

Hvordan møte høysensitive elever ved hjelp av relasjonell klasseledelse?

Forord

«Hvert eneste barn kommer til skolen med håp og forventninger. Vi må dyrke dette gjennom hele oppveksten, slik at de fremdeles er forventningsfulle når de skal videre i livet. Skolens oppgave er å sette unge mennesker på sporet til et godt liv» (Spurkeland, 2011, s. 27).

Opp imot 20% av elevene i enhver klasse har karaktertrekket høysensitivitet. Mange lærere kjenner ikke til dette, og det kan dermed være vanskelig å møte disse elevene på en måte som skaper en god skolehverdag, og får frem det beste i disse ressurssterke elevene. Jeg ønsker å formidle hvordan dette kan la seg gjøre ved hjelp av relasjonell klasseledelse. De konkrete ideene og refleksjonene som kommer frem håper jeg lærere kan dra nytte av til å lage et opplegg som fungerer for nettopp dem og deres klasse.

Først og fremst vil jeg takke mine to informanter for deres velvilje og åpenhet rundt sin yrkesutøvelse. Deres bidrag er uvurderlig. Jeg ønsker også å takke min veileder Hilde Margrethe Bleg Hegna for alltid imøtekommenhet, gode innspill og hjelp til utforming av min oppgave. Jeg har lært så mye og det har vært spennende å jobbe med oppgaven med hennes hjelp.

Jeg vil også takke fagmiljøet som fremmer kunnskap rundt høysensitivitet. Her har jeg funnet stor raushet rundt formidling av kunnskap og råd, både gjennom informasjonsfoldere, nyhetsbrev, kronikker, nettsteder og så videre. Jeg vil takke Trude Sletteland og Eva Steinkjer som har hjulpet meg med utformingen av mitt intervju. Jeg vil rette en spesiell takk til Trude Sletteland. Hennes imøtekommenhet, tanker, innspill og engasjement har hatt stor betydning for fremdriften i min oppgave fordi det dreier seg om kunnskap som foreløpig ikke er godkjent i alle miljøer og man derfor lett kan bli møtt med skepsis. På samme måte ønsker jeg også å takke alle de mødre til høysensitive barn som jeg har vært i kontakt med og som har delt sine erfaringer og tanker med meg. Jeg har satt stor pris på alle innspill og kommentarer! Deres engasjement for egne og andres barns skolesituasjon viser dessuten at det er et reelt behov for slik kunnskap i skolen.

Til slutt ønsker jeg å takke familie og venner som har stilt opp med hjelp og støtte i denne prosessen.

Takk!

Sammendrag:

Min problemstilling, «Hvordan kan læreren i praksis imøtekomme sensitive elevers behov ved hjelp av fokus på relasjonell klasseledelse», har blitt til gjennom analyse av eksisterende litteratur om høysensitive personers behov. Det ble etter hvert klart for meg at relasjoner er et grunnleggende element dersom man skal møte høysensitive barn og unge på en god måte. Anerkjent pedagogisk teori vektlegger også at all undervisning bør bygges på et fundament av gode relasjoner (Drugli, 2015, s. 14) (Nordahl, 2002, s. 111–138). Da jeg så sammenhengen mellom høysensitive og ikke-høysensitive elevers samsvarende grunnleggende behov, øynet jeg store muligheter for læreren. Det å kunne bruke samme tilnærming til hele gruppa vil spare læreren for tid og energi, samt eventuelle spesialtiltak som er tenkt tilpasset høysensitive enkeltelever. Den høysensitive eleven trenger først og fremst å oppleve en skolehverdag hvor læreren «ser» han/henne. Gjennom relasjonell klasseledelse vil læreren lettere kunne utvikle en naturlig åpenhet og forståelse for den sensitive elevens behov.

Jeg ønsker altså med denne studien å formidle kunnskap om ulike konkrete og utprøvde metoder som gjør at høysensitive, med sine behov, kan oppleve en god skolehverdag som ivaretar deres behov. Underveis i prosessen, etter å ha snakket med mine informanter, oppdaget jeg dessuten hvor avgjørende det er å ha et bevisst og reflektert forhold til eget verdigrunnlag, og at dette alltid ligger under i alt man som klasseleder gjør for å møte elevene på en relasjonell god måte. Derfor er dette også tema jeg diskuterer i oppgaven.

Jeg baserer oppgaven min på en kombinasjon av teoretisk analyse og kvalitativt intervju. På bakgrunn av litteratur skrevet av Aron (2014), og Delskov & Sonne (2015), har jeg laget en intervjuguide som tar for seg ulike behov en høysensitiv elev kan ha. Disse behovene har jeg presentert for to lærere med god relasjonskompetanse. Jeg har fått innspill fra dem om hvordan de helt konkret imøtekommer de nevnte behovene hos ulike elever i sin undervisningshverdag.

Gjennom arbeidet med oppgaven min har jeg lært hvordan lærerne på daglig basis både reflekterer og utøver sin skoleledelse på en måte som i stor grad samsvarer med hva teorien sier om relasjonell klasseledelse. Jeg har fått innspill på hvordan dette av læreren blir opplevd

som en naturlig måte å opptre overfor klassen, og mine informanter er dessuten klare på hvordan de opplever at elevene trives med en slik tilnærming. De har også gitt meg innblikk i hvilke tanker de gjør seg rundt utfordringer med metodene og helheten i dette. Jeg har opp imot teori om høysensitivitet sett hvordan det er samsvar mellom disse lærernes fokus på relasjonell klasseledelse og de behov en høysensitiv elev ofte har.

Innholdsfortegnelse:

1. Innledning
- 2.0 Teori
- 2.1. Om høysensitivitet
- 2.2. Om relasjonell klasseledelse
- 2.3. Høysensitiv i skolen
3. Presentasjon og analyse av funn
- 4 Avslutning

1.0 INNLEDNING:

1.1 Oppgavens bakgrunn og formål

Denne oppgaven handler om elever som er høysensitive, et karaktertrekk som de siste årene har blitt mer kjent, og som det er behov for mer kunnskap om. Dette gjelder i stor grad skolen, der alle barn og unge tilbringer en stor del av sin oppvekst. 15–20 % av alle elever er høysensitive (Aron, 2014, s. 25). Målet med studien er å finne verktøy og løsninger til hvordan læreren i sin hverdag som klasseleder kan skape et godt og utviklende læringsmiljø for de elevene som er høysensitive.

For en del lærere og skoleledere er høysensitivitet en ukjent problemstilling. Likevel har de fleste, bevisst eller ubevisst, blitt kjent med disse elevene i klassene sine. Fordi barnets temperamentsprofil har betydning for innlæring og relasjon til læreren, er det viktig å gjenkjenne det sensitive barnet (Rettel 2013, Kristal 2015 i August & August 2016, s. 159). Bevissthet rundt høysensitive elevers behov, konkrete forslag til hvordan elevene kan møtes og bevissthet rundt hvordan disse metodene også vil kunne gi en god skolehverdag for alle de andre elevene, vil kunne gjøre det enklere for læreren å skape en god skolehverdag også for høysensitive elever. Læreren trenger ikke å gå på akkord verken med seg selv eller de andre elevene.

Min erfaring, som mor til et høysensitivt barn, samt etter samtale med andre foreldre med sensitive barn og unge om skoleforhold, er at sensitivitet kan oppleves som et problem i

skolen. Mangel på kunnskap kan skape inntrykk av at høysensitivitet er en «lyte» som ikke nødvendigvis trengs å tas hensyn til. Noen mener feilaktig at disse barn og unge trenger «å herdes». Dette vil kunne virke mot sin hensikt gjennom å medføre overstimulering (Aron, 2014, s. 14–15, s. 336), eller at barnet rett og slett blir knust av eventuelle negative bemerkninger (Aron, 2014, s. 34). Min erfaring er at i tilfeller der man kommer frem til at eleven trenger egen tilpasning, kan dette skape stor usikkerhet hos både lærer og skoleledelse.

Min innledningsvise forståelse for problematikken rundt høysensitive elever i skolen var bygget på at jeg hadde lest mye om karaktertrekket, har en datter i småskolen som støter på noen av problemene, og generelt på de refleksjoner jeg har gjort meg i praksis rundt hvordan slike elever møtes. Fordi jeg har sett en del av de negative følgene ved manglende forståelse for høysensitive, er jeg veldig bevisst på hvordan slike hensyn kan bli tatt i skolen. Det finnes også mange gode skoler og lærere, som bevisst eller ubevisst skaper gode læringsmiljøer for høysensitive elever. Det er blant annet mine to informanter et tydelig bevis på.

2.0 TEORI

Her presenterer jeg teorien bak funnene mine

2.1 Om høysensitivitet:

2.1.1 Kjennetegn på høysensitivitet

Det er viktig å være klar over at høysensitivitet er et personlighetstrekk, og på ingen måte en sykdom eller diagnose (Aron 2013, s. 11–12). Hjernen hos en høysensitiv person bearbeider informasjonen den får grundigere enn hjernen hos en ikke-sensitiv person. Hele kroppen er dessuten innrettet på en raskere og mer presis registrering av stimuli. Høysensitive personer blir følgelig mer påvirket av stimuli enn ikke-sensitive. Denne måten å fungere på gjør at disse personene har en tendens til å ta inn og registrere mer av sine omgivelser og å tenke nøye igjennom ting før de handler. Slike personer er som regel empatiske, oppvakte, intuitive, kreative, forsiktige og samvittighetsfulle (Aron, 2014, s. 37). Det at høysensitive personer registrerer mer av omgivelsene og bearbeider tanker og inntrykk grundigere, fører ofte til at deres emosjoner oppleves sterkere. Dette gjelder på godt og vondt; glede, sorg, sinne og engasjement. Den grundige og oppmerksomme bearbeidelsen kan føre til overstimulering dersom inntrykkene blir for mange. Når det skjer, kan personen miste tilgang til egne ressurser og reagere på mange ulike måter. Noen reagerer med trass eller hyperaktivitet, andre blir tause, gir opp, får smerter og hodepine, mens atter andre kan reagere ved å overkompensere og strebe etter å bli «perfekte» (Aron, 2014, s. 39–41). Dersom en person er

blitt overstimulert, vil hun eller han trenge tid for å hente seg inn igjen. Det lønner seg derfor i stedet å forebygge overstimulering, og dette gjøres gjennom å gi muligheter for små pauser ved behov, før overstimuleringen inntreffer (Aron, 2014, s. 335).

Aron (2014, s. 13) legger til grunn fire fellestrekk som alle må være til stede for at man omtaler en person som høysensitiv. Personen må ha dyptgående bearbeidelse av sanseinntrykk, ha lett for å bli overstimulert, ha sterke generelle emosjonelle reaksjoner samtidig som han eller hun er spesielt empatisk og oppmerksom for subtile stimuli (Aron, 2014, s. 13). Høysensitivitet finnes i 15–20% av befolkningen, og prosentandelen er lik for gutter og jenter. Alle høysensitive barn er unike på bakgrunn av egen kombinasjon av ulike arvede trekk, oppvekst og miljø. Likevel vil de alltid ha sensitivitet som en felles kjerne (Aron, 2014, s. 25–27). Det finnes både innadvendte og utadvendte høysensitive (Aron, 2014, s. 35).

2.1.2 Viktige funn i forskning på høysensitivitet:

Forskning på karaktertrekket høysensitivitet har pågått en del år, men det er først de siste 5–10 årene at det har vært forsket aktivt og målbevisst. Forskere har begynt å se sammenheng mellom eldre og nyere forskning, og i dag finner vi solide studier, både teoretiske og empiriske, som understøtter eksistensen av høysensitivitet (Delskov & Sonne, 2015, s. 17–18). Forskning på høysensitivitet fokuserte frem til slutten av 90-årene særlig på hvordan høysensitive klarer seg i et miljø preget av negative påvirkninger. Ettersom høysensitive er mer vare for slike belastninger, var det hovedsakelig ulempene man så. Nyere forskning har i økende grad fokusert på de positive sidene av å være mer sensitiv enn flertallet (Sensitiv Balance u.d.).

Psykoterapeuten Carl Jung skrev tidlig om sensitivitet, og mente at det som grunnleggende skilte mennesker, var ulikt nivå av nedarvet sensitivitet (Aron, 2013, s. 55–56). Tidligere funn i barneforskningen rundt høysensitivitet ble omtalt som medfødt sjennerhet, innadvendthet eller fryktsomhet. Aron (2014) hevder i sin forskning at sensitivitet er det grunnleggende trekket og at det er barnets oppdragelse, og ikke karaktertrekket i seg selv, som vil avgjøre hvorvidt sensitiviteten blir en fordel eller ulempe. Sjennerhet, innadvendthet og fryktsomhet er en tillært reaksjon, ikke et karaktertrekk (Aron, 2014, s. 26–27, 42). I lys av dette er det tydelig at hvordan elevene møtes i skolen, hvor de tilbringer mye tid, er avgjørende for å fremme deres vekst.

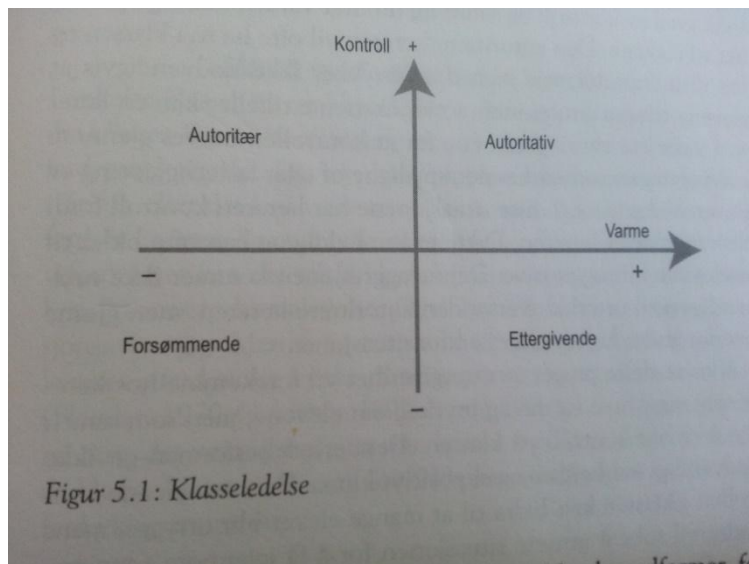
Jerome Kagan, psykolog ved Harvard-universitetet, har forsket på det som må kunne forstås som sensitivitet (Aron, 2013, s. 47). Han utførte sine undersøkelser på 80-tallet (Versfeld, u.d.). Kagan (i Aron, 2013) kaller sine ulike funn hemninger, skyhet eller sjenanse. Spedbarn med det Kagan (ibid.) omtaler som hemninger, viste imidlertid høyere puls og høyere dose med stresshormoner under testing i laboratoriet. Disse barna var de samme som to år senere hadde et slikt reaksjonsmønster. Kagans (ibid.) funn underbygger teori om at sensitive personer har en innebygget tendens til å reagere sterkere enn ikke-sensitive personer på ytre stimuli. Dette er stort sett observerbart allerede fra fødselen (Aron, 2013, s. 47–48).

Forskeren Michael Pluess (i Delskov & Sonne, 2015, s. 13–17) har i de senere år fokusert på de positive sidene ved høysensitivitet. En av hans studier viser at på tross av at sensitive barn er mer utsatt for å bli traumatiserte, kommer de seg, med rett støtte, fortere fra slike traumer enn ikke-høysensitive. Nyere forskning på såkalte «sårbarhetsgener» understøtter dette (Delskov & Sonne, 2015, s. 13–17). Forskningen viser at disse genene også fører til sterkere effekt av gode påvirkninger, såkalt positivitetsfølsomhet. Positivitetsfølsomheten gjør at høysensitive elever vil kunne ha større effekt av oppmerksomhet, gode råd og så videre. Det å hente ut det beste i disse elevene vil derfor kunne være lettere enn hos ikke-sensitive barn (Aron, 2014, s. 21).

2.2 Relasjonell klasseledelse:

2.2.1 Hva er relasjonell klasseledelse

Begrepet relasjonell klasseledelse er satt sammen av to ord. Det dreier seg om relasjoner, i denne sammenheng gode relasjoner, og det å lede en klasse. Denne formen for klasseledelse ligger nært det som gjerne kalles autoritativ klasseledelse. Autoritativ klasseledelse kan forklares som en lederstil der læreren gir elevene mye varme slik at han har en relasjon til dem, samtidig som han har kontroll og struktur (Nordahl, 2002, s. 127). Begrepet har sitt utspring i sosiologien og Baumrinds forskning på foreldrestiler. Baumrind (i Læringsmiljøsenderet, u.d.) kategoriserte foreldres adferdsmønster i fire grupper når det gjelder forståelse og krav: autoritative, autoritære, ettergivende og avvisende. Balanse mellom varme og forventninger på den ene siden og det å være grensesettende uten å være straffende på den andre, er det som kjennetegner den autoritative oppdragerstilen, og Baumrinds forskningsfunn tyder på at denne stilen er den som i størst grad stimulerer en positiv oppdragelse (Baumrind i Læringsmiljøsenderet, u.d.)



Figur som forklarer Baumrinds ulike hovedformer for oppdragerpraksis eller klasseledelse (Hentet fra Nordahl, 2002, s. 127).

Skoleforsker Thomas Nordahl (2002, s. 125) skriver at det er vanskelig å definere begrepet klasseledelse entydig, men forklarer det som lærerens evne til å skape et positivt klima i klassen, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Ettersom ledelse alltid foregår gjennom samhandling med elevene, er lærerens relasjon til elevene vesentlig for lærerens mulighet til å utøve denne ledelsen (Nordahl, 2002, s. 125). Nordahl (2002) hevder at kjernen i gode relasjoner handler om å være menneske, og legge av seg noen av rollene de spiller, kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2002, s. 112).

2.2.2 Hvorfor relasjonell klasseledelse

Nordahl (2002, s. 111–114) mener at lærerens relasjoner til elevene, og hans eller hennes form for ledelse, er avgjørende for vedkommendes suksess som lærer. Elever med et godt forhold til læreren trives bedre i skolen og blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem (Nordahl, 2002, s. 111–114). En rapport utført av Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning i 2008, viser hvilke kompetanser hos læreren som ser ut til å ha sammenheng med best mulig læring hos elevene. To punkter som understrekes som avgjørende, er lærerens kompetanse til å etablere relasjoner til hver enkelt elev, og lærerens kompetanse i å lede klassen gjennom å være en synlig leder og etablere regler og rutiner (Spurkeland, 2011, s. 18-19).

2.2.3 Hvordan arbeide med relasjoner i skolen?

Læreren kan ifølge Nordahl (2002, s. 117–123) arbeide med å etablere gode relasjoner til elevene sine. Slike evner trenger ikke å være medfødt. Hva som bør gjøres er alltid avhengig av flere faktorer slik som setting og hvem det gjelder. Samtidig dreier det seg også om nære personlige forhold og personlige egenskaper. Tillit blir av Nordahl (2002) oppgitt som et avgjørende trekk i relasjonen mellom lærer og elev. For å oppnå tillit bør elevene oppleve at de kan snakke med læreren, at læreren holder avtaler, er forutsigbar, troverdig, lytter, imøtekommer elevens sentrale behov og har en positiv innstilling til eleven. Dersom læreren har utviklet en god relasjon til sine elever, får han tilgang til dem. Det blir lettere å snakke med eleven og å kunne stille krav, og eleven vil kunne ta opp egne problemer med læreren. For å komme i denne posisjonen må læreren være innstilt på å gi av seg selv. For enkelte elever er det også viktig å kjenne læreren for å kunne gi ham en slik posisjon. Nordahl viser til Fugelstad (1993, i Nordahl, 2002, s. 113–114) der han påpeker at det å ha gode relasjoner til sine elever blant annet innebærer at læreren forstår elevene sine, kjenner til deres interesser og erfaringer og bruker dette i undervisningen.

Relasjonell klasseledelse krever også av læreren. Helle Jenssen påpeker at det kanskje ikke er så vanskelig å påta seg ansvaret for å sørge for gode relasjoner i fredelige tider. Når læreren møter forventninger fra flere hold på samme tid, kan det derimot oppstå vansker. Hun hevder at bevissthet er viktig i slike situasjoner: læreren trenger god kjennskap til seg selv (Jenssen, 2014, s. 27–28). Læreren må ifølge Nordahl (2002, s. 117–123) være forberedt på at det med enkelte elever kan ta lang tid å bygge gode relasjoner, og at læreren da ikke må gi opp. Drugli (2015, s. 70) mener på tross av dette at den investeringen lærerne gjør på de emosjonelle og sosiale områdene over tid får positiv effekt også på det faglige området.

2.3 Høysensitiv i skolen:

«Det som er bra for en høysensitiv er også bra for alle andre. Men det som går bra for de fleste, trenger ikke nødvendigvis være levelig for en høysensitiv.» (Sletteland, 2013).

2.3.1 Generelt om hva høysensitive elever møter i skolen

Høysensitive barn og unge får ofte problemer når de må bevege seg ut i skolen (Aron, 2014, s. 277). De kan møte bråkete, overfylte klasserom og dagene er ofte lange. Høysensitive elever kan i dette miljøet lett bli overstimulerte. Skolen representerer dessuten flere krav og straff

eller irrettesettelser som ofte ikke er tilpasset sensitive elever. Helle Jensen (2014, s. 24–26) påpeker at elever i dagens samfunn ofte blir presset fra flere hold samtidig, og at dette på sikt kan gi stress. I læringssituasjonen stilles det i dag større krav til elevers evne til å velge. Elevene får liten tid til fordyping, de skal kunne uttale seg, konsentrere seg dypt for så å bytte tema, de skal følge opp krav om å oppfylle undervisningsmål, de skal evalueres og prestere gode karakterer, mestre sin tilværelse og ellers oppfylle samfunnets idealer om å være en suksess. Dessuten skal de ha et aktivt fritidsliv og følge opp sosiale medier (Jenssen, 2014, s. 24–26).

De ovennevnte faktorer kan skape problemer for høysensitive elever. Jeg vil trekke ut noen fokusområder som i skolen kan være viktige å reflektere over, og som jeg også har diskutert med mine to informanter. Dette er områder hvor læreren ved hjelp av bevissthet og tilpasninger kan bidra til å skape en god skolehverdag for høysensitive elever. Jeg starter med å si litt om det som ligger til grunn for dette arbeidet, nemlig det å skape relasjoner.

2.3.2 Relasjonen lærer-elev

Menneskelige relasjoner er viktig for høysensitive personer. Dersom eleven er trygg på læreren, føler hun/han seg trygg. Eleven blir rolig dersom læreren utstråler ro. For personer som er sensitive for subtile stimuli, er det spesielt viktig at læreren opptrer på en «ekte» måte der det han sier samsvarer med hva han utstråler. Høysensitive personer legger ofte godt merke til tonefall, blick og annet, og bearbeider dette i lys av hva som blir sagt (Aron, 2014, s. 18–19). Positivitetsfølsomheten (Aron, 2014, s. 21) er et viktig element her. Høysensitive personer er ofte spesielt oppmerksomme for mennesker de har følelser for (Aron, 2014, s. 18). Dersom læreren klarer å utvikle en god relasjon med eleven, vil de sammen få et godt utgangspunkt til å utnytte denne positivitetsfølsomheten for å oppleve eleven som den ressursen han/hun er. Drugli (2015, s. 21) peker fra et relasjonspedagogisk ståsted på at elever som føler trygghet og tilhørighet til læreren sin, vil være bedre rustet til å lære og utvikle seg i skolen. Tilknytning mellom lærer og elev vil gjøre at elevene føler seg trygge, noe som frigjør elevens energi til læring. Dessuten danner tilknytningen et grunnlag for elevens sosialisering (Bergin & Bergin, 2009, i Drugli, 2015, s. 22). Det ser også ut til at elevene bruker lærerens oppførsel overfor enkeltelever som referanseramme når de selv skal gjøre seg opp en mening om vedkommende (Drugli, 2015, s. 88). Det er derfor viktig at læreren i et klasserom bygger opp en kultur hvor mangfoldet dyrkes.

2.3.3 Anerkjennelse

Anerkjennelse oppgis av Drugli som en sentral dimensjon i lærer-elev-relasjoner (Drugli, 2015, s. 49). Høysensitive elever har behov for å bli sett og anerkjent. Dersom høysensitive elever anerkjennes for hvem de er i fellesskapet, vil både eleven selv og klassen nyte godt av deres ressurser (Delskov & Sonne, 2015, s. 275). Nordahl (2002, s. 118–119) hevder at å anerkjenne en elev innebærer ting som øyekontakt, humor, klapp på skulderen og positive kommentarer til det som er viktig for eleven. Det trenger ikke å ta mye tid, men handler om å oppmerksomt utnytte den tiden man har. Å se den enkelte elev dreier seg ikke bare om det verbale. En lærer kan både anerkjenne og underkjenne en elev gjennom sitt ansiktsuttrykk, blikk, bevegelser, sukk, smil og lignende. Tillitsforholdet mellom lærer og elev kan på denne måten både bygges opp og rives ned.

2.3.4 Å skape ro i klasserommet

Det å skape arbeidsro blir nok av mange lærere sett på som et hovedpunkt når de skal lede klassen gjennom en produktiv arbeidsdag, og er dermed et viktig aspekt i klasseledelsen. Høysensitive elever har ut ifra sin evne til å ta inn flere inntrykk og vurdere dem mer grundig, behov for ro for å kunne konsentrere seg. Dette kan gjelde både lyder og uorden. Dersom dette er i orden ligger alt til rette for bedre innlæring og trivsel for den høysensitive eleven (Delskov & Sonne, 2015, s. 281–282). Et viktig poeng i denne sammenheng, er det å være bevisst på egen stemmbruk. Det å kjeft på, eller i det hele tatt å heve stemmen til høysensitive elever, har en negativ effekt. Nervesystemet blokkerer seg nærmest, og selve beskjeden når ikke igjennom. I stedet bør man basere seg på å ta en samtale i rolige omgivelser og snakke om de regler som gjelder og hvorfor. Høysensitive elever ønsker som regel å samarbeide dersom de ser poenget og begrunnelser for regler. Også kollektive negative tilbakemeldinger kan oppleves som et problem for høysensitive elever. De tar inn den negative energien og det blir for hjernen litt uklart at det ikke er dem det egentlig gjelder (Delskov & Sonne, 2015, s. 262). En kan også se for seg at personer med velutviklede empatiske evner opplever det som problematisk å være vitne til at andre elever får skjenn og blir lei seg. Sett fra et relasjonspedagogisk ståsted bør kraftige irettesettelser som prinsipp ikke finne sted i skolen, da det uansett har dårlig effekt. Drugli mener at alle regelbrudd bør møtes på en høflig måte fra lærerens side og takles ut ifra et prinsipp om «minst mulig inngripen». Den negative adferden vil øke i frekvens dersom læreren ikke greier å kontrollere egen adferd og egne emosjoner i situasjonen (Drugli, 2015, s. 105–106).

2.3.5 Trygg og forutsigbar skoledag

Et viktig element i det å skape trygghet, både for høysensitive og ikke-sensitive, er at skoledagen oppleves som ryddig og forutsigbar. For høysensitive elever påpekes det som en fordel at læreren har en klar plan for dagen og at rutiner følges (Delskov og Sonne s. 265–266). Det å innstille seg på forandringer krever litt ekstra av høysensitive elever. De har behov for struktur og overblikk. Derfor er det en god idé å informere før endring skjer (Delskov og Sonne, 2015, s. 267). Behov for struktur oppgis av Drugli (2015, s.102) som viktig for de fleste elever. Struktur gjør at elevene vet hva som forventes av dem. Denne strukturen bør starte allerede ved skoledagens start, og bør fortsette gjennom dagen med gode rutiner for overganger. Skoledagen bør ha en markert avslutning.

Alle de ovennevnte aspektene ligger, slik jeg ser det, naturlig i klasseledelse. Jeg vil i det følgende ta for meg ytterligere tre aspekter som er viktige å tenke på i forhold til høysensitive elever. Disse er faktorer som vil være lettere å oppdage dersom man har den tilliten og tilgangen Nordahl (2002) viser til som et resultat av relasjonell klasseledelse.

2.3.6 Unngå overstimulering

Sensitive elever trenger å få ro i løpet av skoledagen slik at de kan gjenopprette balansen i nervesystemet og motvirke overstimulering. Gode løsninger på det er å gi dem tid alene eller i mindre grupper. Det kan være å sitte og slappe av, høre på musikk, eller ta litt luft. Eldre elever vil selv kunne vite hva de blir overstimulert av og gi læreren beskjed når de trenger pause. Slike pauser er en stor fordel for elevens innlæringssevne (Delskov & Sonne, 2015, s. 266). Også de andre elevene kan ha nytte av å koble ut og slappe av i korte økter i løpet av skoledagen.

2.3.7 Å gi elevene tid til fordyping

For høysensitive elever er tid til å fordype seg og reflektere viktig. Dette kommer som et resultat av deres egenskap av å bearbeide sanseinntrykk dypere en ikke-sensitive (Aron, 2014, s. 13–14). Filosofen John Dewey er mannen bak det kjente sitatet «Learning by doing». Dette sitatet benyttes ofte som en begrunnelse for valg av en praktisk undervisningsmetode. Det som derimot ikke er like kjent, er at dette sitatet ikke er fullstendig. Det Dewey egentlig snakket om var «Learning by doing and reflecting upon it». Dewey la med dette vekt på viktigheten av å lære å reflektere og tenke (Kverndokken, 2015, s. 89). Det er et tankekors at denne siste delen av formuleringen så ofte blir utelatt. Kanskje kan det sees på som et symptom på noe av vår gjeldende skolekultur. Det er en velkjent problematikk at det er stor

trengsel i læreplanen, noe som fører til knapp tid for lærer og elever til gjennomgang av stoffet.

2.3.8 Å høre alle stemmene i klasserommet

Mange høysensitive elever er såkalt introverte, det vil si at de foretrekker å holde seg utenfor rampelyset. Dette gjelder omtrent 70 % av høysensitive personer (Aron, 2014, s. 12). Det å være introvert er ikke et fenomen som finnes kun hos høysensitive personer, det kan finnes hos hvem som helst. Det er derfor viktig å være bevisst på dette, og vise hensyn i undervisningen dersom slike personer fremstår som mindre deltakende, for eksempel i klassesamtaler. Høysensitive personers dyptgående bearbeidelse av sanseintrykk fører dessuten til at det kan ta litt tid å få en beslutning ut av vedkommende (Aron, 2014, s. 13). Dette gjelder både introverte og ekstroverte høysensitive. Delskov og Sonne (2015, s. 273) foreslår at det bør legges til rette for god tid for høysensitive elever. For å få en elev som ikke naturlig deltar i klassens aktiviteter til å gjøre det, er det viktig å utsette eleven for lav stimulering og at eleven er avslappet. Elevene bør roses for det de eventuelt sier, og det som eventuelt fremkommer som vanskeligheter underveis trenger ikke å kommenteres. Det kan også være til hjelp å la slike elever starte med å delta i parvise aktiviteter før rammene utvides (Delskov & Sonne, 2015, s. 337). I denne sammenhengen kan det være nyttig å være bevisst på hvordan man forsiktig kan lirke disse elevene til deltakelse eller generelt det å utvikle motstandsdyktighet. På denne måten kan vi unngå det jeg tidligere omtalte som tendensen til å ville «herde» den høysensitive. August og August (2016, s. 173–184) påpeker at det å vise barnet aksept for de følelsene som er til stede og gi barnet tid til å reflektere over det nye budskapet som presenteres vil være hensiktsmessig. På denne måten kan vi vise barnet hvordan saker de opplever som store og dramatiske kanskje ikke er så store likevel. At relasjonen i slike tilfeller er god er viktig for et godt resultat.

3.0 PRESENTASJON OG ANALYSE AV FUNN

I denne delen presenter og drøfter jeg funnene fra de to intervjuene i lys av teori.

3.1 Introduksjon

I denne delen skal jeg drøfte og analysere de to intervjuene jeg har foretatt, og vise hvordan mine to informanter har utviklet metoder som fungerer i den daglige skolehverdagen. Jeg presenterer de to informantenes respons sammen for bedre å kunne vise til mangfoldet av

løsninger og vinklinger som kan være aktuelle for å nå samme mål. Jeg vil knytte funn i intervjuene til teori om både relasjonell klasseledelse og høysensitivitet. Læreren på mellomtrinnet, som nå er kontaktlærer i 7. kaller jeg heretter lærer 1, og læreren på ungdomstrinnet, som nå er kontaktlærer i 8. klasse, kaller jeg lærer 2. Jeg tar først for meg de svarene som angår relasjonell klasseledelse direkte. Deretter skriver jeg litt om de metodene lærerne bruker for å møte spesifikke behov hos elever med høysensitive trekk.

3.2 Bakgrunn

Lærer 1 opplyser å kjenne til høysensitivitet gjennom å ha lest en bok om temaet. Dessuten kjenner han igjen trekkene fra enkelte familiemedlemmer. Dette føler han gjør ham bedre rustet til å få en magefølelse for elevene det gjelder og dermed, ut ifra kjennetegn på høysensitive elever, lettere kunne forstå dem. Lærer 2 har lest artikler om høysensitivitet. Hun opplever at hun gjennom 20 år som lærer har blitt kjent med mange høysensitive elever, og tilpasset skolehverdagen til dem uten å underveis ha satt betegnelsen høysensitiv på dem.

3.3 Relasjonen lærer-elev og anerkjennelse

Når det gjelder høysensitives behov for trygghet, kommer fordeler ved relasjonell klasseledelse spesielt tydelig frem. Denne typen klasseledelse blir av lærer 1 beskrevet som kilden til suksess. Han ser på relasjonell klasseledelse som et begrep som kan defineres som en evne til å tilpasse opplæringen og skolehverdagen til elevens behov. For å oppnå en slik relasjon legger lærer 2 stor vekt på det å alltid bruke et positivt språk: «Det å skape en god relasjon, det handler jo veldig mye om det å bruke et positivt språk og være tydelig i forhold til hva en forventer av elevenes handlinger og væremåte». Dessuten legger hun vekt på foreldresamarbeidet: «Det er kjempeviktig at vi i foreldresamarbeidet viser foreldrene at vi har lyst til å løfte ungene deres opp og fram. Og at vi gjør det på en positiv måte». Positiv tilnærming er for henne viktig, og hun legger vekt på en relasjon både til eleven og foreldrene. Hun mener videre at det er viktig å vise at man tar elevene på alvor gjennom å høre dem og ha tydelige forventninger til dem både sosialt og faglig. Og at det skal være tydelig for elevene at man ønsker å være sammen med dem. Lærer 2 har godt utbytte av å la elevene skrive logger, både faglogger og logg hvor eleven forteller om hvordan han eller hun har det. Hun foreslår at elevene for eksempel kan bruke ti minutter hver fredag og skrive litt om hvordan uka har vært.

Lærer 1 anser det å prate mye sammen som en grunnsten i relasjonsbygging. Dette har han flere strategier for å gjennomføre i praksis. Han har satt av en time i uka hvor han tar ut elever til en uformell prat. Det kan være elever han tror kan ha behov for det eller som det er lenge siden han har pratet med. Dessuten sitter han og jobber i klasserommet når det er ledig slik at elevene vet hvor han er dersom de vil snakke om noe. I tillegg opplever han åpenhet og det at han «våger» å si rare ting og ikke være for selvhøytidelig som en inngangsport til lav takhøyde i klasserommet slik at elevene våger å fortelle det de ønsker. Denne læreren bruker også en metode som kan likne litt på logg-metoden. Han benytter seg av selvbiografi som verktøy for å bli kjent med elevene. Dette kan gjøres som et norskfaglig skriveprosjekt. Ofte settes dette i gang allerede i starten av åttende klasse og gjentas flere ganger ut grunnskoleløpet. Et alternativ er også kortere versjoner av en biografi der elevene jevnlig skriver litt om seg selv på lapper som deretter leveres til lærer. Gjennom å kunne gjøre dette som en skriveoppgave sparer han verdifull tid. Jeg ønsker ut ifra dette å trekke frem positiv tilnærming, dialog og åpenhet som viktige elementer når en skal skape relasjoner i praksis, i tillegg til det å finne metoder som gjør at læreren blir kjent med elevene på flere plan.

Det finnes mange måter som læreren, uten å bruke ekstra tid, kan vise elevene anerkjennelse i hverdagen. Dette kan gjøres verbalt, men også med kroppsspråk og mimikk (Nordahl, 2002, s. 118–119). Lærer 2 har mange innspill som kan være viktig å tenke over når det gjelder relasjoner og anerkjennelse. Hun nevner først bruken av positivt språk som et viktig element for å bekrefte hver elev. Hun er også generelt fokusert på hvilket språk vi bruker overfor elevene, og at det er viktig at det er samsvar mellom det vi sier og det vi viser elevene. Blant annet sier hun:

Hva er det en utstråler som lærer? Hvis en for eksempel er litt irritert eller en har vært veldig tålmodig over lang tid. Hvordan klare å fortsette å være tålmodig og ikke vise den utålmodigheten? En kan jo si med ord at du får en sjanse til, men en kan med kroppsspråk vise at nå er nok nok.

Her tror jeg hun fanger et viktig poeng i forhold til både å være reflektert over egen relasjonsbygging, det å kunne anerkjenne elevene på en troverdig måte og samtidig ivareta de høysensitive elevene. Kroppsspråk er viktig når det gjelder sensitive elever fordi de ofte er følsomme for subtil stimuli (Aron, 2014, s.13). Som en følge av dette er de gode på å lese kroppsspråk og mimikk.

Lærer 2 foreslår videre en konkret metode for å anerkjenne hver enkelt elev etter system: I timer der elevene jobber selvstendig merker hun seg 5 elever pr. time som hun skal ta en prat

med. I løpet av en uke vil hun på denne måten nå alle elevene i klassen. Det å sette slik kontakt i system er etter hennes erfaring til stor hjelp for å klare å gjennomføre det å anerkjenne alle. Et annet enkelt tips hun fremmer, er å løfte frem og si høyt det gode og fine elevene sier, men som kanskje ikke alle fikk med seg. Lærer 1 fokuserer på bruken av tommel opp, klapp på skulderen, high five eller lignende for å vise anerkjennelse i hverdagen. Dette benytter han i mange spontane situasjoner når elevene gjør noe bra, og ser på slike situasjoner som de viktigste mulighetene til å vise anerkjennelse. Dette er helt i tråd med Nordahls (2002, s. 118–119) sitt syn på å utnytte tiden oppmerksomt til anerkjennelse. Lærer 1 poengterer at det er viktig å være lydhør overfor eleven for hva slags tilbakemelding han eller hun foretrekker, slik at man respekterer ulike personers grenser, for eksempel i forhold til klapp på skuldra eller lignende. Han omtaler også hvordan det er nyttig å trekke frem elevene som person når muligheten byr seg i undervisningen; man kan eksemplifisere oppgaver gjennom å vise til en elevs hobby for eksempel. Dette er i tråd med det Nordahl viser til gjennom Fugelstad (1993, i Nordahl, 2002, s. 113–114), der han påpeker at det å ha gode relasjoner til sine elever blant annet innebærer at læreren kjenner elevenes interesser og erfaringer og bruker dette i sin undervisning.

Lærer 1 legger i flere sammenhenger vekt på at det er viktig å ha høy takhøyde i klassen. Blant annet mener han at det skaper rom for mangfold. For å oppnå en slik takhøyde uttaler han at han prater mye med elevene. Han sier det er viktig å gi elevene rom for å fortelle om ting de er opptatt av og eksemplifiserer på denne måten:

Jeg prater heller vekk en time om noe vi trenger å prate om enn kanskje nødvendigvis at undervisninga skal være at jeg må gjennom den mattegreia. For noe av den viktigste læringa er jo kanskje den sosiale. Har de ikke det på plass så kommer jo ikke den faglige uansett.

Han legger til at han selv også forteller mye. At han kanskje sier en del rare ting og ikke redd for å dumme seg ut.

3.4. Å skape ro i klasserommet

Når det gjelder å skape ro i klasserommet, trekker lærer 2 frem klare rammer som et viktig aspekt. Hun påpeker at disse rammene bør være satt i samarbeid med resten av lærerne elevene møter. På den måten møter elevene et likt sett av praksis. Et veldig positivt funn, på vegne av de høysensitive elevene, var at begge lærerne her var helt enige om at beste måten å løse problemet på dersom det først var blitt uro, er å gå ned til eleven eller elevene det gjelder og ta en prat. Kanskje kan det hjelpe eleven å få gå ut og lufte seg. Lærer 2 mener likevel at

læreren bør vurdere å ta opp problemer med småuro i plenum gjennom å vennlig si elevens navn og be ham/henne være stille. Hun forklarer dette med at det kan bidra til å trene den høysensitive eleven litt i å senke skuldrene for kritikk. Dersom elevene ser at dette ikke er en stor sak som skjer med alle, dempes alvorligheten. Dersom det er større saker mener begge informantene at tilbakemeldinger bør skje under fire øyne. I denne sammenheng påpeker lærer 1 viktigheten av å være bevisst på eget kroppsspråk. Han forklarer at han i slike tilfeller setter seg ved siden av eleven i stedet for rett foran, slik at eleven opplever å få litt rom, og dessuten at han unngår å stå «over» en elev som sitter. Når det gjelder å klare å motta og gi kritikk på en akseptabel måte, trekkes lærerens oppgave som rollemodell frem. Lærer 2 tilføyer at dersom elevene opplever at læreren kan innrømme egne feil, kan si unnskyld og prate om hva som skjedde, vil dette kunne være med på å senke elevens skuldre når det er han/henne det gjelder.

3.4 Trygg og forutsigbar skolehverdag

Mine informanter forsøker daglig å skape forutsigbarhet og trygghet på flere plan. Læreren kan ha gevinst av å jobbe med å opparbeide en dypere bevissthet rundt sin rolle; han må fremstå som en trygg og forutsigbar person. Dette uttrykker lærer 1 på denne måten: «Du er fast...fast streng, men snill var det noen som beskrev meg som, og det er vel litt sånn jeg tenker det er. Rett og slett». Forutsigbarhet oppnås blant annet gjennom fast struktur og rutiner i skolehverdagen. Lærer 2 synes det er fordelaktig å bygge opp en fast struktur på skoledagen. Dagen starter med å håndhilse i døra. Deretter skrives og gjennomgås planen for dagen på tavla. Før hver time gjennomgår læreren hvilke læringsmål elevene skal jobbe mot den timen, og forklarer verbene, altså handlingene som ligger i disse læringsmåla. Det er også fast praksis å oppsummere timen, med tanke på det aktuelle læringsmålet. Hun vektlegger hvordan elevene trekkes tydelig med fra første dag i åttende klasse gjennom samtaler om de ulike rollene i skolen; lærer, elev og forelder. De utformer i samarbeid klasseregler.

For at alle elever skal oppleve at de vet hva som skal skje, er det viktig at de har fått med seg beskjeden. Her har mine to informanter ganske sammenfallende måte å arbeide på. Når nye beskjeder er gitt, spør læreren hvem som har fått med seg beskjeden. De som har det rekker opp hånda. Lærer 1 pleier å be elever han vet pleier å få med seg beskjeder om å gjenta. I tilfeller der det er mer sensitive spørsmål, har lærer 2 som et alternativ å be elevene legge hodet ned på pulten slik at de ikke ser hverandre. Da kan læreren spørre og elevene svarer gjennom å rekke opp hånda eller svare tommel ned – negativ, tommel bort – nøytral, tommel

opp – positiv. Dersom læreren skjønner at det fortsatt er noen som er usikre, eller vet at det er enkelte elever som har behov for en-til-en beskjed, uttrykker begge informantene at går de ned og gir beskjeden individuelt.

3.5 Unngå overstimulering

Det å gi rom for pauser er noe som begge informantene opplever som relativt greit å få til. Lærer 1 har tilgang til et grupperom hvor elever som ønsker det kan jobbe. Dessuten har han også en ekstra enkeltpult stående bak i klasserommet slik at elevene som ønsker det kan sitte litt alene der. Elevene sitter vanligvis tre sammen, men et ønske om å sitte alene, eller sammen med bare en blir alltid tatt hensyn til. Han mener at åpenheten for å snakke sammen gjør at elevene sier ifra om de har behov. Lærer 2 har et liknende system. Elevene sitter sammen to og to, men det finnes likevel noen enkeltpult for de elevene som har behov for det. Læreren snakker med elevene om dette slik at de skal vite at de har mulighet. Dessuten blir det tatt hensyn til ønsker om hvem en ønsker å sitte sammen med:

Elvene kan komme med ønsker om læringspartner nettopp for å kunne gi noen elever pauser. (...) Det å kunne jobbe sammen med en du **vet** du fungerer godt sammen med i perioder kan være veldig godt og trygt. Så vi imøtekommer de ønskene.

Det å pause ut elever kan gjøres på fellesbasis. Lærer 2 mener man med hell kan lære elevene avspenningsteknikker, for eksempel som en del av oppstarten i åttende trinn. Hun har også erfaring med at det kan være en god idé å individuelt gå rundt til elever som læreren ser er urolige og minne han/henne på å puste og ta pauser. Begge informantene uttaler at det for en del elever kan virke godt på konsentrasjonen å få lov til å skrive eller tegne. Lærer 2 opplever at endel elever klarer å konsentrere seg bedre under høytlesing dersom de får utdelt ark og fargeblyanter. Hun poengterer at utpausing også bør tenkes på i forhold til arbeidsformer og oppgavetyper vi gir elevene. Siden en del oppgaver er lange prosesser hvor eleven må reflektere og vurdere egenfremgang, må vi balansere dette. At oppgaven er mer nøytral og avsluttende. Hun uttaler:

Det er for alles del veldig fint om de leser en roman så behøver man ikke å snakke om alt. De kan få lov til å lese boka uten at en...de kan bare kose seg med det. Det å bare få lov å være litt. Det er viktig å lage noen sanne lommer for de sensitive. Å bare lage noen rolige lommer. Hvor ikke hver stein snus. Vi gir kanskje ikke elevene rom til bare å være her og nå i den prosessen. Det er viktig å prøve å ta tilbake.

3.6 Å gi elevene tid til fordyping

Hvordan å gi elevene tid, er et spørsmål som skiller seg ut fra de andre i forhold til respons. Begge mine informanter stoppet opp og konstaterte nærmest resignert at det var vanskelig. De har imidlertid laget noen strategier for å på best mulig måte imøtekomme elevenes behov på dette området, men gjentok at det er vanskelig å gi elevene stor nok grad av fordypningsmuligheter. Dette viser at lærerne på tross av tidsmessige og ressursmessige vansker gjør sitt beste for å imøtekomme elevenes behov. Lærer 2 har funnet at det å frigjøre seg fra lærebøkene, og bygge opp både årsplaner, periodeplaner og ukeplaner direkte etter læreplanen er til noe hjelp. Da blir det mer overkommelig hva elevene skal lære. Dessuten forteller hun at lærerne på denne skolen opplever å ha stort utbytte av prosessarbeid i ulike fag som en metode for elevene å kunne fordype seg mer. For å kunne gi elevene dybdekunnskap, foreslår lærer 1 å lage en temabank. Her skriver alle lærerne på skolen ned hvilke tema de brenner spesielt for eller har ekstraressurser på. Lista kan deretter benyttes ved behov til timebytter. På denne måten trekkes det mer engasjement inn i tema og lærerne sparer tid. Lærer 1 har også god erfaring med å avtale med elevene at klasserommet er åpent i friminutt eller etter skoletid dersom de ønsker å jobbe videre med arbeidet sitt.

3.7 Å høre alle stemmene i klasserommet

Begge mine informanter er veldig bevisst på å inkludere introverte elever, og deres tilnærming er i stor grad i tråd med hva Delskov og Sonne (2015, s. 273) foreslår. Lærer 2 påpeker at det er viktig å rose små initiativ samt å invitere til deltakelse. Elever som er ukomfortable med å være i sentrum må få oppleve at det ikke er så mye som kreves. De trenger bare å si litt. Dessuten sier hun at det kan være av stor verdi å jobbe sammen to og to. De to kan på denne måten diskutere tema og oppgaver seg imellom før de sier noe høyt om gruppas tanker og synspunkter. Her reflekterer informanten direkte i forhold til høysensitive elever og sier at «Det er veldig fint i forhold til de høysensitive og de som ikke hevder sin stemme så fort. Som gjerne inntar observatørrollen og venter». Denne måten å jobbe på sier hun også gir noe mer tid til å tenke. Dette er avgjørende for mange høysensitive elever med deres dydebearbeiding (Aron, 2014, s. 37). Et viktig poeng læreren fremmer er det å ha is i magen og klare å gi elevene tid når læreren ber elevene om svar på noe. Dette bekrefter hun at oppleves som en stor utfordring iblant på bakgrunn av den omfattende læreplanen. Hun hevder likevel at tid til å tenke er avgjørende for en overvekt av elevmassen, høysensitiv eller ikke, noe som er i tråd med sitatet fra Dewey om at refleksjon er viktig for læring.

Dersom en elev er ukomfortabel med å uforberedt bli bedt om svar i klassesamtaler, er begge informantene samstemte på at det å avtale tegn med eleven på forhånd er effektivt. Som eksempel nevnes det at eleven legger blyanten på en bestemt måte dersom han/hun ikke ønsker å bli spurt, at han/hun ser på læreren når han/hun ønsker å delta, eller ser ned i de tilfellene han/hun ikke ønsker å si noe.

3.8 Lærernes refleksjoner

Som jeg nevnte innledningsvis ønsker jeg å vise hvordan ulike metoder og tiltak kan fungere for klassen som helhet. Derfor spurte jeg mine to informanter om nettopp dette: hvordan tror de det vil fungere for klassen som helhet dersom de tingene jeg har diskutert blir gjennomført på en daglig basis, og hva krever det av læreren? Lærer 1 er helt klar på at en forutsetning for at dette skal fungere er at det nettopp benyttes som en tilnærming på hele klassen. Dette fordi det er viktig at det ikke fremstår som at noen elever krever mer oppmerksomhet enn andre, det vil skape stigmatisering som igjen gir et dårlig miljø. Han opplever at dette krever omstillingsdyktighet av ham – evnen til å endre undervisning underveis når man ser klassen eller enkeltelevers behov. Dette opplever han kan gi mindre tid til planlegging, at en jobber under noe løsere rammer, men likevel må jobbe og tenke intenst underveis i timer. Elevene kommer slik tett innpå læreren som person, så han er forberedt på å gi av seg selv og innstilt på å legge fra seg dårlig humør utenfor klasseromsdøra. Dessuten mener han det er viktig å være ærlig. Dersom han har en dårlig dag forteller han det. Han mener at i et slikt klassemiljø blir slike ting forstått av elevene. Lærer 2 mener at når hun ser tilnærmelsen vi har diskutert under ett, er det en god tilnærming. Dette baserer hun særlig på at hun sammen med elevene bygger en plattform. Dessuten opplever hun at det i klassen hennes slik skapes en god arbeidsro og at elevene sier de er trygge. Likevel fremmer hun et viktig forbehold: balanse. Hun har i intervjuet fokusert mye på elevenes refleksjon rundt eget arbeid og prosessorientert arbeid. Hun påpeker at dette er krevende arbeidsformer, men en god måte å arbeide på for elevene. Derfor er det viktig at læreren gir elevene en balanse gjennom også å gi dem enkle avsluttende oppgaver, oppgaver der eleven «bare er». Hun sier følgende om for mye press: «Ungdomskolen er en del av et langt skoleløp så det er om å gjøre at elevene opplever det her som positivt. Og ikke blir utslitt». For sin egen del opplever hun at en slik måte å lede klassen på gir tilgang til elevenes tanker. Det gjør skoledagen mer forutsigbart for henne som lærer. Hun vet hva elevene liker og ikke liker. Likevel poengterer hun også her at balanse er viktig. Læreren må kunne sette grenser for seg selv. I det legger hun at en ikke må forvente for mye

av seg selv; for eksempel at en ikke vurderer alt arbeid like grundig hver gang, og velger hensiktsmessige arbeidsformer som også ivaretar lærerens behov. Også fra lærerens ståsted gjelder viktigheten av balanse mellom tett og reflekterende arbeid som stadig er i prosess oppveid mot kortere enklere økter og arbeidsformer som ivaretar også lærerens behov for «bare å være» iblant. Hun fremsetter en aktuell problemstilling for lærere som ønsker å bygge opp sin klasseledelse slik vi har skissert: Hvordan unngå å stresse. Her er hun på linje med Jenssen (2014, s. 27–28). I stressede situasjoner kan det være vanskeligere å holde på sin dømmekraft og jobbe ut ifra eget verdigrunnlag. Lærer 2 foreslår å minne seg selv på at en har god tid. Her benytter hun seg av de sammen tipsene hun benytter på elevene, nemlig avspenningsteknikker. Hun mener også at man bør en ha reflektert over egne standpunkter på forhånd.

3.9 Analyse av mine funn som helhet

Det som sammenfattende utmerker seg som viktige aspekter i mine informanternes måte å lede klassen på er ganske sammenfallende. Lærer 1 peker særlig på dialog og høy takhøyde. Lærer 2 peker på kroppsspråk og dialog ved mange anledninger. Et fellestrekk er at det er måter å opptre i samspill med elevene. Dette harmonerer slik jeg ser det godt med relasjonell klasseledelse: læreren er lydhør overfor elevens ståsted og behov og velger sine metoder ut ifra en verktøykasse som passer nettopp denne eleven. Når det gjelder ulike metoder, har informantene vist meg mange gode eksempler som fungerer uten stor grad av inngripen i deres lærerhverdag. De opplever i liten grad disse tilpasningene som et problem; de responderer med stor grad av løsninger på de aller fleste av mine spørsmål. Lærer 1 uttrykker ved et par anledninger at han synes det er viktig å hjelpe de sensitive elevene å utvikle motstandsdyktighet. Han uttaler:

Hvis vi snakker om de sensitive så tenker jeg at det må vi absolutt ta på alvor. Men på noen områder, (...) så er det kanskje litt sånn desensitivisering på noen områder også. Altså ikke at det skal være et hardt løp, men litt sånn å utsette seg for noen utfordringer som gjør at man kommer gradvis videre. For før eller siden kommer jo voksenverden og slår deg i fjeset, så du kan jo ikke få for mye puter under arma.

En god relasjon, slik teorien viser (August & August, 2016, s. 173–184) er viktig for å kunne hjelpe eleven gradvis videre slik denne læreren ønsker.

Mine funn videreførte mine tanker om hvilke metoder lærerne kunne bruke for å imøtekomme elevenes behov slik jeg skisserte dem. Metodene er absolutt relevante, og det er viktig for lærere å utstyre seg med en form for metodisk verktøykoffert. Men det som ligger til grunn

for denne verktøykofferten; lærerens verdisyn og menneskesyn samt hans refleksjoner om egen rolle, er den som avgjør hva denne verktøykofferten fylles med.

De to lærerinformantenes respons på mine spørsmål viste alt i alt at deres tilnæringsmåte til elevene i stor grad ivaretar høysensitive elevers behov, slik faglitteraturen fremstiller dem.

4.0 Avslutning

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg møtt både skepsis og nysgjerrighet.

Ankepunktet for dem som er skeptiske, er inntrykket av at det ikke finnes klare og konkrete holdepunkter som kan bevise at høysensitivitet virkelig eksisterer. Kanskje kan årsaken til dette være at deler av fagmiljøet innen blant annet pedagogikk og psykologi ikke fullt ut har gått god for det. Derfor er det stort sett i tabloide kilder man finner informasjon om høysensitivitet. Av den grunn er det viktig å understreke at det i dag finnes solid og seriøs forskning som underbygger at dette er et karaktertrekk som faktisk eksisterer.

Moderne anerkjent forskning peker på relevansen av relasjoner i lærerens klasseledelse (Drugli, 2015) (Nordahl, 2002). Teorien om høysensitivitet som jeg har vist til i denne oppgaven samsvarer i stor grad med teorien jeg har vist til rundt relasjonell klasseledelse. Slik mine informanter viser det, kan læreren ved hjelp av relativt enkle grep gjøre skoledagen bedre også for høysensitive elever. De har i like stor grad som konkrete metoder snakket om det subtile rundt metodene; hvilke signaler metodene sender ut og hva det forteller eleven. Jeg har fått forståelse for at dette er viktige refleksjoner i deres klasseledelse. Dette samsvarer i stor grad med hva teorien sier om høysensitive personers varhet for subtil stimuli og dermed viktighet av bevissthet rundt for å skape en god skolehverdag for disse elevene.