

Jorun Buli-  
Holmberg

Linda Holen Moen

## Kommunikasjonsferdigheter som fremmer utvikling av positive relasjoner mellom lærer og elever generelt og elever med psykososiale utfordringer

En casestudie av en lærers kommunikasjonsferdigheter og betydning for utvikling av positive relasjoner med elever

*Denne artikkelen presenterer resultatene fra en undersøkelse av hvordan en lærers kommunikasjonsferdigheter påvirker utvikling av positive relasjoner med elever med særlig fokus på elever med psykososiale utfordringer. Det er benyttet holistisk singel casesdesign, der enheten som studeres er elever i en klasse og den læreren som underviser i denne klassen. Datainnsamlingen er basert på en flermetodisk tilnærming med bruk av observasjoner og intervju som gir grunnlag for å triangulere data. Resultatene viser at læreren bygger positive relasjoner til elever ved å bruke kommunikasjonsferdighetene oppmerksomhet og respons, hvor det å lytte til, forstå, bekrefte og akseptere elevene legger grunnlag for et samspill mellom lærer og elev der læreren får tak i elevenes personlige erfaringer og opplevelser. De kommunikasjonsferdigheter som læreren bruker ser ut til å være preget av gjensidighet og respekt og at læreren kan hjelpe elevene til å få en begynnende selvforståelse.*

*Læreren bruker ekstra tid til å få tak i og til å forstå elevenes tanker og følelser, og gir ekstra innsats og støtte til elever med psykososiale utfordringer. Resultatene viser også at læreren tilpasser relasjonsbyggingen til den enkelte elevs behov og er oppmerksom på og gir respons til alle elever. Vår konklusjon er at lærerens kunnskaper om og ferdigheter i kommunikasjon får betydning for hvordan lærer bygger relasjoner til elever, særlig elever med psykososiale utfordringer. Når læreren tar i bruk disse kunnskapene og ferdighetene bidrar dette til at elevene blir tryggere på seg selv, læreren og andre elever i klassen, og hvis eleven opplever at de blir verdsatt av læreren gir det gode betingelser for læring og trivsel i det psykososiale læringsmiljøet i klassen. Nøkkelord: Kommunikasjonsferdigheter, lærer-elevrelasjoner, psykososiale utfordringer, læringsmiljø*

#### INTRODUKSJON

I denne artikkelen belyser vi hvilke kommunikasjonsferdigheter en lærer bruker for å bygge relasjoner med elever, og hvordan lærerens bruk av ferdighetene påvirker relasjoner mellom lærer og elever, og relasjoner mellom lærer og elever med psykososiale utfordringer. De skolepolitiske føringer i Norge vektlegger lærerens oppgave med å gi alle elever et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (§ 9a-1 i Oppføringslova, 1998). I takt med økningen av forskningsbasert kunnskap om betydningen av nære og positive relasjoner mellom lærer og elever har norske myndigheter vært opptatt av at opplæringen i den norske skolen skal bygge på positive relasjoner mellom lærer og elever som er preget av toleranse, nysgjerrighet og positive holdninger (NOU 2015:8, 2015, Fremtidens skole: Fornylse av fag og kompetanser). Her forventes det at læreren skal støtte elevene i deres identitetsutvikling, arbeide systematisk med det sosiale miljøet i skolen, og bidra til at elever utvikler faglig, sosial og emosjonell kompetanse, samt at det psykososiale miljøet i skolen skal inkludere alle elever og bidra til at de opplever trygghet, sosial tilhørighet, åpenhet og aksept, og at lærerutdanningen må styrkes for at framtidige lærere skal utvikle relasjonskompetanse (St.meld. nr. 30 (2003 - 2004), 2004, Kultur for

læring).

Relasjonsbygging er en viktig oppgave for læreren, hvor målet er å tilrettelegge for at elever utvikler relasjoner både med lærer og medelever, og positive relasjoner danner grunnlag for å fremme læring og trivsel hos alle elever og for å støtte elever som møter utfordringer og/ eller opplever en vanskelig livssituasjon (St.meld. nr. 11 (2008-2009), 2008). Mellom femten og tjue prosent av barn og unge i Norge som er mellom tre og åtte år har psykiske vansker med symptomer som påvirker læring, trivsel, sosial samhandling og daglige gjøremål (Folkehelseinstituttet, 2015). Disse elevene er i en risikosone for å oppleve en vanskelig skolelivssituasjon, og derfor er det viktig at lærere fanger disse opp og gjør en ekstra innsats for å bedre deres hverdag på skolen. Psykososiale utfordringer kan være en konsekvens av elevens sosiale bakgrunn, skolens innhold og struktur, forhold i hjemmet, samfunnsforholdene og kjennetegn ved eleven selv, som dårlig selvtillit, engstelse og ensomhet (Kokkersvold, 2014; Ogden, 1998). Risikofaktorer for å utvikle psykososiale utfordringer knyttet til skolen er blant annet at lærere ikke er sensitive overfor elevens individualitet, møter elever med uegnede forventninger og inkonsekvente handlinger, gir elever for lite belønning for positiv atferd, og legger for stor vekt på irettesettelser (Holmberg, 1997). Dette

innebærer at utvikling av psykososiale utfordringer ikke ensidig er knyttet til individuelle faktorer, men det påvirkes 3 av systemfaktorer og interaksjonen mellom personer i miljøet. Lærere som ikke klarer å håndtere slike utfordringer kan påvirke elevenes læring, læringsforutsetninger og samhandlingen med læreren i en negativ retning (Nordahl, Manger, Sørлие, & Tveit, 2005). For at lærere skal kunne tilrettelegge slik at elevers relasjonserfaringer blir positive, er det nødvendig at lærere utvikler kunnskaper og ferdigheter om relasjoner, og kjenner til fremgangsmåter som bidrar til en positiv utvikling av relasjoner mellom lærer og elever (Hamre & Pianta, 2001; St.meld. nr. 30 (2003 - 2004)). Dette er bakgrunn for at det i denne studien er lagt vekt på å belyse lærerens kommunikasjonsferdigheter, samt hvilke betydning dette har for å bygge positive relasjoner med elevene.

### EMPIRISK OG TEORETISK BAKTEPPE

Positive relasjoner mellom lærer og elever har betydning for elevers psykososiale utvikling (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002; Pianta, 1999), motivasjon og tilpasning til skolekonteksten (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 2006). En positiv relasjon mellom lærer og elever med lytting, forståelse og aksept kan bidra til at elevene opplever en trygghet i læringsmiljøet og trivsel i skolen (Honneth, 1995; Tveit, Hansen, & Nordahl, 2012). Elevenes opplevelse av positive relasjoner kan føre til en etablering av tillitsforhold mellom elever, at energien brukes til faglige aktiviteter og en mindre risiko for å droppe ut av skolen (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999). På denne måten kan relasjonen mellom lærer og elever være læringsfremmende (Vygotsky, Roster, Bielenberg, & Kozulin, 2001). Positive relasjoner kan også føre til utvikling av en god psykisk og fysisk helse (Colarossi & Eccles, 2003; Wang, Brinkworth, & Eccles, 2013). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elever kan derfor få stor betydning for elevers opplevelse av skolen og læringsutbytte samt for reduksjon av negative samspill (Sabol & Pianta, 2012). Lærerens kunnskaper om og ferdigheter i det å bygge relasjoner til elever og til å utvikle et læringsmiljø har betydning for om elevene får

læringsbetingelser som bidrar til trivsel og at de utvikler seg (Buli-Holmberg, 2017; Moen, 2015). Det finnes ikke tilstrekkelig forskningsbasert kunnskap som viser hva lærer kan gjøre for å utvikle positive relasjoner til elever (Pianta, 1999), og det er behov for forskning knyttet til hvilke kommunikasjonsferdigheter lærere bruker for å styrke utviklingsmulighetene til elever med ulike psykososiale utfordringer (Burchinal et al., 2002).

Positive relasjoner mellom lærer og elever kan bygges med en anerkjennende væremåte, der læreren lytter, forstår, bekrefter og aksepterer elevene (Schibbye, 2002). En slik væremåte legger grunnlag for et samspill med gjensidighet, likeverdighet og respekt (Schibbye, 2002). Videre kan en god relasjon mellom lærer og elever bygges ved at lærer fører en åpen dialog hvor elevenes mening blir tillagt betydning og verdi (Lassen, 2002). Dette gir muligheter for et samspill mellom lærer og elever med tillitt og trygghet (Pianta, 1999). Samtidig er relasjoner en prosess som forandres over tid, mellom situasjoner og personer (Bae, 1996). Det vil derfor være viktig å tilpasse relasjonsbyggingen til den enkelte elevs behov.

Lærerens oppgave er å være oppmerksom på barn og unge med en bekymringsfull atferd og tegn på psykososiale utfordringer, og sørge for å komme i gang med tiltak tidlig gjennom å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø (Arnesen & Sørлие, 2010; Buli-Holmberg, 2015). Psykososiale utfordringer kan forklares med bakgrunn i de verdier og forventninger som finnes i det læringsmiljøet som eleven er en del av og relasjonen mellom lærer og elever (Nordahl, 2006). Det er av betydning at lærere danner seg et bilde av elevenes ulike psykososiale forutsetninger (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; Skogen, 2008), og møter elevene med realistiske forventninger og tilpassede tiltak så tidlig som mulig, og at læreren utvikler et læringsmiljø hvor elevene trives (Sørлие, 2000). Når lærer og elever og medelever utvikler positive relasjoner kan de utvikle trygghet og tillit til hverandre (Pianta, 1999). For at læreren skal møte behovene til elever med psykososiale utfordringer, er det ekstra viktig å bygge en nær relasjon mellom lærer og elev

preget av respekt og toleranse (Dalgard, 2006). Som grunnlag for en slik relasjon til elever med psykosiale utfordringer, er det nødvendig at læreren har en åpen og nær kommunikasjonsform med elevene, og samtidig er bevisst på, bruker og utvikler sine kommunikasjonsferdigheter.

#### Lærernes kommunikasjonsferdigheter

Lærerens kommunikasjonsferdigheter er et av de mest betydningsfulle virkemidlene for at læreren skal kunne utvikle positive relasjoner med elevene (Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen & Breilid, 2010). For å belyse en lærers kommunikasjonsferdigheter, anvender vi Carkhuff & Anthony's (1986)

problemløsende rådgivningsmodell som beskriver ulike faser i kommunikasjonsprosessen. Vi avgrenset disse kommunikasjonsferdighetene til oppmerksomhet og respons som bidrar til at læreren kan forstå elevene og til at elevene får innsikt og eierskap til sin egen situasjon. Responsferdigheter inkluderer elementer fra personliggjøring som handler om å avdekke styrker, ressurser og muligheter.

#### *Oppmerksomhetsferdigheter*

Oppmerksomhetsferdigheter knytter Carkhuff & Anthony (1986) til perspektivtaking der læreren skal forstå elevens fortellinger om sin virkelighet. Læreren kan bruke 5 oppmerksomhetsferdigheter ved å være iaktakende, tilstedeværende og lydhør for elevens opplevelser og situasjon. Dette forutsetter at læreren våger å være stille, gir eleven den tid han eller hun trenger for å uttrykke seg og snakke, og at læreren observerer, samler informasjon, gir passende minimale responser og viser en åpen, respektende og lyttende holdning til det eleven sier (Lassen & Breilid, 2010; Moen, 2015; Schibbye, 2002). Gjennom å bruke denne formen for oppmerksomhet kan læreren bidra til at elevene opplever en trygghet og trivsel, og en følelse av å ha rett på egne opplevelser, bli akseptert og å høre til (Deci & Ryan, 2000; Drugli, 2011; Holmberg, 1997; Schibbye, 2002). En slik opplevelse kan oppfordre elevene til å uttrykke seg verbalt og i personlige vendinger, som igjen kan hjelpe læreren til å forstå elevens opplevelse av sin virkelighet (Carkhuff &

Anthony, 1986; Lassen, 2002). Oppmerksomhetsferdighetene kan også føre til at elevene tar mer initiativ og er mer engasjert i opplærings-situasjonen (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007). En lærer som lytter aktivt og samtidig er oppmerksom på nonverbale signaler, kan gjennom å høre på det som blir sagt verbalt og følge med på kroppsspråk, tonefall, tempo undersøke om det er samsvar mellom det verbale og nonverbale budskap, og dette gir læreren muligheter til å sette seg inn i og bedre forstå ulike sider ved elevens situasjon (Lassen, 2002). Aktiv lytting kan ses i sammenheng med perspektivtaking, der læreren ser seg selv utenfra og eleven innenfra (Schibbye, 2002). Perspektivtaking innebærer at læreren kjenner på og oppfatter opplevelser slik de føles for eleven og har kontakt med tilsvarende følelser i seg selv, deler og uttrykker disse ved å være nysgjerrig, åpen og undrende, og aktivt forsøker å forstå elevens ståsted ved å sette seg inn i elevens situasjon, og se verden gjennom elevens øyne (Lund, 2004; Schibbye, 2002). Denne form for kommunikasjon, der læreren toner seg inn på elevens følelser og opplever samspillet uten at et ord har blitt utvekslet (Stern, 1985), innebærer at det er samsvar mellom indre følelser og det som uttrykkes, slik at disse matches (Schibbye, 2002). Matchingen kan skje nonverbalt med blant annet kroppsholdning, toneleie, tempo for samtale, øyekontakt, bekreftende nikk og kroppsbevegelser. Matchingen kan også skje verbalt med gjentakelser av det som ble sagt og minimale responser som "mhm". Gjentakelser innebærer en bekreftelse på at læreren har forstått det eleven har uttrykt, og er en synliggjøring av tilstedeværelse i samspillet (Carkhuff & Anthony, 1986; Schibbye, 2002). Dette innebærer at begge parter, både lærer og elever, er aktivt deltakende for at læreren skal forstå elevens følelser.

#### Responsferdigheter

Responsferdigheter knytter Carkhuff & Anthony (1986) til forståelse og fokus der læreren gir støtte til elevene for å forstå seg selv og den virkeligheten som omgir dem. Læreren skal hjelpe eleven til å få en forståelse og innsikt i den nåværende situasjonen, og frem til situasjonen eleven ønsker å befinne seg i

(Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen, 2002). Det handler om å oppnå eierskap og ansvar til sin del av situasjonen, og å skifte perspektiv der eleven kan ta seg selv med i betraktningen i forhold til det som er utenfor en selv (Moen, 2015). Dette innebærer en helhetlig deltakelse av begge parter, både lærer og elev, og kan føre til en erkjennelse av personlig ansvar, og en følelse av å ha kontroll på situasjonen (Buli-Holmberg & Moen, 2016). En slik deltakelse kan lede til en utvikling og forutsetter en god dialog i bunn, en grunnleggende tillit og god oversikt på situasjonen.

Med kommunikasjonsferdigheten respons kan læreren hjelpe eleven til å avdekke styrker, ressurser og utviklingsmuligheter (Moen, 2015). Samtidig får eleven mulighet til å utforske utfordringer og ønsker, og utvide sine perspektiver. Dette krever at læreren stiller spørsmål som oppfordrer eleven til å åpne seg (Lassen & Breilid, 2010).

Responsferdigheter innebærer at læreren stiller positive ressurs spørsmål (Buli-Holmberg & Moen, 2016) som oppfordrer elevene til å gi utfyllende og personlige svar. Disse fremmer elevens positive egenskaper, situasjoner og hendelser. Eleven må få rom til å eie sin situasjon og lærer må vise varsomhet med måten spørsmålene stilles på, slik at eleven ikke føler det som et forhør. Speiling er en annen form for respons hvor læreren enten kan bruke elevenes uttalelser som utgangspunkt for spørsmål, som for eksempel "du mener..." eller "du føler... fordi du..." etterfulgt av det eleven uttrykker av tanker om sin situasjon, eller omskriver det eleven sier ved å trekke ut det som er vesentlig i innholdet (Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen, 2002).

Læreren kan også bruke responsferdigheter ved å speile eleven, slik at eleven får muligheten til å høre sine utsagn og bekrefte om innholdet er riktig tolket. Dette kan oppfordre eleven til refleksjon over situasjonen og åpne for at eleven stopper opp og undersøker mening i det som uttrykkes (Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen, 2002). Å undre seg verbalt sammen med elever er en responsferdighet som kan klargjøre situasjonen og betydningen den har. Lærer og elever kan drøfte meninger, tolke situasjoner og reflektere over følelser i fellesskap. Det handler

om å dele opplevelsen i øyeblikket, der det lages et møtepunkt mellom læreren og eleven med grunnlag for refleksive prosesser. Dette kan bringe frem noe ubevisst og kan identifisere 7 styrker hos eleven. Undring kan benyttes ved at læreren baker inn spørsmål slik at ikke konkrete svar kreves, og det kan også være i form av hypotetiske spørsmål som "jeg lurte på hva som hadde skjedd hvis..." (Lassen, 2002). Denne typen spørsmål kan hjelpe lærer og elever til å finne ut av hva som bør vektlegges for en utvikling mot en ønsket situasjon samt for å gjøre en vurdering av hva som er mulig å kontrollere, påvirke og ta ansvar for. Undring benyttes gjerne for et sted mellom fortid og fremtid, men det vil også være sentralt for å identifisere løsninger. I enkelte tilfeller kan det også være aktuelt å *utfordre* eleven, for eksempel når det er noe som hindrer eleven i å fortelle. Læreren kan for eksempel spørre om "hva skjer hvis du...?". Denne tilnærmingen brukes med varsomhet og er først aktuelt når utviklingsprosessen har stagnert (Lassen, 2002).

### Metodisk tilnærming

Fenomenet som undersøkes i denne studien er hvordan lærerens kommunikasjonsferdigheter påvirker lærerens relasjonen med elever generelt og med elever som har psykososiale utfordringer. Hensikten med studien er å undersøke hvordan lærer kommuniserer med elevene hvilke kommunikasjonsferdigheter lærer bruker for å bygge relasjoner med elevene, og hvordan bruk av disse ferdighetene påvirker relasjonen mellom læreren og elevene, og elever med psykososiale utfordringer. Problemstillingen er delt inn i tre fokusområder:

- *Hvilke kommunikasjonsferdigheter bruker læreren for å bygge relasjoner med elever?*
- *Hvordan påvirker lærerens kommunikasjonsferdigheter relasjonen mellom lærer og elever?*
- *Hvordan påvirker lærerens kommunikasjon relasjonen med elever med psykososiale utfordringer?*

Det er benyttet holistisk singel casestudiedesign som forskningstilnærming (Yin, 2003). Enheten i casestudien er en klasse og læreren som underviser i denne klassen, og informantene i datainnsamlingen er læreren og elevene i

Kommunikasjonsferdigheter	Elementer i ferdighetene
Oppmerksomhetsferdigheter: den lyttende og iakttakende læreren	♦ Aktiv lytting ♦ Matching
Responsferdigheter: den undrende og utfordrende læreren	♦ Undring verbalt og positive ressurspørsmål ♦ Utfordring og speiling

Figur 1. Kommunikasjonsferdigheter og elementer i ferdighetene som bygger relasjoner mellom lærer og elever

denne klassen. Det er brukt en flermetodisk tilnærming i datainnsamlingen med observasjoner i klassen og intervju med læreren som underviser i klassen. Det ble utarbeidet et strukturert observasjonsskjema, basert på teori om kommunikasjonsferdigheter, for å observere kommunikasjon og relasjoner mellom lærer og elever. Videre ble det gjennomført et semi-strukturert intervju med læreren for å få kjennskap til lærerens refleksjoner, erfaringer og fremgangsmåter i arbeidet med å utvikle positive relasjoner til alle elevene i klassen (Dalen, 2011; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Den læreren som ble valgt ut som informant hadde lang erfaring 8 fra arbeid i grunnskolen, og med det å bygge relasjoner med elever. Klassetrinnet, hvor observasjonene ble gjennomført, er syvende trinn hvor det er én elev med psykososiale utfordringer.

Datamaterialet ble analysert med bakgrunn i tematisk analyse for å få mening og sammenheng mellom empiri og analyse, og identifisere og analysere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2011). I analysen ble det sett etter sentrale vendinger og meninger i materialet som fanger opp meningsinnhold (Braun & Clarke, 2006). Analysen er abduktiv, noe som betyr at kodingen av materialet er styrt av forskerens teoretiske forankring og dette gir perspektiver på hvordan dataene kan forstås (Thagaard, 2003). Denne fremgangsmåten innebærer at eksisterende kunnskap og teorier brukes for å avdekke mønstre og dybdestrukturer, og kan føre frem til ny kunnskap og en videreutvikling av teori (Hagen & Gudmundsen, 2011; Kvernbekk, 2002). Temaene for denne studien er utviklet med utgangspunkt i teori og empiri, og hadde som formål å gi forståelse for samspillet i klassefelleskapet, samt hvordan læreren bygger

relasjoner til elever. Videre var temaene bestemmende for hva som ble observert i relasjonsbyggingen mellom lærer og elever. Målet for analysen var at datamaterialet skulle kategoriseres

i henhold til de kommunikative områdene; oppmerksomhetsferdigheter og responsferdigheter. Under disse områdene dannet teorien undertemaer som ga hjelp til å belyse ulike sider ved datamaterialet som var relevant for å svare på problemstillingen.

Analysen ble gjennomført ved å lese gjennom datamaterialet flere ganger, og de meningsbærende elementene knyttet til problemstillingen ble samlet med bakgrunn i de valgte temaer (Braun & Clarke, 2006; Dalen, 2011). Den teoretiske rammen, som først ble benyttet for datainnsamlingen og analysen, er basert på Carkhuff & Anthony's (1986) problemløsende rådgivningsmodell som beskriver ulike faser i kommunikasjonsprosessen. Vi avgrenset disse kommunikasjonsferdighetene til oppmerksomhet og respons presentert i figuren over.

Hvert område har undertemaer som er hentet fra teorien til Carkhuff & Anthony (1986) som beskriver sentrale sider ved kommunikasjon. Vi har omsatt disse til hvordan lærerens kommunikasjon med elever kan bidra til å bygge positive relasjoner til elever. Vi har valgt å ha fokus på positive og i liten grad de negative sider ved det relasjonelle, når vi undersøker lærerens kommunikasjon. Det er gitt grundige beskrivelse av forhold knyttet til observasjonene og intervjuet, informantene, lydopptak, transkribering og analysemetoder for å styrke undersøkelsens troverdighet (Thagaard, 2003). Samtidig er det benyttet triangulering av observasjoner og intervju der resultatene ble utdypet, noe som bidrar til å gi en grundig besvarelse av problemstillingen, og dette

dannet grunnlag for studiens reliabilitet (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). Validiteten ble forsøkt ivaretatt gjennom at observasjonene forgikk i en naturlig klasseroms-kontekst som var egnet til å gi svar på problemstillingen, samtidig som intervjuet med læreren fulgte opp de samme temaene som i observasjonene. Dette ga oss muligheten til å se resultatene fra flere synsvinkler. Beskrivelser av konteksten, innsamling av data og strategi for analyse gir rom for å vurdere overføringsverdi (Baxter & Jack, 2008). Uttalelser og tolkning ble forsøkt tilknyttet lærerens forståelse og mening, og lærerens perspektiver ble møtt med åpenhet i forhold til det hun gjorde og fortalte, og ved å løfte hennes perspektiver frem (Dalen, 2011).

### LÆRERENS FORSTÅELSE AV RELASJONER MELLOM LÆRER OG ELEVER

For å få kjennskap til lærerens forståelse om relasjoner mellom lærer og elever, og hvordan hun legger til rette for relasjonsbygging, ble det gjennomført et intervju med læreren. Resultatene viser hva læreren mener at positive relasjoner er, og hva læreren vektlegger for å bygge relasjoner med elevene og mellom elevene.

#### Stole på og respektere hverandre har betydning for trivsel

Læreren beskriver følgende kjennetegn på positive relasjoner med elevene:

*Det som kjennetegner en positiv relasjon er at man trives sammen, (...) stoler på og respekterer hverandre. At man kan være avslappet sammen.*

Læreren sier at positive relasjoner kan kjennetegnes med trivsel, tillit, respekt og en avslappet stemning. I likhet med lærerens beskrivelse karakteriserer Pianta (1999) den positive relasjonen med nærhet, respekt, tillit og en åpen kommunikasjon. Trygghet og trivsel i relasjonen mellom lærer og elever kan påvirke eleven til å bruke energien til faglige aktiviteter (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999), og blir omtalt som sentralt for å etablere tillitsforhold og redusere negativ atferd i klasseroms-kontakten.

#### Henvende seg til hverandre på en positiv måte med og uten ord

På spørsmålet om lærerens kunnskaper om kommunikasjon og kommunikasjonsferdigheter knyttet til å bygge relasjoner til elever, svarer læreren:

*Det er at man kan (...) henvende seg til hverandre på en positiv måte og snakker sammen uten å snakke sammen. At man kan se på hverandre og gi et nikk. At man snakker sammen på godt og vondt.*

Læreren sier at både nonverbale og verbale uttrykk er viktig i kommunikasjonen mellom lærer og elever. Hun vektlegger betydningen av å ha blikk-kontakt og at man både kan snakke om det som er positivt og vanskelig. En slik fremgangsmåte i kommunikasjonen mellom lærer og elever mener Schibbye (2002) og Lassen (2002) er en forutsetning for å forstå hverandre og for å kunne gi passende responser, og omtales som en emosjonell tilgjengelighet når læreren stiller seg til rådighet for eleven ved å være tilstede i samtalen med et direkte fokus på eleven (Bae, 1996; Schibbye, 1996). Dette gir eleven anledning til å dele sine tanker fritt om både gode opplevelser og utfordringer.

#### Klasseleder som er tydelig og ser og lytter den enkelte elev

Læreren beskriver sin rolle som klasseleder slik:

*Tillit til hverandre og respekt for hverandre. (...) Du må være tydelig for å være en god klasseleder og når (...) det er akseptert at du er klasseleder, så er det mer små-prating (...). Alle ungene skal bli sett og hørt av en voksen hver dag.*

Læreren beskriver at en positiv relasjon mellom lærer og elever kjennetegnes ved at man har tillit og respekt for hverandre. Videre sier hun at læreren må være en tydelig klasseleder og bli akseptert av elevene som en leder. Hun vektlegger betydningen av små-prating med elevene, og at det er viktig at elevene blir sett og hørt hver dag. Et slikt samspill preget av nærhet, respekt, tillit og en åpen kommunikasjon, der elever blir sett og hørt hver dag, karakteriseres av Pianta (2001) som en positiv

relasjon. Med gjentatte samspill av denne formen mener Pianta (2001) at det kan utvikles et tillitsforhold mellom partene, som fører relasjonen i en positiv retning. Videre viser lærerens beskrivelser av sin rolle som klasseleder at hun har forståelse for at en kommunikasjon med lytting, forståelse og aksept kan gi elever en følelse av å bli hørt, forstått og bekreftet. Fremgangsmåten i kommunikasjonen mellom lærer og 11 elever med en tillit og respekt kan føre til at elevene opplever en trivsel og trygghet i klassemiljøet, og kan fremme elevenes motivasjon og læring (Patrick et al., 2007; Pianta, 2001; Tveit et al., 2012).

### Et miljø med dialog om hvordan vi skal være mot hverandre

Ved spørsmål om hva som kan gjøres i det daglige for å bygge positive relasjoner med elever, svarer læreren:

*Det man gjør for å starte det er jo å skape et miljø der det er trygt å drite seg ut litt, å tulle litt og le litt. (...) Jeg bruker leker rettet mot samspill om hvordan vi skal være mot hverandre og ikke være mot hverandre (...). Da blir de mer åpne og trygge, for da snakker de om følelser (...). Vi starter med en lek og reflekterer. Jeg kommer med mine meninger om hvordan jeg vil ha det, og de kommer med meninger om hvordan de vil ha det. Så bygger vi på det og minner hverandre på det (...).*

Læreren beskriver at det kan utvikles en positiv relasjon med elever ved å skape et miljø der det er trygt for elever å tulle og le. Læreren bruker leker som fremmer samspill med fokus på hvordan elever og lærer skal være mot hverandre. Hun starter med lek og deretter refleksjon, og kommer med sine meninger om hvordan hun vil at samspillet skal være i klassen. Lærer forteller at dette er et grunnlag for videre relasjonsbygging, og at lærer og elever minner hverandre på viktigheten av å ha et trygt miljø i klassen. Dette er en form for kommunikasjon som forutsetter at begge parter, både lærer og elev, er aktivt delaktig

gjennom et likeverdig forhold, og som kan føre til at elevene blir mer åpne og trygge i læringsmiljøet. Læreren legger til rette for et samspill som er preget av en åpenhet, omsorg og trygghet, og som kan fordre elevene til å slappe av og snakke om følelser (Lassen & Breilid, 2010). Dette kan bidra til at læreren oppfatter og kan ta del i elevenes følelsetilstand (Lund, 2004). En slik fremgangsmåte kan fremme elevenes følelse av en tilhørighet i klassen og kan motivere til en større faglig innsats og en utvikling (Deci & Ryan, 2000; Drugli, 2011; Holmberg, 1997).

### LÆRERENS KOMMUNIKASJONSFERDIGHETER

Våre data om lærerens tilnæringsmåter til relasjonsbygging mellom lærer og elever er analysert tematisk knyttet til kommunikasjonsferdighetene oppmerksomhet og respons. For å få kjennskap til lærerens kommunikasjonsferdigheter, og hvordan hun bygger relasjoner med elevene, ble det gjennomført observasjoner i klassen. Vi bruker også utsagn fra lærerintervjuet for å belyse lærerens kjennskap til kommunikasjonsferdighetene.

### Oppmerksomhetsferdigheter - lytting og iakttagelse

Når det gjelder oppmerksomhetsferdigheter undersøker vi hvordan læreren lytter til elever og forsøker å forstå elevers budskap. Oppmerksomhetsferdigheter er inndelt i underkategoriene aktiv lytting og matching, illustrert i figur to nedenfor. Underkategoriene går over i hverandre, er i sammenheng, skaper hverandres forutsetninger og belyser hverandre. Dette går frem i eksemplene fra intervjuet med læreren og observasjonene med lærer og elever under.

Oppmerksomhetsferdigheter dreier seg om perspektivtaking der læreren forsøker å forstå elevene ved å se seg selv utenfra og eleven innenfra. Dette innebærer å se verden gjennom elevens øyne, og kan gi elevene en trygghet til å utforske og gå dypere inn i erfaringer (Lassen,

Oppmerksomhetsferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aktiv lytting</li> <li>◆ Matching</li> </ul>
---------------------------	---

Figur 2. Elementer i oppmerksomhetsferdigheter som bygger relasjoner mellom lærer og elever



2002). Gjennom *aktiv lytting* kan lærer få tak i elevenes tanker og meninger. Når lærer bruker aktiv lytting er hun oppmerksom på nonverbale signaler, og hører på det som blir sagt verbalt med tonefall, tempo, gjentakelser og tema (Carkhuff og Anthony, 1986, Lassen, 2002). Læreren toner seg inn på elevenes følelser ved å oppfatte, dele og uttrykke elevenes følelsesstilstander (Lund, 2004). Dette er en form for kommunikasjon som forutsetter at begge parter, både lærer og elev, er aktivt delaktig gjennom et likeverdig forhold. Matching kan brukes som utgangspunkt for å undersøke hvordan læreren bruker nonverbale signaler som kroppsholdning, øyekontakt, bekræftende nikk og kroppsbevegelser, og verbalt ved at læreren gjentar det elevene sier og uttaler minimale responser og at verbale og nonverbale uttrykk er i samsvar (Schibbye, 2002).

### Aktiv lytting

Læreren beskriver aktiv lytting i intervjuet som:

*Det betyr ikke bare å høre etter, men å høre med hele kroppen. Du må se på og ha kroppsspråk. Du må faktisk komme med noen småord og svare tilbake, for å vise interesse for det som blir sagt og vise at du hører (...). Det fører til tillit og gode relasjoner. Også følelsen av å bli sett og hørt. At læreren liker meg og hører på det jeg har å si. Det de har å si er viktig.*

Læreren beskriver at lytting er en aktiv og inn-takende holdning der hun hører på det elevene sier med en interesse, oppmerksomhet og bruk av nonverbale signaler. Hun hører etter på det 13 som blir sagt, ser på elevene, bruker kroppsspråk, småord og svarer på spørsmål for å vise interesse og oppmerksomhet. Læreren sier at dette fører til tillit og gode relasjoner, der elevene får en følelse av å bli sett, hørt og at læreren bryr seg. Læreren beskriver seg i samsvar med det Lassen (2002) og Schibbye (2002) omtaler som aktiv lytting, en innstilling der en er lydhør og iaktakende for den andre parten i samspillet (Lassen, 2002; Lund, 2004).

*Læreren bruk av aktiv lytting til å få tak i elevenes perspektiver*

Læreren perspektivtaking illustreres i dette ek-

sempelet fra observasjonen. Læreren viser hvordan underkategoriene går over i hverandre, der hun fører en åpen dialog med eleven ved både å lytte aktivt og ta perspektiv.

Eksempel *aktiv lytting* (L= lærer; E=elev):

*E: Jeg skriver en kort innledning. Jeg synes det er kjedelig å skrive innledning.*

*L: nikker, setter seg på huk ved eleven, holder øyekontakt.*

*E: Jeg klarer ikke å komme i gang med teksten. Det er så vanskelig i starten. (stille øyeblikk)*

*L: Det kan være vanskelig å komme i gang med arbeidet (...) – omformulerer (respons)*

*E: Jeg er trøtt også.*

*L: Hvorfor er du trøtt? – nikker, holder en hånd på elevenes skulder.*

*E: Jeg la meg sent. (stille øyeblikk)*

*L: Jeg kan kanskje hjelpe deg i gang? – smiler, inviterende tone.*

*E: Ja – nikker, holder øyekontakt med læreren.*

*L: Hva skjer i skogen som jeg ser du har begynt å skrive om?*

*E: (forteller om hva som skjer i skogen)*

*L: Flott, hvis du fortsetter på denne måten blir det bra*

Under individuelt arbeid beveger læreren seg fra pult til pult. Noen elever inviteres til dypere samtaler, mens andre blir møtt med nonverbale signaler som nikk, smil, minimale responser og øyekontakt. Læreren nærmer seg ikke bare elevene som ber om hjelp, men også de som er tilbaketrukket. Når en elev rekker opp hånden stopper hun opp i annet arbeid og fokuserer kun på denne eleven. Dette skaper kontakt og et fokus som gir eleven det som er nødvendig for det videre arbeidet. I sammenheng med lærerens beskrivelse av aktiv lytting fra intervjuet, lytter læreren aktivt til eleven ved å bruke hele kroppen med inviterende ansiktsuttrykk. Hun gir eleven rom for å tenke og fortelle om sin opplevelse ved å legge til rette for et stille øyeblikk. Læreren fremgangsmåter legger til rette for en tilstedeværelse i samspillet (Schibbye, 2002). Når eleven uttrykker seg virker det som at læreren får mulighet til å komme nær eleven (Schibbye, 2002). Et slikt samspill preget av nærhet og en åpen kommunikasjon karakteriseres av Pianta (2001) som

en positiv relasjon.

Læreren fokuserer på det som skjer i her-og-nå-situasjonen og viser en interesse for samspillet.

På avstand kan situasjonen anses som en mulighet til å bli kjent med elevene, og tilgjengeligheten kan gi elevene rom til å uttrykke tanker i personlige vendinger. Læreren er tålmodig og aksepterer de negative følelsene som eleven ytrer om arbeidet. Ikke bare aksepterer hun de negative følelsene, men det virker som læreren tar elevens perspektiv ved å sette seg inn i elevens følelser og gir dem tilbake med forståelse for situasjonen. Samtidig beundrer hun ikke følelsen og viser at det ikke vil være et alternativ å gi opp.

Læreren stiller seg til rådighet ved å være tilstede i samspillet og har et direkte fokus på elevens budskap og væremåte, for å registrere og kjenne på følelsene slik de føles for eleven. Hun toner seg inn på eleven og er affektivt på bølgelengde, noe som kan skape en bro mellom lærerens verden og elevens indre verden. Dette gir eleven anledning til å dele sine tanker, der eleven blir en aktiv deltaker i dialogen. Dette kan betegnes som affektiv inntoning der lærer oppfatter, deler og uttrykker elevens følelsestilstand (Schibbye, 2002).

#### Lærerens bruk av matching i samspill med elever med psykososiale utfordringer

Dette eksempelet fra observasjonen viser en situasjon med individuelt arbeid hvor lærer bruker matching i samspill med en elev som opplever at oppgaven er vanskelig. Eleven virker oppgitt i kroppsspråket og toneleie.

Eksempel *Matching* (L=lærer; E=elev):

Når eleven har fortalt om det som er vanskelig, spør læreren:

*L: "Hvordan har du løst en lignende utfordring tidligere?" (blikk-kontakt, smiler, nikker rolig og legger hånden på elevens skulder)*

*E: "Jeg forsøkte å løse oppgaven på nytt".*

*L: "Det er lurt å lese gjennom oppgaven et par ganger. Hvis det fortsatt er vanskelig, så kommer*

*jeg tilbake. Jeg tenker at du klarer å løse oppgaven selv." (eleven responderer med å prøve på nytt).*

*L: (læreren er tilbake for å følge opp etter ti minutter) "Men se her, hvem har klart oppgaven?"*

*E: (eleven smiler)*

*L: "Det er du det! Flott." (læreren blir igjen hos eleven for å hjelpe til med videre oppgaver)*

I møte med eleven er læreren direkte og klar i sitt verbale og nonverbale språk. Som et utgangspunkt for samtalen hører læreren på elevens tanker. Det virker som at læreren er klar over elevens faglige nivå og stiller krav deretter. Hun fremmer elevens positive egenskaper i situasjonen, og følger opp med et løsningsorientert fokus.

I samspillet kommuniserer læreren med verbale signaler og matcher elevens språk nonverbalt. Læreren bruker blikk-kontakt, klapp på skulderen, setter seg ned til elevens nivå, holder øyekontakt, smiler og nikker med hodet. Verbalt bruker læreren gjentakelser av det eleven sier. De nonverbale og verbale signalene fører til en interaksjonsprosess som preges av et felles fokus, og tid til å høre ut eleven.

Læreren står i situasjonen med elevens tanker, åpner for å være nær eleven, registrerer følelsene som meddeles og uttrykker at hun lytter til eleven nonverbalt og verbalt. Sett fra elevens perspektiv kan læreren oppfattes med genuin interesse og et oppriktig ønske om å forstå. Signalene kan bidra til en trygghet i relasjonen mellom lærer og elev, der det er rom for å være seg selv og dele sine tanker (Lassen, 2002; Schibbye, 2002).

#### Responsferdigheter – undring og utfordring

Når det gjelder responsferdigheter undersøker vi hvordan læreren med utgangspunkt i dialogen lytter til og forsøker å forstå elevene. Dette temaet er inndelt i underkategoriene undring verbalt og positive ressurs spørsmål og utfordring og speiling, illustrert i figur 3

Responsferdigheter	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Undring verbalt og positive ressurs spørsmål</li> <li>◆ Utfordring og speiling</li> </ul>
--------------------	--

Figur 3. Elementer i responsferdigheter som bygger positive relasjoner mellom lærer og elever

nedenfor. Ferdighetene griper inn i hverandre, er i sammenheng, skaper hverandres forutsetninger og belyser hverandre. Dette går frem i eksemplene fra intervjuet med læreren og observasjonene med lærer og elever under, der kategoriene er overlappende.

Læreren kan *undre verbalt* med elever ved å stille spørsmål som oppfordrer til refleksjon uten at konkrete svar kreves eller ved å stille hypotetiske spørsmål. *Undring* er sentralt for å finne løsninger, drøfte og tolke i fellesskap (Carkhuff & Anthony, 1986). *Positive ressurssspørsmål* er åpne spørsmål som læreren kan bruke ved å fremme elevens positive egenskaper, situasjoner og hendelser. I enkelte tilfeller kan det også være aktuelt å utfordre eleven, for eksempel når det er noe som hindrer eleven i å fortelle, ved å spørre om "hva skjer hvis du...?". Denne tilnærmingen brukes med varsomhet og er først aktuelt når utviklingsprosessen har stagnert (Lassen, 2002). *Spelling* er en annen form for respons som kan brukes av læreren ved både å stille spørsmål til det eleven uttrykker eller ved å omskrive det eleven sier. En slik responsform kan oppfordre eleven til refleksjon over situasjonen, og lærer kan gi eleven mulighet til å bekrefte om budskapet ble forstått på riktig måte av læreren (Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen, 2002).

### Læreren bruk av undring verbalt og positive ressurssspørsmål

Dette eksempelet fra observasjonen viser hvordan læreren bruker positive ressurssspørsmål og verbal undring i samtale med elevene.

Eksempel *Undring verbalt gjennom bruk av åpne spørsmål* i samspill med elever i en gruppe: (L=lærer; E=elev)

E: "Lærer?" (klar stemme, ser etter læreren).

L: (Bøyer seg ned til elevens og holder blikk-kontakt).

E: "Hva tulle og gjør sånn at vi ikke får gjort noe" (ser på læreren og slår ut med armene).

L: "Mhm" (nikker og holder blikk-kontakten).

E: "Vi får ikke skrevet når han bråker" (roer ned intensiteten i stemmen).

L: "Hvordan tenker dere at vi skal oppføre oss i gruppearbeid?" (ser på elevene og har en spørrende stemme).

E: "Vi skal høre på hverandre, la alle få snakke (...)" (elevene ser på hverandre og på læreren, de reflekterer videre sammen om samarbeidet i gruppen).

L: "Det var en fin måte å beskrive det på. Dere ønsker å jobbe videre med oppgaven ved å...?" (ser på elevene, spørrende stemme).

E: "Alle får lov til å være med og hjelpe hverandre (...)" (ser på hverandre og læreren, de reflekterer videre om hvordan de ønsker å arbeide sammen).

L: "Flott, da vet dere hvordan dere kan arbeide på en god måte" (smiler, nikker).

L: Beveger seg bort fra gruppen og snur seg. Fanger blikket til eleven som viser psykososiale utfordringer, viser "tommel opp", smiler.

Gjennom positive ressurssspørsmål og verbal undring hjelper læreren elevene til å forstå og få innsikt i situasjonen, samtidig som hun oppfordrer elevene til å se løsningsmuligheter. Responsen gir ikke eleven svar, men hjelper til å reflektere over hvordan eleven selv kan finne gode løsninger.

Elevene undrer seg verbalt med læreren om hvordan de skal arbeide sammen i gruppearbeid. Den verbale undringen synes å påvirke elevene til utfyllende svar og de reflekterer sammen i øyeblikket. Dette blir sentralt for at elevene selv skal finne løsninger, drøfte, tolke og reflektere i fellesskap (Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen, 2002). Disse kommunikasjonsferdighetene hjelper elevene til å oppnå eierskap og ansvar til sin del av situasjonen, og til å ta perspektiv der en kan ta seg selv med i betraktningen med hensyn til det som er utenfor seg selv.

Samspillet i eksempelet preges av tid og rom til å uttrykke tanker. Læreren lytter til samtalen med tålmodighet og når elevene står fast velger læreren å bruke positive ressurssspørsmål for å hjelpe elevene til å hjelpe hverandre til løsninger. Det er en atmosfære med trygghet og aksept i samlingen, der elevene tørr å kaste ut svar. Læreren bruker humor og gir av seg selv, noe som gir de stille elevene rom for å tørre å kaste seg ut med svar og meninger. Det er en løsningsorientert samtale, der alle kommer med innspill til nye muligheter for samarbeidet (Carkhuff & Anthony, 1986).

Eksempelet ovenfor viser også hvordan læreren

bruker positive ressurs spørsmål og verbal undring i samspill med en elev med psykososiale utfordringer. Dialogprosessen preges av at læreren har mer oppmerksomhet og mer nonverbal kommunikasjon i samspill med eleven som har psykososiale utfordringer. Når læreren beveger seg bort fra gruppen skifter hun fokus fra elevene generelt til eleven med psykososiale utfordringer spesielt. De har blikk-kontakt, læreren viser "tommel opp" som en støttende erklæring og smiler. Eleven smiler og viser "tommel opp" tilbake. Uten ord kjenner man at samhandlingen har funnet sted (Stern, 1985). Læreren har ikke gått inn i en dialog med eleven om følelser rundt situasjonen, men ut fra kroppsspråk synes det som eleven føler seg sett og forstått av læreren. Ikke minst ser det ut som eleven nå føler seg hjemme blant elevene i gruppearbeidet. Elevene fortsetter arbeidet med nye metoder der alle inkluderes. Dette viser hvordan samspillet mellom lærer og elever generelt kan påvirke elever med psykososiale utfordringer spesielt. Samspillet med elevene synes å påvirke læringsmiljøet i gruppen, som igjen påvirker eleven med psykososiale utfordringer. Det virker som at lærerens bruk av oppmerksomhetsferdigheter, responsferdigheter og et løsningsorientert fokus skaper et møtepunkt med refleksjon mellom elevene og mellom elevene og læreren om hvordan alle kan hjelpe hverandre for å hjelpe arbeidet fremover (Lassen, 2002).

I intervjuet beskriver læreren hvordan samspillet med elevene generelt påvirker elever med psykososiale utfordringer:

*Det jeg gjør for alle elevene, påvirker også eleven som har vansker. (...) Jeg er positiv og tenker positivt. Jeg forventer at alle er hyggelige mot alle (...), men ovenfor dem som har det vanskelig må man være ekstra hyggelige. Da føler alle seg verdsatt og hjemme i klassen.*

Læreren beskriver at det hun gjør for elever generelt påvirker elever med psykososiale utfordringer. Hun møter elevene med en positiv holdning og forventer at elevene er hyggelige mot hverandre, spesielt når noen har det vanskelig, slik at alle føler seg verdsatt og inkludert.

### Lærerens bruk av utfordring og speiling

I samspill mellom lærer og eleven kan det også oppstå situasjoner der læreren møter eleven med klare forventninger. Dette er gjerne i overgang der elevene blir urolige og ukonsentrerte, og dermed lager lyd og støy. Læreren er direkte og klar i sitt budskap, og bruker speiling og utfordring i samspillet. Dette går frem i følgende eksempel:

Eksempel *Utfordring og speiling* i samspill med en elev:

*L: (setter seg ned ved eleven, holder øyekontakt og holder en hånd på elevens skulder).*

*L: "Nå tenker jeg at du skal flytte deg over til pulten din. Tenker du ikke at det blir for mye uro her rundt bordet?" (snakker lavt og holder øyekontakt).*

*E: "Nei, jeg vil jobbe her med de andre" (snur seg mot læreren, holder øyekontakt, strammer leppene og har et oppgitt kroppsspråk).*

*L: "Mhm" (nikker)*

*L: "Det er fint å samarbeide om oppgaver, men hvis du flytter deg over til pulten din kan du konsentrere deg bedre. Da får du gjort et bedre arbeid med teksten" (rolig stemme, holder øyekontakt).*

*E: "Konsentrerer meg bedre?" (ser på læreren).*

*L: "Ja, da kan du få gjort oppgaven med ro rundt deg" (nikker).*

*E: (eleven ser på læreren og nikker, de går sammen bort til pulten).*

I samspillet er læreren i dialog med en elev som er urolig og ukonsentrert. Læreren er direkte og klar i sitt budskap om forventet atferd, og møter samtidig elevenes negative følelser med forståelse. Hun viser forståelse for at eleven ønsker å samarbeide om oppgaven, men forklarer rasjonelt at det finnes bedre måter for arbeidet der det blir større fremgang. Læreren bruker de nonverbale signalene øyekontakt, smil, inviterende ansiktsuttrykk, en hånd på skulderen og en fremoverlent holdning, før hun utfordrer elevene og bruker speiling. Når utviklingsprosessen har stagner velger læreren å utfordre eleven til å identifisere sine ressurser og bygge på disse med mål om at eleven skal oppleve en utvikling. Læreren speiler eleven ved å stille spørsmål til det eleven uttrykker og omskriver det eleven sier. Denne responsformen blir brukt med en helhetlig deltakelse

av begge partene og en forståelse for hverandres tanker om situasjonen, og oppfordrer eleven til å reflektere over situasjonen. Læreren bruk av speiling i samspillet gir også eleven en mulighet til å bekrefte om budskapet ble forstått av læreren på riktig måte (Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen, 2002). Læreren kommunikasjonsferdigheter i eksempelet kan signalisere en oppmerksomhet og interesse som kan gi eleven en trygghetsfølelse som fordrer til å uttrykke seg verbalt i personlige vendinger og slappe av Lassen og Breilid (2010). Dette kan hjelpe elevene til å identifisere sine ressurser. Eleven kan bruke de identifiserte ressursene for å komme nærmere sitt mål, når utviklingsprosessen har stagnert. Samspillet fører til at eleven svarer på sitt eget 19 spørsmål og smilet er bredt når oppgaven er mestret. Samtidig virker det som at læreren er varsom når hun utfordrer eleven ved å følge opp eleven med oppmerksomhet om resultatet. Med lærerens løsningsorienterte fokus og tro på elevens positive egenskaper, virker som at eleven føler seg hørt og sett (Carkhuff & Anthony, 1986; Lassen, 2002).

### AVSLUTNING OG KONKLUSJON

Hensikten med denne artikkelen er å belyse hvilke kommunikasjonsferdigheter en lærer bruker for å bygge relasjoner med elever og hvordan lærerens bruk av kommunikasjonsferdighetene påvirker relasjonen mellom lærer og elever, og relasjoner mellom lærer og elever med psykososiale utfordringer.

#### **Kommunikasjonsferdighetene læreren bruker for å bygge relasjoner med elever**

Læreren bygger relasjoner til elever ved å bruke kommunikasjonsferdighetene oppmerksomhet og respons. Når læreren *lytter aktivt* til elevene ved å høre etter på det som blir sagt, ser på elevene, bruker kroppsspråk, småord og svarer på spørsmål for å vise interesse og oppmerksomhet tar læreren i bruk oppmerksomhetsferdigheter. Hun *matcher* elevenes språk nonverbalt ved å holde blikk-kontakt, setter seg ned til elevens nivå, holder øyekontakt, smiler og nikker med hodet. Verbalt bruker læreren gjentakelser av det eleven sier. De nonverbale og verbale signalene fører til en interaksjons-

prosess som preges av et felles fokus, og tid til å høre ut eleven. Læreren tar elevenes perspektiv ved å sette seg inn i elevens følelser og gi dem tilbake med forståelse for situasjonen. Hun har et direkte fokus på elevenes budskap og væremåte, for å oppfatte, dele og uttrykke elevens følelsetilstand. Dette mener læreren gir eleven anledning til å dele sine tanker, der eleven blir en aktiv deltaker i dialogen. Oppmerksomhetsferdighetene til læreren gir grunnlag for å bruke responsferdigheter. Læreren bruker responsferdigheter for personliggjøring gjennom å undre seg verbalt med elevene, stille positive ressurs spørsmål, speile og gi elevene utfordringer. Læreren undrer seg verbalt gjennom å stille positive ressurs spørsmål som fremmer elevenes positive egenskaper og bruker speiling ved å omskrive det elevene sier. Dette synes å føre til et samspill der elevene reflekterer i fellesskap, drøfter med læreren og har et løsningsorientert fokus. Det gir også elevene en mulighet til å bekrefte om læreren har forstått budskapet riktig. I et samspill der utviklingsprosessen hadde stagnert og det var noe som hindret eleven i arbeidet, utfordret læreren eleven til å identifisere sine ressurser og bygge på disse for å komme videre med en 20 ny forståelse. Disse ferdighetene signaliserer en oppmerksomhet og interesse fra læreren som ga elevene en trygghetsfølelse, og som fordret elevene til å uttrykke seg verbalt i personlige vendinger og til å slappe av. Læreren reflekterer sammen med elevene og viser dem gjensidig respekt. Dette ser ut til å føre til at elevene evner å se seg selv og blir oppmerksom på sine ressurser og utviklingsmuligheter. Disse resultatene viser at disse kommunikasjonsferdighetene kan være et godt utgangspunkt for å bygge relasjoner mellom lærer og elever, for å utvikle et positivt psykososialt læringsmiljø som gir alle elever gode mestrings- og utviklingsmuligheter.

#### **Kommunikasjonsferdighetene læreren bruker for å bygge relasjoner med elever med psykososiale utfordringer**

Læreren bruker samme kommunikasjonsferdigheter med alle elever både med og uten psykososiale utfordringer. Samtidig mener

læreren at relasjonsbyggingen må tilpasses den enkelte elev, slik det går frem i læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Med elever som har psykososiale utfordringer benytter læreren mer tid til å lytte til- og forsøke å forstå elevens tanker, følelser og behov. Hun skaper møtepunkt med refleksive prosesser og bruker responsferdigheter som fordrer til utdypende svar (Lassen, 2002). Til tross for at læreren sier at hun opplever relasjonen til elever med psykososiale utfordringer som utfordrende, viser vår resultatert at relasjonsutvikling med elever som viser psykososiale utfordringer preges av tålmodighet, kreativitet og et løsningsorientert fokus for å finne porter inn disse elevene. Samtidig trer læreren inn som en alliert part og er bevisst om sitt profesjonelle ansvar i relasjonen (Hamre & Pianta, 2001; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Holmberg, 1997). Dette fordrer til samspill der elevens tanker og følelser følges tett opp med mer alenetid og oppmerksomhet for å avdekke interesser og positive sider som utgangspunktet for videre samspill og relasjonsutvikling. Samtidig benyttes rasjonell forklaring til refleksjon hvor det skjer en avgrensning mellom elevens og lærerens tanker for videre utvikling av relasjonen (Schibbye, 2002).

#### **Betydningen av kommunikasjonsferdigheter i relasjonsbygging**

Et læringsmiljø med positive relasjoner kan utvikle elever med respekt for hverandre og en trygghet til utvikling og mestring både faglig og sosialt. Utviklingen starter med en kunnskapsrik lærer som bruker sine kommunikasjonsferdigheter til å skape rom for lytting, bekreftelse, refleksjon, undring, spørsmål og innlevelse.

Kommunikasjonsferdighetene som læreren tar i bruk i samspillet med elevene synes å påvirke relasjonen til å inneholde en åpenhet, nærhet, trygghet, tillit og respekt. Det virker som at ferdighetene oppmerksomhet gir læreren kjennskap til elevene med mulighet til å få innsikt i elevenes personlige erfaringer og opplevelser, og til å forstå deres behov (Schibbye, 2002). Dette kan gjøre læreren i stand til å hjelpe elevene til en begynnende selvforståelse og kan

brukes av læreren i undervisningen for å skape engasjement og interesse for faglige aktiviteter (Furrer & Skinner, 2003; Pianta, 1999, 2006) hos elevene. På denne måten kan ferdighetene som læreren bruker i relasjonen til elevene beskrives som læringsfremmende (Vygotsky et al., 2001). Samtidig virker det som om lærerens kommunikasjonsferdigheter bidrar til å utvikle et læringsmiljø og en dialog mellom elever med åpenhet og respekt for hverandres tanker. Elevene kan oppleve nærhet og trygghet, gjennom en kommunikasjon med læreren som er preget av åpenhet og respekt, og relasjonen kan utvikle seg i en positiv retning der lærer og elever opplever et læringsmiljø med tilhørighet og trivsel (Deci & Ryan, 2000; Drugli, 2011; Holmberg, 1997). Læreren kan fungere som en støtte, trygghet og ressurs for elever, avhengig av samspillet og hvordan skolekonteksten fungerer. Relasjoner vil være av betydning for elevenes trygghet til å utfolde seg faglig og oppleve mestring, men også for det sosiale samspillet og opplevelsen av trivsel. Med kunnskap om og ferdigheter i kommunikasjon kan læreren gi oppfølging og støtte til elever, og bruke dette som grunnlag for å være en betydningsfull og trygg voksen i barnas liv. En betydningsfull lærer som barn og unge kan snakke fortrolig med om faglige så vel som personlige temaer.

#### **Betydningen av kommunikasjonsferdigheter i relasjonsbygging til elever med psykososiale utfordringer**

Samspillet og relasjoner er viktig for alle elevene i klassen, men spesielt viktig for elever som er eksponert for ulike former for risikofaktorer, som lærevansker, omsorgssvikt og psykiske vansker (Burchinal et al., 2002; Dalgard, 2006; Sabol & Pianta, 2012). Læreren vektlegger betydningen av å bygge relasjoner med elevene gjennom oppmerksomhet gjennom verbalt og nonverbalt språk, for å vise at hun kan være en trygg person i elevens liv. Kommunikasjonsferdighetene som læreren bruker i samspill med elever med psykososiale utfordringer i kombinasjon med å gi eleven mer tid, kreativitet og tålmodighet synes å påvirke eleven med psykososiale utfordringer til fokus og engasjement i samspillet. Det virker som at samspillet utvikler trygghet og tillit i relasjonen

som resultat av lærerens rolle som alliert part der hun er til stede for eleven, viser oppmerksomhet og avdekker interesser og behov, for å 22 bruke dette videre i samspill og til faglig utvikling (Holmberg, 1997; Schibbye, 2002). Læreren mener relasjonsbygging reduserer negativ atferd, noe som kan være resultat av trygghet, nærhet, fokus på elevens interesser og lærerens villighet til endring. Fremgangsmåten kan føre til en løsning på fastlåste og negative mønstre (Schibbye, 2002). Resultatene viser at lærerens kommunikasjonsferdigheter i relasjonsbyggingen til elever generelt påvirker relasjonsutviklingen med elever med psykososiale utfordringer spesielt. Det virker som at lærerens kommunikasjonsferdigheter fører til samspill mellom lærer og elever med psykososiale utfordringer og mellom elevene selv, med respekt, gjensidighet og aksept for hverandres opplevelser og tanker (Lassen, 2002; Schibbye, 2002). Læreren forteller at hun bevisst signaliserer forventninger om å møte hverandre på en hyggelig måte, men det virker også som hennes væremåte, fremgangsmåter og ferdigheter smitter over på elevene. Med lærerens veiledning og responser synes spillet mellom elevene å være med respekt og åpenhet for hverandres meninger. Dette kan utvikle et miljø med trygghet og trivsel der elevene deler sine tanker (Schibbye, 2002). Det blir presisert av norske myndigheter at lærere skal bygge relasjoner til elever og det er skolens ansvar å skape et slikt miljø for elevene med åpenhet, trygghet og trivsel (NOU 2015:8, 2015; St.meld. nr. 30 (2003 - 2004), 2004). Det virker som at kommunikasjonsferdighetene som denne læreren bruker i samspill med elevene, skaper forutsetninger for å bygge relasjoner til elever generelt og elever med psykososiale utfordringer spesielt.

### Litteraturliste

- Arnesen, A. L., & Sørli, M.-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. In M.-A. Sørli, I. Frønes & E. Befring (Eds.), *Sårbar unge: Nye perspektiver og tilnærminger* (pp. 86-100). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Buli-Holmberg, J. (2015). Læreren rolle i spesialundervisning. In J. Buli-Holmberg, S. Nilsen & K. Skogen (Eds.), *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid* (pp. 83 - 107). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Læreren rolle og inkludering. In S. Nilsen (Eds.), *Inkludering og mangfold i et spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., & Moen, L. H. (2016). Læreren rolle i utvikling av positive relasjoner i klassens læringsfellesskap. In M. H. Olsen (Eds.), *Relasjoner i pedagogikken. I lys av Baumans teorier* (pp. 171-187): Universitetsforlaget.
- 23 Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40(5), 415-436.
- Carkhuff, R. R., & Anthony, W. (1986). *The Skills & Helping*. Massachusetts: Human Resource Development Press, Inc.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalgard, O. S. (2006). *Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt, Divisjon for psykisk helse. Lastet ned fra <https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20062--pdf-fil.pdf>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.

- Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Drugli, M.B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 04(2011), 26-33. Folkehelseinstituttet. (2015). *Psykisk helse hos barn og unge*. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Lastet ned fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/helse-og-sykdom/psykisk-helse-hos-barn-og-unge---fo/#mange-barn-og-unge-rammes-av-psykiske-plager-og-psykiske-lidelser>.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal Of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Hagen, R., & Gudmundsen, A. (2011). Selvreferanse og refleksjon - Forholdet mellom teori og empiri i forskningsprosessen. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 52(04), 459-489.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Soc. Dev.*, 17(1), 115-136.
- Holmberg, J. (1997). *Sosiale og emosjonelle vansker*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kokkersvold, E. (2014). *Psykososiale lærevansker: En innføring*. Oslo: Universitetet i Oslo. Lastet ned fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. In T. Lund (Eds.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 19-78). Oslo: Unipub
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der: Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, L. H. (2015). *Positive relasjoner mellom lærer og elev: En kvalitativ casestudie om hvordan lærer bygger relasjoner til elever, og hvilken betydning lærerens positive relasjoner har for elever generelt og for elever som viser psykososiale vansker spesielt*. Oslo: Universitetet i Oslo. Lastet ned fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45776/Masteroppgaven-Linda-Holen-Moen-vr-2015---16.pdf?sequence=9&isAllowed=y>.
- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapshefte: Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården Kompetansesenter.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M. A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Vigmostad & Bjørke AS. NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Lastet ned fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidens-skole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDFDFS.pdf>.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned fra <http://www.lovddata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the class-



- room social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS, Student-Teacher Relationship Scale, Professional Manual*. Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers. In C. M. Evertson, & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Sabol, T. , & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Schibbye, A.-L.L. (1996). Anerkjennelse; en terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 33(6), 530-537.
- Schibbye, A.-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring.
- In I. H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Eds.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (pp. 146-167). Oslo: Cappelen Norsk Forlag.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). (2008). *Læreren, Rollen og utdanningen*. Oslo: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=2>.
- St.meld. nr. 30 (2003 - 2004). (2004). *Kultur for læring*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Stern, D.N. (1985). *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Sørli, M. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo: Praxis Forlag.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveit, A., Hansen, O., & Nordahl, T. (2012). *Anerkjennelse, ros og regler i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk. 25
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Lastet ned fra [http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf).
- Vygotsky, L.S., Roster, M.T., Bielenberg, T.-J., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd ed. utg. Vol. vol. 5). Thousand Oaks, Calif: Sage.

*Jorun Buli-Holmberg*

*Linda Holen Moen*

Gamle Åsvei 56C,  
1400 Ski