

# Læring i sirkel

Marlene Bruun Lauridsen



Illustrasjon: Martin Frøsig 2020

Å utvikle relasjonskompetanse for de vanskelige samtalene og de følelsesmessig utfordrende arbeidssituasjonene er generelt noe vi investerer for lite tid i, sett i forhold til hvor mye det påvirker dem vi møter, vår praksis og velvære (Lauridsen & Munkejord, in press). I dette kapittelet presenteres et forskningsprosjekt som tar sikte på å øke kunnskap om og utvikle bruk av sirkel som en pedagogisk organisering av undervisningssituasjonen for å utforske egne praksiser og holdninger. Sirkelen legger til rette for et trygt og likeverdig læringsmiljø, hvor studenter gjennom aktiv deltakelse kan utvikle deres relasjonskompetanse, her definert som forhold til verden, til andre og seg selv og mot til å bruke sin stemme i praksisfeltet når etiske dilemmaer oppstår. Kapittelet er et innspill i debatten om konkurranse- og standardiseringssamfunnet. Det tar utgangspunkt i at vi blir til og utvikler oss i relasjoner hvor vi opplever tilhørighet, og det er trygt å være menneskelig.

## Innledning

Undervisning i sirkel er basert på en restorativ praksistilnærming til læring, som innebærer å fremme studenters engasjement og positive relasjoner til seg selv og andre (Morrison & Vaandering, 2012; Pranis, 2005). Videre bygger tilnærmingen på en forståelse av at vi alle er forbundet, og at læring best oppnås gjennom fleksible, samarbeidende og transformativ prosesser (Adamson & Bailie, 2012, s. 139; Llewellyn & Llewellyn, 2015). Kjernen i denne tilnærmingen er basert på en tanke om at det relasjonelle læringsmiljøet legger premisser for studentenes utvikling og læring, både sosialt og faglig.

Forskning viser at bruk av sirkel i undervisningen, både i grunnskole og videregående skole, skaper trygge og gode læringsmiljø (Hopkins, 2009; Morrison & Vaandering, 2012). Det er derfor en økende interesse for bruk av sirkel som praktisk tilnærming for å bygge fellesskap, økt ansvarlighet og relasjonskompetanse i høyere utdanning (Murray, 2018; Pointer, 2019).

Dette kapittelet inngår som delstudie i forfatterens ph.d. prosjekt, hvor ni sykepleierstudenter og 20 sosialarbeidere ble invitert inn som medforskere i et studie inspirert av aksjonsforskning i et nordisk perspektiv (Furu, Salo & Rønnerman, 2008; Gjøtterud et al., 2017; Tiller, 1999). Som en del av studiet ble deltakerne tilbudt en sirkelbasert workshop i kommunikasjon og konflikthåndtering. Workshopen tok utgangspunkt i praktiske øvelser og etterfølgende refleksjon, beskrevet i Geir Dales «Fra konflikt til samarbeid» (2006, s. 178–255). I denne studien var sirkelworkshop og fasilitering av denne et sentralt element. Målet var gjennom involvering å tilby deltakerne måter å øke dialog og forpliktelser knyttet til sine egne utfordringer på (Bradbury, Reason & Bradbury, 2001; Tiller, 1999). Felles aktivitet kan fremme utdyping av ideer hentet fra teori, utfordringer, tatt for gitt-tenkning, fordommer og refleksjoner over tidligere og nåværende praksis (Furu et al., 2008, s. 157). Videre muliggjør aksjonsforskning et møte mellom teori og praksis, samt skaper grunnlag for samarbeidsprosesser der forsker, studenter og fagpersoner sammen kan bidra til å utvikle og forbedre praksisfelt og utdanning (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). I studien som blir beskrevet i dette kapittelet, var ideen at deltakelse i sirkel ville gi grunnleggende innsikt i restorativ praksis, verdier og prinsipper (Bradbury et al., 2001; Pranis, 2004; Zehr, 2002a.), øke deltakernes forståelse av egen praksis, seg selv og brukerne, og dermed bidra til bedre tjenester. Et videre mål for studien var å videreutvikle sirkelen til bruk i undervisning og praksis.

Først presenteres den teoretiske bakgrunnen for bruk av sirkel i undervisningen, deretter de sentrale prinsippene og verktøyene som blir brukt. I analysen og drøftingen vil fokuset være på 1) deltakernes erfaring med å delta og lære i sirkel, og 2) hvilke muligheter det ligger i å bruke sirkelen i undervisningen, med hovedvekt på utviklingen av relasjonskompetanse.

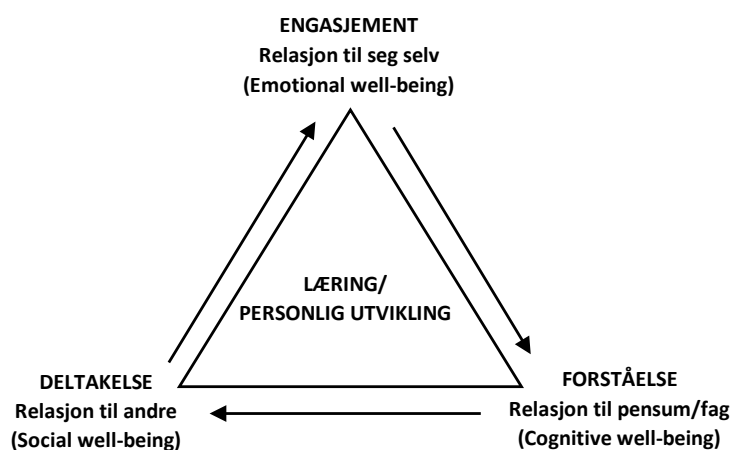
## Relasjonskompetanse og etisk bevissthet

Den terapeutiske alliansen, *relasjonen* mellom hjelper og pasient, er det som først og fremst skaper endring (Mangione & Nadkarni, 2010; Rogers, 1956). Relasjonskompetanse handler i stor grad om å kjenne seg selv og å kunne forstå og møte andre mennesker med respekt og medfølelse. Dette har betydning for vår evne til å leve og jobbe sammen med andre mennesker, ha mot til å møte egne og andres følelser, tåle å være i konflikt og reflektere over egen rolle når kommunikasjon blir vanskelig. Konfliktforståelse har derfor fått en mer sentral plass i utviklingen av relasjonskompetanse, fordi det er i den vanskelige kommunikasjonen at relasjoner utfordres (Cheng, 2015; Mangione & Nadkarni, 2010; McKenzie, 2015).

Det etterlyses et større fokus på relasjonskompetanse og etisk bevissthet i praksisfeltet, blant annet av Nordisk sykepleierforbund: «Paradigmeskiftet som helsevesenet er inne i har ført til at handlingsrommet for dømmekraft og refleksjon er satt på sidelinjen. Tid til identifisering av etiske dilemmaer og diskusjon rundt disse er bortprioritert» (www.nsf.no, 2017). Det kommer frem at sykepleierne opplever at grunnlaget for all sykepleieetikk, som tidligere var vevd inn i faget, er i ferd med å bli borte, og at sykepleien på denne måten blir statisk og instrumentell, og pasientene blir i større grad til objekter. Det fremheves her at etikk må ses som «det som foregår mellom mennesker hele tiden» (www.nsf.no, 2017). Her synliggjøres en utfordring innenfor mange yrker og utdanninger, hvor det stilles høye krav til måloppnåelse og effektivitet, som kan synes å gå på bekostning av relasjoner til pasienter og tverrfaglig samarbeid.

## Trygge relasjoner står sentralt i all endring

I undervisningssituasjonen er det sterke paralleller mellom lærer–student-relasjoner og den terapeutiske alliansen. Relasjonen har stor betydning for hvordan studenter har det emosjonelt, sosialt og for deres læring (Damsgaard, 2019; Hughes & Chen, 2011). Læringsituasjonen kan beskrives som en treleddet relasjon mellom subjekt–subjekt–objekt, som bygger på moralske standarder for likeverd og symmetri i mellommenneskelige relasjoner mellom meg og den andre. Saksforholdet danner objektet som vi i fellesskap ønsker å forstå (Skjervheim, 1996). Modellen under tar utgangspunkt i Todds og Powells modell for læringsatferd i skolen (2004) og kan her ses som et supplement og en tydeliggjøring av det relasjonelle i en undervisningssituasjon. Den opprinnelige modellen viser hvordan disse relasjonene er påvirket av samfunn, familie, utdanningssystemet og etiske rammer. Det er særlig tre dimensjoner som er sentrale i klasserommet: Relasjonen til en selv (den emosjonelle), andre (den sosiale) og det vi skal lære (det kognitive).



Figur 1 Basert på Powell og Todds modell (2004, s. 3)

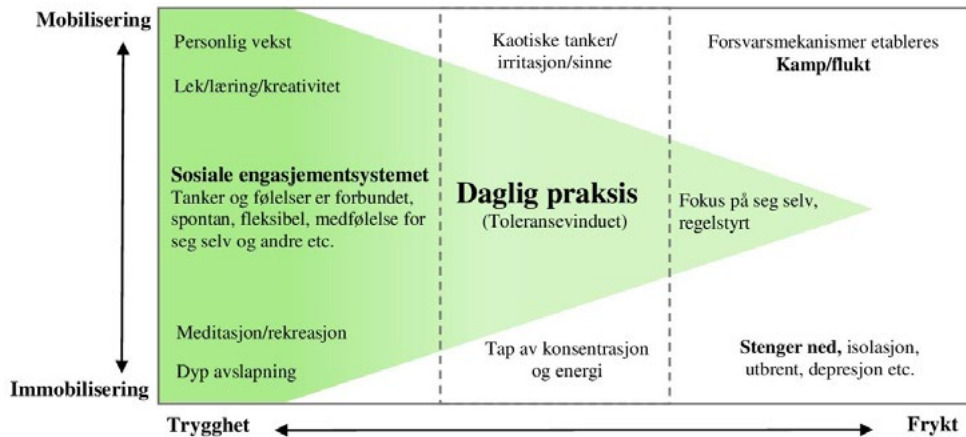
Alle faktorene er viktige i læringsituasjonen fordi de er med på å fremme fellesskap, engasjement, deltakelse og forståelse her og nå. Samtidig bidrar det som skjer, til å utvikle lærende og samarbeidende mennesker som er

komfortable med å dele meningene sine og å løse problemer (Ellis & Tod, 2013). Et slikt perspektiv fremhever betydningen av studentens deltakelse og følelsesmessige engasjement (Biggs & Tang, 2011). Forholdet mellom mennesker settes i sentrum for undervisningen, hvor trygghet og sosial tilhørighet er tett knyttet til det å utfordre seg selv, og dermed personlig vekst og læring (Maslow, 1943).

## Relasjonskompetanse utvikles når vi kan ta oss selv med

Undervisningen er oftest knyttet opp mot det som beskriver den konkrete kunnskapen og ferdighetene studentene må oppnå, for å være kvalifisert til bestemte oppgaver i praktisk yrkesutøvelse, hvor helheten og det etiske grunnlaget står i fare for å komme ut av syne. En sentral del av undervisningen er å definere kvantifiserbare læringsmål, men der målet er å utvikle relasjonskompetanse, blir formen på undervisningen og de relasjonelle forholdene minst like viktige. Her er læreren sentral som rollemodell, slik at studenten tør åpne seg og ta seg selv med inn i en læringsprosess (Lauridsen, 2003).

Toleransevindummodellens (Ogden, 2006; Siegel, 2012) og den polyvagale teoriens (Porges, 2007, 2017b) overlappende begreper kan bidra til å visualisere og skape forståelse for hvordan vårt autonome nervesystem blir påvirket i relasjoner, og hvordan trygghet frigjør kapasitet for læring (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2002). Som illustrert i figur 2 kan frykt og utrygghet i undervisningen, eller andre situasjoner, bringe oss ut av vårt toleransevindu og på den måten påvirke relasjonen til oss selv, andre, vår læring og utvikling (Lauridsen & Munkejord, in press). Når vi er utrygge, vil mesteparten av vår energi gå til å forsvare oss eller søke beskyttelse (Porges, 2017a). Alt etter hva som oppleves som mulig, kan det komme til uttrykk gjennom å unngå undervisning, gjøre seg usynlig, manglende engasjement, si det vi tror er forventet, ikke bidra i faglige diskusjoner eller bare ha fokus på seg selv. Når vi derimot opplever at vi er emosjonelt trygge, tenker vi mere klart og kan oppleve relasjonell tilstedeværelse, lytte mer aktivt, reflektere åpent om egne følelser og tanker og i større grad oppleve det som trygt å ta sjanser og vise vår sårbarhet.



Figur 2 Modellen er utviklet av Lauridsen og Munkejord (in press) basert på toleransevinduet (Ogden et al. 2006) og den polyvagale teorien (Porges 2017)

Betydningen av trygghet i undervisningssituasjonen illustreres gjennom Meads (1934) to aspekter for utvikling: 'Jeg' og 'Meg'. Meg-et er den delen av oss som representerer sosiale normer, lover og regler, «fakta» formidlet av fagbøker og lærere. Meg-et mobiliseres når vi kjenner oss utrygge og sikrer at vi til en viss grad tilpasser oss. Jeg-et, derimot, representerer den autentiske, reflekterende og kritiske indre stemmen, som er sterkest representert når vi er trygge, og vårt sosiale engasjements system (toleransevinduet) er mobilisert. Jeg-et kommer på banen når etiske dilemmaer oppstår i møtet med den andre, og kan sies å vekke vår trang til å tenke autonomt, slik kan også dilemmaer stimulere til brudd og utvikling (Kohlberg, 1981; Lauridsen, 2003). Når undervisningssituasjonen har karakter av et tillitsforhold, vil studentene derfor kunne «vove sig frem for at blive imødekommet» (Løgstrup, 1991, s. 27).

Hvis studentene ikke er innenfor sitt toleransevindu og tør å lytte til sin indre stemme, har det ingen mening å omtale undervisningen som dialogisk. Paulo Freire (1998; 1974) og Mikhail Bakhtin (1981; 1984) sitt syn på dialog og undervisning beskriver hvordan dialogen er det som gjør samtalen både ontologisk (eksistensiell karakter) og epistemologisk (kunnskapsutviklende). Det dialogiske kan derfor både beskrive noe grunnleggende ved det å være menneske, og noe vi kan delta i og utvikle oss gjennom. Freire viser til viktigheten av en demokratisk undervisningspraksis, hvor lærer og elever opplever seg som likeverdige, deler erfaringer og sammen søker forståelse og kunnskap. Han vektlegger betydningen av eksistensielt mot til å erkjenne følelser og det

menneskelige som preger samspillet mellom lærer og elever. Relasjonen forsterkes gjennom at læreren er trygg i sin egen usikkerhet og sårbarhet og tør å snakke om følelser i undervisningen, være lærende, lyttende, bli utfordret og se ting på en ny måte sammen med studentene. Det er i erkjenneshandlingen av egen sårbarhet og usikkerhet at motet utvikler seg (Freire, 1998).

Undervisningen er med andre ord både en personlig og en sosial prosess, som bærer preg av sårbarheten til både lærer og student samt et sett med forventninger og forpliktelser. Dermed ser vi at konkrete undervisningssituasjoner befinner seg i spenningsfeltet mellom det faglige og det fortrolige. Ved å introdusere sirkelen som et pedagogisk verktøy i undervisningen gjøres et bevisst valg om å rette fokus mot undervisningens mer fortrolige forhold, forholdet som omhandler subjektene dialogiske relasjoner, og som har som mål å muliggjøre *en transformasjon av subjektets forhold til verden, til andre og seg selv*. Gjennom den pedagogiske organiseringen i sirkelen legges det til rette for et læringsmiljø som a) er bygget på fellesskap og gode relasjoner mellom studentene og læreren, b) skaper rom for aktiv deltakelse og lytting og c) åpner opp for å utvikle relasjonskompetanse og setter i gang en prosess hvor studenter utvikler etisk bevissthet og mot til å bruke sin stemme i praksisfeltet når etiske dilemmaer oppstår.

## Hvorfor sirkel?

### Restorativ praksis

Sirkelen forstås i denne sammenheng som en restorativ praksis (Pointer, 2019; Pranis, 2005) og blir ofte referert til som en dialogisk sirkel. Dialogisk sirkel er inspirert av tradisjonell urfolkspraksis i Nord-Amerika og har som formål å skape et trygt rom der deltakerne kan være deres mest autentiske selv, dele erfaringer og utvikle forståelse for seg selv og andre (Morrison & Vaandering, 2012; Pranis, 2005). Metoden vektlegger respekt for andres synspunkter og oppmuntrer dem som deltar, til å være åpne og lytte med hjertet mens andre snakker (Sams, 1990; Wolf & Rickard, 2003). Bruk av sirkelprosesser i undervisning og praksis er strukturert for å fremme tilhørighet og dialog, ved å bygge relasjoner, etablere normer og utvikle forståelse for forskjellighet (Pranis & Boyes-Watson, 2015, s. 23).

Formålet med sirkelen er å 1) få til åpenhet og forandring, 2) bygge relasjonell bevissthet og medfølelse for seg selv og andre samt 3) fremme sosial og emosjonell bevissthet og velvære. Dessuten får deltakere i sirkelen kontinuerlig muligheten til å utfordre stereotypier og fordommer gjennom deling og dyp refleksjon. I sirkelen anses alles deltakelse som nødvendig og viktig (Collay, 1998; Hopkins, 2009), og dialogen er strukturert i henhold til Marshall Rosenbergs teori om ikke-voldelig kommunikasjon (2015). Teorien understøttes av ideen om at vi alle har kapasitet til å være medfølende med oss selv og andre, men at vi ofte ikke har språket for å uttrykke og forstå hverandres følelser og behov. Under vil jeg belyse relevansen av bruk av sirkel i undervisning.

## Undervisning i sirkel

*HVA:* Undervisningens mål er å skape et trygt læringsmiljø for å utvikle relasjonskompetanse.

*HVORDAN:* Undervisningen foregår i sirkel og består av en rekke ulike øvelser, leker og rollespill som bygger på hverandre, med ulike typer pedagogiske formål. De fleste øvelser er bygget opp etter denne progresjonen: 1) formål, 2) gjennomføring av en praktisk øvelse individuelt eller i grupper og 3) veiledet refleksjon i sirkelen. Øvelser presenteres og avsluttes alltid i sirkelen. Antall deltakere kan variere fra seks til 18, om hovedfokus er å åpne opp for deling av fortrolige følelser og tanker bør det maksimum være 12 deltakere (Macbeth, Fine, Broadwood, Haslam & Pitcher, 2011).

*HVORFOR:* Undervisningen organiseres i sirkel, for at student og lærer skal kjenne på at vi alle er forbundet og likeverdige som mennesker. Det tas sikte på å oppnå trygghet, respekt og økt forståelse igjennom dialog. Det sentrale er å bygge tillit i gruppa, slik at deltakerne kan føle seg trygge nok til å gå inn i egenopplevde utfordrende situasjoner. Videre bidrar sirkelen til at alle deltar aktivt og tar ansvar for seg selv og andre. Læreren, heretter kalt fasilitator, skal først og fremst bidra til å skape et trygt læringsmiljø, hvor studenten våger å delta, lytte til andre og utfordre seg selv. Det lønner seg at fasilitator er trygg og kjent med å jobbe i sirkel (Dale, 2006; Follestad & Wroldsen, 2017; Zehr, 2002a.).



## Introduksjon til bruk av sirkelen

Ved oppstart er det en såkalt innsjekking som skaper mulighet for at alle kan bli sett, hørt og fortrolig med hvorfor vi sitter i sirkel. Innsjekkingen markerer en rituell overgang fra hverdagen til her og nå og fellesskapet (Pointer, 2019). Hovedvekten legges på å etablere og opprettholde et trygt læringsmiljø der utfordring og endring er mulig. Oppbygningen av undervisningen er påvirket av gestaltterapien og legger til rette for henholdsvis å åpne for, bearbeide og lukke vanskelige erfaringer og følelser (Foss, 2016, s. 118). Her skal det være mulig å dele sårbarheter, reflektere over mangfoldet i praksisfeltet og over det å være menneske (Macbeth et al., 2011; Pranis, 2005). Programmet for hver økt, øvelser og teori presenteres på et flippoverark. Flippover brukes fordi den kan stå i sirkelen og gjør det mulig å presentere grunnteorier uten å bevege fokus ut av sirkelen. Arkene kan legges på gulvet, åpne opp for refleksjon i sirkelen og henges opp i rommet, slik at refleksjonene kan fortsette. Mange av øvelsene er bygget opp slik at de kan skape aha-opplevelser som deltakerne inviteres til å reflektere over, i etterkant. Undervisningen tar utgangspunkt i at både lærer og elev har erfaringer med konflikter, og at disse erfaringene kan brukes til å forstå og reflektere over hva som skal til for at vi kan utvikle oss i relasjoner og i utfordrende kommunikasjon. Ved siden av organiseringen i sirkel er de viktigste hjelpemidlene i workshopen:

EN TALEGJENSTAND (som regel en ertepose) sendes rundt for å stimulere til gjensidig utveksling av opplevelser, forståelser, ønsker og behov. En talemåte kan gjerne presenteres litt høytidelig ved for eksempel å vise til nordamerikanske urfolks bruk av en ørnefjær<sup>1</sup> for å gi den som satt i sirkelen, mot til å tale fra hjertet og se ting fra et mer helhetlig perspektiv. Den sikrer at alle har lik mulighet til å bli hørt, og signaliserer hvem som har ordet. Det er alltid mulig å si pass, basert på en forståelse av at det å si pass krever mot, og at deltakelse er frivillig.

ARBEIDSAVTALE: For å skape trygghet og en gjensidig forståelse blir alle deltakerne bedt om å kjenne etter og si hva den enkelte trenger for å kunne være trygg i sirkelen. Det som blir sagt, skrives opp på et flippoverark og blir beskrevet som en «arbeidsavtale» for den videre jobbingen. Et eksempel kan være at en deltaker sier «at vi behandler hverandre med respekt», da sender fasilitator blikket rundt og spør om de andre deltakere synes at dette er viktig. Om dette bekreftes, kan fasilitator forsøke å tydeliggjøre dette i handling

---

<sup>1</sup> <https://talking-feather.com/home/the-legend-of-the-talking-feather/>

ved å spørre: «Hvordan opplever du at andre viser at de respekterer deg?» Ofte blir følgende nevnt: At de lytter, ikke avbryter eller ikke ler av det som blir sagt. Det viktigste er her at alle får si noe om og kjenne på hva som er viktig for dem. Denne øvelsen får frem grunnleggende behov, i sirkelen og i de fleste fellesskap: «Hva vi trenger for å være trygge og delta.» Dette er ofte påfallende likt for alle mennesker.

**FASILITATORROLLEN:** Det er av stor betydning at fasilitator taler for seg selv, deltar likeverdig med studentene og viser mot til å dele. Dette bidrar til å skape trygghet (Dale, 2006; Foss, 2016; Pointer, 2019). Fasilitator stiller åpne spørsmål og utforsker tema og situasjoner sammen med studentene og har et bevisst forhold til hvilke holdninger som kommuniseres til deltakerne, gjennom kroppsspråk og blikk. Her er det mange av de samme teknikkene som brukes i motiverende intervju, reflekterende team og meklings, for å lede prosesser. For at sirkelen skal oppleves som trygg, er det sentralt at fasilitator har og uttrykker en positiv holdning til alles bidrag. Det finnes ikke refleksjoner som er feil eller riktige. I tillegg bruker fasilitator en rekke teknikker for å lede gruppeprosessen: Det er lagt inn leker med bevegelse for å skape energi i gruppa (Foss, 2016, s. 113). Selv om det viktigste er å skape en trygg arena for å dele og snakke om vanskelige følelser, skal fasilitator ikke opptre som terapeut. Det som kommer frem, anerkjennes med: «Takk for at du deler», og tas så ut i fellesskapet: «Er det andre som har opplevd liknende situasjoner?» eller «Er det andre som kan ha det sånn?». Om det er mulig, er det alltid best å være to fasilitatorer, slik at en kan være ansvarlig for å kjøre øvelser, og en kan følge med på studentene.

## Metode og forskningsdesign

### Deltakere og rekruttering

Inkluderingskriteriet var at deltakerne jobbet eller hadde sin kliniske praksis innen helse- og sosialsektoren, og her møtte tjenestebrukere med ulike grader av rusrelaterte og/eller psykiske helseutfordringer. Bakgrunnen for dette var et overordnet fokus og behov for å utvikle profesjonell kompetanse og traumeforståelse i den vanskelige samtalen (Lauridsen & Munkejord, in press). Deltakerne ble rekruttert gjennom sine ledere eller ansvarlige lærere fra tre

forskjellige settinger: studie 1 (n = 8): sosialarbeidere fra to NAV-kontor, studie 2 (n = 12): sosialarbeidere fra en privat arbeids- og inkluderingsbedrift og studie 3 (n = 9): sykepleierstudenter.

Aktuelle deltakere ble invitert til å delta på et sirkelorganisert informasjonsmøte i hver setting. Kapittelforfatter informerte deltakerne om at det var frivillig å delta, og deltakerne signerte en samtykkeerklæring som bekreftet at de forsto betingelsene for å delta i studien som 'medforskere'. I perioden november 2017 til mai 2018 ble det arrangert tre separate workshoper.<sup>2</sup> Deltakernes personvern er ivaretatt i henhold til NESH sine forskningsetiske retningslinjer, og studiet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

ORGANISERING AV SIRKELBASERT WORKSHOP: Workshopen som ble tilbudt sosialarbeidere, varte i seks hele dager og besto av tre moduler basert på Geir Dales «Fra konflikt til samarbeid» (Dale, 2006). Sykepleierstudentene fikk tilbud om fem forkortede dager som inkluderte innholdet i modulene som var mest relevante for dem som studenter. Målet for den første modulen var å styrke deltakernes ferdigheter i å løse sine egne konflikter. Dette ble oppnådd ved å oppmuntre deltakerne til å dele og reflektere over egne erfaringer, styrker og sårbarheter. Målet for den andre modulen var å gi deltakerne meklingsverktøy, for å forstå og støtte andre i konflikt. I den tredje og siste modulen var målet å utvikle en forståelse for hvordan sirkelen kan brukes i kollegaveiledning eller med brukere. Workshopens første og siste del ble tilbudt med fire til seks ukers mellomrom, slik at deltakerne hadde tid til å reflektere over nye verktøy og forståelse tilegnet etter første workshop, i praksis.

## Datainnsamling

I dette kapittelet brukes data fra refleksjonsnotater, fokusgruppeintervju, dialogmøter og individuelle intervju. Refleksjonsbøkene ble delt ut på første workshop, og 25 av de 29 deltakerne leverte dem inn etter siste workshop. Deltakerne ble her oppfordret til å notere egne refleksjoner rundt endringer i seg selv, deres praksis og tanker om det å lære i sirkel. I alle tre studier ble det på siste workshop arrangert et to timers fokusgruppeintervju ledet av

---

<sup>2</sup> Jeg vil takke Ove-Petter Sørheim og Ida Marie Hydle for deltakelse som fasilitator i hver sin workshop og i drøftinger før og etter sirkelworkshop.

kapitelforfatter, hvor 26 deltakere var til stede. Det ble lagt vekt på deltakernes a) refleksjoner rundt mellommenneskelig kommunikasjon etter å ha deltatt på workshopen og b) hvordan de kunne bruke denne innsikten i sin daglige praksis. Fokusgruppeintervjuet harmonerer med et handlingsorientert forskningssamarbeid (Lerdal & Karlsson, 2009). Etter tre–tolv måneder ble det avholdt tre dialogmøter hvor femten deltakere deltok. I disse møtene fikk deltakerne presentert foreløpige funn, og de ble invitert til å reflektere over dem som medforskere. Alle deltakerne ble invitert til individuelle intervju et år etter siste workshop, der 18 valgte å delta. Fokusgruppeintervjuer, dialogmøter og intervju ble tatt opp og transkribert ordrett. Alle deltakere i studien har fått tilbud om å lese Kapittelutkast og kommentere.

## Metode for analyse

I dette kapittelet er analysen av deltakernes erfaringer sentrert rundt det å lære i sirkel. Det ble utført en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Braun, Clarke, Hayfield, & Terry, 2018). Dataene ble først kodet i Nvivo-programvare, versjon 12. Dataene ble sortert med utgangspunkt i deltakernes erfaringsbeskrivelser på 15 koder: lære i sirkel, trygghet, refleksjon, dele, bevissthet, bli kjent, deltakelse, snakkegjensid, frivillighet, instruktører, likeverd, lytte, læring, tilstedeværelse og øvelser. Deretter ble data analysert for gjennomgående tema og underliggende sammenhenger. Følgende tre tema vil bli utforsket: 1) trygghet og tilhørighet som grunnleggende for deltakelse, 2) mot til å dele vanskelige følelser og tanker og 3) relasjonskompetanse skaper trygghet i de vanskelige samtalene.

## Funn og analyse

### Trygghet og tilhørighet som grunnleggende for deltakelse

Tilbakemeldingen fra deltakerne var at sirkelen presenterte noe trygt og dekket flere grunnleggende, menneskelige behov. Ved oppstart hadde noen deltakere erfaring med sirkel. De utbrøt: «Åh det var så godt å være tilbake!» De sammenlignet å sitte i sirkel med en følelse av å komme hjem eller å være et

sted som oppleves som trygt, hvor de kunne senke skuldrene og være den man er. Motsatt ble tradisjonell undervisning karakterisert av: «Jo mere du holder kjeft, jo mer blir du normalgjort.»

### *Sirkelen som læringsmiljø*

Deltakerne beskrev det å lære i sirkel på følgende måter:

- «Sirkelen og nærheten, skapte gode rammer for deltakelse og åpenhet.»
- «Så hele personen som snakket og ikke atskilt med et bord. Lettere å lytte enn å tenke på hva man selv ønsker å si.»
- «Ønsket om å bidra er større enn om vi satt på rekke, lytting blir bedre.»
- «Det er ingenting som forstyrrer, man tvinges på et vis til å ikke ramle ut mentalt og ha fokus andre steder» (ut vinduet, på mobil/PC).

Deltakerne opplevde det å lære i sirkelen forbundet med nærvær og tilstedeværelse, i kontrast til tradisjonell undervisning, kurs og møter, hvor det var erfaring med å ramle ut. Sirkelen opplevdes som en god ramme for å lytte, delta og vise åpenhet. Deltakerne reflekterte også rundt hvordan egen interesse, engasjement og deltakelse påvirker læring og utvikling:

- «Det er viktig at du går inn i det med et ønske om å få noe ut av det, at du ønsker å dele, ønsker å være aktiv for å få noe igjen for det.»
- «Om vi ikke interesserer oss og engasjerer oss, så vil vi ikke få så mye ut av det.»

Undervisning i sirkelen engasjerte, økte deltakelsen og bidro derigjennom til dype refleksjoner hvor deltakerne fikk jobbet aktivt med seg selv. Noen deltakere opplevde at det krevde mye energi å sitte i sirkelen. En beskrev det slik i refleksjonsnotatet: «Det er stort uttak av energi. Det koster å sitte i sirkel – dele, lytte, tenke og vurdere. Viktig å ha pauser for egenrefleksjon, men det har stort læringspotensial.» De fleste deltakerne opplevde at

deltakelsen i sirkelen førte til økt selvbevissthet, at de ble kjent med seg selv på en annen måte.

### *Opplevelse av at alle blir sett og hørt, øker deltakelse*

Sirkelen og talegjenstanden ble trukket frem som betydningsfull for å skape en følelse av likeverd og ha lik mulighet for å bli sett og hørt:

- «Når man sitter i sirkel kan alle se direkte på den som snakker, og det er ingen tvil om hvem det er.»
- «Sirkelen bidrar også til at både taler og publikum er en del av den samme sirkelen, og det blir ikke et fysisk skille mellom dem. Dette gir følelse av likeverd.»

Utsagnene kan knyttes til hvordan den materielle organiseringen av et klasserom kan skape opplevelse av et skille mellom student–student og lærer–student. Følgende utsagn kan illustrere hvordan deltakerne opplevde at talegjenstanden bidro til økt deltakelse: «Avgjørende for at jeg greide å dele», «Etter hvert som man begynner å føle på tillit blir det gode refleksjoner i gruppen. Opplever at de som er mest stille av natur i arbeidsmiljøet også deler og kommer med refleksjoner», og:

Gjør det enklere å delta, man slipper å lete etter riktig tidsrom for å bryte inn eller avbryte andre, og man slipper å bli avbrutt selv. Dette gjelder spesielt personer som er mer introverte og analyserende i samspill med andre. De som er vant med å snakke mye, må øve på å vente på tur, mens de som vanligvis lytter mest blir nødt til å snakke mer.

Det som ble tydelig, var at deltakerne opplevde at talegjenstanden sikret og skapte en balanse mellom dem som blir opplevd som introverte og ekstroverte. Refleksjonen til deltakeren trekker frem en forståelse av at alle mennesker har utfordringer i kommunikasjon, og at sirkelen kan være med på å styrke den enkeltes behov, uansett om det er å bli en bedre lytter, eller å våge å delta mer. Videre opplevde de fleste deltakerne at muligheten for å si pass senket stress, økte deltakelse og trygghet og reduserte presset om å være flink:

- «Jeg fikk utfordret meg langt utenfor komfortsonen, men muligheten til å melde pass gjorde at det ikke virket skummelt og bidro til at jeg deltok med trygghet. Videre gjorde det også at jeg deltok i mye mer enn jeg egentlig tenkte jeg skulle.»
- «Det å kunne si 'pass' er også veldig bra, for det kan være et stressmoment å vite at man må si noe, og da blir det vanskeligere å fokusere på hva de andre forteller.»

Det var noen få som ga uttrykk for at de opplevde prestasjonsangsten og savnet å kunne være mer anonym, selv om de hadde muligheten til å si pass: «... følte til tider stressende og ubehagelig. Spesielt når jeg ikke følte at jeg hadde noe 'bra' å komme med». Opplevelsen av å skulle si noe bra og det rette preger ofte undervisningssituasjoner, hvilket kan føre til at vi går glipp av betydningsfulle refleksjoner, og at alle ikke får de samme mulighetene for å bli sett og hørt. Sirkelen ser ut til å øke både trygghet og deltakelse, hvor studentene tar med både hode og hjerte.

## Mot til å dele vanskelige følelser og tanker

Det krever mot, en opplevelse av trygghet og tilhørighet til gruppen hvis deltakere skal tørre å kjenne på og dele sårbarhet og usikkerhet, noe som forskning viser som nødvendig for å utvikle relasjonskompetanse. De fleste deltakerne trakk frem at arbeidsavtalen, snakkegjensiden og organiseringen i sirkelen skapte trygghet og mot til å bevege seg ut av komfortsonen:

- «Det er lettere å dele når man sitter i sirkel enn i vanlig klasseromsoppsett eller med bord foran seg. Man opplever seg kanskje mer sårbare, men alle stiller likt.»
- «Opplevde det som lett å dele ting i gruppen. Selv delte jeg ikke personlige ting, men la merke til at flere i gruppen gjorde det. Følte med en gang et tillitsforhold som følge av dette.»

Tryggheten begrunnes med utgangspunkt i at deltakerne opplevde at det var klare regler for det relasjonelle læringsmiljøet, og det å føle tillit til de andre deltakerne: «Følelse av at det som blir sagt, blir her», og som en annen understreket, at det som sies «ikke blir brukt imot deg».

Videre trakk deltakere frem at det bygget trygghet og tillit at andre deltakere og fasilitatorene delte: «Folk var utrolig flinke til å dele av seg selv. Det ga større trygghet.»

Jeg var veldig overrasket over meg selv, at ting kom ut av meg selv som jeg egentlig ikke hadde tenkt å dele og det føltes veldig behagelig [flere bekrefter med mhmm] og tørre å dele, det var ikke noe skummelt å dele, det var liksom mange sånne aha-opplevelser om meg selv eller, og noe av det som gjorde det veldig trygt var også at dere delte [til fasilitatorer], at jeg følte at dere var på samme nivå som oss, dere delte ting som var vanskelig eller som dere sleit med.

Når fasilitator tør å vise sårbarhet, oppfatter deltakerne dem ikke som en trussel, men som mer «menneskelig». Du er akkurat som meg, «sårbar». Det at andre deltakere våget seg frem og delte, ga også større trygghet og mot til selv å dele og kjenne på følelser. Flere sykepleierstudenter gav uttrykk for at det kunne være utfordrende å dele vanskelige følelser, og knytter det til at de ikke opplevde at de var fortrolige nok. Her beskrevet av to deltakere:

Jeg ønsker ikke å dele personlige ting eller vanskelige følelser til noen jeg ikke kjenner så godt. Men det ga en forståelse for hvor vanskelig det da kan være for mine pasienter å skulle åpne seg.

Jeg har delt en del personlige og vanskelige følelser, men det er noe jeg også prøver å bli flinkere til å gjøre – derfor ønsker jeg å utfordre meg videre på det. Jeg føler også at jeg kommer til å bli flinkere å kommunisere om jeg selv kan sette ord på mine egne følelser, samt at jeg føler at det blir utøvd god sykepleie om man tør å være ærlig og vise følelser.

Her settes erfaringen i sammenheng med egne mål for utvikling og hva en som deltaker forbinder med det å være en god sykepleier, hva som skal til, og hvor vanskelig det kan være å dele i møte med pasienter.



## Relasjonskompetanse skaper trygghet i den vanskelige samtalen

Følelser er med på å fremme samhold, trygghet og fellesskap, derfor er våre følelser og følelsesmessige behov oftest knyttet til andre mennesker. En erfaring deltakerne gjorde seg, var: «Vi blir bedre kjent med hverandre, på sikt gjør jo det noe med relasjoner oss imellom.» Når vi tør å være følelsesbevisste, oppleves vi som nære og tilstedeværende i samtaler og kan bidra til at andre mennesker også får det bedre (Stiegler, Sinding & Greenberg, 2018, s. 12–15).

Sykepleierstudenter beskrev en tydelig sammenheng mellom tryggheten de opplevde, og kompetansen de utviklet: «Føler jeg er blitt litt bedre rustet for kommunikasjon med mennesker rundt meg», en annen: «Jeg er mer tålmodig, jeg stresser mindre i konflikter og jeg har blitt flinkere til å sette ord på hvordan jeg føler det», og en tredje: «... tør å ta initiativ til å snakke om vanskelige ting». Deltakerne opplevde at jo mer de skjønnte at sinne ofte var et uttrykk for usikkerhet, førte det til at de ble roligere og følte seg tryggere i den vanskelige samtalen: «Det er ikke bare jeg som er usikker her.» At deltakerne utviklet større forståelse for egne triggere, bidro til å fremme forståelse for andre, og de ble mer bevisste på hva de selv brakte inn i samtalen: «Jeg har fått større bevissthet på hva jeg bringer inn i en samtale», og mer bevisste på å spørre etter behov: «Det å faktisk spørre hva de har behov for eller ønsker – kan være med på å snu en sak opp ned. Jeg har nok blitt enda mer bevisst på dette etter sirkelveiledningen.»

Å skape et trygt undervisningsrom kan gi deltakerne mot til å dele og kan åpne for å fremme bevissthet om egne følelser, frykt, behov og ønsker. Samtidig kan det åpnes opp for å se andre ut fra de samme grunnleggende behovene.

## Læring i sirkel – et læringsmiljø basert på trygghet og relasjoner

Funnene viser at sirkelen kan bidra til å skape et trygt læringsmiljø for likeverdig deltakelse og utvikling av relasjonskompetanse. Gjennom øvelser og refleksjonsspørsmål rettet deltakerne blikket mot og reflekterte over egne, så vel som andres, følelser og behov i sårbare situasjoner. Øvelsene tok sikte på

å relatere alle øvelser til egne erfaringer og åpne seg for å se seg selv og andre (Tiller, 1999). Dette ble gjort gjennom refleksjon rundt autentiske situasjoner og erfaringer, hvor det ble tydelig for deltakerne at de fleste situasjoner er forbundet med en form for relasjonell utrygghet, enten i forhold til seg selv, andre eller det faglige innholdet, og som oftest en kombinasjon av alle tre (Powell & Tod, 2004). Det å kjenne seg trygg, oppleve tilhørighet og få anerkjennelse i et læringsmiljø legger grunnlag for engasjement, deltakelse og åpenhet overfor egne og andres tanker og følelser (Freire, 1998; Maslow, 1943; Taylor, 1989). Deltakernes erfaring med å delta samsvarte her med teorien, og de beveget seg fra ulike ytterpunkter inn i sitt toleransevindue. De som ellers var utrygge og vanligvis trakk seg tilbake, opplevde at de delte og deltok mer enn de vanligvis gjorde, mens de som vanligvis pratet mye, ble roligere og aktivt lyttende.

Sirkelen representerer det engasjerte og fortrolige i forhold man står i, til alt rundt seg, og kan ikke forstås uavhengig av vår livsverden, relasjoner og handlinger. Det er nettopp i disse relasjonene og handlingene at mennesket utfolder seg. Ved å bringe oss selv inn og relatere kunnskap og erfaringer til oss som mennesker, vår praksis og profesjon dannes grunnlag for endring i oss selv og måten vi møter andre mennesker på: «There is a kind of search which involves being 'all there', being more attentively 'in' our experience. Rather than disengaging, we throw ourselves more fully into the experience» (Taylor, 1989, s. 163). Om lærere ikke er bevisste på dette, står menneskets sosiale og relasjonelle forutsetninger i fare for å komme i skyggen av fokuset på individet og fremtidige karakterer, posisjon og karriere.

## Relasjoner danner utgangspunkt for læring og relasjonell praksis

Hvilke muligheter ligger det i å bruke sirkelen i undervisning, der målet er utvikling av studentenes relasjonskompetanse? I artikkelen «Creating conditions for professional development through a trauma-informed practice» (Lauridsen & Munkejord, in press) kom det frem at de fleste deltakerne opplevde at de utviklet en bedre selvforståelse, trygghet i vanskelig kommunikasjon, medfølelse og forståelse for andre samt mot til kritisk å granske sin egen rolle i kommunikasjonen. Det å ha tillit til at det er trygt å dele vanskelige

tanker og følelser, er nær knyttet til utvikling av relasjonell kompetanse (Mangione & Nadkarni, 2010). Læring handler ikke kun om å lytte og være fysisk til stede, men også om å åpne seg og «ta seg selv med». Når vi våger oss frem, vil det alltid være en risiko for å bli avvist (Lauridsen, 2003; Løgstrup, 1991). Tillit og trygghet er derfor en nødvendig betingelse i alle relasjoner (Powell & Tod, 2004). Om ikke dette er til stede, vil motsatsen, frykt og usikkerhet, enkelt kunne fremme konformitet eller individualisme, og klasserommet blir preget av et ønske om å si det rette. Sirkelen peker på det mellommenneskelige møtet som en etisk-relasjonell begivenhet. Flere studenter opplevde at det å kjenne på hvor vanskelig det var å dele, bidro til en forståelse for mennesker man møter i sin praksis som er i sårbare situasjoner og må dele personlig informasjon, ofte med mange ukjente til stede. Deltakerne i studien opplevde å bli bedre kjent med seg selv. Gjennom å sette ord på og forstå egne følelser, triggere og behov utviklet de fleste en større bevissthet om og forståelse for andres behov (Mangione & Nadkarni, 2010). Studien løfter frem at relasjoner og arbeid med mennesker i utfordrende kommunikasjon generelt er noe vi investerer for lite tid i, sett i forhold til hvor mye det påvirker dem vi møter, vår praksis og velbefinnende (Lauridsen & Munkejord, in press). Å utvikle gode relasjonelle ferdigheter er et mål for alle utdannelser innen helse- og sosialfag, men ofte blir det borte i læringsmål og må vike for det som kan måles og ses med det blotte øye.

Helse- og sosialpersonell opererer i stor grad i «mellommenneskelige relasjoner, der vi ser, hører og kjenner hvordan andre virker inn på oss og hvordan vi virker inn på andre» (Brask, 2006, s. 7). Innenfor omsorg og behandling av rus og psykiske lidelser kan behovet for relasjonskompetanse være enda viktigere, fordi man møter brukere og pårørende som har lang historikk med både indre og ytre konflikter. Det kan være i form av skadede relasjoner, vonde følelser knyttet til å inngå i relasjon og mistillit til andre menneskers motiv. Helsepersonell vil ofte kunne møtes med avvisning og/eller sinne. Hvordan er vi som helsearbeidere kvalifisert til å stå i dette, uten å avvise tilbake? Å utvikle relasjonskompetanser er ikke en enkel oppgave, spesielt hvis utdanningssystemer ikke tillegger relasjonskompetanser samme betydning som de gjør til andre faglige ferdigheter (Kecskemeti, 2011, s. 16). Når disse evnene utvikles, kan de benyttes i stadig nye situasjoner og med nytt innhold, og dermed ruste studentene til praktiske utfordringer. På tross av at relasjonelle kunnskaper og ferdigheter er grunnleggende for jobben i helse- og sosialfaglige yrker, fremstår det som en liten bolk i læreplanene,

uten forankring til hvordan kompetansen kan bygges og fremmes på en systematisk og god måte (Landsem, 2018).

## Avslutning

I tradisjonell undervisning er mye av fokuset rettet mot fagformidling, informasjon i stedet for kommunikasjon. Det kan derfor være vanskelig å få til likeverdig deltakelse og dialog. Denne studien har belyst hvordan bruken av en restorativ sirkel i undervisningen har potensial til å skape et trygt og likeverdig læringsmiljø, som preges av aktiv deltakelse, følelsesmessig engasjement og gode relasjoner mellom studentene og læreren. Gjennom praktisk deltakelse i sirkelen økte deltakerne sin relasjonelle oppmerksomhet, ble mer medfølende og forstående i møte med mennesker som før hadde gjort dem usikre. Dette samsvarer med det som ble sagt om toleransevindummodellen, og illustrert i figur 2: Hvis vi opplever oss som emosjonelt trygge, kan vi tenke klarere, oppleve relasjonell tilstedeværelse, lytte mer aktivt, reflektere åpent om egne følelser og tanker og i større grad oppleve det som trygt å ta sjanser og vise sårbarhet. Relasjoner i læringsmiljøet påvirker vår relasjon til oss selv og andre, og ikke minst vår kognitive, sosiale og etiske utvikling. Hvordan vi påvirker hverandre, og hvordan vi gjør hverandre gode, dårlige eller sårbare, er viktig kompetanser å ha i dialog og samarbeid. Å fremstå som trygg, medfølende og aktivt lyttende er sentralt i alle mellommenneskelige møter. I denne studien opplevde deltakerne at sirkelen bidro til å minske stress, og både studenter og praktikere opplevde seg bedre rustet til å møte og stå i utfordrende relasjoner og kommunikasjon. Sirkelen kan også være en anvendelig organisering i annen undervisning, så lenge det legges til rette for at både studenter og de som underviser, likeverdig og trygt kan reflektere rundt holdninger og tema.

## Referanser

- Adamson, C. W. & Bailie, J. W. (2012). Education Versus Learning: Restorative Practices in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 10(3), s. 139–156. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344612463265>
- Bachtin, M. M., Holquist, M. & Emerson, C. (1981). *The dialogic imagination : four essays* (Voprosy literatury i estetiki, bd. no. 1). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*: Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-k. (2011). *Teaching for quality learning at university : what the student does* (4th edition. utg.) SRHE and Open University Press imprint. [https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John\\_Biggs\\_and\\_Catherine\\_Tang-Teaching\\_for\\_Quali-BookFiorg-.pdf](https://cetl.ppu.edu/sites/default/files/publications/-John_Biggs_and_Catherine_Tang-Teaching_for_Quali-BookFiorg-.pdf)
- Bradbury, P. R. H., Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*: SAGE Publications.
- Brask, O. D. (2006). Selvregulert læring i praksisfellesskap. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 43(1), s. 3-11.
- Cheng, F. K. (2015). Mediation skills for conflict resolution in nursing education. *Nurse Educ Pract*, 15(4), s. 310–313.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.02.005>
- Collay, M. D., Diane; Enloe, Walter; Gagnon JR, George W. (1998). *Learning circles, Creating conditions for professional development*: Sage publication Corwin press, Inc.
- Dale, G. (2006). *Fra konflikt til samarbeid : grunnbok i konfliktarbeid med ungdom*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Damsgaard, H. L. (2019). Relasjon. I *Studielivskvalitet*, s. 127–145: Universitetsforlaget. Hentet fra [http://www.idunn.no/studielivskvalitet/9\\_relasjon](http://www.idunn.no/studielivskvalitet/9_relasjon)
- Ellis, S. & Tod, J. (2013). *Behaviour for Learning: Proactive Approaches to Behaviour Management*. London: Routledge.
- Follestad, B. & Wroldsen, N. (2017). *Sirkel : en metode for relasjonsarbeid og godt læringsmiljø*. Bergen: Fagbokforl.
- Foss, E. M. (2016). *Dialogens paradoks, Framveksten av 'gjennopprettende prosesser' i Norge* (Ph.D), Oslo.
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk* (Pedagogia do oprimido, bd. 271). Oslo: Gyldendal.

- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom : ethics, democracy, and civic courage* (Pedagogia de autonomia). Lanham, Md: Rowman & Littlefield.
- Furu, E. M., Salo, P. & Rönnerman, K. (2008). *Nurturing praxis : action research in partnerships between school and university in a Nordic light* (Pedagogy, education and praxis, bd. 3). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gjøtterud, S. M., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. & Stjernstrøm, E. (2017). Aksjonsforskning i Norge : teoretisk og empirisk mangfold (Digital original. utg.).
- Hopkins, B. (2009). *Just care Restorative justice approaches to working with children in public care*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher.
- Hughes, J. N. & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), s. 278–287.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>
- Kecskemeti, M. (2011). *A discursive approach to relationship practices in classrooms: An exploratory study* (PhD). University of Waikato Hamilton, New Zealand.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research* (2014 utg.). Singapore: Springer.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development : moral stages and the idea of justice* (Kohlberg, Lawrence, bd. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Landsem, I. P. (2018). Sykepleieres kompetanse i kommunikasjon må systematisk inn i undervisningen. *Sykepleien forskning (Oslo)*, (70266), e-70266.  
DOI: <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2018.70266>
- Lauridsen, M. B. (2003). *At legge tilrette for dannelse : hvem er det som vover? : hvem er det som tør?* Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Lauridsen, M. B. & Munkejord, M. C. ((in press)). Creating conditions for professional development through a trauma-informed and restorative practice. *Oxford Publisher Social Work*.
- Lerdal, A. & Karlsson, B. (2009). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien forskning (Oslo)*, (3), s. 172–175. DOI: <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2008.0036>
- Llewellyn, K. R. & Llewellyn, J. J. (2015). A restorative approach to learning relational theory as feminist pedagogy in universities. I J. Nicholas & R. Bondy (Red.), *Feminist Pedagogy in Higher Education: Critical Theory and Practice*, s. 11–31. Waterloo: Wilfrid Laurier Press.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. udg. utg.). Copenhagen: Gyldendal.

- Macbeth, F., Fine, N., Broadwood, J., Haslam, C. & Pitcher, N. (2011). *Playing with Fire: Training for Those Working with Young People in Conflict* (2 utg.). United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Mangione, L. & Nadkarni, L. (2010). The relationship competency: Broadening and deepening. I M. B. Kenkel & R. L. Peterson (Red.), s. 69–86. Washington, DC: American Psychological Association.  
DOI: <https://doi.org/10.1037/12068-004>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), s. 370–396. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McKenzie, D. M. (2015). The role of mediation in resolving workplace relationship conflict. *International Journal of Law and Psychiatry*, 39, s. 52–59.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2015.01.021>
- Mead, G. H. & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist* (Mead, George Herbert, bd. vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.
- Morrison, B. E. & Vaandering, D. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis, and Discipline. *Journal of school violence*, 11(2), s. 138–155.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322>
- Murray, E. (2018). *The Power of Caring: A Participatory Action Research Examining Black Male Students' Perspectives in Restorative Justice Community Building Circles*. ProQuest Dissertations Publishing, California State University.
- Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy* New York: Norton.
- Pointer, L. (2019). Restorative practices in residence halls at Victoria University of Wellington, New Zealand. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), s. 263–271.  
DOI: <https://doi.org/10.1002/crq.21240>
- Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biol Psychol*, 74(2), s. 116–143.  
DOI: <http://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2006.06.009>
- Porges, S. W. (2017a). *The pocket guide to the polyvagal theory : the transformative power of feeling safe* (First edition. utg. The Norton series on interpersonal neurobiology). New York: W. W Norton & Company.
- Porges, S. W. (2017b). *Vagal Pathways: Portals to Compassion* (1 utg.) Oxford Library of Psychology. DOI: <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190464684.013.15>
- Powell, S. & Tod, J. (2004). *A systematic review of how theories explain learning behaviour in school contexts* London: The EPPI-Centre is part of the Social

- Science Research Unit, Institute of Education. [http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/BM\(CCC\)\\_2004review.pdf?ver=2006-03-02-125203-580](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/BM(CCC)_2004review.pdf?ver=2006-03-02-125203-580)
- Pranis, K. (2004). The Practice and Efficacy of Restorative Justice. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 23(1-2), s. 133–157.  
DOI: [http://doi.org/10.1300/J377v23n01\\_08](http://doi.org/10.1300/J377v23n01_08)
- Pranis, K. (2005). *The little book of circle proses: A new/old approach to peacemaking*. New York: Good books.
- Rogers, C. R. (1956). Becoming a person. *Pastoral Psychology*, 7(1), s. 9-13.  
DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01560065>
- Rosenberg, M. B. (2015). *Nonviolent Communication: A Language of Life* (3 utg.): Puddledancerpress.
- Sams, J. (1990). *Sacred Path Cards: The Discovery of Self Through Native Teachings*. San Francisco: Harper.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind : how relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). New York London: The Guilford Press
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* ([Ny utg.]. utg.Idé og tanke). Oslo: Aschehoug.
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. S. (2018). *Klok på følelser : det følelsene prøver å fortelle deg*. Oslo: Gyldendal.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008092904086?page=9](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008092904086?page=9)
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. & Sacco, F. C. (2002). Feeling safe in school. *Smith College studies in social work*, 72(2), s. 303–326.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/00377310209517660>
- Wolf, P. R. & Rickard, J. A. (2003). Talking circles: a native American approach to experiential learning. (articles). *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 31(1), s. 39.  
DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2003.tb00529.x>
- Norsk sykepleier forbund (NSF) (2017, 28. mars). Etikk er det som foregår mellom mennesker hele tiden.
- Zehr, H. (2002a.). *The Little Book of Restorative Justice*. New York: Good Book.