

Therese Mahle Karlstrøm

## «Stille, snille. Og de stille, snille vet du ... Det er egentlig de man bør være mest bekymret for»

En kvalitativ studie av hvordan opplæringen kan tilpasses høysensitive elever i barneskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk - PED3903

Veileder: Silje Skaug Stokke

November 2023



Therese Mahle Karlstrøm

**«Stille, snille. Og de stille, snille vet du  
... Det er egentlig de man bør være  
mest bekymret for»**

En kvalitativ studie av hvordan opplæringen kan  
tilpasses hørsensitive elever i barneskolen

Masteroppgave i spesialpedagogikk - PED3903  
Veileder: Silje Skaug Stokke  
November 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I det norske skolesystemet er *en skole for alle* et retningsgivende mantra som skal bidra til å sikre elevenes rett til en individuelt tilpasset opplæring (Meld. St. 6 (2019-2020); Moen & Lekang, 2021; Opplæringslova, 1998). Selv om elevmangfoldet skal anerkjennes, viser forskning at behovene til høysensitive elever risikerer å forbli uoppdaget, eller nedprioriteres, til fordel for «mer synlige» utfordringer i undervisningen (Aron, 2013; Haukedal, 2014). I denne masterstudien settes derfor, det noe ukjente, fenomenet «høysensitivitet» på dagsorden. Forskningsstudiens hensikt er å belyse og forstå høysensitive elevers behov for at lærere også skal kunne ivareta høysensitive elevers rett til en tilpasset opplæring. Gjennom semi-strukturerte intervju forsøker studien, fra et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted, å besvare problemstillingen: «*Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen i barneskolen slik at også høysensitive elever opplever mestring i klasserommet?*». Studien avgrenses til å gjelde barneskoleelever både for å gi retningslinjer for prosjektets videre faser, samt at forebyggende tiltak tidlig i barns liv er sentralt i spesialpedagogisk arbeid. På bakgrunn av lite norsk forskning og at det er en forutsetning at voksne i arbeid med høysensitive barn vet hva dette personlighetstrekket innebærer, undersøkes et underliggende forskningsspørsmål: «*Hvilken kunnskap har lærere om sensitivitetsbegrepet?*».

Datamaterialet i denne studien er hentet fra tre kvalitative forskningsintervju – ett telefonintervju og to intervju gjennomført fysisk med både intervjuperson og intervjuer til stede. Rekruttering av relevante informanter bød på utfordringer da samtlige skoleansatte, som mottok og besvarte forespørselen om deltakelse, avsto fra studien grunnet en opplevelse av manglende kompetanse. For å i størst mulig grad beholde studiens allerede etablerte rammer, ble barnehagelærere rekruttert som informanter da deres pedagogiske kunnskap ble ansett som hensiktsmessig for studiens formål. Fra barnehagelæreres oppfatning, perspektiv og erfaringer med tilrettelegging for barns sensitivitet i barnehagen, dras paralleller til potensielle behov for sensitive elever i skolen. Fordi studiens utvalg er relativt lite var det viktig at intervjupersonene kunne bidra med relevant datamateriale for å ha mulighet til å besvare problemstillingen.

Transparens i forskningsarbeidet er vektlagt for å synliggjøre hvilke valg som er tatt underveis – og hvorfor. I studiens hovedfunn fremkommer begrepsforståelse som særlig sentralt i arbeid med høysensitive elever. Hvordan lærere oppfatter og forholder seg til elevens sensitive trekk kan være avgjørende for elevens selvfølelse, samt faglige og sosiale utvikling. Samtidig problematiseres hvordan høysensitiviteten kan komme til uttrykk på ulike måter der elever med vidt forskjellig atferd egentlig kan ha like behov. Trygge lærer-elev-relasjoner, hyppige pauser, avskjerming fra støy og individuelle aktiviteter blir av intervjupersonene utpekt som fordelaktig for at høysensitive elever skal oppleve mestring i skolen. Empirien utfordrer samtidig lærerrollen som kan synes å miste sin autoritet i møte med høye og mangfoldige krav fra foresatte, elever og politisk hold. Intervjupersonene stiller seg skeptisk til om skolens utdanningsoppdrag overkjører dannelsesoppdraget der fokus på teori og læreplaner overskygger elevenes individuelle behov og det psykososiale klasse miljøet. I tillegg til å finne ut av *hvordan* opplæringen kan tilpasses høysensitive elever, bør lærere oppfordres til å reflektere over *hvorfor* en slik tilpasning er nødvendig.

## Abstract

The Norwegian school system uses *a school for all* as a guiding mantra to help ensure the pupils' right to an individually adapted education (Meld. St. 6 (2019-2020); Moen & Lekang, 2021; Opplæringslova, 1998). Although student diversity should be recognized, research shows that the needs of highly sensitive students run the risk of remaining undetected, or being down-prioritized, in favor of «more visible» challenges in teaching (Aron, 2013; Haukedal, 2014). In this master's thesis, the somewhat unknown phenomenon of being «highly sensitive» is therefore put on the agenda. The purpose of this thesis is to illuminate and understand the needs of highly sensitive children so that teachers can also maintain the sensitive pupils' rights to adapted education. Through semi-structured interviews the study attempts, from a phenomenological-hermeneutic scientific position, to answer the question: «*How can teachers adapt the education in primary school so that also highly sensitive pupils experience a positive development in the classroom?*». The study focuses on children in primary school both to provide guidelines for the next phases of the project, and that preventive measures early in children's lives is a central purpose of the special educational work. Because of limited Norwegian research, and the fact that adults in interaction with highly sensitive children need to know what the personality trait entails, an underlying research question is examined: «*What knowledge do teachers have about the concept of sensitivity?*».

The basis for this study consists of three qualitative research interviews – one telephone interview and two interviews carried out with both interviewee and interviewer physically present. The process of searching for relevant informants was challenging as all school staff, who received and answered the request for participation, refrained from the study due to a lack of competence. In order to retain the study's already established framework, kindergarten teachers were recruited as their pedagogical knowledge was considered beneficial for the purpose of the study. From kindergarten teachers' perception, perspective and experiences with facilitating children's sensitivity in kindergarten, parallels are drawn to the potential needs of sensitive pupils in school. Because the selection of informants for this thesis is relatively small, it was important that the interviewees were able to contribute relevant data in order to have the opportunity to answer the research questions.

Transparency is emphasized in the research work in order to make visible which choices have been made along the way – and why. In the study's main findings, conceptual understanding emerges as fundamentally important when working with highly sensitive pupils. How the teachers perceive and relate to the children's sensitive traits can be crucial for the pupil's self-esteem, as well as academic and social development. At the same time, it is problematic how the sensitivity can be expressed in different ways, where pupils with widely different behavior can actually have the same needs. Positive teacher-pupil relationships, frequent breaks, noise cancelling and individual activities are identified by the interviewees as beneficial for highly sensitive pupils to experience a positive development in school. Simultaneously the conducted data challenges the teacher's role, which can seem to lose its authority due to high and diverse demands from parents, pupils and politicians. The interviewees express skepticism about whether the theory and curriculum appear more important than the pupils' individual needs and the psychosocial class environment. In addition to understanding *how* to adapt the education to the highly sensitive pupils needs, teachers should be encouraged to reflect on *why* such an adaptation is necessary.

## Forord

Siste punktum skal snart settes. En liten prikk som ikke bare markerer avslutningen på dette forskningsprosjektet, men også slutten på et lærerikt, utfordrende, givende og spennende studieløp - hvilket kjennes euforisk og vemodig. Gjennom praksisperioder, eksamener, muntlige fremlegg og omfattende skriftlige oppgaver har jeg vokst, både faglig og personlig, og blitt enda mer bevisst mitt pedagogiske grunnsyn og hvem jeg ønsker å være som fagperson. Studietiden har gitt meg mestringsopplevelser, nye vennskap, verdifulle erfaringer og uvurderlig kunnskap som jeg ser frem til å ta med meg inn i nye epoker som venter. I oppstarten av denne masteroppgaven tydet mye på at veien til målet ville bli komplisert og lang på grunn av oppgavens lite kjente tematikk. Jeg valgte likevel å stole på meg selv og min visjon om å løfte det høysensitive begrepet, som ikke bare har betydning for spesialpedagogisk arbeid, men også meg som privatperson. Det er derfor på sin plass å rette en stor(!) takk til studiens tre fantastiske informanter som har stilt til intervju og delt verdifulle personlige erfaringer og pedagogiske refleksjoner. Det gjør meg glad å vite at barn og unge også møter kloke, reflekterte og varme pedagoger i barnehage og skole. Uten deres bidrag hadde ikke denne oppgaven vært mulig å skrive. Videre ønsker jeg å gi en spesiell takk til Marit Heldal, en av foreleserne mine fra barnehagelærerstudiet på Dronning Mauds Minne Høyskole (DMMH), som på en motiverende måte oppfordret meg til å våge å ta tak i tematikken – til tross for lite norsk forskning. Du gav meg det lille dyttet jeg trengte.

En stor takk rettes også min dyktige(!) veileder ved NTNU, Silje Skaug Stokke, for solid oppfølging, støtte, korrekturlesing, konkrete tilbakemeldinger og heiarop på veien. Dine råd og forslag har bidratt til stor trygghet i det som ble en lang forskningsprosess. Videre vil jeg gi en varm takk til alle bekjente som, med sine nettverk, har vært behjelpelig med rekruttering av informanter. Avslutningsvis må jeg løfte mine fabelaktige støttespillere på hjemmebane. Tusen takk til den enestående samboeren min, Torje, for all kjærlighet, støtte, motivasjon og oppmuntrende ord gjennom alle opp- og nedturer. Ikke minst takk til mamma og pappa for støtteerklæringer, varme klemmer, gåturer og oppvartning på lange dager. En stor takk rettes også min kjære mormor og storebror Thomas. Det er ikke alle forunt å ha et slikt maskineri av kjærlighet i ryggen. Takk.

Trondheim, november 2023.

*Therese Mahle Karlstrøm*





## «Våg å være»

Våg å være ærlig,  
våg å være fri,  
våg å føle det du gjør,  
si det du vil si.  
Kanskje de som holder munn  
er reddere enn deg?  
Der hvor alt er gått i lås  
må noen åpne vei.

Våg å være sårbar,  
ingen er av stein.  
Våg å vise hvor du står,  
stå på egne bein.  
Sterk er den som ser seg om  
og velger veien selv.  
Kanskje de som gjør deg vondt  
er svakest likevel?

Våg å være nykter,  
våg å leve nå.  
Syng, om det er det du vil -  
gråt litt om du må.  
Tiden er for kort til flukt,  
bruk den mens du kan.  
Noen trenger alt du er  
og at du er sann!

Hans-Olav Mørk



# Innhold

<b>1 INNLEDNING</b>	<b>13</b>
1.1 AKTUALISERING	13
1.2 BAKGRUNN FOR STUDIEN	15
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	17
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	18
<b>2 TEORETISK FORANKRING</b>	<b>19</b>
2.1 HØYSENSITIVITETSBEGREPETS BAKGRUNN	19
2.2 NERVESYSTEMET	19
2.2.1 DEN SÆRLIG SENSITIVE HJERNEN	20
2.2.2 «STOPP OG SJEKK» OG «KJØR PÅ»	21
2.2.3 INTROVERSJON OG EKSTROVERSJON	22
2.3 DOES – EN BESKRIVELSE	23
2.3.1 DYP BEARBEIDING AV INNTRYKK	24
2.3.2 OVERSTIMULERING	25
2.3.3 EMOSJONELL INTENSITET OG EMPATI	26
2.3.4 SENSITIVITET I REGISTRERINGEN AV DET SUBTILE	27
2.4 SELVTESTER – FÅ ØYE PÅ BARNETS SENSITIVITET	28
2.5 STIGMA, KRITIKK OG MISOPPFATNING	28
2.6 TILPASSET OPPLÆRING	30
2.6.1 LØVETANNBARN VERSUS ORKIDÉBARN	30
2.7 MESTRING I KLASSEROMMET	31
2.7.1 LIVSMESTRING OG HVERDAGSMESTRING	31
2.7.2 FLYTSONEN	32
<b>3 METODISK TILNÆRMING</b>	<b>33</b>
3.1 KVALITATIV METODE	33
3.1.1 VITENSKAPSTEORETISK POSISJON	33
3.1.2 FORFORSTÅELSE	35
3.2 FORSKNINGSPROSESSEN	36
3.2.1 FORSKNINGSPROSESSEN SOM DATAINNSAMLINGSMETODE	38
3.2.2 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE	38
3.2.3 UTVALG OG REKRUTTERING AV INTERVJUPERSONER	39
3.2.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	42
3.3 BEARBEIDING AV DATA	46
3.3.1 TRANSKRIPSJON	46
3.3.2 ANALYSE	47
3.4 KVALITETSVURDERINGER	49
3.4.1 RELIABILITET (PÅLITELIGHET)	49
3.4.2 VALIDITET (GYLDIGHET)	49
3.4.3 OVERFØRBARHET (GENERALISERING)	50
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER	51
<b>4 PRESENTASJON OG DISKUSJON AV EMPIRI</b>	<b>53</b>
4.1 BEGREPSFORSTÅELSE	53
4.1.1 HVEM ER DET HØYSENSITIVE BARNET?	54
4.1.2 SENSITIVITETENS ULIKE UTTRYKK	55
4.2 PROFESJONELT SAMARBEID RUNDT HØYSENSITIVE BARN	60

<b>4.2.1 Å BANE VEI FOR FORSTÅELSE</b>	<b>61</b>
<b>4.3 KLASSEMILJØ</b>	<b>64</b>
<b>4.3.1 RELASJONSBYGGING</b>	<b>64</b>
<b>4.3.2 BARN SOM MEDVIRKENDE AKTØRER I EGET LIV</b>	<b>65</b>
<b>4.3.3 PAUSER OG FORBEREDELSE</b>	<b>67</b>
<b>5 AVSLUTNING</b>	<b>69</b>
<b>5.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS HOVEDFUNN</b>	<b>69</b>
<b>5.2 KONKLUSJON OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER</b>	<b>71</b>
<b>5.3 IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING</b>	<b>71</b>
<b>REFERANSER</b>	<b>73</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>79</b>

# 1 Innledning

Det er ikke uvanlig, dersom man i voksen alder blir spurt om å gjenfortelle egne minner fra tidlig skolegang, at man trekker på skuldrene, ser undrende i taket og sliter med å sette ord på sine opplevelser. Etter litt betenkningstid kommer man kanskje på små glimt fra en aktivitetsdag, at læreren het Marie eller Maria, at man hadde et grønt pennal og lekte gjemsel i friminuttene. Der noen bruker tid på å grave frem vage minner, kan andre fortsatt kjenne lukten av garderoben og teksturen til kladdeboka. Det kan være ulike grunner til hvorfor noen synes å huske enkelte opplevelser og perioder i livet bedre enn andre, men internasjonal forskning viser at 15-20 prosent av befolkningen har et fintfølende nervesystem som gjør at man er mer mottakelig for inntrykk (Aron, 2013). I en skoleklasse på 25 elever vil dette, statistisk sett, gjelde fem av dem. Den amerikanske psykologen, psykoterapeuten, forskeren og forfatteren, Elaine N. Aron, har, siden 90-tallet, forsket på det hun beskriver som en *Highly Sensitive Person* (HSP). Aron (2013) understreker at HSP ikke er en diagnose, men: «(...) et normalt, og i utgangspunktet nøytralt personlighetstrekk» (s. 11) som sannsynligvis er arvet. Hva dette innebærer beskrives nærmere i oppgavens teoretiske forankring. I Norge omtales mennesker med dette karaktertrekket som *høysensitiv* eller *særlig sensitiv*.

Både høysensitive og ikke-høysensitive kan oppleves som observante og forståelsesfulle (selv om dette er trekk typisk assosiert med høysensitivitet), men den særlig sensitive eleven vil legge merke til små nyanser i omgivelsene som lys, lukt, lyd og stemninger som andre ikke nødvendigvis enser (Aron, 2013; Haukedal, 2014). Den høysensitive eleven vil trolig anerkjenne og påpeke den velduftende jordbærtusjen som skaper mønster i lekse-boka, gjenskinnet av solen som viser regnbuens farger i glasskapet og lærerens brede smil som får det høyre øyet til å virke litt mindre enn det venstre. Særlig sensitive elever har et rikt indre liv og er, grunnet blant annet en sterk aktivisering i hjernens speilnevroner, svært empatisk, konsentrert, kreativ, nysgjerrig, inkluderende og rettferdig (Aron, 2013; Sabater, 2022). Den kontinuerlige bearbeidingen av inntrykk gjør at eleven vil kunne overraske med detaljerte beskrivelser og dype refleksjoner, men eleven vil samtidig ha behov for ro og tid til å prosessere og sortere stimuli før en responderer eller kaster seg ut i det ukjente. Elevens årvåkenhet kan være fordelaktig i miljø hvor dette anerkjennes, men det å være «påskrudd» kan også virke mot sin hensikt da høysensitive elever lettere enn andre blir overstimulert av den kontinuerlige strømmen av impulser (Aron, 2013; Svaton, 2017). Opphopning av inntrykk kan gi en følelse av tomhet og fortvilelse der eleven vil kunne trenge å trekke seg tilbake for å hente seg inn igjen (Aron, 2013; Haukedal, 2014). Dersom behovene trosses kan eleven over tid utvikle stressrelaterte og/eller psykosomatiske plager og lidelser som angst og depresjon (Aron, 2013).

## 1.1 Aktualisering

I Norge rår ideologien om *en skole for alle* der regjeringen har et mål om at alle barn og unge, uavhengig av forutsetninger, skal ha like muligheter for læring og utvikling (Meld. St. 6 (2019-2020); Moen & Lekang, 2021). Denne demokratiske verdien synliggjøres først og fremst gjennom opplæringsloven § 2-1 som sikrer alle barn rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998), men rent praktisk betyr det at lærerteam og lærere skal ta hensyn til mangfoldet i sine klasser gjennom et variert og differensiert undervisningsopplegg (Moen & Lekang, 2021). Høysensitivitet angår like mange gutter som jenter og har både fordeler og ulemper (Aron, 2013), men egenskapen anses sjeldent ideell i en kultur der: «Man skal være utadvendt, tøff, enkel og grei og lett å ha

med å gjøre» (Haukedal, 2014, s. 45). Velmenende lærere og foreldre kan forsøke å hjelpe barnet med å «overvinne» sensitiviteten, som om det er noe defekt, og med det signalisere overfor eleven at «det er noe i veien med det» (Aron, 2013).

Salamancaerklæringen, i regi av FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO, 1994), er underskrevet av 92 land, deriblant Norge, og omfavner menneskelig mangfold som en forutsetning for et mer raust og rettferdig samfunn (Uthus, 2020). Erklæringen representerer paradigmeskiftet der også skolen skal tilpasses elevene – og ikke motsatt. Likevel mener psykolog og forfatter Trond Edvart Haukedal (2014) at: «I vår individualistiske tid gjelder det altfor ofte å rope høyest og å prate mest for å bli lagt merke til» (s. 45).

I *Meld. St. 6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* understrekes det at: «Alle barn fortjener en god start». Dette samsvarer med verdiene i den overordnede delen av skolens læreplanverk (LK20) der inkludering, utvikling, mestring og respekt er begrep som benyttes for å beskrive skolens prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I forlengelsen av: «En økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon» (NOU 2015: 8, s. 50) konkluderte Ludvigsen-utvalget tilbake i 2015 blant annet med at livsmestring og psykisk helse må få plass i skolen. Dagens læreplanverk har livsmestring som ett av fokusområdene og synliggjør mangfold blant annet gjennom at: «Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Dette er en krevende målsetting som beordrer kunnskap for å sikre alle elever retten til et trygt og godt skolemiljø (Meld. St. 6, (2019-2020); Opplæringslova, 1998).

Framveksten av større skoler og barnehager, barn som tilbringer mye tid utenfor hjemmet, teknologi med markant sterkere stimuli enn tidligere og mange overganger i hverdagen, utfordrer barn som har et stort behov for ro, enkelhet og nærvær (August & August, 2016). Universitetslektor, Magnar Ødegård, ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo fant i sin doktorgrad at 60 prosent av norske og amerikanske elever opplever å bli forstyrret i klasserommet grunnet støy (Vartun & Rødal, 2022). Det påpekes at: «Lærere strever med å håndtere uro i skolen» og at: «Uro er en av de største utfordringene i skolen» (Vartun & Rødal, 2022). I følge Aron (2013) vil bråkete klasserom plage og utmatte høysensitive elever raskere enn andre elever, og utfordre elevens evne til å være mentalt til stede. Rammeplanen, barnehagens styringsdokument, oppgir at personalet på en sensitiv måte skal være lydhør overfor barns uttrykk og ivareta barns behov for ro og hvile (Kunnskapsdepartementet, 2017b). En tilsvarende ordlyd finnes ikke i skolens læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Skolen er derimot lovpålagt av opplæringsloven § 1-3 å gi alle elever en tilpasset opplæring ut fra sine forutsetninger (Opplæringslova, 1998), noe fordi: «Trygge barn som trives, lærer bedre» (Meld. St. 6, (2019-2020)). Dette forutsetter at lærere har informasjon om hvordan den enkelte elev tilegner seg kunnskap, hva det kan fra før og hva som skal til for at det kjenner trygghet, tilhørighet og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Haukedal (2014) mener at elever som møter livet og hverdagen med utgangspunkt i følelsene kan bli overkjørt og misforstått. Han beskriver den høysensitive møte med det moderne samfunnet som: «En form for dans i utakt» (s. 55). Her til lands finnes det enda lite forskning på det høysensitive personlighetstrekket, noe Norsk Psykologforening etterlyste tilbake i 2013 (Borud, 2013). Lite forskning kan bety skepsis og mangel på kunnskap og forståelse fra omgivelsene. I 2017 vakte Prinsesse Märtha Louise og

Elisabeth Noreng oppsikt med sin utgivelse av boken *Født Sensitiv. Våre historier* (2017), etterfulgt av *Sensitive barn* (2018) året etter. Bøkene formidler hvordan: «Ekstra sensitive mennesker lever sterkere – på godt og vondt. Det er lett å bli overveldet og kalt overfølsom i en tid med mye støy, endringer og tidspress» (Norli, u.å.). I tillegg gis råd om hvordan man kan hjelpe barn som er stresset og overstimulert til å verdsette sensitiviteten som en styrke for blant annet å kunne «blomstre i skolen» (Bokkilden, u.å.). Skepsisen til bøkene kan ha bakgrunn i Prinsesse Märtha Louise sin spirituelle og alternative tilnærming i sitt yrkesliv der hun har formidlet at hun kan snakke med engler og har arrangert seminarer for å kommunisere med de døde (NRK, 2023, 05:26). Dette har skapt overskrifter. I forlengelsen av dette spør en nettartikkel: «Høysensitive barn: Fakta eller bare tull?» der det argumenteres for at trekkene er så generelle at alle kan kjenne seg igjen (Snarby, 2022). Aron (2013) konstaterer at: «Det er en stor kollektiv psykologisk motstand ute blant folk mot selve ideen om å være sensitiv» (s. 14) som kan påvirke hvordan karaktertrekket oppfattes. Skepsisen er synlig i samfunnet der flere undrer seg om dette er kunnskap som er nødvendig: «Kommer det virkelig disse barna til gode (hvem de nå enn er) om de fra barnehagealder i pedagogisk praksis blir behandlet som spesielle, nærmest som om det er noe galt med dem?» (Lystad, 2017). Det kan virke som en noe utbredt forståelse at det som ikke kan diagnostiseres er ensbetydende med å sette mennesker i bås, noe Lystad (2017) stiller seg kritisk til:

Det viktigaste er ikkje å sortere folk etter kva handlingsmønster eller personlegdom dei har. Derimot er det svært viktig å ha forståing for, og respekt for, at menneske er fødd ulike og både opplever verda ulikt og har ulike behov i kvardagen! (Lystad, 2017)

Aron (2013) mener at høysensitive elever kan fremstå som kameleoner i hverdagen fordi de er så mottakelig overfor sine omgivelser at de vil gjøre hva som helst for å tilpasse seg situasjonen ettersom majoriteten av befolkningen ikke vil kjenne seg igjen i deres behov. Utfordringen er at den særlig sensitive eleven kan kjenne på en sårbarhet som forsterker frykten for hva andre tenker og mener om en, og resultere i at eleven utvikler tanke-, følelses- og handlingsmønstre i et forsøk på å beherske det samme som andre for å unngå å føle seg annerledes og uønsket (Møberg, 2013). Dersom lærere ikke er innforstått med, og anerkjenner den høysensitive elevens behov, kan eleven havne i en negativ spiral og bidra til egen overstimulering (Møberg, 2013). Det kan tenkes at den særlig sensitive elevens *egentlige* behov forsvinner mellom sprekken, samtidig som eleven risikerer å, av andre, oppfattes som svak, sjenert og mindre robust overfor sine omgivelser (Møberg, 2013; Aron, 2013). Dette strider imot at opplæringen i skolen skal: «Gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). Skolen kan forstås både som en forebyggende og fremtidsrettet arena, men til tross for elevers rett til tilpasset opplæring, utvikler mange høysensitive elever gode strategier for hvordan å håndtere utfordringene personlighetstrekket kan innebære og vil med det tilsynelatende ikke kreve spesiell tilpasning i skolen (Haukedal, 2014).

## 1.2 Bakgrunn for studien

«Følger dere med? Jeg merker at oppmerksomheten min går til den ene studenten som nikker bekreftende når jeg snakker, fremfor dere som har blikket ned i PC-skjermen» ble sagt under en forelesning i den spesialpedagogiske utdanningen på universitetet. Øyeblikket gav meg frysninger og en Aha-opplevelse. Det kan tenkes at foreleseren antar at studenten som har blikket ut i rommet oppfatter det som blir sagt, i motsetning til de resterende studentene. Foreleserens setning fremhever en elementær spesialpedagogisk

forutsetning; nemlig å ikke la sitt bærende meningssystem redusere den andre til det sedvanlige og det man tror man kan vite noe sikkert om (Steinsholt, 2021). Jeg var en av studentene med blikket ned i dataskjermen som iherdig tok notater og tilegnet meg verdifull kunnskap - uten tid til å løfte blikket. Et sammensurium av følelser gjorde at jeg følte meg indirekte irettesatt for noe som kjentes urettferdig, samtidig som jeg fikk dårlig samvittighet for ikke å ha tenkt på å «se» foreleseren. Med de spesialpedagogiske brillene på, noterte jeg at det «usynlige» trengs å synliggjøres, da: «Uheldig bruk av vurdering kan svekke den enkeltes selvbylde» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16).

Alle barn, også de særlig sensitive, er forskjellig med ulike behov og forutsetninger. Som utdannet barnehagelærer vet jeg hvor avgjørende trygghet, anerkjennelse og forståelse fra omgivelsene er for barns utvikling, selvfølelse og nysgjerrighet. Det fremkommer i skolens læreplanverk at utvikling av en trygg identitet og et positivt selvbylde er avgjørende for den enkelte, men også fra et samfunnsperspektiv har tilrettelegging av gode helsevalg stor betydning for folkehelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Hvilken tilknytning barn har til sine omsorgspersoner, hvordan hjerneutviklingen påvirkes positivt av gode og nære voksenrelasjoner og viktigheten av å hjelpe barn med å bygge en solid og bærekraftig grunnmur i sine liv, var noe av det jeg gikk inn på i min bacheloroppgave, og som ble springbrettet til temaet for masteroppgaven. Fra både observasjon og aktiv deltakelse i barnehager og skoler opplever jeg at flere i arbeid med barn synes det kan være utfordrende å vite hvordan man skal håndtere og møte de mer sensitive barna. Begrepet «pytt sann» brukes ofte velmenende i barnehagen og skolen for å gjøre barn robust i møte med verden. Verktøyet tas gjerne i bruk når barn på grunn av sterke følelser av ubehag opplever at små ting blir store (August & August, 2016). For å knytte teori til praksis ønsker jeg å trekke frem en praksisfortelling fra en typisk situasjon i barnehagen. Observasjonen er gjort av meg og presenteres i neste avsnitt.

Det var samlingsstund på småbarnsavdelingen der seks barn satt i ring på et avskjermet rom, men med vindu og utsikt til resten av avdelingen. Den ene voksne, som også var en del av ringen, dro hemmelighetsfullt frem en liten koffert. Det virket som at spenningen i rommet økte, og etter en stund kom en bamse ut av kofferten for å hilse på hvert enkelt barn. Flere av barna var musestille og smilte med store øyne idet bamsen kom bort. På utsiden av rommet var en annen ansatt i gang med dekking av bord og tralle til lunsj. Samlingsstunden fikk en plutselig avslutning da maten, på utsiden, var servert litt før tiden og noen av barna viste tegn til rastløshet og allerede var på vei ut av rommet. Den voksne la bamsen raskt tilbake i kofferten, takket for samlingsstunden og åpnet døren. Majoriteten av barna stormet ut, mens ett av barna satt igjen og gråt. Det gråtende barnet pekte mot kofferten, men fikk beskjed av den voksne om at de kan hilse på bamsen igjen en annen dag fordi maten nå var klar. Jeg, som hadde observert barnet under samlingen, fikk en følelse av at barnet opplevde avslutningen som noe brå. Jeg satte meg ved siden av barnet, spurte hva som var i veien og lurte på om jeg kunne hjelpe? Barnet pekte, igjen, på kofferten. Jeg løftet kofferten fra hylla og gikk inn i rollen som bamsen idet jeg tok den ut av kofferten. Bamsen erklærte overfor barnet at de hadde glemt å ta farvel med hverandre. Gråten stoppet, barnet pustet roligere og tårene ble tørket. Jeg fortalte at bamsen måtte sove, men at den gjerne ville ha en klem. Barnet klemte bamsen og vi hvisket sammen «god natt», før kofferten ble lagt tilbake på hylla og barnet gikk smilende ut til lunsj.

Det kan være utfordrende å omfavne det mellommenneskelige i spontane og uforutsette situasjoner, men det er viktig at barns følsomhet ikke avfeies for «raskt å komme



videre» (August & August, 2016). Sensitive barn trenger en mulighet til å internalisere budskapet for å oppleve mening og sammenheng i det som foregår. Hvis barnet ikke får reflektert over budskapet, kan «pytt sann» oppleves som noe ytre som ikke stemmer overens med barnets indre virkelighet. Følelsen av å bli misforstått forsterkes og barnet erfarer å gå på akkord med egne følelser (August & August, 2016). Når et særlig sensitivt barn er passe stimulert, kan mindre påvirkelige barn kjede seg og ønske at det skjedde mer. Kortvarig overstimulering i seg selv er ikke et problem hvis barnet finner trygghet og kan falle til ro igjen ganske raskt. Utfordringen ligger i de situasjonene barnet opplever som overstimulerende der nervesystemet fortsetter å jobbe på høygir fordi barnet ikke gjenfinner balansen. Litt etter litt fyller slike enkelthendelser barnets beger til randen og kan bidra til langvarig stress (August & August, 2016).

Min personlige interesse for den høysensitive eleven bunner blant annet i opplevelser fra egen skolegang som følsom, overstimulert og pliktoppfyllende elev på akkord med seg selv i møte med forventninger og krav i en verden som ofte opplevdes som støyete, travel og litt for stor. Som kommende spesialpedagog ønsker jeg å møte barn med empati, forståelse og tålmodighet nok til å oppdage et barns utfordringer og tilrettelegge på en måte som kjennes hensiktsmessig – både på individ- og systemnivå. Sosionom og mangeårig forsker med fokus på barn og forebyggende arbeid, Kari Killén, siterer den danske filosofen, Søren Kierkegaard (1813-1855): «For å kunne hjelpe en annen må jeg forstå mer enn ham, men først og fremst å forstå det han forstår. Hvis jeg ikke gjør det, hjelper min kunnskap slett ikke» (Killén & Thorkildsen, 2022, 11:24). Møberg (2013) forteller at mange begynner å gråte når man i voksen alder får høre om karaktertrekket og for første gang føler seg sett og: «(..) innser at de hele livet har brukt uendelig med krefter på ikke å føle at de har en feil, at de er annerledes eller alene» (Møberg, 2013, s. 16). Ser man utelukkende på høysensitive barn som sårbare, vil man overse deres gode kvaliteter (August & August, 2016). Formålet med oppgaven, som skrives innenfor det spesialpedagogiske forskningsfeltet, er å belyse at noen elever har et ekstra behov for å berolige nervesystemet sitt i løpet av dagen for å fungere optimalt (August & August, 2016). Som et bidrag til å forhindre at høysensitive elever kan bli sårbare i møte med samfunnet og bærer en underliggende følelse av at det er noe i veien med dem (Sørensen, 2016), ønsker jeg å undersøke hvordan skolen kan tilpasse opplæringen slik at også høysensitive elever opplever selvverd, velvære og nysgjerrighet til sine omgivelser gjennom mestring i klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

«Takket være utviklingen i den internasjonale forskningen (...), vil man forhåpentlig i årene som kommer se en markant større interesse blant studenter og fagpersoner for det vitenskapelige grunnlaget som arbeidet med sensitive barn (...) bør være forankret i» (August & August, 2016, s. 19). På bakgrunn av manglende norsk forskning og fravær av fokus på det å være særlig sensitiv, sett i sammenheng med elevers rett til tilpasset opplæring i en skole som skal være for alle, er det utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen i barneskolen slik at også høysensitive elever opplever mestring i klasserommet?

For å avgrense studien rettes fokus mot barneskolen da: «Det tilbudet barna får (...) de første årene i grunnskolen, legger grunnlaget for hvordan de lykkes videre i utdanning og arbeid» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Videre vil en proaktiv holdning og tidlig innsats kunne: «(...) forebygge utfordringer, og [gjøre] at tiltak settes inn umiddelbart når

utfordringer avdekkes» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Dette forutsetter at voksne i arbeid og samspill med høysensitive barn, vet hvilke trekk de skal se etter. I forlengelsen av dette er det derfor utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Hvilken kunnskap har lærere om sensitivitetsbegrepet?

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Masteroppgaven består av fem deler. I første og innledende kapittel presenteres og aktualiseres tematikken, hvorpå bakgrunnen for studien beskrives før problemstilling og forskningsspørsmål blir fremlagt. Andre kapittel formidler studiens teoretiske rammeverk der høysensitivitetsbegrepets bakgrunn, nervesystemet, hjelpemidler og selvtester, misforståelser og stigma, tilpasset opplæring og mestring er sentralt. Kapittel tre utgjør den metodiske tilnærmingen som fremlegger og argumenterer for metodevalg, vitenskapsteoretiske posisjon og forskningsprosessen, hvorpå kvalitetsvurderinger, bearbeiding av data og etiske betraktninger samtidig synliggjøres for transparens i forskningen. I kapittel fire presenteres og diskuteres empirien i lys av den teoretiske forankringen (fremlagt i andre kapittel), styringsdokumenter, lovverk og tidligere forskning. Avslutningsvis oppsummerer og konkluderer femte og siste kapittel studiens hovedfunn, etterfulgt av avsluttende refleksjoner og implikasjoner for videre forskning.

## 2 Teoretisk forankring

I denne delen gis en teoretisk forankring i begreper og tema som anses sentralt for studien og dens videre analyse og drøfting. Tett knyttet til problemstillingen gjøres det rede for høysensitivitetsbegrepets bakgrunn, nervesystemets påvirkning, tilpasset opplæring og mestring. I forlengelsen av dette redegjøres det også for «DOES-modellen», introversjon og ekstroversjon, løvetannbarn og orkidébarn, selvtester og kritikk og misoppfatninger av begrepets innhold. Begrepene «særlig sensitiv» og «høysensitiv» benyttes begge i norsk sammenheng om personlighetstrekket (Svatun, 2017), hvilket også gjøres i denne oppgaven for språklig variasjon.

### 2.1 Høysensitivitetsbegrepets bakgrunn

Elaine N. Aron regnes som en pioner innen sitt felt og har i flere tiår gjort banebrytende forskning på det høysensitive karaktertrekket. Hennes undersøkelser og kunnskap når ut til millioner av mennesker gjennom blant annet bøker, forskningsartikler, digitale intervju og foredrag. Arons teorier bygger på psykiateren, Carl Gustav Jung (1875-1961), sine uttalelser om *introversjon* som ble beskrevet som noens tendens til å vende innover i seg selv. Aron er selv høysensitiv og startet sin forskningskarriere ved å sette spørsmålstegn ved om man feilaktig blandet innadvendthet og sensitivitet (Aron, 2013). Nysgjerrigheten ble grunnlaget for Arons forskning. 40 dybdeintervju, med en varighet på 2-3 timer, ble gjennomført og dannet grunnlaget for utarbeidelsen av et spørreskjema som ble sendt til tusenvis av mennesker i Nord-Amerika (det fremkommer ikke ytterligere informasjon om utvalgets kriterier). I tillegg til dybdeintervju og spørreskjema ble det gjennomført 300 telefonintervju med et tilfeldig utvalg av mennesker (Aron, 2013). Mye av arbeidet til Aron handler om å «ufarliggjøre» og normalisere det høysensitive personlighetstrekket der hun retter fokus mot konsekvenser av å neglisjere høysensitive menneskers behov. Om det høysensitive begrepets ordlyd forteller hun at:

Jeg har tenkt lenge og grundig på hva jeg bør kalle dette personlighetstrekket. Jeg skjønte tidlig at jeg ikke ønsket å gjenta den vanlige feilen – å blande sammen det å være høysensitiv med å være innadvendt, sjenert, hemmet og en masse andre upresise ord som en del andre psykologer bruker. (Aron, 2013, s. 13)

I videreførelsen av dette beskrives et ønske om at begrepet skal omfavne det nøytrale og positive ved personlighetstrekket og som uttrykker det faktum at man er mer mottagelig for stimuli (Aron, 2013). Funnene fra forskningen delte Aron i boken *The Highly Sensitive Person*, utgitt i 1996. Den norske oversettelsen kom i 2013 der psykolog og forfatter, Trond Edvart Haukedal, har skrevet forordet og omtaler at: «Denne boken er særdeles viktig. Den er verdens første helhetlige bok om et av våre viktigste karaktertrekk – høysensitivitet (...)» (Aron, 2013).

### 2.2 Nervesystemet

Forklaringen på hvorfor noen er mer sensitiv enn andre ligger i hvordan nervesystemet fungerer. Internasjonal forskning viser at høysensitive har: «A high level of sensory processing sensitivity (SPS)» (Acevedo et al., 2018). Dette innebærer at informasjon bearbejdes på en annen måte enn hos mennesker som ikke har et høyt nivå av SPS. For hver eneste følelse, tanke og sanseintrykk, et menneske fornemmer, tolker hjernen informasjon fra nerveceller som gjør at signalene når dit de skal for at: «Handlingen skal kunne utføres, tanken tenkes eller følelsen føles» (Møberg, 2013, s. 20). Prosessen med

registrering av sanseintrykk og overføring av elektroniske signaler, fra én nervecelle til den neste, er det som kan være sterkere hos mennesker som er høysensitive (Møberg, 2013). Nervecellene kommuniserer med hverandre ved hjelp av ørsmå strukturer, som kalles synapser. Synapser dannes når man lærer noe nytt, men tilbakedannes om de ikke brukes hyppig. Minnene bor i synapsene, så enkelt forklart kan man si at synapsen er «svekket» når man opplever at man har mistet teken på noe man tidligere mestret, eller når minner blir vage (Hjelle, 2018). I teorien kan det tenkes at høysensitive mennesker opprettholder synapsene i større grad, enn mindre sensitive mennesker, da man som høysensitiv er så mottagelig for den kontinuerlige strømmen av stimuli at synapsene «vedlikeholdes». Dette er dog ikke ensbetydende med at synapser ikke kan bevares av mindre sensitive mennesker som repeterer tanker, følelser og vaner. Forskning viser at *sensory processing sensitivity* (SPS) er: (...) a stable trait that is characterized by greater empathy, awareness, responsivity and depth of processing to salient stimuli (Acevedo et al., 2018). Nervesystemets påvirkning av stimuli har også blitt observert hos hunder, katter, mus, hester og aper der andelen som er særlig sensitiv overfor stimuli stort sett er det samme – 15 til 20 prosent (Aron, 2013). En høysensitiv minoritet er funnet i over 100 arter der et felles kjennetegn er at sensitive individer har en overlevelsesstrategi der en stanser og reflekterer før en handler:

SPS is thought to be a survival strategy that may facilitate behaviours to garner resources, provide responsive care to others, and avoid threats through careful observation of each situation and then comparing it to past observations. (Acevedo et al., 2018)

Nervesystemet til høysensitive elever fanger opp og bearbeider inntrykk på et dypere og mer nyansert plan enn elever som ikke er like sensitive. Høysensitive elever vil derfor bruke tid til å registrere informasjon, og å tenke nøye gjennom den, før en beslutning tas (Aron, 2013; Berger, 2022). For høysensitive elever kan det være en selvfølge å granske og vurdere opplevelser for å få med seg «hele bildet». Før en får orden på inntrykkene, eller dersom en frarøves muligheten, kan eleven kjenne et indre kaos. Ro og balanse vil gjenfinnes når innholdet oppleves forstått og brikkene faller på plass (Sonne & Delskov, 2015). Sonne og Delskov (2015) benytter en kasse med appelsiner for å illustrere den særlig sensitive elevens nøyaktighet:

Vi har en kasse med appelsiner. Et sensitivt barn vil for eksempel skjelne mellom åtte størrelser på appelsinene. De har faktisk svært ulike størrelser. «Det må jo enhver se», tenker de. Andre ser kanskje bare at det er store, mellomstore og små appelsiner der. (Sonne & Delskov, 2015, s. 18)

### 2.2.1 Den særlig sensitive hjernen

Psykolog, Susan Hart (2011), omtaler hjernens følsomhet og formidler at: «Vi reagerer forskjellig på de samme stress-stimuliene, og miljøets påvirkning har ulik effekt på hvem vi er» (s. 16). Studier viser at høysensitive mennesker: «(...) naturally use their depth of processing to take in large amounts of information from the environment and relate it to their internal experiences» (Berger, 2022). Særlig sensitive elever kan oppleve at virkeligheten går inn under huden på dem (Møberg, 2013). Høysensitive elever vil foretrekke å reflektere over situasjoner eller spørsmål for å komme med en abstrakt og etisk løsning, i motsetning til mindre sensitive elever med et lavt nivå av SPS, som vil utarbeide praktiske og konkrete løsninger på problemet (Berger, 2022; Stenmark & Redfearn, 2021). For lærere og elever som domineres av en logisk tankegang kan det oppleves utfordrende å få tak på den høysensitive elevens filosofiske og «svevende»

forklaringer. Hjernen til høysensitive elever, i forhold til mindre sensitive elever, mottar mer informasjon og registrerer finere nyanser som gjør at hjernen har flere inntrykk å bearbeide, analysere og forholde seg til (Møberg, 2013). Det som oppfattes inspirerende og lystbetont for én person, kan derfor virke utmattende eller unødvendig for en annen. Magnetiske hjerneskaninger som sammenlikner hjerneaktiviteten hos høysensitive og mindre sensitive personer, viser tydelige forskjeller på hvordan inntrykk bearbeides:

Forsøkspersonene fikk se på fotografier der de skulle finne små forskjeller. Det var for eksempel et hus der ett bilde hadde to gjerdestolper og et annet hadde fått satt inn en ekstra gjerdestolpe. Det var flere andre varianter, for eksempel et ulikt antall halmballer. Virkningen ble undersøkt både når bildene ble vist fort og langsomt. Hjernen til de sensitive personene var mer aktiv enn hos de ikke-sensitive. Dette gjaldt både ved små forskjeller og når hastigheten var større. Hjernen til de sensitive arbeidet iherdig for å finne de små forskjellene, og de oppdaget dem. (Sonne & Delskov, 2015, s. 20)

Jerome Kagan (1929-2021), tidligere psykolog ved Harvard, brukte store deler av sin karriere på å studere barns temperament (Aron, 2013; Roberts, 2021). Han studerte en gruppe spedbarn og fant at omtrent 20 prosent av dem var «meget reaktive» (Aron, 2013, s. 47) da de ble utsatt for ulike typer stimuli. Ubehaget viste seg gjennom krasse bevegelser, gråt, bein opp og ned og et forsøk på å flykte. Studien viste at de små barna i nye og ukjente omgivelser hadde høy puls, som under stress ikke endret seg mye da nivået allerede var høyt, og at pupillene utvidet seg raskt. Testing av kroppsvæsker som blod, spytt og urin viste et høyt nivå av stresshormonet *norepinefrin*, hjernens utgave av adrenalin, som knyttes til overstimulering (Aron, 2013). Kroppsvæskene viste i tillegg, både i stressede og roligere omgivelser, et høyt nivå av hormonet *kortisol* som dannes når man mer eller mindre er i en permanent overstimulert tilstand (Aron, 2013). Kagan sine funn viste at: «(...) some children were genetically wired to worry» (Roberts, 2021) noe som samsvarer med karakteristikkene til det høysensitive personlighetstrekket.

### 2.2.2 «Stopp og sjekk» og «kjør på»

Det har siden 1960-tallet blitt forsket på barns genetiske ulikheter der flere forskere mener at hjernen består av to systemer hvor balansen mellom disse skaper sensitivitet (Aron, 2013; Svaton, 2017). Den britiske psykologen Jeffrey Alan Gray (1934-2004) omtalte hjernens to systemer som *Behavioral inhibition system* (BIS) og *Behavioral activation system* (BAS). BIS, som på norsk kalles *stopp-og-sjekk-systemet*, ligger i høyre del av pannelappen og er assosiert med den tenkende delen av hjernen. Systemet brukes til å vurdere situasjonen man er i og å sammenlikne den med tidligere erfaringer (Svaton, 2017). BIS gjør at man er årvåken og forsiktig for å kunne oppfatte og unngå eventuelle farer (Aron, 2013). Undersøkelser av hjernen gjort med MR-maskiner (MR = magnetresonanstomografi) viser at: «Høysensitive har større blodtilstrømning til denne delen av hjernen enn de fleste andre» (Svaton, 2017, s. 19). En grunn til dette kan være bearbeidingen av store mengder stimuli. Spesielt aktivert var områdene som har med empati, oppmerksomhet, varhet og detaljer i miljøet å gjøre (Aron, 2013; Svaton, 2017). Hjernens andre system, BAS, kalles på norsk *kjør-på-systemet* der mest aktivitet i pannelappens venstre del bidrar til nysgjerrighet, impulsivitet og søken etter alt som er nytt (Aron, 2013; Svaton, 2017). For elever som påvirkes av kjør-på-systemet (BAS) kan en vanlig skoledag starte med at en oppfatter det samme klasserommet som dagen før, ser de samme lærerne og elevene, for så å kaste seg med i det som foregår. I kontrast til dette kan skoledagen for elever som påvirkes sterkere av «stopp-og-sjekk-systemet» starte med at en legger merke til at: «(...) læreren er i dårlig humør, at et av

barna ser sint ut, og at i et hjørne står noen vesker som ikke var der i går» (Aron, 2013, s. 49). En enkel fremstilling vil være at der den ikke-høysensitive eleven kan kaste seg ut i situasjonen og gjøre seg erfaringer, for så å raskt gjøre et nytt forsøk dersom en ikke lyktes første gang, vil den høysensitive eleven i større grad se an situasjonen, forberede seg grundig på å delta og bruke tid på å revidere kognitive antakelser (August & August, 2016). «By being more responsive to their environments, these more sensitive organisms have an enhanced awareness of opportunities (...) and thus may be more ready to respond to emerging situations» (Acevedo et al. 2014). Dette er ikke ensbetydende med et «enten eller» der alle som avventer og vurderer nye situasjoner er høysensitive, men det er et fellestrekk særlig sensitive elever har. Alle hjerner påvirkes av begge systemene og ettersom systemene kontrolleres av ulike gener kan man også være forsiktig samtidig som man liker å prøve nye ting (Svatun, 2017).

### 2.2.3 Introversjon og ekstroversjon

Det er viktig å ikke forveksle BIS- og BAS-systemet med introversjon og ekstroversjon. Høysensitive mennesker betraktes av flere for å være: «(...) introverts that wanted a fancier name» (Herdieckerhoff, 2016, 06:15) og høysensitive elever beskrives ofte som: «(...) de som er stille og sårbare og som snakker med små bokstaver» (August & August, 2016, s. 37). Selv om hjernen til særlig sensitive elever kan sende signaler om å *stoppe-og-sjekke*, betyr ikke det at alle høysensitive elever er introverte. Undersøkelser av høysensitive voksne anser at omkring 70 prosent er introvert, mens rundt 30 prosent er ekstrovert (Svatun, 2017). Ytterpunktene er svært forskjellige. Introversjon, også kalt innadvendthet, innebærer at man har: «(...) en tendens til å vende innover i seg selv» (Aron, 2013, s. 17) til fordel for å gi mye fokus til den ytre situasjonen. Introverte elever er opptatt av dype spørsmål, tanker og følelser og søker mot stillhet og ro:

De er forsiktige og tenker seg godt om før de tar sjanser eller kaster seg ut i noe nytt. De er gjerne ettertenksomme og holder seg ofte i et stille hjørne eller trekker seg fort tilbake om mye skjer på en gang. (Svatun, 2017, s. 17)

Aron (2013) påpeker at introversjon ikke er ensbetydende med å være sjenert eller at man misliker mennesker. Mennesker, også introverte, er sosiale vesener som både har glede av, og er avhengig av andre, men introverte: «(...) går inn for kvalitet, ikke kvantitet» (Aron, 2013, s. 117). Den introverte eleven trenger å trekke seg tilbake for å være alene med egne tanker og foretrekker å ha færre venner som en dyrker forholdet til, enn mange venner som en oppsøker sporadisk. For introverte elever kan det kjennes godt å konsentrere seg om individuelle oppgaver, eller å samarbeide med noen få, fremfor å jobbe i store grupper. I motsetning til introverte elever som søker etter mening i sine omgivelser ved å gå inn i seg selv, er de ekstroverte gjerne kontaktsøkende med store vennekretser og vidåpne sanser (Svatun, 2017). Ekstroverte elever tar regien, markerer sin plass i gruppen og foretrekker å ikke gruble så mye før en ytrer seg. Carl Gustav Jung så introversjon og ekstroversjon som et skille mellom mennesker der noen tenderer mer mot *inn*, og andre mot *ut* (Aron, 2013). Jung (1975) beskrev det som hvorvidt ens handlinger, beslutninger og fokus er betinget av subjektive eller objektive forhold: «Medens den ekstraverterede type alltid overvejende henholder sig til det der kommer til ham fra objektet, støtter den introverterede sig overvejende til det, som det ydre indtryk konstellerer i subjektet» (Jung, 1975, s. 71). I møte med høysensitive elever er det derfor hensiktsmessig å også inkludere elevens andre personlighetstrekk, som introversjon og ekstroversjon, i vurderingen av det, da det også påvirker elevens atferd (August & August, 2016).

En introvert høysensitiv elev er gjerne pliktoppfyllende, snill, rolig og ansvarsfull med høye krav til egne prestasjoner. Ekstroverte høysensitive elever stiller også høye krav til egne prestasjoner, men kan være høyrøstet, på søken etter spenning og trives i klasserommets virvlende sentrum (August & August, 2016). Det kan derfor være utfordrende å se at elever som uttrykker vidt forskjellig atferd, egentlig har de samme behovene for ro, balanse og skjerming, for å unngå altfor mye stimuli. Svaton (2017) forteller om høysensitive ekstroverte elever at: «De kan virke utadvendte, men har samtidig et stort behov for å lade batteriene i enerom. Utfordringen blir en hårfin balansegang mellom aktivitetstrangen og behovet for stillhet og ladetid» (Svaton, 2017, s. 17). Uavhengig av om den høysensitive eleven er introvert eller ekstrovert har de to gruppene til felles at de er ekstra var for lys, lyder, berøring, smerte og stemninger mellom mennesker (Svaton, 2017).

Ekstroverte høysensitive elever kjennetegnes ofte for sine morsomme og livlige replikker og sin hensynsfullhet overfor andre i klasserommet som gjør at de blir vist stor tillit. Det kan derfor være lett for lærere å bevisst eller ubevisst «benytte seg av» elevens evne til inkludering ved å plassere den høysensitive ekstroverte eleven på gruppe med elever som, sosialt eller faglig, har det vanskelig (August & August, 2016). Til tross for at den høysensitive eleven kan synes å «ha det som plommen i egget» og være sosial, blid og aktiv i timene, kan eleven plages av spenningshodepine og magevondt på grunn av et altfor stramt program eller fordi en opplever å ha fått tildelt rollen som «klassens psykolog» (August & August, 2016, s. 166-167). Spesielt jenter er tilbøyelige til å legge på seg andres problemer og ta et stort sosialt ansvar. Ettersom høysensitivitet ofte forbindes med introversjon, der man søker dype og færre vennskap, kan det høysensitive personlighetstrekket oppleves som et krevende dilemma for den ekstroverte eleven som evner å både etablere dybde og bredde i sine kontakter (August & August, 2016). Med få relasjoner blir den ekstroverte siden av personligheten understimulert, men med altfor mange og mer overfladiske relasjoner vil den sensitive siden finne det kjedelig å ikke ha meningsfull personlig kontakt (August & August, 2016). Eleven kan prøve å tilfredsstille begge sider av personligheten ved å både bygge et stort nettverk og forsøke å skape dype forpliktelser – hvilket er altfor omfattende (August & August, 2016).

## 2.3 DOES – en beskrivelse

I sammensuriet av påvirkende faktorer til høysensitivitet kan det oppleves forvirrende og utfordrende for en lærer å legge merke til hvilke elever som i et klasserom kan være særlig sensitiv. Heller ikke fra et medisinsk ståsted kan det tas blodprøver eller benyttes genprøver til å måle høysensitivitet da genetikken ikke er helt avklart (August & August, 2016). En kinesisk studie fant at kombinasjonen av genetiske variasjoner kan være med på å gjenkjenne det høysensitive personlighetstrekket, men personlighetsgenetikk er komplisert å kartlegge (Aron, 2013; Chen et al. 2011). Som alle andre elever, er også høysensitive elever innbyrdes svært ulike. Personlighet og hjemme- og skolemiljø vil ha stor betydning for atferd, men Aron (2013) beskriver fire områder, forkortet DOES, som viser en faglig vurdering av kjennetegn hos høysensitive mennesker: **D**yp bearbeiding av inntrykk, **O**verstimulering, **E**mosjonell intensitet og empati og **S**ensitivitet i registreringen av det subtile.

### 2.3.1 Dyp bearbeiding av inntrykk

I bunnen av det å være høysensitiv ligger en dyp bearbeiding av inntrykk der man konstant leter etter sammenhenger (Sonne & Delskov, 2015). Den høysensitive eleven vil trolig gruble over mulige konsekvenser av alle beslutninger «to process stimuli more elaborately and learn from the information gained» (Acevedo et al., 2014) og på kort tid lage et detaljert mønster for å tenke langsiktig (August & August, 2016). Høysensitive elever kan derfor fremstå svært moden for alderen. Konsekvenstenkningen gjør at eleven vurderer lærerens og medelevers uttalelser nøye, for å «forsikre» at innholdet er oppfattet «riktig» før en eventuelt responderer (Aron, 2013). Høysensitive elever bruker mye tid i sitt eget hode og liker å observere og fantasere om det som foregår rundt dem. Disse elevene vil mest sannsynlig tenke mer over sine observasjoner og registreringer enn andre elever, og fundere over små og store spørsmål i de fleste situasjoner. Dette kan omhandle sosiale dilemma, hvorfor noen gjorde som de gjorde, hvorfor et barn ertet et annet eller bekymringer som «hva vil skje hvis» (Aron, 2014, 39). For høysensitive elever kan det være utfordrende å delta i noe dersom aktiviteten ikke oppleves dyp og meningsfull. De fleste elever, høysensitiv eller ei, vil selvfølgelig unngå å gjøre noe som anses kjedelig og unødvendig, men til forskjell fra majoriteten av elevene vil høysensitive elever lete etter en dypere mening – også her. Dette kan gjøres ved å dikte opp historier eller å fantasere om hva andre tenker på (Aron, 2014). Høysensitive elever sonderer terrenget på jakt etter mening og lagrer all mulig informasjon (Aron, 2013). Den dype bearbeidingen av inntrykk bidrar til kaos i hodet dersom det foregår mye samtidig:

Derfor vil et [høysensitivt barn] selvfølgelig ikke like bråkete fødselselskaper, lagidrett i høyt tempo eller å svare på spørsmål i klassen mens alle ser på (...). Men trenger du å få stemt gitaren din, finne på gode ideer til gaver eller lage et morsomt ordspill, eller til å vinne et parti sjakk som krever evnen til å se langtrekkende konsekvenser eller registrere ørsmå forskjeller, kan du ha stor nytte av [et sensitivt barn]. (Aron, 2014, s. 38)

Resultatet av at den høysensitive eleven registrerer mer og bearbeider grundigere gjør at eleven vil oppleve sterke følelser i situasjoner som skaper emosjonelle reaksjoner (Aron, 2014). Den sterke rettferdighetssansen, både på egne og andres vegne, og fokuset på respekt og oppriktighet gjør at høysensitive elever ofte tar beslutninger basert på intuisjon og fornemmer andres hensikter. På den måten vet den høysensitive eleven av og til mer enn det læreren eller medelever selv er bevisst (Sonne & Delskov, 2015). Høysensitive elever er på ingen måte super-mennesker, men den kontinuerlige tankestrømmen kan gi eleven følelsen av å «ligge ett skritt foran» da det meste i den bestemte situasjonen tidlig ble vurdert og kartlagt (Aron, 2014; Sonne & Delskov, 2015). Likevel er høysensitive elever diplomatiske og tar i stor grad hensyn til andre. De har en markant evne til å vise nærvær og å gi den andre en følelse av at man er uendelig dyp og romslig og helt til stede (Sonne & Delskov, 2015). Den høysensitive eleven er ofte en lyttende samtalepartner, god problemløser og nøyaktig i sine resonnement. Til tross for dette kan oppmerksomheten som rettes mot andre, og ønsket om å leve seg inn i den andres indre opplevelser, føre til at:

Barna kan bruke altfor mange krefter på å passe på at andre har det bra, og glemme å kjenne på sine egne følelser og behov. Dette kan skape en ubalanse i dem så de blir utmattet, trøtte eller lei seg. En jente hjelper for eksempel en god venninne med en oppgave, selv om det betyr at hun kommer for sent hjem og ikke får den søvnen hun har behov for. De voksne rundt barna har en viktig oppgave med å minne barna på at de ikke bare skal være der for andre, men også huske å passe på seg selv. (Aron, 2014, s. 38)



### 2.3.2 Overstimulering

Fordi høysensitive elever, om de ønsker eller ei, bearbeider mye informasjon, vil de hurtigere enn andre elever oppleve å bli utmattet og overstimulert. Hva som bidrar til overstimulering er individuelt og: «(...) omfatter alt det som fanger oppmerksomheten din og vekker nervesystemet» (Møberg, 2013, s. 16). Overstimulering kan arte seg som rødming, muskelsammentrekninger, dirring, hjertebank, kvalme, magedvondt og svetting – reaksjoner man sjeldent selv er klar over. Enhver elev kan oppleve å bli overstimulert i blant, men høysensitive elever er mer disponert for det. Når en særlig sensitiv elev er overstimulert nås et metningspunkt der alt oppleves som *for mye*. Det er altfor høyt, altfor mye støy og altfor voldsomt (Møberg, 2013). Stimulering er komplekst da samme stimuli kan ha ulik påvirkning på ulike mennesker. Aron (2013) illustrerer denne ulikheten med opplevelsen av travle kjøpesenter før jul. Noen forbinder julegavehandling med hyggelige familieutflukter og julemusikk som gir julestemning, i motsetning til andre som har dårlige opplevelser med å bli presset til hvilke gaver en burde velge eller tvunget til å kjøpe gaver langt over egen økonomisk evne. En generell regel er at stimuli man ikke kan kontrollere, oppleves sterkere. Aron (2013) påpeker at det er verst når man føler seg som et offer: «Det kan være behagelig å spille musikk, men plagsomt når musikken kommer fra naboens stereoanlegg. Hvis man dertil har bedt naboen skru ned lyden, kan det oppleves som en fiendtlig invasjon» (s. 29). For den høysensitive eleven, som kan beskrives som et menneskelig trekkpapir som suger til seg inntrykk, kan ukontrollert stimuli gi en svært invaderende og overveldende følelse:

Har du noen gang hatt alle de elektriske hjelpemidlene som er tilgjengelige, på samtidig? Vaskemaskin, støvsuger, stereoanlegg, stekeovn og alle de elektriske ovnene slåss om kapasiteten på strømnettet. Den høysensitive får problemer med å skjerme seg fra stimuli. Det er bare spørsmål om tid når strømmen går. (Haukedal, 2014, s. 62)

Det kan være utfordrende for høysensitive elever å skille mellom hvilke inntrykk som er hensiktsmessig å fange opp, og ikke. Eleven vil påvirkes negativt fysisk, kognitivt og sosialt av det som oppleves som voldsomme stimuli. En overstimulert elev vil trolig ikke prestere like godt i skolesammenheng som en pleier (August & August, 2016). Eleven vil bli trist, ensom og forvirret og få lyst til å være i fred. Kroppslige reaksjoner som kvalme og svimmelhet er vanlig der det å trekke seg tilbake i et mørkt og stille rom kan oppleves som eneste utvei for å unngå påfyll av stimuli:

Alle følelsene dine kommer plutselig frem og viser seg samtidig. Du ser alt. Du hører alt. Du lukter alt. Du smaker alt. Du kjenner enhver berøring. Alt blir tåkete. Det er altfor mange sterke følelser samtidig. Du klarer ikke å tenke klart. Du vil bare at alt skal bli stille igjen. Du klarer ikke mer av dette akkurat nå (...) Det kommer noen opp i ansiktet ditt og spør deg: «Er det noe? Hva er galt? Hva kan jeg gjøre?» (...) Du klarer ikke å svare. Alt er bare tåkete. Du tenker ingenting, men samtidig tenker du alt. Ingenting kommer ut. Mer bråk, hvorfor ble det mer bråk? Det blir verre. Du vil bare at alt skal bli stille. Ingenting hjelper. (Haukedal, 2014, s. 64)

Denne forstyrrende tilstanden står i sterk kontrast til når høysensitive elever er i balanse og gjerne oppleves empatisk, intuitiv, nysgjerrig og fleksibel (Møberg, 2013). På grunn av sin sterke rettferdighetssans og evne til både å tilrettelegge for, og å «lese» andres behov, fungerer høysensitive elever ofte godt som ledere i aktiviteter, prosjekter og gruppearbeid. Opplever eleven klassemiljøet som støttende og positivt kan den særlig sensitive eleven være mer sosialt ansvarlig enn mindre sensitive elever (August & August, 2016). I kontrast til dette vil et miljø som preges av sinne, klaging og negativitet

kunne bidra til at eleven opplever å enten må forandre situasjonen eller å komme seg vekk for ikke å falle ut av følelsmessig balanse (Møberg, 2013). For særlig sensitive elever kan negativ stemning kjennes ekstra kvelende fordi eleven ved å lese andres kroppsspråk og sinnsstemninger tenker at det er sin jobb å endre situasjonen. Når høysensitive elever er overstimulert ønsker eleven å huke tak i følelsen og forstå hvor den kommer fra for å prøve å gjenkjenne faresignalene (Aron, 2013). Haukedal (2014) sammenlikner opplevelsen med at man låses, men ikke finner nøkkelen. Samtidig er det viktig å ikke blande overstimulering og frykt. Fordi hjertet kan banke ekstra hardt av anstrengelsen det er å bearbeide mye informasjon, er det lett at overstimuleringen forveksles med at man er redd. Anspenheten i kroppen kan gjøre at også andre antar at den overstimulerte eleven er redd – noe som bare forsterker følelsen. Ved å sidestille følelsene overstimulering og frykt, blir man enda mer overstimulert (Aron, 2013).

Frykt er stimulerende og gir, på lik linje med andre følelser som nysgjerrighet, glede og sinne, fysiske reaksjoner i kroppen. Med andre ord kan man også bli overstimulert av positive følelser og lave spenningsnivå som at man gleder seg til å være med en medelev hjem, eller synes det er stas med ny drikkeflaske i sekken. Dette gjelder selv ubevisste tanker som ikke nødvendigvis gir en følelse av å være stimulert (Aron, 2013). Overstimulering dreier seg altså ikke bare om ytre stimuli, men påvirkes også av indre mentale tilstander, fortolkninger og følelser. På den måten kan det, for høysensitive elever, kjennes som at en er mer disponert enn andre til å «tenke seg syk». En særlig sensitiv elev kan bli overstimulert av å bruke sin utmerkede fantasi til å forespeile seg alt som kan gå galt (Aron, 2013). Dette er gjerne detaljerte forestillinger som: «Hva om døren er låst og jeg ikke kommer meg inn?», «Tenk om dataprogrammet henger seg opp akkurat når jeg skal holde presentasjonen min?» eller «Hva om jeg har satt meg i noe søl på stolen og nå har en flekk på buksa?». Miljøet i klasserommet kan være rolig og balansert, men dersom eleven er sterkt selvkritisk og tenker verst tenkelige utfall, vil eleven kunne ha problemer med å konsentrere seg grunnet den negativt ladde aktiviteten i sitt indre liv (August & August, 2016).

### 2.3.3 Emosjonell intensitet og empati

Den høysensitive eleven har sterkere følelsmessige reaksjoner – både på positive og negative opplevelser (August & August, 2016). Det er ikke unormalt at: «En mygg i et vannglass utløser en stor redningsaksjon» (Svatun, 2017, s. 29). Det må heller ikke: «(...) snakkes stygt om noen eller noe, selv ikke en visse plante» (Svatun, 2017, s. 29). Studier viser at det er en sammenheng mellom speilnevroner i hjernen og empati (Sabater, 2022). Når man ser eller oppfatter en annen gjøre eller føle noe, aktiveres den samme nevronklumpen i hjernen - både hos den som faktisk opplever det og den som observerer (Aron, 2013). På den måten kan man, gjennom imitasjon, lære å forstå andres følelser og hensikter. I høysensitive elevers speilnevroner genereres det mer aktivitet, når man for eksempel ser noe trist, enn det gjør i speilnevronene til mindre sensitive elever (Aron, 2013). For høysensitive elever er det naturlig å lese andres ansiktsuttrykk og kroppsspråk, og å bemerke seg energien i et rom for å navigere og finne sin plassering i situasjonen. Særlig sensitive elever vil være svært opptatt av ikke å skulle såre noen og: «(...) gjør ofte en iherdig innsats for å skape god stemning når de er sammen med andre» (Møberg, 2013, s. 62). Høysensitive elever kan sies å ha «lange antenner» da deres oppmerksomhet ofte er rettet mot menneskene rundt dem (Sonne & Delskov, 2015). De er opptatt av å bli likt, og følger gjerne lover og regler til punkt og prikke for å fremstå som mønsterelever.

Høysensitive elever stiller høye krav til kvalitet og vil gjøre alt så godt som mulig: «Hvis kravene er altfor høye, kan det være vanskelig for barnet å komme i gang fordi det er redd for at det ikke vil klare å leve opp til sine egne krav» (Sonne & Delskov, 2015, s. 40). Jo mer perfekt og feilfritt, jo mer harmoni og nytelse. En særlig sensitiv elev som presterer dårlig på en prøve, kan føle seg mer skamfull og skuffet enn andre elever (August & August, 2016). Eleven kan, for eksempel i et gruppearbeid, gi fra seg arbeidsoppgaver som en i utgangspunktet vet at en mestrer, av frykt for ikke å innfri forventningene. I etterkant kan eleven føle seg overkjørt og klandre seg selv dersom den som overtok oppgaven leverer et resultat som ikke når opp til den høysensitive elevens standard og forventning. Det er nesten umulig for høysensitive elever å bearbeide noe dypt uten å ha en sterk følelsesmessig reaksjon som motiverer. Eldre studier viser at: «(...) hvis mennesker ikke har en emosjonell grunn til å lære noe, så lærer de lite eller intet» (Aron, 2013, s. 269). En særlig sensitiv elev som er oppskaket vil trolig tenke mye på hendelsen i ettertid og hva som skal til for at feilen ikke skal repeteres. På samme måte vil eleven gjenfortelle en gledelig historie og detaljert beskrive hendelsen for å øke sannsynligheten for at den vil kunne gjentas (Aron, 2013). Et utviklingspunkt for høysensitive elever er å: «[La] andre få være som de er, uten å stemple det de gjør som feil» (Sonne & Delskov, 2015, s. 94). Høysensitive elevers høye etiske krav til seg selv og andre kan bli et tyranni dersom en ikke aksepterer at verden er «uperfekt». Eleven kan ha kompromissløse holdninger og et dyptfølt ønske om at «alt må være like vakkert som det bildet de bærer inne i seg» (Sonne & Delskov, 2015, s. 95).

Det hjelper lite å be særlig sensitive elever om å «ikke ta ting så seriøst» eller å «bare gjøre sitt beste» da eleven trolig allerede har reflektert og forestilt seg alle mulige scenarier og utslag. Høysensitive elever vil gjerne slippe taket i perfektionismens frustrasjon og negative tanker, men fordi eleven «alltid har vært sånn» og ikke kan huske at det har vært annerledes noen gang, kan det være vanskelig å forstå hvordan det skal la seg gjøre (Sonne & Delskov, 2015). Særlig sensitive elever har klare normer og forventninger til sin egen og andres oppførsel, og kan bli svært opprørt ved brudd på disse. Irettesettelser og avvisning vil oppleves som et sterkt nederlag da høysensitive elever i utgangspunktet er så opptatt av å, sømløst, skulle tilpasse seg alle mulige situasjoner (Sonne & Delskov, 2015). Selv om negative følelser hos høysensitive elever forsterkes, vil også positive følelser styrkes i større grad enn hos mindre sensitive elever. Er man glad, nysgjerrig og begeistret, blir man ekstra glad, nysgjerrig og begeistret (Møberg, 2013). Gleden kan oppleves så stor at den bare *må* deles, og da er det svært viktig at eleven har én eller flere voksne som kan ta imot og anerkjenne gleden slik at eleven opplever den som verdifull (Sonne & Delskov, 2015). Møberg (2013) beskriver høysensitive som «hjertemennesker» (s. 17) med en formidabel evne til samarbeid og et større anlegg enn gjennomsnittet til å konsentrere seg og gjennomføre det en brenner for. Noen ganger vil følsomheten være frustrerende og skape skuffelser, belastninger og hindre, mens andre ganger vil det være en verdi, en viktig styrke og en kvalitet som beriker en selv og de rundt (Svatun, 2017).

#### 2.3.4 Sensitivitet i registreringen av det subtile

Høysensitive elever registrerer nyanser i omgivelsene og oppfatter detaljer som ikke er like merkbart for andre. Dette kan være alt fra små endringer i temperatur og lukt, til at læreren har vært hos frisøren eller en medelev har fått nye fargeblyanter (August & August, 2016). Detaljfokuset i høysensitive elevers registreringer dreier seg ikke om å ha usedvanlige sanser da også særlig sensitive personer både kan ha nedsatt syn og hørsel

(Aron, 2013). Det handler om at hjernens aktive registrering av stimuli for høysensitive mennesker er forbeholdt det området som utfører kompleks bearbeiding av sanseinformasjon og: «Ikke så mye områder som kjenner igjen bokstavene i alfabetet etter deres form eller områder som leser ord, men områder som fanger inn de underliggende betydningene av ord» (Aron, 2013, s. 270). Høysensitive elevers søken etter dybde bidrar til en sterk intuisjon som gjør at eleven responderer basert på den andres ikke-verbale kommunikasjon, humør og troverdighet. Fordi særlig sensitive elever oppfatter så mye av den totale kommunikasjonen, kan det for andre oppleves som at høysensitive elever «har en sjette sans» (Haukedal, 2014, s. 64).

## 2.4 Selvtester – få øye på barnets sensitivitet

De fire DOES-områdene er ikke adskilt, men vevet sammen. I de tilfellene man ikke gjenkjenner alle områdene hos en elev, er det sannsynlig at eleven ikke er høysensitiv (August & August, 2016). DOES kan være en fin huskeregel for å prøve å forstå høysensitivitet, men den er ikke feilfri (Aron, 2013). For lettere å finne ut om en identifiserer seg med karaktertrekket eller ikke, har Aron (2013) utviklet en selvtest for voksne (Vedlegg 1) som inneholder påstander som er typisk for personlighetstrekket. Ved å besvare hvert punkt med ja eller nei, avhengig av om man føler at utsagnet stemmer med egen atferd, vil en samlet skåre kunne gi et bilde av om en er høysensitiv eller ikke. Dersom man i stor grad relaterer til tolv eller flere av påstandene, er man trolig høysensitiv (Aron, 2013). En selvtest er ikke nøyaktig og kan ikke bekrefte eller avkrefte noe med sikkerhet, men testen er ment som et verktøy i situasjoner der mulig høysensitivitet kan være med på å bekrefte noens atferd (Aron, 2013). Flere utgaver av selvtesten er utarbeidet og tilpasset barn med den hensikt å gi foreldre, lærere og pedagoger mulighet til å identifisere områdene hos barn med høysensitive trekk (Vedlegg 2) (Sonne & Delskov, 2015). Det er viktig å være oppmerksom på at barnets aktuelle tilstand kan påvirke hvordan DOES-områdene kommer til uttrykk:

Det er typisk stor forskjell på barnets atferdsmønstre avhengig av om det er avbalansert eller overstimulert. Når barnet er overveldet av inntrykk, vil det være negative sider og ulemper ved sensitiviteten som er tydeligst. Når barnet gjennom en trygg tilknytning til voksne klarer å regulere følsomheten sin, vil derimot fordelene tre mer tydelig frem. (August & August, 2016, s. 35)

Resultatet av spørreskjemaet kan indikere en økt grad av sensitivitet, men må tolkes i sammenheng med observasjon av barnets generelle atferd og kvaliteten på samspillet mellom barnet og dets omsorgspersoner. Det må overveies hvordan personlighetstrekket spiller på lag med barnets livshistorie, oppvekstbetingelser og konkrete situasjon (August & August, 2016). Alle mennesker har sin unike identitet, bakgrunnshistorie, styrker, svakheter og drømmer. Selv om man kan identifiseres for å være særlig sensitiv, er man overhodet ikke identisk med andre som også kjenner seg igjen i karaktertrekket (Aron, 2013). Med andre ord; mennesker er komplekse og mer enn ett personlighetstrekk.

## 2.5 Stigma, kritikk og misoppfatning

Selv om det understrekes at høysensitivitet er et personlighetstrekk og ikke en diagnose (Aron, 2013), kan det være forvirrende da: «Sensitive barns følsomme reaksjoner (...) ofte [er] såpass annerledes at de virker usedvanlige, og samtidig såpass normale at man ikke vil gi barnet en diagnose» (August & August, 2016, s. 217). Aron (2013) mener et problem er at «sensitiv» også betyr observant og forståelsesfull: «Både HSP-er og ikke-

HSP-er kan ha disse egenskapene, aller mest når vi føler oss vel og lett tar til oss ørsmå signaler fra omgivelsene» (s. 13). Det er knyttet skepsis til om høysensitivitet er en nødvendig definisjon, eller om det kun er et motefenomen (Sonne & Delskov, 2015) som bidrar til: «(...) fleire båsar å putte menneske i» (Lystad, 2017). Professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Monica Melby-Lervåg, mener at det å gi barn merkelappen som særlig sensitiv er problematisk da: «(...) disse barna får en følelse av at det er noe galt med dem, at de må tilrettelegges for, at de er spesielle» (Snarby, 2022). I kontrast til dette mener andre at det er *mangelen* på oppmerksomhet og tilpasset opplæring omkring karaktertrekket som gjør høysensitive elever sårbar i møte med samfunnet (Aron, 2013; Haukedal, 2014).

Sonne og Delskov (2015) påpeker at man ofte tenker i bokser og diagnoser. Det kan være utfordrende å skille mellom høysensitivitet, ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder), tilknytningsvansker, angstlidelser og autismespekterforstyrrelser (ASF) (Aron, 2013; Svatun, 2017). En særlig sensitiv elev som er ekstra oppmerksom overfor sine omgivelser og legger merke til små forandringer som ikke er like merkbart for andre, kan forveksles med kjennetegn på ADHD der barnet lett distraheres og sliter med å filtrere bort irrelevant informasjon (Svatun, 2017). I motsetning til en elev med ADHD, har høysensitive elever gjerne en god evne til konsentrasjon, konsekvenstenkning og opprettholdelse av fokus. På samme måte kan en elev med ASF, i likhet med en høysensitiv elev, være sensitiv overfor sensoriske inntrykk som lyd og lys, men elever med ASF strever ofte med å finne sin rolle i sosiale samspill, der høysensitive elever raskt leser både stemninger og andres kroppsspråk (Svatun, 2017). I tillegg til å forveksle høysensitivitet med ulike diagnoser, kan psykologer dra paralleller mellom høysensitivitet og overbeskyttelse, og mistenke at barnets enorme detaljfokus er et resultat av dårlig tilknytning til sine omsorgspersoner og utrygghet til omgivelsene (Sonne & Delskov, 2015). Hvordan atferden betraktes vil med andre ord variere avhengig av om man møter en pedagog, psykolog eller lege da alle vil ordlegge seg og vurdere oppførselen ut ifra sin faglige kunnskap.

Fordi høysensitivitet kan oppleves som «nytt» og uspesifisert, opplever fagpersoner en disharmoni i benyttelsen av begrepet. Noen voksenpersoner prøver å presse sensitive elever hardere i håp om at eleven skal «vokse det av seg» (Aron, 2013), samtidig som foreldre til barn med store vansker kan: «Klamre seg til forestillingen om at barnet deres «bare» er særlig sensitivt» (Sonne & Delskov, 2015). Her snevres normalitetsbegrepet inn og synliggjør en spesialpedagogisk utfordring der: «Et typisk trekk ved menneske er å kreve klare og tydelige svar» (Steinsholt, 2021, s. 5). Man kan ikke vokse av seg et personlighetstrekk, men med støtte og veiledning fra trygge og forståelsesfulle voksne kan eleven trenes til å håndtere flere inntrykk (Sonne & Delskov, 2015). Ved å bli kjent med seg selv kan eleven finne strategier for å redusere risikoen for overstimulering, og nesten enda viktigere; finne tilbake roen når en er overstimulert. Å sette likhetstegn mellom høysensitivitet og svakhet er en utbredt forståelse (Sonne & Delskov, 2015). Haukedal (2014) stiller seg kritisk til hvorfor sensitivitet ofte ikke anerkjennes, mens det å være «frakoblet» sine følelser skal anses som en styrke. Han fremhever høysensitivitet som en verdifull egenskap i en tid mange lider av «følelsesmessig forstoppelse» (s. 38) og frykter at manglende forståelse og kunnskap om høysensitivitet fra omgivelsene bidrar til at særlig sensitive opplever å ikke finne sin plass.

## 2.6 Tilpasset opplæring

«Tilpasset opplæring er tilrettelegging som skolen gjør for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 16). I læreplanverket fremgår tilpasset opplæring som et prinsipp for grunnopplæringen. Det innebærer at det skal være førende for hele skolens virksomhet og for all pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Moen & Lekang, 2021). Tilpasset opplæring er ikke knyttet til enten ordinær undervisning, eller spesialundervisning alene (Moen & Lekang, 2021). Rettigheten gjelder enhver elev og er nedskrevet i opplæringsloven § 1-3 som fastslår at: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringslova, 1998). I skolen rår et likeverdighetsprinsipp der alle elever skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter, samt at ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunn av ulike forutsetninger (Nordahl et al., 2018). Med tanke på elevmangfoldet må lærere og skoleledere verdsette ulikhetene ved å skape læringsmiljø og utviklingsmuligheter som passer «alle». Tanken er at jo bedre ordinær undervisning, jo færre vil ha behov for ekstra læringstiltak (Moen & Lekang, 2021). Moen (2021) påpeker at: «Dersom lærere velger å forberede og gjennomføre undervisningen som om klassen var en homogen gruppe og alle elever «like» i faglig og sosial utvikling, vil mange elever høyst sannsynlig falle utenfor» (s. 31).

### 2.6.1 Løvetannbarn versus orkidébarn

Termene «løvetannbarn» og «orkidébarn» er symbolske og forenklete bilder, ofte med en glidende overgang, som illustrerer hvordan barn på ulikt vis møter verden (Haukedal, 2014). «Metaforene skal ikke illustrere hvilke barn som er best, men tjene til å illustrere forskjellen på hvor avhengige forskjellige barn er av det miljøet som omgir dem» (August & August, 2016, s. 204). Løvetannbarna er som løvetenner: «(...) som bare trenger lite grann jord før de sprenger seg opp gjennom asfalten» (Haukedal, 2014, s. 88) og er derfor mindre avhengig av omgivelsene for å blomstre. Dette er altså barn som, til tross for motgang og utfordrende rammebetingelser, kommer seg videre og klarer seg. I motsetning til løvetannen så visner orkidéen i fortausprekken, men klarer seg godt i hagen eller med omsorg og pleie i et drivhus (Haukedal, 2014). Orkidébarna er med andre ord mer avhengig av et tilpasset miljø for å kunne trives og å utvikle seg:

Noen planter trenger mye solskinn, andre trenger skygge. Noen planter må stå i et drivhus, andre kan vokse overalt. Vi må se skjønnheten og verdien i naturens mangfold – akkurat som planter er forskjellige, er barn det også, og vi skal passe godt på dem alle sammen så de utvikler seg best mulig. (August & August, 2016, s. 204)

Begrepet «orkidébarn» ble først brukt i 2005 av de amerikanske spesialistene i utviklingspsykologi, Bruce J. Ellis og W. Thomas Boyce, som illustrerer hvordan orkidébarnet er mer psykologisk og nevrologisk mottakelig for stimuli fra sine omgivelser (Haukedal, 2014). I studien av: «(...) individual differences in children's biological susceptibility to social contexts, such as the family, classroom and community (...)» (Tedx Talks, 2019), basert på blant annet stressresponser som økt cortisolnivå, forteller Boyce (2019) at 20 prosent av barna som deltok var «highly reactive» overfor sine omgivelser, i motsetning til de resterende 80 prosent som var «relatively nonreactive» (Boyce, 2019, 7:52). Tallene samsvarer med Aron (2013) sin forskning og teorien om at 20 prosent av befolkningen er høysensitiv. Han forklarer videre at: «We found that the (...) relatively nonreactive children had relatively little increase in stress-related illnesses when they experienced naturally occurring stressors in the real world» (Boyce, 2019,

9:07) og refererer til løvetannens motstandskraft. I kontrast til dette hadde de mer sensitive, «highly reactive», barna: «(...) the highest rates of these illness outcomes of any of the children that we studied in any of the samples over the years» (Boyce, 2019, 9:33). Det interessante med orkidéen er at den, dersom den befinner seg i et tilpasset miljø, klarer seg spesielt godt: «The children who were equally reactive in the laboratory but being reared in low stress (...) predictable nurturing conditions they had not just average levels of stress-related illnesses and disorders, they had the lowest rate» (Boyce, 2019, 10:00). Sårbarhetshypotesen om orkidébarna som hevder at visse gener kan slå negativt ut i et dårlig tilpasset miljø, viser samtidig at de samme genene kan gi bedre resultater enn vanlig dersom miljøet er stimulerende (Haukedal, 2014). I rett miljø kan høysensitive elever overgå mindre påvirkelige elever og prestere bedre enn gjennomsnittet (August & August, 2016). Haukedal (2014) formidler at:

Orkidébarna er mer sensitive enn løvetannbarna og vil derfor ikke tåle å bli overkjørt. Men om de stimuleres og næres riktig, vil de blomstre til noe spesielt fargerikt. Og de er da også mindre utsatt for problemer enn selv løvetannbarna. (Haukedal, 2014, s. 89)

## 2.7 Mestring i klasserommet

Læreplanverket, styringsdokumenter, relevant pensum og samfunnet for øvrig oppgir alle *mestring* som en faktor på veien mot tilfredshet og måloppnåelse. Mestring har fått stort fokus både i medier og samfunnsdebatter der beskrivelser som «prestasjonssamfunn» og «generasjon prestasjon» har vokst frem. I jaget etter prestasjon er en utbredt forståelse at barn og unge kjenner et press på å disiplinere seg og planlegge fremtiden, samt å prestere godt både på skolen og andre arenaer (Universitetsforlaget, u.å.; Madsen, 2019). Mestringsbegrepet kan ha ulik betydning avhengig av teoretisk utgangspunkt og tematisk område (Svartdal, 2018). I moderne psykologi defineres begrepet ofte som: «Vellykket, men krevende håndtering av stressopplevelser» (Helsedirektoratet, 2017, s. 6). Denne definisjonen av mestring må ikke forveksles med nært beslektede begrep som «løvetannbarn» og resiliens (motstandskraft) som omhandler å: «Klare seg på tross av risiko, eller å fungere normalt under unormale omstendigheter» (Bekkehus, 2012). Man kan være robust og resilient i én situasjon, men trenger ikke å være det i den neste (Bekkehus, 2012). Drugli og Lekhal (2018) skriver at: «Mestring innebærer at man klarer å få til noe man ønsker, selv om det kan oppleves som vanskelig» (s. 82) og mener at prosessen med prøving og feiling kan være vel så viktig som selve resultatet. Mestring trenger med andre ord ikke kun å være en respons på en stressende ytre situasjon, men kan også være et resultat av: «Stresserfaringer som en selv oppsøker for å utfordre seg selv og sin egen utvikling» (Helsedirektoratet, 2017, s. 7).

### 2.7.1 Livsmestring og hverdagsmestring

Skolen har et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag som henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Det doble oppdraget er komplekst da det blant annet innebærer å omfavne den enkelte elevs medmenneskelighet, selvstendighet og ansvarlighet, samt å gi elevene en grunnleggende forståelse av seg selv, andre og verden for å kunne delta på ulike områder i samfunnslivet og ta gode valg for seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg til skolens fokus på å gi den enkelte elev mestringsfølelse i arbeidet med læreplanmål, skal elevene lære å sette grenser og respektere andres, og håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Den reviderte utgaven av skolens læreplanverk (LK20) inkluderer livsmestring som fokusområde der: «(...) elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og

personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Det er en grunnleggende god tanke å lære elever å håndtere eget liv, men det knyttes ambivalens til livsmestringsbegrepets ordlyd og til om barn skal måtte lære seg å «mestre» livet. Nordgreen (2020) frykter at det: «(...) bygges en forventning til at barn skal lære seg å tåle mer, og bli mer hardføre» og at mestring på det vis blir å: «(...) finne seg i, ta seg sammen, si pytt pytt, riste det av seg». I følge Haukedal (2014) er «hverdagsmestring» et godt ord: «Hverdagsmestring sier noe om hvor viktig det er at vi subjektivt opplever at vi er i stand til å håndtere ansvaret, utfordringene, kravene og forventningene som hviler på oss» (s. 60). Han påpeker at mennesker flest henter sine beste resurser når en opplever press under normale omstendigheter. Utfordringen, ligger i når press (positiv drivkraft) forandrer karakter til stress (negativ påkjenning) der oppgaver og utfordringer en møter ligger utenfor ens mestringsevne. «Det krever et sterkt og godt selvbilde å «tabbe seg ut» på en god måte» (Haukedal, 2014, s. 60) og fordi høysensitive elever reagerer kraftig på stimuli og gjør sitt ytterste for å unngå usikkerhet og følelsen av å mislykkes, kan høysensitive elever undertrykke egne valide følelser og skyve fra seg mestringsopplevelser.

### 2.7.2 Flytsonen

Hva mestring innebærer fremstår komplekst og individuelt. Aron (2013) påpeker at høysensitive elever fungerer best når en opplever å være i balanse og verken er overstimulert eller understimulert. På bakgrunn av dette defineres høysensitive elevers opplevelse av mestring, i denne oppgaven, med utgangspunkt i det psykolog Mihaly Csikszentmihalyi (1934-2021) omtaler som å befinne seg i flytsonen. Flytsonen, også kjent som toleransevinduet, er betegnelsen på en tilstand der man opplever en balanse mellom utfordringer en møter og egne ferdigheter, og dermed kan kjenne seg fullstendig oppslukt, konsentrert og involvert i situasjonen (Sveen, 2020). Balansegangen kan beskrives som en sammenhengende flyt:

(...) it's just such a rush, like you feel it could go on and on and on, like you don't want it to stop because it's going so well. It's almost as though you don't have to think, it's like everything goes automatically without thinking ... It's like you're on automatic pilot, so you don't have any thoughts. You hear the music but you're not aware that you're hearing it, because it's a part of it all. (Csikszentmihalyi, 2004, 11:48)

Det kan være store individuelle forskjeller på grad av opplevd stimulering, selv om en befinner seg i nøyaktig samme situasjon (Haukedal, 2014), men Møberg (2013) mener at: «Den beste beskyttelsen mot overstimulering er evnen til å være nærværende til stede i øyeblikket. Uten å dømme og uten å vurdere, men kun være til stede med aksept for og tålmodighet over at ting er som de er» (s. 88-89). Læreplanen formidler at elevene, i eget tempo, skal få utforske fagområder i dybden (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Dette forutsetter at lærere er bevisst at høysensitive elever, ved overveldende mengder stimuli, kan få en metningsreaksjon. Både for mye og for lite stimuli vil hemme funksjons- og prestasjonsevnen, men balansen av disse vil være optimalt (Haukedal, 2014). Stille og rolige elever vil kunne sitte oppslukt i en aktivitet og konsentrere seg over lengre tid, men vil trenge faglig og sosialt påfyll for å unngå inaktivitet og kjedsomhet på sikt. På samme måte vil utadvendte og sosiale elever, som liker raske overganger mellom aktiviteter, også ha behov for pusterom. Haukedal (2014) mener at: «Skal den enkelte høysensitive fungere optimalt, må vedkommende befinne seg i komfortsonen [flytsonen]. Å forstå dette og gjøre nødvendige grep for å oppnå det er på mange måter målet til den høysensitive» (s. 123).



## 3 Metodisk tilnærming

En metode er en fremgangsmåte som benyttes for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap og å løse problemer, og kan beskrives som: «Det å følge en viss vei mot et mål» (Dalland, 2020, s. 56). Spørsmål og problemer kan angripes med ulike metoder der hver enkelt metode legger føringer for måter å samle inn den nødvendige dataen på (Dalland, 2020). Metodevalget må egne seg til å besvare problemstillingen. Slik er problemstillingen retningsgivende for hvilken metode som benyttes, personer som oppsøkes og hvordan analysen utføres (Thagaard, 2018).

### 3.1 Kvalitativ metode

Studien benytter en kvalitativ orientert metode da jeg er interessert i å omfavne intervjupersonenes forståelse og opplevelse av temaet høysensitivitet – som ikke lar seg måle eller tallfeste (Dalland, 2020). Kvalitative metoder studerer livet fra *innsiden* og retter fokus mot hvordan liv leves. I følge Thagaard (2018) egner kvalitative metoder seg godt til studier av emner det er lite forskning på fra før fordi det stiller store krav til åpenhet og fleksibilitet. Flexibilitet i forskningen gjør at prosjektets utforming kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen dersom man vil innarbeide erfaringer og nye utfordringer underveis. En viktig målsetting i kvalitativ forskning er å oppnå forståelse for sosiale fenomen, der man ofte er tett på det man «forsker på» (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Kontakten med deltakere i felten har påvirkning på hvordan data utvikles og krever refleksjon rundt egen rolle i møte med informanten. Nærheten gjør forskningen intens og spennende, men kan også by på utfordringer da forskerens fremtoning og tilstedeværelse vil påvirke situasjonen og kommunikasjonen. Deltakerens atferd og formidling av egen livssituasjon kan farges av forskerens nærvær (Thagaard, 2018). Forholdene trenger ikke å harmonere med det man hadde tenkt på forhånd. Prosjektet kan ta en ny vending, etter møtet med praksisfeltet, og kreve en justering av teori, handlinger og idéer (Tjora, 2021). Kvalitativ forskning vektlegger forståelse over forklaring. Informantens opplevelse er i fokus der et mål blir å forstå og formidle dens mening (Tjora, 2021). Høflighet, tillit, respekt og konfidensialitet, i direkte kontakt med informanten, er sentralt for å kunne innhente empiri til intensive analyser i studier med sensitive og personlige tema (Thagaard, 2018).

#### 3.1.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Forskerens vitenskapelige forankring er av betydning for hva det søkes informasjon om og danner utgangspunktet for den forforståelsen som utvikles (Thagaard, 2018). Forståelsen som oppstår i løpet av forskningsprosessen må derfor ses i sammenheng med forforståelsen man bringer med seg inn i prosjektet. Vitenskapelige metoder og tilnærminger bygger, implisitt eller eksplisitt, på bestemte vitenskapsfilosofiske teorier og påvirkes av antakelser om hvordan verden er (ontologi), og hvordan kunnskap disponeres eller innhentes om denne virkeligheten (epistemologi) (Kleven & Hjordemaal, 2018). Epistemologiske spørsmål har blitt reist i årevis der det har blitt filosofert og diskutert hva kunnskap er og hvordan den kan oppnås (Kvale & Brinkmann, 2021). Det kan blant annet diskuteres hvorvidt en intervjupersons spontane fortellinger skal anses som avvik fra studiens vitenskapelige bakgrunn som har som formål å finne fakta (Kvale & Brinkmann, 2021). Likevel har jeg valgt å knytte personlige praksisfortellinger til teori for å synliggjøre egen forforståelse. Dette gjøres for å supplere meningsinnholdet, slik jeg oppfatter det, og for å gi leseren en bedre forståelse av min vitenskapsteoretiske posisjon gjennom å være transparent som forsker (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann,

2021). Selv om refleksjon rundt dataenes meningsinnhold er særlig fremtredende i forskningsprosessens senere faser, er tolkning av data en gjennomgående aktivitet i hele prosessen (Thagaard, 2018). Kvalitative studier bygger gjerne videre på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskets opplevelse av sin livsverden (fenomenologi) for å sette menings- og kunnskapsinnholdet i kontekst (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2018).

### 3.1.1.1 Fenomenologi

En fenomenologisk tilnærming er utbredt i kvalitativ forskning og handler om å prøve å forstå sosiale fenomener sett fra informantenes egne perspektiv og beskrive verden slik informantene oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2021). Gjennom dybdeintervjuer i denne studien søker jeg barnehagelæreres opplevelse av høysensitive barn og hvordan de som lærere opplever at hverdagen kan tilpasses for at også disse barna skal oppleve mestring i utdanningsløpet. Med en fenomenologisk vinkling ønsker jeg å få et innblikk i intervjupersonenes livsverden og hvordan de tolker meningen med det høysensitive begrepet (Kvale & Brinkmann, 2021). En viktig faktor som intervjuer i kvalitative forskningsintervju er å forsøke å innhente fordomsfrie beskrivelser. Alt mennesket vet om verden, selv gjennom vitenskapen, tolker man ut fra sitt eget ståsted. Med andre ord har mennesker ulike livsverdener og forskjellige oppfatninger av hvordan verden og samfunnet fungerer (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er derfor særdeles viktig at man som intervjuer trår varsomt, er oppmerksom og lyttende og viser respekt overfor intervjupersonene da det er et privilegium å få tilgang til et menneskes opplevelse av sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021). Det hviler videre et stort ansvar på intervjueren i fortolkningen av meningen med det som uttrykkes – både verbalt og ikke-verbalt.

Selv om en fenomenologisk tilnærming preges av kreativitet og innlevelse, påvirkes forskningen av systematikk og struktur som drives frem av empiri og teori (Tjora, 2021). Som forsker må man sette egen forforståelse av tematikken til side for ikke å snu om på det intervjupersonen sier fordi det skal passe ens egen forståelse (Kvale & Brinkmann, 2021). For å omfavne intervjupersonens livsverden bør intervjuet inneholde meningsspørsmål i tillegg til spørsmål om rene fakta. Meningsorienterte spørsmål går i dybden av tematikken og krever at intervjupersonen responderer med utdypende og nyanserte beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg var derfor opptatt av å rette spørsmål mot intervjupersonens opplevelser og følelser for ikke kun å få respons i form av faglige formuleringer og teorier. For meg som intervjuer stilles det krav til både å lytte til det eksplisitte budskapet, samt å omfavne betydningen av det som uttrykkes. Så objektivt som mulig må forskeren lese mellom linjene og se sammenhenger mellom intervjupersonens kroppsspråk og verbale ytringer (Kvale & Brinkmann, 2021).

### 3.1.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er nært knyttet til fenomenologien og fremhever betydningen av å tolke menneskers handlinger på et dypere plan – utover det som umiddelbart er innlysende. Med en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at fenomener kan tolkes på ulike måter der det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018). Hermeneutikk er opprinnelig «læren om fortolkninger av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 73), men fra et samfunnsperspektiv kan hermeneutikk knyttes til det å «lese» kultur som tekst (Thagaard, 2018). Den hermeneutiske tilnærmingen er viktig for alle som i sine studier forbereder seg til å jobbe tett på mennesker og må tolke og forstå det mennesket en møter (Dalland, 2020). Med en hermeneutisk-fenomenologisk forståelsesramme forsøker

jeg å omfavne intervjupersonenes opplevelse av det høysensitive personlighetstrekket og samtidig tolke informantens handlinger, gjennom utsagn, gestikulering og kroppsspråk, som også gir kunnskap om det underliggende eller usagte (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2018). Selv om hermeneutikken ikke omfatter en trinn-for-trinn-metode, gir tilnærmingen et grunnlag for tolkning på flere plan (første-, annen- og tredje grad). Intervjueren tolker både intervjusituasjonen og informantens opplevelse av tematikken, i tillegg til å forsøke å avdekke handlingens «egentlige» betydning (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2021) omtaler tolkningen som den *hermeneutiske sirkel* der man stadig oppnår en dypere forståelse av meningen.

### 3.1.2 Forforståelse

Dalland (2020) påpeker at man ikke starter med «blanke ark» når en går løs på et nytt prosjekt. Man har på forhånd gjort seg både tanker og meninger om det valgte temaet og har mulig en formening om hva en tror en vil finne ut. Det er med andre ord en eller annen grunn til at en tiltrekkes temaet i utgangspunktet. I kvalitativ forskning er forskeren selve instrumentet der hele spekteret av data går gjennom den som utfører undersøkelsen (Dalland, 2020; Kvale & Brinkmann, 2021). Hvilken posisjon man har i forhold til temaet det forskes på er derfor av betydning for hvordan man ser og velger å angripe problemet. På den måten er kvalitativ tilnærming en personlig utfordring ettersom man aldri vil være helt objektiv i forskningen (Dalland, 2020). Som forsker i dette prosjektet tar jeg med meg en forforståelse av sensitivetsbegrepet i form av tidligere utdanning og personlige erfaringer, opplevelser og interesser. Som utdannet barnehagelærer og kommende spesialpedagog i nær kontakt med barn, foreldre og kollegaer har jeg utviklet grunnleggende prinsipper og verdier som angår synet på barn, mangfold, empati, medvirkning og omsorg – for å nevne noe. Den pedagogiske kunnskapen og erfaringen kan påvirke vinklingen av forskningsprosjektet ettersom:

The worldview and background of the researcher affects the way in which he or she constructs the world, uses language, poses questions, and chooses the lens for filtering the information gathered from participants and making meaning of it, and thus may shape the findings and conclusions of the study. (Berger, 2015, s. 220)

I følge Tjora (2021) oppstår gode idéer til forskning ut fra et konkret problem, fenomen eller spørsmål man blir nysgjerrig på. Rettferdighet, anerkjennelse, like muligheter og inkludering er sentrale begrep i spesialpedagogikken, men også elementære verdier for meg som privatperson. Fokuset på høysensitive barn i dette forskningsprosjektet har, som tidligere nevnt, sitt utspring i opplevelser fra egen barndom. Som en elev med eksistensielle spørsmål, katastrofetanker og en perfeksjonisme uten evne til å sette grenser, ble kvalme, hjertebank og svimmelhet hverdagskost. Influensasymptomer oppsto i forbindelse med fremføringer, klasseseter, aktivitetsdager og omrokeringer i klasserommet. Etter hvert som jeg oppfattet et mønster for når det kroppslige ubehaget oppsto, ble det naturlig å dysse ned plagene ved å fortelle seg selv at: «Det er sikkert bare psykisk». Det opplevdes problematisk å skulle leve opp til høye faglige krav, samt å være utadvendt og energisk når man på innsiden kjente en stor uro. I stedet for å uttrykke at det opplevdes utfordrende å starte skoledagen med en bråkete og to timer lang krigsfilm, fant jeg måter å unnvike stimuliene på. Jeg fikk tillatelse til å gå på toalettet, men i realiteten hadde jeg bare behov for en pause fra blinkende lys, høye skuddlyder og during i høyttalerne. Sett i retrospekt hadde jeg utviklet uhensiktsmessige mønstre for å opptre slik jeg trodde omgivelsene forventet (Møberg, 2013). Det var ikke før jeg ble introdusert for begrepet *høysensitivitet* på barnehagelærerstudiet at brikkene

falt på plass. Fra personlige erfaringer og utfordringer kunne det plutselig dras paralleller til faglige begrep og teoretiske perspektiv. I følge Møberg (2013) kan møtet med det høysensitive begrepet gi mennesker som kjenner seg igjen i beskrivelsen en åpenbaring:

Jeg husker tydelig den første gangen jeg leste om karaktertrekket høysensitivitet. Jeg kjente meg så godt igjen, og det gav meg en herlig følelse av ro i sjelen. Det var som om jeg hadde funnet noe jeg hadde lett etter i mange år, nå forstod jeg endelig hvem jeg egentlig er når jeg er helt meg selv. (Møberg, 2013, s. 9)

Forskerens personlighet vil påvirke hvilke valg som tas underveis i forskningsprosjektet. Det er derfor ikke uvesentlig hvem personen bak forskningsrapporten er eller hvilken posisjon man har (Dalland, 2020). Forforståelsen og erfaringene jeg besitter vil ikke bare påvirke hva jeg tar med meg inn i forskningen, men også hva og hvordan jeg tolker funnene (Thagaard, 2018). Som ansvarlig deltaker i feltet som undersøkes fordrer refleksivitet rundt å se det som faktisk er der, og ikke kun lete etter det som samsvarer med egen forståelse (Fekjær, 2013). På én side kan manglende distanse til tematikken svekke forskerens evne til å være objektiv. På en annen side garanterer ikke distanse objektivitet – det garanterer bare avstand (Dalland, 2020). I kontrast til skepsis rundt manglende avstand fra det som studeres, påpeker Berger (2015) at en forforståelse og delte opplevelser med informanten kan gjøre at man kommer tettere på hverandre. Felles forståelse kan oppmuntre forskeren til å studere sider ved tematikken en ellers ikke ville gjort, og å bruke sin «insider-kunnskap» (Berger, 2015, s. 223) til å også høre det usagte. Bevisstgjøring av egen rolle forutsetter at man klarer å opprettholde balansen mellom det personlige og universelle (Berger, 2015). Data utvikles på bakgrunn av den forforståelsen en har av fenomenet som studeres, og hvordan en samarbeider med deltakerne i felten (Thagaard, 2018). Det ligger derfor et stort etisk ansvar på forskeren som i alle faser av forskningsprosessen må være refleksiv:

It means turning of the researcher lens back onto oneself to recognize and take responsibility for one's own situatedness within the research and the effect that it may have on the setting and people being studied, questions being asked, data being collected and its interpretation. (Berger, 2015, s. 220)

### 3.2 Forskningsprosessen

Forskning kan forbindes med teoritunge ytringer og virkelighetsfjerne resonnement, men samtidig gir forskning innsikt og ny kunnskap om hvordan verden fungerer (Postholm & Jacobsen, 2018). Optimisme og en sterk interesse for studiens tema farget inngangen til prosjektperioden der relevante bøker, artikler og lydklipp ble gjennomgått. For å gi prosjektet en ramme ble en tydelig prosjektskisse utarbeidet og forskningsspørsmål utformet før første veiledning (Thagaard, 2018). Prosjektskissen har vært et nyttig redskap gjennom perioden for ikke å forsvinne utenfor studiens fokusområde. Etter møte med veileder ble problemstillingen ytterligere spisset til å omhandle høysensitive elever i *barneskolen* da den må være definert så presist at den gir føringer for prosjektets utforming videre (Thagaard, 2018). Barneskoleelever ble en naturlig målgruppe både fordi oppmerksomhet rettet mot innsats tidlig i barns liv er gjennomgående i spesialpedagogiske dokumenter (Moen, 2021; Meld. St. 6, (2019-2020); Opplæringslova, 1998) og fordi fokus på tilpasset opplæring i stor grad omhandler forebyggende arbeid (Lekang & Moen, 2021). I prosjektets neste fase ble jeg lammet av oppgavens formelle krav. Det ble utfordrende å redegjøre for egne tanker etter å ha slukt andres utsagn i bøker, artikler og tidsskrifter. Det kjentes som et dilemma å skulle formidle kunnskap på

en etisk, faglig og reflektert måte, samt å vise at arbeidet er *mitt* (Dalland, 2020). «Tenkeskriving» ble løsningen for å få kartlagt idéer og tanker - uten krav til prestasjon (Dalland, 2020). Aktiviteten resulterte i et utfyllt tankekart bestående av ulike perspektiv, teorier, egne historier og forslag til relevant pensum. Selv om forskningen skal farges av forskerens personlige tone, påpeker Tjora (2021) at arbeidet skal holde høy faglig standard og en akademisk skikkelighet gjennom alle forskningsstadier. For å i størst mulig grad sikre systematikk, transparens og framdrift i prosjektet er en *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI) lagt til grunn for forskningsarbeidet (Tjora, 2021). Systematikk er ingen garanti for sikker viten i samfunnsvitenskap, men modellen jobber i etapper fra rådata til teorier der en trinnvis plan med milepæler underveis åpner for etterprøving av prosessen som muliggjør en kvalitetssikring. Den oppadgående prosessen beskrives som *induktiv* og går fra data mot teori, i motsetning til den nedadgående prosessen som oppfattes som *deduktiv* og undersøker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske» (Tjora, 2021).

Til tross for SDI-modellens lineære fremstilling, kan man befinne seg på ulike stadier av modellen samtidig da kvalitativ forskning gjerne er dynamisk og: «Preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i» (Tjora, 2021, s. 17). For å forsøke å besvare problemstillingen: «*Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen i barneskolen slik at også høysensitive elever opplever mestring i klasserommet?*» ble semi-strukturerte forskningsintervju, også kalt dybdeintervju, ansett som hensiktsmessig. Gjennom en relativt fri samtale rundt spesifikke tema lærer man den andre å kjenne (Kvale & Brinkmann, 2021; Tjora, 2021). Målet med slike samtaler er ikke bare å utveksle synspunkt, men også å skape mening og forståelse som fører til kunnskap. Slik kan det kvalitative forskningsintervju føre til nye perspektiv og oppfordre til handling – både for intervjupersonen og andre i samme situasjon (Dalland, 2020). I følge Tjora (2021) er det hensiktsmessig å innhente data tidlig i kvalitative prosjekter for å kunne justere teori slik at det samsvarer og framstår interessant i den empiriske analysen. I forlengelsen av dette, og etter å ha lest om utfordringer i metodekapittelet til masteroppgaver med høysensitiv tematikk, ble rekrutteringen av intervjupersoner igangsatt tidlig i prosjektet. Likevel ble rekrutteringsprosessen så tidkrevende og utfordrende at det resulterte i samtaler med veileder og universitetet for å diskutere metodevalget. Selv om man velger den metoden som anses mest ideell for studien, kreves selvkritikk og en vurdering om metoden faktisk er gjennomførbar (Dalland, 2020).

Det var sårt og frustrerende å sette prosjektet på «vent» og å potensielt skulle utarbeide en ny visjon. Jeg fikk etter hvert klarsignal fra universitetet om et eventuelt metodebytte fra forskningsintervju til litteraturstudie da det i studier av dokumenter genereres empiriske data *uten* at deltakere er involvert (Tjora, 2021). Ved å bytte metode ville jeg med andre ord ikke være like bundet og avhengig av andres tilstedeværelse og bidrag. Etter å ha lest gjennom en stabel med nye metodebøker fra biblioteket, forsøkt å nullstille hodet og å se «friheten» en litteraturstudie kan innebære, førte refleksjonene til at tidsrammen ble knapp da prosjektskisse, målsettinger og majoriteten av den allerede skrevne teoretiske forankringen måtte endres. Det kjentes tungt at tidkrevende forberedelser med etiske hensyn og overveielser i forbindelse med de tiltenkte intervjuene skulle være forgjeves «kun» fordi rekrutteringen gikk trådt. Dalland (2020) påpeker at det, når valget står mellom to metoder, trengs en gjennomgang for å vurdere fordeler og ulemper med hver av metodene. Etter prøving og feiling og et forsøk på å «lære» å gjøre en god litteraturstudie, ble veilederen min og jeg enig om å gå tilbake til den opprinnelige planen om å innhente data ved hjelp av forskningsintervju da:

«Datagenereringen må kunne frambringe mest mulig relevant og pålitelig informasjon uten *unødig* bruk av forskeres og deltakers tid og resurser» (Tjora, 2021, s. 19). Veien herfra beskrives nærmere i kapittel «3.2.3 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner».

### 3.2.1 Forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

I kvalitativ forskning er den mest utbredte datagenereringsmetoden ulike former for intervju (Tjora, 2021; Thagaard, 2018). Et intervju er bokstavelig talt et inter view (fra fransk entrevue) der formålet er å få fylldig kunnskap om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkt de har på temaene intervjuet omhandler (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2018). «Selv om det ser lett ut å intervjuer, er det vanskelig å gjøre det skikkelig» (Kvale og Brinkmann, 2021, s. 20). Forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler, men har en profesjonell undertone der kunnskap konstrueres mellom intervjueren (den som stiller spørsmål) og intervjupersonen (den som svarer). Slik er intervjuet en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess der intervjueren og intervjupersonen produserer felles kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021). Samhandlingen er ikke ensbetydende med at relasjonen er likeverdig. Forskningsintervjuet preges av et asymmetrisk maktforhold der intervjupersonen er åpen og fortrolig, mens intervjueren definerer intervjusituasjonen, bestemmer samtaletema, stiller spørsmål, har kontroll over framdriften og beslutter hvilke svar som skal følges opp i analysearbeidet (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2021). Selv om det i forskningsintervjuet er forskeren som er instrumentet, og som på grunnlag av egne spørsmål får svar, beskriver Vähäsantanen og Saarinen (2012) intervjusituasjonen som en «Power Dance» der begge parter gir og tar:

However, the notion of the interviewer's exclusive power is only partly true. In reaction to the dominance of the interviewer, interviewees can withhold information, or talk about something other than what was asked for. They may also question the interviewer and oppose the interviewer's interpretations. (Vähäsantanen og Saarinen, 2012, s. 494)

Intervjuet kan sies å være et vekselspill mellom «de som vet» og «det som vites» der kunnskap konstrueres gjennom en relasjon. Informasjonen man mottar kan likevel ikke anses som en fullstendig «sannhet» da svarene vil preges av intervjupersonens tanker, verdier og erfaringer rundt tematikken, samt kjemi med forskeren (Thagaard, 2018).

### 3.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden strukturerer intervjuforløpet med forutbestemte spørsmål og skal lede intervjueren gjennom intervjuet. Når kunnskap skal skapes gjennom en intervjuopprosess, kan ikke spørsmål stilles fra en liste i håp om å få konkrete svar på det en selv lurer på (Dalland, 2020). Spørsmål vil utvikles i løpet av samtalen som følge av intervjupersonens svar og guiden fungerer som hjelp til å huske hvilke tema en ønsker å ta opp (Dalland, 2020). Personlig etterstrebet jeg at intervjuene skulle oppleves som en fri og uformell samtale, men hadde likevel i bakhodet at intervjupersonene forventer å svare på mine spørsmål fremfor å: «Snakke om løst og fast i en times tid» (Tjora, 2021, s. 172). Ved å benytte intervjuguiden som et verktøy kan den fungere som støtte og bidra til å skape en atmosfære av seriøsitet og trygghet for intervjupersonene. I semi-strukturerte intervju kan man likevel skape en avslappet stemning grunnet en romslig tidsramme – ofte på en time eller mer. Ved å benytte *åpne spørsmål* gir man intervjupersonen muligheten til å gå i dybden på spørsmål der en opplever å ha mye å fortelle (Tjora, 2021). Utformingen av intervjuguiden krever god planlegging for både å kunne stille spørsmål om de sentrale temaene, samt være fleksibel og tilpasse spørsmål ut fra intervjupersonens utsagn.

Basert på dette inndeles intervjuguiden (Vedlegg 3) i det Rubin og Rubin (2012) omtaler som «tre-med-grener-modellen» (Thagaard, 2018, s. 95). Trestammen representerer hovedtemaet i prosjektet som forgrener seg i spesifikke tema med planlagte underspørsmål. Intervjuguiden struktureres på denne måten fordi jeg ønsker å kunne sammenlikne intervjupersonenes svar da jeg, på forhånd, har bestemt hvilke tema intervjuet skal omhandle (Thagaard, 2018). Til forskjell fra et spørreskjema som har fullstendig formulerte spørsmål, kan spørsmålene i intervjuguiden være stikkordspreget (Tjora, 2021). For min egen del ble spørsmålene likevel skrevet fullstendig, men kort og konsist nok til at det var lett å orientere seg og vite hvilket spørsmål som var det neste - uten å ødelegge flyten i samtalen. Som oppvarming stilles noen åpningsspørsmål om yrkesbakgrunn, etterfulgt av intervjupersonens forståelse av det høysensitive begrepet. Spørsmålene krever etter hvert mer refleksjon og drøfting, før det avslutningsvis blir mer konkret. Basert på SDI-modellen er drivkraften en empirisk basert nysgjerrighet der bruk av intervjuer har som mål å skape refleksjon blant deltakerne - gjerne betraktninger som verken deltakeren selv, eller forskeren, i utgangspunktet har tenkt på (Tjora, 2021).

### 3.2.3 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

En av de store utfordringene ved forskning er hvordan å få avgrenset det empiriske arbeidet (Tjora, 2021). Kvalitativ forskning kjennetegnes av et begrenset utvalg personer eller enheter. Med et relativt lite utvalg blir det viktigere å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018). I denne studien benyttes et *strategisk utvalg* der intervjupersonene systematisk innhentes basert på egenskaper eller kvalifikasjoner som anses strategisk med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018). Prosjektet søkte lærere som jobber, eller har jobbet, med høysensitive elever og som var villig til å dele erfaringer om hvordan opplæringen i skolen kan tilpasses for at også høysensitive elever skal oppleve mestring i klasserommet. Letingen etter aktuelle intervjupersoner begynte i oppstarten av prosjektperioden - tidlig i januar. For å få en skoleoversikt oppsøkte jeg en stor kommune i Norge sine nettsider. Et titalls offentlige grunnskoler var representert - deriblant barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte skoler (1. - 10. trinn). Søket ble avgrenset til å gjelde denne kommunen av geografiske årsaker, da jeg ønsket å gjennomføre intervjuene med både intervjuer og intervjuperson fysisk til stede. Grunnlaget for dette beskrives ytterligere i kapittel «3.2.4 Gjennomføring av intervju». Den valgte kommunen ble i tillegg ansett som hensiktsmessig for studien grunnet sitt brede spekter og utvalg av utdanningsinstitusjoner, som kan være fordelaktig da man når ut til mange.

For å etablere en formell kontakt med feltet bør man finne personer som kan presentere prosjektet for det miljøet prosjektet skal utføres i (Thagaard, 2018). Tolv tilfeldige skoler ble utvalgt der rektorene ble kontaktet i håp om at de selv, eller noen i lærerstaben, ønsket å stille til intervju. Samtlige tolv rektorer mottok en e-post, og et tilfeldig utvalg i gruppen ble i tillegg oppringt, med en kort beskrivelse av prosjektets formål. Det ble vedlagt et informasjonsskriv (Vedlegg 4) med prosjektbeskrivelse, tidsramme, etiske retningslinjer og retningslinjer for personvern. Slik kunne rektorene også videreformidle opplysninger fra prosjektet til andre potensielle deltakere (Thagaard, 2018). Ingen rektorer, av de som svarte på telefon, hadde mulighet eller et ønske om å stille til intervju. Dette var grunnet knapp tid eller manglende kunnskap vedrørende tematikken. Et googlesøk førte meg til en skole som informerer om høysensitive elever på sine nettsider og jeg oppfattet at høysensitivitet kunne være ett av skolens fokusområder. Skolens rektor ble kontaktet på e-post der jeg refererte til nettsiden og uttrykte interesse

for deres erfaringer. Etter noen minutter fikk jeg respons: «Jeg kjenner ikke til det. Mulig det er noe gammelt? Tror ikke vi kan hjelpe deg dessverre». Like etter responderte også en av de andre rektorene jeg hadde kontaktet: «Hei! Vi (...) har pr tiden ingen elever i denne kategorien». En annen rektor videresendte e-posten til en lærer som kunne være aktuell, og som kanskje lot høre fra seg, men den kontakten uteble. Thagaard (2018) påpeker at formelle henvendelser ikke alltid fører frem. Det kan også oppleves vanskelig for noen å stille til kvalitative intervju da studier ofte omhandler nærgående tema. Da svarene fra resterende rektorer lot vente på seg, benyttet jeg eget nettverk og kontaktet lærere jeg hadde kjentskap til fra tidligere praksisperioder. I tillegg gav jeg informasjon til bekjente som igjen brukte sine nettverk for å nå ut til potensielle informanter. Også dette var uten hell. Svarene var stort sett de samme: «Jeg har ikke mye erfaring med høysensitive elever dessverre», «Dette vet jeg ikke mye om».

Flere av lærerne som ble kontaktet gav samme respons som den ene rektoren - de skulle forhøre seg med noen som muligens hadde relevant kunnskap. Det at i utgangspunktet egnede informanter bruker sitt nettverk til å videresende informasjon i et forsøk på å rekruttere noen som eger seg «bedre», kan ses i sammenheng med *snøballmetoden* (Thagaard, 2018). Analogien med en snøball er at utvalget er lite i begynnelsen, men utvider seg gradvis – som en snøball som vokser seg stor av å rulle (Thagaard, 2018). Ukene gikk, men heller ikke denne prosessen førte til rekruttering av det jeg anså som egnede intervjupersoner. Etter prøving og feiling revurderte jeg utvalget. I følge Thagaard (2018) må man: «Være forberedt på å finne en alternativ setting for prosjektet dersom det viser seg å være vanskelig å få adgang til de miljøene [en] hadde planlagt i utgangspunktet» (s. 59). En «døråpner» var nødvendig for å få adgang til felten. Sammen med veileder resonnerte jeg meg frem til at barnehagelærere om mulig kunne bidra til studien i større grad da sensitivetsbegrepet synes å være fremmed for skoleansatte. I barnehagen har begrepet plass både i det pedagogiske arbeidet og styringsdokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Jeg var dog kritisk til om et intervju med barnehagelærere ville medføre en endring av oppgavens vinkling. Fordi rammeplanen (2017) retter søkelys mot den voksnes sensitivitet overfor barns behov, var jeg skeptisk til om barnehagelærerens sensitive fremtoning ville overskygge studiens problemstilling om barns høysensitive personlighetstrekk.

Dalland (2020) påpeker at det ikke er nok at intervjupersonene er relevante hvis dataen en henter fra intervjupersonene ikke er det. Veilederen min og jeg drøftet om man med barnehagelærere som informanter kan argumentere for at konklusjoner fra studien kan ha generell gyldighet (Thagaard, 2018). Vi kom frem til at barnehagelæreres kunnskap kan fungere som et stillas for det videre reisverket da grunnlaget for forskningens konklusjoner ligger i tolkningen av de sosiale mønstre dataene representerer (Thagaard, 2018). Rammeplanen (2017) påpeker at barnehagen og skolen bør utveksle informasjon og kunnskap vedrørende barns overgang og oppstart i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I forlengelsen av dette, og med utgangspunkt i barnehagens tilrettelegging og arbeid med sensitivetsbegrepet, vil det dras paralleller til skolen for å predikere høysensitive elevers behov. Rekrutteringsprosessen fortsatte der en elektronisk oversikt over barnehager, i den samme kommunen som tidligere, ble innhentet. Av et hundretalls kommunale-, private- og familiebarnehager mottok 30 av dem en henvendelse på e-post. Av strukturelle og etiske grunner valgte jeg å beholde det opprinnelige informasjonsskrivet, som henvender seg til lærere angående høysensitive elever, men endret skrivet til å også adressere barnehagelærere. Barnehagene fikk en personlig henvendelse som avklarte at samtalen vil omhandle barnehagebarn og tilpasning i



barnehagehverdagen. På bakgrunn av skoleansattes negative respons grunnet lite kunnskap om høysensitivitet, endret jeg forespørselens ordlyd fra å gjelde «høysensitive barn» til «sensitive barn». Endringen ble gjort for å hindre at egnede informanter frastår fra studien grunnet et innhold som oppfattes ukjent og skremmende. Jeg foreslo samtidig at gruppeintervjuer kunne gjennomføres dersom det opplevdes tryggere og mer aktuelt. Fokusgruppeintervjuer er velegnet i undersøkelser på nye områder da den kollektive ordvekslingen og åpenheten kan frambringe mer spontane og emosjonelle synspunkt enn når man intervjues alene (Kvale & Brinkmann, 2021). Til tross for lykkeønskninger, mottok jeg heller ikke denne runden positiv respons grunnet knapphet med tid eller deltakelse i andre prosjekter. Det kan spekuleres på om henvendelser over telefon, fremfor e-post, ville gitt et annet utfall. For å sikre at de involverte deltar frivillig, og ikke fordi de føler seg «tvunget» til det, ble henvendelsen sendt i form av e-post for å respektere de eventuelle informantenes autonomi (Thagaard, 2018).

Gjennom lesing av fagartikler og relevante nettsider om høysensitive barn noterte jeg navn på forfattere og fagpersoner som virket å være oppdatert på spesifikk kunnskap om barn og høysensitivitet. Blant navnene på listen var det ett som, i teorien, utpekte seg som en svært relevant intervjuperson til studien. Med den tidligere negative responsen friskt i minne følte det som et skudd i blinde å sende forespørsel, men en e-postadresse ble oppsporet og en henvendelse ble sendt. Det var måneder siden oppstart av rekrutteringsperioden. I følge Thagaard (2018) er det viktig at man jobber med problemstillingen gjennom hele forskningsprosessen og videreutvikler og tilpasser den etter den forståelsen som oppstår. Det ble gjort en vurdering på om studien kunne formidle ulike fagpersoners perspektiv på høysensitivitet, men med tanke på studiens pålitelighet og gyldighet ble jeg anbefalt av en universitetsansatt å fokusere på ett perspektiv. Den ansatte hadde dog kjentskap til ulke barnehager og navnga en barnehagelærer som kunne være aktuell. Barnehagelæreren ble kontaktet på e-post neste dag, der informasjonsskriv og en ytterligere forklaring på hvorfor vedkommende kontaktes, ble vedlagt. Samme dag mottok jeg en bekreftelse på at vedkommende stiller til intervju. Intervjupersonen var dog usikker på om bidraget ville være relevant nok. I forlengelsen av grunner til hvorfor jeg avventet med rekruttering over telefon, kan det også her tenkes at vedkommende sa seg villig til å delta i studien for ikke å sette seg selv i et dårlig lys, eller for å unngå å «skuffe» eller ikke å respektere sitt bekjentskap.

Thagaard (2018) påpeker at: «Det er noen etiske problemer forbundet med hvordan utvelging av deltakere foregår ved snøballmetoden» (s. 57). Det at forskerens kontaktpersoner foreslår andre individer gjør at forskeren får informasjon om disse «andre» uten at de har gitt sitt samtykke (Thagaard, 2018). På den måten kan den som blir foreslått av bekjente stille spørsmål til hvorfor en foreslås som deltaker. Kort tid etter mottok jeg også en bekreftelse om intervju fra fagpersonen, på listen med navn, som utpekte seg som relevant for studien. Etersom det kvalitative forskningsintervju sikter mot å gå i dybden, trenger ikke antallet intervjupersoner være for stort. Dalland (2020) påpeker at tre intervjupersoner kan gi mye stoff til en oppgave. Jeg behøvde derfor minst én informant til med tanke på å styrke studiens validitet og bredde. Det anbefales videre å starte med et lite antall informanter og heller øke antallet dersom informasjonen viser seg å bli spinkel (Dalland, 2020). Utvelgingsprosessen i kvalitative studier kan karakteriseres som en organisk praksis da man kan supplere utvalget av personer underveis i prosjektet (Thagaard, 2018). Dalland (2020) påpeker at fordi det kan være tidkrevende og vanskelig å få tilgang til egnede informanter, hender det at studenter må benytte resurser i eget nettverk. Det at jeg tidlig i rekrutteringsperioden opplyste

bekjentskaper om søket etter relevante intervjupersoner var det som førte meg til den tredje og siste intervjupersonen i studien. Det må påpekes at det i en slik situasjon er grunn til å tro at utvalget har innvirkning på de data en får da en allerede har en relasjon (Dalland, 2020). En utdypende beskrivelse finnes i kapittel «3.2.4.2 Fysiske intervju».

### 3.2.3.1 Presentasjon av intervjupersonene

Utvalget består av til sammen tre intervjupersoner der fellesnevneren er at alle har grunnutdanning som barnehagelærer. Av hensyn til personvern gis det ikke spesifikke opplysninger om hver enkelt intervjuperson, men utvalget består av både kvinner og menn i aldersgruppen 30-60 år. Ettersom antall intervjupersoner i studien er relativt få har jeg forsøkt å styrke utvalget ved å omfavne barnehagelærere som ikke er tilknyttet samme miljø eller nettverk (Thagaard, 2018). Utvalget har dermed differanser i alder, kjønn, videreutdanning, bosted og fartstid i yrket og ble valgt på bakgrunn av at de anses som hensiktsmessig for å kunne gi relevant datamateriale til analysearbeidet og til å forsøke å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018). Informantene er bosatt i to ulike kommuner og representerer tre forskjellige arbeidsplasser. Grunnet intervjupersonenes ulike yrkesmessige bakgrunn, utover grunnutdanningen som barnehagelærer, og etiske retningslinjer som personvern, benyttes kodene «Intervjuperson 1», «Intervjuperson 2» og «Intervjuperson 3» fremfor fiktive navn eller yrkestittel, i henvisning til informantene.

*Intervjuperson 1* er utdannet barnehagelærer, jobber i en mellomstor kommune, har mange års erfaring som pedagogisk leder i barnehage og har videreutdanning innen pedagogikk for barneskoleelever. *Intervjuperson 1* har jobbet mange år som lærer i barneskolen og har en sentral rolle i kommunens spesialpedagogiske fagteam.

*Intervjuperson 2* er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, jobber i en stor kommune som avdelingsleder og har et tett samarbeid med barne- og familietjenesten (BFT). Vedkommende har en fartstid i yrket på opp mot 40 år og har mye erfaring om pedagogikkens utvikling, ledelse, mangfold og barns særskilte behov.

*Intervjuperson 3* er utdannet barnehagelærer, jobber i en stor kommune og har en fartstid i yrket på rundt fem år. Vedkommende har jobbet både med de yngste og eldste barna, hatt ansvar for barn med særlige utfordringer og samarbeidet tett med ledelsen om inkludering for å løfte mangfoldet.

## 3.2.4 Gjennomføring av intervju

I møtet mellom intervjuer og intervjuperson vil begge ha en forhåndsoppfatning og en forforståelse av det som skal skje – noe som vil påvirke samtalen (Dalland, 2020). Alle tre intervjupersoner fikk, i forkant av intervjuet, tilsendt et informasjonsskriv med en utfyllende beskrivelse av etiske retningslinjer, prosjektets hensikt, intervjusituasjonen og informantens rettigheter. Før gjennomføringen av et intervju er det viktig å høre hvordan informasjonen er oppfattet, for å sikre at den er forstått slik den var ment (Dalland, 2020). Samtlige deltakere fikk en brifing over telefon noen dager før intervjuet med mulighet for å stille spørsmål om intervjusituasjonen eller prosjektet i seg selv. Det opplevde jeg at skapte en felles forståelse av intervjuets hensikt (Dalland, 2020). Under alle tre intervju ble det benyttet diktafon der verbale ytringer lagres i form av lydopptak for å sikre en ivaretagelse av alt som blir sagt. I tillegg fanger diktafonen opp nyanser i språk og stemmeleie, hvilket kan ha stor betydning i analysearbeidet (Dalland, 2020; Kvale & Brinkmann, 2021). Ettersom lydopptak ikke avleser nonverbal kommunikasjon

som gestikulering, skuldertrekk og miming, ble slike observasjoner nedskrevet rett etter endt intervju, der det ansås nødvendig, med tanke på budskapet. Diktafonen var et godt hjelpemiddel som gav meg frie hender til å notere kommentarer underveis og mulighet til å observere og være tilstede i samtalen (Dalland, 2020). I etterkant av hvert intervju ble det nedskrevet uttalelser og poeng som markerte seg som særlig viktig for studiens analyse, i tillegg til en kort beskrivelse av samtaleopplevelsen – sett fra mitt perspektiv. I brifingen før intervjuene ble intervjupersonene opplyst om at samtalen vil være av uformell karakter og i mye større grad en dialog fremfor en utspørring. I følge Tjora (2021) blir intervjupersoner ofte overrasket over hvor samtalepreget situasjonen er da de forventer en formell intervjusituasjon. Ettersom det i tillegg synes å være lite norsk forskningsbasert kunnskap i Norge om det høysensitive personlighetstrekket, ønsket jeg en samtale der vi kunne *dele* erfaringer og oppfatninger - fremfor å forsøke å sette to streker under svaret. Jeg ser intervjuprosessen som en kunnskapskonstruksjon der jeg er åpen og utforskende i et forsøk på å *vandre sammen med* intervjupersonene for å skape mening (Kvale & Brinkmann, 2021).

For at informantene i mindre grad skulle oppleve forventningspress, informerte jeg om at den enkeltes meninger, synspunkt og erfaringer ikke blir styrende for prosjektet, men en del av studiens reisverk. Dybdeintervjuer struktureres, i grove trekk, gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrunding (Tjora, 2021). Alle intervjuene startet med enkle og konkrete spørsmål om dagligliv, utdanning og arbeidsoppgaver som ikke krever mye refleksjon. Til tross for intervjuenes nokså «like» utgangspunkt med tanke på informantenes grunnutdanning, samt forhåndsinformasjon om intervjuprosessen, utspilte intervjuene seg forskjellig. Én av årsakene til dette var store geografiske avstander som resulterte i at ett intervju måtte gjennomføres over telefon, i motsetning til de to andre intervjuene som ble holdt med intervjuer og intervjuperson fysisk til stede. Telefonintervjuet ble tatt over telefon og ikke gjennom Zoom, Teams eller andre digitale plattformer med mulighet for videosamtale, etter ønske fra intervjupersonen selv.

#### 3.2.4.1 Telefonintervju

Selv om man som hovedregel prøver å unngå å bruke telefon i dybdeintervjuer, er det samtidig et overordnet mål i intervjusituasjoner å skape tillit og en fortrolig atmosfære (Tjora, 2021; Thaggard, 2018). Det ble viktig for meg tilrettelegge intervjusituasjonen etter vedkommende sitt ønske for at situasjonen skulle oppleves så komfortabel som mulig (Thagaard, 2018). I et telefonintervju går man glipp av verdifull informasjon gjennom hverandres nonverbale kommunikasjon. Det ble desto viktigere å gjenta opplysninger og å stille spørsmål for å i større grad forsikre at informasjonen var forstått riktig (Tjora, 2021). Fravær av nonverbal kommunikasjon gjorde det også utfordrende å anerkjenne naturlige pauser i samtalen uten å fylle tomrommet med videre prat. Jeg opplevde flere ganger at vi, etter en pause, snakket i munnen på hverandre der begge svarte høflig at den andre kunne ta ordet. Det å hoppe over til et nytt tema, eller å føre intervjupersonen over på en ny vei, uten at vedkommende føler seg ferdig snakket, kan frata personen muligheten til å formidle selvstendige, relevante og spontane ytringer. Thagaard (2018) påpeker at den fysiske avstanden i et telefonintervju kan åpne for at intervjupersonen får mer betenkningstid før en må respondere da fravær av nonverbal kommunikasjon gjør det naturlig å vente på et svar. I kontrast til dette mistenker jeg å ha forvekslet intervjupersonens stillhet med usikkerhet og derfor veiledet og støttet når jeg i teorien burde ha anerkjent betenkningstiden.

Det å fremstå styrende som intervjuer trenger ikke å være hensiktsmessig i et fenomenologisk dybdeintervju der intervjupersonens mening skal omfavnes. Det kan dog være utfordrende å ikke styre samtalen i tilfeller man har inntrykk av at den stopper opp. Fraværet av kontakt ansikt-til-ansikt gjør at man ikke kan tolke hverandres utsagn, kroppsspråk og uttrykksmåte (Thagaard, 2018). I kontrast til dette kan telefonintervjuer bidra til en fortrolig atmosfære og en større følelse av anonymitet der man kan skjule eventuelle emosjonelle reaksjoner - nettopp fordi man *ikke* sitter ansikt-til-ansikt. Den fysiske distansen mellom deltakerne kan gjøre det lettere å dele tanker og følelser, og intervjupersonen får selv bestemme lokasjon under intervjuet (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Telefonintervjuet skilte seg fra de to fysiske intervjuene ved å ikke bruke like mye tid på oppvarming. I følge Tjora (2021) har telefonintervju et mer formelt preg enn fysiske intervju da man forholder seg strengere til planlagte spørsmål og bruker mindre tid på oppvarmingsspørsmål. Fordi intervjupersonen kan ønske å ha en oppfatning av intervjueren før en snakker fritt og deler tanker og følelser med en fremmed, kan lite tid på oppvarming medføre at intervjuer og intervjuperson i større grad vil være usikker på hvem den andre «egentlig» er (Kvale & Brinkmann, 2021; Tjora, 2021). Jeg opplevde likevel telefonsamtalen som avslappet og lystig med veksling mellom forhåndsbestemte spørsmål fra intervjuguiden og spørsmål som oppsto på bakgrunn av erfaringer og tanker fra intervjupersonen selv. Brifingen over telefon, noen dager tidligere, kan ha vært en påvirkende faktor til en mer avslappende stemning da rammen for intervjusituasjonen allerede var satt. Til tross for telefonintervjuets mer formelle preg, hadde intervjuet over telefon lik varighet som de to fysiske intervjuene – rundt 45 minutter.

#### 3.2.4.2 Fysiske intervju

For å gjøre situasjonen så trygg og komfortabelt som mulig, samt å avbalansere for det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuperson og intervjuer, fikk intervjupersonene velge hvor intervjuet skulle gjennomføres (Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021). Intervjuene ble utført på et avskjermet rom, uten forstyrrelser fra andre, på intervjupersonenes arbeidsplass. Etter å ha satt rammene for intervjuet, definert situasjonen og gjort klart lydopptaket, lyttet jeg oppmerksomt og viste forståelse og respekt for det intervjupersonen hadde på hjertet (Thagaard, 2018). Ytterligere informasjon om studien ble utelatt til etter at intervjuet var gjennomført for ikke å innlede intervjuet med en overveldende mengde opplysninger (Kvale & Brinkmann, 2021). Til tross for intervjuenes like rammebetingelser, utspilte intervjuene seg forskjellig. Oppvarmingsfasen hadde ulik varighet og varte lengst i det intervjuet der en relasjon til intervjupersonen allerede var etablert. På tross av relasjonen, ble det asymmetriske maktforholdet her tydeligst da stemningen brått endret seg fra uformell til «profesjonell» i overgangen til refleksjonsspørsmål. Rolleendringen kan skyldes at det føles mer komfortabelt å inngå en ny rolle når fremmede tanker, holdninger og erfaringer skal deles. Intervjupersonen kan forsøke å distansere seg fra den vennlige, allerede etablerte relasjonen og anerkjenne samtalens akademiske formål (Thagaard, 2018).

I dette tilfellet ble intervjuguiden fulgt nokså slavisk, med få digresjoner, i motsetning til det andre fysiske intervjuet som gikk mer på tvers av temaene der intervjuguiden ble brukt som forsikring på at alle tema var dekt. At intervjupersoner prater mye og forteller gripende historier som egner seg godt til rapportering, er ikke ensbetydende med at det utfyller de kunnskapshull studien forsøker å tette (Kvale & Brinkmann, 2021). I enkelte tilfeller kan en veltalenhet dekke over motstridende forhold i forskningens tematikk der den kunnskapen intervjupersonen velger å dele ikke nødvendigvis gir verdifull innsikt i

temaet det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2021). Selv om det var viktig for meg å opptre respektabel og «ryddig», uavhengig av relasjon og intervjuform, må det påpekes at min posisjon som intervjuer forandret seg underveis. Kvale og Brinkmann (2021) formidler at det ikke eksisterer idealtyper som intervjuer i virkeligheten, men at man vanligvis skifter mellom ulike posisjoner. Jeg ble oppmerksom på at jeg, i det intervjuet der informanten var kjent fra før, i større grad forsøkte å: «Trengte inn i de dypere lagene av intervjupersonens erfaringsverden» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 119). Det kan tenkes at den allerede etablerte relasjonen påvirket samtaledynamikken der jeg våget å stille spørsmål som fremmede normalt ikke vil stille (Kvale & Brinkmann, 2021). På den måten kan relasjonen bidra til en faglig dybde som nyanserer bildet av studiens tematikk. Under telefonintervjuet og det andre fysiske intervjuet, der informantene var fremmed, var jeg mer deltakende og forsøkte å skape mening *sammen med* intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2021).

### 3.2.4.3 Fellestrekk ved intervjusituasjonene

I alle tre intervju uttrykte intervjupersonen en opplevelse av at «vi snakker samme språk». Det kan tenkes at vår grunnutdanning som barnehagelærer gir felles referanserammer. Dette påvirket hva og hvordan intervjupersonene artikulerte seg. Intervjupersonene uttrykte blant annet at: «Som du jo sikkert vet ...», «Vi begge vet jo at ...» eller «Ja, også alt sånn der ...». Berger (2015) beskriver at et felles forståelsesgrunnlag:

(...) enhanced my willingness and ability to go places that I otherwise would not. It also affected interviewees' expression. They often left sentences unfinished, acting under the assumption that 'you know how ...'. (Berger, 2015, s. 223)

På bakgrunn av den grunnleggende forståelsen kunne jeg, til tross for asymmetrien i intervjusituasjonen, spørre intervjupersonene om de kunne utdype, konkretisere og eksemplifisere utover det som er normal høflighet i vanlig dagligtale (Tjora, 2021). Dette var spørsmål som: «Hva legger du i det?», «Kan du forklare nærmere på hvilken måte?» eller «Hva tror du det var som gjorde at du oppfattet det slik?». Når intervjupersoner på eget initiativ ikke beskriver sine opplevelser og erfaringer konkret og detaljert, er dette vel så mye fordi de tror det ikke er av interesse for intervjueren, som at det er noe de vil holde for seg selv (Tjora, 2021). Jeg prøvde derfor bevisst å få intervjupersonene til å sette egne ord på situasjonen, fremfor å nikke bekreftende og svare at «jeg skjønner». Selv om kunnskapsgrunnlaget er noen lunde likt, der mulighetene for misforståelser blir mindre, skal man ikke bare anta at budskapet er oppfattet slik det var ment (Dalland, 2020). Ofte er ikke det tilfellet. I situasjoner der jeg ble usikker på om jeg hadde oppfattet innholdet riktig, eller hadde en mistanke om at intervjupersonen valgte å holde tilbake informasjon, stilte jeg ledende spørsmål der det ble opp til informanten å utdype, forklare eller eventuelt avkrefte utsagnet. På den måten kan det å stille ledende spørsmål styrke studiens pålitelighet da man ikke vrir på intervjupersonens utsagn og misbruker definisjonsmakten som forsker (Kvale & Brinkmann, 2021).

Selv om det kan være fordeler med intervju av barnehagelærere som sitter på en viss kompetanse, må det samtidig tas høyde for at fagpersoner gjerne er vant til å bli spurt om sine tanker og meninger (Dalland, 2020). På det vis kan samtalen preges av mer eller mindre forberedte svar som fremmer det en ønsker å bli assosiert med (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg ble derfor ekstra oppmerksom på om situasjonen bar preg av spørsmål som gjorde at intervjupersonene svarte det som var «forventet» av dem som

fagpersoner. I alle former for kvalitativ forskning er fokusering nødvendig, men i dybdeintervjuer har man anledning til å bruke det informantene forteller som en kilde til avgrensning av forskningen (Tjora, 2021). Etter hvert i intervjufasen opplevde jeg å få intervjuguiden såpass «under huden» at jeg kunne frigjøre meg fra den i betydelig grad og engasjere meg ordentlig i samtalen (Tjora, 2021). Da det første av tre intervju var gjennomført, lyttet jeg til opptaket før jeg skulle i gang med det neste. Slik kunne jeg vurdere kvaliteten på den oppnådde kontakten i intervjusituasjonen, hvordan jeg responderte til intervjupersonens utsagn, og hvordan jeg stilte spørsmål (Tjora, 2021). På slutten av hvert intervju reflekterte jeg rundt egen rolle som intervjuer og noterte erfaringer fra gjennomføringen som ble brukt som veileder til neste intervjusituasjon.

### 3.3 Bearbeiding av data

#### 3.3.1 Transkripsjon

Når hvert intervju er gjennomført, gjenstår å arbeide med resultatet av intervjuene. I denne prosessen inngår en transkribering av kunnskapen som er produsert i samtale (Kvale & Brinkmann, 2021). Å transkribere vil si å skrive, ord for ord, det som blir sagt. Dette er et møysommelig arbeid som krever at man rekonstruerer intervjusituasjonen så godt som mulig (Dalland, 2020; Thagaard, 2018). Selv om det å omgjøre talespråk til skriftspråk kan høres enkelt ut, er dette en komplisert fortolkningsprosess. Det kan være utfordrende å, i skriftlig form, skulle omfavne atmosfæren, den levde muntlige samtalen eller den underliggende meningen i uttrykket – som for eksempel ironi. Stemmeleie, utfoldelsestempo og kroppsspråk er fremtredende for deltakerne av samtalen, men dette faller bort for den som leser teksten utenfor den konteksten intervjuet ble gjennomført i (Kvale & Brinkmann, 2021). Den mest fylldige informasjonen om dialogen mellom intervjuer og intervjuperson får man ved hjelp av lydopptak. Dette er også, i kvalitative studier, den vanligste måten å registrere data på da et lydopptak fanger opp intervjupersonens engasjement, nøling og pauser (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2018). Lydopptak brukes, som kjent, også i denne studien.

Fordelen med lydopptak er at hele samtalen tas opp. Ved bruk av digital opptaker, der lydfilen overføres til en datamaskin, kan man høre uforstyrret gjennom dialogen, justere volum og spole frem og tilbake (Thagaard, 2018). Dette hjelpemiddelet var sentralt i arbeidet med transkripsjonen. Underveis i arbeidet ble jeg tipset om NTNUs nyutviklede tjeneste, «Tale til tekst», som gjør en automatisk transkribering (Lauritzen, 2023). Jeg valgte likevel å transkribere manuelt, ord for ord, da jeg opplevde at det gav et eierskap til materialet, samt en økt troverdighet i innholdet da det allerede er mye som går «tapt i transkripsjonen» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). En første abstraksjon er lydopptaket av intervjuet som medfører tap av kroppsspråk, kroppsholdning og gester. Innholdets troverdighet kan da styrkes av at den som utførte intervjuene også er den som transkriberer, da det å jobbe med materialet gjør at man plutselig er tilbake i intervjusituasjonen og kan se for seg kroppsspråk og andre uttrykk som viste seg i situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2021; Tjora, 2021). For ikke å miste unødvendig mye informasjon i oversettelsen, ble intervjuene transkribert kort tid etter gjennomføringen. Transkripsjonen av intervjusamtalen vil likevel medføre enda en abstraksjon der også stemmeleie, åndedrett og intonasjon går tapt. På den måten er transkripsjoner: «Kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205).

Når et intervju transkriberes fra muntlig til skriftlig form, struktureres innholdet slik at det egner seg for videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2021). Man vil aldri være helt objektiv i en transkribering. Det kan også være utfordrende å vite hva som vil ha betydning i analysen, men Tjora (2021) oppfordrer til å være mer detaljert enn det man tror er nødvendig. Jeg har derfor forholdt meg relativt detaljert til datamaterialet og notert alt som ble sagt, i tillegg til pauser, fyllord, tydelige gester som at personen peker eller trekker på skuldrene, og endring i stemmeleiet som hvissing eller trykk på bestemte ord. Det viktigste tapet fra intervju til transkripsjon er tapet av visuelle ledetråder, såkalte «visual cues» (Tjora, 2021). Der intervjupersonen benytter gestikulering eller miming til fordel for bruk av ord, har jeg valgt å skrive vedkommende sin handling. En av intervjupersonene uttrykte at: «Når et barn *gjør sånn her* og bare går, ikke sant?» samtidig som vedkommende gestikulerte med å holde seg for ørene. I transkripsjonen er denne uttalelsen endret til: «Når et barn *holder seg for ørene* og bare går, ikke sant?». På bakgrunn av dette er også stedsnavn, navn på barnehager eller skoler og andre opplysninger som kan spores tilbake til intervjupersonene, utelatt og erstattet med beskrivelser som for eksempel [skolen] og [barneskolelærer]. Når man transkriberer må man videre vurdere om man skal bruke dialekter (Tjora, 2021). Ettersom studiens utvalg er relativt lite, har jeg valgt å skrive intervjuene ut på bokmål for å i større grad anonymisere intervjupersonene. Jeg møtte dog på spesielle dialektord i oversettelsen, men besluttet å også skrive dem om til bokmål, for å beskytte intervjupersonenes personvern, da jeg ikke opplevde at ordene hadde en særegen betydning (Tjora, 2021). Fornorskede engelske begrep, som for eksempel «switche» og «too much», valgte jeg å beholde da ordet uttrykkes på samme måte uavhengig av dialekt.

### 3.3.2 Analyse

Den kvalitative analysen har som mål å gi leseren av forskningen økt kunnskap om forskningens tematikk, *uten* selv å måtte gå gjennom dataen som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2021). Analysen skal bidra til å finne ut av *hva* intervjuene har å fortelle, der det søkes etter *meningen* i det en har fått vite (Dalland, 2020). Kvalitativ analyse er intenst og krever mye tankearbeid. Systematisk jobbing må til for å se hva som finnes i empirien ut over tydelige anekdoter og beskrivelser (Tjora, 2021). For å redusere analysens kompleksitet har jeg, som nevnt tidligere, valgt å støtte meg til det Tjora (2021) omtaler som en *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI). SDI-metoden kobler delprosesser og utvikler en tiltro til empirien, steg for steg, uten behov for å ta forhastede beslutninger. Metoden består i utgangspunktet av syv ulike stadier, men i denne studien baseres analysen på de fire første: 1) Generering av empiriske data, 2) Bearbeiding av rådata, 3) Koding (med empirinære koder) og 4) Gruppering av koder (Tjora, 2021). De fire første fasene krever streng systematikk, i motsetning til resterende faser som tydeligere hviler på kreativitet (Tjora, 2021). Ettersom modellen er ment som et *hjelpemiddel* for framdrift i prosjektet, anser jeg de første stegene som mest relevant og hensiktsmessig for studiens arbeid med datagenerering og analyse, da førstefasen er avgjørende for å ta ut potensialet i den innsamlede empirien (Tjora, 2021). En vurdering av tidsbruk ligger også til grunn for modellens avgrensning, da SDI-metoden har en tyngre teoretisk motivasjon enn mye annen kvalitativ forskning (Tjora, 2021).

Fordi man kan befinne seg på modellens ulike stadier samtidig, jobbet jeg induktivt og deduktiv i etapper der jeg dro paralleller fra datamateriale til teori (induktivt) og fra teori til datamaterialet (deduktivt). Videre jobbet jeg abduktivt, uten aktiv bruk av modellen, der jeg forsøkte å finne mening og en sammenheng mellom datagenerering og teori ved

å besvare spørsmålet: «Hva er dette et tilfelle av?» (Tjora, 2021, s. 247). Analysemodellens første steg er koding. Det finnes en rekke strategier for koding innenfor kvalitativ forskning, men SDI-metoden legger vekt på induksjon (Tjora, 2021). En induktiv tilnærming vil si å utvikle koder tett på empirien der man bruker begrep som allerede finnes i datamaterialet, såkalte «innfødte begrep» (også kalt «in vivo»-koding), og som beskriver intervjupersonenes erfaringer (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Rent praktisk betyr dette å bruke ord og uttrykk som stikker seg ut fra materialet, som for eksempel virkningsfulle substantiv, ironiske fraser, stemningsfulle ordvalg og metaforer. Et mål med induktiv koding er at kodene skal fungere som «knagger» for hukommelsen der forskeren dras tilbake i intervjusituasjonen, og til det empiriske grunnlaget for koden, når den leses (Tjora, 2021). Under intervjusituasjonen og i transkripsjonen av materialet merket jeg meg ord og uttrykk som berørte meg som forsker, og som kunne være interessant for videre analyse. Grunnlaget for analysen ble lagt allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden der jeg hadde tanker om hva jeg ønsket å finne svar på for å belyse problemstillingen (Dalland, 2020).

For ikke å sitte igjen med det Kvale og Brinkmann (2021) omtaler som «1000-sidersspørsmålet», der man har så mye materiale at man ikke vet hvordan man skal analysere transkripsjonene på 1000 sider, veiledet jeg intervjupersonene tilbake til tematikken når samtalen eskalerte utover studiens fokusområde. Digresjoner fører til mye «unødvendig» transkribering, og stjeler tid fra å kunne diskutere det studien ønsker å belyse. På en annen side kan det være interessant å analysere hvorfor intervjupersonen unnviker enkelte spørsmål og tema ved å heller snakke om noe annet (Kvale & Brinkmann, 2021). De ferdig transkriberte intervjuene på datamaskinen ble nøye gjennomlest, hvorpå det ble markert ord og sitater som kjentes interessant og beskrivende for studiens tematikk. Markeringene ble fargekoordinert, der hver intervjuperson fikk sin egen farge – rød, gul eller grønn, for å vite hvilket intervju uttalelsen var hentet fra. Utsagnene innad i hver farge ble deretter limt inn i et felles dokument og markert med tall, som for eksempel «[13] Det kan oppleves som «harde hender»», for lettere å skulle finne utsagnet i det bestemte intervjuet for videre kontekst. Kodene ble lagt tett opp til empirien, såkalte empirinære koder, for mulighet til å generere idéer og for tydelig å vise empiriens innhold (Tjora, 2021).

Markeringene i intervjuene, av alt som opplevdes relevant for det videre arbeidet, resulterte i 73 koder. Det høye antallet koder skyldes SDI-metodens induktive analyse der tema utvikles på bakgrunn av detaljerte empirinære koder fremfor variabeltenkning (Tjora, 2021). Ved å tenke i variabler betraktes empiriske data som ulike tema hvorpå sorteres under en tilhørende skriftlig beskrivelse, et paraplybegrep, som for eksempel [Tilpasset opplæring]. Dette ville vært en «kjapp og grei metode», men gir lite innblikk i empirien (Tjora, 2021). På bakgrunn av dette ble temaene heller utviklet basert på empirinære koder og fikk beskrivende og detaljerte navn som [Å tolke og respondere til kroppsspråk og stemmeleie]. Kodingen medførte ikke merarbeid i analysen da kodene kun er utviklet fra den innsamlede dataen og ikke teori (Tjora, 2021). Den empirinære kodingen egner seg dog ikke for sortering av data, men beskriver detaljert hva som framkommer i det bestemte intervjuet. På den måten behøvde jeg ikke å gjentakende gå tilbake til transkripsjonene for å finne interessante aspekter til analysen. Poenget med empirinære koder er at de ikke kan settes opp uten nærlesing av faktiske analysedata (Tjora, 2021). Bakdelen er at jo nærmere empirien kodene er, jo større er sjansen for at kodene ikke kan gjenbrukes i særlig grad da de blir veldig spesifikke.



I følge Tjora (2021) blir ikke en oppgave god av å: «Oppsummere empiriske funn i hele bredden, men ved å gå i dybden på fenomener som er interessante (...)» (s. 234). For å få struktur på analysen ble det opprettet åtte ulike kodegrupperinger som samlet koder med innbyrdes tematisk sammenheng. Samtidig ble en andel koder utelatt, og plassert i en restgruppe, for å stake ut undersøkelsens retning og det som skulle bli temaene i analysen (Tjora, 2021). Av åtte kodegrupperinger ble de tre, mest empirisk spennende, kodergruppene: «Begrepsforståelse», «Profesjonelt samarbeid rundt høysensitive barn» og «Klassemiljø» utvalgt som grunnlaget for studiens videre analyse.

## 3.4 Kvalitetsvurderinger

I gjennomførelsen av et forskningsarbeid ligger det kvalitetskriterier til grunn som indikatorer på kvalitet. Studien vurderes etter *reliabilitet* (pålitelighet), *validitet* (gyldighet) og *overførbarhet* (generalisering) som er tre godt innarbeidede kriterier for forskning generelt (Tjora, 2021).

### 3.4.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Det er et grunnleggende krav at data som brukes i en studie skal være relevant for problemstillingen. Studiens reliabilitet omhandler hvor pålitelig den dataen som brukes er (Dalland, 2020). Selv om intervjupersonene i dette forskningsprosjektet ble ansett som hensiktsmessig for studiens formål, var jeg samtidig oppmerksom på om også det de valgte å dele i intervjusituasjonen var relevant (Dalland, 2020). For å styrke studiens pålitelighet benyttes SDI-modellens første faser, som har kvalitetssikring som mål gjennom å skape systematikk i hvordan empirien formes (Tjora, 2021). Modellens ulike og tidkrevende etapper bidro til trygghet, oversikt og struktur i arbeidet. Ved bruk av diktafon under intervjuene gav lydopptak konkrete gjengivelser av intervjupersonenes utsagn, noe som kan bidra til at datamaterialet som utvikles løsrives fra forskerens subjektive forståelse og oppfatning (Thagaard, 2018). Det er etterstrebet å synliggjøre den røde tråden mellom empiri, analyse og teori, og praksisfortellinger og intervjusitater benyttes for å gjøre teorien mer «levende». Det kreves refleksjon rundt hvorfor enkelte utdrag benyttes fremfor andre, for ikke å gi en skjev fremstilling av virkeligheten (Tjora, 2021). Underveis i teksten redegjøres det for hva som er intervjusitater eller egne fortolkninger som forsker, slik at leseren kan skille dette fra andre primærdata (Thagaard, 2018). Det har vært utfordrende, med min forforståelse av den høysensitive tematikken, å være objektiv i datagenerering, drøfting og analyse. For å styrke studiens pålitelighet er det derfor lagt vekt på transparens i forskningsprosessen der leseren kan vurdere forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2021; Tjora, 2021). Valgene som er tatt fremlegges i en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen der styrker og svakheter ved metodevalg, rekruttering av utvalg, intervjusituasjonen, datagenerering, bearbeiding av data og mitt eget vitenskapelige ståsted drøftes. Beskrivelsene åpner samtidig for at andre forskere skal kunne reprodusere det samme resultatet på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2021).

### 3.4.2 Validitet (gyldighet)

Mens pålitelighet omhandler sammenhenger internt i forskningsprosjektet og hvordan disse synliggjøres i rapporteringen, handler gyldighet om forhold mellom forskningen og dens kontekst (Tjora, 2021). For å sikre validitet stilles spørsmål rundt hvorvidt forskningens enkelte faser understøtter studiens konklusjoner, og om forskerens tolkninger stemmer overens med den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018;

Kvale & Brinkmann, 2021). Thagaard (2018) knytter validering av arbeidet til selve resultatet av forskningen, men jeg har valgt å forholde meg til Kvale og Brinkmann (2021) sin definisjon som mener at valideringsarbeidet skal gjennomsyre alle deler av forskningsprosessen og fungere som en kvalitetskontroll. I oppstarten av prosjektet fryktet jeg at mangelfull norsk forskning og misforståelser omkring det høysensitive personlighetstrekket ville sette en stopper for muligheten til å gjennomføre studien. Etersom både lærere og rektorer avsto fra å delta i forskningsprosjektet grunnet manglende relevant kunnskap og praktisering, ble barnehagelærere rekruttert som intervjupersoner med et mål om å styrke studiens validitet og å øke sjansen for å få svar på det en faktisk forsøker å spørre om (Tjora, 2021).

Tre dybdeintervju gir uttrykk for at sensitivetsbegrepet både brukes og tas høyde for i barnehagen – noe som også framkommer i barnehagens styringsdokument (Kunnskapsdepartementet, 2017b). I kvalitetsvurderinger er det viktig å også reflektere over metodiske usikkerheter og på hvilken måte disse eventuelt kan påvirke resultatet (Dalland, 2020). I forlengelsen av dette har jeg vært oppmerksom på den enkelte intervjupersons forståelse av det høysensitive begrepsinnholdet, for å vurdere om vedkommende sin kunnskap er hensiktsmessig i forsøket på å besvare problemstillingen og å tette kunnskapshull (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg opplevde intervjupersonene som nysgjerrig, nyansert og faglig oppdatert. Det må dog påpekes at jeg, på grunn av manglende norsk forskning omkring høysensitivitet, i stor grad støtter meg til litteratur utgitt på norsk i 2013 og 2014. Litteraturens eldre utgivelsesår kan ha påvirkning på innholdets gyldighet. Jeg anser likevel Aron (2013) sin forskning som hensiktsmessig for studien da hennes kunnskap, supplert med nyere forskning, er grunnlaget for det høysensitive personlighetstrekket.

### 3.4.3 Overførbarhet (generalisering)

I tillegg til forskningens gyldighet og pålitelighet, trengs en vurdering av dens relevans ut over enhetene som er undersøkt (Tjora, 2021). Målet med forskningsintervjuet er ikke kun å få informasjon om den enkelte, men å også kunne si noe utover den intervjuede personen (Dalland, 2020). Ved intervju av én barnehagelærer, om hvilke tiltak som oppleves hensiktsmessig overfor høysensitive barns mestringsfølelse, ønsker jeg å kunne dra paralleller til hvordan «alle» barnehagelærere tenker i møte med høysensitive barn. Dette er et uoppnåelig mål, men en samtale med et utvalg barnehagelærere vil gi mer kunnskap og nye perspektiv som kan ses i lys av annen forskning. På den måten kan det vurderes i hvilken grad dataen fra intervjuene er generaliserbar (Dalland, 2020). I denne studien kan det bli utfordrende å generalisere, og nærmest umulig å teste funnene ved å se på forskjeller, grunnet et relativt lite utvalg. På tross av dette har færre informanter virket positivt inn på analysearbeidet da det åpnet for å kunne gå i dybden av materialet (Kvale & Brinkmann, 2021). Prosjektet gir et innblikk i tre barnehagelæreres erfaringer i arbeid med høysensitive barn, der kunnskapen forsøker å predikere hvilke behov disse barna vil kunne få som elever i skolen. På den måten utvikles konsepter og teorier, såkalt konseptuell generalisering, som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert (Tjora, 2021). I kontrast til dette begrenser utvalget i hvilken grad eventuelle konklusjoner kan ha generell gyldighet, da konklusjonene er forskerens tolkninger av sosiale mønstre som dataene representerer (Thagaard, 2018). For likevel å etterstrebe SDI-metodens mål om framstilling av funn som ikke knyttes spesifikt til den analyserte empirien, benyttes tidligere forskning og teorier, som støtter studiens funn, til å styrke studiens gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2021).

### 3.5 Etske betraktninger

Forskning innebærer mange etiske overveielser. Etikk handler helt enkelt om normer for hva som er riktig og god livsførsel – både i hverdagslivet og i forskningsarbeid (Dalland, 2020). Som forsker er det ulike aspekter som må vurderes og tas høyde for slik at hele forskningsprosessen foregår på en etisk forsvarlig måte. All vitenskapelig virksomhet krever at man forholder seg til etiske prinsipp som gjelder internt i ulike forskningsmiljø, så vel som i relasjon til omgivelsene. Det vitenskapelige arbeidet pålegger forskeren å være nøyaktig og redelig i vurdering og bruk av andres arbeid, samt i presentasjonen av egne forskningsresultater (Thagaard, 2018). For å sikre en åpen og ærlig opptreden er «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» sine retningslinjer for forskningsetikk (NESH, 2021) lagt til grunn for forskningsprosessen. I forlengelsen av dette markeres benyttelsen av andre forskeres arbeid tydelig som parafisering eller direkte sitat for å unngå plagiat. Dette forenkler også etterprøving av argumentasjon og påstander for lesere av studien som ønsker å kontrollere eller etterprøve referanser (Thagaard, 2018). Forskning på høysensitivitet er grunnleggende i prosjektet både for å studere tematikkens nyanser, og som inspirasjon til hvilke kunnskapshull det kan være interessant å forsøke å tette. På den måten kan studien også bidra til utvikling av forskerfellesskapet (NESH, 2021).

Menneskeverdet spiller en sentral rolle i kvalitativ forskning og skal, i følge NESH (2021), ivaretas gjennom respekt, beskyttelse og rettferdighet. For å sikre forsvarlighet i forskningen ble opplysninger rundt prosjektets formål meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som vurderte og godkjente studien basert på forskningsetiske regler (Vedlegg 5) (Thagaard, 2018; Dalland, 2020). På grunn av forsinkelser i rekrutteringsfasen ble det nødvendig å utvide prosjektets tidsramme – hvilket også ble meldt inn og godkjent av NSD. I kvalitative studier som omhandler personopplysninger må også deltakerne i prosjektet gi sitt informerte samtykke for at forskeren skal kunne benytte den informasjonen de deler (Thagaard, 2018; NESH, 2021). Samtykket skal være avgitt uten ytre press og med viten om hva en deltakelse innebærer og prosjektet omhandler (Thagaard, 2018). Av respekt for informantenes rettigheter og råderett over eget liv, fikk intervjupersonene tilsendt et informasjonsskriv på e-post før de samtykket til studien. Skrivet inneholdt opplysninger om studiens formål og problemstilling, frivillig deltakelse med rettigheten til å trekke seg (uten krav om begrunnelse), sikker lagring, sletting av data ved prosjektslutt og en forklaring på hvorfor akkurat de ble kontaktet. Intervjupersonene mottok ikke intervjuguiden på forhånd, men fikk opplyst hvilke tema samtalen skulle omhandle. For å sikre at intervjupersonene ikke kommer til skade, reflekterte jeg over intervjuguidens innhold for å bli bevisst eventuelle spørsmål som kunne oppleves utfordrende å besvare grunnet tematikkens følsomhet (Tjora, 2021).

For at informantene ikke skulle sitte igjen med ubehagelige følelser av å ha utlevert seg selv, gjentok jeg intervjupersonenes rettigheter og studiens konfidensialitet (Thagaard, 2018; Dalland, 2020). For innhenting av signatur for samtykke, ble informasjonsskriv og samtykkeskjema skrevet ut og medbragt i de fysiske intervjuene, mens det i forbindelse med telefonintervjuet ble signert og skannet av intervjupersonen før det ble returnert og mottatt av meg digitalt. I forkant av intervjuene, ble det informert om bruk av diktafon for å sikre lydopptak av samtaler. Lydopptakene ble gjort med smarttelefon knyttet til Nettskjema – et nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo (Nettskjema, u.å.). NTNUs personvernombud ble kontaktet for å forsikre at metoden er godkjent. Opptaket på telefonen krypteres umiddelbart og sendes til nettskjemaet slik at

det av sikkerhetsmessige årsaker ikke oppbevares, eller er mulig å lytte til opptaket, på telefonen (Nettskjema, u.å.). Under telefonintervjuet fungerte en lånt mobiltelefon som diktafon slik at jeg fikk ringt intervjupersonen fra mitt eget nummer – som jeg også hadde kontaktet vedkommende på under brifing tidligere. Konfidensialitet har blitt tatt høyde for gjennom hele prosessen der innsamlet informasjon om informantenes personlige forhold er aidentifisert og behandlet fortrolig (Thagaard, 2018). For at deltakernes navn og andre identifiserbare opplysninger ikke skal forekomme på min private datamaskin, ble informantene markert som [Intervjuperson 1], [Intervjuperson 2] og [Intervjuperson 3] der alt av informasjon som kan knyttes til individene er anonymisert eller gitt pseudonymer (Thagaard, 2018).

Fra et etisk perspektiv kan transkribering og analysering tolkes som et overtramp da man som intervjuer definerer intervjupersonens utsagn og tillegger de mening (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg var derfor nøye med å stille oppfølgingsspørsmål og ledende spørsmål der jeg hadde behov for en utgreiing, for ikke kun å anta innholdet i uttalelsen. For å ytterligere verne om intervjupersonenes anonyme identitet ble transkripsjonene skrevet på bokmål. Informantenes anonymitet og personvern har vært særlig viktig i denne studien som forsker på en lite kjent tematikk der utvalget ble vesentlig innsnevret grunnet varierende grad av kunnskap om personlighetstrekket. Transkripsjonene ble lagret i separate dokument og under ulike kodenavn på en datamaskin beskyttet med passord. I prosessen har det også vært et etisk spørsmål om min insider-kunnskap med en forforståelse og emosjonell nærhet til tematikken har medført en analytisk blindhet, snarere enn en analytisk fordel (Berger, 2015). Thagaard (2018) påpeker at jo mer kunnskap en opplever å ha om et tema, desto vanskeligere blir det å løfte det selvsagte. Dette aspektet ble spesielt viktig i meningsfortolkningen av intervjupersonenes utsagn i analysedelen. Samtidig kan min forkunnskap brukes til å fortolke opplysninger fra intervjuene innenfor bredere referanserammer (Kvale & Brinkmann, 2021).

## 4 Presentasjon og diskusjon av empiri

I dette kapitlet presenteres og drøftes studiens funn i lys av tidligere beskrevet teori, forskning, styringsdokument og lovverk. Intervjupersonenes erfaringer og beskrivelser inkorporeres i teksten som parafrasering, der jeg gjengir innholdet med egne ord, og direkte sitat for å omfavne det personlige og praksisnære. Hovedtemaene som diskuteres gjenspeiler kategoriene utarbeidet i analysen: «Begrepsforståelse», «Profesjonelt samarbeid rundt høysensitive barn» og «Klassemiljø». På grunn av den noe ukjente tematikkens kompleksitet vil forståelse av det høysensitive personlighetstrekket oppta store deler av diskusjonen for å få etablert et nyansert og stødig begrepsgrunnlag. Selv om studiens problemstilling retter søkelyset mot tilpasset opplæring i skolen, vil det hele veien dras paralleller mellom intervjupersonenes erfaringer med høysensitive barn både i barnehage og skole, samt allerede eksisterende teori og forskning. De tre kategoriene, med tilhørende underkategorier, forsøker å besvare studiens problemstilling:

Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen i barneskolen slik at også høysensitive elever opplever mestring i klasserommet?

I forlengelsen av at relevant kompetanse er sentralt for å kunne gjøre hensiktsmessige tilpasninger i undervisningen, spekuleres det på hvorvidt ansatte i den norske skolen har tilstrekkelig med kunnskap vedrørende høysensitive elever. Derfor undersøkes også et nærliggende forskningsspørsmål:

Hvilken kunnskap har lærere om sensitivitetsbegrepet?

### 4.1 Begrepsforståelse

Med manglende norsk forskning og et fravær av vesentlig kunnskap, også blant fagfolk (Haukedal, 2014), anses intervjupersonenes begrepsforståelse som særs sentralt for drøftingsgrunnlaget. Det vil derfor kartlegges hvordan informantene i studien ble introdusert for sensitivitetsbegrepet - før det utdypes hva de legger i meningsinnholdet. Under dataanalysen ble det tydelig at intervjupersonene møtte fenomenet på ulike tidspunkt i yrkeskarrieren. *Intervjuperson 2* forteller om en tid der sensitivitetsbegrepet var helt ukjent:

Da jeg gikk den gangen, på grunnutdanningen på [barnehagelærerstudiet], så var det ingenting som het for sensitive barn. Da het det sjenert og hyperaktiv og så videre. Det var liksom det som var. Og da jeg gikk videre med spesialpedagogikk, på slutten av 90-tallet tror jeg, var det heller ikke noe snakk. Jeg hadde så vidt vært borti begrepet sensitiv. (Intervjuperson 2)

*Intervjuperson 2* ble først presentert for det sensitive begrepet i senere år gjennom et tett samarbeid med barne- og familietjenesten (BFT) og ved å lese faglitteratur på eget initiativ for å holde seg oppdatert. *Intervjuperson 1* ble introdusert for karaktertrekket under et foredrag i jobbsammenheng og beskriver det som «rent tilfeldig». Videre reflekteres det over at «noen tilfeldigheter er altså så rare» fordi for *intervjuperson 1* bidro begrepet til nye perspektiv, ikke bare faglig, men også på privaten: «Jeg skjønnte at det var mange brikker som falt på plass for meg selv. Jeg kjenner meg veldig igjen i det». Det fortelles om en lettelse over å ha fått bekreftet hvorfor en har spesifikke behov som å ta hyppige pauser grunnet mange inntrykk. I motsetning til *intervjuperson 1* og *intervjuperson 2* forklarer *intervjuperson 3* at barns sensitivitet var en sentral del av

utdanningen med fokus på evnen til å se hvert barns behov. *Intervjuperson 3* var den av informantene som tok barnehagelærerutdannelsen sist og møtte yrkeslivet samtidig som den reviderte utgaven av rammeplanen trådte i kraft i 2017. Med ny rammeplan kom også nye fokusområder der livsmestring og helse ble tilført barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Til tross for at informantene ble introdusert for barns sensitivitet på forskjellige måter, og etter ulik fartstid i yrket som barnehagelærer, beskrives høysensitive barn temmelig likt.

#### 4.1.1 Hvem er det høysensitive barnet?

Empati, tilstedeværelse, tydelig uttrykte emosjoner og et stort behov for trygghet fremheves av samtlige intervjupersoner som typiske høysensitive trekk. *Intervjuperson 1* opplever at de særlig sensitive barna har «hjertet utenpå kroppen» og at de suger til seg alt av informasjon og inntrykk i den grad at: «Det er som om det mangler litt filter inn i mellom. Det tikker bare inn – spesielt følelsesmessig». I likhet med *intervjuperson 1* beskriver *intervjuperson 3* høysensitive barn som «påkoblet»:

Du ser på en måte i blikket deres at det foregår mye på innsiden. De kan stirre veldig om det skjer mye på en gang – som om de prøver å resonere seg frem. Det kan virke som at de trekker seg tilbake eller ikke bryr seg noen ganger, men de har ofte mye på hjertet om de får muligheten til å dele det. Det tar bare litt tid. (Intervjuperson 3)

Beskrivelsene samsvarer godt med DOES-områdene og den dype bearbeidingen av inntrykk for å få oversikt over situasjonen (Aron, 2013). *Intervjuperson 2* opplever at særlig sensitive barn reagerer sterkt på enkelte lyder, matretter, materialer på klær eller merkelapper som klør. Dette relaterer også *intervjuperson 3* til som forklarer at:

Vi har jo noen barn som for eksempel må kle på seg i en bestemt rekkefølge – hvis ikke så blir alt feil ... Det kan også være lapper som klør eller at en sokk har fått en brett i skoene. Når vi fjerner lappen og fikser sokken så er alt som regel bra igjen. (Intervjuperson 3)

I følge August og August (2016) kan et høysensitivt barn henge seg opp i påkledningens rekkefølge for å prøve å kontrollere en uoversiktlig og overstimulerende situasjon. Når mange barn skal ut samtidig er støynivået i garderoben gjerne høyt fordi barna snakker høyere og høyere for å kunne høre hverandre. I tillegg havner votter, luer og skjerf ofte på avveie der barn vandrer omkring på leting etter det som er *sitt*. For majoriteten av barna kan situasjonen oppleves hverdagslig og ikke kreve mye ettertanke, men for høysensitive barn kan virvaret kjennes kaotisk (August & August, 2016; Svaton, 2017). Når lyder blir gjennomtrengende og stimuleringsnivået høyt, vil også barnet kunne trekke inn i sitt indre liv og distansere seg fra situasjonen. Grubling over store spørsmål blir en håndteringsmekanisme som kan pågå til støynivået vesentlig dempes og barnet igjen ønsker å være tilstede i garderoben (August & August, 2016). *Intervjuperson 3* mener det er viktig at voksne er lydhøre og hjelper barna med det som oppleves utfordrende. Slik anerkjennes barnets stemme da det unngår å komme til kort (Svaton, 2017). *Intervjuperson 1* tenker at høysensitive elever: «(...) i garderobesituasjoner (...) kan få lov til å komme først eller sist ut, at det kan oppleves som veldig kaotisk om alle skal storme ut eller inn i garderoben samtidig». Fordi den høysensitive eleven blir overstimulert av summen av stimuli som overstiger elevens kapasitet, kan alternative løsninger for å nedsette mengden stimuli hjelpe eleven stort (Sonne & Delskov, 2015). Likevel mener Svaton (2017) det er viktig å ikke kategorisere høysensitive elever som særegne, men heller å tilrettelegge for mestringsopplevelser slik at påkledningen går

lettere: «De fleste barn misliker votter som er så tykke og stive at de mister gripeeviden. En strikkevott i mykt garn med en tynn overtrekkvott kan løse problemet» (Svatun, 2017, s. 97). Til tross for at høysensitive elever, i likhet med andre elever, på kort og lang sikt vil påvirkes positivt av mestringsopplevelser, kan overstimuleringen øke dersom den høysensitive eleven opplever at «hjelpen» underkjenner det egentlige problemet (Aron, 2013). Eleven kan føle at læreren definerer situasjonen med et «pytt sann», som tidligere forklart i kapittel «1.2 Bakgrunn for studien», og med det lar eleven gå på akkord med egne følelser (August & August, 2016). Selv om lærerens intensjon med tilpasning er god, kan eleven likevel bli nødt til å håndtere overstimulering og risikere å misoppfattes av andre som distraheret, treg og somlete i påkledningssituasjoner (August & August, 2016). *Intervjuperson 2* opplever det som viktig å ta seg tid og å finne roten til barns problem, i stedet for å bedrive «brannslukking» der utfordringen vil blusse opp igjen senere. Samtidig forteller *intervjuperson 1* at man ikke trenger å gjøre elevens utfordring større enn den er:

Jeg har jo møtt de barna som ikke synes det er så veldig kult med karneval for eksempel, fordi det er helt annerledes-dager. Det blir uforutsigbart (...) Da kan jo barnet bare ha på seg, for eksempel en eller annen bitteliten ... Hva skal jeg si ... Effekt da. At barnet ikke må ha fullt kostyme for eksempel. (Intervjuperson 1)

Slike avtaler kan skape trygghet for eleven da nervesystemet beroliges av å ha en trygg voksen å gå til, samt å ikke måtte ta stilling til kostyme (Sonne & Delskov, 2015). Samtlige intervjupersoner uttrykker viktigheten av å rette søkelyset mot hva det å være særlig sensitiv faktisk innebærer – spesielt i arbeid med barn.

#### 4.1.2 Sensitivitetens ulike uttrykk

Fagpersoner kan savne verktøy og kunnskap til å forstå barns atferdsmønster når det er «annerledes på en normal måte» (August & August, 2016, s. 217). Dette beskrives også av intervjupersonene som en utfordring, da det kan være lett å misforstå barnets behov dersom man ikke kjenner det godt. *Intervjuperson 2* og *intervjuperson 3* utdyper sensitivitetens kompleksitet med at barn kan ha sensitive trekk selv om det ikke omhandler høysensitivitet. *Intervjuperson 2* forteller at: «Vi ser jo mange ganger at med sensitive barn så er det gjerne noe mer. Det er en del av noe. Man kan for eksempel se sensitivitet hos barn innenfor autismspekterområdet». Det formidles om glidende overganger mellom diagnoser og personlighetstrekk:

Fordi hvis man leser kriteriene og kjennetegnene på veldig mange av de områdene der så er de ganske like. Det husker jeg fra min utdanning da vi skulle se på det som sto i faglitteraturen under «kriterier og kjennetegn på ...» og da var det mer eller mindre det samme som gikk igjen. Det var bare et eller annet ord eller en beskrivelse som var litt forskjellig. Så når jeg tenker «sensitiv» betyr det for meg at da er man ... Altså ... Nå har ikke jeg noen faglig definisjon på sensitivitet, men for meg så tenker jeg at da er man overfølsom for noen ting. (Intervjuperson 2)

I praksis er det et vesentlig spørsmål om man, som fagperson, setter en tydelig grense mellom det å være særlig sensitiv og ikke særlig sensitiv, eller om man orienterer seg bredt og også vurderer andre former for sensitivitet (August & August, 2016). På én side er det viktig å ikke sykelliggjøre høysensitive elever og å misoppfatte sensitiviteten som en diagnose. På en annen side kan særlig sensitive elever, fordi høysensitivitet har likhetstrekk med ulike diagnoser, faktisk tjene på tilnæringsmåter som for eksempel

benyttes overfor elever med autisme (Sonne & Delskov, 2015). Alle tre informanter påpeker at høysensitive barn sluker store mengder inntrykk. I kontrast til *intervjuperson 2* og *intervjuperson 3* som fokuserer på ytre stimuli, som lyd og lys, ser *intervjuperson 1* på indre stimuli som empati og trygghet. *Intervjuperson 1* forteller om enkelte barns behov for å «tette alle hull» i et forsøk på å få oversikt over situasjonen. Informantenes ulike innfallsvinkler til hvordan å forstå personlighetstrekket, kan ha å gjøre med forforståelsen av begrepet der personlig kompetanse, så vel som den faglige, påvirker perspektivet. Den personlige kompetansen utvikles i skjæringspunktet mellom person og fag der verdier, holdninger og erfaringer utforskes og utfordres (Skau, 2017). Det kan tenkes at *intervjuperson 1*, som selv er høysensitiv, bruker «insider-kunnskap» til å lese barna – også når signalene er mindre synlig (Berger, 2015).

Det kan være utfordrende å oppdage et barns sensitive trekk. Da kan gjenkjennelse av DOES-områdene i barnets atferd, samt kjennetegn som beskrives i høysensitive selvtester gi en pekepinn (August & August, 2016; Aron, 2013). Til tross for at et barn trolig ikke er høysensitivt dersom ikke alle DOES-områder «oppfylles», påvirker barnets aktuelle tilstand, som om det er overstimulert eller i balanse, hvordan områdene kommer til uttrykk (August & August, 2016; Aron, 2013). Barnet trenger derfor ikke å domineres like mye av hvert område for å være høysensitivt. Et særlig sensitivt barn kan påvirkes sterkt av andres humør, men ikke nødvendigvis like kraftig av subtile nyanser i omgivelsene. Dette kan skyldes varianter av genene som ikke er like betydelige, eller miljøforhold som er med og demper sensitiviteten på noen områder (August & August, 2016). Selv om denne studien angår tilpasning overfor barns høysensitivitet, er det vesentlig å påpeke at barnets sensitive trekk ikke utelukkende forklarer dets oppførsel (August & August, 2016). Blant annet tilknytningsstil vil påvirke hvordan barnets personlighetstrekk uttrykkes. Tilknytningsatferd har røtter fra evolusjonen og omhandler, grunnleggende sett, at barn er avhengig av å knytte seg til noen få voksne for å sikre egen trygghet og overlevelse (Brandtzæg et al., 2020). Kvaliteten på omsorgen barnet mottar fra sine omsorgspersoner vil påvirke forventninger barnet har til seg selv og verden, og avgjøre hvilken tilknytningsstil barnet utvikler (Drugli & Lekhal, 2018).

En trygg tilknytning til foresatte, barnehagepersonell og skoleansatte utvikles når barnet får gode trøsteopplevelser og hjelp til følelsesregulering for å overkomme utfordrende situasjoner (Drugli & Lekhal, 2018). Barns tilknytningsstil kan være både ambivalent og desorganisert, men denne studien forholder seg til skalaens ytterpunkter - om barnet kjenner seg trygg eller utrygg (Brandtzæg et al., 2020; August & August, 2016). Fordi barn er avhengig av omsorg for å overleve, vil de knytte seg til bestemte voksne uavhengig av om ens behov blir anerkjent eller oversett (Drugli & Lekhal, 2018). I forlengelsen av dette vil et utrygt tilknyttet barn kunne ha flere karaktertrekk som også kjennetegner høysensitivitet, men uten å være særlig sensitiv (August & August, 2016). Herfra kan det stilles spørsmål til Kagan sitt spedbarns-eksperiment, forklart i kapittel «2.2.1 Den særlig sensitive hjernen», og hvorvidt prosentandelen barn som var «meget reaktive» faktisk skyldes høysensitivitet og ikke utrygg tilknytning. Slikt sett trenger heller ikke DOES-områdene og selvtester å være valid i vurderingen av høysensitivitet (August & August, 2016). På en annen side kan også høysensitive barn ha en utrygg tilknytningsstil og med det være blant de mest sårbare barna i fellesskapet. Fagpersoner kan fordømme oppførselen i stedet for å forstå og styrke (August & August, 2016). Derfor må *hele* barnet ses i vurderingen av det – også miljøfaktorer. Når særlig sensitive barn er hjemme, hos en venn eller i nabolaget kan de løpe rundt, leke og synge, men i skolens overstimulerende omgivelser kan disse barna bli tause og



observerende (Aron, 2014). For foreldre til et høysensitivt og trygt tilknyttet barn kan det være uforståelig at barnet deres har utfordringer med sosialt samvær på skolen (Aron, 2014). *Intervjuperson 2* forteller at:

Jeg har faktisk hatt familier der jeg har brukt et halvt år på å få snudd det at foreldrene har panikk til at de innser at barnet skal ha hjelp. Det krever tålmodighet, respekt og omsorg. Du må våge å være direkte samtidig som du må vurdere hver samtale. Som jeg sier til pedagogene når jeg går inn i samtaler med dem: «Nå må vi bare trå veien når vi går den. Kanskje kommer vi i mål på dette møtet, kanskje kommer vi ikke i mål» (...) Jeg var nettopp i en samtale med et foreldrepar der det snudde fra at: «Det er ikke noe galt med barnet mitt» til at «Vi vil ha hjelp og det skal skje i morgen». (Intervjuperson 2)

I intervjuene formidles en opplevelse av at det er personlighetstrekkets mindre positive sider som vektlegges dersom den voksne ikke kjenner barnet godt. *Intervjuperson 2* reflekterer rundt bruken av sensitivetsbegrepet og påpeker at det nok er mange som drar paralleller til det å være «redd for», «var for» eller at man «ikke liker». Sonne og Delskov (2015) antyder at: «Det er stor forskjell på atferden hos høysensitive barn når de er i balanse og når de ikke er det» (s. 30). Et overstimulert barn kan utagere eller kortslutte og oppfattes som krevende, i motsetning til et barn som opplever å være i et positivt og tilpasset miljø som gjerne er nysgjerrig og tillitsfull med en intelligent sans for humor (Aron, 2013; August & August, 2016). Som vist i kapittel «2.5 Stigma, kritikk og misoppfatning», er en utbredt oppfatning at barns sensitive trekk er en sårbarhet fremfor en resurs. I følge Aron (2014) favoriserer samfunnet barn som er muntre, eventyrlystne, sosialt selvsikre og utadvendte. Slike egenskaper kan anses som fordelaktig i sosiale miljø og for voksenpersoner som er opptatt av at barna skal «komme seg opp og frem». Til tross for at høysensitive barn kan stemples som så lettpåvirkelig at de i møte med motgang kommer negativt ut sammenliknet med andre barn, viser det seg at:

Det vi har oversett, er at det i et støttende miljø kan være en ulempe for et barn at det ikke så lett lar seg påvirke. Når foreldrene er meget kompetente, når undervisningen har en høy kvalitet eller når deprimerte barn får opptrening i sosiale ferdigheter, er det en risiko for at slike positive forhold i noen grad «preller av» på de barna som er mindre plastiske eller formbare. Det finnes altså ulemper ved lav sensitivitet i møte med motgang, noe forskere tidligere ikke har vært oppmerksom på. Samtidig er det fordeler ved høy sensitivitet i støttende kontekster, noe vi også har oversett. (August & August, 2016, s. 62)

Mindre sensitive elever vil, i motsetning til høysensitive elever, ikke nødvendigvis bry seg merkverdig om irettesettelser eller at medelever utsettes for mobbing (August & August, 2016). Dette gjelder like mye for positive hendelser der mindre sensitive barn ikke vil påvirkes særlig positivt av anerkjennelse, ei heller å kjenne sterk glede når foreldrene gir emosjonell støtte (August & August, 2016). Voksne i arbeid med barn bør reflektere over hvorfor barn skal utvikle seg i idealiserte retninger fremfor å få blomstre, som den de faktisk er, i tilpassede miljø. Samtidig bør ikke graden av en elevs sensitivitet innskrenke normalitetsbegrepet til å bli for snevert der sensitivitet fremheves som bedre enn å være mindre påvirkelig (August & August, 2016).

#### 4.1.2.1 Å falle mellom to stoler

I alle tre intervju blir det uttrykt at barns sensitivitet kan vise seg på forskjellige måter. *Intervjuperson 1* forteller at:

Noen barn er jo sånn: «Hei, her er jeg, verden er klar for meg!» mens noen trenger å se det litt an og stiller seg på sidelinjen. Jeg tenker at de som er sosiale trenger en liten timeout inn i mellom for å fordøye alle inntrykk – for det ser jeg at kan bli litt too much. (Intervjuperson 1)

Her synliggjør intervjupersonen hvordan barn på ulikt vis domineres av *kjør-på-systemet* (BAS) og *stopp-og-sjekk-systemet* (BIS) hvor det videre kan dras paralleller til barnets ulike personlighetstrekk, utover det særlig sensitive, som introversjon og ekstroversjon. Selv om ekstroverte barn i stor grad trives i sosiale grupper og tar regien i det som foregår, er utfordringen den hårfine balansen mellom aktivitetstrang og behovet for å lade batteriene (Svatun, 2017). *Intervjuperson 1* opplever å se plutselige endringer i ekstroverte høysensitive barns væremåte ved overstimulering og beskriver at barnet får en «energiløs forvandling» der det ikke «oppnås kontakt med abonenten».

*Intervjuperson 2* forteller også om særlig sensitive barn som på kort tid endrer karakter og tøyer grenser for å «tøffe seg» med utagerende atferd. Ofte vil den ekstroverte personligheten anerkjennes og belønnes av omgivelsene, mens den sensitive siden overses. Dette kan resultere i at eleven sliter med å forstå sin egen sensitivitet og bortprioriterer å respektere egne grenser for hva som er passe stimuli. Ekstroverte høysensitive elever kan derfor «tråkke på gassen» når de er overstimulert og egentlig trenger fred og ro, for så å falle sammen i gråt når de kommer hjem fra skolen og endelig kan skjerme seg fra stimuli (August & August, 2016). Til tross for å skulle være i stand til å tolke og forstå den bakenforliggende årsaken til et barns utagering, er det en annen del av personlighetstrekket som i større grad bekymrer *intervjuperson 2*:

Det er greit med de barna som holder seg for ørene, som løper unna eller som viser sterkt ubehag hvis de får på seg noen klær som klør på grunn av lapper for eksempel, men det kan jo være barn som holder ting inni seg. De er det kjempevanskelig å fange opp. Jeg får vondt når jeg tenker på det altså. At det kan være barn som går rundt og kjenner på ting og tenker på ting som ikke kommer til uttrykk. Du har jo de som blir helt stille, som trekker seg inn i seg selv og går bort fra andre og da er det klart at du må begynne å forske på de barna. Hvis de trekker seg unna samspill så er det et eller annet. (Intervjuperson 2)

I motsetning til høysensitive ekstroverte elever som overkompenserer ved altfor mye stimuli, vil høysensitive introverte elever trekke inn i seg selv, bli stille og kjenne på de kaotiske følelsene overstimuleringen innebærer (Møberg, 2013). Fordi mange høysensitive introverte elever får høre at de er overfølsomme, sjenerte og «ikke riktig skrudd sammen», anstrenger de seg ofte voldsomt for å virke «normal» (Aron, 2013; Møberg, 2013). Eleven vil kunne strebe etter å leve opp til andres forventninger og å etterlikne deres væremåte. Dersom dette ikke lykkes kan eleven kjenne på skam og utilstrekkelighet som resulterer i at man lett får dårlig samvittighet og føler seg oversett. Det er ikke uvanlig at høysensitive elever opplever barndommen som utfordrende da en bruker enormt med krefter og energi på å gjøre det en tror vil tilfredsstille omgivelsene (Møberg, 2013). Flere intervjupersoner frykter at «de stille, snille forsvinner mellom to stoler» til tross for at de tilbakeholdne høysensitive barna utgjør flertallet blant gruppen av høysensitive (Aron, 2013). *Intervjuperson 3* forteller om travle hverdager med en mangfoldig barnegruppe der enkeltbarn forsvinner i mengden fordi de ikke krever noe:

Det er dessverre sånn at det går mye tid til å roe ned barn som er rastløse og gjør mye ut av seg. Det går ofte utover de stille og rolige barna. Av og til må man bare velge det som er til det beste for gruppa der og da – og det er som oftest å få ro. (Intervjuperson 3)

Fra *intervjuperson 3* sitt scenario kan det dras paralleller til min egen praksisfortelling, beskrevet i kapittel «1.2 Bakgrunn for studien», der samlingsstunden brått avsluttes av hensyn til rastløse barn, mens det rolige barnet som gråter får beskjed om å tilpasse seg endringen. Selv om introverte og høysensitive barn kan tjene på at det blir ro i gruppa, beskriver *intervjuperson 2* hvordan barn som har en tendens til å trekke seg tilbake i enkelte situasjoner, likevel kan bli overkjørt da: «De barna som er på hele tiden får all oppmerksomhet». *Intervjuperson 2* utdyper med en observasjon:

Jeg observerte en gang i et klasserom, for noen år siden. Et firkantet klasserom med en lærer frempå der med rundt 25 elever i klassen. Jeg satt bakerst. Det var ganske interessant for da kjente jeg mange av de som satt i det klasserommet og de hadde jeg kjent fra de gikk i barnehagen. Så jeg visste hvem som var frempå og som alltid sto først når det var underholdning i barnehagen. Som alltid sang solo og som alltid hadde flest roller i underholdningen. De som vistes, syntes og hørtes. Også visste jeg hvem som ... Ja ... I hvert fall ikke synes det var noe ålreit å stå frem og som kanskje kjente på at «kanskje er jeg ikke verdt så mye heller». Liten tro på seg selv. «Jeg er ikke så flink som de andre» eller «Jeg liker ikke å stå frem». Jeg så igjen akkurat det samme som jeg hadde sett i barnehagen - i det klasserommet. Det var altså ... Det var barn der som var på hele tiden, som var frempå og som snakket og rekte opp hånden og som alltid ble spurt. Også var det andre barn som også hadde hånden i været, men som aldri ble spurt. Også var det barn som bare forsvant i mengden. (Intervjuperson 2)

Haukedal (2014) mener at vi lever i et så konkurransedrevet og travelt samfunn at det i liten grad klarer å nyttiggjøre seg det høysensitive karaktertrekkets mellommenneskelige grunnholdninger og verdier. Samtidig er det forståelig at den voksne i noen situasjoner tar valg som tilsynelatende gagnar hele barnegruppen til fordel for enkeltbarn. Problemet hevder Haukedal (2014) er at denne handlingen, hvis den gjentar seg, kan signalisere overfor de ettertenksomme og stille barna at deres behov ikke betyr noe hvis de ikke hever stemmen og «krever» sin plass. Hvis høysensitive barn i tillegg tilpasser seg miljøet som kameleoner for å skli sømløst inn, kan det tenkes at heller ikke den voksne ser barnets behov og dermed jobber i strid med livsmestringsperspektivet (Aron, 2013; Haukedal, 2014). Manglende forståelse og aksept for høysensitivitet fra omgivelsene kan gi særlig sensitive barn et sårbart selvbilde til tross at barnets beste og muligheten til fritt å gi uttrykk for egne synspunkt, alltid skal garanteres (Haukedal, 2014; Barne- og familiedepartementet, 2003). *Intervjuperson 2* setter ord på utfordringen:

Det var ganske interessant å se for der var det mange barn som strevde med ulike ting, men som ikke var utagerende, hyperaktiv eller noe sånt og de ble ikke sett. De falt mellom to stoler og ble borte. Stille, snille. Og de stille, snille vet du ... Det er egentlig de man bør være mest bekymret for. De andre de får da sitt. De stille, snille gjør ikke så mye ut av seg. (Intervjuperson 2)

En fellesnevner for intervjupersonene er frykten for å komme til kort. Det skildres at det å skulle imøtekomme barnets beste og tilrettelegge og tilpasse hverdagen for det særlig sensitive barnet, handler om mye mer enn kunnskap om personlighetstrekket. *Intervjuperson 1* mener at: «Det handler om organisering, det handler om ledelse og det handler om voksenrollen like mye som det handler om det sensitive barnet».

## 4.2 Profesjonelt samarbeid rundt høysensitive barn

Til tross for at barnekonvensjonen (1989), barnehageloven (2005) og opplæringsloven (1998) alle understreker barn og unges rett til et individuelt tilrettelagt tilbud i en inkluderende barnehage og skole, opplever mange å ikke få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Omdal & Thygesen, 2018). Kompetanse hos lærere er helt avgjørende for elevenes utvikling og læring. Likevel settes det inn ufaglært personell overfor barn og unge som trenger kompetente voksne (Omdal & Thygesen, 2018; Nordahl et al., 2018). *Intervjuperson 1* forteller at:

Noen ganger så tenker jeg at: «Hvorfor jobber du egentlig med barn?» om noen voksne. Mange er sånn: «*Dette* er måten å tenke på, eller *sånn* kan du ikke gjøre!». Det kan oppleves som «harde hender» om du skjønner hva jeg mener. (Intervjuperson 1)

I arbeid med sensitive barn er det avgjørende å se muligheter og potensial i det som i utgangspunktet kan oppfattes som utfordrende. Fordi de høysensitive barna blir sterkt påvirket av sosiale miljø, kan lærerens innsats sette dype spor – både i positiv og negativ forstand (August & August, 2016). Gjennomgående i intervjuene er viktigheten av trygge relasjoner. Det fortelles om faglige aktiviteter blant personalet der blant annet et fargeskjema skal sikre at alle barn har minst én voksen de føler seg trygg på:

Da får personalet utgitt en liste over alle de ulike barna på et skjema der de bruker fire ulike farger. Rødt, grønt, svart og blått tror jeg det er. Så er det beskrivelser på de ulike fargene. Også skal de fargelegge da, hvilket forhold de føler at dem har til de ulike barna. (Intervjuperson 2)

Målet med fargeleggingen er å diskutere, reflektere og sammenlikne personalets plassering av farger for å bli bevisst sin egen relasjon til hvert enkelt barn og samtidig få kartlagt hvilke barn som eventuelt trenger bedre oppfølging. *Intervjuperson 2* fastslår at alle barn skal ha tiltro til at:

Personalet hjelper meg, personalet ser meg. Hvis jeg blir redd så har jeg noen å gå til og da forstår de om jeg kommer løpende. Eller de skjønner hvis jeg holder meg for ørene og går bort dersom det er høye lyder. (Intervjuperson 2)

I videreførelsen av trygge og nære relasjoner, ytres en kollektiv bekymring rundt hvordan trygghet praktiseres og ivaretas i skolen. *Intervjuperson 1* mener at: «Man har mye større frihet til å satse på relasjonsbygging i barnehagen fordi at man er tettere på». I likhet med *intervjuperson 1* er *intervjuperson 2* skeptisk til hvordan behovene til enkeltbarn i en mangfoldig skoleklasse fanges opp: «Hvis du har én lærer da, på skolen, kanskje til nød en assistent eller noe ... Med en klasse på 18, 19 elever ... Da skal det noe til altså ... Å se alle». Det kan virke som at intervjupersonene mistenker at skolens utdanningsoppdrag overkjører dannelsesoppdraget der teori og læreplaner trosser elevenes personlige behov og det psykososiale klasse miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). *Intervjuperson 1* frykter at: «Mange lærere er så opptatt inni sitt eget hode av å lære bort fag at de glemmer leken for eksempel». *Intervjuperson 2* uttrykker også frustrasjon knyttet til skolens praksis:

Jeg har hatt mange fighter med grunnskolen jeg altså (...) Så du er prisgitt lærerne og du er prisgitt skolesystemet (...) Jeg har vært borti lærere som har sett barna (...) for den de er og som har prøvd å legge til rette, og jeg har vært borti lærere som har sett [barna] som et springbrett for å få mer tilskudd og folk inn i klasserommet – uten å gjøre noe mer for

de barna som trenger det (...) Det er noe med det å klare å se barnet. Det er noe med det å klare å sette seg inn i. Det å prøve å ta barneperspektivet og se: «Hva er det du sliter med?», «Hva er det som utløser dette?» og «Hvorfor er du slik?». Man må prøve å finne ut av det og hva det er som virker. En må finne tiltak for å hjelpe. Det er ikke alltid man klarer å hjelpe alle til det fulle, men *noe* klarer man alltid å gjøre. (Intervjuperson 2)

*Intervjuperson 3* har også en historie om læreres målsetting og forteller at: «Jeg har snakket med lærere i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole der lærerens fokus er om barnet kan å skrive sitt eget navn og gå på toalettet selv». I forlengelsen av dette har jeg selv som forsker, i løpet av masterstudiet i spesialpedagogikk, snakket med lærere i barneskolen som forteller om en konkurransekultur på lærerværelset der det knives om hvilken klasse som har lært flest bokstaver i alfabetet eller hvilket delkapittel klassen har kommet til i mattekoka. På tross av analoge opplevelser kan man på ingen måte generalisere en slik praksis til å gjelde alle lærere - ei heller alle barnehagelærere. *Intervjuperson 2* tror derimot at: «[Høysensitivitet] kan virke som et litt skummelt begrep. Fordi det er litt moderne. Det er et ord som har kommet de siste årene». Uavhengig av begrepsforståelse, mener Sonne og Delskov (2015) at ledere må våge å bevege seg ut i det ukjente. Samtidig ser man en økning av lærere som slutter i yrket grunnet tidspress, høye krav, lite anerkjennelse og nye roller som stadig må fylles (Jelstad, 2023). Det kan virke som at lærere i skolen opplever å miste sin autoritet til fordel for å ta på seg oppgaver en verken har tilstrekkelig med tid eller kompetanse for:

Utover å kunne faget vårt godt og formidle det til elevene, må vi ha en god relasjon til dem, og slik skal det være. Men det relasjonelle har bikket over til å handle for mye om omsorg og oppdragelse. Det gjør at vi til tider må være terapeut eller psykolog. (Løndal, 2023)

August og August (2016) formidler at det ikke er vanskelig å definere høy kvalitet i omsorg og undervisning, men at den store utfordringen ligger i å sikre fagpersoner lønn, status, arbeidsvilkår og etterutdanning som gjør at barna kan tilbys den høye kvaliteten. For utslitte lærere som allerede skal håndheve mangfold, livsmestring, elevmedvirkning, kartlegging og tilpasset opplæring, kan det tenkes at det å skulle bringe *enda* et begrep inn i skolesystemet (høysensitivitet), som i tillegg er lite synlig og merkbart for andre, kun bidrar til behovet for mer resurser, tid og tilpasningsbehov – noe skolen kan synes å drukne i fra før. På tross av dette har alle elever rett til tilpasset opplæring og et godt psykososialt skolemiljø, uavhengig av hvilke behov som i et mangfold erkjennes som «viktigst» og derfor prioriteres (Opplæringslova, 1998). Det å mestre mangfoldet slik at alle elever med ulike forutsetninger og behov opplever å få et godt utbytte av opplæringen, regnes som ett av de største utfordringene i den norske skolen (Hanssen, 2021). *Intervjuperson 2* erkjenner dog at:

Jeg opplever at det stort sett er flinke fagfolk. Vi har et veldig godt samarbeid med skolene rundt her (...) Jeg opplever at det blir møtt med respekt for de vet at jeg ikke tar kontakt med skolen dersom det ikke er noe. Jeg driver ikke og overdramatiserer et barn, men er det et barn som trenger hjelp så skal det få hjelp. (Intervjuperson 2)

#### 4.2.1 Å bane vei for forståelse

I skolen har det lenge vært fokus på *hva* som skal til for å utøve god praksis, fremfor *hvordan* kunnskapen kan implementeres rent praktisk (Westergård, 2018). I kapittel «2.5 Stigma, kritikk og misoppfatning» spekuleres det på om tilpasset opplæring overfor den høysensitive væremåten, som tilsynelatende er ganske «normal», kun vil signalisere

for de barna det gjelder at det er noe galt med dem. På bakgrunn av at høysensitivitet ikke er en diagnose, men et personlighetstrekk (Aron, 2013), kan det virke uforståelig og lite hensiktsmessig å gjøre den sensitive egenskapen til noe mer spesielt enn andre sider av personligheten som også varierer hos elevene (Jensen, 2019). Med den høysensitive elevens dybde, gode konsentrasjonsevne, nysgjerrighet og høye krav til kvalitet (Aron, 2013; Sonne & Delskov, 2015) er det lite som tilsynelatende tyder på at eleven ikke får et tilstrekkelig opplæringstilbud. Utfordringen ligger i at høysensitive elever har et forvrengt bilde av seg selv der de i mange sammenhenger opplever å mestre mindre enn det de selv og omgivelsene forventer av dem (Sonne & Delskov, 2015). Særlig sensitive elever har ofte god trening i å etterlikne og anerkjenne andres kvaliteter fremfor sine egne: «På noen områder kan de mer enn andre barn, men det teller ikke for dem. Det er jo like enkelt for dem som å trekke pusten, og det er ikke noe man pleier å få skryt for» (Sonne & Delskov, 2015, s. 51). I følge Haukedal (2014) er ingenting så sårbart som å hele tiden må tilpasse seg omgivelsene og velge å: «(...) etterleve andres ønsker på tvers av egne behov» (s. 65) og ingen har bedre forutsetning for å forstå hva omgivelsene forventer og krever, enn de som er høysensitiv.

Skeptikere mener at forskningsgrunnlaget omkring høysensitivitet er svakt og at: «Det er nok av viktige utfordringer å ta tak i spesialpedagogisk og pedagogisk praksis (...) Såkalt «høysensitivitet» er ikke en av dem» (Jensen, 2019). Det kan tenkes at menneskene som argumenterer for at høysensitivitet ikke skal tas hensyn til, tilhører de omkring 80 prosentene av befolkningen som ikke er særlig sensitive. På en annen side underbygger ytringen denne forskningsstudiens formål og retter søkelyset på behovet for å synliggjøre det «usynlige». Samtidig som det uttales at høysensitivitet ikke trenger å prioriteres, avspeiler stimulerende undervisningsformer og stigende uro i norske klasserom en samfunnsutvikling som bidrar til å skape utfordringer for elever med sensitive trekk (August & August, 2016). Mange høysensitive elever har et dårlig selvbilde som et resultat av at de sammenlikner seg med andre og ofte opplever at de ikke mestrer det samme. De utsettes gjerne for kritikk og utålmodighet fra omverdenen fordi omgivelsene ikke forstår hvordan den særlig sensitive eleven fungerer (Sonne & Delskov, 2015). Når den høysensitive eleven i tillegg kan ha problemer med å forstå seg selv, oppstår gjerne et paradoks der eleven undervurderer sine egne egenskaper og overvurderer andres, og med det får en følelse av utenforskap. Dette mønsteret kan bli til en vane som bidrar til et større og større svik mot en selv og: «Gradvis blir våre vaner vår personlighet og vår atferdsstil» (Haukedal, 2014, s. 65). Det å ubevisst gi seg hen til andre, og ikke være sjef i eget liv, kan øke selvforakten, men den særlig sensitive eleven kan kjenne seg automatisert og pliktet til å sette seg selv sist (Haukedal, 2014).

I følge Sonne og Delskov (2015) forholder en andel seg til personlighetstrekket fra et naturvitenskapelig perspektiv og mener det kun dreier seg om fysiske behov fremfor psykologiske hensyn. Fra et naturvitenskapelig ståsted kan det oppleves som en marginalisering av barn å operere med det høysensitive begrepet. På en annen side kan det føre til marginalisering å ikke være bevisst karaktertrekket da høysensitive barn kan utvikle dårlig selvtillit og selvfølelse når voksne i beste mening forventer at de oppfører seg som det store flertallet (Sonne & Delskov, 2015). Herfra kan det dras paralleller til rekrutteringsfasen av informanter til studien der rektorer og lærere frasto fra intervju grunnet begrenset kunnskap eller ingen høysensitive elever på skolen. Det kan tenkes at høysensitivitet anses som noe som ikke trenger å håndteres. På en annen side kan manglende kunnskap gjøre at skoleansatte ikke er oppmerksom på at én av fem elever er høysensitiv (Aron, 2013). *Intervjuperson 1* mener det er en vrangforestilling dersom

rektorer og lærere betrakter det som positivt å si at det ikke befinner seg høysensitive elever på skolen, og undrer seg videre om skoleansatte går med skylapper. I kontrast til dette legger man sjeldent merke til de høysensitive trekkene dersom eleven trives og tilpasser seg positivt. «Som regel er det først når barnet utvikler problemer, at foreldre og fagpersoner blir oppmerksom på at barnet er sensitivt» (August & August, 2016, s. 16). Det er forståelig at flere er skeptisk til hvorfor opplæringen plutselig skal tilpasses noe som tilsynelatende verken trenger å være et problem, eller har vært et tema i skolen tidligere. På en annen side er undervisningen i dag noe helt annet enn for 25 år siden, og elevenes subjektive opplevelser må tas høyde for (Uthus, 2020). Det som gir opplevelse av mestring hos én elev, trenger ikke å gjøre det hos en annen. For høysensitive elever, som er intuitiv og på leting etter dybde og mening, kan mestring være å kjenne indre ro og å oppleve en trygg og forutsigbar hverdag. For mindre sensitive, eller ekstroverte, elever vil mestring kunne knyttes til eksterne opplevelser som å få fotballen i mål, løpe raskest på 60 meter eller å ha en stor vennegjeng å gå til i friminuttene. Det kan tenkes at temauker, gruppearbeid, mer uro i timene og eksperimenterende undervisningsformer gjør høysensitive elever mer synlig enn tidligere (August & August, 2016).

Etter å både ha jobbet og vært i lengre praksisperioder i barnehager og skoler opplever jeg at misforståelser fra omgivelsene og mangel på tid kommer i veien for de gode intensjonene til de mer sensitive barna. Et barn som veksler mellom å være intenst tilstede i en gruppeaktivitet og å trekke seg tilbake for å være tilskuer, kan misoppfattes av voksne som tror at en blir holdt utenfor leken. Et barn som observerer at noen i omgivelsene trenger trøst, eller som er på vei med votten til et barn som har mistet den, blir gjerne avbrutt av en voksen som kommer dem i forkjøpet, eller som anmoder barnet til å legge ifra seg votten som ikke er deres. Det trenger heller ikke å være tid til å la et barn undre seg dypt over spørsmål før et svar kreves, slik at spørsmålet heller besvares av barnet som sitter utålmodig på siden. Selv om slike situasjoner kan jobbe imot høysensitive barn, må det samtidig påpekes at de i overstimulerende omgivelser kan bli tause og observerende og derfor distansere seg fra situasjonen – noe som *kan* resultere i at en lettere blir utestengt (Aron, 2014). Sonne og Delskov (2015) mener at kunnskap om sensitive barn ikke bare er «kjekt å ha» (s. 232), men avgjørende for pedagoger, lærere og foresatte. I kontrast til dette opplever intervjupersonene at tematikken feiltolkes. *Intervjuperson 3* sier at: «Det er ikke sånn at høysensitive barn krever enormt med tilrettelegging. De trenger det alle andre barn også trenger – bare *litt* mer av det». To intervjupersoner forteller at den tilpasningen som høysensitive barn responderer positivt på, også gir positivt utslag blant de resterende barna. *Intervjuperson 1* opplever at det er en utbredt misoppfatning at høysensitive barn er «porselensdukker» som skal behandles med silkehansker:

Det er ikke sånn at man skal kreve å bli sett hele tiden, men de skal møte voksne som setter klare og tydelige grenser for dem. Alle barn trenger jo det. Også tenker jeg det, jeg har diskutert mye med foreldre og lærere opp gjennom, at det å møte det sensitive barnet på en god måte – det er sånn alle barn skal bli møtt egentlig. (Intervjuperson 1)

Samtidig som at noen mener det er unødvendig å kategorisere enkeltbarn som særlig sensitiv, uttaler lederen i *Foreningen for høysensitive* at man vil komme langt bare med å lære om alle barns utvikling – kognitivt, sosialt, emosjonelt og fysisk (Angell, 2021). I likhet med skeptikerne som frykter en marginalisering av barn, uttrykker Foreningen for høysensitive at barn skal ses i lys av sin egenart og ikke under en felles paraply. Uavhengig av om en velger å omfavne det høysensitive begrepet, bør voksne i arbeid

med barn ha kunnskap om barns medfødte temperament, tilknytning og samspillet mellom gener og miljø (Angell, 2021). Ettersom skolen er lovpålagt, i henhold til opplæringsloven, å gi alle elever et helsefremmende skolemiljø, kan økt kunnskap gjøre at lærere ser forskjellen på kort- og langvarig stress (overstimulering) slik at *alle* barn som risikerer å utvikle stressrelaterte plager oppdages (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Angell, 2021). Nyere forskning tyder på at særlig sensitive barn påvirkes sterkt av kvaliteten på omsorgen de mottar. Et italiensk og engelsk forskerteam fant at særlig sensitive barn, i positive miljøer, utviklet færre problemer under nedstengningen av skoler og barnehager i forbindelse med Covid-19-pandemien enn mindre sensitive barn:

We investigated whether parenting influenced children's adjustment during the pandemic more strongly in highly sensitive children compared to less sensitive ones. That is, some children might be more vulnerable when experiencing a highly distressed parent, but also benefit more from a parent who is able to show affection and an empathic understanding of children's emotions in unpredictable times. (Lionetti et al., 2022)

Studien av 72 barnehagebarn og 94 barneskoleelever viser at de høysensitive barna var mindre selvkritisk, engstelig og deprimeret under de strenge koronarestriksjonene enn andre barn - hvis tilknytningen til foreldrene var trygg og forholdet positivt (Sensitive Balance, u.å.; Lionetti et al., 2022). Dataen som ble innsamlet før, under og etter første nedstengning kommuniserer at støttende, tilstedeværende og trygge foreldre var avgjørende for alle barn under denne perioden, men spesielt de høysensitive barna ble påvirket av den trygge kontakten der hverdagen ble strukturert på en meningsfull måte (Sensitive Balance, u.å.; Lionetti et al., 2022). Forskerne undertrykker at høysensitive barn, med riktig voksenkontakt, påvirkes positivt av gode strategier og kan være svært kompetent i å mestre motgang (Sensitive Balance, u.å.; Lionetti et al., 2022). Funnene i studien samsvarer med teorien om høysensitive elever som orkidébarn, som i et tilpasset miljø vil klare seg spesielt god, og synliggjør viktigheten av en trygg elev-lærer-relasjon.

## 4.3 Klassemiljø

Grunnlaget for en positiv kultur som oppmuntrer og stimulerer elever til sosial og faglig utvikling, er et raust og støttende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Skoleansatte, foresatte og elever har sammen et ansvar for å fremme trivsel, helse og læring, men det stilles krav til at lærere blir kjent med elevene for å organisere undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Hanssen, 2021). Til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring har vært å regne som et ideal siden 1975, favner begrepet bredt og kan vekke assosiasjoner om at det ikke er gjennomførbart i praksis (Hanssen, 2021). *Intervjuperson 1* understreker at barn fortjener trygge voksne som er tilstedeværende og balansert med lyst til både å se og forstå barnas behov og ønsker.

### 4.3.1 Relasjonsbygging

Intervjupersonene trekker alle frem relasjonsbygging mellom barn og voksen som den viktigste komponenten til aksept, tilrettelegging og forståelse av det høysensitive personlighetstrekket. *Intervjuperson 1* gjenforteller en historie som ble presentert på et jobbkurs om atferdsvansker hos barn:

Det [var] en gutt der som alltid var så veldig sint mot læreren, også ble læreren nysgjerrig på hvorfor det? Også sa gutten at: «Jeg liker ikke at du peker når du snakker til meg!». «Nei? Okei, men da skal jeg slutte med det». Læreren tenkte ikke over det selv, men det var et kroppsspråk den voksne hadde som trigget noe i det barnet. Jeg tenker at



[høysensitive elever] er veldig raske til å analysere kroppsspråk – på godt og vondt. Da endret jo atferden seg, mellom de to, for læreren sluttet å ha det kroppsspråket.  
(Intervjuperson 1)

Menneskelige relasjoner betyr mye for høysensitive barn. Når det er god kontakt mellom lærer og elev, blir elevene trygge (Sonne & Delskov, 2015). Fordi høysensitive elever legger stor vekt på å oppfylle skolens krav, kan det kjennes ekstremt knusende dersom man opplever å ufortjent bli irettesatt eller straffet (Aron, 2014). *Intervjuperson 1* er opptatt av å møte elever med en varm tilstedeværelse: «Det kan være å bare ha en liten hånd å holde i eller en liten klapp på skuldra. Bare noe fra sjel til sjel». Det fortelles videre at en tommel opp, eller et bekreftende blick kan hjelpe særlig sensitive barn til å berolige nervesystemet. Fordi høysensitive barn gjerne opplever verden som kaotisk, kan et nikk eller en oppløftende kommentar bidra til at barnet får samlet seg (Sonne & Delskov, 2015). *Intervjuperson 3* forteller at høysensitive barn i mye større grad enn mindre sensitive barn er avhengig av hjelp fra voksne for å regulere følelsene sine: «Det blir plutselig for mye. Det kan være små ting som plutselig blir veldig store». Grunner til dette kan være mye, men høysensitive barn kan, på grunn av sin enorme empati, ha problemer med å skille mellom hva som er «jeg» og «du» (August & August, 2017). Dersom barnet ikke har lært å kontrollere empatien, vil det påta seg ansvar for andre og bli overveldet av negative følelser. I et mangfoldig klasserom med mye energi, følelser og krav, kan dette bli overstimulerende. For høysensitive elever er det spesielt viktig at skolen prioriterer lærernes relasjonelle kompetanse slik at det er mulig for lærere å etablere et godt forhold til den enkelte elev (Sonne & Delskov, 2015). Nærhet og en tett relasjon til barna trekkes frem som utslagsgivende av *intervjuperson 2* som forteller at:

For de barna vi vet har trøbbel med høye lyder og sånn, så forbereder vi dem. La oss si at vi skal se en film. Da sitter det alltid en voksen ved siden av det barnet og snakker med det og forteller at «nå kan det komme høye lyder». Det kan også være barn som reagerer på noe så enkelt som ballonger. Det kan være helt grusomt for enkelte – og da har vi ikke ballonger. Av respekt for det barnet. (Intervjuperson 2)

I likhet med *intervjuperson 2* refererer *intervjuperson 3* til viktigheten av å forberede og forklare årsakssammenhenger:

Noen barn reagerer veldig på plutselige lyder som piping fra oppvaskmaskinen. Barnet kan sitte med andre barn og være godt inni leken, men så stivner det plutselig helt. Når vi forklarer hva lyden er går barnet som oftest tilbake i lek etter hvert, men dersom vi ikke fanger opp hva barnet er redd for kan det gråte i lang tid uten at vi vet hvorfor. Og tenk deg da hvis vi bare antar i slike situasjoner (...) Noen barn må vi også ta med ut før en brannøvelse, selv om vi egentlig ikke skal gjøre det, hvis ikke går barnet i lås.  
(Intervjuperson 3)

#### 4.3.2 Barn som medvirkende aktører i eget liv

Selv om både barnehagens rammeplan og læreplanen i skolen retter fokus mot barns medvirkning som skal ivareta retten til å uttrykke sine ønsker, forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017a), knyttes det bekymring til i hvilken grad behovene til høysensitive elever oppdages. *Intervjuperson 1* opplever at lærere i skolen spekulerer og snakker med andre skoleansatte om enkeltelevers behov fremfor å spørre eleven selv:

Vi hadde et møte med en 16-åring (...) Jeg spurte hvor hun liker å sitte i klasserommet, og hun svarte at hun liker å sitte langt foran egentlig. Også satt hun bak da, så jeg spurte: «Er det noen som har spurt deg om det?» Nei. Det var ingen som hadde snakket med henne om hvordan hun synes det er å være i klasserommet. (Intervjuperson 1)

Høysensitive elever kan foretrekke å sitte fremst i klasserommet for å slippe å ha andre elevers bevegelser i synsfeltet. Å plasseres for seg selv kan fungere som en buffersone da omgivelsenes inntrykk blir mindre påtrengende (Sonne & Delskov, 2015). På den måten kan kommunikasjon og samspill mellom eleven og miljøet forebygge en negativ utvikling av enkelte atferdsmønstre (August & August, 2016). På en annen side kan det være utfordrende for lærere å omfavne hver enkelt elevs behov samtidig som klassens faglige fremgang skal sikres. For en ekstrovert høysensitiv elev som vrir seg på stolen og forstyrrer klassen med urolig atferd grunnet overstimulering, kan et tilsnakk fra læreren øke elevens rastløshet da eleven irettesettes fremfor å forstås (August & August, 2016). Fordi eleven opplever situasjonen på en måte det kan være vanskelig for læreren å forstå, er det mulig at læreren kan overse det underliggende motivet som eleven prøver å uttrykke: «Vær god mot meg, gjør meg vel, hjelp meg» (Steinsholt, 2021, s. 3). Samtidig er det ikke sikkert at eleven selv vet eksakt hva en blir stimulert av - om det er en ny situasjon, en lyd eller om det gjelder mengder av synsinntrykk (Aron, 2013). I stedet for at eleven, som *intervjuperson 1* foreslår, kan: «Få lov til å bare gå en tur på do, eller å gå en liten runde i skolegården», risikerer eleven å knyttes til de mange gråsoner mellom personlighetstrekk og diagnoser, der fraværet av en diagnose som kan «unnskyld» problematisk atferd gjør at eleven bebreides for dårlig oppførsel (August & August, 2016). Samtidig kan høysensitive elever prøve å venne seg til mengden stimuli og tro at en er upåvirket, men vil plutselig bli utmattet – uten å skjønne hvorfor. Eleven kan derfor tilsidesette egne behov til fordel for å møte omgivelsenes forventninger. *Intervjuperson 1* forteller om sin skolegang at:

Jeg husker veldig godt at læreren fortalte meg at jeg alltid hadde føttene godt planta på jorda. Det var ikke alltid jeg hadde lyst til det. Det var litt sånn kjedelig. Jeg tenker at det ble en slags rolle på en måte. (Intervjuperson 1)

En selvmotsigende praksis kan oppstå der ekstroverte høysensitive elever irettesettes for uro, mens introverte høysensitive elever belønnes for sin stille og pliktoppfyllende tilstedeværelse - til tross for at begge «gruppene» har samme behov for ikke å bli overstimulert (Aron, 2013). På den måten kan introverte høysensitive elever få ros samtidig som ekstroverte høysensitive får ris, men ingen av dem får den tryggheten og anerkjennelsen en egentlig trenger. Hvis årsaken til atferden forblir uoppdaget øker sjansen for at eleven gjentakende blir overstimulert og atferden enda mer synlig. Eleven kan knytte det sterke ubehaget til den bestemte situasjonen eller læreren, og prøve å unngå liknende situasjoner senere (Aron, 2013). Det kan spekuleres på om psykososiale elevplager ikke oppdages før elevens oppførsel utfordrer fysiske og mer synlige rammer, som eksempelvis skoleplikten, der lærerne blir tvunget til å ta grep. Den negative spiralen kan endres dersom lærere og skoleansatte har nok kunnskap til å ufarliggjøre, forstå og anerkjenne eleven og dens reaksjoner: «(...) det er lettere å få den innsikten når alle vet at det sensitive trekket finnes, og hvordan det i hovedsak fungerer» (Sonne & Delskov, 2015, s.11).

### 4.3.3 Pauser og forberedelse

Alle tre intervjupersoner trekker frem støy, i form av mye lyd, som en utfordring for høysensitive elever. Dette er lite forenelig med forskning som viser at uro er en utfordring i skolen som lærere strever med å håndtere (Vartun & Rødal, 2022). Som tidligere nevnt er selv ekstroverte høysensitive elever, som kan trives under et høyt aktivitetsnivå på skolen, overstimulerte og slitne når de kommer hjem (Sonne & Delskov, 2015). *Intervjuperson 1* mener at foreldre og lærere må vite at: «Det er lov å kjede seg litt» og at det er viktig for høysensitive barn med pauser i hverdagen der de ikke blir stilt krav til. Også *intervjuperson 3* fokuserer på viktigheten av små avbrekk i hverdagen og formidler at: «Vi ser ofte at de sensitive barna trekkes mot roligere aktiviteter utover dagen der de tegner, perler eller leser en bok». De fleste barn har godt av roligere perioder i løpet av dagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b), men for høysensitive barn er pusterom gjerne avgjørende. Særlig sensitive elever vil trolig være mye engstelig på skolen og mer eller mindre konstant overstimulert (Aron, 2014). Overstimulering og den høye graden av engstelse vil oppleves hemmende både faglig og sosialt da eleven: «(...) forsøker å være perfekt, men kroppens tilstand er alt annet enn perfekt» (Aron, 2014, s. 279). Sonne og Delskov (2015) mener det vil være utslagsgivende for høysensitive elever som har vært utsatt for mye stimuli å få gjenopprettet likevekten før en eventuelt deltar i en ny situasjon som krever tilstedeværelse. I kontrast til dette skaper ofte lærere avveksling gjennom alternative fellesaktiviteter, i stedet for å la eleven sitte for seg selv, og fratrar dermed eleven sjansen til å roe nervesystemet (Sonne & Delskov, 2015).

Ved lange skoledager som krever konsentrasjon og stillesitting kan det kjennes naturlig for læreren å fylle pauser mellom timene med sang og dans for at elevene skal få «ristet løs». Slike pauser kan gagne mange elever, også høysensitive, men det må samtidig være rom for å trekke seg tilbake og koble av. Selv om høysensitive elever kan være sprudlende, rastløse og fulle av energi, har de samtidig behov for å lade batteriene alene eller i mindre grupper (Aron, 2014). Dette er ikke ensbetydende med at kun høysensitive elever trenger ro. En dansk studie viser at nærværøvelser som avslappende musikk, pusteteknikk og meditasjon i undervisningen kan bidra til økt konsentrasjon og arbeidsro – også for elever med diagnoser som ADHD (Filmkompagniet, 2012). I forlengelsen av dette trekker to av intervjupersonene frem bruken av naturen som fordelaktig for mindre støy og kaos. *Intervjuperson 1* omtaler det som «livsnødvendig» for høysensitive å tilbringe tid ute da naturen gjør at man blir mindre sliten i hodet fordi man får brukt sansene på en annen måte. *Intervjuperson 3* forteller at uterommet åpner for at barna i større grad kan bestemme om de vil: «Være aktivt med der det skjer, eller holde på med sitt». Videre har *intervjuperson 3* lagt merke til at: «De barna som bråker, utagerer og krever sin plass inne, blomstrer når vi er ute. Jeg trenger ikke å rope og be dem om å gjøre andre ting like mye heller». Dragland (2018) påpeker at det å ferdes ute i naturen senker blodtrykket, reduserer stress og demper uro og grubling. Videre viser forskning at 96 prosent av barn i ti- til tolv-årsalderen som ble bedt om å tegne sitt favorittsted, tegnet steder som befinner seg utendørs (Dragland, 2018).

På dager som tilbringes i klasserommet kan en spasertur eller et avbrekk på gangen være en fin avkobling for sensitive elever (Sonne & Delskov, 2015). Her kan det dras paralleller til historier fra min egen skolegang i kapittel «3.1.2 Forforståelse» der pauser i garderoben var en strategi for å håndtere overstimulering. Flere intervjupersoner påpeker at det å la høysensitive elever, etter behov, få drodle, tegne og sone litt ut kan bidra til et balansert klassemiljø. *Intervjuperson 1* beskriver at eleven og læreren kan bli

enig om et tegn, der eleven eksempelvis tar seg tydelig på øret, som benyttes hvis eleven har behov for en pause utenom de fastsatte avbrekkene. Høysensitive elever kan ha problemer med å konsentrere seg i bråkete miljø, men vil samtidig trolig kvie seg for å rette på de rundt seg av frykt for å bli stemplet som veslevoksen (August & August, 2016). Det å inngå avtaler med elever en vet at trenger individuelle pauser, kan virke forebyggende da elever etter hvert gjerne blir bevisst hva som trigger til overstimulering og dermed vet når en pause er nødvendig for å unngå sammenbrudd (Sonne & Delskov, 2015). Samtidig kan det være nok for eleven å vite at en har *muligheten* til å ta seg små pauser, da overstimulering også kan være et resultat av engstelse, krisemaksimering og «enn-hvis-tanker» (Aron, 2013). Selv om det kan gagne eleven å få trekke seg tilbake på toalettet eller i garderoben, er det samtidig viktig at eleven kommer tilbake til klasserommet når en har gjenfunnet roen og fått overskudd (Sonne & Delskov, 2015).

Det kan spekuleres på om elevens tillatelse til å forlate klasserommet fører til utnyttelse av privilegiet og tapt undervisning. På en annen side påpeker Aron (2014) at høysensitive elever ytterst sjeldent lyver, skulker eller har atferdsproblemer på skolen da de bryr seg mye om hvordan de selv fremstår for omgivelsene, er lærevillig og opptatt av å få ros. Faktisk kan skoletimer oppleves kjedelig for høysensitive elever fordi elevens konstante bearbeiding av stimuli gjør at lærerens budskap oppfattes med en gang, mens det må gjentas gang på gang av hensyn til andre elever (Aron, 2014). På bakgrunn av den høysensitive elevens flittighet og evne til å prestere bedre enn det alderen skulle tilsi, har ikke eleven nødvendigvis heller et ønske om å forlate klasserommet (Aron, 2014). Likevel vil gjensidig tillitt og respekt kreves for å overholde slike avtaler - spesielt dersom det å forlate klasserommet i en bestemt time må unngås for å sikre faglig fremdrift. Særlig sensitive elever har likevel lett for å lære, og det eleven oppnår ved hjelp av slike pauser vil veie opp for det eleven eventuelt går glipp av faglig (Sonne & Delskov, 2015).

## 5 Avslutning

I dette endelige kapitlet presenteres studiens hovedfunn i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. På bakgrunn av tidligere forskning, teori og intervju av tre informanter har studien forsøkt å besvare problemstillingen: «*Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen i barneskolen slik at også høysensitive elever opplever mestring i klasserommet?*». I forlengelsen av at en proaktiv holdning hos lærere kan forebygge utfordringer gjennom iverksetting av tiltak når vanskeligheter hos et barn avdekkes, søkes også svar på: «*Hvilken kunnskap har lærere om sensitivetsbegrepet?*». Sentrale funn fra empirien, kategorisert under «Begrepsforståelse», «Profesjonelt samarbeid rundt høysensitive barn» og «Klassemiljø», presentert i kapittel fire, vil her sammenfattes og utgjøre undersøkelsens hovedfunn.

### 5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Begrepet «høysensitivitet» virker å vekke ulike følelser og assosiasjoner hos fagfolk og samfunnet for øvrig. Noen argumenterer for å sette personlighetstrekket på dagsorden da mangel på oppmerksomhet og tilrettelegging omkring høysensitivitet kan resultere i sårbare elever i møte med samfunnet. For andre fører ordlyden med seg en bismak og en opplevelse av at barn gis merkelapper og settes i bås for helt normal oppførsel. Det fremgår av studien at hvordan opplæringen tilpasses høysensitive elever avhenger av om omgivelsene anser personlighetstrekket som en sårbarhet eller resurs (Aron, 2013, August & August, 2016). Læreres kunnskap og holdninger til begrepet vil kunne avgjøre kvaliteten på omsorgen elevene mottar, hvilket kan ha stor betydning for elevenes faglige prestasjoner, trygghet og selvfølelse (August & August, 2016; Sonne & Delskov, 2015). I likhet med forskningslitteratur påpeker informantene at det høysensitive begrepet kan oppfattes skremmende fordi det er forholdsvis nytt, i tillegg til at glidende overganger mellom personlighetstrekk og diagnoser kan gjøre det utfordrende å skille høysensitivitet fra eksempelvis ADHD og autismespekterforstyrrelse (ASF). Sensitiviteten kan ha ulike uttrykk – noe som risikerer å misforstås. Informantene uttrykker at lærere må evne å se at både introverte og ekstroverte elever kan være høysensitiv. Til tross for vidt forskjellig atferd kan elevene ha det samme behovet for ro og hvile for ikke å bli overstimulert (August & August, 2016). Av mangel på kunnskap kan lærere, bevisst eller ubevisst, overse høysensitive elevers behov for hjelp med selvregulering i den tro at det vil gjøre elevene «tøffere» og bedre rustet i møte med motgang. Samtidig kan det å bagatellisere elevers behov gjøre vondt verre (August & August, 2016, Aron, 2013).

Informantene opplever at høysensitivitet gjerne misforstås og blir tillagt negative karakteristikk. Særlig sensitive elever vil derfor kunne trosse egne behov og tilpasse seg omgivelsenes forventninger, for sømløst å passe inn (Sonne & Delskov, 2015). Relasjonsbygging med elever, der lærere fungerer som støttespillere, fastslåes å kunne være alfa omega for høysensitive elever. En av informantene har erfart at en hånd på skuldra, et lite nikk eller en oppløftende kommentar fra læreren kan hjelpe den særlig sensitive eleven til å slappe mer av og være til stede i øyeblikket. Fordi høysensitive elever i stor grad preges av det sosiale miljøet, kan lærerens innsats sette dype spor – både i positiv og negativ forstand (August & August, 2016). Lærere som er bevisst personlighetstrekkets karakteristikk kan sammen med kollegaer, eleven selv og dens foresatte komme frem til fordelaktig undervisningsmetoder. Intervjupersonene påpeker at det ikke handler om å sette høysensitive elever i bås, men å være bevisst at små justeringer i skolehverdagen, for denne gruppen barn, kan være utslagsgivende for om

elevene får en positiv eller negativ skolegang. I forlengelsen av dette bør lærere være bevisst sin fremtoning og ikke legge unødvendig press på høysensitive elever, da de allerede ønsker å tilfredsstille alle skolens krav og bebreider seg selv i sammenhenger de opplever å ikke prestere «perfekt» (August & August, 2016). For at elevene skal få medvirke og kjenne seg som aktører i eget liv (Opplæringslova, 1998), bør lærere vurdere om det alltid er gunstig at elever utvikler seg i retning av det omgivelsene anser som «ideelt» (Haukedal, 2014). Informantene i studien deler observasjoner som viser at ikke alle barn ønsker å snakke før en får tenkt seg om, eller drar nytte av et høyt tempo der valgmulighetene er mange. Ikke alle kaster seg uhemmet ut i nye situasjoner uten risikovurdering, eller trenger å hele tiden skal synes. Tilpasset opplæring i et trygt og godt skolemiljø er en rød tråd i dette forskningsarbeidet (Opplæringslova, 1998) som formidler at det som virker fordelaktig for noen, ikke trenger å være det for andre. Det er ikke å etterstrebe at høysensitive elever skal oppleve at omgivelsene nyter godt av deres styrker, mens de indirekte får beskjed om å skjule sine sårbarheter. Spesialpedagogikk vektlegger likestilling og likeverd. Tilpasset opplæring trengs ikke for at elever skal bli *like*, men for at alle elever skal få *like muligheter* til å oppnå sitt potensial (Haug, 2021).

Sårbarhetshypotesen om høysensitive elever som orkidébarn, hevder at miljøet er avgjørende for elevenes selvfølelse og prestasjoner. I et riktig tilpasset miljø kan særlig sensitive elever overgå mindre påvirkelige elever og prestere bedre enn gjennomsnittet (Haukedal, 2014; August & August, 2016). Høysensitive elever, som trives, vil vise empati, omsorg og støtte til medelever, samt være pliktoppfyllende, disiplinert og inkluderende. Dette er karakteristikk som fremmes og verdsettes både i det norske skolesystemet og samfunnet forøvrig (Opplæringslova, 1998; Haukedal, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Særlig sensitive elever presterer best, som de fleste andre, i balansert tilstand, men i kontrast til majoriteten av elevene opplever høysensitive elever ofte å være overstimulert da de strever med å regulere egne følelser og å gjenfinne roen (Aron, 2013). Fordi høysensitive elever prosesserer store mengder stimuli, kan de finne god hjelp i å inngå avtaler med læreren om lov til å ta små pauser i løpet av skoledagen (August & August, 2016). Intervjupersonene i studien foreslår mulige løsninger som å få sitte litt alene på gangen, eller å ta en luftetur i skolegården. Avskjerming fra støy i klasserommet kan også være fordelaktig der eleven eksempelvis sitter på fremste rekke for ikke å observere og bli forstyrret av sine medelever. Det kan være forebyggende for overstimulering å få sone litt ut ved å tegne, eller å sitte i fred i sin egen sfære en liten stund (Sonne & Delskov, 2015).

Til tross for viktigheten av nære relasjoner og årvåkne lærere, er informantene skeptisk til om relasjonsbygging i skolen bortprioriteres til fordel for gjennomgang av pensum og oppfølging av læreplaner. Denne studiens empiri og utfordrende rekrutteringsprosess, sett i sammenheng med teori og tidligere forskning, antyder manglende kunnskap vedrørende høysensitivitet i skolen. På en annen side er dette antakelser da responsen fra de tilfeldig utvalgte skoleansatte ikke er overførbart til å gjelde alle (Thagaard, 2018). Samtidig kan det være at lærere, ubevisst, allerede tilpasser opplæringen overfor høysensitive elever, men uten å vite at oppførselen kan knyttes til et bestemt personlighetstrekk. Likevel kan det, på bakgrunn av læreres opplevelse av å bli tillagt psykologiske roller utenfor yrkesbeskrivelsen, være en risiko for at elevenes lite synlige vansker ikke vektlegges slik at høysensitivitet i skolen forblir nettopp det – «usynlig».

## 5.2 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Problemstillingen i forskningsstudien retter søkelyset mot tilpasninger i opplæringen for at også høysensitive elever skal oppleve mestring i klasserommet. En felles forståelse av personlighetstrekket blant skoleansatte, samt trygge lærer-elev-relasjoner, blir av intervjupersonene utpekt som elementært i arbeid med særlig sensitive elever. Empiri og forskning understreker viktigheten av å forebygge elevers overstimulering. Bekreftelse, stabilitet og forståelse fra læreren kan være avgjørende for den høysensitive elevens opplevde trygghet. Med høy lyd som en av de største utfordringene i den norske skolen, trekkes støydempering i klasserommet frem som gunstig. Dette kan gjøres på ulike måter, men intervjupersonene peker på viktigheten av rolige pauser, både i og mellom timene, færre elever i garderoben samtidig, skoledager ute i naturen og individuelle aktiviteter. Selv om prosjektet vinkles mot forebyggende pedagogisk praksis overfor høysensitive elever, inkluderes samtidig fallgruver i arbeidet. Et nyansert bilde av personlighetstrekket kan synliggjøre hensiktsmessig praksis videre. Tilpasset opplæring overfor høysensitive elever problematiseres, men er ikke ensbetydende med at alle særlig sensitive elever opplever et vanskelig skoleløp. Høysensitive elever er, som alle andre elever, svært forskjellig med subjektive meninger, ønsker og behov. I forlengelsen av subjektivitet og studiens forskningsspørsmål om i hvilken grad lærere innehar relevant kunnskap, må det påpekes at også lærere er ulike. Det at denne studien ikke fikk rekruttert skoleansatte som informanter, grunnet deres opplevelse av manglende kjennskap og erfaring, trenger ikke å bety at ingen lærere besitter nødvendig kunnskap – ei heller at høysensitive elever ikke opplever en tilpasset opplæring i skolen. I likhet med andre yrker, styres også lærere av taus kunnskap der mye av praksisen gjøres på automatikk. På bakgrunn av *Foreningen for høysensitive* sin uttalelse, i kapittel «4.2.1 Å bane vei for forståelse», om at høysensitive elever vil gagne av læreres generelle kunnskap om barns utvikling, kan det tenkes at lærere undervurderer sitt kunnskapsnivå vedrørende elevers ulike behov.

## 5.3 Implikasjoner for videre forskning

Studiens resultater er basert på datamateriale fra et fåtall informanter, hvilket begrenser muligheten for overførbarhet. For å i større grad kunne bekrefte eller avkrefte funnene, og på bakgrunn av at sensitiviteten kan komme til uttrykk på ulike måter, kunne det vært interessant å gjennomføre observasjonsstudier i klasserom for å komme tettere på elevenes atferd. I tillegg kunne intervju av elever med sensitive trekk bidra til en tydeligere forståelse av elevperspektivet. I tilknytning til dette ville det vært spennende å, gjennom en komparativ metode, sammenlikne studieobjekter over tid for å oppdage likheter og ulikheter. For å favne bredere kunne man gått kvantitativt til verks og utgi spørreskjema til et stort antall elever, med spørsmål fra høysensitive selvtester for å se hvor mange som mener å kjenne seg igjen i påstandene. Fra et samfunnsperspektiv kan intervju av særlig sensitive voksne, om deres opplevelse av egen skolegang, gi verdifull innsikt i hvordan opplæringen kan tilpasses høysensitivitet. Informasjonen vil kunne antyde risiko- og beskyttelsesfaktorer i miljøet og hvordan høysensitive menneskers behov eventuelt endres over tid.





## Referanser

- Acevedo, B., Aron, E., Pospos, S. & Jessen, D. (2018). The functional highly sensitive brain: a review of the brain circuits underlying sensory processing sensitivity and seemingly related disorders. *Phil. Trans. R. Soc. B* 373: 20170161. 20170161. <http://doi.org/10.1098/rstb.2017.0161>
- 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' emotion. *Wiley Periodicals, Inc.* <https://doi.org/10.1002/brb3.242>
- Angell, V. A. (2021, 13. april). «Høysensitive barn skal tilpasse seg omverden, og de skal ikke gis noen diagnose». Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/hoysensitive-barn/hoysensitive-barn-skal-tilpasse-seg-omverden-og-de-skal-ikke-gis-noen-diagnose/143921>
- Aron, E. N. (2013). *Særlig sensitiv: La sårbarheten bli din styrke*. CAPPELEN DAMM AS.
- Aron, E. N. (2014). *Særlig sensitive barn*. CAPPELEN DAMM AS.
- August, L. & August, M. (2016). *Sensitive barn i pedagogisk arbeid: Fra sårbarhet til styrke*. Kommuneforlaget AS.
- August, L. & August, M. (2017). *Fordelen med å være sensitiv: En guide for sensitive barn og voksne til å la potensialet blomstre*. Foreningen for høysensitive.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/fv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/fv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Bekkhuis, M. (2012). Resiliens – hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko? *Forebygging*. <https://www.forebygging.no/artikler/2014-2012/resiliens---hvorfor-klarar-noen-barn-seg-pa-tross-av-risiko/>
- Berger, E. (2022, 30. august). *A Highly Sensitive Person's Brain Makes Decisions Differently*. Very well mind. <https://www.verywellmind.com/highly-sensitive-people-make-decisions-differently-6274275>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bokkilden. (u.å.). *Sensitive barn: Det høysensitive barnet fra nyfødt til tenåring*. Hentet 22. februar 2023 fra <https://www.bokkilden.no/personlighetstrekk/sensitive-barn-maertha-louise/produkt.do?produktId=16108101>
- Borud, H. (2013, 4. november). Særlig sensitiv. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/8wW8r/saerlig-sensitiv>
- Boyce, T. (2019, 24. mai). The Orchid and the Dandelion [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=g\\_vcWB43W7Y](https://www.youtube.com/watch?v=g_vcWB43W7Y)
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2020, 26. mai). *Hva er tilknytning?* Norsk psykologforening. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-tilknytning>

- Chen, C., Chen, C., Moyzis, R., Stern, H., He, Q., Li, H., Li, J., Zhu, B. & Dong, Q. (2011). Contributions of Dopamine-Related Genes and Environmental Factors to Highly Sensitive Personality: A Multi-Step Neuronal System-Level Approach. PLOS ONE. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0021636>
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Flow, the secret to happiness [Video]. TED. [https://www.ted.com/talks/mihaly\\_csikszentmihalyi\\_flow\\_the\\_secret\\_to\\_happiness/transcript?subtitle=en](https://www.ted.com/talks/mihaly_csikszentmihalyi_flow_the_secret_to_happiness/transcript?subtitle=en)
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dragland, Å. (2018). *Slik påvirker naturen oss*. Flux Forlag AS.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fekjær, S. B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent – masteroppgavehåndbok* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Filmkompagniet. (2012, 17. desember). *Nærvær i skolen – Risskov skole* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nkpHE66KwbQ&t=273s>
- Hanssen, N. B. (2021). «Jeg har prøvd alt ...» Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (red), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-259). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Oslo: Gyldendal, Akademiske.
- Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Haukedal, T. E. (2014). *Boken om HØYSENSITIVITET: - Veien fra sårbarhet til resurs*. Trond Haukedal Forlag AS.
- Helsedirektoratet. (2017). *Stress og mestring*. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring>
- Herdieckerhoff, E. (2016, 24. juni). *The gentle power of highly sensitive people* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pi4JOIMSWjo>
- Hjelle, O. P. (2018). *Sterk hjerne med aktiv kropp*. Kagge forlag.
- Jelstad, J. (2023, 15. juni). *4 av 10 lærere tenker ofte på å slutte i jobben: Etter ni år i klasserommet takket Hilde for seg*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/ks-laerelonn-lonnsoppgjor/4-av-10-laerere-tenker-ofte-pa-a-slutte-i-jobben-etter-ni-ar-i-klasserommet-takket-hilde-for-seg/352314>
- Jensen, A-M, S. (2019, 24. juni). *Høysensitive barn – hvem er de egentlig?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/hoyssensitive-barn/hoyssensitive-barn---hvem-er-de-egentlig/144038>
- Jung, C. G. (1975). *Psykologiske typer*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Killén, K. & Thorkildsen, I. M. (Programleder). (2022, 28. september). Portrett av en pionér. [Audiopodcast-episode]. I Barndommen varer i generasjoner. Kommuneforlaget AS. <https://shows.acast.com/barndommen-varer-i-generasjoner/episodes/portrett-av-en-pioner>
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.  
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lauritzen, I. E. (2023, 19. juni). *La AI gjøre transkriberingen for deg / Let AI do the transcription for you*.  
<https://innsida.ntnu.no/start#/feed/1b66e817-80b2-3d0d-a340-60f1cd2a8110/cb34fba3-9f35-3b56-94c9-b0d3152fcbdd>
- Lekang, T. & Moen, T. (2021). Oppsummering og avslutning. I T, Lekang. & T, Moen (red), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 297-305). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lionetti, F., Spinelli, M., Moscardino, U., Ponzetti, S., Garito, M. C., Dellagiulia, A., Aureli, T., Fasolo, M. & Pluess, M. (2022). The interplay between parenting and environmental sensitivity in the prediction of children's externalizing and internalizing behaviors during COVID-19. *Development and Psychopathology*, 1-14, 1390-1403. <https://doi.org/10.1017/S0954579421001309>
- Lystad, A. H. (2017, 3. juli). *Treng vi egentleg ein bås for høgsensitive barn?: Vi skal ikkje vente med å snakke om dei høgsensitive*. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/treng-vi-eigentleg-ein-bas-for-hogsensitive-barn/143479>
- Løndal, E. M. (2023, 18. august). *Sluttet som lærer etter to år: - Mistet meg selv*. NRK.  
<https://www.nrk.no/norge/sluttet-som-laerer-etter-to-ar - -mistet-meg-selv-1.16508607>
- Madsen, O. J. (2019, 16. april). «Generasjon prestasjon» inntar universitetene. Eller, kanskje ikke? Khrono. <https://khrono.no/akademia-generasjon-depresjon-generasjon-prestasjon/generasjon-prestasjon-inntar-universitetene-eller-kanskje-ikke/274866>
- Mejlbo, K. (2023, 21. februar). *En rød ryggsekk skal gjøre skolestarten lettere for Oslo-barn: Sekken inneholder leker, bøker og aktiviteter som barna skal bruke både i barnehagen og på skolen*. Utdanningsnytt.  
<https://www.utdanningsnytt.no/forsteklassing-oslo-overgang/en-rod-ryggsekk-skal-gjore-skolestarten-lettere-for-oslo-barn/350236>
- Meld. St. 6 (2019 – 2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T, Lekang & T. Moen (red), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. & Lekang, T. (2021). Innledning. I T, Lekang. & T, Moen (red), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 13-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møberg, S. (2013). *Er du også høysensitiv?* Spartacus Forlag AS.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora: Forskningsetikk*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

- Nettskjema. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 22. august 2023 fra <https://nettskjema.no/>
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. [https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/I\\_NKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf](https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/I_NKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf)
- Nordgreen, E. (2020). Livsmestring: «kunsten å løfte seg selv etter håret». *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/livsmestring-kunsten-a-lofte-seg-selv-etter-haret/>
- Norli. (u.å.). *Født sensitiv – våre historier*. Hentet 22. februar 2023 fra <https://www.norli.no/boker/dokumentar-og-fakta/livssyn-og-selvutvikling/selvutvikling/fodt-sensitiv>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornylse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NRK. (Institusjon). (2023, 02. mai). Prinsessa vs. pressa: Derfor fikk Märtha nok. [Audiopodcast-episode]. I *Oppdatert*. NRK. [https://radio.nrk.no/podkast/oppdatert/sesong/202305/l\\_780f357a-09d3-426c-8f35-7a09d3a26c93](https://radio.nrk.no/podkast/oppdatert/sesong/202305/l_780f357a-09d3-426c-8f35-7a09d3a26c93)
- Ogden, T. & Moen, T. (2021). Klasseledelse – for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T, Lekang. & T, Moen (red), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 169-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Omdal, H. & Thygesen, R. (red.). (2018). *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Universitetsforlaget AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Roberts, S. (2021, 21. mai). Jerome Kagan, Who Tied Temperament to Biology, Dies at 92: A Harvard psychologist, he originally attributed personality traits to nurturing only. Then he concluded. We're largely born this way. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/05/21/science/jerome-kagan-dead.html>
- Sabater, V. (2022, 27. desember). *Speilnevroner og empati: de fantastiske tilkoblingsmekanismene*. Utforsk Sinnet. <https://utforsksinnet.no/speilnevroner-og-empati-fantastiske-tilkoblingsmekanismene/>
- Sensitive Balance. (u.å.). *Forskning i Særlig Sensitivitet: Forstå særligt sensitive kendetegn og coping strategier*. Hentet 11. juli 2023 fra <https://sensitiv.dk/om-sensitiv-balance/forskning/>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm AS.
- Snarby, A. (2022, 10. januar). *Høysensitive barn: Fakta eller bare tull? KK*. <https://www.kk.no/mamma/hoyssensitive-barn-fakta-eller-bare-tull/66925775>
- Sonne, L. & Delskov, A. (2015). *Sensitive barn*. Spartacus Forlag AS.
- Steinsholt, K. (2021). «Shelter from the storm»: Pedagogikk i møte med Bob Dylan og Emmanuel Lévinas. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.3258>
- Stenmark, C. K. & Redfearn, R. (2021). The role of sensory processing sensitivity and analytic mind-set in ethical decision-making. *Taylor & Francis Online*. <https://doi.org/10.1080/10508422.2021.1906247>

- Svartdal, F. (2018, 29. august). Mestring. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/mestring>
- Svatun, B. (2017). *Høysensitive barn: I barnehagen og hjemme*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Sveen, U. (2020, 20. mai). Flow-teori. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/flow-teori>
- Sørensen, L. (2016, 18. desember). *Unni uten unger*. NRK.  
<https://www.nrk.no/trondelag/xl/hoysensitiv-vil-ikke-ha-barn-1.13260272>
- TEDx Talks. (2019, 24. mai). The Orchid and the Dandelion [Video]. YouTube.  
[https://www.youtube.com/watch?v=g\\_vcWB43W7Y](https://www.youtube.com/watch?v=g_vcWB43W7Y)
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>
- Universitetsforlaget. (u.å.). *Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss?* Hentet 15. mars 2023 fra <https://www.universitetsforlaget.no/generasjon-prestasjon-3>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: Mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.
- Vartun, M. & Rødal, A. (2022, 9. mai). *60 % av elevene blir forstyrret av uro i klasserommet: Elever rapporterer at uro i skolen er et utbredt problem og at lærere strever med å håndtere dette*. Universitetet i Oslo.  
<https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/60--av-elevne-bli-forstyrret-av-uro-i-klasseromm.html>
- Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510.  
<https://doi.org/10.1177/1468794112451036>
- Westergård, E. (2018). «En svale gir ingen sommer» Utvikling av kollektiv kompetanse innen foreldresamarbeid. I E, Omdal. & R, Thygesen, (red). *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 183-195). Universitetsforlaget AS.



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Høysensitiv selvtest for voksne

**Vedlegg 2:** Høysensitiv selvtest for foreldre vedrørende barn

**Vedlegg 3:** Intervjuguide

**Vedlegg 4:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vedlegg 5:** Godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata)

## Vedlegg 1: Høysensitiv selvtest for voksne

### Er du høysensitiv?

#### Slik tester du deg selv

Svar på hvert spørsmål slik du føler det. Vær oppriktig og si ja hver gang i hvert fall noe av det stemmer for deg. Svar nei dersom det ikke føles som veldig sant eller hvis det overhodet ikke stemmer.

- Jeg legger merke til små, subtile ting rundt meg.
  - Andre menneskers humør går gjerne inn på meg.
  - Jeg har generelt svært lav smerteterskel.
  - På travle dager har jeg en tendens til å trekke meg tilbake til et mørkt rom, og gå til sengs eller oppsøke et sted hvor jeg kan være for meg selv og bli skjermet fra stimuli.
  - Jeg er særlig følsom overfor effektene av koffein.
  - Jeg blir lett plaget av skarpt lys, sterke lukter, stoff som klør, eller sirener fra utrykningsbiler i nærheten.
  - Jeg har et rikt, komplekst indre liv.
  - Støy gjør meg utilpass.
  - Kunst og musikk kan gi meg sterke opplevelser.
  - Jeg er samvittighetsfull.
  - Jeg skvetter lett.
  - Jeg blir stresset av å ha mye å gjøre hvis det må utføres raskt.
  - Når andre mennesker har det fysisk ukomfortabelt, forstår jeg ofte hva som må til for at de skal få det bedre (for eksempel forandre på lys og sittestilling).
  - Jeg blir irritert når andre prøver å få meg til å gjøre for mye på én gang.
  - Jeg forsøker hardt å unngå å gjøre feil eller glemme ting.
  - Jeg gjør et poeng av å unngå voldelige filmer eller TV-programmer.
  - Jeg føler meg ubehagelig overstimulert når mye skjer rundt meg.
  - Når jeg er svært sulten, skjer det en sterk reaksjon i meg, slik at jeg mister konsentrasjonen. Humøret synker ofte da.
  - Forandringer i livet går inn på meg.
  - Jeg legger merke til og nyter delikate dufter, smaker, lyder, og slike kvaliteter i kunst.
  - Jeg prioriterer sterkt å planlegge livet mitt slik at jeg unngår vonde situasjoner eller situasjoner som overvelder meg.
- 
- Når jeg må konkurrere eller når noen ser på at jeg gjør en oppgave, blir jeg så nervøs og skjelven at jeg utfører oppgaven dårligere enn jeg ellers ville ha gjort.
  - Da jeg var liten, virket det som om foreldre og lærere mente at jeg var sjenert.



## Vedlegg 2: Høysensitiv selvtest for foreldre vedrørende barn

### Er ditt barn høysensitivt? Spørreskjema for foreldre

Svar så godt du kan på hvert enkelt spørsmål. Svar RIKTIG hvis utsagnet passer helt eller delvis på barnet ditt, eller hvis det har passet i lengre perioder i fortiden. Svar GALT hvis det ikke passer særlig godt på barnet ditt, eller hvis det aldri har passet.

Barnet mitt ...

1. R G skvetter lett.
2. R G klager over klær som klør, sømmer i sokker eller merkelapper som gnisser mot huden.
3. R G er som regel ikke begeistret for store overraskelser.
4. R G lærer bedre av en vennlig korrigerende enn av strenge straffer.
5. R G kan tilsynelatende lese tankene mine.
6. R G bruker store ord for alderen.
7. R G legger merke til selv den svakeste uvanlige lukt.
8. R G har en intelligent sans for humor.
9. R G er tilsynelatende svært intuitiv.
10. R G har vanskelig for å sovne etter en begivenhetsrik dag.
11. R G liker ikke store forandringer.
12. R G vil gjerne skifte klær hvis de er blitt våte eller skitne.
13. R G stiller svært mange spørsmål.
14. R G er perfektjonistisk.
15. R G legger merke det til hvis andre er lei seg.
16. R G foretrekker fredelig lek.
17. R G stiller dypsindige, tankevekkende spørsmål.
18. R G er svært følsom overfor smerte.
19. R G misliker steder med mye støy.
20. R G legger merke til små detaljer (noe som er blitt flyttet, en forandring i et annet menneskes utseende osv.).
21. R G vurderer hvorvidt det er trygt, før han klatrer opp i et tre.
22. R G presterer best når det ikke er fremmede til stede.
23. R G har sterke reaksjoner på hendelser og opplevelser.

Antall R: \_\_\_\_\_

Hvis du svarte RIKTIG på tretten eller flere av spørsmålene, er barnet ditt antagelig høysensitivt. Men ingen psykologisk test er så nøyaktig at du bør basere oppdragelsen av barnet ditt på den. Det er godt mulig at du med god grunn kan kalle barnet ditt høysensitivt, selv om det bare er ett eller to av utsagnene som passer.

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Tema: Tilpasset opplæring for særlig sensitive elever i skolen**

#### **Introduksjon (før påslått lydopptak)**

Før vi setter i gang med samtalen vil jeg takke for at du tar deg tid til å dele erfaringer, tanker og opplevelser omkring sensitive barn. Samtalen er uformell der jeg på ingen måte er ute etter en «fasit». Jeg ønsker å samtale med barnehagelærere og lærere i håp om å få en bredere forståelse av hvordan sensitivitetsbegrepet oppfattes i barnehage og skole. All informasjon som deles vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det er kun veilederen min og jeg som har tilgang på informasjonen. Selv om jeg har fått bekreftelse tidligere, vil jeg bare forsikre meg om at det fortsatt er greit for deg at jeg benytter diktafon (lydopptak) under resten av intervjuet? Samtidig vil jeg minne deg på at deltakelsen er frivillig og at du når som helst kan trekke deg fra studien. Dette trenger ikke å begrunnes, og det vil ikke få konsekvenser for deg.

Om du lurer på noe før, underveis eller etter samtalen er det bare å spørre!

#### **Intervjuperson/barnehagelærer/lærer**

- Vil du fortelle litt om din yrkesmessige bakgrunn?
- Hvor lenge har du jobbet med barn/som barnehagelærer/som lærer?
- Har du jobbet i ulike institusjoner/barnehager/skoler? I tilfellet, hvor mange?
- Hva var motivasjonen bak yrkesvalget?
- Hva opplever du er det mest utfordrende med jobben?
- Hva opplever du at er mest givende med jobben?

#### **Bakgrunn for begrepsforståelse**

- Når oppdaget du begrepet sensitive/*særlig sensitiv/høysensitiv*?
- Hvordan ble du introdusert for begrepet?
- Hva betyr det å være særlig sensitiv? Hvordan forstår du begrepet?
- Vil du si at bestemte karakteristikker går igjen hos særlig sensitive barn? Hvilke?

#### **Tilpasset opplæring/tilrettelegging**

- Hvordan kan man som lærer oppdage at en elev er mer sensitiv enn andre?
- Er det forskjeller i oppførsel og uttrykk basert på kjønn? På hvilken måte?
- Hvordan går du frem dersom du mistenker at en elev er høysensitiv?  
Tar du kontakt med foreldre? Hvem andre informeres og involveres?

- Inkluderes barnet/eleven selv i kartlegging og utarbeiding av tiltak? På hvilken måte?
- Hvilke tiltak opplever du at har en positiv innvirkning på de særlig sensitive barna? På hvilken måte?
- Hvilke tegn ser du etter som bekreftelse på at barnet trives i hverdagen?
- Hvordan opplever du at et høysensitivt barn reagerer ved overstimulering?
- Hvilke arbeidsmåter erfarer du at særlig sensitive trives med?  
Gruppearbeid/selvstendig arbeid? Muntlig/skriftlig? Langsgående/kortvarig?
- Hvordan er samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole?

### **Fremtidsrettet/avslutningsvis**

- Hva tenker du at lærere og voksne i samspill med barn bør vite om høysensitivitet?
- Er det noe vi ikke har snakket om, men som du tenker er viktig i tilpasset opplæring overfor særlig sensitive elever?

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Tilpasset opplæring for høysensitive elever i skolen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å søke etter svar på hvordan lærere kan tilpasse opplæringen i skolen slik at også høysensitive elever skal oppleve mestring i klasserommet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Med *særlig sensitiv* menes, i denne sammenheng, elever som virker å være mer mottakelig for inntrykk enn mange av sine medelever. Elever som oftere reagerer på støy, hyppige overganger og som lettere overveldes av følelser. Elever som trenger betenkningsstid og som saumfarer terrenget før de kaster seg ut i noe nytt. Elever som virker å være «på vakt», legger merke til detaljer og som reflekterer rundt store spørsmål. Jeg ønsker å komme i kontakt med lærere som arbeider/har arbeidet med elever som passer denne beskrivelsen. Masteroppgaven vil undersøke behovene til elever som er mer sensitiv enn andre og forsøke å finne svar på: *Hvordan kan lærere tilpasse opplæringen slik at også høysensitive elever opplever mestring i klasserommet?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet gjennomføres ved NTNU (Trondheim), institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL), der jeg studerer retning spesialpedagogikk.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å komme i kontakt med deg som jobber/har jobbet som lærer eller barnehagelærer og som vil dele egne erfaringer rundt hvordan man kan tilrettelegge skolehverdagen for elever som passer beskrivelsen *særlig sensitiv*. Jeg vil strategisk henvende meg til 4-5 ulike lærere/barnehagelærere i håp om å få et nyansert bilde på ulike metoder som synes å fungere for den særlig sensitive eleven i opplæringen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille til intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Jeg vil helst gjennomføre intervjuet fysisk, men om det ikke lar seg gjøre finner vi en annen løsning! Vi blir enig om foretrukket sted og tidspunkt. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du selv forstår sensitivetsbegrepet, hvilke «tegn» på sensitivitet man kan se etter hos eleven og hvilken kunnskap du mener lærere bør ha om særlig sensitive elever. Det vil benyttes lydopptak under hele samtalen for å forsikre at jeg får med meg alt som blir sagt. Det er kun jeg som har tilgang på lydopptaket, det oppbevares trygt under arbeidet med prosjektet og slettes når oppgaven er ferdig.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er meg og min veileder ved NTNU som vil ha tilgang til materialet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres adskilt fra øvrige data og datamaterialet lagres på forskningsserver. I den ferdige publikasjonen vil alt anonymiseres og det vil ikke brukes informasjon som gjør at du kan bli gjenkjent, men du vil kanskje kunne kjenne igjen dine egne opplysninger.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. november 2023. Etter prosjektslutt vil datamateriale på lydopptaker slettes og papirer makuleres.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring, har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

NTNU, institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL)  
Silje Skaug Stokke (veileder)  
Epost: [silje.skaug@ntnu.no](mailto:silje.skaug@ntnu.no)

Personvernombud: Thomas Helgesen  
Epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)      Telefon: 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

**Med vennlig hilsen**

**Prosjektansvarlig**  
Silje Skaug Stokke

**Student**  
Therese Mahle Karlstrøm

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilpasset opplæring for høysensitive elever i skolen» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15.november 2023.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata)

29.08.2023, 13:52

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Tilpasset opplæring for særlig sensitive elever i skolen](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
580903

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
20.01.2023

### Tittel

Tilpasset opplæring for særlig sensitive elever i skolen

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig

Silje Skaug Stokke

### Student

Therese Mahle Karlstrøm

### Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)



[Meldeskjema](#) / [Tilpasset opplæring for særlig sensitive elever i skolen](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

580903

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

09.05.2023

**Tittel**

Tilpasset opplæring for særlig sensitive elever i skolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**

Silje Skaug Stokke

**Student**

Therese Mahle Karlstrøm

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 15.11.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.11.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)



