

Jakten på energityver i klasserommet

Tilpasset opplæring for høysensitive elever

Silje Elisabeth Arlund



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Jakten på energityver i klasserommet

En kvalitativ undersøkelse om tilpasset opplæring for høysensitive elever

© Silje Elisabeth Arlund

Juni 2016

Jakten på energityver i klasserommet. Tilpasset opplæring for høysensitive elever.

Silje Elisabeth Arlund

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat, Nydalen

Sammendrag

Høysensitivitet er et personlighetstrekk som i den siste tiden har fått økende grad av oppmerksomhet. Om lag tjue prosent av befolkningen er høysensitive, og kort forklart innebærer det å ha et nervesystem som reagerer sterkere enn hos andre ved ulike typer inntrykk og stimuli. Samfunnet i dag kan synes å være preget av et ideal der vi skal takle store mengder med inntrykk, og samtidig ha det bra og ha et godt selvbilde (Abrahamson & Kirksæther, 2013). Dette kan oppleves utfordrende for høysensitive mennesker, som lett blir overstimulert av store mengder med inntrykk. Jeg har derfor valgt denne problemstillingen: *Hvordan kan læreren tilrettelegge skoledagen slik at også høysensitive opplever trivsel og utvikling i klasserommet?*

Problemstillingen undersøkes gjennom tre forskerspørsmål:

1. Hvilke strategier kan være hensiktsmessige for å mestre overstimulering på skolen? Og hvordan kan læreren legge til rette for dette?
2. Hva slags stimuli og sanseintrykk kan reduseres på skolen, og på hvilken måte?
3. Hvordan kan læreren vite om det er en høysensitiv elev i klassen? Og hvordan bør læreren opptre i møte med en høysensitiv elev?

For å besvare disse spørsmålene har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode gjennom semistrukturert intervju. Mine informanter er voksne mennesker med høysensitivt personlighetstrekk, som jeg kom i kontakt med ved hjelp fra Foreningen for høysensitive. Jeg utarbeidet intervjuguiden med utgangspunkt i forskerspørsmålene. Resultatene av undersøkelsen viste at høysensitive mennesker synes å være like forskjellige som andre mennesker, og informantenes erfaringsbakgrunn medvirket til svarene. Allikevel var det temaer der informantene hadde liknende refleksjoner.

Tilrettelegging for høysensitive elever synes ut fra undersøkelsen å dreie seg om reduksjon av ulike faktorer som bidrar til at denne gruppen kan bli slitne og overstimulerte i klasserommet. Det kan synes positivt at eleven får bedre kjennskap til seg selv og egne reaksjoner, og at læreren har kunnskap om høysensitivitet. Trygghet, forutsigbarhet og tydelige lærere kan være gode rammer for å redusere elevens bruk av energi. Det kan være fordelaktig med tilrettelegging for pauser og mat, ro gjennom skoledagen, ryddig klasserom, minst mulig lyd-

og synsinntrykk, og mulighet til selv å stenge stimuli ute. Elevene kan ha særlig behov for å møtes med empati og forståelse, og at læreren unngår uforventet fokus mot eleven. Ved gruppearbeid bør gruppen bestå av få og rolige elever som er trygge på hverandre. Det kan være sentralt å unngå kraftige irettesettelser av høysensitive elever, og lærere bør gjerne vise forsiktighet omkring kollektive beskjeder. Kreative og skapende aktiviteter kan oppleves som særlig positivt for høysensitive elever. Mange av tiltakene er fordelaktige for best mulig trivsel og utvikling hos alle elever, men det kan synes særlig viktig for høysensitive elever da de gjerne lider mest under dårlige miljøer (Aron, Aron & Jagiellowicz, 2012).

Forord

Jeg har vært gjennom en lang prosess, som har vært spennende og lærerik. Jeg har gått fra et personlig forhold til temaet, til et bredere forskerperspektiv som har gitt meg større innsikt og forståelse. Jeg vil benytte anledningen til å takke menneskene som har gjort denne oppgaven mulig. Jeg vil takke alle informantene som har vært så vennlige og åpne mot meg. Gjennom samtaler med dere begynte jeg for alvor å forstå hva høysensitivitet dreier seg om, og hvor viktig det er å undersøke mer pedagogisk omkring dette personlighetstrekket. Jeg vil takke min veileder, Kolbjørn Varmann, som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger, og som har motivert meg til å fullføre oppgaven selv om veien har vært lang. Takk for at du tilpasset deg i stor grad etter forutsetninger i mitt liv.

Jeg vil takke mannen min, Marius, som har oppmuntret meg, og som har stilt opp ekstra mye som pappa og «husfar» når jeg har sittet mye med oppgaven. Jeg vil takke barna mine, Thelma og Mie, som har gitt meg hyggelige og nødvendige pauser, og som har vært veldig tålmodige når mammaen deres har vært opptatt. Jeg vil takke snille foreldre, steforeldre og svigermor som har stilt opp med barnepass og økonomi. Jeg vil takke broren min, Stig, som har delt erfaringer og dyttet meg et skritt videre når jeg har følt at jeg har stått fast. Jeg vil takke min beste venninne Vibeke, som alltid har tro på meg når motet mitt svikter. Også vil jeg takke Henriette og Yvonne som har heiet på meg gjennom prosessen. Jeg vil også takke jobben for tilrettelegging, og gode kollegaer som har støttet meg og gitt meg gode råd underveis.

Innholdsfortegnelse

1	Hvorfor sier du aldri noe?	1
1.1	Problemstilling.....	3
1.2	Oppgavens avgrensing og utforming.....	5
2	Høysensitivitet.....	7
2.1	Biologisk bakgrunnsforståelse.....	7
2.1.1	Stimulering og aktivering av nervesystemet	7
2.1.2	Hjernen	8
2.2	Men hvordan viser det seg? DOES.....	10
2.2.1	Dyptgående bearbeidelse av sanseintrykk.....	10
2.2.2	Overstimulering.....	12
2.2.3	Sterke emosjonelle reaksjoner og mye Empati	14
2.2.4	Sensitivitet for subtile stimuli	16
2.3	Kort om introversjon og ekstroversjon	17
2.4	Selvtester	18
2.5	Selvbilde ved HSP	20
3	Skolens tilpassing og organisering	23
3.1	Tilpasset opplæring.....	23
3.1.1	Enkeltelevens ressurser og læreforutsetninger	24
3.1.2	Organisering av undervisning	25
3.2	Klassemiljø	26
3.3	Forholdet mellom lærer og elev.....	27
4	Metode.....	30
4.1	Utvalg	31
4.2	Intervju.....	32
4.2.1	Førforståelse	33
4.2.2	Intervjuguide	33
4.2.3	Gjennomføring av intervjuet	35
4.2.4	Transkribering	37
4.3	Validitet og reliabilitet.....	37
4.3.1	Validitet.....	38
4.3.2	Reliabilitet	40

4.4	Etiske refleksjoner	40
5	Presentasjon av funn og analyse.....	43
5.1	Å oppdage at man er høysensitiv.....	45
5.1.1	Analyse.....	46
5.2	Hvordan oppleves overstimulering? Og hvordan tenker mennesker med HSP at skolen kan legge til rette for gode mestringsstrategier ved overstimulering?.....	48
5.2.1	Analyse.....	50
5.3	Hva slags stimuli og sanseintrykk tenker mennesker med HSP at kan reduseres på skolen, og på hvilken måte?	53
5.3.1	Analyse.....	56
5.4	Hvordan kan læreren vite om det er en høysensitiv elev i klassen? Og hva mener mennesker med HSP er viktig for lærerne I møte med en høysensitiv elev?.....	60
5.4.1	Analyse.....	62
5.5	Oppsummering og konklusjon.....	66
6	Avslutning	70
6.1	Oppsummering av funn	70
6.2	Kritisk refleksjon	72
6.3	Veien videre.....	72
	Litteraturliste	74
	Vedlegg	79

No table of figures entries found.

1 Hvorfor sier du aldri noe?

Hun er den stille jenta bakerst i klasserommet. Hun som aldri rekker opp hånden, hun som aldri deltar i diskusjoner, eller som aldri tar ordet i gruppearbeid. Hun som aldri kaster seg ut i leken i friminuttene, men som heller velger å se på de andre. Kanskje tenker du som lærer at dette er en elev som er svært sjenert og forsiktig. Så når du har elevsamtaler prøver du så pent som mulig å spørre hvorfor hun er så stille. Du ber henne kanskje om å bli litt tøffere, om å ikke være så redd for hva andre synes, og du sier forsiktig at hun må «ta seg sammen» og gjøre en innsats for å delta i timen, eller for å få flere venner. Tror du at eleven møter opp dagen etter og føler seg modig? Og når hun i dagene og ukene etter i hvert fall ikke gjør en «innsats» for å være mer deltakende, så tenker du at hun er vanskelig? Utfordrende? Stakkarslig? Eleven gikk kanskje inn til samtalen og håpet å få skryt for å være svært pliktoppfyllende, faglig, dyktig og snill, men gikk ut med en følelse av at det ikke er godt nok. En følelse av å ikke være god nok. Og eleven møter like pliktoppfyllende opp hver dag etter, og prøver å gjøre deg som lærer fornøyd. Men nå føler eleven seg veldig annerledes enn alle de andre, og hun vil heller gjemme seg enn å delta, og forstår ikke helt hvorfor skolen plutselig føles vanskelig.

Denne eleven sitter i klasserommet og suger til seg absolutt alt av inntrykk og stimuli, uten at du eller eleven selv er bevisst på det. Samtidig som den faglige informasjonen skal forstås og bearbeides, påvirkes hun av alt som skjer rundt. Det blinkende lysstoffrøret gjør at hun føler seg susete i hodet. Svette lukten fra eleven foran svir intenst i nesa. Stemningen mellom jentene ved siden av som kranglet i går føles i hver nerve. Selv om ingen har fortalt henne at de er uvenner kan hun føle det på hele seg. Den interessante samtalen hun hadde med bestevenninnen på vei til skolen, deles i bruddstykker som bearbeides om og om igjen. Sulten gnager så det verker i ryggen, men det er en hel time til hun kan spise. Nå føler hun i tillegg lærerens irritasjon over at nok en skoletime snart er over, uten at hun har rukkert opp hånden én eneste gang. For hver gang læreren retter et blick mot henne har hun lyst til å gå i ett med veggen, og bli usynlig. Hun klarer ikke å si et eneste ord. Som en strategi for å være i klasserommet og få med seg mest mulig av det faglige innholdet, har eleven ubevisst utviklet en introvert væremåte for å prøve og begrense overstimuleringen. Lærerens velmente elevsamtale har bare bidratt til større overstimulering.

Heldigvis er det økende grad av oppmerksomhet rundt høysensitivt personlighetstrekk, og det skrives stadig flere fagbøker og artikler omkring temaet. Barnehager, skoler og foreldre kan få foredrag og informasjon om temaet. Foreningen for høysensitive er aktive på sosiale medier, på internett, og med treff og foredrag. Det er normalt å ha et følsomt eller sensitivt nervesystem, og høysensitivitet er et vanlig personlighetstrekk som forekommer hos 15-20 prosent av befolkningen (Aron, 2013). Høysensitive mennesker har et mer fintfølede nervesystem, og som en følge av dette mottar og bearbeider hjernen sanseinntrykk på en mer detaljert og nyansert måte. Ulike inntrykk oppleves gjerne som betydelig sterkere for høysensitive personer enn hos andre, samtidig som inntrykkene bearbeides dypere (Møberg, 2013a). Høysensitive mennesker tar inn stimuli som eksempelvis; egne og andres følelser, stemninger, vage lyder, synsinntrykk eller fysiske inntrykk. For mennesker som ikke er like sensitive kan dette være stimuli som ikke oppfattes i det hele tatt. Som et resultat av dette har høysensitive mennesker lett for å bli overstimulerte. Det andre mennesker finner moderat stimulerende, kan bli overveldende for høysensitive personer. Det kan gi en følelse av å være ute av kontroll, og kroppen begynner å skille ut stresshormoner (Aron, 2013). Når man er overstimulert kan klarer man sjeldent å yte sitt beste, og man kan føle behov for ro og alenetid (Møberg, 2013a).

Mange høysensitive barn og voksne har gode strategier for å mestre utfordringene som et høysensitivt personlighetstrekk kan innebære. Høysensitivitet er derfor ikke noe som vanligvis medfører behov for spesielle tilpasninger i barnehage og skole (Haukedal, 2014). En høysensitiv person kan til og med ha en enda større følelse av mestring og livsglede, da alle følelser og stemninger kan oppleves 3-5 ganger sterkere hos høysensitive mennesker (Haukedal, 2014). Da de har større bevissthet om subtile inntrykk og forskjeller, er de ofte mer intuitive enn andre. De «bare vet» hvorfor ting er som de er, eller hvordan ting kommer til å bli. En del høysensitive mennesker er også visjonære, og mange kunstnere og oppfinnere er høysensitive. De kan også være svært samvittighetsfulle, kloke og forsiktige mennesker (Aron, 2013). Et særlig sensitivt barn stiller gjerne dype spørsmål og leter etter sammenhenger. De har også en særlig evne til å nyte det som er vakkert, ekte og meningsfylt. De oppfatter mange detaljer i det sosiale samspillet, og kan ha en stor innlevelsesevne, empati og omsorg for andre (Sonne & Delskov, 2015). De deler gjerne både dyp sorg og stor glede med sine nære omsorgspersoner. Høysensitive barn har gjerne en livlig fantasi, og de kan være særdeles kreative. Kombinasjonen av å ha god evne til å se sammenhenger, og at de er kreative og ser mange muligheter, gjør at de kan være gode problemløsere. De har gjerne sans

for kvalitet og perfektjonisme, de kan ha høy grad av ærlighet og behov for at omgivelsene er ekte, og de har gjerne en høyt utviklet rettferdighetssans både på egne og andres vegne (Sonne & Delskov, 2015) Et høysensitivt barn har gjerne ikke alle disse personlige egenskapene, men de har stort sett noen av dem.

Utfordringene oppstår dersom barnet av indre eller ytre faktorer, eller en kombinasjon av disse, til stadighet er overstimulert. Dersom barnet er overstimulert vil det ikke yte sitt beste, og barnet vil dermed ikke ha overskudd til å kjenne på empati, omsorg for andre, innlevelse, problemløsning etc. (Aron, 2013). I tillegg kan egenskaper, som i utgangspunktet er positive, få en negativ effekt dersom barnet har for store doser av dem. Dette kan igjen føre til overstimulering (Sonne & Delskov, 2015). Barnet har behov for å lære seg strategier for å berolige seg selv. Dersom barnet ikke har gode strategier vil en kraftig overstimulering kunne medføre sosialt uakseptable handlinger. Barnet kan eksplodere, og bli rasende og utagerende. Et høysensitivt barn kan også være redd for å oppleve overstimulering, og dermed bli overdrevent rigid. Barnet kan gjerne svare nei på et hvert forslag om å gjøre noe nytt, eller noe som er utenfor faste rutiner (Sonne & Delskov, 2015). Et barn som er konstant overstimulert, og som kanskje har vært det i hele sitt liv, kan i ytterste konsekvens få et atferdsmønster som kan forveksles med ADHD. Og dersom et barn lever under vanskelige forhold kan det utvikle mestringsstrategier som minner om autisme, ADHD eller OCD for å forsøke å tilpasse seg de problematiske omstendighetene (Sonne & Delskov, 2015). 70% av alle høysensitive er introverte, og for mange er det en ubevisst strategi å trekke seg innover for å skjerme seg fra overstimulerende omgivelser (Aron, 2013). Dersom barnet trekker seg svært mye inn i seg selv kan også dette være atferdsmessig utfordrende. Etter mitt syn kan det være av betydning at læreren har kunnskap om høysensitivitet, for å kunne skille negative strategier grunnet et personlighetstrekk fra en atferdsvanske eller diagnose. Det vil også være viktig for å kunne tilrettelegge slik at den høysensitive eleven isteden kan utvikle gode strategier for å mestre skolehverdagen og sosiale situasjoner.

1.1 Problemstilling

Med innledningen som bakgrunnsforståelse, er min bekymring at utviklingen av samfunnet går i retning av et insensitivt ideal, noe som kan tenkes å medføre at stadig flere høysensitive elever får problemer.

Altfor mange faller utenfor i et samfunn der idealet er at vi skal takle store mengder med inntrykk, opptre karismatisk og være fulle av selvtillitt og selvfølelse (...) Dette insensitive idealet handler om å hevde seg, være kjapp snarere enn dyptenkt, å være full av egne mål og aspirasjoner, både på jobb og hjemme. (Abrahamsson & Kirksæther, 2013 s. 21).

I tillegg kan dagens samfunn synes å ha lite kunnskap om, forståelse av og respekt for følelser (Haukedal, 2014). Høysensitive kan oppleve å kjenne sterkt på egne følelser, andres følelser, og underliggende stemninger. De kan også ofte reagere kraftig på lyd, lys og lukter. Det kan tenkes å skape utfordringer dersom hverken den høysensitive personen selv eller andre har god nok kunnskap om følelser, overstimulering og høysensitivitet (Haukedal, 2014). Med dette som utgangspunkt har jeg valgt problemstillingen:

Hvordan kan læreren tilrettelegge skoledagen slik at også høysensitive opplever trivsel og utvikling i klasserommet?

Med trivsel mener jeg en grunnleggende følelse av å ha det bra på skolen, og med utvikling mener jeg elevens mulighet for progresjon faglig og sosialt ut fra egne forutsetninger. For å få undersøke dette vil jeg intervju voksne mennesker som anser seg selv som høysensitive. Disse personene har tatt kontakt med meg via facebook siden til Foreningen for Høysensitive. Jeg har til hensikt å skape en samtale med dem rundt erfaringer fra skoletiden. Jeg ønsker særlig å få frem hva som kan oppleves som god tilpasning av skolemiljøet for en høysensitiv elev. Det er først når man lærer å leve med sensitiviteten og ikke imot den at man kan bli kjent med seg selv, og finne sin plass i samfunnet og i livet (Abrahamsson & Kirksæther, 2013). Elaine Aron (2013) mener at det er fire egenskaper som alltid er tilstede hos høysensitive mennesker. Disse fire egenskapene er: 1: Dyptgående bearbeidelse av sanseinntrykk, 2: Å ha lett for å bli overstimulert, 3: Å ha sterke generelle emosjonelle reaksjoner samtidig som man er spesielt empatisk, og 4: At man er oppmerksom på subtile stimuli som eksempelvis lyd- og synsinntrykk som andre ofte ikke legger merke til. Med disse egenskapene som utgangspunkt har jeg valgt tre forskerspørsmål for å svare på problemstillingen:

1. Hvilke strategier kan være hensiktsmessige for å mestre overstimulering på skolen?
Og hvordan kan læreren legge til rette for dette?
2. Hva slags stimuli og sanseinntrykk kan reduseres på skolen, og på hvilken måte?

3. Hvordan kan læreren vite om det er en høysensitiv elev i klassen? Og hvordan bør læreren opptre i møte med en høysensitiv elev?

1.2 Oppgavens avgrensning og utforming

I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på tilpasset opplæring med utgangspunkt i de fire egenskapene som ofte kjennetegner høysensitive mennesker. Det er som skrevet tidligere: **Dypgående bearbeidelse av sanseinntrykk, Overstimulering, Empati og sterke emosjonelle reaksjoner, og Sensitivitet for subtile stimuli som eksempelvis svake lydinntrykk, synsinntrykk og emosjonell stimulering (Aron, 2013).** Dette er forkortet til DOES. Jeg vil ha særlig fokus på faktorer i skolen som krever mye energi av høysensitive elever, og som medfører dårligere prestasjonsevner og konsentrasjon. Videre kan dette medføre strategier som er lite hensiktsmessige, og det kan også være en risikofaktor for utvikling av dårlig selvbilde (Haukedal, 2014). Å unngå for mye stimuli som aktiverer nervesystemet er altså en forutsetning for å kunne lære. For å kunne redusere overstimulering og skape gode strategier er det viktig å vite bakgrunnen for høysensitivitet og konsekvensene av uheldige strategier.

I del 2 vil jeg begynne med å skrive kort om biologiske faktorer ved høysensitivt personlighetstrekk. Hva som kjennetegner hjernen hos høysensitive personer er et stort og spennende forskningsfelt, som vil bli for omfattende å gå inn i i en oppgave som dette. Jeg vil allikevel nevne noe om det for å danne en forståelse av høysensitives egenskaper som biologisk forankret. Dette er med tanke på å unngå misoppfattelser omkring høysensitive som «sjenerte», «late», «svake», «syttete», og for å skape en bedre bakgrunnsforståelse. Nervesystemet som begrep blir brukt i oppgaven, men dette er også for omfattende å gå dypt inn i. Jeg vil derfor bare gå inn i en svært kort og grunnleggende forståelse av dette. Videre vil jeg beskrive mer utdypende hva DOES innebærer og hvordan dette viser seg hos barnet.

Grunnleggeren av begrepet høysensitivitet er psykologen og forskeren Elaine Aron. Hun er selv høysensitiv og introvert. Jeg bruker mye kilder fra Aron i oppgaven, og jeg ser at mye av litteraturen hennes er farget av at hun selv og flestparten av høysensitive er introverte. Det er derfor av betydning at jeg skriver et avsnitt om ekstroversjon og introversjon, da det gir utslag i forhold til tenking og atferd. Da mye av det jeg skriver er basert på Aron sin litteratur, vil antakelig min oppgave også være preget av en del typisk atferd for høysensitive introverte. Videre skriver jeg om hvordan man gjennom selvtester kan finne ut om man har høysensitivt

personlighetstrekk, og eventuelle utfordringer med slike tester. Deretter anser jeg det som relevant for oppgaven å ha med noe om selvbilde, da et sunt selvbilde er en forutsetning for best mulig trivsel og læring: «For å oppnå læring og trivsel hos elevene, må læreren ha fokus på motivasjon og selvbilde» (Ekeberg og Holmberg, 2004, s. 23).

I del 3 vil jeg skrive mer generelt om skolens tilpasning og organisering. Alle elever har rett på tilpasset opplæring, og min bekymring er at idealer og verdier i dag står i fare for å true god tilpasset opplæring for høysensitive elever. Jeg vil derfor skrive om tilpasset opplæring og hva det innebærer. Herunder vil jeg også skrive om hvordan Kunnskapsløftet og Opplæringsloven (1998) kan knyttes til best mulig opplæring for høysensitive elever, og hva som kjennetegner et godt forhold mellom lærer og elev.

Del 4 omhandler metode og jeg har valgt kvalitativ forskning med intervju som metode for datainnsamling. Her skriver jeg i tillegg om førforståelse, validitet og reliabilitet og etiske refleksjoner.

I del 5 presenterer jeg funn, og jeg har valgt å analysere etter hver underoverskrift for å bevare størst mulig oversikt. Til slutt kommer oppsummering og konklusjon.

Avslutningsvis kommer del 6 der jeg presenterer hovedfunn for å konkretisere forslag til tiltak. Videre skriver jeg kritiske refleksjoner omkring oppgaven, og deretter presenterer jeg veien videre om jeg skulle undersøkt mer omkring tematikken.

2 Høysensitivitet

2.1 Biologisk bakgrunnsforståelse

I flere tiår har det blitt forsket på høysensitive mennesker, men gjerne under andre betegnelser som sjenert, stille, sosialt hemmet og liknende (Haukedal, 2014). Forskningen viser at rundt 15-20% av alle mennesker har et høysensitivt personlighetstrekk (Aron, 2003a), og det vises også hos over 100 andre arter. Det er en egenskap som forbindes med større sensitivitet og reponsivitet til miljøet og sosiale stimuli (Acevedo et al., 2014, s. 1). Det var Elaine Aron som på 90-tallet først introduserte begrepet høysensitivt personlighetstrekk, fra nå av forkortet til HSP (Foreningen for høysensitive 2013). Sensory processing sensitivity er den vitenskapelige termen som brukes om egenskaper ved HSP. Sensorisk prosesserings sensitivitet forkortes til **SPS**. SPS forbindes med identifiserbare gener, atferd, fysiologiske reaksjoner og mønstre av hjerneaktivering. Dette innebærer at HSP er et medfødt og arvelig personlighetstrekk (Aron, 2014). Men her er det også viktig å nevne at det er antakelig ingen arvelige trekk som ikke kan dempes, styrkes, dukke opp eller bli borte dersom man går gjennom svært sterke opplevelser. Tøffe påkjenninger kan føre til at man som voksen oppfører seg på samme måte som de som er født sensitive. Mens hvis man som medfødt sensitiv presses til å bli «tøffere» kan ens sensitivitet undertrykkes, selv om det underliggende trekket mest sannsynlig ikke blir helt borte (Aron, 2013).

2.1.1 Stimulering og aktivering av nervesystemet

Nervesystemet hos mennesker består av det sentrale og det perifere nervesystem (...)
Sentralnervesystemet består av stor- og lillehjernen, samt hjernestammen og ryggmargen, og ligger innkapslet i hodeskallen og ryggraden. *Det perifere nervesystem* består av sensoriske og motoriske nervefibre og sanseorganer i hud, muskler, ledd og indre organer. Sanseorganene ligger i de organene som de formidler impulser fra. Nervefibrene forløper til og fra sentralnervesystemet til alle deler av kroppen. (Gjærum, 2002, s. 23)

Nervesystemet har tre hovedoppgaver. Det skal ta imot og tolke informasjon, og sende beskjeder. Det skal også styre kroppens funksjoner, og samordne ulike kroppsfunksjoner og aktiviteter (Gjærum, 2002). Nervefibrene gir hele tiden informasjon om situasjonen i kroppen,

eller overfører sentralnervesystemets initiativ eller svar på påvirkning fra stimuli (Gjærum, 2002). Stimulering er altså det som setter i gang nervesystemet og som gjør det oppmerksomt (Aron, 2003a). Det kan være hva som helst som får nervesystemet til å reagere. Det kan komme utenfra, fra eksempelvis lyd og synsinntrykk, og det kan komme fra kroppen i form av blant annet smerter, muskelspenninger og sult. Det kan også komme fra tanker, minner, fantasier og planer. Stimulering kan variere i intensitet, for eksempel hvor høy en lyd er. Stimuleringen kan også være mer intens dersom den kommer brått eller uventet, som et rop eller en bil som tuter, eller dersom stimuleringen er kompleks, som å høre på musikk og følge med på en samtale samtidig. Noen ganger kan man bli vant til stimuleringen, og man tror man ikke blir plaget av den, helt til man plutselig kjenner at man er sliten (Aron, 2003a). Alle mennesker har det best når de er passe stimulert, altså at en hverken kjeder seg eller er overstimulert. Men det varierer fra person til person hvor mye nervesystemet aktiveres i samme situasjon, under den samme stimuleringen (Aron, 2003a). Det som kjennetegner mennesker med HSP er at det skal mye mindre til enn hos mennesker uten HSP før de blir overstimulerte (Aron, 2003a).

2.1.2 Hjernen

Midt inni hjernen finnes det en kjertel som heter amygdala. Stimuli og sanseinntrykk kommer først til amygdala for en følelsesmessig tolkning. Dette innebærer at følelsene kommer før den logiske og analytiske tenkingen. Følelsene er derfor i stand til å dominere hjernens evne til logisk og objektiv tenking (Haukedal, 2014). Amygdala sin oppgave er å vurdere hvorvidt noe kan være farlig, vennelig eller kan gjøre vondt. Amygdala aktiverer den delen av hjernen som skal huske hva, hvor og når ting skjedde, samtidig som det går en beskjed til frontalhjernen som skal resonnerer og konsultere tidligere opplevelser. Deretter går det melding tilbake til amygdala, eksempelvis hvorvidt det er en reell fare eller ikke. Amygdala styrer så hvordan enkeltindividet reagerer på hendelser eller stimuli, ved regulering av flukt- eller kamphormoner. Alt som minner om noe som har vært faretruende vil føre til aktivering (Haukedal, 2014). Da mennesker med HSP tar inn ekstra mye stimuli, og har mye input å prosessere fra enhver situasjon, vil amygdala bli svært sentral i hverdagen for mennesker med HSP (Haukedal, 2014). Alle mennesker har et «atferdshemningssystem», men hos mennesker med HSP ser den ut til å være spesielt sterk eller aktiv (Aron, 2003b). Dette er forbundet med et aktivt høyre område av den tenkende delen av hjernen som heter cortex (Aron, 2003b, s. 20). Dette gjør at mennesker med HSP gjerne vil «stoppe og sjekke» i nye, ukjente

situasjoner. Dette «atferdshemningssystemet» er laget slik at man skal se på situasjonen man er i, for å se om den likner en situasjon en har vært i tidligere. Dette vil forårsake en kort hemming eller pause før man kan gå inn i situasjonen. Dersom man har opplevd en liknende situasjon som truende eller farlig tidligere kan det hende at man velger å gå bort fra situasjonen. Denne «stopp og sjekk»-funksjonen er antakeligvis sterk hos høysensitive fordi de har så mye input å prosessere fra enhver situasjon (Aron, 2003b, s. 21).

Mennesker med HSP har større bevissthet og oppmerksomhet i forhold til subtile stimuli som for eksempel svært svake lyder, synsinntrykk eller stemninger, som mennesker uten HSP antakelig ikke vil ense. Acevedo et.al. (2014, s. 2) viser til en studie der personer skulle oppdage subtile forskjeller i fotografier av landskap. Resultatet viste at de med høy SPS hadde sterkere aktivering i de deler av hjernen som styrer oppmerksomhet og visuell prosessering, sammenliknet med de som hadde lav SPS. Mennesker med høy SPS synes også å reagere mer på både negativ og positiv stimuli. De drar fordeler av sosiale miljøer som er «gode nok», men de er sårbare for negative utfall ved dårlig sosiale miljøer (Aron et al., 2012).

For example, especially in positive, enriched environments, the greater reactivity of a sensitive child might increase sensitivity to the environment by promoting curiosity and an excitement about learning, or lead to deeper positive feelings for a teacher, coach, or mentor that might in turn lead to greater focus on subtle ways to improve responses compared with a less emotional child. (Aron et al., 2012, s. 10)

Disse kjennetegnene som er beskrevet over, gjør at mennesker med høy SPS prosesserer stimuli i høyere grad enn andre. Dette vil kunne være nyttig i en ny situasjon, i tillegg til at erfaringene ofte vil benyttes i en fremtidig situasjon (Acevedo et al., 2014). Mennesker med lav SPS vil i mindre grad handle med utgangspunkt i tidligere situasjoner. Man antar at SPS er en av to strategier for arters overlevelse. Ved å være mer oppmerksom på omgivelsene vil de ha større bevissthet rundt muligheter for eksempelvis å skaffe seg mat, venner og danne allianser, og for å oppdage trusler som rovdyr, konkurrenter og fare for å miste status (Acevedo et al., 2014).

Mange høysensitive beskriver at de påvirkes sterkt av andres følelser. Acevedo et. al. (2014) ville undersøke nevrologiske systemer knyttet til andres følelser, og fant at resultatene ved HSP var forbundet med økt hjerneaktivering av områder som involverer oppmerksomhet og

handlingsplaner. Resultatene for mennesker med HSP viste sterkere aktivering av hjerneområder som involverer bevissthet, empati og prosessering i forhold til seg selv og andre. Dette tyder på at slik type bevissthet og reaksjonsevne er fundamentale egenskaper ved SPS, og viser hvordan hjernen kan mediere disse trekkene (Acevedo, et al., 2014).

2.2 Men hvordan viser det seg? DOES

Elaine Aron er en høysensitiv psykolog, som har forsket mye på temaet (Aron, 2003b). Aron (2013) understreker at alle høysensitive personer er forskjellige. Det er forskjellig i forhold til hvilke typer stimuli de reagerer kraftigst på, hvordan de reagerer på overstimulering, og hva som hjelper for å redusere stimuleringen (Haukedal, 2014). I tillegg har de ulike bakgrunnshistorier og de har flere enn dette ene personlighetstrekket (Aron, 2013). Men selv om mennesker med HSP er svært ulike, har de en del fellestrekk. Aron (2013) beskriver en kombinasjon av fire egenskaper som er til stede hos et høysensitivt individ, og dette viser seg gjennom DOES.

2.2.1 Dyptgående bearbeidelse av sanseintrykk

Først beskriver Aron (2013) dyptgående bearbeidelse av sanseintrykk. «SPS is conceptualized as involving deeper processing of stimuli across a very wide variety of situations, supported by a greater response to both positive and negative stimuli that motivates learning and thus leads to more successful responses in future similar situations.» (Aron et al., 2012, s. 15). Den biologiske bakgrunnen for dyptgående bearbeidelse av sanseintrykk er altså for å kunne skape et best mulig utfall i fremtidige situasjoner. Dette viser seg ved at barnet stiller dype spørsmål, bruker vanskelige ord for alderen, har en utpreget humoristisk sans, synes det er vanskelig å ta valg fordi det er mange muligheter som må vurderes, eller at det tar lang tid å finne seg til rette i nye situasjoner eller med nye mennesker (Aron et al., 2012). Når hjernen tar inn svært mye stimuli på én gang, må den jobbe mye mer enn hos mennesker med lav SPS (Sletteland, 2015). Lene Sonne og Athina Delskov (2015) eksemplifiserer forskjellen mellom et sensitivt barn og et ikke sensitivt barn med en kasse med åtte appelsiner. Barn med lav SPS vil se at det er noen store, noen små og noen mellomstore appelsiner. Det høysensitive barnet vil se at det er åtte appelsiner der alle er av ulik størrelse, og kanskje de har litt ulik form og farge. Det høysensitive barnet tror gjerne at alle andre også registrerer dette. Når barnet registrerer og sorterer alle inntrykk på denne

måten betyr det svært mye arbeid for barnet. Før de får orden på alle inntrykk vil de oppleve et indre kaos. Når forbindelsene og forholdene faller på plass går barnet til ro igjen (Sonne & Delskov, 2015). Aron et al. (2012) beskriver dette fenomenet slik:

Again, all forms of sensitivity, whether to hunger, lighting, or others' emotions serve the general evolutionary purpose of noticing more aspects of Situation A to make better choices in later Situation B, with the assumption that A is enough like B to have been worth learning from. (s. 15)

Høysensitivitet er ikke noe man kan skru av, og når hjernen hele tiden jobber så mye vil en høysensitiv person bli fortere sliten enn andre (Sletteland, 2015). Dette er viktig å akseptere, både i forhold til den høysensitive fysiske og psykiske helse, og i forhold til personens selvbilde. Dersom man til stadighet får høre at man «må ta seg sammen» eller at man må holde ut, kan det føre til en følelse av utilstrekkelighet og mindreverd. Ved å ta inn mange inntrykk og bearbeide de dypt, har høysensitive bedre grunnlag til å stole på dem. Men tvert imot har mange lært å ikke stole på dem (Sletteland, 2015). Når barnet tilsynelatende ikke tar et valg eller svarer på et spørsmål, kan de lett bli stemplet som sjenerte. Dette kan gi dem en feil forståelse av seg selv da de i virkeligheten ikke har fått lang nok tid til å tenke seg om før den voksne har gått videre (Aron et al., 2012).

Det er mange avgjørelser, små og store, som man skal ta i løpet av en dag, og når alt vurderes nøye er det naturlig at det kan bli slitsomt for høysensitive (Hinge Thomsen, 2015). Tilbake til eksempelet med appelsinene, så kan det bli vanskeligere for en høysensitiv person å velge hvilken appelsin han har lyst på. Størrelse, form, farge, lukt etc. vil sammenliknes og vurderes nøye opp mot hverandre. Derfor kan man ikke forvente at et menneske med HSP skal ta raske avgjørelser (Aron, 2003b). Lar man barnet bruke den tiden han trenger er sannsynligheten stor for at han faktisk velger den beste appelsinen. Høysensitive barn bør få støtte i å akseptere at det tar lang tid for dem å ta en avgjørelse og at det er greit at man kan velge feil. Man kan hjelpe dem til å vurdere hvor viktig beslutningen faktisk er. Dersom det hjelper dem kan man lage en nødplan, altså at det går an å gjøre om på en stor beslutning dersom den viser seg å være feil (Aron, 2003b).

Emosjonell støy er også noe som kan virke krevende på en høysensitiv person. Mennesker med HSP påvirkes i positiv retning eller i negativ retning i 3-5 ganger større grad enn mennesker uten HSP (Haukedal, 2014). Negative følelser hos seg selv eller andre, og egne

eller andres konflikter, kan skape ubehagelig indre støy hos høysensitive mennesker (Hinge Thomsen, 2015). Det skal lite irritasjon til i et tonefall eller ansiktsuttrykk før det høysensitive barnet reagerer (Aron, 2003b). Barn med HSP vil derfor kunne trenge hjelp til å vurdere hvorvidt det faktisk er en konflikt, eller om konflikten er større enn barnet tror (Hinge Thomsen, 2015). Barn med HSP har gjerne en sterk rettferdighetssans (Sonne & Delskov, 2015), og det kan derfor være nyttig å hjelpe dem til å vurdere hvilke kamper som er verdt å ta. I tillegg vil det være nyttig å støtte dem i å stå i ubehaget ved en konflikt, det er ikke alltid deres jobb å lette på stemningen (Hinge Thomsen, 2015).

2.2.2 Overstimulering

Alle mennesker har det best når de hverken kjeder seg eller er overstimulert. Men det varierer mye fra person til person hvor mye nervesystemet blir stimulert, selv om man utsettes for like mye stimuli (Aron, 2013). Haukedal (2014) bruker betegnelsen komfortsone eller toleransevindu om balansen mellom kjedsomhet og stress, altså der vi hverken er understimulert eller overstimulert. Ved en bred komfortsone tåler man mer stress og man kjeder seg sjeldnere enn om man har en smal komfortsone. Innenfor komfortsonen fungerer vi optimalt. Ved stor kjedsomhet over tid kan man ukritisk velge aktiviteter og hvem man skal gjøre ting sammen med. Dersom man i motsetning opplever for stor mengde stimuli må man ta en pause for å gjenskape balanse og mestring (Haukedal, 2014).

Overstimulering er noe som kan skje alle, men forskjellen er at hos mennesker med HSP så skjer det oftere. Ved å ta inn mye mer stimuli, ved å føle alt 3-5 ganger sterkere, ved å påvirkes kraftig av de fysiske og sosiale omgivelsene, ved å bearbeide alt særdeles grundig, så er det naturlig at overstimulering skjer oftere hos mennesker med HSP (Aron, 2003b).

Overstimulering kan være en følelse av å miste kontroll, eller av total metning på stimuli (Haukedal, 2014). Plutselig kjenner man på alle kraftige følelser inni seg på én gang, sinne, sorg, frykt, utilstrekkelighet og liknende. Alle lyder, berøring, synsinntrykk, lukter, og stemninger forsterkes gjerne kraftig, og man kan føle at man mister oversikt. Alt kan føles som en «tåke», og det kan beskrives som at man føler alt og ingen ting på en gang (Haukedal, 2014). Det kan også vise seg som rødming, hjertebank, skjelving i hendene, urolig mage eller spente muskler (Aron, 2003a). Andre kan oppleve det som hodepine, muskelsmerter, svimmelhet, dyp tretthet eller de kan få en uvirkelighetsfølelse (Hinge Thomsen, 2015). Det kan altså oppleves svært ulikt, men det er en ubehagelig følelse, og for noen føles det

skremmende (Haukedal, 2014). Dersom man blir redd av symptomene vil frykten kunne gjøre at man blir enda mer overstimulert. Dersom man ikke vet noe om overstimulering eller HSP kan man dermed bli overstimulert i større grad fordi man ikke forstår hva som skjer (Aron, 2003a). Mange med HSP får «kort lunte» og kan bli irritable ved overstimulering (Hinge Thomsen, 2015). Dersom et barn blir svært overstimulert kan det miste overblikk og dømmekraft. Det kan eksplodere og bli fysisk utagerende (Sonne & Delskov, 2015). Et overstimulert barn kan ofte få overraskende og kraftige følelsesutbrudd i overstimulerende situasjoner som utflukter, ferier og morsomme tilstelninger. Barnet kan ha problemer med å sovne eller sove rolig etter spennende dager, og de kan ha kraftige reaksjoner på forandringer eller smerte. De kan reagere på høye lyder nesten som fysisk smerte, og de klager gjerne over kløende klær, stein i skoen, og varme og kulde (Aron, 2014). Men mange barn med HSP uttrykker ikke reaksjonene sine i så stor grad utover, men heller innover i seg selv. Dette kan gi utslag som magesmerter eller angst (Aron, 2003b). Fordelen med å være et mer følelsesmessig ekspressivt barn vil være at omverdenen lettere får øye på at det er noe som plager barnet, og kan hjelpe barnet å roe seg (Aron, 2003b). Høysensitive har gjerne bruk for mer hviletid enn andre, og de kan foretrekke rolig lek. For å unngå overstimulering kan de ønske å holde seg borte fra lagidrett, selskaper og lignende (Aron, 2014). På skolen kan man ofte se at de ikke tar ordet i klassen, og at selv om de er svært begavede, så presterer de mye dårligere dersom noen ser på, eller om de føler seg satt på prøve (Aron, 2014).

Ved overstimulering kan det hjelpe å akseptere at man har blitt overstimulert, og akseptere de reaksjonene som det fører til. Musikk som virker beroligende kan også hjelpe (Aron, 2003a). Det kan være lurt å komme seg ut av situasjonen, lukke øynene for å redusere stimuli, ta jevnlig pauser og gå utendørs. Å drikke vann, roe pusten, bevege seg og stå/sitte med en avslappende kroppsholdning kan også hjelpe (Aron, 2003a). Når et høysensitivt barn er sliten og overstimulert, er det viktig at barnet slipper mer inntrykk utenfra. Barnet har behov for en rolig pause alene. Dersom det legges opp til stadige fellesaktiviteter i pauser, blir det vanskelig for de sensitive barna (Sonne & Delskov, 2015). Da høysensitive barn lett blir forstyrret av ulike typer stimuli i klassen, bør dette forsøkes og begrenses. Med mindre stimuli kan barnet heller rette sin oppmerksomhet mot undervisningen. Dette kan eksempelvis gjøres ved at barnet plasseres på første rekke, eller helt for seg selv ute på siden. Dersom overstimulering hos en elev er et stort problem kan hørselsvern, skillevegger eller hettegenser benyttes (Sonne & Delskov, 2015). Når læreren står og underviser foran en vegg, bør den være rolig og nøytralt dekorert. Ting som flyter rundt i klasserommet, dårlig utlufing, og dårlig

rengjøring kan også være forstyrrende (Sonne & Delskov, 2015). Ved gruppearbeid kan det være positivt å sette to høysensitive barn sammen, for å skape anledning til ro og fordypning. I friminutt kan det være godt å ha en voksen i nærheten som barnet kan henvende seg til dersom barnet føler seg utrygg, og i enkelte perioder kan det være hensiktsmessig å la barnet være inne i friminuttene (Sonne & Delskov, 2015). Det kan være fordelaktig å være i forkant og forsøke å ha en plan eller strategier for å sørge for at man ikke til stadighet blir overstimulert. Ved å lære å kjenne seg selv bedre skapes det også muligheter for å gjenkjenne når det begynner å bli for mye stimuli. Slik skapes det mulighet for at de kan bruke egne strategier før de kommer til et punkt der de er svært overstimulert. Allikevel må ikke høysensitive elever overbeskyttes og miste mulighet til å utfordre egne grenser (Hinge Thomsen, 2015).

Ofte når man leser om eller googler høysensitivitet kommer mindfulness opp. Mindfulness er en form for meditasjon, men det skiller seg fra vanlig meditasjon ved at tankene ikke skal fjernes. Det er helt greit å tenke, og mindfulness dreier seg om å iaktta og undersøke tankene uten å dømme dem som uønskede eller ønskede, som riktige eller gale. Og tankene skal heller ikke endres (Møberg, 2013b). Dette er fordelaktig for mennesker med HSP, da de gjerne bruker mye energi på bearbeidelse og tanker.

Essensen i mindfulness er at du er fullt og helt oppmerksom på det som skjer rundt deg akkurat nå – uten å dømme, uten å vurdere, uten at du ønsker at noe skal være på en bestemt måte, at det skal skje noe spesielt, eller at du skal nå et spesielt resultat. (Møberg, 2013b, s. 24).

2.2.3 Sterke emosjonelle reaksjoner og mye empati

Høysensitive har ofte sterke emosjonelle reaksjoner og mye empati. Hos barnet kan det vise seg gjennom dype følelser og sterke reaksjoner (Aron 2003b). De opplever alle følelser, positive og negative, sterkere enn andre. De blir sterkere påvirket enn andre av urettferdighet, konflikter, naturkatastrofer, dårlige nyheter, familiekonflikter og liknende. Barna kan gråte lett og bli svært frustrert hvis de gjør en liten feil. De er gjerne perfeksjonister. De blir også gladere, mer fornøyde og mer oppspilte enn andre i positive situasjoner (Aron, 2003b).

Sensitive persons, while emotionally reactive, have lifelong experience with their stronger emotional reactions, and if raised in a supportive environment would surely

develop methods of affect regulation such that their emotional reactions would remain at a level that mainly enhances decision-making processes. (Aron et al., 2012, s. 10)

Voksne bør snakke med høysensitive barn om følelser, og det er viktig å akseptere alle følelsene som barnet har (Aron, 2003b). Når barnet uttrykker følelser sterkt kan det være lurt å roe ned barnet, og deretter snakke med barnet på et rolig sted og la barnet fortelle hva det føler og hvorfor. En god natts søvn kan hjelpe når barnet er opprørt på grunn av overstimulering. Når barnet uttrykker sterke positive følelser bør den voksne speile de positive følelsene og gjerne legge opp til hyggelige aktiviteter (Aron, 2003b).

«Empati er en grunnleggende positiv holdning til andre mennesker. En dybdeorientert, verdimelessig forståelse av hva som er bra for mennesker» (Haukedal 2014, s. 163).

Høysensitive kan ha en tendens til å raskt registrere fortvilelse hos andre mennesker, og av og til hos dyr (Aron, 2014). Dette er som tidligere nevnt knyttet til større aktivitet i de delene av hjernen som fører til empati (Acevedo et. al., 2012). Naturligvis blir derfor høysensitive barn gjerne lett opprørt over urettferdighet og grusomhet (Aron, 2014). Høysensitive er veldig oppmerksomme på andres følelser, og de kan oppdage følelser hos den andre uten at personen selv er bevisst sin egen følellestilstand (Aron, 2003b). Mennesker vil gjerne ikke innrømme egne følelser, særlig dersom det gjelder sinne eller frykt, eller dersom de ikke er helt bevisst hva de føler der og da. Et høysensitivt barn vil derfor ofte kunne oppleve å vite om andres følelser, mens de får motstridende beskjeder verbalt. Det vil hjelpe barnet dersom de voksne klarer å identifisere og være ærlige om egne følelser. Høysensitive barn kan videre bli veldig opptatt av hva andre tenker om dem, siden de selv registrerer så mye ved andre (Aron, 2003b).

Høysensitive kan også oppleve noe som Hägglund & Dahlin (2012) betegner som «emosjonell smitte». De kan føle at de tar inn andres følelser og gjør dem til sine egne. Allerede i tre-fireårsalderen lærer man seg å skille mellom seg selv og andre. Man begynner ikke lenger å gråte fordi et annet barn gråter. Høysensitive mennesker kan ha vanskeligheter med dette, selv opp i voksen alder. Det kan også være vanskelig å sortere hva som er egne meninger og hva som er andres meninger (Hinge Thomsen, 2015). Andre kan ha utviklet en strategi mot dette, å ha vanskeligheter med å sette seg inn i andres følelser fordi de ikke har orket å kjenne så sterkt på andres følelser (Hinge Thomsen, 2015). Noen beskriver at de ikke blir «smittet» av følelsene, men at det gir et sterkt ubehag å kjenne på ubehagelige følelser og stemninger hos andre (Hinge Thomsen, 2015). Ved å få bekreftelse på egne følelser, og å lære

seg å kjenne egne følelser, blir man tryggere i forhold til både egne og andres følelser (Hägglund & Dahlin, 2012).

2.2.4 Sensitivitet for subtile stimuli

Den siste egenskapen som ifølge Aron (2014) er tilstede hos et høysensitivt menneske er sensitivitet for subtile stimuli. Dette innebærer at de er ekstra følsomme ovenfor svært lite stimuli, som meget diffuse lyder, lukter og små detaljer, som ikke-sensitive gjerne sjeldent registrerer. Barnet kan ofte bemerke små endringer i rom eller i andres utseende. Hvis barna kjenner en rar lukt kan de vise stort ubehag eller nekte å gå inn i et rom. (Aron, 2014). Det kan oppleves som invaderende for en høysensitiv å bli utsatt for slike typer stimuli, og det kan medføre fysiske og psykiske plager (Haukedal, 2014). Voksne rundt et barn som reagerer særdeles kraftig på eksempelvis lukten av makrell i tomat, kan oppfatte barnet som «vanskelig», «kranglete» og liknende (Aron, 2003b). Hvis omgivelsene reagerer med uro og affekt vil man kunne øke stressnivået hos det høysensitive barnet. Man kan også risikere at barnet tror at det er noe galt med seg selv siden det får voksne til å reagere voldsomt (Sonne & Delskov, 2015). Derfor kan det være viktig med forståelse omkring høysensitivitet, slik at barnet med HSP ikke utvikler en feilaktig forståelse av seg selv. Som beskrevet kan det være positivt for en høysensitiv elev å finne ut av hva slags stimuli eleven reagerer kraftigst på, og gode strategier for å redusere dette. For eksempel kan hørselsvern/ørepropper og solbriller hjelpe. Ved sterke lukter må man kanskje bare akseptere at man må gå ut av situasjonen dersom det blir for invaderende (Haukedal, 2014).

Som eldre barn skal det ofte veldig lite til før oppfatter hva andre mener (Aron, 2003b). Et lite blikk, tonefall, en negativ kommentar, eller en oppmuntring kan påvirke dem mye. De merker gjerne fort hva læreren forventer av dem, noe som kan hjelpe dem godt i skolehverdagen. Disse små detaljene som høysensitive lett registrerer kan også styrke dem i kunst og idrett. Men dersom barnet stadig er overstimulert kan denne oppmerksomheten forsvinne. Det vil altså være av stor betydning for dem å ikke være i et konstant overstimulerende skolemiljø (Aron, 2014). Siden barnet lett oppfatter subtile uttrykk og kroppsspråk, er det ofte unødvendig med kraftige irettesettelser. De har vanligvis mye større utbytte av vennlig korrigerende enn streng straff (Sonne & Delskov, 2015). Streng straff kan tvert imot virke overstimulerende fremfor at atferden endres. Det er særlig gunstig for de høysensitive barna at de voksne gir tydelige beskjeder, bruker et rolig tonefall og har et klart kroppsspråk. Kritik

og bebreidelser kan være like ubehagelig som fysisk smerte for det høysensitive barnet (Sonne & Delskov, 2015).

2.3 Kort om introversjon og ekstroversjon

Høysensitive mennesker har gjerne blitt betegnet som «sjenerte», «hemmet» og liknende, men dette er ifølge Aron (2013) en misforståelse. Riktignok er flesteparten av høysensitive mennesker introverte, men det er ikke det samme som å være sjenert. Det innebærer enkelt forklart at de ofte foretrekker å fokusere mer innover i seg selv, enn på det som skjer rundt dem. De er gjerne særlig opptatt av tanker, følelser, og dype spørsmål (Aron, 2013). 70% av mennesker med HSP er introverte, og de resterende 30% er ekstroverte (Aron, 2003a). Carl Gustav Jung (1994) mente at forskjellen mellom ekstroverte og introverte omhandler hvorvidt ens fokus, beslutninger og handlinger er betinget av objektive eller subjektive forhold. Hos ekstroverte mennesker følger interesse og oppmerksomhet objektive forekomster. Både personer og ting vekker interesse, og handlingene vil rette seg etter påvirkninger fra disse. Den ekstrovertes tenking er i større grad bestemt av objektive sanseopplevelser, fremfor subjektive kilder (Jung, 1994). Typiske karakteristikk for en ekstrovert person er gjerne at de har en stor vennekrets, liker å være i fokus, og at de setter pris på store grupper og fremmede (Aron, 2003a). Ekstroverte mennesker med HSP vil kanskje oppleve at de gjerne ønsker å være sammen med mange mennesker, men at de brått blir overstimulert og vil hjem. Mange med HSP ønsker å være alene da, mens ekstroverte som ikke har HSP slapper bedre av med mennesker rundt (Aron, 2003a).

Introverte mennesker orienterer seg derimot etter subjektive faktorer (Jung, 1994). «Medens den ekstraverterede type alltid overvejende henholder sig til der kommer til ham fra objektet, støtter den introverterede sig overvejende til det, som ydre intryk konstellerer i subjektet» (Jung, 1994, s. 299). Introverte er i tillegg mer følsomme for stimuli. Det viser blant annet en undersøkelse gjort av Eysenck der introverte hadde større økning i spyttutsondring enn introverte når de fikk sitronsaft på tungen (Eysenck, 1982). Introverte har også høyere spenningsnivå i hjernebarken enn ekstroverte. Ulikt spenningsnivå kan beskrives som forskjellen i hvor spent man føler seg før en eksamen, i forhold til når man slapper av foran TV på kvelden. Hjernebarkens funksjon er også å legge en brems på de nedre delene av hjernen, og dette medfører en mer «hemmet» atferd hos introverte enn ekstroverte (Eysenck, 1982). Typiske kjennetegn for introverte mennesker er at de trives i eget selskap, de

foretrekker dype samtaler på tomannshånd fremfor smalltalk i gruppe, de kan foretrekke å uttrykke seg skriftlig, og at de tenker før de snakker (Cain, 2013). De legger gjerne ekstra vekt på meningen med ting, og de har behov for tid i fred og ro for å fordøye inntrykk og sortere tanker. I sosiale sammenhenger oppfattes de gjerne som litt stille, og de har ikke like stort behov for ytre stimulans som ekstroverte (Abrahamsson & Kirksæther, 2013).

Ilse Sand (2015a) mener at det gir god mening at 70% av alle høysensitive er introverte, fordi det kan oppleves lettere å reflektere dypt i mindre grupper, og man blir gjerne ikke så lett overstimulert av det. Mange høysensitive utvikler ubevisst introverte strategier, fordi at omgivelsene er så stimulerende (Aron, 2013). Både introverte og ekstroverte høysensitive vil gjerne ha sterke indre reaksjoner, men det er ulikt hvordan det kommer til uttrykk. Introverte vil gjerne vende det innover, og ikke uttrykke følelsene til omverdenen. Ekstroverte vil ofte uttrykke seg i større grad (Aron, 2003b). Det er viktig å skille mellom begrepene ekstrovert/introvert i forhold til de sosiale begrepene innadvendt/utadvendt. I dagens samfunn der den ekstroverte typen er idealet, vil det være mange «skap-introverte». Dvs. introverte mennesker som tilpasser seg idealet og har en utadvendt atferd (Cain, 2013). I tillegg kreves det gode sosiale ferdigheter for å bli regnet som utadvendt, og dette kan tenkes å innebære at ekstroverte ikke nødvendigvis oppfattes som utadvendte, og at introverte kan være utadvendte. Ekstroverte høysensitive vil vanligvis ikke være grenseløst utadvendte, det trenger også mye tid for seg selv til å sortere inntrykk, slik som introverte sensitive (Sand, 2015a).

2.4 Selvtester

Høysensitivitet er ingen diagnose, og derfor er det ingen blodprøver eller medisinske tester som kan fortelle om en person er høysensitiv eller ikke. Men det finnes tester som man kan ta på egenhånd, enten om det gjelder en selv eller et barn. Disse testene står i de fleste bøker, og på internettsider som omhandler høysensitivitet. Man krysser av for eller skalerer utsagn som passer, og dersom man har flere enn et visst antall kryss eller over en viss poengsum, så kan man regnes som høysensitiv (Hinge Thomsen, 2015). Elaine Aron har utviklet en selvtest og en test for barn. Fordelen med disse testene er at de er utviklet av pioneren på forskning omkring høysensitivitet, og at hun har mye erfaring om temaet, både egenerfaring og erfaring som psykolog. Ulempen med disse testene er at de er utviklet på bakgrunn av amerikanske klienter (Hinge Thomsen, 2015). En annen ting ved disse testene er at det står at dersom man

bare krysser av på to påstander kan man likevel være sensitiv, dersom man føler at påstanden er svært sann. Dette kan virke noe forvirrende, og man kan lure på om alle mennesker kan være høysensitive (Hinge Thomsen, 2015). En dansk teolog og psykoterapeut, Ilse Sand, har også utviklet en selvtest. Dette vil da være nærmere knyttet til norsk kultur enn Elaine Aron sine tester. Sand (2015b) har en full test med 48 utsagn, og en kortere test med 15 utsagn. Testene kan man finne på hennes nettside (www.ilsesand.dk). Her skal man rangere hvert utsagn fra null til fire ettersom hvor godt man synes at hvert utsagn passer med en selv. Her vil altså kulturelle aspekter være nærmere enn Aron sine tester, men allikevel er det viktig som Aron (2003a) påpeker: «(...) no psychological test is so accurate that you should base your life on it» (s. xviii). utfordringer med slike tester er også at man kan ha ulike oppfatninger om de samme ord, og at livssituasjon og dagsform kan påvirke svarene. Det kan være like nyttig å lese om temaet høysensitivitet og vurdere hvorvidt man kjenner igjen seg selv eller et barn (Hinge Thomsen, 2015).

I en artikkel fra VG+ skrevet av Marie Moen Kongsrød (2016) diskuteres det hvorvidt høysensitivitet er et reelt begrep. Anders Skuterud, psykolog og seniorrådgiver i Den norske psykologforeningen, uttaler i artikkelen at han er enig i at mennesker har ulikt nervesystem, og at man kan reagere forskjellig på eksempelvis lyd, lys og samspill. Men han mener at det er for lite forskning på hva høysensitivitet egentlig er, og stiller seg tvilende til forskningen om at 20% av alle mennesker er høysensitive. Han betegner høysensitivitet som et motefenomen i likhet med amalgamforgiftning og whiplash, som man hørte mye om før, men lite om i dag. Han mener det er menneskelig å ville forstå hva som skjer med oss, og å finne ord på det som plager oss. Men dersom man blir for fokusert på et problem kan det forsterkes, og dermed kan et begrep som høysensitivitet bli overveldende. Man må vite hvordan man skal forholde seg til det. Trond Edvard Haukedal uttaler i artikkelen at disse meningene er helsefarlige. Han sier:

Holdningen til Psykologforeningen, og den delen av hjelpeapparatet, er direkte helsefarlig. Det er fordi deres egne behov er viktigere enn pasientens. De opptrer som intellektuelle spørsmålsstillere, som ikke er til stede følelsesmessig. Mange ydmykes. Når høysensitive møter mennesker som bortforklarer det, slik som Psykologforeningen, tror de at det er dem selv det er noe galt med – og får dårlig selvtillit. (Kongsrød, 2016)

Haukedal mener videre at en slik klassisk terapeutholdning som noen psykologer og pedagoger har, kan medføre at barn som trenger en helt annen pedagogisk tilnærming ikke blir fanget opp. Han har erfart at mange høysensitive ikke får den hjelpen de trenger i det offentlige helsevesenet. Foreningen for høysensitive er av samme oppfatning, og mener at det foreligger god og seriøs forskning om høysensitivitet på universitetsnivå, både psykisk og biologisk (Kongsrød, 2016).

2.5 Selvbilde ved HSP

Haukedal (2014) ser selvbilde som en kombinasjon av selvtillit og selvfølelse. Törnblom (2012, s. 29) mener at selvtillit er det samme som å gjøre, og det å tro på egen prestasjonsevne. Selvfølelse mener hun er det samme som å være, altså ens egenverd og hvordan vi ser på oss selv. Selvfølelse er en stabil følelse omkring hvorvidt man oppfatter seg verdifull for den man er. Selvtillit er en ustabil øyeblikks-følelse som oppstår når vi mestrer og presterer. Selvfølelse styres av indre faktorer, mens selvtillit styres av ytre (Haukedal, 2014, s. 79). Når vi blander disse to, og tenker at vi er det vi gjør, skapes det problemer. Hvis man mislykkes med noe vil det resultere i at man føler seg mislykket som person (Törnblom, 2012). Haukedal (2014) skriver at det sunne selvbildet består av en likevekt mellom god selvfølelse og god selvtillit. Dersom selvtilliten får større plass enn selvfølelsen, og egenverdien knyttes til mestring, får vi manglende forståelse for at vi er gode nok som vi er. Dette kaller Haukedal (2014) for selvbildestress. Hvorvidt man har et positivt eller negativt syn på seg selv kan betegnes som selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Lavt selvverd kan få store konsekvenser for vår mentale helse, som kan gi seg utslag i hodepine, magesmerter, depresjon, angst og stress. I tillegg har elevens oppfatning av seg selv konsekvenser for studieatferd og skoleprestasjoner. Det bør derfor vær et etisk formål å tilrettelegge på skolen, slik at elevene kan bevare og utvikle selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005)

De erfaringene vi gjør og vår tolkning av disse erfaringene påvirker selvbildet vårt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Man har individuelle erfaringer, som hvordan man selv opplever ulike forhold og hendelser. I tillegg har man kollektive erfaringer, som dreier seg om at man tar over holdninger og meninger i det samfunnet eller i den gruppen en tilhører. Når man overtar kollektive holdninger vil disse holdningene bli et viktig grunnlag for oppfatning av en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 91). Det moderne samfunnet er preget av sterkt forventningspress til den enkelte. Man skal se ut på en bestemt måte, man skal oppføre seg på

en bestemt måte, og det er forventninger til hva vi skal bli. Høysensitive mennesker vil på grunn av sitt personlighetstrekk oppleve disse samfunnskravene flere ganger sterkere enn andre (Haukedal, 2014). Mange høysensitive har sterke grunnverdier om at alle er like mye verdt og at vi skal bry oss om hverandre, jamføres sterk empati og rettferdighetsans. De kan bli forvirret av konflikten mellom egne verdier og samfunnets forventningspress, og denne usikkerheten kan få dem til å føle seg annerledes (Haukedal, 2014).

Man har en indre kilde til ens selvbilde som dreier seg om opplevelsen av å mestre miljøet, eller å være kompetent til å utføre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Siden høysensitive barn ofte er perfektjonister kan de ha for høye krav til seg selv og egne prestasjoner. De kan trenge hjelp fra voksne til å vurdere hva som er bra nok. Siden de er opptatt av å gjøre det bra, kan de også ha vanskeligheter med uforutsette forandringer. De kan lett føle at de mister kontroll, og frykte at de ikke vil mestre det uforutsette (Sonne & Delskov, 2015). I tillegg har vi en ytre kilde til vårt selvbilde som innebærer erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ros, anerkjennelse og positive bekræftelser på den personen vi er, er viktig for å utvikle et sunt selvbilde (Haukedal, 2014). En elevs følelse av å være flink på skolen blir i stor grad påvirket av medelevers og lærerens oppfatning av eleven. I tillegg får barnet en oppfatning av seg selv ved å registrere andres reaksjoner på sin egen atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Høysensitive barn sanser lett hva andre oppfatter om dem og det de gjør. Hvis barnet føler seg misforstått, bevisst eller ubevisst, vil det gjerne føle seg trist og maktesløst (Sonne & Delskov, 2015).

I sosial sammenligningsteori legges det stor vekt på den direkte sammenligningen som en person gjør av seg selv med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 100). Dersom vi mangler objektive mål, som for eksempel hvor mange skoleoppgaver man må klare for å gjøre det godt, så sammenlikner en seg ofte med andre. Betydningen av den sosiale sammenligningen for en persons selvverd avhenger av om sammenligningsområdet er av stor eller liten betydning for personen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Overstimulering vil kunne gjøre at barnet føler seg annerledes i sammenlikning med andre. Noen høysensitive barn kan for eksempel mislike barneselskaper og bursdagsleker fordi de blir så overstimulerte. Ekstroverte høysensitive som brått veksler fra sosial, pratsom og fornøyd, til at de plutselig blir slitne og vil hjem, kan oppfattes som uforståelig av personen selv og omgivelsene. Mange høysensitive har behov for mer hviletid enn andre (Aron, 2003b), og frykten for overstimulering kan hindre dem i å delta i aktiviteter de gjerne skulle vært med på (Møberg, 2013a). Dersom man får

negative fysiologiske erfaringer i en situasjon, som eksempelvis hjertebank og anst, kan man oppfatte det som et signal om at man ikke behersker situasjonen. Dette kan gjøre at man oppfatter seg selv som sårbar, og tolker mange områder ved miljøet som farlig (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Det er altså flere aspekter ved HSP som kan påvirke deres selvbilde. Dette, i tillegg til at høysensitive er svært opptatt av hva andre tenker om dem, og lett registrerer stemninger hos andre, gjør det nærliggende å anse det som ekstra betydningsfullt at man møter høysensitive barn med stor åpenhet, forståelse, veiledning og empati for at de skal utvikle det som Haukedal (2014) beskriver som et sunt selvbilde. Når høysensitive tar vare på sin følsomhet på en god måte er de disponerte for å ha det bedre enn gjennomsnittet (Møberg, 2013a). Høysensitive har også mange positive egenskaper som de bør få ros og anerkjennelse for. De kan for eksempel være flinke til å se andres behov, er flinke til å lytte og megle i konflikter, de kan være dyktige ledere, de er gjerne flinke til å konsentrere seg og fordype seg, har sterk samvittighet og er til å stole på (Sletteland, 2015).

3 Skolens tilpassing og organisering

3.1 Tilpasset opplæring

Et overordnet prinsipp som gjelder alle elever i norsk skole, både elever med og uten særskilte behov, er tilpasset opplæring (Ekeberg & Holmberg, 2004). Tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringslova, og gir alle elever i grunnskolen og videregående opplæring rett til opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2004). «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Et viktig bakgrunnsdokument for Kunnskapsløftet er Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). I innledning til Stortingsmelding 30 fra 2003-2004: *Kultur for læring* står det skrevet:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrøtte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring. Det krever holdningsendringer, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid. (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 4)

Stortingsmeldingen understreker her noe svært sentralt, at man skaper likhet gjennom å behandle ulikt. I Lærerplanens generelle del (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.2), står det skrevet at opplæringen skal tilpasses den enkelte, med bakgrunn i elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Videre står det, i samsvar med *Kultur for læring*, at likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i innsatsen som rettes mot enkeltelevne. Når elevens læring er i samsvar med lærerens tilrettelegging er undervisningen tilpasset. Det innebærer at både elever med lærevansker og elever med gode forutsetninger for å lære skal få en opplæring som tar hensyn til deres utgangspunkt og muligheter (Ekeberg & Holmberg, 2004). Når undervisningen både er innholdsmessig og metodisk tilpasset hver enkelt elev er undervisningen differensiert (Ekeberg & Holmberg, 2004). I Læreplanens generelle del står det at «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også

alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s. 10).

3.1.1 Enkeltelevens ressurser og læreforutsetninger

For at læreren skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring, er det nødvendig å kartlegge elevenes ressurser og læreforutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2004). Med utgangspunkt i Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone, må læreren finne ut av elevens aktuelle utviklingsnivå, altså kognitive prosesser som allerede har funnet sted. I tillegg må læreren vite elevens potensielle utviklingsnivå, et nivå som er innen rekkevidde for barnet (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Når dette nivået er kartlagt, må læreren tilby et stort utvalg av måter å arbeide på. Undervisningen kan varieres gjennom lokaliteter, variert organisering, bruk av læremidler, og valg av undervisningsmetoder, arbeidsformer og arbeidsoppgaver (Håstein & Werner, 2014). Jo mer en lærer vet om hva som påvirker læring, og hva ulike lærevansker innebærer for en elev, jo bedre vil læreren kunne differensiere undervisningen (Ekeberg & Holmberg, 2004). I tillegg er det viktig å involvere eleven i undervisningen, og å skape bevissthet for eleven om egen læring (Ekeberg & Holmberg, 2004). «Læringsplakaten» i Læreplanens *prinsipper for opplæringen* beskriver at skolen skal «stimulere elevane og lærlingane/lærekandidatane i personleg utvikling og i styrking av eigen identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståing og demokratisk deltaking» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.2).

Ekeberg & Holmberg (2004) mener at læreren også må ha fokus på motivasjon og selvbilde, og at grunnlaget for all læring er at eleven tror på egne muligheter, er motivert for å lære, og er trygg i miljøet. Å gi oppmerksomhet, hjelp og fokus på elevens sterke sider skaper motivasjon, og er til hjelp for elever som har en atferd som hemmer læring og utvikling (Ekeberg & Holmberg, 2004). «Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening» (Imsen, 2005, s. 375). Årsakene til motivasjon kan være av ytre karakter ved at det er noe bestemt man vil oppnå, eller av indre karakter der det er spesielle personens egenskaper som ligger til grunn. Motivasjon har også sammenheng med kulturelle verdier, og er derfor ikke bare et personlig anliggende. Det som verdsettes høyt i kulturen man lever i er med på å påvirke hva som motiverer oss (Imsen, 2005). Følelser er grunnlaget for motivasjon, og det å mestre differensiering og kontroll av egne følelser er en viktig utviklingsoppgave som barnet

stilles ovenfor. Dette er også en forutsetning for å kunne tilpasse seg skolesituasjonen (Imsen, 2005). For at elevene skal kunne føle seg trygge i læringssituasjonen, og for at de skal kunne forvente å mestre oppgavene, kan det være en forutsetning at de vet hva som er forventet av dem. Struktur handler om tydeliggjøring av forventninger. Elevene skal vite hva de skal arbeide med, hvordan de skal arbeide, hvor bra de skal gjøre det, hvor mye de skal gjøre, hvor mye tid de har til disposisjon, og når de skal gjøre arbeidet (Hewett 1968, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 189). Strukturen gir rammer, og innenfor disse rammene kan elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet utfoldes (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

3.1.2 Organisering av undervisning

I Læreplanens *prinsipper for opplæringen* står det at «Tilpassa opplæring for kvar einchild elev er kjenneteikna ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa.» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6). I § 8-2 i Opplæringsloven (1998) står det at elevene skal deles i klasser/basisgrupper som skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet. I deler av opplæringen kan elevene deles i andre grupper etter behov, men til vanlig skal det ikke organiseres ut fra faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. I følge Håstein og Werner (2014) skal basisgruppen være et samfunn i miniatyr, der demokrati spiller en viktig rolle. Det skal undervises i demokrati, elevene skal delta i demokratisk samhandling, og undervisningen skal fremme ferdigheter for å kunne delta i demokrati senere i livet.

Det som kjennetegner arbeid i små grupper er at de eksisterer i kort tid. Gruppene er ofte knyttet til bestemte fag (Ekeberg & Holmberg, 2004), og det kan for eksempel være eksamensgrupper eller prosjektgrupper (Hempel, 2005). Idealet er at elevene fokuserer på oppgaven og det som læres med oppgaven (Hempel, 2005). Ved å samarbeide i grupper må elevene være i samspill med hverandre, og de lærer om respekt og toleranse for hverandre (Ekeberg & Holmberg, 2004). Gruppeinndeling er et viktig forarbeid for læreren, og det kan være en fordel om læreren varierer måten gruppene settes sammen på. Målet med gruppearbeid er gjerne at elevene på sikt skal kunne samarbeide med alle. (Ekeberg & Holmberg, 2004). I gruppearbeid vokser det gjerne naturlig frem ulike roller for elevene i gruppen. Dette skjer ved at elevene prøver seg på en rolle som de opplever som forventet av dem, eller som de føler at passer for dem, også får de bekreftelse på rollen fra gruppen. Det kan eksempelvis være lederrollen, samordnerrollen som samordner arbeidet, den energiske og

motiverende rollen, kritikerrollen, klovnerrollen og den tilbaketrukne (Hempel, 2005). Dersom en elev ønsker å jobbe alene finner eleven ofte måter å organisere arbeidet på slik at det blir mulig å jobbe selvstendig (Ekeberg & Holmberg, 2004). Gruppestørrelsen kan ha betydning for hvordan gruppearbeidet utvikler seg. For stille og rolige elever som ikke liker å eksponere seg i store grupper, kan det være lurt å begynne med små grupper på 2-3 elever. Det kan være fordelaktig å sette to rolige elever sammen, slik at en rolig elev ikke blir overstyrt av en mer aktiv elev. Selv den tilbaketrukne eleven kan lære seg å lede (Ekeberg & Holmberg, 2004). For elever som mestrer gruppearbeid kan grupper på 5-6 elever være passe. Dersom gruppene sitter i samme rom bør gruppene være så langt unna hverandre som mulig, og gruppedeltakerne bør sitte nærme hverandre (Ekeberg & Holmberg, 2004).

Ekeberg & Holmberg (2004) trekker frem flere ulike arbeidsmåter som kan brukes i undervisningen. Bl.a. Temaundervisning, prosjektarbeid, stasjonsundervisning, verkstedpedagogikk og naturskole. Dette blir for omfattende å gå inn i her, men da høysensitive elever ofte anses som kreative og skapende vil jeg trekke frem at Læreplanens *prinsipper for opplæringen* beskriver at «Elevane skal møte kunst og kulturformer som uttrykkjer både individualitet og fellesskap, og som stimulerer kreativiteten og dei nyskapande evnene deira» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 3). Elevene skal få mulighet til å bruke sine skapende ferdigheter gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for følelser, spontanitet og refleksjon. I tillegg står det i den generelle delen av Kunnskapsløftet at opplæringen skal fremme glede over naturen og fysisk aktivitet (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2011, s. 21).

3.2 Klassemiljø

I § 9a-1 I Opplæringsloven (1998) står det: «Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.». I tillegg står det i Opplæringsloven (1998) at skolene skal bygges, planlegges og drives med hensyn til elevens helse trivsel, trygghet og læring. Skolen skal systematisk arbeide for et godt psykososialt miljø, der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet, og det skal også jobbes systematisk for å fremme helse og miljø. Arbeidet skal gjelde både det fysiske og psykiske miljøet (Opplæringsloven, 1998, kap. 9a). Læreplanens *prinsipper for opplæringen* uttrykker at skolen skal stimulere elevene i personlig utvikling og styrking av egen identitet, gjennom utvikling av etisk, sosial, kulturell og demokratisk kompetanse. Opplæringen skal

medvirke til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.2). I Kunnskapsløftets generelle del står det beskrevet at i samspill med andre utvikles en persons evner og identitet. Mennesket blir formet av sine omgivelser, samtidig som de er med på å forme omgivelsene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.17). «Klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.13).

Et godt læringsmiljø avhenger av hva man opplever og gjør sammen. Kommunikasjon mellom elevene og lærer og elever er grunnleggende. Miljøet i basisgruppen utvikles tidlig, og er vanskelig å endre på senere. Så dette er et viktig arbeid for læreren fra første skoledag (Ekeberg & Holmberg, 2004). Et aksepterende miljø kjennetegnes av gjensidig respekt og positive relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et inkluderende miljø, der man blir akseptert for sine sterke og svake sider, og følelse av faglig og sosial støtte fra lærere og medelever har mange positive virkninger som faglig engasjement, høyere innsats, mer adekvate læringsstrategier og større trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I tillegg til det generelle miljøet vil det bety mye å ha en opplevelse av å bli behandlet likt og bli betraktet på samme måte som medelevene. Å bli behandlet annerledes eller å skille seg ut kan gi en følelse av utrygghet og mislykkethet. En følelse av å være utafør eller at det er noe galt med en selv har en negativ virkning på elevens selvopfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I miljøer som kjennetegnes av differensiering og tilpasning til elevens forutsetninger, vil det være mye mindre truende å ha behov som skiller seg fra flertallet, enn ved miljøer som generelt er utrygge og lite støttende (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at «En god skole og en god klasse skal gi rom nok for alle til å bryne seg og beveges, og den må vise særlig omtanke og omsorg når noen kjører seg fast eller strever stridt og kan miste motet» (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2011, s. 10).

3.3 Forholdet mellom lærer og elev

I Læreplanens *prinsipper for opplæringen* står det at «Fagleg trygge, engasjerte og inspirerende lærere og instruktører, bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av eigne talent og framtidsutsikter» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 4). I Læreplanens generelle del

står det at «Lærernes viktigste læremiddel er de selv. Derfor må de tore å vedkjenne seg sin personlighet og egenart, og fremtre som robuste og voksne mennesker for unge som skal utvikles følelsesmessig og sosialt» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s. 12). I tillegg står det at lærerne er blant de voksne personer som barn og ungdom har mest med å gjøre, og derfor må de være tydelige omkring kunnskap, ferdigheter og verdier som skal formidles (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.12). Måten som læreren møter eleven på kan avgjøre om eleven blir i stand til å mestre livet eller ikke. Læreren kan medvirke til om eleven får tro på seg selv eller ikke (Bergem, 2011).

På småtrinn er forholdet mellom lærer og elev preget av følelsesmessig innflytelse, der elevene er opptatt av lærerens oppmerksomhet. Med økende alder endres den følelsesmessige innflytelsen, men tillitsforholdet mellom lærer og elev blir viktig for samhandlingen mellom dem (Elstad, 2006). I generell del av læreplanen står det at lærerne må være så nære elevene at elevene stoler på dem og tør å snakke åpent med dem (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s. 12). Vi kan ikke vokse og utvikle oss uten å ha tillitt til og stole på dem vi lever med. Elevens tillitt til læreren styrkes eller svekkes som følge av erfaringer som eleven gjør seg i møte med læreren. Erfaringene gjøres gjennom holdninger, blikk og stemmebruk (Bergem, 2011). Tonefallet og måten ord uttrykkes på kan ofte avgjøre om det oppleves som aksepterende eller avvisende. Mistillit i relasjonen mellom lærer og elev kan stenge for muligheten for fortrolige samtaler som er en betingelse for at læren skal kunne hjelpe eleven med vekst og utvikling (Bergem, 2011). Lærerens oppgave dreier seg mye om å stille krav til elevene, samtidig som at lærerens handlinger skal kunne oppfattes som støttende. Når det er stor relasjonsmessig tillitt mellom lærer og elev kan opplevelsen av sårbarhet og usikkerhet mildnes (Elstad, 2006).

Det som skjer på en skole kan anses som en «vedvarende strøm av beslutninger» (Elstad, 2006, s. 169). Samhandling mellom lærer og elev preges gjerne av en avhengighet mellom hverandres beslutninger og deres forventninger om hverandres atferd (Elstad, 2006). For å lykkes med tilpasset opplæring bør læreren ha et stort repertoar av fremgangsmåter for å møte og kommunisere med elevene (Stray & Stray, 2014). Mange elever har atferd som utfordrer undervisning og innlæring. Noen er eksempelvis urolige og impulsive, noen har en utfordrende innstilling til skolen, og noen kan «koble ut» eller foreta seg andre ting enn det de skal. Det kan være like utfordrende å møte disse elevene på en måte som fremmer læring, som det å tilpasse undervisningen etter elevenes nivå. Elevers læring har like mye med lærerens

relasjonelle kompetanse som den faglige (Stray & Stray, 2014). Når læreren har en elev med en atferd som ikke oppfyller forventningene til konsentrasjon og engasjement er det viktig at læreren innhenter informasjon om hvilken tilstand eller modus eleven er i, gjennom iaktakelse av elevens atferd og elevens respons på lærerens henvendelser. Gjennom dette får læreren innsikt i hva som forstyrrer konsentrasjon- og tankeprosessene, og eventuelt hva som hindrer elevens motivasjon og engasjement. I tillegg vil elevens atferd og tilpasningsstrategier gi informasjon om elevens behov for relasjonell støtte. Da kan læreren utvikle forståelse for hva som bør vektlegges i henvendelser og kommunikasjon med eleven for å opprette/gjenopprette elevens interesse og mottakelighet for undervisningen (Stray & Stray, 2014, s. 59). I hvilket omfang læreren bør ha kunnskap om psykologiske/personlighetsmessige forhold er en sentral diskusjon, men som blir omfattende å gå inn på her.

Stray & Stray (2014, s. 64-76) har syv elevbeskrivelser som skaper utfordringer i lærer-elev relasjonen. Jeg vil kort presentere noen av dem som kan tilknyttes utfordringer ved høysensitivitet. Den usikre eleven kjennetegnes ved å underkaste seg medelever de ikke er trygge på, de forsøker å være usynlige, de tar ikke ordet i klassen og de er gjerne unnvikende. De kan også være overdrevent høflige og perfektjonistiske. De kan utvikle konsentrasjonsvansker, mestringsangst og selvforakt. Disse elevene bør møtes med signaler fra læreren om at de kan oppnå mye mer enn det de tror. Læreren må ta ansvar for at elevene får de nødvendige sosiale utfordringene og at de blir synlige i klassen. Disse elevene trenger mye ros og bekræftelser, og drahjelp fra læreren for å få tro på deg selv. Den resignerte eleven viser økende innadvendthet og sosial utmelding. Disse elevene har gjerne en reaksjon på tap, savn, krenkelser, skuffelser etc. De kan ha konsentrasjonsvansker, økende skolefravær, nedsatt appetitt, økt tretthet, mageknip og hodepine. Disse elevene bør møte støtte på de vanskelige følelsene, og læreren bør være forsiktig med «innvaderende» ros og henvendelser. Det holder gjerne med et smil eller tommel opp, og en respektfull og lyttende oppmerksomhet i håp om at eleven etter hvert vil si hva som er vanskelig. De eksepsjonelle elevene trenger gjerne faglige utfordringer utover det medelevene får. Dersom de ikke får nok utfordringer kan de kjede seg og sabotere undervisningen, eller underyting og kjedsomhet. Resultatet av underyting og sosial underkastelse vil gjerne være svekket tro på egne evner og dårlig selvfølelse. Disse elevene har behov for at lærerne tør å behandle elevene ulikt, at de er humoristiske, og at de tør å bli satt faglig på plass. Det er viktig at læreren jobber med klassens forhold til det å skille seg ut, for å unngå mobbing eller sosial utstøting (Stray & Stray, 2014).

4 Metode

Forskning er et kvalitetsarbeid når det gjelder innhold, metode og troverdighet. Forskning kan ha mange formål, men det er særlig potensialet for ny kunnskap som står sentralt. Søking etter ny innsikt innebærer å etterprøve, fornye og videreutvikle det som til enhver tid fremstår som etablert eller anerkjent kunnskap innenfor et fagområde (Befring 2007, s. 11). Befring utpeker tre viktige oppgaver for utdannings- og sosialvitenskapen. For det første kan det dreie seg om en utforskende og analytisk oppgave, som innebærer å granske alle sider ved oppvekst, læring og omsorg i relasjon til aktuelle instanser og institusjoner. For det andre kan den ha en kritisk oppgave, gjennom å stille spørsmål ved den etablerte faglige praksis, og å problematisere de premisene og forståelsesmåten den bygger på. For det tredje kan den ha en konstruktiv oppgave, ved å bidra til utvikling gjennom fremlegging av ideer til utbedring av mangeltilstander. Empirisk forskning kjennetegnes av arbeid med primærdata som blir samlet inn ved observasjon, intervju eller spørreskjema, med hensikt om å sette søkelys på aktuelle problemstillinger (Befring, 2007). Min oppgave vil inneholde alle tre områdene som Befring (2007) beskriver, med særlig tanke på å utbedre de utfordringer som høysensitive elever kan oppleve med grunnlag i DOES.

Siden jeg vil høre informantenes opplevelser omkring DOES i skolesammenheng, vil jeg gå i dybden omkring de erfaringer og refleksjoner som informantene har gjort seg i møte med skolen sett i lys av egenskaper ved å ha et høysensitivt personlighetstrekk. Det vil derfor være rimelig å benytte kvalitativ forskning gjennom samtale/intervju for å belyse min problemstilling og mine forskerspørsmål. Ved kvalitativ forskning er det overordnede målet å utvikle forståelse for fenomener som er tilknyttet personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). Informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger står gjerne sentralt (Befring, 2007, s. 29). I en kvalitativ analyse undersøker og tolker forskeren datamaterialet for å skape mening, få en forståelse, og utvikle empirisk kunnskap (Corbin & Strauss, 2008). Intervju omhandler ofte to personer som utveksler synspunkter rundt et felles tema, og det kvalitative intervjuet kan være godt egnet for å få innsikt i erfaringer, tanker og følelser rundt informantens opplevelse av ulike sider ved sin livssituasjon (Dalen, 2011). Mitt formål er å styre intervjuet rundt sentrale komponenter i forhold til problemstillingen, som nevnt innledningsvis. Jeg velger derfor å anvende semistrukturert intervju der samtalene rettes mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Da delene i det innsamlede datamaterialet må forstås med

bakgrunn i høysensitivitet som helhet, og helheten må forstås ut fra delene, går jeg ut fra hermeneutisk forskningstradisjon. Hermeneutikk innebærer å tolke et fenomen ved å forstå hvordan dens ulike deler kan relateres til helheten den inngår i (Gall, Gall & Borg, 2007). En forutsetning for dette er å ha kunnskap om premissene vi tolker ut fra, og videre forstå det som tolkes som en del av den helhetlige konteksten de inngår i. Veksling mellom ny viten og eksisterende kunnskap skaper økende forståelse og innsikt (Befring, 2007). Siden jeg vil undersøke hvordan fenomenet høysensitivitet oppleves for enkeltindivider i skolesammenheng blir det naturlig å velge fenomenologisk forskningsmetode. Der er målet å undersøke et fenomen slik den fremstår for enkeltindividet (Gall et al., 2007). Siden jeg tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker generelle beslutninger på bakgrunn av disse enkelttilfellene vil oppgaven kunne karakteriseres av å ha en induktiv fremgangsmåte (Kvernbekk, 2002).

4.1 Utvalg

Et sentralt kriterium for utvalg av informanter ved fenomenologisk forskningsmetode er at informantene skal ha opplevd fenomenet som undersøkes, og at de deler forskerens interesse i å forstå dens natur og mening (Gall et al., 2007). I tillegg til å finne informanter som opplever seg selv som høysensitive, var det derfor også sentralt at jeg fant informanter som hadde forståelse og interesse rundt temaet. Jeg kontaktet derfor Foreningen for høysensitive (FFH), som skrev kort på sin facebookside om min oppgave og at jeg søkte informanter. Det var om lag 20 mennesker som kontaktet meg med ønske om å bidra som informanter. Mange delte historiene sine, og de var interesserte og positive til oppgaven jeg skulle skrive. Når en så stor gruppe mennesker melder seg kan dette tyde på interesse omkring undersøkelsens tema, og at de ønsker å si noe om erfaringene sine rundt dette. Videre måtte jeg gjøre en utvelgelsesprosess, og da valgte jeg en form for kriterieutvelgning med mål om å finne informanter som kunne representere en bred variasjon i populasjonen av høysensitive. Jeg ønsket at begge kjønn skulle være representert, i tillegg til at det skulle være en variasjon mellom de som oppfatter seg selv som ekstroverte, introverte og et sted midt imellom. Noen av dem som meldte seg hadde i tillegg til å være høysensitiv selv erfaring med høysensitivitet gjennom sitt yrke, utdanning eller som foreldre. Jeg ønsket at noen av informantene mine skulle ha denne type erfaringer, for å kunne skape mulighet for bredest mulig refleksjoner

rundt spørsmålene i intervjuguiden. Alder og bosted ble ikke tatt med i kriteriene, da egenskapene ved høysensitivitet kan regnes som uavhengig av dette.

Kriterieutvelging forutsetter at forskeren har innsikt og en viss kulturkompetanse i tilknytning til fenomenet som forskes på (Dalen, 2011). I forkant hadde jeg derfor hatt prøveintervju, jeg hadde lest ulike bøker om temaet, og jeg fikk økt innsikt gjennom utfyllende mailer fra flere av de som meldte seg til å være informanter. I kvalitativ forskning er det ingen satte regler for antall informanter, men forskeren må gjøre en avveining mellom bredde og dybde (Gall et al., 2007). Gall et al. (2007, s. 182) betegner en utvalgsmetode for «Maximum variation sample», der målsettingen er å finne størst mulig variasjon blant informantene innenfor et fenomen. Fordelen med et slikt type utvalg er muligheten for å få frem den store variasjonen, samtidig som det gir anledning til å undersøke om det er felles mønstre som inngår i variasjonen. Min kriterieutvelging er inspirert av dette, men ved oppgavens omfang kan det være lite hensiktsmessig med over 10 informanter som denne utvalgsmetoden gjerne krever (Gall et al., 2007). Til slutt valgte jeg derfor fire informanter med bosted ulike steder i landet. Ved å velge fire informanter vil det bli noe variasjon, samtidig som jeg får mulighet til å gå i dybden sett i sammenheng med oppgavens omfang.

4.2 Intervju

Intervju kan betegnes som en personlig samtale mellom en som spør og en som svarer. Det er snakk om en personlig kontakt mellom informant og intervjuer (Befring, 2007, s. 124). Når man har definert formålet med undersøkelsen, og gjort et utvalg av informanter, er neste steg å finne hvilken form man vil ha på intervjuet (Gall et al., 2007). Her valgte jeg, som tidligere skrevet, semistrukturert intervju. Ved en slik intervjuform er det noen spørsmål eller temaer som er valgt ut på forhånd, samtidig som det er åpent for frihet rundt rekkefølge og spørsmål for å få dekket hovedtemaene (Gall et al., 2007). I tillegg til dette hadde jeg to ulike former for intervju for å få snakket med de informantene jeg ønsket. To av intervjuene var oppsøkende intervju, der jeg møtte informantene i, eller i nærheten av, deres hjem (Befring, 2007). De andre to intervjuene var telefonintervju.

4.2.1 Førforståelse

Førforståelse innebærer de meninger og oppfatninger vi på forhånd har omkring fenomenet som skal undersøkes (Dalen, 2011). Alle forskere stiller med en førforståelse, og det sentrale vil gjerne være å trekke det inn slik at den åpner for størst mulig forståelse for informantenes uttalelser. I fortolkningen av informantenes ytringer vil gjerne forskerens førforståelse, sammen med aktuell teori, være med å påvirke tolkingen (Dalen, 2011). Dette er noe jeg har forsøkt å være bevisst på gjennom både valg av teori, og utarbeidelse, gjennomføring og analyse av datamaterialet. Jeg anser meg selv som høysensitiv, og sitter derfor med egne erfaringer og refleksjoner rundt fenomenet som forskes på. Jeg har ettertenksomt vurdert i hvilken grad min førforståelse skal få plass i oppgaven. Brian Fay (1996) beskriver at det noen ganger kan være lettere å få tak i meningen ved en erfaring når man selv ikke er en del av fenomenet som forskes på, fordi det gir en avstand som gjør at forskeren legger mer vekt på innholdets betydning. På den andre siden kan erfaring med fenomenet medføre økt sensitivitet ovenfor tanker og følelser hos informantene (Fay, 1996). Selv erfarte jeg at det tok tid før jeg klarte å få et forskerperspektiv på innholdet i oppgaven, og det gjorde det utfordrende å konkretisere innholdet i oppgaven og utarbeide en intervjuguide. Først da jeg fikk et mer utenfra-perspektiv mestret jeg å strukturere oppgaven og intervjuguiden. Før gjennomføringen av intervjuene vurderte jeg hvorvidt jeg skulle presentere meg som høysensitiv for informantene. I det ene intervjuet opplevde jeg at samtalen stoppet litt opp da jeg nevnte at jeg har egne erfaringer rundt temaet. Jeg valgte derfor å ikke si noe om det i de andre intervjuene, men dersom informantene spurte meg fortalte jeg at jeg anser meg selv som høysensitiv. Dette spørsmålet kom gjerne mot slutten av intervjuet, og jeg opplevde ikke at det påvirket intervjusituasjonen. Jeg har også forsøkt å være bevisst å ikke la mine erfaringer styre, eller eventuelt begrense, de utfyllende svar og refleksjoner som informantene har kommet med. Allikevel tok jeg en sjelden gang utgangspunkt i egne erfaringer når jeg stilte oppfølgingsspørsmål, noe som innimellom åpnet for videre refleksjon hos informanten.

4.2.2 Intervjuguide

«An **interview** guide specifies the questions, the sequence in which they are to be asked, and guidelines for what the interviewer is to say at the beginning and end of each interview» (Gall et al., 2007). I mitt semistrukturerte intervju (Vedlegg 2) ønsket jeg å ha en fastsatt start og slutt, og en bestemt rekkefølge på temaene jeg skulle igjennom. Rekkefølgen på spørsmålene

innenfor temaene kunne veksles på, og eventuelt kuttet ut om informanten hadde sagt noe om det tidligere. Guiden ble laget med intensjon om rom for refleksjon og oppfølgingsspørsmål. Mine forskerspørsmål bygger på de fire egenskapene som Elaine Aron betegner som DOES. Jeg forsøkte derfor å ha problemstillingen overordnet for hele guiden, og kategorisere spørsmålene ut fra forskerspørsmålene. Videre forsøkte jeg å formulere spørsmål som gjenspeilet innholdet i DOES satt i sammenheng med skolesituasjonen. I tillegg anså jeg traktprinsippet (Dalen, 2011, s. 27) som relevant for utarbeidelse av min guide, da mange av spørsmålene dreies omkring temaer som kan oppleves som sensitive for informantene. Traktprinsippet går ut på at de innledende spørsmålene bør være formet slik at informantene føler seg vel og avslappet, og at spørsmålene etter hvert kan dreies mot de mest sentrale temaene. Mot slutten igjen kan spørsmålene igjen være mer generelle (Dalen, 2011). Jeg la til rette for at jeg først snakket kort om den skriftlige informasjonen de hadde fått i informasjonsbrevet, og deretter kom mer generelle spørsmål omkring høysensitivitet; som eksempelvis når de hadde oppdaget begrepet høysensitivitet, og om de regner seg som mer sensitive på noen områder enn andre. Videre var guiden strukturert omkring overstimulering, stimuli og sanseinntrykk, og lærerens rolle. Under disse hovedområdene kom følelsesmessige reaksjoner og emosjonelle prosesser i tilknytning til andres følelser. Avslutningsvis var intervjuet mer samtalepreget, med åpning for at informanten kunne komme med innspill om det var relevante ting som informanten opplevde at ikke hadde blitt omtalt under intervjuet.

I utarbeidelse av spørsmålene forsøkte jeg å etterstrebe Monica Dalen (2011) sine kriterier for utarbeidelse av spørsmål:

1. Er spørsmålet klart og utvetydig?
2. Er spørsmålet ledende?
3. Krever spørsmålet spesiell kunnskap og informasjon som informanten kanskje ikke har?
4. Inneholder spørsmålet for sensitive områder som informanten vil vegre seg for å uttale seg om?
5. Gir spørsmålsstillingen rom for at informanten kan ha egne og kanskje utradisjonelle oppfatninger? (s.27)

I forhold til min intervjuguide var punkt nummer 3 og 4 noe jeg fant utfordrende og reflekterte mye over. Noen av begrepene jeg bruker i spørsmålene, som overstimulering, stimuli og sanseinntrykk, kan kreve at informantene har noe bakgrunnskunnskap om

høysensitivitet. Siden informantene meldte seg frivillig gjennom facebook siden til FFH, vurderte jeg det til at det var sannsynlig at informantene forsto begrepene. Dersom de syntes å være usikker på hva jeg mente kunne jeg etterfølge med en kort forklaring om hva jeg la i begrepet. Noen av spørsmålene som går direkte på informantenes erfaringer kan oppleves som sensitivt å snakke om. Jeg var her bevisst på at jeg kunne måtte omformulere spørsmålene til mer generelle spørsmål dersom informantene ikke ønsket å gi utdypende forklaringer rundt egne erfaringer. Når det gjelder punkt 5 tar spørsmålene i intervjuguiden utgangspunkt i at Elaine Aron hevder at alle høysensitive mennesker har egenskapene innenfor DOES. Siden intervjuguiden min er utarbeidet ut fra denne teorien kan dette muligens begrense rom for at informantene kan ha egne/utradisjonelle oppfatninger. Eksempelvis «Kan du si noe om hvordan det oppfattes for deg å bli overstimulert?» begrenser rom for egne opplevelser ved høysensitivitet, eksempelvis dersom det finnes høysensitive som lever et liv der ikke opplever overstimulering i stor grad. Det kan i tillegg fremstå som ledende ved at jeg «pådytter» informantene et problem de kanskje ikke har kjent så mye på. På den andre siden var det viktig for meg å ha dette spørsmålet, da overstimulering anses som å ha stor påvirkning i forhold til innlæring, og noe som lærere bør kunne kjenne igjen.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuet

Da intervjuguiden var ferdig hadde jeg et nytt prøveintervju. Dette er viktig for å teste ut både intervjuguiden og seg selv som intervjuer (Dalen, 2011). I etterkant reflekterte vi sammen rundt intervjuguiden og gjennomføringen, og jeg valgte å gjøre noen justeringer av guiden, noe som ofte er nødvendig etter et prøveintervju (Dalen, 2011). Det anbefales å bruke teknisk opptaksutstyr ved kvalitative intervjuer fordi det er svært viktig å ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011). Jeg valgte å bruke en digital lydopptaker for å ta opp intervjuene, og ikke legge opptakene inn på pc. Dette var med tanke på å ivareta sikkerheten ved at det ikke skal kunne bli lagt ut på eksempelvis sosiale medier ved et uhell. To av informantene spurte om å få intervjuguiden på forhånd. Den ene informanten fikk hovedspørsmålene som jeg skulle stille, mens den andre fikk hele guiden. Jeg hadde, som skrevet tidligere, to telefonintervjuer og to intervjuer ansikt til ansikt. Fordelene ved telefonintervju er at jeg hadde mulighet til å velge informanter uavhengig av bosted, og begge parter kan velge rolige og trygge omgivelser slik at både intervjuer og informant er avslappet. I tillegg kan det oppleves som mindre truende å svare på sensitive spørsmål når informanten ikke ser intervjueren, noe som er en fordel med tanke på innholdet i min intervjuguide (Gall et

al., 2007). Ulempen er at man ikke ser ansiktsuttrykk og kroppsspråk som kan ha betydning for underliggende mening med det som blir sagt, og respons på situasjonen og spørsmålene som blir stilt. Ved telefonintervjuene satt jeg alene i et hus med telefonen på høyttaler for å få tatt opp intervjuene på lydopptaker. Ved ansikt- til -ansikt intervjuene lot jeg informantene velge sted selv. Det ene intervjuet ble gjort hjemme hos informanten og det andre intervjuet ble gjort på en café.

Intervjuene varte i mellom 50 og 90 minutter. Informantene var engasjerte, og jeg erfarte at det var rom for utdypende svar og oppfølgingsspørsmål innen hvert område i intervjuguiden. De svarende jeg fikk kunne jeg bygge videre på når jeg stilte oppfølgingsspørsmål i de neste intervjuene, og jeg erfarte også at informantene delte felles erfaringer omkring ting jeg ikke spurte spesifikt om. Jeg opplevde derfor at valg av semistrukturert intervju var positivt, og åpnet for refleksjon og gode samtaler. Det første intervjuet var telefonintervju, og grunnet dårlig dekning ble det tidvis redusert lyd kvalitet. Vi avtalte derfor at jeg kunne ringe tilbake dersom noe sentralt hadde gått tapt på opptaket. Jeg opplevde allikevel at det gikk greit, selv om transkriberingen tok tid. Det andre intervjuet var hjemme hos informanten, i en rolig kjellerstue der vi satt uforstyrret. Dette kalles gjerne oppsøkende intervju (Befring, 2007). Det tredje intervjuet var telefonintervju, og her var lyden god. Det siste intervjuet var på en café, på et lite bord ut mot et vindu. Det var god plass mellom bordene, og en jevn støy som gjorde at sidebordene antakelig ikke hørte hva vi snakket om. Båndopptakeren var plassert ved informanten, så jeg kunne høre svarene godt.

I intervjusituasjonen er også den nonverbale kommunikasjonen av interesse. Det kan dreie seg om tempo og volum på talen, pauser, kroppsbevegelser, holdning og liknende (Gall et al., 2007). Det var min intensjon å notere nonverbal kommunikasjon underveis, men jeg erfarte raskt at det ble forstyrrende for samtalen, og det opplevdes mer riktig å fokusere på samtalen enn å notere. Dette var fordi at samtalene i betydelig grad dreide seg om sensitive refleksjoner og erfaringer. Dalen (2011, s.35) understreker at intervjueren må lytte til det informanten sier, vise interesse og respekt for informanten, smidighet i forhold til egne reaksjoner, og evne til å vise empati, forståelse og toleranse for det som blir sagt. Å notere mye underveis opplevdes som et hinder for dette, derfor valgte jeg heller å notere rett etter intervjuene.

4.2.4 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført utførte jeg transkribering av intervjuene. Å gjennomføre transkriberingen selv kan anses som betydningsfullt for å bli godt kjent med datamaterialet (Dalen, 2011). Dette merket jeg ved at jeg oppdaget interessant informasjon som jeg ikke hadde tillagt like stor oppmerksomhet i intervjusituasjonen. I tillegg oppdaget jeg flere sammenhenger mellom intervjuene, og mellom datamaterialet og teori. Jeg sjekket det jeg skrev grundig mot lydfilene, og forsøkte å notere ordrett. Informantenes verbale uttalelser er det viktigste i en intervjuundersøkelse (Dalen, 2011). Nonverbal kommunikasjon bør også noteres under transkriberingen, og jeg noterte pauser, uttale, omformuleringer, latter etc. (Gall et al., 2007). Det ene telefonintervjuet og caféintervjuet hadde dårlig lyd noen steder i opptakene. Dersom jeg ikke klarte å høre ordrett hva som ble sagt noterte jeg dette, og hvor i opptaket uklarhetene fant sted. I tillegg til å notere i etterkant av intervjuene, noterte jeg tanker og refleksjoner underveis i transkriberingen. I kvalitative undersøkelser starter analysen allerede i intervjufasen (Gall et al., 2007). Når transkriberingen var ferdig satt jeg altså igjen med intervjuutskriften, notater om ytre forhold som alder og bosted, notater om nonverbal kommunikasjon, og analytiske notater. Jeg noterte meg også egne reaksjoner etter intervjuene, da også dette kan være av analytisk betydning (Gall et al., 2007).

4.3 Validitet og reliabilitet

I kvantitativ forskning er det utarbeidet standardiserte metoder for måling av validitet og reliabilitet, men disse er hverken mulig eller hensiktsmessig å bruke i kvalitativ forskningstradisjon. Kvalitativ forskning må allikevel behandle spørsmål som er knyttet til validitet og reliabilitet, men med andre begreper og med en annen terminologi enn det som benyttes i kvantitative studier (Dalen, 2011). Tilnærminger innen disse temaene i kvalitativ forskning er spesielt rettet mot validitet. Dette kan være fordi at i kvantitativ forskning innebærer reliabilitet at data skal være fri for målingsfeil. Dersom en annen person utfører samme måling skal resultatet bli tilnærmet likt (Kleven, 2002). I kvalitativ forskning vil dette være vanskelig å gjennomføre. Både individet og omstendighetene endrer seg, og dette medfører at det blir vanskelig med etterprøving (Dalen, 2011). Spørsmål om reliabilitet i kvalitativ forskning må derfor tilnærmes på andre måter (Dalen, 2011). Jeg vil nevne at Befring (2007, s. 127) viser til at metodologiske studier har vist at telefonintervju er har like stor grad av validitet og reliabilitet som ved ansikt-til-ansikt intervju.

4.3.1 Validitet

Validitet dreier seg om hvilken grad undersøkelsen måler det den skal måle (Kleven, 2002). For å undersøke dette tar jeg utgangspunkt i Maxwell (1992) sine fem kategorier for vurdering av validitet i kvalitative studier. Den første kategorien er deskriptiv validitet, som dreier seg om den faktiske nøyaktigheten av forskerens gjengivelse. Altså at forskeren ikke finner opp eller forvrenger det som ble sett eller hørt (Maxwell, 1992). Bruk av båndopptaker kan gi større muligheter for utforsking av datamaterialet enn ved notater, og man unngår at intervjueren ubevisst favoriserer deler av informasjonen (Gall et al., 2007). Jeg transkriberte ordrett, og laget notat i teksten dersom noe av opptaket var uklart. På denne måten er det lite sannsynlig med oppdiktning eller forvrenging av det som ble hørt. Ulempen med opptaker er at opptakeren kan forandre intervjusituasjonen i noen grad (Gall et al, 2007). Da jeg noterte nonverbal kommunikasjon i etterkant av intervjuet kan dette ha innvirkning på den deskriptive validiteten, da det er en fare for å ikke huske nøyaktig hva som skjedde. Jeg noterte latter, stemmeleie, pauser og liknende, da å utelate nonverbal kommunikasjon i transkriberingen kan være truende for validiteten (Maxwell, 1992). Å utelate noe som informantene opplever som viktig i forhold til oppgaven kan også true oppgavens validitet (Maxwell, 1992), derfor valgte jeg å transkribere alt som ble sagt, med unntak av temaer som gikk utenfor oppgaven.

Tolkningsvaliditet dreier seg de underliggende faktorene bak informantenes uttalelser og atferd, som kognisjon, ønsker, tro, evaluering, intensjon og liknende. Det dreier seg om informantenes perspektiv, altså et emisk perspektiv (Maxwell, 1992), omkring høysensitivitet i skolen slik det virkelig erfares for de som er høysensitive. Validitet her dreier seg om hvorvidt det som uttrykkes samsvarer med de underliggende faktorene. Informantene er ikke nødvendigvis bevisst på dette selv. Beskrivelsen av informantenes meninger konstrueres derfor av forskeren på bakgrunn av informantenes beskrivelser og annen informasjon (Maxwell, 1992). Gjennom semistrukturert intervju har jeg forsøkt å skape rom for rike og fyldige beskrivelser. Jeg har forsøkt å støtte opp med utfyllende spørsmål i intervjusituasjonen for å skape grunnlag for «tykke beskrivelser», der «informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte handlinger eller situasjoner» fanges opp (Dalen, 2011, s.97). Beskrivelsene i tillegg til mine notater er ment å skape gode muligheter for å validere det samlede datamaterialet til en større helhetsforståelse (Dalen, 2011). Videre har jeg forsøkt å legge forholdene til rette for intersubjektivitet, som innebærer «hvordan opplevelser og

situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker» (Dalen, 2011, s. 95). Informantenes uttalelser bør være så nær deres opplevelser og erfaringer som mulig, og forskerens fortolkning av dette vil avhenge av forholdet mellom forsker og informant. Her fikk informanten velge sted for intervju selv, vi pratet gjerne litt før intervjuet startet, og jeg var bevisst i hvilken grad jeg skulle fortelle om min egen førforståelse. Jeg forsøkte å være mest mulig tilstedeværende, og jeg var interessert i informantenes uttalelser. Jeg valgte å notere minst mulig, og oppfordret til utdyping og eksemplifisering.

Teoretisk validitet dreier seg om hvorvidt uttalelser omkring erfaringer og opplevelser kan vurderes teoretisk i lys av det aktuelle fenomenet (Maxwell, 1992). Dette innebærer i hvilken grad det skapes en teoretisk forståelse av fenomenet, ut fra de begrepene, mønstrene og modellene som forskeren bruker (Dalen, 2011). Sammenhenger som avdekkes og forklares skal kunne dokumenteres i datamaterialet og tolkningen (Dalen, 2011). Det er min intensjon å se sammenhenger og fortolkninger med bakgrunn i teorien jeg har skrevet om høysensitivitet og skole. Derfor har jeg valgt å bruke flere kilder fra Elaine Aron da hun er forskerpioner på området, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet som er det mest sentrale i forhold til retningslinjer på skolen. Da jeg baserte intervjuguiden på denne teorien forsøkte jeg å skape best mulig forutsetninger for å kunne reflektere og analysere omkring informantenes uttalelser i sammenheng med aktuell teori.

Generaliserbarhet innebærer i hvilken grad jeg kan overføre datamaterialet fra informantgruppen til andre høysensitive elever og andre skoler (Maxwell, 1992). Målet med oppgaven er å skape forståelse omkring høysensitivitet, og komme med forslag til tiltak for høysensitive elever i skolen, basert på aktuell teori, og informantenes erfaringer og refleksjoner. Likevel er alle høysensitive er forskjellige, og det er kun fire informanter. Derfor er det ikke gitt at forslagene vil fungere for alle. Det viktigste etter mitt syn er å synliggjøre høysensitive elever i skolen, og skape refleksjon rundt deres trivsel og utvikling. Når det gjelder intervjusituasjonen var jeg med informantene kun i en liten periode, og må ut fra denne korte tiden trekke slutninger omkring resten av informantens liv (Maxwell, 1992). Det var flere år siden informantene hadde gått på skolen, og noen syntes det var vanskelig å huske tilbake til skoletiden. Det kan derfor være relevant informasjon som ikke kom frem under intervjuet, noe som kan føre til feilslutninger rundt informantens handlinger utover intervjusituasjonen (Maxwell, 1992). Evaluerende validitet gjelder den vurderingen forskeren gjør av datamaterialet, eksempelvis: læreren møtte den høysensitive eleven på en uheldig

måte. Maxwell (1992) går ikke dypt inn i denne typen validitet, utover at han mener at det bør være en legitim kategori i forhold til validitet ved kvalitativ forskning. Å være bevisst evaluerende validitet vil kunne gjøre meg mer oppmerksom ved evaluerende slutninger, slik at jeg kan forsøke å trekke frem flest mulig aspekter eller aktuelle muligheter.

4.3.2 Reliabilitet

I følge Dalen (2011, s. 93) kan reliabilitet i kvalitative studier innebære at forskeren bør være svært nøyaktig i sine beskrivelser av de enkelte delene av forskningsprosessen, slik at en annen forsker kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det samme forskningsprosjektet (Dalen, 2011). I mitt prosjekt har jeg tydeliggjort min forskerrolle og førforståelse, og min bevissthet omkring utfordringer og fordeler i tilknytning til dette. Å trekke inn en forskerkollega i noen deler av arbeidet kan være nyttig for å kontrollere egen subjektivitet (Dalen, 2011), og her har min veileder hatt en viktig rolle. Videre har jeg beskrevet hvordan jeg valgte å utarbeide intervjuguiden, hvordan jeg stilte spørsmålene og hvordan intervjusituasjonen foregikk. Jeg har forsøkt å ha et reflektert syn på egen prosess hele veien, og trekke frem hva som fungerte bra og hva som var utfordrende. Da jeg har valgt semistrukturert intervju blir det gjerne vanskelig for en annen forsker å skulle følge eksakt samme måte å stille spørsmålene på. Således ville strukturert intervju hatt høyere reliabilitet. Likevel har jeg forsøkt å forklare med størst mulig nøyaktighet hvordan gjennomføringen av intervjuguiden var bygget opp.

4.4 Etiske refleksjoner

Gjennom hele forskningsprosessen har forskeren ansvar for etisk ivaretagelse av informanten. Det stilles krav fra samfunnet om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper. Disse er nedfelt i lover og retningslinjer (Dalen, 2011). Da mitt prosjekt inneholder sensitive opplysninger er den underlagt konsesjonsplikt (Dalen, 2011). Jeg søkte derfor Norsk senter for forskningsdata (NSD) om tillatelse til gjennomføring av prosjektet. Etter å ha fått tillatelse fra NSD (Vedlegg 3) startet jeg med gjennomføring av intervjuene. I det følgende tar jeg utgangspunkt i noen av Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) sine forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. «Retningslinjene er rådgivende og veiledende, og de skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske

dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis” (NESH, 2016, s.5). Med utgangspunkt i Befring (2007), Dalen (2011) og innhold i egen oppgave har jeg valgt ut retningslinjer jeg mener er særlig relevante for mitt prosjekt.

Forskningens normer og verdier

Forskeren er forpliktet til å følge anerkjente forskningsetiske normer. (NESH, punkt 1, 2016)

Ut fra det som er skrevet i det foregående har jeg forsøkt å reflektere over egen førforståelse i forhold til oppgaven og intervjuet, og dette er noe jeg har vært bevisst på gjennom hele prosessen. Jeg har gjennomført alle deler av oppgaven og datainnsamlingen på egenhånd, og jeg har reflektert rundt oppgavens validitet og reliabilitet. I min redegjørelse av valg og gjennomføring av analyse vil jeg også tydeliggjøre og reflektere omkring redelighet og egne verdier og holdninger.

Samtykke og informasjonsplikt

Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig. (NESH, punkt 8, 2016)

Informantenes samtykke er avgitt uten press eller begrensning av personlig handlingsfrihet (Dalen, 2011, s. 100). Informantene ble i forkant av intervjuene orientert skriftlig om hva som angår informantens deltakelse i prosjektet (Dalen, 2011). Det ble lagt ved en svarslipp som informantene underskrev (Vedlegg 1).

Ansvar for å informere

Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet. (NESH, punkt 7, 2016).

I tillegg til informasjonsbrevet fikk informantene informasjon da FFH skrev om prosjektet mitt på deres facebookside. De skrev at jeg holder på med en masteroppgave som omhandler høysensitive elever, og hvordan pedagoger kan tilpasse undervisningen og det sosiale miljøet best mulig for denne gruppen. De skrev at jeg ønsket 4-5 informanter som deltakere i et intervju, og at jeg ønsket å snakke med både introverte og ekstroverte personer. Noen av

informantene hadde spørsmål utover dette, blant annet rundt konfidensialitet, og dette besvarte jeg over epost før jeg sendte ut informasjonsbrevet. To av informantene ønsket, som skrevet tidligere, å få intervjuguiden på forhånd, og fikk denne tilsendt over epost.

Konfidensialitet

Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. (NESH, punkt 9, 2016)

Både opptakene og transkriberingen er aidentifisert, og formidlingen vil være anonymisert. Som beskrevet tidligere er ikke lydfilene lagt over på datamaskin, og etter intervjuene har båndopptakeren kun blitt oppbevart på et lukket sted i et privat hjem. Transkriberingen er lagret på en personlig data som er passordbeskyttet, og som også kun har blitt oppbevart i privat hjem. Mailer, lydopptak og transkribert data slettes når prosjektet er fullført.

Hensynet til utsatte grupper

Forskeren har gjennom hele forskningsprosessen et spesielt ansvar for ta hensyn til utsatte gruppers interesser. (NESH, punkt 21, 2016)

Hvorvidt høysensitive kan anses å være en utsatt gruppe har blitt reflektert over i noen grad i den teoretiske delen av oppgaven, men det er ikke noe jeg ønsker å konkludere omkring da det er avhengig av livsforhold. Men jeg ønsker allikevel å ta med dette punktet da NESH blant annet understreker samfunnets interesse av å kartlegge veier inn og ut av destruktiv og antisosial atferd. Etter mitt syn kan dette innebefatte høysensitive elever med uhensiktsmessige strategier i forhold til egenskaper ved sitt personlighetstrekk, og det er også noe av bakgrunnen for mitt prosjektvalg. Under punkt 21 står det også at «Utsatte og svakstilte personer og grupper er ikke alltid rustet til å beskytte sine interesser overfor forskeren.», men det er lite relevant i tilknytning til mitt prosjekt da informantene fremsto som reflekterte og svært ressurssterke mennesker. Allikevel vil jeg være bevisst forsiktighet omkring inndelinger eller betegnelser som gir opphav til urimelig generalisering, som kan medføre stigmatisering av høysensitive mennesker (NESH, 2016).

5 Presentasjon av funn og analyse

Jeg har altså tatt utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv der jeg vil undersøke et fenomen slik det fremstår for enkeltindividet. Dataanalyse i fenomenologisk forskning følger ofte prosedyrene for reflektiv analyse (Gall et al., 2007). Reflektiv analyse er en prosess der forskeren legger vekt på intuisjon og egen vurderingsevne for å evaluere det fenomenet som studeres. For å gjennomføre reflektiv analyse bør man ha en del øvelse, og veiledning fra en erfaren forsker (Gall et al., 2007). Da dette blir utfordrende med tanke på tiden jeg har til rådighet velger jeg å ha intuisjon og egenvurdering som grunnlag for analysen, men jeg vil ikke benytte reflektiv analyse som metode alene. Her vil egen førforståelse stå sentralt, noe jeg har drøftet under metodedelen. Jeg har, som tidligere beskrevet, valgt hermeneutisk forskningstradisjon der målet er å tolke deler ut fra helheten og omvendt. Forskerens gjennomgang av materialet, kombinert med forskerens førkunnskap og erfaringer fra datainnsamlingen, kan danne grunnlag for nye gjennomlesninger og nye tolkninger (Befring, 2007). Hermeneutisk metode regnes gjerne som en fremgangsmåte der forskeren søker etter indre mening og en helhetlig forståelse (Befring, 2007). I min analyse vurderer jeg det som viktig for min tolkning å analysere delene og helheten av fenomenet «høysensitivitet i skolen» i lys av hverandre. Dette er fordi at delene ikke kan ses uavhengig av hverandre, og fordi at helheten sammenfattes av alle enkeltdelene. Eksempelvis vil egenskapene i DOES kunne opptre enkeltvis i ulike situasjoner på skolen, samtidig som de gjerne påvirkes av hverandre. Og egenskapene i DOES utgjør en forholdsvis helhetlig forståelse av høysensitivitet, samtidig som alle høysensitive mennesker er forskjellige. Tolkning av teksten som en helhet bidrar derfor i tolkninger av delene, og omvendt. Dette betegnes ofte som den hermeneutiske sirkel (Gall et al., 2007).

I følge Dalen (2011) er det slik at forskningsprosjekter som benytter kvalitativt intervju ofte bruker et dataprogram ved organisering og bearbeiding av datamaterialet (s. 57). Jeg vurderte å anvende NVivo, men for å ha størst mulig oversikt over eget datamateriale, og bevare størst grad av intuisjon og egenvurdering, valgte jeg bort dette. I fenomenologisk forskning brytes gjerne datamaterialet ned til mindre deler, og så vil forskerens mål ofte være å finne meningsbærende enheter og temaer i delene (Gall et al, 2007). Jeg begynte med råkoding der målet var å finne begreper i datamaterialet og egne notater som igjen kunne inngå i kategorier (Dalen, 2011). Begrepene tok utgangspunkt i spørsmålene i intervjuguiden, og kategoriene ble basert på intervjuguidens inndeling som i stor grad går ut fra forskerspørsmålene.

Informantene hadde flere beskrivelser av hendelser, som eksempelvis i forbindelse med sanseintrykk, stimulering og overstimulering, og hendelser som kan ha påvirket eget selvbilde. Ved slike beskrivelser anså jeg det som hensiktsmessig å bruke en variant av det som Corbin og Strauss (1998) betegner som aksial koding. Her forsøkte jeg å danne meg et helhetlig bilde av hendelsen (f.eks. overstimulering), situasjonen (f.eks. høye lyder), informantens bakgrunn, og hendelsens umiddelbare og langsiktige konsekvens. Videre var mitt mål å heve materialet til et mer fortolkende nivå, og da forsøkte jeg å skape en teoritilknytning gjennom å skape sammenheng mellom informantens uttalelser, egne refleksjoner og aktuell teori (Dalen 2011, s. 60). Dette gjorde jeg gjennom en analyseprosess der jeg tolket informantens erfaringer i mer teoretisk retning gjennom *experience near*, *experience distant* og teoretisk forståelse. *Experience near* innebærer her betegnelser og uttrykk fra informantene, som for eksempel «veldig tilbakeholden», «sliten-vondt-i-magen», «veldig følsom». Deretter kom det neste nivået i fortolkningen, *experience distant*, der jeg lette etter mulige teoretiske bidrag for å komme et skritt videre i fortolkningen. Dette kunne innebefatte begreper som «avventende», «overstimulert», «sterke følelser». Videre søkte jeg å tillegge tolkningen aktuell teori som eksempelvis «stopp-og-sjekk», «sensitiv for sanseerfaringer og subtile stimuli» og «sterk empati og følelsesmessige reaksjoner».

Jeg lot meg altså inspirere av ulike analytiske tilnærminger, og bakgrunnen for dette var å finne en måte som egnet seg best for analysen av mitt eget datamateriale (Dalen, 2011). Jeg tok utgangspunkt i fenomenologi og elementer fra reflektiv analyse. Videre anså jeg det som sentralt å analysere helhet og deler i lys av hverandre for å kunne tilrettelegge best mulig for høysensitive elever i skolen. Med dette som utgangspunkt ble jeg inspirert jeg av ulike tolkningsmetoder som råkoding og aksial koding. Gjennom «*experience near*, *experience distant* og teori» var intensjonen å danne teoritilknytning til informantens ytringer.

Videre vil jeg ta utgangspunkt i en metode for presentasjon av data som Dalen (2011) betegner for «tematisering» (s.69). Her vil intervjuguiden være utgangspunktet, og datamaterialet presenteres ut fra temaene som er inndelt i intervjuguiden hvor forskerspørsmålene står sentralt. Hovedtyngden i analysen vil vektlegges ut fra temaer som har mange uttalelser, men områder som har svært få uttalelser vil også undersøkes nærmere. Dette er fordi at taushet kan indikere at det kan være et tema av betydning (Dalen, 2011, s.69). Under hvert tema vil jeg først presentere funn i datamaterialet, og deretter vil jeg presentere min analyse av det aktuelle temaet. Jeg har valgt å fremstille det slik da jeg anser

dette som mest oversiktlig for denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte det hele. I analysen har jeg valgt å sammenflette informantenes utsagn med egen tolkning, for å beholde mest mulig flyt i teksten. For at det skal bli tydelig for leseren hva som er informantenes utsagn og hva som er mine refleksjoner har jeg valgt å sette informantenes direkte uttalelser i kursiv. For å anonymisere informantenes kjønn, jamføres tilbakemelding fra NSD (Vedlegg 3), har jeg valgt å betegne alle informantene for hun.

5.1 Å oppdage at man er høysensitiv

For alle informantene var begrepet høysensitivitet relativt nytt, og det varierte fra mellom to og fire år siden de oppdaget begrepet for første gang. De fleste hadde lest om begrepet på internett. Enten ved at de tilfeldigvis leste et innlegg som var delt på facebook eller ved at de søkte informasjon på nettet. To av informantene opplevde å kjenne seg igjen i begrepet med én gang de leste om det. For de to andre tok det lenger tid før de fikk en opplevelse av at de selv var høysensitive. For informant 3 var det nødvendig å lese ordentlig om det før hun fikk en opplevelse av gjenkjennelse med bakgrunn i egne erfaringer. Informant 2 hørte om begrepet på slutten av et foredrag, og opplevde først å kjenne igjen en nær bekjent i beskrivelsene. Først i ettertid følte informanten at høysensitivitet gjaldt seg selv og. Alle informantene opplevde det som positivt å oppdage at det fantes et begrep som beskrev deres høysensitive personlighetstrekk. De brukte beskrivelser som «deilig», «lettende» og «aha-opplevelse». De fleste informantene uttrykket at informasjon om høysensitivitet ga dem en forklaring på hvorfor de reagerer slik som de gjør. Reaksjoner som de selv og/eller andre har reagert på fikk en ny mening. Informant 1 beskrev det som å oppdage at det ikke var noe galt med seg selv:

«Det besvarte som sagt en del spørsmål om ting som jeg kanskje hadde kjent litt på veldig lenge. (...) Og det syntes jeg var litt interessant å finne ut av da, at dette handler nok mest sannsynlig om måten jeg takler visse situasjoner på. At det rett og slett ikke var noe galt med meg. (...) Jeg fikk på en måte en forklaring på hvorfor jeg analyserer ting så veldig».

Flertallet av informantene hadde opplevd sykdom, og hadde vært i kontakt med lege og/eller psykolog i forbindelse med dette. Helsepersonalet hadde ikke bragt høysensitivitet opp som et tema, og informantene hadde lest om dette på egenhånd. To av informantene opplevde

informasjon om høysensitivitet som utfyllende i forhold til annen veiledning omkring egen helse som de hadde fått av helsepersonell. Informant 2 opplevde at samtaler med leger og andre samtalepartnere ikke hjalp i forhold til utfordringene hun sto i. Da hun lærte om høysensitivitet tok hun kontakt med en coach med bred erfaring omkring temaet, og da opplevde hun at «alt» løste seg.

På spørsmål om det er noe informantene føler seg særlig sensitiv i forhold til, svarer alle informantene at de er sensitive på mange områder. Informant 4 beskrev en opplevelse av sterkt ubehag ved kraftig lys, som kan medføre migrene hos henne. Hun poengterer selv at hun ikke vet om det har noen direkte tilknytning til høysensitivitet. De fleste informantene sa at de reagerer sterkt på lydinntrykk, og alle opplever reaksjoner på stimuli i forbindelse med ulike sosiale settinger. De opplever å reagere på stemninger, enten ved å føle ubehag eller ved å ta over andres følelser. Informant 3 beskrev det slik:

«Jeg fanger veldig opp hvordan andre har det. Og blir veldig påvirket av det. (...) Det å gå inn i en setting med mye mennesker virker veldig fort veldig stimulerende på meg. Selv om jeg har blitt mye flinkere nå til å lukke ute ganske mye sanseinformasjon. (...) For det er ganske vanskelig å overse mennesker. Og når jeg ikke klarer det så tar jeg inn veldig mye».

5.1.1 Analyse

Det fremkommer av informantenes uttalelser at høysensitivitet er et begrep de hovedsakelig har måttet fremskaffe kunnskap om på egenhånd, og at det ikke er et begrep som helsepersonell brukte i tilknytning til deres helsemessige utfordringer. Siden høysensitivitet er et begrep som først nå begynner å komme mer fram i lyset, kan årsaken være at fagpersoner ikke har hørt om begrepet enda eller at de mangler nok kunnskap. Det kan også være at de er enige med Anders Skuterud fra Den norske psykologforeningen som stiller seg tvilende til forskningen om at 20% av alle mennesker er høysensitive (Kongsrød, 2016). Skuterud mener at mennesker gjerne ønsker å vite hva som skjer med oss og å sette ord på dette, men at høysensitivitet kan bli et problem som forsterkes dersom man blir for fokusert på problemene ved dette (Kongsrød, 2016). Informantene uttrykte ikke at problemene ble forsterket av å lese om høysensitivitet. Tvert imot uttalte de at de opplevde å forstå seg selv og sine reaksjoner bedre. De gikk fra å føle seg «feil» til å føle at egne reaksjoner var normale. Hvorvidt man har et positivt eller negativt syn på seg selv betegnes som sagt for selvvverd, og lavt selvvverd kan

få store konsekvenser for vår mentale helse. Dette kan gi seg utslag i hodepine, magesmerter, depresjon, angst og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det å forstå at egne reaksjoner er et normalfenomen kan tenkes å ha bidratt til utvikling av et mer positivt selvbilde for informantene. Ut fra informantenes uttalelser kan det muligens være hensiktsmessig å bidra til at den høysensitive eleven skal forstå seg selv og egne reaksjoner bedre. Da elevens oppfatning av seg selv har konsekvenser for studieatferd og skoleprestasjoner bør det være et etisk formål å tilrettelegge på skolen slik at elevene kan bevare og utvikle selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette er i samsvar med mål i Opplæringsloven (1998), der det blant annet står at skolen systematisk skal arbeide for et godt psykososialt miljø, der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Det skal også jobbes systematisk for å fremme helse og miljø. Riktignok er det viktig å ta Skuteruds uttalelser med i betraktning og snakke om det på en måte som fungerer som hjelp, og ikke problemfokuserer slik at utfordringene eskalerer.

Gjennom intervjuene med informantene fikk jeg erfare det Aron (2013) påpeker om at alle høysensitive personer er forskjellige. Informantene uttrykket ulikhet i forhold til hvilke typer stimuli de reagerer kraftigst på, og de beskrev forskjellige reaksjoner på stimuleringen. Igjen vil jeg bemerke at alle høysensitive har flere enn dette ene type personlighetstrekket og at de har ulike bakgrunnshistorier (Aron, 2013). Beskrivelser omkring ulike reaksjoner kommer jeg nærmere inn på senere i oppgaven, men selv om informantene reagerer ulikt var det mye fokus på reaksjoner på sosialt stimuli. Dette kan muligens være en følge av den biologiske bakgrunnen for dyptgående bearbeidelse av sanseintrykk, der høysensitive mennesker bearbeider og analyser i større grad enn andre for å kunne skape et best mulig utfall i fremtidige situasjoner (Aron, 2003b). I tillegg har høysensitive ofte sterke emosjonelle reaksjoner og mye empati, og de opplever alle følelser sterkere enn andre (Aron, 2003b). Denne kombinasjonen kan tenkes å skape en opplevelse av sosiale sammenhenger som svært stimulerende. Dette kan være av betydning for en lærer å bevisst på, da det kan forklare reaksjoner hos den høysensitive. Sannsynligvis blir det vanskelig å konsentrere seg og delta i undervisningen når det er mye rundt som er sosialt stimulerende. Opplæringen skal ifølge Læreplanens *prinsipper for opplæringen* medvirke til utvikling av sosial tilhørighet og mestring av ulike roller (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 3), og mestring av sosialt stimuli, og å finne ut hvor en selv står som høysensitiv kan være utfordrende. Dette blir utdypet mer senere.

5.2 Hvordan oppleves overstimulering? Og hvordan tenker mennesker med HSP at skolen kan legge til rette for gode mestringsstrategier ved overstimulering?

Flesteparten av informantene var opptatt av at overstimulering er en individuell opplevelse og at det gir en individuell reaksjon. De påpekte altså at det er forskjellig fra person til person hvordan overstimulering oppleves og viser seg. Informant 2 beskrev den fysiske opplevelsen av overstimulering som en følelse av at det koker i hodet, og at informanten blir småsvimmel og nesten litt uvel. Informant 4 hadde også en opplevelse av at det er mest hodet det går på, samtidig beskrev hun at hun ofte får noe hun betegnet som «sliten-vondt-i-magen». Hun beskrev det som en kraftig magesmerte som ofte kommer i etterkant av at hun har vært med mange ukjente mennesker. Fellesnevneren for alle informantene var at de beskrev en sammenheng mellom irritasjon/sinne og overstimulering. To av informantene fortalte at de får «kort lunte» når de er overstimulerte, og en annen informant fortalte at hun blir lett irritert når hun er overstimulert. Informant 3 beskrev å ofte oppleve å være opprømt før overstimuleringen kommer. Informant 1 fortalte først at hun ikke kjenner så mye på overstimulering utover at hun ofte er veldig sliten etter diverse ting, og får behov for å ligge stille i et helt mørkt rom. Senere medelte informanten at når hun kjenner på behovet for å være i fred tror hun at andre fort kan oppleve henne som grinete. Da kan hun være avmålt og avvisende. Flesteparten av informantene fortalte at når de er overstimulerte så klarer de ikke å ta inn mer: «Jeg klarer ikke å ta til meg noe. Jeg klarer ikke å ta stilling til avgjørelser» (informant 4). «Det er ikke noe å gå på. Ikke snakk om å forstå noe eller tenke rasjonelt» (informant 2). «Det føles litt som at batteriet er flatt. Det er ikke noe igjen, det er ingen ting mer å hente nå» (informant 1).

Mange av informantene beskrev at de får behov for alenetid ved overstimulering, og ofte får de dårlig samvittighet i etterkant av overstimuleringen fordi de har vært sinte eller trukket seg unna. Informant 1 sa først at hun føler behov for å være alene i et mørkt rom, senere sa informanten at hun egentlig ikke liker å være alene, men at hun setter pris på å være med mennesker hun føler seg trygg på når hun er overstimulert. To av informantene sa eksplisitt at jo lenger overstimuleringen vedvarer, jo lenger tid tar det å komme seg ut av det igjen. Kronisk overstimulering ble også nevnt, og behov for sykemelding når overstimuleringen ble vedvarende over tid.

På spørsmål om hvordan en høysensitiv elev kan reagere ved overstimulering på skolen hadde informantene mange tanker og erfaringer. Flere av informantene reagerte gjerne ved å trekke seg inn i seg selv, eller ved å fokusere på helt andre ting enn undervisningen, som for eksempel en gjenstand på pulten eller hva som skjedde utenfor vinduet. Flere poengterte at slik innadventd atferd kan være en type atferd som kan være vanskelig å oppdage dersom læreren ikke er bevisst på det. Andre type reaksjoner på overstimulering som informantene fortalte om var gråt, sinne, besvimelse av sterke inntrykk, eller å først slippe ut irritasjonen når eleven kommer hjem fra skolen. Informant 2 fortalte at det kan være all type atferd/reaksjoner som er litt annerledes enn det man forventer. På spørsmål om hva eleven kan gjøre selv når han har blitt overstimulert svarte flere av informantene at man må bli kjent med seg selv og hvordan man reagerer. Informant 4 uttrykket det slik:

«Det er jo først og fremst å bli litt bedre kjent med seg selv da, hvordan man reagerer i visse situasjoner. Og bare kaste inn håndkleet og si at greit, da får jeg bare være meg og prøve å slutte å være som alle de andre. For det er såpass slitsomt at det funker ofte ikke. Og at man bare lar det gå».

Flere av informantene svarte også at man gjerne har behov for en pause når man er overstimulert. Jo tidligere det oppdages at eleven begynner å bli overstimulert, jo kortere pause kan det være behov for. Informant 2 mente at mange trenger mat i tillegg til pauser ved overstimulering. I tillegg uttrykte informanten at det er viktig å avklare i starten av skoleåret at elevene må behandles ulikt for at det skal bli rettferdig. Informanten mente at det var viktig å lage avtaler med enkeltelever om at de kan få ta pauser og spise ved behov. På den måten slipper de å bruke energi på å tenke på hva de skal gjøre hvis de blir sultne eller trenger en pause. Informant 2 fortalte at dersom eleven ikke har kunnskap om høysensitivitet og overstimulering, har eleven behov for mer støtte og hjelp fra læreren til å ta pauser og spise. En elev som kjenner seg selv godt kan styre det på egenhånd i større grad. Informant 4 uttrykket at hun opplevde det som ubehagelig å be om pauser, og at det ble mange dobesøk i skoletiden for å få pauser. Hun hadde erfart at det var behov for unnskyldninger for å få pauser. Informant 3 sa at alder er av betydning for håndtering av overstimulering; Små barn må få hjelp til å ta en pause, gjerne sammen en voksen om barnet ønsker. Kroppskontakt og øvelse på å puste rolig mener informanten at kan hjelpe. Når barnet har roet seg kan man snakke om hva som skjedde, og hvordan man kan reagere mer hensiktsmessig neste gang.

Informant 1 var opptatt av at voksne bør være bevisst på at ikke alle barn liker kroppskontakt. Mindfullness har flere av informantene nevnt for å håndtere stimuli og overstimulering.

5.2.1 Analyse

Informantene beskriver altså overstimulering som en ubehagelig følelse som gjerne oppleves i hodet, og som kan gi fysisk ubehag. Informantene gir allikevel forskjellige beskrivelser av opplevelsen ved overstimulering, og er opptatt av at det er en individuell reaksjon. Dette står i samsvar med Haukedal (2014) som hevder at overstimulering oppleves svært ulikt, men at det er en ubehagelig følelse. At skolen bidrar til å redusere overstimulering vil derfor kunne vurderes som betydningsfullt for at høysensitive elever skal trives best mulig på skolen. Da høysensitive barn lett blir forstyrret av ulik type stimuli i klassen bør dette forsøkes og begrenses (Sonne & Delskov, 2015). Hvordan stimulering kan reduseres beskrives videre under neste punkt. I generell del av Læreplanen står det at undervisningen skal tilpasses den enkelte (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, s.2). For at det skal bli rom for den høysensitive eleven i klassen kan det være vesentlig at læreren har evne til å kjenne igjen en overstimulert elev. Dette kan være særlig viktig dersom eleven stadig blir overstimulert, eller er overstimulert over tid, ettersom informantene uttalte at overstimulering over tid er vanskeligere å komme ut av. Haukedal (2014) beskriver at overstimulering kan være en følelse av total metning på stimuli, og informantene ga også en beskrivelse av å ikke klare å «ta inn» mer. I følge Ekeberg og Holmberg (2004) er undervisningen tilpasset når elevens læring er i samsvar med lærerens tilrettelegging. Dersom den høysensitive eleven er i en tilstand av total metning på stimuli, vil det kunne være vanskelig for eleven å lære før overstimuleringen har roet seg ned.

Ut fra informantenes besvarelser kan det se ut til at det er varierende når de oppdager at de er overstimulerte. Informant 3 oppdager det litt i forkant ved at hun gjerne er litt opprømt, mens informant 2 og 4 kan merke det ved irritasjon eller fysiske plager. Informant 1 beskrev først at hun ikke merker så mye til overstimulering utover at hun er veldig sliten etter ting, samtidig som hun senere fortalte at hun ofte kan virke grinete i forkant av behovet for å være i fred. For å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring er det gjerne viktig å kartlegge elevenes ressurser og læreforutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2004). For høysensitive elever kan det tenkes at å finne elevenes punkt for overstimulering vil kunne være sentralt for å unngå at elevene er

overstimulerte over lengre tid. På den måten kan det kanskje legges grunnlag for at eleven er mottakelig for læring størsteparten av undervisningstiden.

Flere av informantene beskrev at de ved overstimulering på skolen gjerne reagerte ved å trekke seg inn i seg selv, eller ved å fokusere på andre ting enn undervisningen. Flere av informantene påpekte at dette er en type atferd som kan være vanskelig å oppdage dersom læreren ikke er bevisst på det. Informantene fortalte også at de ofte opplever sinne/irritasjon ved overstimulering. Reaksjoner som informantene tenker at høysensitive elever kan ha, er blant annet gråt, sinne og besvimelse. Aron (2003b) uttaler at mange barn med HSP uttrykker følelsene sine innover fremfor utover. Dette kan kanskje ha sammenheng med at 70% av mennesker med HSP er introverte. Både introverte og ekstroverte høysensitive har gjerne sterke indre følelser, men introverte vil vende det innover og ikke vise følelsene sine i stor grad til omverdenen (Aron, 2003b). Ekstroverte vil uttrykke følelsene sine i større grad (Aron, 20013b), og et svært overstimulert barn kan miste overblikk og dømmekraft. Da kan barnet få kraftige følelsesutbrudd (Sonne & Delskov, 2015). Fordelen ved å være følelsesmessig ekspressiv vil være at læreren lettere kan få øye på at noe plager barnet, og på den måten vil læreren kunne hjelpe barnet med å roe seg ned (Aron, 2003b). For at læreren skal oppdage en overstimulert elev kan det derfor være en forutsetning at læreren har god kjennskap til elevene og elevenes reaksjoner.

Lærerne må, som beskrevet i generell del av Læreplanen, være så nære elevene at elevene stoler på dem og tør å snakke åpent med dem (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s. 12). Både sterk utagerende og innadvendt atferd utfordrer undervisning og innlæring, og elevers læring har like mye med lærerens relasjonelle kompetanse som den faglige (Stray & Stray, 2014). Dersom en elev viser manglende konsentrasjon og engasjement kan det være hensiktsmessig at læreren observerer elevens atferd og elevens respons på lærerens henvendelser. Gjennom dette kan læreren få informasjon om hvilken tilstand eller modus eleven er i (Stray & Stray, 2014), og da kan det være mulig å oppdage om en elev er overstimulert. Læreren bør videre utvikle forståelse for hvordan eleven best mulig kan gjenopprette mottakelighet for undervisningen (Stray & Stray, 2014).

Hvor mye hjelp og støtte elevene trenger ved overstimulering mente noen av informantene har med alder og kunnskap om egen høysensitivitet. Pauser og alenetid ble vurdert som viktig for informantene for å komme seg ut av overstimuleringen og gjenopprettelse av

mottakelighet. Informant 2 var også opptatt av å lage egne avtaler med elevene i forhold til pauser og mat. Informant 4 opplevde det som ubehagelig å finne på unnskyldninger for å ta pauser. I Kunnskapsløftets *prinsipper for opplæringen* står det blant annet at skolen skal stimulere elevene i personlig utvikling og utvikling av sosial kompetanse, og at det er viktig at eleven involveres i forhold til bevissthet rundt egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2). Ved at elevene lærer å kjenne seg selv kan de lære å kjenne igjen når det blir for mye stimuli, og finne strategier som fungerer for dem selv (Hinge Thomsen, 2015). I *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 4) står det at dersom man behandler alle likt skapes det ulikhet. Ved å gi elever med HSP mulighet til å ta pauser og evt. spise ved behov, og slipper å bekymre seg for dette, kan det tenkes at elevene vil spare på energi. I tillegg blir de antakelig ikke sittende å være overstimulert i klasserommet over tid. På denne måten kan det tenkes at det skapes større rom for læring. Det å bli behandlet annerledes eller skille seg ut kan gi en følelse av utrygghet og mislykkethet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dersom miljøet er kjennetegnet av differensiering og tilpasning til elevens forutsetninger vil det være mindre truende å ha behov som skiller seg ut fra flertallet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det holder kanskje altså ikke bare med egne avtaler med enkeltelever, men det kan være betydningsfullt at klassemiljøet generelt preges av tilrettelegging for at det skal oppleves greit å ta hensyn til egne behov ved overstimulering. Samtidig som det skal tas hensyn kan det også være viktig å huske på at eleven ikke må overbeskyttes eller unngå å utfordre egne grenser (Hinge Thomsen, 2015).

Flere av informantene fortalte om dårlig samvittighet i etterkant av overstimulering. I sitatet fra informant 4 snakket informanten om selvaksept, fordi det er så slitsomt å skulle være som alle de andre. Flere av informantene mente også at det er viktig å kjenne seg selv og egne reaksjoner for å mestre overstimulering på en god måte. I følge informant 3 er det viktig å roe ned det overstimulerte barnet, og etterpå kan man snakke om hva som skjedde, og hvordan man eventuelt kan reagere mer hensiktsmessig neste gang. Dette kan anses å være verdifullt for barnet, da det å vokse opp i et støttende miljø kan medføre at elevene utvikler evne til å regulere deres følelsesmessige reaksjoner til et adekvat nivå (Aron et al., 2012). Dette samsvarer med Ekeberg og Holmberg (2004) som mener at å gi oppmerksomhet, hjelp og fokus på elevens sterke sider skaper motivasjon, og er til hjelp for elever som har en atferd som hemmer læring og utvikling. Ved overstimulering kan det altså være viktig å hjelpe eleven til å akseptere at man har blitt overstimulert, og akseptere de reaksjonene som det fører til (Aron, 2003a). Den indre kilden til ens selvbylde dreier seg om opplevelsen av å mestre

miljøet, eller å være kompetent til å utføre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det å akseptere barnets reaksjon og hjelpe det til å reagere mer hensiktsmessig senere kan tenkes å bidra til større mestringsfølelse og bedre selvbilde. I tillegg kan det kanskje ses positivt i lys av barnets dyptgående bearbeiding av sanseinntrykk, da læreren hjelper barnet i prosessen med å utvikle gode strategier for en fremtidig situasjon. Det kan muligens også tenkes å bidra til mer positive erfaringer knyttet til «stopp-og-sjekk»-funksjonen.

5.3 Hva slags stimuli og sanseinntrykk tenker mennesker med HSP at kan reduseres på skolen, og på hvilken måte?

Samtlige av informantene beskrev at de blir sterkt påvirket av følelser og stemninger hos andre mennesker, og de uttrykte at det er ekstra stimulerende dersom det er mange ukjente mennesker tilstede. Påvirkningen ble beskrevet å føre til sterkt ubehag og eventuelt at informantene får vanskeligheter med å skille mellom egne og andres følelser. To eksemplifiserte det med at å være i et rom der mange er stresset kan føre til sinne og ubehag, eller til at man selv føler seg stresset. I hvilken grad de opplevde dette som utfordrende på skolen varierte. Flesteparten sa at de ofte blir veldig slitne av mange ukjente mennesker. Flere av informantene beskrev at de bruker mye energi på å analysere andres reaksjoner på seg selv, og informant 1 trodde det kom av en indre frykt for at andre mennesker analyserer like mye som dem selv. Informant 4, sa at fellesnevneren i forkant av «sliten-vondt-i-magen» er gjerne at informanten har vært med mange ukjente mennesker, og smertene begynte i ungdomsalderen. Informanten fortalte at det bare var 13 stykker i klassen på barneskolen, og da opplevdes ikke overstimulering som et problem. På ungdomsskolen ble det flere elever i klassen, og informanten opplevde det som slitsomt å komme i klasse med mange ukjente mennesker. Informant 4 følte ubehag i tilknytning til medelevers stemninger. Det gjaldt særlig elever av samme kjønn, eller elever i parallellklasser eller andre klasser som hun ikke kjente så godt. Det opplevdes ubehagelig med negative blikk eller vibber fra medelevene. Informant 1 følte sterkt ubehag dersom læreren syntes å være i dårlig humør, og hun beskrev det som ubehagelig å vente på at læreren skulle få en kraftig reaksjon. Det opplevdes også ubehagelig dersom en lærer måtte irettesette andre. Informanten valgte en strategi med å være grei og pliktoppfyllende for å ikke irritere læreren, og hun ville helst være mest mulig usynlig i klasserommet. Informanten fikk nærmest et fluktbehov i klasserommet.

Tre av informantene beskrev at de opplevde det ubehagelig å være «*on the spot*»/ «*under lupen*». Den følelsen kunne komme av ulike ting, som å måtte snakke om seg selv, bli spurt om noe i klasserommet uten å være forberedt, eller at læreren påpekte noe ved dem foran hele klassen, f.eks. dagdrømming. To av informantene trakk også frem at det skjer veldig mye på skolen i dag, og at den ene aktiviteten gjerne overlapper den andre. De mente at dette kunne være uheldig for høysensitive. Flere fortalte også at det gjerne var summen av hele skoledagen som ble utmattende, og at de hadde behov for å legge seg og hvile da de kom hjem.

Alle informantene beskrev gruppearbeid som utfordrende for høysensitive, særlig dersom det er mange i gruppen. Av mulige årsaker tok de opp at det er mange personer å ta inn, det er vanskelig å vite hva som er forventet av dem og hvordan rollene skal fordeles, og at sterke personligheter i gruppen ofte kan medføre at den høysensitive velger å trekke seg tilbake. Flere av informantene fortalte at de fikk lite ut av gruppearbeid og at de gjerne ble slitne av det. Informant 1 forklarte det slik:

«Jeg hater jo gruppearbeid. Det synes jeg er helt forferdelig! Det har jeg alltid gjort. (...) Noe av det gikk på det at jeg synes at det var veldig vanskelig å samarbeide fordi det krevde så veldig mye, altså det krevde så veldig mye avklaring av roller og ansvar og fordeling og i det hele tatt. Og jeg er nok kanskje litt sånn at jeg heller vil gjøre det selv enn å bli nødt til å forklare noen andre åssen ting skal gjøres.»

Hvordan informantene plasserte seg i klasserommet varierte, men gjerne litt midt på eller bak hvor de kunne være litt usynlige. Og flere foretrakk å sitte ved vinduet. Informant 4 valgte alltid å plassere seg på den siden av klassen der motsatt kjønn satt. Flere av informantene hadde gått på barneskole med relativt få elever, og samme klasse og lærer over mange år. Dette ga de uttrykk for at var positivt i forhold til stimulering.

«Det er færre folk å ta inn. Det er færre folk som følger på med på hva jeg gjør. (...) På barneskolen merket jeg ikke så mye til det for da var vi bare 13 stykker i klassen.»
(Informant 4)

Informant 2 mente at oversikt og kontroll i situasjoner sparer energi, og dersom det blir uforutsigbart og en må tenke nytt brukes det masse energi. På spørsmål om hva læreren og eleven selv kan gjøre for å redusere stimuli og sanseintrykk synes trygghet og forutsigbarhet

å være et viktig tema for alle informantene. Tre av informantene nevnte trygghet eksplisitt som betydningsfullt for elever med HSP, mens informant 4 svarte ja på et oppfølgingsspørsmål om trygghet og forutsigbarhet er viktig for informanten. Informant 3 var opptatt av at trygghet er særlig viktig for høysensitive elever fordi de har en veldig følsomhet også i amygdala, og at dette medfører at «alarmen» går veldig fort av. Samtlige av informantene beskrev at de følte seg mest vel med mennesker de var trygge på. Små klasser, kjente medelever og kjente lærere ble beskrevet å være trygghetsskapende for informantene. I tillegg til forutsigbarhet i tilknytning til mennesker i klassen, var informant 2 opptatt av at organisering og planer bør gjennomføres som planlagt, da informanten opplevde at dette sparte mye energi, og at å tenke nytt gjerne medfører overstimulering. Informanten påpekte at dette var positivt for alle elever, men ekstra viktig for høysensitive.

«Det er nettopp det at alle har godt av å ha forutsigbarhet, alle har godt av å ha trygghet, alle har godt av å ha litt ro, altså alle har jo godt av det. Men sensitive må ha det.» (Informant 2)

Det oppleves gjerne, som beskrevet tidligere, stimulerende for alle informantene å ta inn mye følelser og stemninger hos andre. Informant 2 uttalte at det kan være vanskelig å tilrettelegge i forhold til dette da man er nødt til å omgås andre mennesker. Men informanten uttalte at man kan prate med elevene om det. Informanten sa at det kan være viktig for eleven med HSP i sosiale situasjoner å kjenne etter hva en selv mener, og lære seg å skape et skille mellom seg selv og andre. Ved gruppearbeid var informant 2 opptatt av at høysensitive elever jobber best i grupper med få elever, gjerne grupper på kun to elever. Høysensitive elever bør også, ifølge informanten, få samarbeide med medelever de er trygge på.

«I hvert fall har jeg alltid følt med tryggere med én, altså at vi var to, og da er det lettere å være seg sjøl også. For når det er så mange så kjenner jeg at da blir jeg litt mer borte. Da holder jeg meg litt for meg sjøl. Noen ganger så kan jeg kjenne at jeg lukker meg inn i en liten boble, også er jeg der for meg selv. Også foregår det noe rundt meg.» (Informant 2)

På spørsmål om hva som ville vært en ideell skoledag foreslo informantene ulike tiltak i klasserommet som «minst mulig lyd- og synsinntrykk», «propper eller musikk i ørene», «å holde for øynene», «ryddig klasserom», «mulighet til å få henge naturbilder på veggene», og å «lære elevene teknikker og pusteøvelser». I tillegg ønsket flere av informantene mest mulig

ro gjennom hele skoledagen. Enten ved at elevene ikke må haste fra den ene aktiviteten til den andre gjennom hele dagen, eller eventuelt at dette må skje med en ro over seg. Tre av informantene foreslår mindfulness. I tillegg opplevde informant 1 og 4 at kunst- og håndverksfag var mindre stimulerende, og at det var fag de trivdes godt med. Informant 4 beskrev i tillegg stor glede av å være i naturen, og å jobbe i naturen. Informant 4 skulle ønske at det hadde vært mer av praktiske fag på skolen.

5.3.1 Analyse

Med utgangspunkt i informantenes svar synes sosiale faktorer å være svært stimulerende for mennesker med HSP. Informantene beskrev å bli sterkt påvirket av andres følelser og stemninger. Hvorvidt dette opplevdes som utfordrende på skolen varierte i forhold til klasstrinn og mellom informantene. Hvordan informantene opplever dette, og i hvilke situasjoner er forskjellig. Det var stor variasjon mellom informant 1 og 4 i forhold til hvilke mennesker som opplevdes mest emosjonelt stimulerende, for informant 1 var det lærerne og for informant 4 var det medelevene. Informant 1 var i tillegg den eneste som syntes å bli så kraftig påvirket av lærerens humør. Andre særlig stimulerende faktorer på skolen beskriver informantene det å være «on the spot», gruppearbeid, og totalen av hele skoledagen. Acevedo et al. (2014) sin undersøkelse viste sterkere aktivering av områder som involverer bevissthet, prosessering og empati i forhold til seg selv og andre. Dette synes informantene å oppleve som ubehagelig i sosiale settinger, og noen av informantene kunne beskrive det som Hägglund og Dahlin (2012) betegner som emosjonell smitte, altså at de kan føle at de tar inn andres følelser og gjør de til sine egne. Informant 1 beskrev å oppleve seg selv som en sosial person, og kanskje det at hun er ekstrovert gjør at informanten føler seg mer vel i sosiale settinger der hun har større påvirkning enn i klasserommet. Mens for informant 4 som betegnet seg som mer introvert var det motsatt. Det kan også ha med erfaringer å gjøre, slik at amygdala reagerer ulikt hos informantene. Eventuelt kan det bare ha med den brede variasjonen som både informantene og mesteparten av litteraturen beskriver. Når hjernen tar inn svært mye stimuli på en gang må den jobbe ekstra mye hos mennesker med HSP (Sletteland, 2015).

Ukjente mennesker syntes å gjøre stimuleringen ekstra kraftig for informantene. Informant 1 reflekterte over om det kan ha sammenheng med at høysensitive kan ha en frykt for at andre skal analysere dem på samme måte som de gjerne analyserer andre. Hennes refleksjon synes å

samsvare med Aron (2003b) som uttaler at høysensitive kan bli veldig opptatt av hva andre tenker om dem, siden de selv registrerer så mye ved andre. I forhold til dyptgående bearbeidelse av sanseinntrykk kan det tenkes at det er mer stimuli å bearbeide for hjernen når det er helt nye mennesker, fremfor når det er kjente mennesker. For høysensitive mennesker er det vanlig at det tar lang tid å finne seg til rette med nye mennesker eller i nye situasjoner (Aron et al., 2012). I tillegg har mennesker med HSP gjerne en mer aktiv «stopp-og-sjekk-funksjon» i nye situasjoner. Dette kan kanskje forklare hvorfor informant 4 opplevde det som slitsomt å komme i klasse med mange ukjente.

Informantene uttalte at trygghet og forutsigbarhet er av stor betydning for høysensitive elever. En av informantene mente at det var særlig viktig grunnet overfølsomhet i amygdala. Små klasser, kjente medelever og kjente lærere ble uttalt som betydningsfullt i forhold til trygghet, og forutsigbarhet ble også vurdert som viktig. I Opplæringslovens § 9a-3 (1998) står det blant annet skolen skal arbeide systematisk for et godt psykososialt miljø, der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Opplevelse av trygghet er altså nedfelt i Opplæringsloven (1998), som noe skolen skal arbeide for i forhold til *alle* elevene. For at elevene skal kunne føle seg trygge i læringssituasjonen er det en forutsetning at de vet hva som er forventet av dem (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Struktur er således en forutsetning for trygghet. Det høysensitive barnet registrerer og sorterer all informasjon svært grundig, og før de får orden på alle inntrykkene vil de oppleve et indre kaos (Aron et al., 2012). Dersom skoledagen er lite strukturert er det rimelig å anta at den høysensitive eleven vil oppleve en enda større følelse av kaos enn andre elever. Høysensitive mennesker vil i større grad enn andre «stoppe og sjekke» i ukjente situasjoner (Aron, 2003b). Når det er lite faste holdepunkter å forholde seg til i klasserommet kan det trolig synes å bli svært stimulerende for en elev med HSP, da de stadig må analysere de nye situasjonene opp mot tidligere, liknende situasjoner. Det kan også bli mange inntrykk som kommer til amygdala og det kan tenkes å være stressomt, særlig dersom inntrykkene minner om tidligere situasjoner som aktiverer utskillelse av flukt- eller kamphormoner. I tillegg sliter høysensitive mennesker mer enn andre når miljøet ikke er ideelt (Acevedo et al., 2014). Lite trygghet og forutsigbarhet kan altså kanskje synes å være av særlig betydning for høysensitive, samtidig som det naturligvis ikke er særegent for mennesker med HSP å ha behov for dette.

For alle informantene synes gruppearbeid å ha vært utfordrende på skolen. Her kom trygghet opp igjen da informant 2 mente at det er best for en elev med HSP å være på gruppe sammen

med kun én eller to medelever som den høysensitive eleven er trygg på. Da mennesker med HSP bearbeider sanseinntrykk svært dypt kan det tenkes at gruppearbeid med mange mennesker kan være svært energikrevende for dem. Da hjernen hos mennesker med HSP tar inn svært mye stimuli må den jobbe mye mer enn hos andre (Sletteland, 2015). Dette kan muligens medføre overstimulering ved gruppearbeid med mange mennesker. Overstimulering gjør det vanskeligere for den høysensitive eleven både å konsentrere seg og delta, samtidig som det videre kan føre til sterke emosjonelle reaksjoner (Aron, 2003b). Deres sterke empati kan kanskje også gjøre at de lett reagerer på små følelsesuttrykk og uenigheter i gruppen, som igjen kan tenkes å medføre overstimulering og/eller sterke emosjonelle reaksjoner. I *prinsipper for opplæringen* i Kunnskapsløftet står det at tilpasset opplæring for enkeltelever er kjennetegnet av blant annet variasjon i bruk av arbeidsmåter, organisering og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). En type organisering kan være gruppearbeid, der elevene skal samarbeide og være i samspill med hverandre (Hempel, 2005). I følge Ekeberg & Holmberg (2004) kan gruppestørrelsen ha betydning for hvordan gruppearbeidet utvikler seg. Stille elver som ikke liker å eksponere seg kan med fordel begynne med grupper på 2-3 elever, der begge/alle elevene er rolige (Ekeberg & Holmberg, 2004). For høysensitive elever vil det da bli mindre stimulering å ta inn, og det er sannsynlig at det oppleves mindre kaotisk enn ved grupper på 5-6 elever. Med få og rolige elever er det også mindre sannsynlig at den høysensitive eleven vil føle seg overstyrt av en mer aktiv elev (Ekeberg & Holmberg, 2004), og det minker kanskje sannsynligheten for å resignere i gruppa. Jeg synes det er viktig å trekke frem at Ekeberg & Holmberg (2004) uttaler at selv den tilbaketrukne eleven kan lære seg å lede. Det kan altså synes at gruppearbeid kan være positivt for de fleste elever, men at ved gruppearbeid er tilpasset opplæring av særlig betydning for den høysensitive eleven.

Av fysisk tilrettelegging på skolen for høysensitive elever foreslo informantene «*propper eller musikk i ørene*», «*å lukke øynene*», «*ryddig klasserom*», «*mulighet til å få henge naturbilder på veggene*», og «*lære elevene teknikker og pusteøvelser*». I tillegg ønsket flere av informantene at det var mest mulig ro gjennom hele skoledagen. Den fysiske tilretteleggingen synes enkel å gjennomføre, men informantene tok opp særlig to utfordringer som kan synes å vanskeliggjøre tilretteleggingen praktisk sett. Den ene er ubehaget informantene beskriver ved å være «*on the spot*», altså å trekkes ut eller bli synliggjort i mengden. Det andre er at informantene beskrev at det er en forutsetning at lærerne har kunnskap om hvorfor eleven gjør som han gjør. Eksempelvis sa informant 3 at læreren kan tro

at en elev sover eller ikke følger med dersom eleven lukker øynene, når eleven egentlig konsentrerer seg om å lytte til det som blir sagt. Igjen vil jeg trekke frem at et tilpasset og differensiert klassemiljø generelt i mindre grad vil gi elevene en følelse av å være annerledes, enn i et miljø der det er liten grad av differensiering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Slik kan det tenkes å bli lettere å gjøre egne fysiske tilrettelegginger for en høysensitiv elev, dersom eleven erfarer at medelever også må ha tilpasninger i undervisningssituasjonen. Samtidig kan det tenkes å være utfordrende for læreren dersom det kommer reaksjoner på at noen får lukke øynene eller høre på musikk i timen og ikke andre. Et godt klassemiljø avhenger av hva man opplever og gjør sammen, og kommunikasjon mellom elevene og mellom lærer og elever er grunnleggende (Ekeberg & Holmberg, 2004). Således kan det synes grunnleggende at læreren tidlig i skoleåret (Ekeberg & Holmberg) jobber for et aksepterende miljø som preges av gjensidig respekt og positive relasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005) for at den fysiske tilretteleggingen som informantene beskriver skal kunne bli gjennomførbart. Både lærere og elever tar mange beslutninger i løpet av en dag, og samhandling mellom lærer og elev preges gjerne av beslutninger og deres forventinger om hverandres atferd (Elstad, 2006). Dersom eleven skal kunne ta frem hodetelefoner eller lukke øynene i timen kan det synes å være nødvendig at læreren forstår at atferden er for å fremme læring, og at eleven forventer at læreren aksepterer dette.

To av informantene skulle ønske at det var mer kunst, kultur og praktiske fag, i tillegg satt den ene informanten pris på å jobbe i naturen på skolen. *I prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet* står det at elevene skal møte kunst og kultur, og at deres kreativitet og nyskapende evner skal stimuleres (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.3). I den generelle delen av *Kunnskapsløftet* står det at opplæringen skal fremme glede over naturen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.21). Høysensitive elever beskrives gjerne som kreative (Foreningen for høysensitive, 2013). Ulike arbeidsmåter i undervisningen kan være en måte å tilpasse på, slik at høysensitive elever får brukt slike styrker, eksempelvis gjennom kreativt prosjektarbeid eller naturskole. Samtidig kan det tenkes at å trekke inn kreative/skapende aktiviteter i ulike skolefag kan være spesielt hensiktsmessig for noen av de høysensitive elevene.

5.4 Hvordan kan læreren vite om det er en høysensitiv elev i klassen? Og hva mener mennesker med HSP er viktig for lærerne I møte med en høysensitiv elev?

På spørsmål om hva læreren skal se etter for å oppdage om det er en høysensitiv elev i klassen, svarte informant 3 og 4 eksplisitt at det varierer ettersom hvorvidt den høysensitive er ekstrovert eller introvert. Informant 3 mente at det kan være vanskeligere å oppdage en ekstrovert høysensitiv elev, dersom eleven ikke til stadighet blir overstimulert. Informanten beskrev en slik ekstrovert høysensitiv elev, som en som vil oppfattes som utadvendt og sosial, og en som vil være med på «alt». Informant 1 mente at elever med HSP er vanskelig å oppdage dersom man ikke vet litt om det, og hvis man ikke er litt innstilt på det. Informanten uttalte at høysensitive kan ha lett for å «fly litt under radaren» fordi de ikke ønsker å bli lagt merke til. Derfor trodde hun at læreren må se etter de som ønsker å forsvinne litt. Informant 2 nevnte ikke ekstrovert/introvert eksplisitt, men beskrev at noen høysensitive liker å ha mange rundt seg og at det skjer mye, men at de fleste høysensitive gjerne trives best med noen få av gangen. Ellers brukte informantene betegnelser som «følsomme», «forsiktige», «tilbaketrukne/tilbakeholdne», «stille», «innesluttede» og «pliktoppfyllende» om de høysensitive elevene. Informant 2 var opptatt av at høysensitive kan ha behov for kontroll, og oppleve frykt for å gå glipp av beskjeder og andre ting på skolen. Flere av informantene beskrev at høysensitive elever gjerne kan synes at det er ubehagelig å snakke høyt eller å bli spurt i timene. Informant 2 mente i tillegg at høysensitive kan bli urimelige, kranglete og sinte, og informant 3 snakket også om kraftige reaksjoner.

«Jeg ville anta at noe av det første jeg vil tro at en lærer kan reagere på, det er at det virker som at barnet reagerer veldig kraftig på «alt». Virker veldig følsom vil folk flest kalle det. Så er det nok en del høysensitive introverte som mange vil; uff du virker veldig sjenert, sånne type ord som du ofte ikke vil at skal assosieres med høysensitivitet. (...) Det er ofte sånne ting at de virker litt tilbaketrukne. Det kan selvfølgelig være helt motsatt, at de er veldig utagerende som et resultat av overstimulering, som kan gi mere sånn negative utfall. Men generelt er det at de stiller dype spørsmål, det virker som de bearbeider ting veldig grundig, og ikke minst er veldig sånn at de har kraftige reaksjoner, både positivt og negativt på ting.»

(Informant 3)

Noen av informantene opplevde å ikke bli møtt med så stor forståelse i forhold til sin høysensitivitet på skolen, mens andre var pliktoppfyllende på skolen og opplevde heller mindre forståelse hjemme eller i sosiale settinger. Informantene beskrev følelser som «å føle seg som et problem», «føle seg hysterisk og urimelig», «og å føle at man må tilpasse seg», «og å ha en følelse av å ikke strekke til». Informant 2 tror at mange med HSP opplever å få beskjed om å ta seg sammen, men at hun ikke har følt det så mye i skolesammenheng selv. Informant 1 følte seg som et problem fordi hun var skoleflink og ofte måtte jobbe med andre ting enn de andre elevene. Informanten fikk en opplevelse av at skolen ikke visste hva de skulle gjøre med henne, og beskrev en negativ opplevelse av å være flink. Informant 4 opplevde ingen forståelse for at hun var litt annerledes, og ble informert om at dersom hun ikke deltok muntlig kunne det ikke settes karakter. Informanten følte seg allikevel ikke misforstått faglig, da det hun sa var godt nok til å sette karakter. Flere beskrev utfordringer knyttet til eget selvbilde da de opplevde at man som høysensitiv kan føle seg annerledes, at man ikke er god nok og/eller at man ikke strekker til. Flesteparten av informantene kunne fortelle om opplevelser med negative følelser knyttet til seg selv.

«Jeg har følt meg unormal hele livet egentlig. Fra jeg var kjempeliten.» (Informant 4)

På spørsmål om hvordan læreren bør møte høysensitive elever svarte informant 2:

«Med masse empati. Og det og bli sett og hørt, og bli tatt på alvor. Det tror jeg er noe av det absolutt viktigste. Det å bli møtt av noen som sier at; jeg ser at du er litt lei deg i dag, eller at jeg ser at det er litt mye nå. Det er akkurat som at det er noen som tar alle problemene mine av. Og det er liksom så deilig å bli sett istedenfor å bli møtt med; nå må du ta deg sammen.»

Informant 3 opplevde trygge og gode rammer på barneskolen, men understrekte betydningen av at en lærer kan bidra til å bryte ned en selvfølelse, eller å bygge den opp. Flere av informantene mente at lærerne bør vite mer om høysensitivitet, og informant 1 uttrykte at hun tror at dersom man ikke vet noe om høysensitivitet kan man tro at det dreier seg om sytete og sutrete mennesker, fremfor rolige og pliktoppfyllende personer. Informant 4 mener det er viktig at lærere vet om den store variasjonen hos høysensitive elever. Informant 3 var opptatt av at lærerne må vite mer i forhold til ekstroverte og introverte høysensitive, og særlig i forhold til hvordan nervesystemet er bygget opp hos dem. Informanten mente at dersom lærere forstår oppbyggingen av nervesystemet, vil de forstå hvordan disse elevene bør møtes.

Flere av informantene sa at de ønsker å bli sett, men på en måte som ikke gjør at de «havner under mikroskopet» eller at de blir pekt ut av gruppen. Informant 2 og 3 sa at det er viktig å kjenne eleven godt. I tillegg var informant 2 opptatt av å bruke elevsamtaler konstruktivt, og ta på alvor det elevene sier. Ut fra dette kan det lages avtaler ut fra enkeltelevers behov.

Tydelige voksne ble også bragt opp av to andre informanter. Informant 1 var særlig opptatt av at læreren bør være åpen om følelser, og at det er positivt dersom læreren forteller elevene at han har en dårlig dag eller er stresset. På den måten mente informanten at høysensitive kan spare mye energi på å tenke over om læreren kanskje er sint, og om det kan ha noe med eleven selv å gjøre. Grunnen til dette mente informanten skyldtes at det et menneske sier verbalt ofte kommer lenger ned på informantens liste enn det samtalepartneren uttrykker nonverbalt. Det opplevdes derfor vanskelig for henne å vite hva hun skulle gå etter. Informant 3 mente at voksne bør være forsiktig med å irettesette høysensitive barn kraftig, da de kan bli overstimulert og reagere kraftig på dette. Informant 2 sa at kollektive beskjeder kan være vanskelige for høysensitive elever, da de ofte er svært pliktoppfyllende og tror at alle beskjeder gjelder dem selv.

5.4.1 Analyse

På spørsmål om hvordan en lærer kan oppdage en høysensitiv elev i klassen, mener noen av informantene at det kan variere ut ifra om eleven er introvert eller ekstrovert. Informant 1 tror at høysensitive elever kan ha en atferd der de ikke ønsker å bli lagt merke til, og som derfor kan være vanskelig å oppdage. Informant 3 mente i motsetning at ekstroverte høysensitive kan være vanskelige å oppdage fordi de gjerne er sosiale og vil være med på mye. Informant 3 mener at den ekstroverte eleven med HSP ofte må være overstimulert for at høysensitiviteten skal oppdages. Noen av informantene trekker frem sterke reaksjoner som et fellestrekk hos mennesker med HSP. En ekstrovert elev med HSP vil gjerne ha en stor vennekrets og like å være i fokus, mens en introvert elev med HSP ofte kan oppfattes som stille og gjerne har noen få, nære venner (Aron, 2003a). «Forsiktighet», «tilbaketrukkethet» og «stillhet» kan således antas å være kjennetegn for mange introverte elever med HSP, men kanskje ikke for ekstroverte. Videre vil slike betegnelser alene kunne skape utydighet i forhold til hva som er introversjon og hva som er høysensitivitet. For å få vurdere om at en elev er høysensitiv kan det tenkes at læren må se etter sterke reaksjoner på utfordringer knyttet til DOES. Jeg tenker her at læreren kan observere at elevene kanskje reagerer påfallende kraftig på subtile stimuli,

på urettferdighet, på mange inntrykk og liknende. Både introverte og ekstroverte mennesker med HSP har sterke emosjonelle reaksjoner, men den ekstroverte vil uttrykke seg i større grad (Aron, 2003b). Å ha kunnskap om kraftige emosjonelle reaksjoner rettet mer innover synes dermed å kunne være vesentlig for å kunne oppdage kraftige reaksjoner hos en introvert elev.

På spørsmål om hvordan informantene ble møtt på skolen, kunne noen fortelle om liten forståelse fra lærerne ved ulike situasjoner på skolen, mens andre merket mest at de ikke ble forstått hjemme og på fritiden. De fleste informantene fortalte at de hadde opplevd å føle på dårlig selvbilde/selvtilit, og det dreide seg gjerne om følelsen av å «ikke strekke til», å «måtte ta seg sammen», og en følelse av å «være annerledes». For en lærer kan det være essensielt å ha kunnskap om konsekvenser ved lavt selvværd, og hvordan elevens oppfatning av seg selv kan få konsekvenser for studieatferd og skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Allikevel vil jeg trekke frem at samtlige av informantene fortalte om gode skoleprestasjoner. Bakgrunnen for dette kan være flere, men dette utdypes ikke videre. Kollektive holdninger og forventningspress oppleves enda sterkere hos høysensitive (Haukedal, 2014), og dette kan tenkes å forsterke opplevelsen av å være annerledes eller å ikke strekke til dersom de opplever press om å følge et insensitivt ideal der alt skal være raskt og effektivt, og det er om å gjøre å synes i stor grad.

Empati, og det å bli sett, hørt og bli tatt på alvor mener informant 2 er viktig når en lærer skal møte en høysensitiv elev. Informant 3 uttalte at læreren kan være med på å bygge opp eller å bryte ned en selvfølelse. I følge Bergem (2011) kan læreren medvirke til om en elev får tro på seg selv eller ikke. I § 9a-1 i Opplæringsloven (1998) står det at elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Med den teoretiske forståelsen som bakgrunn vil jeg anse å fremme elevers selvbilde som et betydelig grunnlag for både helse, trivsel og læring. Grunnlaget for all læring er at eleven tror på egne muligheter, er motivert for å lære, og er trygg i miljøet (Ekeberg & Holmberg (2004). Elstad (2006) fremhever betydningen av stor relasjonsmessig tillit mellom lærer og elev for å mildne opplevelsen av sårbarhet og usikkerhet. Læreren skal stille krav til elevene, samtidig som lærerens handlinger skal kunne oppfattes som støttende (Elstad, 2006). Eksempelvis kan det være fordelaktig å møte usikre elever med signaler om at de kan oppnå mye mer enn de tror, samtidig som læreren må ta ansvar for at de får de nødvendige sosiale utfordringene og at de blir synlige i klassen (Stray & Stray, 2014). Hvis en knytter dette til DOES kan det være positivt dersom læreren møter eleven på en støttende måte i forhold til kraftige reaksjoner i

forhold til eksempelvis en sterk lukt eller overstimulering. På denne måten kan det tenkes at de i mindre grad vil føle seg feil eller annerledes enn om de blir møtt med irritasjon eller beskjed om å «ta seg sammen». Samtidig er det viktig å ikke overbeskytte eleven, og ikke la de unngå alt som kan oppfattes som ubehagelig. Elever skal få en opplæring som tar hensyn til deres utgangspunkt og muligheter (Ekeberg & Holmberg, 2004), og dette kan være viktig å ha i minnet slik at sensitiviteten ikke blir et hinder for muligheter.

Informantene mente at lærere trenger mer kunnskap om høysensitivitet, og informant 3 mente at forståelse omkring oppbygging av nervesystemet hos disse elevene vil gi en forståelsesramme for hvordan de bør møtes. Her kommer igjen diskusjonen om hvor mye som bør gå innunder en lærers kompetanse, men det er som skrevet en diskusjon jeg ikke går inn på i denne oppgaven. For å kunne gjennomføre tilpasset opplæring må elevenes ressurser og læreforutsetninger kartlegges (Ekeberg & Holmberg, 2004). Tilpasset og differensiert opplæring går ut fra enkeltelevers forutsetninger og behov, og for å kunne tilrettelegge for høysensitive elever synes det nødvendig å ha kunnskap om bakgrunnen for høysensitivitet og hvordan det kommer til uttrykk. Samtidig er det igjen vesentlig å huske på at høysensitive er ulike, og alle må møtes ut fra deres personlige forutsetninger. Høysensitive enkeltelevers forutsetninger og behov kan ikke vurderes ut fra kunnskap om høysensitivitet alene. Noe som kan vurderes som positivt er at det er økende oppmerksomhet omkring høysensitivitet, og at det for eksempel kom flere avisartikler, nettartikler og en ny bok omkring temaet på slutten av min prosess med oppgaven. Boken heter «Sensitive barn i pedagogisk arbeid. Fra sårbarhet til styrke» (August & August, 2016) og gir teori om høysensitivitet fra en pedagogisk synsvinkel, noe jeg synes det er skrevet relativt lite om. Dette kan gi større muligheter for at lærere skal bli oppmerksomme på høysensitivitet som fenomen og lære mer om det.

Tydelige voksne ble eksplisitt omtalt av to av informantene som viktig i møte med en høysensitiv elev. Informant 1 var opptatt av at læreren skulle være tydelig med elevene i forhold til følelser og humør. Da lærerne er blant de voksne mennesker som barn og unge har mest med å gjøre, må de, i samsvar med den generelle delen av Læreplanen, være tydelige omkring kunnskap, ferdigheter og verdier som skal formidles (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.12). Lærerens viktigste virkemiddel er dem selv, og de må tørre å vedkjenne seg sin personlighet og egenart (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.12). Høysensitive er som beskrevet veldig oppmerksomme på andres følelser, og de kan oppdage følelser hos andre uten at personen selv er bevisst sin

følelsestilstand (Aron, 2003b). Mennesker kan ha en tendens til ikke å ville innrømme egne følelser, særlig sinne og frykt. Et resultat av dette kan være at høysensitive barn ofte vil oppleve å vite om andre følelser, men få motstridende signaler verbalt (Aron, 2003b). Da høysensitive har dyptgående bearbeidelse av sanseinntrykk kan dette tenkes å sette i gang tankeprosesser hos barnet for å vurdere hvorvidt de skal stole på det verbale eller nonverbale uttrykket hos den voksne. For noen, som informant 1, kan dette tenkes å være svært energikrevende. Muligens kan det også medføre overstimulering. Videre vil det kunne være forstyrrende i forhold til innlæring, da elevens fokus i stor grad vil være rettet mot lærerens følelsestilstand. Det vil hjelpe barnet dersom læreren klarer å identifisere og være ærlig om egne følelser (Aron, 2003b).

Informant 3 mente at voksne bør være forsiktige med å irettesette høysensitive barn kraftig, da de kan bli overstimulerte og reagere kraftig på dette. Informant 2 sa at kollektive beskjeder kan være vanskelige for høysensitive elever, da de ofte tror at alle beskjeder gjelder dem selv. I den generelle delen av Kunnskapsløftet står det at lærerne må være så nær elevene at elevene stoler på dem og tør å snakke med dem (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2011, s.12). Elevens tillitt til læreren styrkes eller svekkes som følge av erfaringer som eleven gjør seg i møte med læreren. Erfaringene gjøres gjerne gjennom blikk, tonefall og stemmebruk (Bergem, 2011). Siden høysensitive barn oppfatter subtile inntrykk, også i forhold til kroppsspråk, skal det lite til før de skjønner hva læreren mener (Sonne & Delskov, 2015). Et blikk eller kremt kan kanskje være nok til at de oppfatter lærerens budskap. Streng straff vil derfor oppleves svært voldsomt for et barn med HSP, og dette kan gjøre barnet overstimulert, noe som videre kan medføre at eleven ikke oppfatter budskapet og ikke endrer atferd (Sonne & Delskov, 2015). For å oppnå atferdsendring, og for at læreren skal få tillitt fra en høysensitiv elev, kan det derfor synes å være betydningsfullt at læreren er ekstra bevisst i sin fremtoning ved irettesettelser av eleven. Det er særlig fordelaktig for de høysensitive barna at den voksne gir tydelige beskjeder, bruker et rolig tonefall, og har et klart kroppsspråk (Sonne & Delskov, 2015). Samtidig kan det være viktig at de har kunnskap om at høysensitive elever kan tro at alle kollektive beskjeder alltid gjelder dem. Mennesker med HSP blir gjerne sterkere påvirket enn andre av eksempelvis urettferdighet og konflikter. I tillegg er de gjerne perfektjonister, og kan bli svært frustrert hvis de gjør en liten feil (Aron, 2003b). Dette, i kombinasjon med at mennesker med HSP kan ha vanskeligheter med å skille mellom egne og andres meninger (Hinge Thomsen, 2015), kan

tenkes å medvirke til at kollektive beskjeder kan bli vanskelig å sortere for elever med HSP: «(...) de som er høysensitive, veldig mange av dem, tar ting helt bokstavelig» (informant 2).

5.5 Oppsummering og konklusjon

For å besvare min problemstilling: «*Hvordan kan læreren tilrettelegge skoledagen slik at også høysensitive opplever trivsel og utvikling i klasserommet?*», utarbeidet jeg en intervjuguide som tok utgangspunkt i forskerspørsmålene, som igjen var laget med utgangspunkt i DOES. Forskerspørsmålene er:

1. Hvilke strategier kan være hensiktsmessige for å mestre overstimulering på skolen? Og hvordan kan læreren legge til rette for dette?
2. Hva slags stimuli og sanseinntrykk kan reduseres på skolen, og på hvilken måte?
3. Hvordan kan læreren vite om det er en høysensitiv elev i klassen? Og hvordan bør læreren opptre i møte med en høysensitiv elev?

Som en bakgrunnsforståelse ville jeg først undersøke hvordan informantene fant ut at de var høysensitive, og hvordan de opplevde å finne ut av dette. Informantene måtte i hovedsak fremskaffe kunnskap om høysensitivitet på egenhånd, og flere leste først om det på internett. Kongsrød (2016) uttrykte bekymring over at høysensitivitet kan bli et problem som forsterkes dersom man blir fokusert på problemene rundt dette. Informantene uttrykket i motsetning at de opplevde å forstå seg selv og sine reaksjoner bedre da de fikk kunnskap om HSP. Det kan derfor være hensiktsmessig å bidra til at høysensitive elever skal forstå seg selv og egne reaksjoner bedre, da det kan være positivt for deres opplevelse av eget selvbylde, som igjen har konsekvenser for studieatferd og skoleprestasjoner. Allikevel kan det være viktig å ta Skuteruds (2016) uttalelse med i betraktning, slik at høysensiviteten ikke blir problemfokuset slik at utfordringene eskalerer. Samtidig er det svært viktig å huske på at alle høysensitive elever er forskjellige.

Videre spurte jeg om hvordan overstimulering kan oppleves for mennesker med HSP, for å danne en oppfatning om hvordan dette kan være en utfordring i skolesammenheng. For at lærere skal oppfatte overstimulering kan det være vesentlig at de har kunnskap om at elevene reagerer ulikt på dette, og at de kan reagere med utagering eller at de retter det innover. Overstimulering synes å oppfattes individuelt, men fellesnevneren er at det er ubehagelig, at

det gjerne oppleves å sitte i hodet, og at det kan gi en følelse av metning på stimuli. Når dette punktet er nådd klarer de ikke å «ta inn» mer. Av denne grunn kan det vurderes som sentralt at skolen bidrar til å redusere overstimulering på skolen for at elever med HSP skal trives best mulig. Det kan virke som at det varierer når informantene opplever at de er overstimulert, eller i ferd med å bli det. Ved at elevene lærer å kjenne seg selv best mulig kan de lettere oppdage når de begynner å bli overstimulerte, og hvilke strategier som fungerer best for dem selv. Alder og elevens kunnskap om egne reaksjoner kan ha betydning for behov for voksenstøtte ved overstimulering. For å unngå langvarig overstimulering kan det anses å være nyttig for læreren å gjenkjenne begynnende overstimulering hos enkeltelevne. Dette kan tenkes å skape grunnlag for størst mulig mottakelighet i undervisningssituasjonen. Ved overstimulering er det behov for at eleven får en pause, og den ene informanten mente at mat også kan hjelpe. Det kan derfor anses som viktig at det legges til rette for muligheter for dette utenom friminutt. Aksept for elevens reaksjoner, og å gi eleven støtte til å finne mer hensiktsmessige reaksjonsmåter kan synes å bidra til bedre selvbilde og større mestringsfølelse.

Med tanke på å minske overstimulering på skolen valgte jeg så å undersøke hva slags stimuli og sanseinntrykk som mennesker med HSP tenker at kan reduseres på skolen, og på hvilken måte. Her syntes sosiale faktorer å være svært stimulerende for de høysensitive informantene. Noen følte sterkt ubehag, og andre opplevde «sosial smitte». Ukjente mennesker ble beskrevet å gjøre stimuleringen særlig kraftig. Det kan synes vanskelig å redusere slik stimuli på skolen, da man er nødt til å omgås andre mennesker. Allikevel kan læreren snakke med elevene slik at de kan bli mer bevisst å reflektere over egne og andres meninger og følelser. For å redusere stimuleringen på skolen synes trygghet og forutsigbarhet å være særlig viktig for høysensitive elever. Herunder kommer eksempelvis små klasser, kjente medelever og lærere, og at de vet hva som skal skje og hva som er forventet av dem. Trygghet kan også anses å være sentralt ved gruppearbeid for elever med HSP, da samtlige av informantene kunne fortelle at gruppearbeid var utfordrende. Det kan være en fordel at disse elevene kommer på gruppe med rolige elever som de er trygge på, og at gruppen ikke består av flere enn 2-3 elever. Av fysisk stimulering ønsket flere av informantene mest mulig ro igjennom skoledagen, og ryddig klasserom. Det kan hjelpe å stenge lyd- og synsinntrykk ute ved eksempelvis ørepropper og lukkede øyne, og noen kan ha glede av teknikker og pusteøvelser. Noe av den fysiske tilretteleggingen kan gjøre at elever med HSP føler seg annerledes. Av denne grunn kan det være viktig at læreren så tidlig som mulig forsøker å skape et differensiert miljø, som preges

av respekt og gode relasjoner. Mer kunst, kultur og natur i skolen var også ønskelig for noen av informantene.

Til slutt ville jeg drøfte hvordan lærere kan gjenkjenne høysensitive elever i klasserommet, og hvordan læreren kan etablere best mulig kontakt med høysensitive elever. Tanken bak dette var at læreren har en stor rolle i elevenes liv, og kan i stor grad medvirke til elevens trivsel og utvikling. Høysensitive elever er svært forskjellige, og særlig stor forskjell kan det være mellom de spesielt introverte og de svært ekstroverte. En fellesnevner kan riktignok være at de reagerer kraftig på mange ting, men hvordan dette viser seg varierer. Dersom en høysensitiv elev føler seg annerledes eller at han ikke strekker til, kan dette medføre negativt selvbilde. Å møte en elev med tanke på å ivareta og bygge opp elevens selvbilde kan gi positive resultater for studieatferd og skoleprestasjoner. Å møte elevene med empati, og å bli sett, hørt og tatt på alvor fremstår som viktig for alle mennesker, men for høysensitive kan det tenkes å være særlig viktig da de lett blir overstimulerte og kan ha sterke reaksjoner på blant annet subtile stimuli og urettferdighet. Dette kan være hensiktsmessig for å bygge opp selvbildet, fremfor stadige negative kommentarer der de føler seg «feil» eller at de må «ta seg sammen». Allikevel kan det være vesentlig å ha i minnet at den høysensitive også må utfordres for å utvikle seg, og det kan være uheldig om de overbeskyttes. Det kan diskuteres hvorvidt lærere bør ha større kunnskap om høysensitivitet, eller om det går utover deres arbeidsfelt. Samtidig er de pliktig å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, og dette kan tenkes å være utfordrende dersom de ikke har noe kunnskap om DOES. Avslutningsvis drøftet jeg betydningen av tydelige voksne, og at det kan hjelpe det høysensitive barnet dersom læreren klarer å identifisere og være åpen om egne følelser. Kollektive beskjeder kan være vanskelig å forholde seg til for høysensitive elever, og det kan være av betydning at læreren er mer konkret i forhold til hvem beskjeden er rettet mot.

For at en høysensitiv skal oppleve trivsel og utvikling på skolen kan det altså være viktig at eleven blir kjent med seg selv, og at eleven får støtte av læreren i denne prosessen. Dette innebærer også å bli kjent med hva som kan føre til overstimulering, og hvilke strategier som fungerer best for hver enkelt elev. En forutsetning er at læreren tilrettelegger for å skape mulighet for ekstra pauser og eventuelt mat. For å hindre at eleven til stadighet blir overstimulert kan det være sentralt å forsøke å redusere stimuli. Trygghet og forutsigbarhet kan synes å være særlig viktige rammer for dette, og rolige skoledager og fysisk tilrettelegging kan virke dempende. Et differensiert og trygt miljø gjør det enklere å ha behov

som skiller seg ut. Elever med HSP liker gjerne ikke å måtte snakke høyt i klassen, særlig dersom de er uforberedt. Og de kan mislike at det rettes fokus mot dem foran hele klassen. Ved gruppearbeid kan det være bra å sette rolige elever sammen, som er trygge på hverandre. Gruppene bør helst være små. Det kan synes å være vanskelig å oppdage en høysensitiv elev da de er forskjellige. Det kan derfor være hensiktsmessig at lærere har noe kunnskap om DOES, altså typiske egenskaper ved høysensitivitet. Det kan være særlig viktig å møte elever med HSP med mye empati og forståelse, med tanke på opprettholdelse og oppbygging av selvfølelse. Lærere som er tydelige, særlig i forhold til egne følelser, kan hjelpe det høysensitive barnet. Kraftige irettesettelser bør unngås da eleven kan bli overstimulert og reagere svært kraftig på dette. Ved kollektive beskjeder kan det være hensiktsmessig om læreren er tydelig på hvem det er rettet mot. Mange av tiltakene synes å være generelle for alle elever, men det sentrale er at tiltakene synes å være ekstra viktige for elever med HSP. Dette har med at de reagerer mye sterkere enn andre elever, og at de viser særlig god trivsel og utvikling i gode miljøer, og spesielt dårlig trivsel og utvikling dersom miljøet er dårlig. Mange av tiltakene vil således være positivt for alle elevene i klassen, men de kan anses som særlig nødvendig for elever med HSP.

6 Avslutning

Avslutningsvis vil jeg skrive om undersøkelsens hovedfunn, kritiske refleksjoner og veien videre. I denne oppgaven har mitt formål vært å utvikle innsikt om hvordan skolen kan tilrettelegge for at også høysensitive elever skal ha best mulig forutsetninger for trivsel og utvikling. Prosjektet begynte med utgangspunkt i egen bekymring for hvordan høysensitive mennesker opplever å vokse opp i et samfunn som legger stadig mer vekt på prestasjoner og effektivitet, og hvor idealet er å være synlig og snakke høyt. Alle elever har rett på tilpasset opplæring, og derfor opplevde jeg det som viktig å komme med et innspill til hvordan det kan tilrettelegges best mulig for høysensitive elever som kan oppleve det utfordrende å tilpasse seg etter mer insensitive verdier. Med utgangspunkt i felles egenskaper; DOES, som ofte kjennetegner mennesker med HSP, ville jeg undersøke hvordan mennesker med HSP tenker at skolen kan tilrettelegges best mulig for denne gruppen. Derfor tok jeg kontakt med Foreningen for høysensitive, som hjalp meg å komme i kontakt med voksne høysensitive som ønsket å dele erfaringer og refleksjoner omkring å være høysensitiv elev. Jeg valgte ut 4 informanter, som var interesserte og reflekterte omkring temaet. Gjennom undersøkelsen kom det frem funn som viste at informantene hadde flere liknende refleksjoner, samtidig som de gjenspeilet ulikhet blant høysensitive og ulik erfaringsbakgrunn.

6.1 Oppsummering av funn

Jeg vil oppsummere mine hovedfunn for å tydeliggjøre mulige tilretteleggingstiltak i skolen for elever med HSP. Da jeg begynte på denne oppgaven hadde jeg ut fra min førforståelse mange refleksjoner omkring tilpasset opplæring for elever med HSP. I møte med informantene utviklet jeg et mer distansert forhold til temaet, og fikk en bredere forståelse for hva høysensitivitet innebærer, og hvor stor variasjon det er blant høysensitive, i likhet med resten av befolkningen. Samtidig var det interessant å høre at informantene kunne ha mange liknende refleksjoner omkring temaer i DOES, i tillegg til utfyllende enkelterfaringer. På bakgrunn av datamaterialet og analysen vil jeg foreslå følgende tiltak med tanke på tilrettelegging for elever med HSP:

Kunnskap om høysensitivitet

Å ha kunnskap om egenskaper som kjennetegner høysensitive kan gjøre det enklere å oppdage og tilrettelegge for en elev med HSP.

Elevens kunnskap om seg selv

Bidra til at eleven blir kjent med seg selv, hva som kan føre til overstimulering og egne reaksjoner. Delta i prosessen med elevens utvikling av gode mestringsstrategier. Unngå problemfokusering og overbeskyttelse.

Trygghet og forutsigbarhet

Små klasser, kjente elever og lærere, tydelige forventninger til eleven, og tydelig organisering og planer som følges.

Differensiert miljø

Et klassemiljø som er kjennetegnet ved tilrettelegging og differensiering gjør det enklere å ha behov som skiller seg ut.

Empati

Elevene kan ha særlig behov for å møtes med empati og forståelse, spesielt med tanke på opprettholdelse og oppbygging av selvfølelse.

Tydelige lærere

Lærere som er tydelige i forhold til egne følelser kan være positivt for eleven.

Pauser

Med tanke på opprettholdelse av elevens fokus og konsentrasjon kan det være fordelaktig å tilrettelegge for at eleven skal få ta pauser ved behov, og eventuelt ha mulighet for å spise i timen.

Fysisk tilrettelegging

Ro gjennom skoledagen, ryddig klasserom og minst mulig subtil stimulering. Mulighet for elevene til å ta propper i ørene, høre på musikk, lukke øynene etc.

Små grupper

Ved gruppearbeid bør elevene i gruppen bestå av rolige elever som er trygge på hverandre. Gruppestørrelsen bør være på 2-3 elever.

Unngå å rette uforventet fokus mot eleven

At eleven må svare på et spørsmål det ikke er forberedt på, eller at det blir rettet fokus mot eleven foran hele klassen, kan virke ubehagelig og medføre dårligere prestasjoner.

Unngå kraftige irectesettelser

Små tilbakemeldinger som et blikk eller kremt er vanligvis nok.

Forsiktighet omkring kollektive beskjeder

Dersom en beskjed må gis i fellesskap bør det fremgå tydelig hvem beskjeden er rettet mot.

Kunst, kultur og natur

Kreative og skapende aktiviteter kan oppleves som særlig positivt for høysensitive elever.

6.2 Kritisk refleksjon

Da oppgaven retter fokus mot utfordringer ved høysensitivitet i skolen blir oppgaven i stor grad problemfokuseret. Dette betyr ikke at alle høysensitive opplever en vanskelig skolegang. Høysensitive mennesker er som beskrevet svært forskjellige, og jeg har intervjuet 4 av om lag én million høysensitive i Norge. Det er derfor vesentlig å huske på at dette er ment som et bidrag for å reflektere omkring tilpasset opplæring for en stor gruppe mennesker, der alle har individuelle behov. Det var flere år siden informantene hadde gått på skole, og skolen i dag er antakelig en del annerledes ut enn da informantene var skoleelever. Det kan derfor tenkes at noen av betraktningene ikke er like aktuelle i dag, eller at det er aktuelle temaer som har blitt glemt eller oversett.

Etter gjennomføringen av intervjuet så jeg at problemstillingen og forskerspørsmålene var vidt utformet, og det fremkom mange temaer under hvert forskerspørsmål. Jeg opplevde derfor at jeg ikke fikk utdypet hvert enkelt tema så grundig som jeg skulle ønske. Samtidig fikk jeg frem en rekke tiltak som kan bidra til å danne et grunnlag for god trivsel og utvikling i skolen for elever med HSP.

6.3 Veien videre

I denne oppgaven har jeg som nevnt undersøkt et vidt spekter av tiltak med tanke på tilrettelegging for utvikling og trivsel i skolen for elever med HSP. Dersom jeg skulle undersøkt videre omkring høysensitivitet ville jeg fordypet meg mer spesifikt innen ett eller noen få av temaene. Etter mitt syn hadde det vært interessant å fordype meg i positive og negative strategier som elever med HSP benytter i skolesammenheng ut fra egenskaper i forhold til dyptgående bearbeidelse av sanseinntrykk, overstimulering, empati og sterke

emosjonelle reaksjoner, eller sensitivitet for subtile stimuli. Dette kunne bidratt til en grundigere forståelse rundt ett av de fire egenskapene, og det kunne vært utgangspunkt for mer konkrete pedagogiske tiltak.

Jeg ser det som positivt at det er økende oppmerksomhet omkring hørsensitivitet, og jeg håper at dette fører til mer pedagogisk teori omkring temaet, større pedagogisk engasjement og flere faglige diskusjoner.

Litteraturliste

Abrahamsson, I. & Kirksæther, L. (2013). *Sensitiv og sterk! La det bli din styrke*. Oslo: Pantagruel.

Acevedo, B.P., Aron, E.N., Aron, A., Sangster, M. D., Collins, N. & Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to others' emotions. *Brain and Behavior, Vol. 4, 4, 580–594*.
doi: 10.1002/brb3.242.

Aron, E. N. & Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 73, 2, 345-368*. Hentet fra:
http://hsperson.com/pdf/JPSP_Aron_and_Aron_97_Sensitivity_vs_I_and_N.pdf

Aron, E. N. (2003a). *The highly sensitive person : how to thrive when the world overwhelms you*. London: Element.

Aron, E. N. (2003b). *The Highly Sensitive Child: Helping our children thrive when the world overwhelms them*. London: Harper Thorsons.

Aron, E. N., Aron, A. & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review, XX(X), 1-21*.
doi: 10.1177/1088868311434213. Hentet fra:
<http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2013/08/Pers-Soc-Psychol-Rev-2012-Aron-1088868311434213.pdf>

Aron, E. N. (2013). *Særlig sensitiv. La sårbarheten bli din styrke*. Oslo: Cappelen Damm.

Aron, E. N. (2014). *Særlig sensitive barn*. Oslo: Cappelen Damm

August, L. & August, M. (2016). *Sensitive barn i pedagogisk arbeid. Fra sårbarhet til styrke*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet – intensjoner og skoleutvikling. Introduksjon. I Bjørnsrud, H & Nilsen, S (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cain, S. (2013). *Stille. Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Oslo: Pax.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage Publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Oktan Oslo AS. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Det kongelig utdannings- og forskningsdepartement. (2003-2004). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Ekeberg, T. R. & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Elstad, E. (2006). Kontekstens innvirkning på elevers selvregulering og strategibruk. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 163-177). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eysenck, H. J. (1982). *Menneskesinnets gåter*. Oslo: Tiden.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Foreningen for høysensitive. (2013). *Høysensitivt personlighetstrekk*. Hentet fra: http://www.hsperson.no/:hsp/:Hoysensitivt_Personlighetstrekk.html
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg W.R. (2007). *Educational research. An introduction*. (8.utg.). Boston: Pearson.
- Gjørum, B. (2002). Nervesystemets anatomi og fysiologi. I B. Gjørum, & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre* (2.utg) (s. 23-97). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hägglund, M. & Dahlin, D. (2012). *Drukna inte i dina känslor: en överlevnadsbok för sensitivt begåvade*. Örebro: Libris.
- Haukedal, T. E. (2014). *Boken om høysensitivitet: veien fra sårbarhet til ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hempel, A. (2005). Gruppkontakt og gruppklimat. I E. H. Chiriac & A. Hempel (Red.), *Handbok for grupparbete. – att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (s. 87-100). Lund: Studentlitteratur.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i felleskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 19-55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jung, C. G. (1994). *Psykologiske typer*. København: Gyldendal.

- Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet (2011). *Den generelle delen av læreplanen* (LK06). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring forskningsmetodologi* (s. 141-184). Oslo: Unipub Forlag.
- Kongsrød, M. M. (2016, 18. april). Nordmenn forteller. Livet som høysensitiv. VG+. Hentet fra http://pluss.vg.no/2016/04/17/2376/2376_23648353
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Prinsipper for opplæringen* (LK06). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Thorleif Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub Forlag.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62, 3, 279-300. Hentet fra http://mkoehler.educ.msu.edu/hybridphd/hybridphd_summer_2010/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf
- Møberg, S. (2013a). *Mindfulness for høysensitive : ta vare på følsomheten din med bevisst nærvær*. Oslo: Spartacus.
- Møberg, S. (2013b). *Er du også høysensitiv?* Oslo: Spartacus.
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Sand, I. (2015a). *Indadvendt særligt sensitiv*. Hentet fra <http://www.ilsesand.dk/saerligt-sensitive-mennesker/indadvendt-saerligt-sensitiv/>
- Sand, I. (2015b). *Ilse Sands sensitivitetstest*. Hentet fra <http://www.ilsesand.dk/saerligt-sensitive-mennesker/selvtest/>

Skaalvik E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvopfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sletteland, T. (2015). *Høysensitivitet: En håndbok*. Bergen: Sletteland, T.

Sonne, L. & Delskov A. (2015). *Sensitive barn*. Oslo: Spartacus.

Stray, T & Stray, I. E. (2014). Alle elever har behov for å bli forstått. Tilpasset opplæring sett i et differensiert relasjonsperspektiv. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: Forskning og praksis* (s. 56-77). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Thomsen, U. H. (2015). *Særligt sensitiv: guide til det gode liv*. København: Rosinante.

Törnblom, M. (2012). *Alt om selvfølelse. Mias samlede tanker*. Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg

Vedlegg 1

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende oppgaven. Temaet for oppgaven er høysensitivitet, og jeg skal undersøke hva som kjennetegner et skolemiljø der høysensitive trives og viser god faglig og sosial utvikling. Jeg er interessert i å finne ut hva som kan skape utfordringer for høysensitive elever, og hva som kan fremme trivsel og positiv utvikling.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 5-6 personer over 18år, som anser seg selv som høysensitive. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer og refleksjoner rundt å være høysensitiv generelt, og særlig erfaringer knyttet til skolegang – for eksempel hvilken arbeidsform på skolen den enkelte trivdes best og minst med. Jeg vil bruke lydopptaker, og intervjuet vil ta om lag en time. Vi blir enige om tidspunkt og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 1. juni 2016.

Hvis du lurer på noe kan du ringe meg på tlf. 41 44 75 57, eller sende en e-post til siljeeh@hotmail.com.

Min veileder er Kolbjørn Varmann: kolbjorn.varmann@isp.uio.no. Og ansvarlig for oppgaven er Anne-Lise Rygvold: a.l.rygvold@isp.uio.no, tlf. 22858078. Besøksadressen til Institutt for Spesialpedagogikk er: Sem Sælands vei 7, Helga Engs hus, 0371 OSLO.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Silje Elisabeth Arlund
Avstikkeren 2H
1156 Oslo

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Intervjuguide

SPØRSMÅL TIL INFORMANTEN	RELEVANTE TEMAER FOR OPPGAVEN
<p>Når oppdaget du begrepet høysensitivitet?</p> <p>Hvordan fikk du rede på begrepet?</p> <p>Anser du deg som mer sensitiv på noen områder enn andre? I så fall hvilke? (lyd, syn, stemninger osv.)</p>	<p>Introspeksjons spørsmål</p> <p>Opplevelse av å oppdage at det fantes et begrep for høysensitivitet.</p>
<p>Kan du si noe om hvordan det oppleves for deg å bli overstimulert?</p> <p>Ut fra din erfaring, hvordan kan en høysensitiv elev reagere ved overstimulering på skolen?</p> <p>Har du noen erfaringer om hva eleven selv kan gjøre når han/hun blir overstimulert? Har du noen tanker om hvordan skolen kan tilrettelegge for dette?</p>	<p><i>Hvilke strategier erfarer høysensitive at er nyttige for å mestre overstimulering på skolen? Og hvordan tenker de at skolen bør legge til rette for dette?</i></p> <p>Kjennetegn på en overstimulert elev, og hvordan eleven kan hjelpes i situasjonen.</p>
<p>Hvis du tenker tilbake på skoletiden. Kan du huske om det var noen spesielle ting eller situasjoner som følte svært stimulerende?</p> <p>Har du noen tanker om hva læreren og eleven selv kan gjøre for å redusere for stimuli og sanseinntrykk på skolen?</p> <p>Hvordan skulle skoledagen ideelt sett, sett ut for deg?</p>	<p><i>Hva slags stimuli og sanseinntrykk tenker høysensitive at kan reduseres på skolen, og på hvilken måte?</i></p> <p>Er det noen situasjoner der høysensitive ofte eller sjeldent blir overstimulert?</p> <p>Betydningen av plassering i klasserommet og valg av arbeidsmåter.</p> <p>Opplevelse av sosiale inntrykk og emosjonelt støy på skolen.</p>
<p>Ut fra din erfaring, hva skal læreren se etter for å oppdage om det er en høysensitiv elev i klassen?</p>	<p><i>Hvordan kan læreren vite om det er en høysensitiv elev i klassen? Og hva mener høysensitive mennesker er viktig for lærerne i møte med en høysensitiv elev?</i></p> <p>Forskjell på introvert/ekstrovert?</p>

<p>På hvilken måte opplevde du å bli møtt på skolen? Kan du fortelle om dine behov ble ivaretatt?</p> <p>Er det noe mer du tenker at lærere bør vite om høysensitive elever?</p>	<p>Hvordan høysensitive ønsker å bli møtt av læreren.</p> <p>Hva er viktig for læreren å vite ifølge høysensitive mennesker?</p>
<p>Er det noe vi ikke har snakket om som du tenker er viktig i forhold til tilrettelegging for høysensitive på skolen?</p>	<p>Avslutning.</p>

Vedlegg 3: NSD

Anne-Lise Rygvold
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 16.02.2016

Vår ref: 46760 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46760 Høysensitive på skolen

Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Anne-Lise Rygvold

Student Silje Elisabeth Arlund

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget

skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silje Elisabeth Arlund siljeeh@hotmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46760

Formålet er å undersøke hva som kjennetegner et læringsmiljø der høysensitive trives og viser god utvikling. Oppgaven er ment som et innspill til spesialpedagogisk forebyggingsarbeid rundt høysensitive elever, da dårlig tilpasset opplæring kan medføre at elever får unødvendig behov for spesialundervisning.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende tilføyes: - Inkluder kontaktinformasjon til veileder.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Intervjuguiden stiller spørsmål om eksempler på lærere som informantene har likt eller ikke likt spesielt godt. Personvernombudet minner om at studenten bør stille spørsmålet på en slik måte at informanten ikke ledes til å oppgi personopplysninger om personer som ikke deltar i prosjektet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak