøke, dette trekker også Kvale og Brinkmann (2015) inn som en svært vesentlig del av validiteten ved undersøkelsen eller forskningen. Gjennom god planlegging av metode kan validiteten bli best mulig (Lund & Haugen, 2006).

Jeg ville finne ut hvordan lærere jobber med relasjonsbygging med elevene sine, og hvordan kommunikasjon kan brukes som et verktøy. Jeg ville se hvordan dette utspilte seg i undervisningen, og hvordan det påvirker miljøet på i klassen. Metodene jeg velger skal sørge for at jeg kan på best mulig måte finne ut av det jeg ønsker å finne ut av (Larsen, 2007).



Gjennom observasjon og ustrukturert intervju føler jeg at jeg har fått undersøkt det jeg skulle undersøke på best mulig måte. Larsen (2007, p. 80) sier at "en fleksibel prosess hvor en kan endre spørsmål underveis, bidrar til en mer valid informasjon". En slik fleksibel prosess som ustrukturert intervju lot informantene mine snakke åpent og fritt, og de kom inn på ting de selv følte var viktige å få frem. På denne måten kan flere forklaringsmåter og ulike vinklinger av ting komme frem (Larsen, 2007).

På kvalitative oppgaver kan det være vanskelig å sikre så god reliabilitet som er ønskelig, da dette er lettere ved kvantitative oppgaver (Postholm, 2010). Om en oppgave har god reliabilitet eller ikke er noe av det samme som om den er nøyaktig og pålitelig eller ikke (Larsen, 2007). Dette kan sikres gjennom at flere forskere kommer frem til tilnærmet samme resultat, eller at en undersøkelse blir gjort over tid med likt resultat. Dette er vanskelig når en bruker observasjon som metode, da ulike forskere kan tolke ting på ulike måter (Larsen, 2007), og i dette tilfelle var jeg alene om å observere undervisningen. Jeg var også alene da jeg intervjuet informantene mine. Det er mulighet for at informantene mine ble påvirket av at jeg var tilstede i undervisningen, eller av vinklingen av spørsmålene mine i intervjuene. Kanskje ville de gjort eller svart noe annet til en annen intervjuer, eller en annen dag (Larsen, 2007).

Jeg fortalte ikke lærerne nøyaktig hva jeg ville se etter da jeg skulle observere dem, nettopp fordi jeg ønsket å påvirke oppførselen deres på minst mulig måte. Jeg følte jeg hadde god orden i mine felt- og intervjunotater, som var både utfyllende og dekket det jeg skulle se etter (Fangen, 2010). Jeg forsøkte og å være så nøyaktig som mulig i behandlingen av dataene mine, og på denne måten sikre så høy reliabilitet som mulig (Larsen, 2007).

### **3.5.2 Overførbarhet**

I min oppgave er ikke funnene mine noe som nødvendigvis kan generaliseres. Jeg kan ikke si at det jeg fant i min forskning er noe som gjelder for alle lærere på alle skoler. Generalisering av et spørsmål er derimot noe som i større grad er tilknyttet kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde et ønske med denne oppgaven å finne ut som hvordan relasjonsbygging ble brukt av noen lærere for å skape et positivt

klassemiljø, og hvordan kommunikasjon ble brukt som en del av relasjonsbyggingen. Jeg ønsker at denne oppgaven skal være til hjelp for gamle og nye lærere med å forstå viktigheten av å skape gode relasjoner med elevene sine. Leserne kan selv vurdere om det er noe i denne oppgaven som er relevant for seg selv, noe Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) kaller for lesergeneralisering.

Jeg forsøker å beskrive feltarbeidet mitt så tydelig og utdypende som mulig (Denzin & Lincoln, 2011). Dette kan legge til rette for at andre som leser teksten og jobber med elever kan trekke paralleller til egne opplevelser og kjenne seg i det jeg skriver om, uten at det er en direkte overføring av praksis (Postholm, 2010). Funnene mine kan kanskje ikke generaliseres, og sier ikke at "sånn er det" for alle, men funnene kan ha en overførbarhet og kan brukes av andre lærere i lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.6 Mulige feilkilder

Når det kommer til observasjon forsøkte jeg å få så mange feilkilder som mulig med å ikke fortelle lærerne nøyaktig det jeg ville se etter. Jeg ønsket ikke at de skulle oppføre seg på en annen måte enn om jeg ikke hadde vært i klasserommet å observerte. Jeg ønsket ikke noe skuespill, men det er helt klart en mulighet for at lærerne prøvde litt ekstra, da de visste at de ble observert. Andre feilkilder ved observasjon er at det kan være vanskelig for meg å få med meg alt som skjer (Larsen, 2007), eller at jeg blir påvirket av førsteinntrykket, og alt jeg ser i etterkant blir sett i lys av det (Larsen, 2007). Tolkningene mine av ulike fenomenene og hendelsene er og i fare for å bli fargen av innstillingen jeg hadde da jeg gikk inn i forskningen. Om jeg var veldig positiv da jeg gikk inn i klasserommet, er det mulighet for at jeg fanget opp det positive mer enn det negative (Larsen, 2007). Det er viktig å ha gode notater slik at en kan trekke seg tilbake i etterkant å analysere så objektivt det lar seg gjøre for å gjøre feilkildene så små som mulig (Fangen, 2010).

I intervjuene prøvde jeg å la informantene snakke så fritt som mulig, men på grunn av bruken av ustrukturerte intervjuer følte jeg noen ganger at spørsmålene mine ble litt unøyaktig og upresise. Det kan og hende at informantene svarte annerledes til meg enn de ville gjort andre siden de hadde kjente meg litt fra før. Noen av spørsmålene som ble

til underveis i intervjuet kan også stå i fare for å være ledene (Larsen, 2007), da de ikke er gått igjennom på forhånd.

### 3.7 Etiske vurderinger

Det var noen etiske forhåndsregler jeg måtte forholde meg til da jeg skulle gjennomføre observasjonen og intervjuene. Men da jeg bare skulle forske på voksne, var det litt mindre å tenke på en om jeg skulle forsket på barn da de etiske retningslinjene er strengere da (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016).

Jeg passet på å sende ut informasjonsskriv med samtykkeskjema til lærerne jeg skulle følge, slik at de ble godt informert om prosjekter og hva de eventuelt takket ja til (Nilssen, 2012). De ble informert om at deltagelse var helt frivillig, og de ville ha all mulighet til å trekke seg når de ville om det skulle være aktuelt. Jeg informerte om hvordan jeg ville innhente informasjonen, og hvordan den ville bli behandlet (Nilssen, 2012). All informasjon om informantene ble anonymisert så godt det lot seg gjøre, slik at det skulle være vanskelig å identifisere informantene i oppgaven (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Informantene ble også informert om at alle notater og lydopptak som ble gjort ble slettet ved slutten av prosjektet sommeren 2017. Jeg har oppgitt kjønn og klassetrinn, da jeg følte dette var vesentlig for funnene mine. Men har anonymisert gjennom bruk av falske navn. Alder er heller ikke oppgitt.

I intervjuene var jeg bevisst på at det ikke var en vanlig samtale, med et intervju der jeg styrer retningen på samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg lot informantene snakke fritt, være seg selv og prøvde å la være å avbryte noe de sa. Jeg behandler de med respekt, og viste interesse for det de hadde å si. Jeg forsøkte å gjøre både observasjon og intervju så behagelig jeg kunne for alle informantene mine.



## 4.0 Resultat

Jeg ønsker i dette kapitlet å presentere det jeg ser som de viktigste funnene i forskningen min. Systematisk analyse av datamaterialet fra både observasjon og intervjuene er gjort, og jeg ønsker å bruke dette for og beskrive både konkrete hendelser og generelle trekk jeg fant. Jeg bruker fiktive navn når jeg omtaler lærerne jeg fulgte, og har valgt å kalle dem for Lise, Lars og Per. Funnene blir delt inn i hovedkategoriene relasjon og kommunikasjon. Jeg skriver først resultatene fra observasjonene, som er den største delen og derfor delt inn i underkategorier som samsvarer med teoridelen. Før jeg skriver noe løsere rundt relasjon og kommunikasjon i intervjudelen uten underkategorier.

### 4.1 Relasjon

Første lærer jeg observerer var hun jeg har valgt å kalle for "Lise". Hun var kontaktlærer for en åttendeklasse, som var den første klassen jeg skulle inn og observere i. Vi hadde gått ned i klasserommet noen minutter før timen begynte, for at hun skulle få tid til å klargjøre klasserommet for timen før elevene kom. Det var første timen for dagen, og da klokken ble halv ni gikk hun bort til døra og låste opp for elevene. Hun ble stående i døra og hilse på hver enkelt elev som kom inn i klasserommet med navn. I tillegg brukte hun inviterende uttrykk som "godt å se deg", "velkommen", og "hyggelig å se deg". Elevene smiler da de kommer inn, og jeg får inntrykk av at elevene setter pris på denne måten å starte skoledagen på.

Lærerne "Lars" og "Per" har en litt annen måte og møte elevene sine på. De er også begge to kontaktlærere, men jobber på tiende trinn. De har flere år med elevene sine enn det Lisa har. Mens Lisa har vært med sine elever rundt tre fjerdedeler av et skoleår, skal elevene til Lars og Per nå snart gå ut av grunnskolen.

Lars åpner klasserommet sitt, går bort til tavla og lar elevene komme inn av seg selv. Han oppdager fort at det mangler en del, og går ut i fellesarealene til skolen for å hente de som mangler. Mens elevene kommer seg på plass er de ikke redde for å snakke med Lars, enten det er om gårsdagens fotballkamp, eller en prøve de skal ha i neste uke. Stemningen i rommet kan sammenlignes med den når en møter en gammel kjenning. Den er leken, lett og avslappet. Samtidig går det ganske kort tid før timen kan settes i

gang. Bare tre minutter over tiden har læreren rukket å hente inn elevene som manglet, kommentert noe om fotballkampen, svart på spørsmål og fått ro i klasserommet uten å bruke noe overflødig energi. Elevene vet hva læreren forventer av dem, og ser ikke ut til å ha noe problemer med å følge forventningene. De står ved pultene sine, bøkene er på pulten, og ser opp på læreren før timen starter.

Den siste læreren jeg observerte har en noe lik stil med elevene sine som det Lars hadde. Også han er kontaktlærer i en tiendeklasse han har vært med siden de begynte på ungdomsskolen nesten tre år tidligere. Jeg går sammen med han inn i klasserommet, han hilser på elevene sine mens vi går gjennom gangen på vei til timen og elevene følger med oss inn. Elevene som kommer inn finner frem det de skal ha uten at de får beskjed om det, mens Per skriver noen stikkord om timen på tavla. Noen elever kommer bort til han å har en samtale, og noen spør om de skal bytte plasser snart. De ler litt, smiler og har en god tone sammen. Da Per snur seg for å hilse på hele klassen, oppdager han at nesten halve klassen mangler. Han spør med undring i stemmen, ”er det noen som vet hvorfor det er så sinnssykt få her?” elevene ser på hverandre og trekker på skuldrene. De starter timen, og de neste 5 minuttene kommer de siste elevene inn. De er stille når de kommer inn, og finner frem sakene sine før de setter seg på plassen sin. Læreren nikker bare til de som kommer inn, og først når alle er på plass nevner han for dem at det ble registrert at de kom for sent, og at de ikke er ferdig med skolen helt enda.

#### **4.1.1 Pedagogisk nærvær**

To av lærerne jeg observerte hadde timer i både klassen de var kontaktlærer i, og en annen klasse de underviste jevnlig i. Jeg kunne observere en klar forskjell fra åttende trinn og opp til tiende trinn når det kom til hvor trygg elevene virket på læreren sin, og på hvor trygg læreren virket på elevene. På åttende trinn måtte læreren jobbe mer for å holde klassens konsentrasjon på undervisningen, og på det som skulle gjøres. Og Lise måtte jobbe enda mer i den klassen hun ikke var kontaktlærer i. Det var her en mye større forskjell enn den jeg kunne se hos lærerne som jobbet på tiende trinn. Det var gjennomgående bedre flyt i de klassene hvor de var kontaktlærer, men forskjellen var større på åttende trinn.

I Lise sine timer legger jeg merke til en forskjell på tilstedeværelsen hennes i de to ulike klassene hun er inne i. Førsteintrykket mitt var at hun var veldig trygg i den ene klassen, og litt mindre trygg i den andre. Timene i den ene klassen var mye mer rolige enn i den andre. Og hvordan hun tok tak i støy og uro var også annerledes. Da hun i den ene bare trengte å be pent om elevene om å være stille med en rolig og blid stemme, er hun mye mer alvorlig i stemmen i den andre klassen. Første timen hun har med klassen jeg syns er mer urolig tar det rundt ti minutter før timen kan starte. Det er flere avbrytelser når hun skal starte opp, og jeg ser en lærer som ser mer stresset ut nå enn hun gjorde i første timen da hun så fint hilste på alle elevene med døra inn til klasserommet. Da hun i første timen kunne si etter to minutter at hun regnet med at elevene var klar, og elevene var det. Ender denne timen med at de snakker om hvordan de kan få et godt klassemiljø, og hvordan elevene kan bidra til at de selv får det de ser på som en god dag på skolen.

I en Lars sine timer da elevene skal sitte å jobbe med en oppgave, observerer jeg mens Lars går rundt i klasserommet å ser elevene sine jobbe. Han går lett rundt i klasserommet, mens han ser litt på hva elevene gjør. Han klapper noen på skulderen, blunker til andre, og han sender lure smil og noen fornøyde nikk til elevene. Han kommer til en elev som ligger med hodet på pulten. Lars tar han i håret og løfter hodet hans opp fra pulten. Han er ikke hardhendt eller sint, og eleven reagerer ikke med å bli sint eller irritert på noen måte. Istedenfor smiler de bare til hverandre, og eleven begynner å skrive i boka si. Jeg spør Lars om disse situasjonene i intervjudelen.

I løpet av dagen ser jeg også Lars kaste en blyant til en elev over klasserommet til en som spør etter en. I en annen time gjør han noe som kan minne om lekeslåssing med en annen elev. I en annen får han hele klassen til å bli stille med å knipse i fingrene, og spørre elevene hvorfor de prater. Ser ikke ut som det er mer som skal til. Han kan være alvorlig og høylytt i det ene øyeblikket, og avslappet og spøkefull i det neste og det ser ut som at han og elevene kjenner hverandre godt. Jeg visste heller ikke hvilken klasse han var kontaktlærer i før jeg spurte han på slutten av dagen, det var vanskelig å se noen stor forskjell i klassene han underviste i.

### 4.1.2 Omsorg

Lise fremstår for meg som en veldig omsorgsfull person, som ønsker elevene sine det beste. Gjennom dagen ser jeg flere situasjoner der hun forsikrer seg at elever har det bra, og de ikke skal gå rundt å være usikre. Et eksempel er da hun skal slippe klassen sin ut til sitt første friminutt. Før hun lar klassen gå ut av klasserommet ber hun dem om å være greie mot hverandre. Hun sier ikke noe mer, men gjør noe for at elevene skal være bevisst på hvordan de behandler hverandre også utenfor klasserommet.

I et friminutt møter hun en elev som vil snakke litt om en prøve de nettopp har fått tilbake. Det står en annen lærer der og Lise følger med i samtalen, spør eleven hvordan han hadde arbeidet frem mot prøven. Hun kom også med tips til hvordan han kunne jobbe fremover. Den andre læreren er uoppmerksom, og Lise med be han henge med i samtalen da eleven spør han om noe. Hun viser her en tilstedeværelse og omsorg for elevene sine.

I siste time skal de ha klassens time. Dette blir en noe urolig time, elevene virker rastløs. Så læreren spør dem et spørsmål. "Hva er en god dag på skolen?" Noen elever ler litt og sier at fridager er de beste dagene. Men en annen elev rekker opp hånden og sier "En rolig dag, en dag vi ikke er sliten når man kommer hjem". En annen nikker og sier "dager vi ikke kommer hjem med en vond følelse i kroppen". Lise ser på elevene når de svarer, hun nikker og viser at hun hører hva de sier. Noen slenger ut kommentarer til elevene som har svart, og Lise griper tak i dette med en gang. Hun forteller at man skal kunne høre på og respektere andre sine meninger uten å alltid måtte kommentere. Videre sier Lise til klassen at hun og føler det sånn, en god dag er en dag hun ikke blir sliten av å være på jobb. Videre diskuterer hun med klassen om hva som gjør dem sliten, og hvordan dem kan unngå å få en vond følelse i kroppen etter å ha vært på skolen. Hun er tydelig opptatt av elevenes velvære, og bruker mye tid på å vise og fortelle elevene sine at hun bryr seg om dem.

### 4.1.3 Sensitivitet og empati

Det er vanskelig å si så veldig mye om hvordan lærerne er når det kommer til sensitivitet og empati etter å ha fulgt lærerne en dag hver. Men det ser ut for som at de alle tre på hver sin måte prøver å nå og å forstå elevene sine utover skolearbeidet. I



timene til Lars ser jeg han snakke til forskjellige elever på forskjellige måter. Noen går han bort til, setter seg ned, tar dem på skulderen, og snakker til dem på en veldig respektfull måte. Han bruker spørsmål for å få informasjon fra eleven, "la du deg sent i natt?", "er du litt ekstra sliten i dag?" istedenfor å bruke all energien sin på å få eleven til å være stille.

Lise gjør også flere ting i løpet av dagen som gjør at jeg får et lite innblikk i hvordan hun bryr seg om elevene sine, og at hun ønsker å lære de å kjenne. Som da hun stoppet timen å spurte elevene om hva de syntes var en god dag på skolen.

#### **4.1.4 Følelseskontroll**

I Lise sine timer føler jeg en stemningsendring fra de to klassene hun underviser i den dagen jeg er der. I klassen hun ikke er kontaktlærer i, starter timene med ganske mye uro. Elver som snakker med hverandre, bruker lang tid på å komme til ro, og hun sliter med å få kontakt med elevene for å starte timen. Det ser ut som dette er situasjoner Lise ikke liker så alt for godt. Hun blir litt mer stresset i stemmen, og samtalene hennes med klassen flyter ikke like godt som i den andre klassen. Hun kommer inn i rytmen etter hvert, men ikke like kjapt som hun gjør etter avbrytelser i den andre klassen.

I Per sine timer er det en veldig rolig lærer jeg får observere. Han behøver ikke heve stemmen sin i løpet av dagen, og det er veldig behagelige timer. Jeg så han som en som ikke mistet besinnelsen lett, men er vanskelig å si noe om dette ettersom at jeg ikke fikk observert noen opphetede øyeblikk i klasserommet. Det samme kan jeg si om Lars, selv om han ved et tidspunkt på dagen stopper opp, knipser i fingrene og sier med en kraftfull stemme til klassen "hvorfors er det prating nå?". Men elevene blir rolige igjen, og Lars går tilbake til sitt rolige og spøkefulle seg.

#### **4.2 Kommunikasjon**

Lise har en veldig behagelig stemme og tilstedeværelse både når hun står fremst i klasserommet, og når hun møter på elever i gangene. Hun spør ofte om det går bra med elevene eller eleven hun snakker med. Hun tar seg tid til å snakke med elevene, og viser på ingen måte at hun har en travel dag. Jeg følger Lise på en dag hvor hun har fem

undervisningstimer etter hverandre, og har liten tid mellom timene til å ta seg en pause. Og i de små pausene hun har tar hun seg fortsatt tid til å snakke med elever som stoppen henne på gangen for å spørre om noe, enten de stopper henne for å spørre om skolearbeid, eller bare for å si hei.

Lars er mer høylytt enn Lise, han snakker med mer kraft i stemmen. Men han fremstår ikke sint eller stresset på noen måte. Han er rolig, men gjør seg hørt. Jeg ser han generelt sett bruke mer tid på elever som lager uro, eller har vansker med å gjøre det de skal i timen. Han er bestemt når han snakker med de, men er fortsatt ikke sint i stemmen når han snakker med dem. I en time der en elev lager en del uro med å prøve å få kontakt med andre elever på andre siden av klasserommet, går Lars bort til eleven å setter seg ned på huk. Han går ned på elevens nivå og tar eleven på skulderen. Lars er bruker mer kroppskontakt enn de to andre, og jeg får inntrykk av at han og elevene har stor respekt for hverandre.

Per er litt mer forsiktig enn Lars i måten han kommuniserer med elevene på. Han er litt mykere i stemmen, og unngår den samme nærkontakten. Men allerede i oppstarten av første timen ser jeg han stå foran å snakke med noen av elevene sine om en felles interesse de har. Både Per og Lars han er veldig munter stemning med elevene sine, og jeg ser dem le sammen med elevene i løpet av dagen. For meg virker det som at både Lars og Per har en mer spøkefull måte å kommunisere med elevene sine på, mens Lise er mer omsorgsfull. Men alle ser ut til å ha god kontroll på kommunikasjonen, både med klassen de er kontaktlærer i, og med de andre elevene.

#### **4.2.1 Nonverbal kommunikasjon**

Lærerne har sin egen måte å være på i klasserommet, Lars er mer fysisk med elevene enn de to andre. Han kan gå bort til elever som er urolige, klappe de litt på skulderen, for så å gå videre helt uten bruk av dialog, Jeg legger merke til dette opp til flere ganger i løpet av den dagen jeg observerer han. Og hver gang ser det ut til å fungere utmerket. Elevene titter bare opp på han, de nikker til hverandre, og elevene går tilbake til å gjøre det de skal gjøre. Lars vandrer mye i klasserommet, både når han snakker og underviser, og når elevene skal jobbe på egenhånd.

Lise er veldig flink til å møte blikkene til elevene, og ansiktet hennes endrer seg for å imitere elevenes når hun snakker med de. Dette virker å være gjennomgående gjennom hele dagen. En elev er bekymret for prøvene de skal ha de nærmeste ukene, og ser veldig urolig. Lise endrer ansiktet sitt til å ligne på eleven, men når hun svarer smiler hun og prøver å berolige eleven.

Jeg opplever ikke at noen av lærerne på noen tidspunkt snur ryggen til klassen når de snakker med dem. Per skal notere ned på tavlen forslag fra elevene, men venter til elevene har snakket ferdig før han snur seg å skriver ned. Så snur han seg tilbake til klassen å ser på dem mens de diskuterer det de har kommet med.

#### **4.2.2 minimale responser**

Blikk, nikk og "mmm" er de minimale responsene jeg i all hovedsak får med meg bli brukt av alle tre lærerne. Minimale responser kan fort bli litt vanskelig å fange opp, men jeg føler godt med når lærerne er i samtale med elevene. Da ser jeg lærere som er engasjert, er med i samtalene med blikket og kroppen. De tar ofte noen skritt frem mot elevene, og nikker med i samtalen. Berøringer seg jeg også bli brukt, da mest av Lise og Lars, men kanskje aller mest hos Lars. Han er flink til å gå rundt i klasserommet, og tar elevene sine på skulderen når han går forbi dem og slår av en prat.

#### **4.2.3 Verbal kommunikasjon**

Lise starter den ene timen med å kjapt gå igjennom det viktigste de skulle ha lært forrige time. Hun bruker navn på elevene som hun ber svare, og roser dem aktivt når de svarer rett med uttrykk som "bra", "godt svart", "flott at du husket på det" kombinert med anerkjennende nikk og smil. Når en elev svarer litt upresist responderer Lise med å si "Du er inne på noe, men husker du.." og hjelper elevene videre inn på rett spor.

Lars og Per roser ikke elevene sine på samme måten som Lise. De bruker stort sett bare nikk, og minimale responser som "mmm" og andre lyder som bekrefter det eleven sier. Og de, som Lise er også veldig flinke til å aktivt ta i bruk det elevene svarer videre med i undervisningen. Et eksempel er fra en av timene til Lars når de snakker om coca cola i samfunnsfagstimen. Noen elever bakerst i klasserommet, de sitter nesten rett ved siden

av meg, hvisker noe om coca cola life til hverandre. Dette hører Lars, og tar det opp høyt så hele klassen får det med seg.

Den dagen jeg følger Lise har hun flest timer i klassen hun er kontaktlærer for, men hun har også noen timer i en annen åttendeklasse som hun ikke er kontaktlærer i. I disse timene ser jeg en noe mer stresset Lise. Tonen i stemmen hennes er ikke like blid, trygg og sikker som den var i hennes egen klasse. Når elevene bruker lengre tid på å komme til ro, hever hun stemmen litt og ber elevene være snill så hun kan slippe å bli sur, "la meg unngå å heve stemmen nå". Det har ikke samme effekt som i klassen hun er kontaktlærer for, det er jevnt mer uro gjennom hele timen. I de andre timene trengte hun bare si hei til klassen, så kunne timen begynne uten noe mer tull. Senere i samme time er det en elev som reiser seg opp for å gå til vasken som står i klasserommet, "hvorfor er du oppe å går nå?" spør hun, og sier at de må rekke opp hånden om de skal gå rundt i klasserommet på den måten. Samme situasjon skjedde også i kontaktklassen hennes, men da lot hun være å si noe til eleven. Da nikket hun bare og smilte til eleven som skulle fylle vannflasken sin, og det hele tok veldig lite oppmerksomhet fra timen.

I siste timen hun har denne dagen har klassen selv valgt temaet de skal snakke om, og det er et sårt tema som skal diskuteres, nemlig selvmord. Læreren viser med kroppen og ansiktet at dette er et alvorlig tema å snakke om, og at klassen ikke må tulle rundt hvis dette skal være temaet for timen. Hun ser litt mer alvorlig ut i ansiktet, nesten litt trist ut. Stemmen hennes blir enda roligere enn før, og om mulig enda mer omsorgsfull. Hun starter med å fortelle klassen litt om hva hun tenker rundt temaet. "Jeg som voksen, synes det er et vanskelig tema", "hva jeg føler om det kan være annerledes fra hva dere føler", "ordet kan bety noe annet for meg enn for dere". Hun lar elevene få snakke ut når de har ordet, og gjentar ofte det dem sier, og spør om hun har forstått dem rett. og hun fokuserer enda mer på elevene som har ordet i akkurat denne timen.

De to andre, Lars og Per har begge timer i samfunnsfag dagene jeg følger dem. De har samme tema, men har sagt til meg at de ikke har planlagt timen sammen. Allikevel er det veldig mange likhetstrekk i hvordan timen utspiller seg. Begge fremstår for meg som veldig muntligere lærere, og går litt utenfor boken for å snakke om temaet, og tar heller i bruk historier fra sitt eget liv, eller bruker elevene som eksempel i undervisningen.

Temaet er frihandel, og i Per sin time kommer de litt inn på transport. Da trekker han frem polenturen de har vært på sammen i starten av tiende klasse, og at han pleide å jobbet på en lastebil som kjørte nedover Tyskland da han var yngre. De har tre timer samfunnsfag denne dagen, og Per spør elevene sine om det går bra da dette ikke er vanlig for dem å ha. "Er dere våkne?", "håper dere orker", "jeg skjønner at dere er sliten". Ser ut som at elevene setter pris på dette, da flesteparten nikker og smiler opp til læreren sin.

De går videre med å lese noe i boken, da Per sier "jeg er litt uenig i det som står i boka, men det tar vi etterpå". De skal finne positive og negative konsekvenser av globalisering. En elev rekker opp hånda og får ordet. "Hva mener du med positive og negative? Noen kan jo synes at noe er positivt, mens andre syns det er negativt". Per reagerer med begeistring, "helt riktig! Det kommer an på hvordan du ser på verden, og det er selvfølgelig opp til hver enkelt". Når de diskuterer temaet like etterpå er han flink til å diskutere mer klassen. Han skriver opp det elevene sier på tavlen, så de kan diskutere litt rundt det. Roser elevene også mer enn tidligere på dagen nå. "ja, bra. Riktig" sier han til en eleven. "Bra, det var interessant" sier han til en annen. Gjennom diskusjonene er han flink til å bruke uttrykk som " jeg forstår at..", "Jeg kan skjønne det du sier.." og spille videre på det elevene sier.

Lars sine timer den dagen jeg observerer han er også veldig muntlige, preget av diskusjoner og samtaler med elevene, kombinert med litt elevarbeid i noen av timene. Etter å ha observert Lise, Lars og Per, slår det meg at Lars spøker mye mer elevene sine. Et eksempel er da noen elever tuller med en teiprull og en blyant, Lars stopper opp å ser på elevene mens han sier med en frustrert stemme "seriøst, er vi åtte år eller? Teip rundt en blyant, er det også gøy nå?". Han ser på dem mens de tar vekk teipen, og legger bort den bort. "Er dere ferdig nå?" spør Lars. Elevene nikker på hodet, og timen kan fortsette som vanlig. Lars blir ikke sint, men er alvorlig i blikket. Og det ser ut for meg som at elevene skjønner hva Lars syns om det de triver med, uten at han trenger å presisere det noe mer.

En annen gutt i klassen har i en time de skal skrive ned litt i skriveboken sin bare sittet å lekt med kulepennen sin i en god stund, uten å ha skrevet ned noe særlig. ”Du har krangla med den kulepennen i en halvtime nå, skal du skrive litt og eller?”. Flere ganger i løpet av denne dagen ser jeg Lars gi slike tilsnakk på en måte som ikke er kommanderende, men mer håpefull og spøkefull. Når han gir beskjeder om hva de skal jobbe med på egenhånd er han informerende og enkel i språket. Han stiller spørsmål, fremfor å fortelle. Elevene skal skrive om et selvvalgt tema, Lars spør elevene ”hva vil du at jeg skal vite om...”, ”hva kan du fortelle leseren om...”.

Lars har en kraftfull stemme, som bærer godt i klasserommet, men han blir ikke sint i de timene jeg observerer han i. Mot slutten av dagen ser jeg han i klassen han ikke er kontaktlærer i, men det er vanskelig for meg å kunne se en stor forskjell på måten han ter seg på eller snakker med elevene på. Han setter seg ofte ned ved siden av elevene han snakker strengt til, eller de han skal hjelpe med noe. Men han kan også ta opp ting foran hele klassen, som han gjør med guttene som leker med teiprullen.

#### **4.2.4 Kontakt**

Alle tre lærerne trekker på et tidspunkt frem historier fra sine egne liv i undervisningen. De forteller om seg selv på en eller annen måte. I samfunnsfagstimen snakker Per om den gang han jobbet på lastebil gjennom Europa, Lars forteller om da han skulle ta opp lån i banken for å kjøpe leilighet, mens Lise forteller om hvordan temaer som selvmord og porno får henne til å føle seg, og hvorfor hun synes dette er vanskelige temaer og ta opp i klassen og med sine egne barn.

#### **4.3 Resultat intervju**

I denne biten velger jeg å skrive litt løsere enn i observasjonsdelen knyttet til de to ulike hovedtemaene mine, relasjon og kommunikasjon. Dette fordi intervjuene mine var ustrukturerte intervjuer (Larsen, 2007), med ganske flytende dialog hvor lærerne snakket veldig fritt rundt noen spørsmål. Spørsmålene varierte også fra intervju til intervju da vi snakket litt generelt om relasjon og kommunikasjon, men også om ting som hadde skjedd i løpet av dagen. Noen spørsmål ble også til underveis som svar til

eller undringer til noe lærerne kunne fortelle. Alle sitatene i intervjuresultatet er fra de transkriberte intervjuene.

#### 4.3.1 Relasjon

Jeg vil starte med å presentere noe av det Lars og Per kunne fortelle om relasjonsbygging, og om hvordan de gikk frem for å bygge relasjoner med sine elever. Lars, som jeg opplevde som en lærer som hadde genuin interesse for elevene sine starter i intervjuet med å fortelle. "Først og fremst så føler jeg har sabla gode relasjoner til de aller fleste elevene mine. Hvordan jeg går frem for å bygge relasjoner, tja.. For å bruke et litt oppbrukt uttrykk kanskje, så handler det vel om og vise at du bryr deg om de". "Med å bry deg, så mener jeg at du kan være fleksibel der du kan være fleksibel. At du gjør en del tilpasninger som passer elevene, men som kanskje ikke passer deg selv. Det legger elevene merke til". Jeg spør litt om hvilke tilpasninger han da snakker om, og han trekker frem anmerkninger som et av eksemplene der han sier "jeg nekter å bruke anmerkninger, fordi det eneste du oppnår er at det brenner relasjoner".

Vi snakker litt sammen om hvilken rolle tiden spiller inn på relasjonsbygging, og Lars forteller om hvordan han ser på det. "en må bruke tid, bruke friminuttene til å være nede i gangene" "at du står og snakker med de, og ikke bare står å holder vakt" Andre faktorer Lars trekker inn når han snakker om hvordan han bygger gode relasjoner er at en må være fysisk med elevene, og at en må ha tid til å interessere seg for andre ting ved elevene enn skoleprestasjoner. "vær fysisk, det tror jeg er en god ting å gjøre...uten at det skal komme ut feil ut så tar jeg mye på elevene" "Bruke tid på andre ting enn skole" "Lettere å bygge relasjoner om med de som sliter faglig, gjennom og snakke om alt fra kjæresten til fotball og sånne ting. Viktig med humor, viktig å tørre å tulle med de. Men du må gå forsiktig frem, jo bedre relasjon du har desto riktige måte kan du tulle med de på for igjen skape sterkere relasjoner. "du må lære elevene å kjenne, så du skjønner hvem som tåler ting å hvem du må være mer forsiktige med" Lars konkluderer med tre hovedpunkter for relasjonsbygging "Bruk tid, vær fleksibel, humor og vær fysisk".

Det kan være vanskelig å komme inn på stille elever, hvor mye kan en presse seg på elevene varierer veldig fra elev til elev sier Lars. "Start med å være fysisk, så merker du om det er greit eller ikke, og lytt til signalene." Jeg spør om det er noen stor merkbar

forskjell mellom klassen han er kontaktlærer i og den andre. Det er det ikke mener Lars og sier "I starten hadde jeg kanskje bedre relasjoner med den klassen jeg var kontaktlærer i, men med tiden har jeg blitt vel så godt kjent med den andre klassen jeg underviser i. Kan kjøre de samme spøkene, og kan være like fysisk i begge klassene. Litt mer forsiktig i starten. "

Jeg spør Lars om gode relasjoner har noe å si for klassemiljøet. Lars sier med entusiastisk stemme "jajaja, det er alfa og omega. Har du ikke gode relasjoner kan du bare glemme det." "en klasse med god arbeidsmiljø, og godt læringsmiljø... det får du ikke uten en god relasjon, det er jeg helt sikker på"

Per starter intervjuet med å fortelle meg litt om klassen han er kontaktlærer i, i denne klassen underviser han i flere forskjellige fag å påpeker at relasjon han har til klassen er svært god etter hans mening. "Jeg har prøvd å for eksempel finne små ting ved de forskjellige elevene og interessere meg for en eller annen ting som vi kan skape et bånd rundt. Som kanskje ikke bare er skolerelatert, men noe utover det som en kanskje kan snakke om, tulle med eller trekke frem ved en hver tid". Kan være vanskelig å finne slike ting med noen elever, spesielt de som ikke lykkes nevner Per. Per forteller om da klassen gikk i åttende, brukte han mye tid på å bygge gode relasjoner gjennom blant annet å ta av arbeidstiden sin for å gå ned i gymtimer og slikt for å snakke og for å bli kjent med elevene sine.

Jeg spør om han opplever en forskjell mellom de to klassene han underviser i. Han klør seg litt på haka, og sier "Det er noen i den klassen som jeg kanskje ikke har like godt forhold til, eller relasjoner til som i min egen klasse" Han prøver å bruke mer tid med klassen han ikke er kontaktlærer i utenfor undervisningen, fordi han har hatt mindre tid med de gjennom de tre årene de har gått på ungdomsskolen. Gjennom å bruke tid på de utenfor undervisningstimene ønsker han å kunne oppnå relasjoner med de på et litt annet nivå.



### 4.3.2 Kommunikasjon

”Det hender jo at jeg bruker stemmen, og det kanskje kommer et litt høyt brøl eller et eller anna når jeg blir forbannet, og da stilner klassen...” Han knipser i fingrene for å demonstrere hvor raskt klassen da blir stille. ”..Men det er ikke slik jeg ønsker å oppnå ting.” Videre forteller han at hvis det skjer at han får et sånt utbrutt hvor han klikker på klassen, så bruker han neste mulige time til å snakke med hele klassen om hvorfor det skjedde, hvorfor dette ikke er bra. Han forteller hvor viktig det er og innse når man som lærer går for langt, og at en kan innrømme dette for elevene. Når det skjer ber han elevene om unnskyldning.

Hvilke ting fokuser du på når du er i dialog med elevene?

”Du må like de, like og være med de. Kroppsspråket ditt når du er med de, at du er interessert i hva de gjør og det de sier. Du må være interessert i å hjelpe de”

”Fokuserer du mye på ros til elevene dine?” spør jeg Lars, som svarer at han ”Prøver å være det, er kanskje ikke alltid like flink på det. ”

Jeg spør om Per om han noen gang mister besinnelsen i timen, kanskje slår i bordet eller roper til elevene. Per, som jeg oppfatter som en veldig rolig lærer, både gjennom observasjon og intervjuet kan fortelle at dette er ikke noe han kjenner seg igjen i. Han kan ikke huske at han har verken slått i bordet eller ropt fordi de ikke hører på han.

Jeg lurer på hva han gjør når elevene spør om ting som ikke har med faget å gjøre. Per sier han ønsker å svare på spørsmålene til elevene, og ta dem på alvor. Dette er viktig mener han, og han har ikke så dårlig tid. Vi snakker litt om hvordan kommunikasjon brukes for å bygge sterkere relasjoner, da forteller Per ”Jeg er veldig glad i å bruke klasseromsdiskusjoner i undervisningen, og det er noe jeg vet at hvert fall ganske mange i klassen liker. Og man får jo en god relasjon til veldig mange av elevene på den måten føler jeg”. Når elevene kommer til Per for å snakke om noe, er Per veldig på det at han skal gi dem mulighet til å få snakke ut før han bryter inn med noe svar.

Lise er som sagt på åttende trinn, også hun har en klasse hun er kontaktlærer i og er mer i enn den andre. Om klassen hun er kontaktlærer i kan hun fortelle at hun det er lettere å få god kvalitet på klassemiljøet. Hun det er fordi ”jeg kommer tettere på dem. Kjenner

dem bedre.” Videre forteller hun at det er letter å justere tidsbruk og innhold til hver enkelt elev, og måten hun legger opp undervisningen. ”Mye større fleksibilitet og jeg tør å kjenne mer på stemningen i rommet, dagsform, og har nok for det meste bedre humør, og med det større tålmodighet” . Dette sier hun om situasjoner i klasserommet der hun er kontaktlærer, men påpeker at ønsket hennes om å se elevene sine som hele personer av og til kanskje kan komme i veien for det mer fagspesifikke. Jeg spør henne om første timen, da hun møter klassen i døren inn til klasserommet. Hun forteller at dette er noe hun gjør hver dag den første timen hun har med elevene, dette for å skape en god stemning resten av dagen.

Jeg spør alle lærerne om de er noe bevisste på ulike kommunikasjonsmåter, og om de er tenker gjennom hvordan de kommuniserer med elevene sine. Det kommer frem at dette er ikke noe de går å tenker så mye gjennom, men heller noe som bare er iboende i dem.

## 5.0 Drøfting

Drøftingskapittelet velger jeg å dele inn i to hoveddeler som baserer seg på teorien, en som fokuserer på relasjon, og en som fokuserer på kommunikasjon. Jeg har med same underkategorier som i teori og resultat for å forsøke å holde det så ryddig og oversiktlig som mulig. Relasjon og kommunikasjon glir også lett over i hverandre, da det kan se ut som den ene ikke kan eksistere uten den andre (Kokkersvold & Mjelve, 2003), men jeg har prøver å holde det så adskilt som jeg kan.

## 5.1 Relasjon

Gjennom observasjon og intervjuer sitter jeg igjen med en følelse av relasjonsbygging er noe som står sterkt hos alle de tre lærerne jeg har fulgt, og noe de har fokus både i og utenfor klasserommet. Dette ble kanskje enda mer klart gjennom intervjuene. Lars kan fortelle om gode relasjoner med elevene om han mener han har fått til mye på grunn av spesielt noen viktige ting. Lars mener det å bry seg på ordentlig om elevene er viktig, og mener dette er noe de merker veldig godt om læreren gjør eller ikke. Dette med å bry seg er og noe som både Nordahl (2010) og Eide og Eide (2004) trekker frem som viktige deler innen for relasjonsbygging. Nordahl (2010) forteller om at det er viktig å vise interesse for både faglige og ikke-faglige samtaler, for å vise at en er interessert i elevenes liv. Dette er noe jeg så tilfeller av flere ganger hos alle lærerne. Elever kom bort i friminutt, eller brukte noen minutter av timen for å snakke om ting som både hadde med skole og ting som ikke skole å gjøre. Et eksempel er da Lise i et friminutt blir spurt av en elev om en prøve, og hun med en gang blir nysgjerrig på både hvordan eleven har jobbet frem mot prøven og hvordan det går ellers. I intervjuene snakker Per om hvordan han prøver å finne felles interesser med alle elevene sine, og Lars forteller om hvordan han snakker med dem om alt fra fotball til kjærligheten.

### 5.1.1 Pedagogisk nærvær

Som Arnesen (2004) påpeker er nærværet noe som utvikles over tid. Jeg skrev i resultatdelen at jeg opplevde en forskjell mellom de to lærerne på tiende trinn, og læreren på åttende trinn. Det kan virke som det er noe i det Arnesen (2004) skriver om utvikling over tid, så vel som det Linder (2012) sier om nødvendigheten av å fordele tiden godt på elevene. Hun måtte anstrenge seg mer i klassen hun ikke hadde hatt så

mye tid med, enn i den klassen hun var kontaktlærer for. Dette tyder på at tid er en vesentlig faktor (Linder, 2012) for å kunne sette seg inn i, forstå, og ha sensitivitet for elevene for å skape gode relasjoner gjennom det pedagogiske nærvær (Arnesen, 2004). Mot slutten av tiende klasse har begge lærerne som jobbet der fått bruke nesten tre år på å bli kjent med, og på å skape et pedagogisk nærvær med elevene sine. Da Linder (2012) skriver at tempoet i den pedagogiske praksisen kan være for høy, og samværet blir hektisk og stresset av den grunn, kan det se ut til at det over tid gjennom ungdomsskolen er tid nok. I intervjuene forteller lærerne hvor glad de er i jobben sin, og hvordan de bryr seg om elevene sine. Dette samsvarer med det jeg kunne se i observasjonene, og hva Arnesen (2004) sier om at kjærlighet og nærvær er to ting av samme sak.

### **5.1.2 Profesjonell omsorg**

Det er spesielt en av lærerne jeg opplevde som veldig omsorgsfull, og det er Lise. Hun ønsker og skape likeverd (Eide & Eide, 2004), og hun forsikrer seg stadig om at elevene sine har det bra. Linder (2012) sier at en viktig del ved omsorgen er å sørge for at elevene omgås på en god måte, og dette gjør hun på en fin måte da hun diskuterer med klassen sin om hva som er en god dag på skolen for dem.

### **5.1.3 Sensitivitet og empati**

At en bør kunne "være fleksibel der du kan være fleksibel", er noe Lars sa i intervjuet, og jeg tenker med en gang at dette kan trekkes inn under dette med sensitivitet og empati. Som Linder (2012) skriver, så handler det sensitivitet om å gjøre en innsats for å kunne forstå elevene. Vi må vise toleranse og interesse for elevene sier Bø og Hovdenak (2011). Dette sitatet fra Lars syns jeg er et godt eksempel på det, da det sier noe om at han ønsker å gjøre tilpasninger som er for elevens beste, og han sier det selv i intervjuet at han må kunne endre og tøyne på regler for at det skal passe elevene best, og ikke nødvendigvis han selv. Dette for meg er selve essensen i sensitivitet og empati. For en må først vise interesse og en må gjøre en innsats for å lære elevene å kjenne for å ha muligheten til denne fleksibiliteten som Lars snakker om. Gjennom observasjonen ser jeg han flere ganger bruke spørsmål som lar han innhente informasjon om elevene, for å kunne se hvor han kan være fleksibel eller ikke, og hvor han viser at han ønsker å forstå

elevene sine. Han spør for eksempel en elev "la du deg sent i natt?" for å komme inn på eleven og ha mulighet til å finne ut hvorfor eleven var ekstra trøtt denne dagen. Dette er et eksempel der jeg synes Lars viser empatiske evner, da han prøver å sette seg inn i situasjonen til eleven (Bø & Hovdenak, 2011).

#### 5.1.4 Følelseskontroll

Jeg får ikke opplevd så mange voldsomme utbrudd i observasjonene mine, men jeg ser helt klart et rekke spekter av følelser. Jeg skrev tidligere om Lise, som underviste i to klassen dagen jeg observerte henne. Den ene var hun kontaktlærer i, den andre var hun faglærer i. I den klassen hun ikke var kontaktlærer i, virket hun på meg som litt mer stresset. Hun sier selv i intervjuet at hun kjenner den andre klassen bedre, og har større tålmodighet og kanskje da er i et noe bedre humør. Linder (2012) sier at når elevene blir offer for lærerens skuffelse, sinne eller andre negative følelser kan dette spille en negativ rolle på relasjonen. Kanskje er det dette som har skjedd, kanskje elevene merker Lise sine negative følelser, og at dette lager sprekker i relasjonen hun får til elevene i denne klassen. En annen faktor kan være tiden. Både Lars, Per og Lise trekker inn tid som en vesentlig faktor i relasjonsbyggingen, og Lise sier hun har hatt mye bedre tid med kontaktelevene sine.

I en av Lars sine timer blir det og litt bråk, han knipser i fingrene og roper litt høyt til klassen sin "hvorfor er det prating nå?". Lars bekrefter også dette i intervjuet, at han av og til kan bruke litt høy stemme eller slike ting. Men selv om han har slike utbrudd som Linder (2012) skriver kan være en hindring for relasjoner, opplever jeg Lars som den læreren med best relasjon til elevene sine. Hvorfor er det slik? I følge Lars selv, sier han i intervjuet at han bruker mye tid på elevene sine, og han bryr seg om de. Han sier og at elevene vet at han bryr seg, og at dette gjør relasjonen mellom de sterke. Men i intervjuet påpeker han og at han liker å snakke med klassen i etterkant hvis han har "eksplodert" litt for mye. Så kanskje hans pedagogiske nærvær, søken etter relasjon, sensitivitet og empati mer en godt nok for å skape og holde på relasjoner som Nordahl (2010) sier er så viktig. Kanskje det da ikke er så farlig å vise negative følelser til elevene slik som Linder (2012) trekker frem som en risikofaktor i relasjonsbyggingen.

## 5.2 Kommunikasjon

Kokkersvold og Mjelve (2003) snakket om bruken av kommunikasjon som essensen bak relasjonsbygging, og jeg skal her drøfte litt om hvordan lærerne jeg observerte brukte kommunikasjon i relasjonsbyggingen med elevene. I intervjuene kommer det frem at ingen av lærerne egentlig var så veldig bevisst over bruken av ulike kommunikasjonsmetoder. Drøftingen blir derfor preget mer av hvordan jeg observerte kommunikasjonen i klasserommet mellom elev og lærer.

### 5.2.1 Nonverbal kommunikasjon

Flere trekker inn hvor viktig den nonverbale kommunikasjon er som en del av den helhetlige kommunikasjon. Eide og Eide (2004) trekker for eksempel inn berøringer, stemmebruk og blick som en del av den nonverbale kommunikasjonen. Lassen og Breilid (2010) sier noe om hvordan vi gjennom slike nonverbale kommunikasjonsmetoder kan fortelle den andre om på hvilken måte en er med i samtalen. I observasjonen ser jeg ulike eksempler som kan knyttes til dette punktet, Lars er for eksempel til å sette seg ned på huk ved siden av eleven når han snakker med de, og gir dem ofte et klapp på skulderen, noe Nordahl (2010) blant annet trekker inn som noe gjøre en positiv forskjell i relasjonsbyggende arbeid. Slike berøringer ser vi også ovenfor at Eide og Eide trekker frem som gode veier til relasjon.

Alle lærerne beveger seg relativt mye i klasserommet. De tar ofte et skritt mot elevene som snakker, nikker, smiler og viser en tilstedeværelse i samtalen (Eide & Eide, 2004). Jeg får inntrykk av at elevene føler seg sett, og hørt i klasserommet, og jeg tror de setter pris på tilstedeværelsen til lærerne. Dette er mine tanker etter observasjon, men jeg får støtte fra teorien som sier at bruk av nonverbal kommunikasjon kan være med å få den andre til å føle seg sett og hørt, og dermed bidra til en bedre relasjon. På en annen side, kan det være andre faktorer som spiller inn, som tidligere samtaler jeg ikke fikk sett, eller innholdet i samtalen som gjør at jeg sitter igjen med det inntrykket jeg gjør.

### 5.2.2 Minimale responser

Minimale responser er kanskje ekstra vanskelig å observere, nettopp fordi de er minimale. Men jeg så etter minimale responser ofte i bruk sammen med nonverbale

kommunikasjonsmetoder. Jeg så om de ble brukt som "krydder" i samtalen, og det ble det. Alle lærerne brukte slike responser, som "mmm", "jaa" og andre lyder som signaliserte at de fulgte med i samtalen (Lassen & Breilid, 2010). Hvordan dette påvirker relasjonene er vanskelig å si noe, men jeg tror helt klart kombinasjonen med alle de andre punktene her kan være med å gjøre en helhetlig forskjell. Jeg forsto det slik ut ifra intervjuene at dette ikke var noe lærerne hadde et veldig stort fokus på, men som heller lå der som iboende kommunikasjonsmessige ferdigheter.

### 5.2.3 Verbal kommunikasjon

Teknikkene jeg skriver om teoridelen som for eksempel speiling av ord og tema, bekreftelse av elevens opplevelser (Lassen & Breilid, 2010), er nok noe en ser mer av i elevsamtaler mellom lærer og elev på tomannshånd enn i en klasseromssituasjon. De beste eksemplene jeg finner er nok i siste timen til Per. Elevene er slitne, og Per merker det. Dette kommuniserer han til elevene gjennom å spørre "er dere våkne?," håper dere orker" og "jeg skjønner at dere er sliten". Det ser ut som at elevene responderer bra på dette, og at de får ny energi. Per gjør etter min mening her et forsøk på å signalisere til elevene at han forstår dem, og han kan relatere til situasjonen de er i.

### 5.2.4 Kontakt

Kontakt med andre handler som Lassen og Breilid (2010) sier om å forstå hva andre føler, tenker og hvordan de reagerer på ulike situasjoner. Dette er vanskelig å observere på den korte tiden jeg var i klasserommet, men jeg føler allikevel jeg kan si noe om dette punktet. Fordi Lassen og Breilid (2010) trekker frem noen måter en kan oppnå god kontakt på, blant annet dette med å fortelle historier fra eget liv. Dette er jo noe jeg får observert alle lærerne gjøre, og jeg følger bare lærerne en dag. Noe som kan være en indikator på at dette er aktivt brukt av de alle i møte med elevene.

I intervjuet sier Per også noe om hvordan han møter elever som kommer til han for å snakke. Han forteller at han alltid lar de fortelle det de tenker på, og det de føler, og at han ikke ønsker å overkjøre elevenes oppfatning av ting. Dette høres for meg ut som det Lassen og Breilid (2010) kaller for subjekt-subjekt-relasjon. Dette er det selvfølgelig

vanskelig å kunne trekke noen konklusjoner om, men det kan se ut som at det er det som er tilfelle her.



## 6.0 Konklusjon

Til slutt ønsker jeg bare å si at det har vært interessant og få komme inn å observere litt hvordan noen lærere jobber relasjonsmessig med elevene sine på ungdomsskolen. Det har kanskje ikke gitt meg en konkret oppskrift på hvordan jeg kan bygge relasjoner med elevene jeg skal være lærer for i fremtiden, men det har helt klart gitt meg og forhåpentligvis leserne noen tips om hva som kan være lurt å tenke på. Funnene i oppgaven knytter seg til tre lærere på samme skole, og kanskje ville resultatet vært annerledes om jeg hadde dratt på en annen skole, fulgt andre lærere, eller fulgt en over lengre tid.

Problemstillingen jeg ønsket å svare på i denne oppgaven var som følger:

*"Hvordan brukes kommunikasjon som en del av relasjonsbygging av lærere på ungdomsskolen, og kan dette bidra til et mer positivt klassemiljøet?"*

Gjennom prosjektet har jeg sett at selv om lærerne jeg fulgte er forskjellige personer, men ganske ulike personligheter, opplever jeg de alle som ganske gode relasjonsbyggere. Jeg tror jeg kan konkludere med at alle jobbet innenfor rammene som blant annet Linder (2012), Lassen og Breilid (2010), Arnesen (2004), Eide og Eide (2004), og flere skriver om. Lærerne er kanskje ikke nødvendigvis så bevisst på måten de jobber på relasjonsmessig, men ser ut til å treffe godt på punkter som det pedagogiske nærvær, sensitivitet, og omsorg.

At de bruker kommunikasjon som et verktøy, det kommer en ikke vekk fra (Kokkersvold & Mjelve, 2003). Men jeg opplevde at dette var ikke noe de selv nødvendigvis var bevisst over. Men jeg observerte lærerne brukte ulike verbale og nonverbale kommunikasjonsmåter som virket positivt på relasjonen. De viste interesse for elevene, tilstedeværelse, og de visste elevene at de ser dem.

Gjennom observasjon og intervju, er det en del punkter jeg vil trekke frem som sterke virkemidler i relasjonsbygging. Det kommer frem at en bør være fleksibel, vise interesse for elevene, både faglig og ikke-faglig. En bør bruke humor, og en bør vise respekt til elevene, både for deres meninger og deres behov. Sist men ikke minst må en bry seg, en

må bry seg om eleven som person, og en må ønske elevene sine godt. En må vise kjærlighet, slik kan en oppnå optimale relasjoner.

Hvor vidt gode relasjoner bidrar til en godt klassemiljø, føler jeg at jeg ikke kan si så mye om etter dette prosjektet. Men ting tyder i alle fall på at det kommer godt med. En lærer trekker det frem i intervjuet som alfa og omega for et godt klassemiljø, og gjennom observasjoner og lesing ser det ut til at dette kan stemme. Men der er mange andre faktorer som også kan spille en rolle i om det er et godt klassemiljø eller ikke.

## Bibliografi

Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.

Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte. Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, ss. 69-85.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg.). Sage publications.

Eide, T., & Eide, H. (2004). *Kommunikasjon i praksis: relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal.

Ertesvåg, S. K. (2014). Klasseledelse - teoretiske perspektiv. I J. H. Stray, & L. Wittek, *Pedagogikk - en grunnbok* (ss. 321-338). Oslo: Cappelen Damm AS.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fangen, K., & Sellerberg, A.-M. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis: innføring i pedagogisk feltforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Goleman, D. (1997). *Følelsernes intelligens*. København: Borgen.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Kokkersvold, E., & Mjelve, H. (2003). *Mellom oss: trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lassen, L., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linder, A. (2012). *Dette vet vi om: Å skape gode relasjoner i skolen*. (T. Nordahl, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Linder, A. (2007). *Relationer der rykker - om dagplejepædagogik*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., Ingerslev, G. H., & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder: klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødne, T. (2009). *Kriterier for det vitenskapelige ved kvalitativ orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orientert hovudfagsoppgåvar og fektorgradsavhandlingar ved norske universitet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioners-researchers* (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishers.

## VEDLEGG 1

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Relasjonsbygging og kommunikasjon i klasserommet

### Bakgrunn og formål

I min master skal jeg skrive om relasjonsbygging mellom lærer og elev, og hvordan dette kan bidra til et bedre læringsmiljø i klassen. Jeg vil se på hvordan lærere aktivt går inn for å bygge positive relasjoner med elevene sine, eller om dette noe som kanskje blir litt glemt i undervisningssammenheng. Jeg ønsker å se lærere i undervisningssituasjoner, i håp om å kunne lære mer om hvordan kommunikasjon mellom en lærer og elevene kan være med å skape relasjoner. Jeg vil og ha en samtale med læreren i etterkant av timene, for å snakke om hvordan dette kan være med å skape et bedre læringsmiljø.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at jeg følger deg gjennom en dag med undervisning. Jeg vil passivt observere undervisningstidene fra bakerst i klasserommet. Det hadde vært fint om jeg kunne observert minimum fire undervisningstimer. Jeg trenger ikke forstyrre deg mellom undervisningstidene. På slutten av dagen ønsker jeg å foreta et intervju som vil basere seg på timene jeg har observert, dette vil ta ca. 30 - 45min. Alle opplysninger som blir innhentet vil bli anonymisert. Vil ta notater fra observasjon, og lydopptak + notater fra intervju.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonen vil bli anonymisert, og slettet etter studien er gjennomført.

Prosjektet skal etter planen avsluttes august 2017. Etter dette blir alt av materiale slettet.

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt (navn) på mail (epost) eller telefon (tlfnr.)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **VEDLEGG 2**

Observasjonsnotet

Relasjon og kommunikasjon

Relasjonsbygging generelt i timen:

Pedagogisk nærvær:

Omsorg:

Sensitivitet og empati:

Følelseskontroll:

Nonverbal kommunikasjon + minimale responser:

Verbal kommunikasjon:

Kontakt:

Annet:

### VEDLEGG 3

Intervjuguide – (konkrete spørsmål til hver enkelt lærer ble notert ned for hånd underveis i observasjonen, de fikk mange av de samme spørsmålene)

Relasjon og kommunikasjon

Relasjonsbygging generelt i timen:

Pedagogisk nærvær:

Omsorg:

Sensitivitet og empati:

Følelseskontroll:



Nonverbal kommunikasjon + minimale responser:

Verbal kommunikasjon:

Kontakt:

Annet:

