



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	205
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	33148
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Høgsensitive barn –

ein kvalitativ innhaldsanalyse av faglitteratur om utfordringar og tilrettelegging for desse barna

Highly Sensitive Children –

a qualitative content analysis of nonfiction on challenges and facilitation for these children

Kandidatnummer: 205

Marte Lægreid Stenseth

Masteroppgåve i spesialpedagogikk MGBSP550

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Innleveringsdato: 15.05.2023

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Samandrag

Høgsensitive barn er som alle andre barn, men dei er meir påverkelege av omgjevnadane rundt seg. Høgsensitivitet handlar om at ein er meir sensitiv for sanseintrykk og stimuli, og bearbeida inntrykka djupare enn andre (Møberg, 2013, s. 15). Dette er ein del av personlegdommen, og heile 15–20 prosent av alle barn og vaksne har dette personlegdomstrekket (Aron, 2014, s. 25).

Starten av masteroppgåva blir innleia med ei personleg forteljing om meg sjølv som skulejente. Motivasjonen og inspirasjonen for å skrive om høgsensitive barn er på bakgrunn av oppveksten og barndommen min, samt erfaringar frå arbeidslivet med korleis elevar og barn oppfører seg og reagerer forskjellig i ulike situasjonar.

Formålet og hensikta med masteroppgåva er å få meir kunnskap om høgsensitive barn sjølv, samt bidra til større medvit og kunnskap for foreldre og fagfolk. Spesielt med tanke på utfordringar barna opplev gjennom oppveksten, samt tilretteleggingar som er naturleg. Difor valte eg problemstillinga: *Korleis blir utfordringar for høgsensitive barn konstruert i eit utval faglitteraturbøker, og kva tiltak/ løysningar foreslår forfattarane?* For å svare på problemstillinga har eg også laga nokre delproblemstillingar: *Kva er formålet med bøkene? Korleis konstruerer forfattarane modellesaren?* Bakgrunnen til val av problemstillingane er for å studere korleis forfattarane konstruerer retoriske situasjonar for å påverke lesaren til å aktivt handle når det gjeld tilrettelegging for høgsensitive barn. Eg vil også undersøke og forstå budskapet til bøkene. Men samtidig lese kritisk på delar av bøkene, spesielt med tanke på korleis modellesaren blir konstruert og kva krav den still til lesaren.

Problemstillingane skal eg svare på ved hjelp av ein innhaldsanalyse, som er ein kvalitativ forskingsmetode. Eg skal analysere tre faglitteraturbøkene: *Særlig sensitive barn*, *Sensitive barn* og *Sensitive barn i pedagogisk arbeid*. Eg har undersøkt formålet til bøkene, sett kritisk på modellesaren, drøfta retoriske situasjonar, og til slutt sett på kva tiltak og tilretteleggingar dei konstruerer som løysning på utfordringane. Funna visar at høgsensitive barn er meir utsett for større sårbarheit, samt overstimulering på grunnlag av personlegdomstrekket. Dei blir også i større grad enn andre påverka av eit positivt eller negativt oppvekstmiljø.

Utfordringane blir framheva i bøkene ved ein konstruksjon av konsekvensrekkjer. I konsekvensrekkjene blir det konstruert fleire alvorlege konsekvensar høgsensitive kan oppleve, dersom dei kjem utfor utfordringane som er skriven om i dei retoriske situasjonane. Konklusjonen er at det er viktig med kunnskap for då er det lettare å unngå, samt førebygge utfordringane. Viktige tilpassingar for høgsensitive barn er respekt, gruppesamtalar, relasjonsbygging, redusering av stress og overstimulering, samt oppretthalde faste og gode rutinar som gjev barna eit trygt oppvekstmiljø.

Abstract

Highly sensitive children are like all other children, but they are more affected by their surroundings. High sensitivity is about being more sensitive to sensory impressions and stimuli, and they are processing the impressions more deeply than others (Møberg, 2013, p. 15). This is a part of the personality, and 15–20 percent of all children and adults have this personality trait (Aron, 2014, p. 25).

The master's thesis begins with a personal story about me as a schoolgirl. The motivation and inspiration for writing about highly sensitive children is based on my childhood, as well as experiences from working with how pupils and children behave and react differently in different situations.

The purpose of the master's thesis is to get more knowledge about highly sensitive children myself, as well as contribute to greater awareness and knowledge for parents and professionals who work with children. Especially considering challenges children experience during their childhood, and facilitation that are natural. Therefore, I chose the main research question: How are the challenges for the highly sensitive children constructed in a selection of non-fiction books, and what solutions do the authors propose? To answer the research question, I have also created two other research questions: What is the purpose of the books? How do the authors construct the model reader in the books? The background for choosing these research questions is to study how the authors construct rhetorical situations to influence the reader to take active action when it comes to facilitation for highly sensitive children. I also want to investigate and understand the purpose of the books. But at the same time read parts of the books critically, especially considering how the model reader is constructed and what demands it places on the reader.

I will answer the research questions by using a content analysis, which is a qualitative research method. I will analyse three non-fiction books: *Særlig sensitive barn*, *Sensitive barn*, and *Sensitive barn i pedagogisk arbeid*. I have examined the purpose of the books, looked critically at the model reader, discussed rhetorical situations, and looked at what measures and arrangements they construct as a solution to the challenges. The results show that

highly sensitive children are more exposed to greater vulnerability, as well as overstimulation because of their personality traits. They are also influenced to a greater extent than others by a positive or negative upbringing environment. The challenges are highlighted in the books through the construction of consequence series. In the series of consequences, several serious consequences are constructed that highly sensitive people can experience. They can experience these consequences if they face the challenges that are written about in the rhetorical situations. The conclusion is that knowledge is important to avoid and prevent the challenges. Important adaptations for highly sensitive children are respect, group discussions, relationship building, reducing stress and overstimulation. It is also important to maintaining regular and good routines that give the children a safe upbringing environment.

Forord

Det er ein ubeskriveleg følelse og endeleg vere ferdig med masteroppgåva, samt fullført fem år på grunnskulelærerutdanninga. Mange følelsar har vore i sving dette året, forvirring, håp, glede og frustrasjon, men mest av alt har eg hatt gode og positive opplevingar. Eg har lært mykje om meg sjølv og min eigen sensitivitet, samt korleis eg fungerer i ein slik arbeidsprosess som masterskrivinga er. Arbeidsprosessen har vore utfordrande og tidkrevjande, men lærerik og givande. Eg har gått ifrå å ha eit privat og smalt syn på høgsensitivitet, til å få eit breiare og større forskingsperspektiv med meir inngåande kunnskap rundt høgsensitive barn. Dette ser eg på som nyttig kunnskap å ta med meg vidare inn i arbeidslivet.

Eg vil nytte denne anledninga til å takke menneska som har vore der for meg undervegs i arbeidet og bidratt, slik at eg har klart å komme i mål med masteroppgåva.

Eg vil spesielt takke rettleiaren min *Tom Are Trippestad*. Eg kunne ikkje fått ein betre rettleiar. Eg er takksam for at eg vart oppfordra til å skrive om temaet høgsensitive barn. Tusen takk for fagleg innspel, samt inspirerande og motiverande samtalar og drøftingar undervegs i heile prosessen.

Så vil eg takke sambuaren min *Endre og familie* som har motivert meg med gode og varme ord, vore tolmodige og støtta meg gjennom alle månadane med skriving. Eg vil også takke *medstudentar og venninner* for openheit, inspirasjon og morosame avbrekk i løpet av mange dagar på lesesalen. Sist, men viktigast vil eg takke *mamma* for all støtta ho har gitt meg, ikkje berre i denne arbeidsprosessen, men gjennom heile livet, slik at eg har utvikla meg til den personen eg er i dag. Kjenner meg evig takknemleg for all støtte og hjelp!

Bergen, mai 2023

Marte Lægreid Stenseth

Innholdsliste

1. Innleiing og problemstilling	1
1.1 Personleg historie.....	1
1.2 Tema og bakgrunn	2
1.3 Aktualitet og formålet med forskinga.....	3
1.4 Problemstilling og avgrensing.....	4
1.5 Strukturen på oppgåva	5
2. Tidlegare forskning og kunnskapsbehov	7
2.1 Elaine Aron	7
2.1.1 Debatt rundt forskinga til Aron.....	8
2.2 Introvert, sjenert eller nevrologisk.....	8
2.4 Kunnskapsbehov om høgsensitivitet.....	9
3. Teori og nyare forskning	10
3.1 Kva er høgsensitivitet?.....	10
3.1.1 Ulike perspektiv på omgrepet	10
3.1.2 Biologisk grunnforståing.....	10
3.1.3 Arv og miljø.....	11
3.1.4 Nevrologisk - Nervesystemet.....	12
3.1.5 Pedagogisk tilnærming	13
3.2 Høgsensitivitet og innadvent/introvert.....	13
3.3 Ekstroverte sensitive	14
3.4 DOES- dei fire kjenneteikna ved høgsensitivitet.....	15
3.4.1 Djuptgåande bearbeiding av sanseintrykk	15
3.4.2 Overstimulering.....	16
3.4.3 Emosjonelle reaksjonar og empati	16
3.4.4 Sensitiv for fine subtile stimuli	17
3.5 Sjølvtestar – for å finne ut om ein er høgsensitiv.....	17
3.5.1 Kritikk mot sjølvtestar.....	18
3.6 Skulen sin tilpassing og opplæring.....	19
3.7 Spesialundervisning.....	20
3.8 Opplæringa i skulen	21
3.9 Inkludering og deltaking	21
4. Metode	23
4.1 Vegen og prosessen til tema og problemstilling	23
4.2 Søkemetode	24
4.2.1 Søkord i elektroniske databasar og manuelle søk	24
4.3 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	25
4.3.1 Forhaldet mellom kvalitativ og kvantitativ metode.....	26

4.4	<i>Metodisk tilnærming og framgangsmåte</i>	26
4.4.1	<i>Kvifor kvalitativ innhaldsanalyse og ikkje samanlikning av lærebøker?</i>	28
4.5	<i>Subjektivitet</i>	29
4.6	<i>Hermeneutikk og førforståing</i>	30
4.7	<i>Bakgrunn og kriterie for val av faglitteraturbøkene</i>	31
4.7.1	<i>Inkluderings- og ekskluderingskriterier</i>	32
4.8	<i>Analysestrategiar</i>	33
4.9	<i>Forskingsetiske prinsipp og kjeldekritikk</i>	34
4.10	<i>Reliabilitet og validitet</i>	36
5.	Analyse og drøfting av høgssensitive barn i faglitteraturbøkene	38
5.1	<i>Kort presentasjon av bøkene</i>	38
5.1.1	<i>Særlig sensitive barn</i>	38
5.1.2	<i>Sensitive barn</i>	38
5.1.3	<i>Sensitive barn i pedagogisk arbeid</i>	39
5.2	<i>Formålet og bakgrunnen til bøkene</i>	39
5.3	<i>Diskusjon og drøfting av formålet til bøkene</i>	41
5.4	<i>Modellesar og bøkene sin konstruksjon av publikum</i>	42
5.4.1	<i>Teori om modellesar og det innskrivne publikummet</i>	42
5.4.2	<i>Særlig sensitive barn</i>	44
5.4.3	<i>Sensitive barn</i>	45
5.4.4	<i>Sensitive barn i pedagogisk arbeid</i>	47
5.5	<i>Diskusjon og drøfting av modellesaren i bøkene</i>	48
5.6	<i>Retoriske situasjonar i bøkene</i>	50
5.6.1	<i>Teori om den retoriske situasjon</i>	50
5.6.2	<i>Sårbarheit</i>	52
5.6.3	<i>Overstimulering og stress</i>	57
5.6.4	<i>Betydninga og utfordringar knytt til oppvekstmiljøet og tilknytning</i>	64
5.7	<i>Diskusjon og drøfting av dei retoriske situasjonane i bøkene</i>	70
5.8	<i>Diskusjon og drøfting av tilretteleggingane opp mot spesialpedagogisk arbeid</i>	73
6.	Avslutning	78
6.1	<i>Oppsummering av oppgåva</i>	78
6.1.1	<i>Oppsummering av funn</i>	79
6.2	<i>Konklusjon</i>	80
6.3	<i>Kritisk refleksjon rundt studien og vidare forskning</i>	80
	Kjeldeliste	82

1. Innleiing og problemstilling

Dette kapitelet startar med ei personleg historie om høgsensitivitet og bakgrunnen for val av temaet. Kapitelet seier deretter noko om aktualiteten i samfunnet for høgsensitive, og formålet med forskinga. Dernest blir problemstilling og delproblemstillingar belyst. Til slutt blir disposisjonen og strukturen til oppgåva beskriven detaljert med ulike inndelingar og kapitel.

1.1 Personleg historie

Har du noko gang følt på det å vere annleis? At du tenkjer og føler alt mykje sterkare enn andre? At du er meir bekymra, perfeksjonistisk og samvittigheitsfull enn andre? Det har eg, så la meg fortelje deg eit utdrag av korleis eg opplevde slike ting i skulekvardagen gjennom barndommen min. Eg var ho jenta i klassen som alltid satt roleg på stolen, observerte og tok inn alle sanseintrykk, spesielt lukter og lyder. Eg var jenta som nesten aldri turte å rekkje opp handa, sjølv om eg visste svaret når læraren spurde. Eg var flink på skulen, men eg torde likevel ikkje å svare. Dette var noko eg alltid fekk høyre på foreldresamtalar. At eg var flink i dei aller fleste fag, men at eg måtte bli flinkare til å vere meir munnleg aktiv i timane. Kvifor torde ikkje eg å rekkje opp handa og svare slik som dei andre? Men eg tenkte og grubla over kva konsekvensen kunne vere, dersom eg svarte feil. Ville dei andre i klassen le av meg, eller ville læraren synes at eg var dum? Ofte hadde eg tankar og spørsmål om det eg gjorde var godt nok. Difor skulle eg vere heilt trygg på læraren, og at svaret var riktig, dersom eg skulle tørre å rekkje opp handa i timen. Sjølv om eg var god i dei fleste fag, og eigentleg likte alle faga på barneskulen, var det eit fag eg ikkje kunne fordra, det var kroppsøvfingsfaget. Det var mykje bråk og støy i gymsalen, og eg følte aldri at eg fekk til noko av det vi skulle gjere, anten det var ballspel eller friidrett. Ballspel og konkurransar var dei aktivitetane eg mislikte mest. Eg var redd gutane i klassen, fordi dei skaut fotballen så hardt, og det handla alltid om å konkurrere. Sjølv har eg aldri vore eit konkurransemenneske, og eg synes det er for mykje stress under press. I skulekvardagen kjende eg på dårleg samvit i forhold til læraren, ofte når andre elevar tulla seg. Dersom nokon fekk kjeft i klassen, eller vi fekk kritikk, tok eg det alltid bokstavleg og personleg. Det var fleire episodar der medelevar fekk tilsnakk og irettesetjingar. Episodane gjekk inn på meg, og eg kunne tenkje over dette i fleire dagar,

månadar seinare, sjølv om det eigenleg ikkje gjaldt meg. Dette handla om at eg er pliktoppfyllande og empatisk, og likar at ting skal bli gjort riktig og skikkeleg. Sosialt sett på skulen hadde eg det bra. Eg hadde alltid nokon å leike med, og eg hadde få, men gode og djupe venskap på barneskulen. Dei fleste er framleis mine bestevenner i dag. Så lenge eg kan hugse har eg alltid hatt behov for å kvile når eg kom heim frå skulen, då eg var ofte trøtt og sliten. Eg opplevde mange inntrykk i løpet av dagen, som gjorde meg overstimulert. Når eg kom heim, gjekk eg gjennom dagen i hovudet mitt og prosesserte alt som var skjedd i løpet av skuledagen. Eg hadde ein trygg barndom, og ein trygg tilknytning til fleire omsorgspersonar i familien, men også barnehagetilsette. For min del har det alltid hjulpet å snakke og fortelje, samt setje ord på kva eg har følt på gjennom dagen. Med støtte heimanfrå, til å vite at det er lov å kjenne på alle følelsar, har det gjort det enklare for meg å sjå styrkane og kvalitetane ved å ha personlegdomstrekket.

Som du sikkert kan gjette, ut ifrå det eg no har fortalt, er eg ein følsam sjel. Dersom du har høyrte om fenomenet høgssensitiv, vil du mest sannsynleg kjenne meg igjen, eller kanskje du til og med kjenner deg sjølv igjen i noko som står skriven ovanfor. Uansett kjenner du sikkert nokon som har det slik, eller har hatt ein slik skulekvardag, sidan det er rundt 20 prosent av alle barn som har personlegdomstrekket. Eg skal sjå nokre av dei personlege erfaringane i lys av teoriar seinare i oppgåva.

1.2 Tema og bakgrunn

Høgssensitive barn er eit sentralt og aktuelt tema. Det er spennande i seg sjølv, men det er ekstra interessant for dei som omringast barn, anten på jobb eller heime. Alle barn, uavhengig av personlegdom eller bakgrunn fortentar å bli sett, høyrde og lagt til rette for i skulen, difor har eg valt dette temaet. Skulen si plikt er å tilpasse opplæringa og undervisninga for alle elevar ut ifrå deira forkunnskapar og faglege- og sosiale nivå. Tilpassa opplæring handlar om å tilretteleggje undervisninga og skulekvardagen med varierte læringsaktivitetar og vurderingsformar, slik at alle elevane får utbytte av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2022). For dei yngste elevane på skulen er tryggleik, leik, trivsel og sosial- og fagleg læring delar av ein større samanhengane heilskap. Skulen må i tillegg arbeide med å etablere stabile, tydelege og gode strukturar, rutinar og rammer for å skape gode arbeidsvanar hos elevane (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette gjeld alle elevar, men

spesielt høgsensitive elevar vil ha nytte av struktur og rutinar. Dette kjem eg tilbake til seinare i oppgåva. Skulen er også plikta til å følgje opplæringslova. I opplæringslova heiter det at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det vil seie at skulen er lovpålagd til å sørgje for at elevane blir introdusert for samfunnet, samt gjere dei forberedt og rusta på korleis dei skal takle utfordringar dei støyter på undervegs i livet. Med tanke på temaet høgsensitivitet er det difor viktig at både lærarar og elevar er medvitne om dette, slik at ein lettare kan forstå kvarandre, og dermed hjelpe kvarandre i det samfunnet vi lever i.

Personleg har eg hatt gode erfaringar med å lese meg opp, delta på kurs, samt dele kunnskapen om høgsensitivitet med menneska rundt meg. Då får dei ein større forståing av kvifor eg oppfører, og reagerer som eg gjer i ulike situasjonar. Fleire gangar når eg har lese om høgsensitivitet, eller lest andre menneske sine erfaringar rundt det å vere høgsensitiv har tårene mine trilla. Mest fordi eg kjenner på den følelsen av å ikkje stå åleine om å føle det slik, men også reflekterer eg over korleis ting kunne vore handtert annleis av mine foreldre, barnehagetilsette og lærarar i oppveksten min. Dersom lærarar og spesialpedagogar har god kunnskap og forståing av kva høgsensitivitet dreiar seg om, kan det vere med å skape ein lettare skulekvardag for elevane. Difor er det aktuelt, relevant og viktig å forske på korleis skulekvardagen til høgsensitive elevar kan bli betre tilrettelagt.

1.3 Aktualitet og formålet med forskinga

Som lærar bør ein kjenne til, og ha kunnskap om omgrepet høgsensitiv, sidan 1/5 av befolkninga i Noreg har personlegdomstrekket. Lærar må forvente at det er 15-20 prosent av elevane i norske klasserom som er høgsensitive, det vil seie at det er mellom 4-5 elevar i kvar klasse som har dette personlegdomstrekket (Aron, 2014, s. 334). Det er viktig å bli kjend med eleven og korleis han reagerer, fordi sjølv om ein kjenner nokon som er høgsensitiv, betyr det ikkje at alle høgsensitive er like og reagerer likt. Alle barn som går på skule i Noreg har rett på tilpassa opplæring. Dermed er det viktig at ein set seg inn i karaktertrekket og personlegdommen, slik ein bør gjere uavhengig av om elevar har diagnoser eller ikkje. Motivasjonen min og målet med forskingsprosjektet er å få meir kunnskap rundt høgsensitive barn, samt gjere lærarar og andre i samfunnet belyst og merksame på desse

barna. Helst lærarar og barnehagelærarar, men også foreldre og menneske som arbeider med barn. Meir kunnskap og erfaring vil føre til meir forståing av kvifor og korleis høgsensitive barn reagerer som dei gjer, som igjen er ein faktor for at vi kan leggje betre tilrette for dei i skulen, men også i samfunnet elles. Eg interessera meg, og brenn for å forske meir på korleis høgsensitive barn kan føle seg som ein ressurs i klasserommet, med hjelp og støtte frå personalet på skulen. Slik at dei skal føle seg minst mogleg sårbare og annleis. Dette arbeidet kan gjere skulekvardagen til høgsensitive elevar lettare, dei lærer meir, samt har ein positiv personleg utvikling. Ved å leggje forhalda tilrette for høgsensitive hevdar Trude Sletteland at «Vi skaper en bedre verden, rett og slett» (Sletteland, 2015, s. 23). Det er viktig at menneska i samfunnet blir klar over kjenneteikna ved personlegdomstrekket, slik at høgsensitive får moglegheit til å gjere samfunnet til ein betre stad.

1.4 Problemstilling og avgrensing

Studien tek for seg høgsensitive barn, tilpassa opplæring og korleis læraren kan tilretteleggje skulekvardagen med tanke på utfordringar dei står ovanfor i skulekvardagen. Med det som utgangspunkt skal eg undersøkje hovudproblemstillinga:

1. *Korleis blir utfordringar for høgsensitive barn konstruert i eit utval faglitteraturbøker, og kva tiltak/løysningar foreslår forfattarane?*

For å kunne svare på hovudproblemstillinga kjem eg innom to andre delproblemstillingar:

2. *Kva er formålet med bøkene?*
3. *Korleis konstruerer forfattarane modellesaren i bøkene?*

Høgsensitive barn er eit stort tema, og det er mykje ein kan forske på når det gjeld desse barna. For å avgrense problemstillingane har eg difor teke mange val for at oppgåva ikkje skal bli for omfattande, og heller ha fokuset på nokre få områder i bøkene. Eg har valt å ta utgangspunkt i å analysere tre faglitteraturbøker, som er utgitt i tidsrommet 2014-2016. Bøkene er: *Særlig sensitive barn*, *Sensitive barn* og *Sensitive barn i pedagogisk arbeid*. Bøkene omhandlar ulike tema ved høgsensitive barn, og blir presentert meir detaljert i metoddelen og analysedelen av oppgåva. Ved å studere faglitteraturbøkene er det spennande å finne ut korleis forfattarane omtalar kjenneteikn ved fenomenet, og kva dei

skriv om kvardagen til høgsensitive barn. Det er spennande å sjå på kva som er formålet med bøkene, og bakgrunnen forfattarane hadde for å skrive bøkene. Eg skal sjå kritisk på modellesaren, og utfordringar og situasjonar som forfattarane konstruerer i bøkene. Når eg brukar ordet «konstruere» meiner eg korleis forfattarane har formulert, beskrive og presentert ulike modellesarar og situasjonar. Modellesar kan bidra med arbeidet til spesialpedagogen fordi den kan leggje opp forventingar, samt guide deg som lesar rundt kva som er ansvarsområdet ditt når det kjem til høgsensitive barn. Modellesaren kan også vise kor stor betydning du som spesialpedagog eller lærar har å seie for oppveksten til høgsensitive barn. Ved å ta i bruk modellesar som ein kritisk ressurs gjev det ein kritisk lesing av faglitteraturen, noko som kan føre til breiare kunnskap på temaet. Dei retoriske situasjonane i bøkene har påtrengande problem som skal prøve å overtale lesaren til å handle, spesielt når det gjeld barn som har behov for at vaksne legg tilrette for dei. Det er nyttig å studere korleis forfattarane konstruerer utfordrande situasjonar for å påverke lesaren til handling. Til slutt skal eg sjå etter løysningar til korleis ein som lærar og spesialpedagog kan arbeide med høgsensitive elevar ut ifrå situasjonane som er omtalt i bøkene.

1.5 Struktura på oppgåva

I *kapitel ein* vart oppgåva innleia med ei personleg historie om skulekvardagen min som høgsensitiv. Bakgrunnen for val av temaet vart deretter belyst. Aktualitet og formålet med oppgåva kom også tydeleg fram i kapitelet. Til slutt vart problemstilling og avgrensing av oppgåva presentert.

Kapitel to tek for seg tidlegare forsking kring høgsensitivitet, som blant anna Elaine Aron har gjort. Det blir også kort skriven om kritikk og debatt kring hennar forsking. Vidare drøftar det kunnskapsbehovet som lærarar og andre som arbeider med barn bør ha om høgsensitive barn.

Kapitel tre omhandlar nyare teori om høgsensitivitet og opplæringa i skulen. Teoridelen tek for seg ulike tilnærmingar til høgsensitivitet. Dernest blir introversjon og ekstroversjon drøfta opp mot omgrepet høgsensitiv. Deretter blir sentrale kjenneteikn ved personlegdomstrekket avdekkja, samt bruken av sjølvtestar for å finne ut om ein er

høgsensitiv, og kritikk rundt dei. Tilpassa opplæring og spesialundervisning i skulen blir også belyst her. Avslutningsvis går kapitelet inn på inkludering, som ein del av tilpassa opplæring, og kva som er skulen si oppgåve.

I *kapitel fire* blir forskingsmetoden i oppgåva klargjort. Det blir skriven om forholdet mellom kvantitativ og kvalitativ metode, samt min metodiske framgangsmåte. Eg tek for meg kva subjektivitet og hermeneutikk har å seie for mi forskning. Derneft blir utval av faglitteraturbøker og vurderingskriteria presentert, samt analysestrategiar med grunngjeving av vala som er tatt undervegs knytt til faglitteraturbøkene. Forskingsetiske prinsipp og kjeldekritikk blir drøfta opp mot forskinga i oppgåva. Til slutt står det skriven om reliabilitet og validitet knytt til forskinga mi.

I *kapitel fem* blir faglitteraturbøkene presentert, analysert og drøfta. Sjølve analysen startar med at formålet, bakgrunnen og modellesaren til bøkene blir analysert og drøfta med eit kritisk blikk. Eg tek utgangspunkt i teorien til Umberto Eco om *modellesar*. Grunnen til bruk av modellesar er for å sjå om bøkene gjev realistiske forventingar til lesaren, og om ein kan kjenne seg inkludert, slik ein får lyst å lese vidare, eller blir ekskludert. Derneft blir utfordringar i bøkene analysert og drøfta med utgangspunkt i Lloyd Bitzer sin teori om *den retoriske situasjon*. Grunnen til val av den retoriske situasjon er at teorien passar godt til bøkene, i form av måten forfattarane konstruerer situasjonane på. Forfattarane konstruerer problem/utfordringar som fagfolk og foreldre må løyse for at sensitive barn skal få det best mogleg. Dei retoriske situasjonane i bøkene handlar om sårbarheit, overstimulering og betydninga av oppvekstmiljøet til barna. Etter utfordringane er analysert skal eg sjå på korleis fagfolk eller foreldre kan legge tilrette for barna ut ifrå utfordringane og situasjonane. Avslutningsvis drøftar og diskuterer eg dei retoriske situasjonane frå bøkene samla. Tiltaka og tilretteleggingane drøftar eg kritisk opp imot det spesialpedagogiske arbeidet, for å sjå om dei er oppnåelege, med realistiske mål og forventingar til lærarane.

Kapitel seks er avslutninga på oppgåva. Der blir hovudtrekka og funna av forskinga oppsummert, samt ein konklusjon og noko kritisk refleksjon rundt metoden og vegen eg har gått for å forske på høgsensitive barn i skulen. Det blir også nemnd kort om vidare forskning på temaet.

2. Tidlegare forskning og kunnskapsbehov

Høgsensitivitet er eit relevant tema, som det allereie er skrive mykje om og omtalt både internasjonalt og nasjonalt. Høgsensitivitet har vore omdiskutert i Noreg spesielt dei siste tiåra. Dette er etter at kjende psykologar, forskarar, psykiatrar, pedagogar og coachar har skrive bøker rundt temaet, samt delt personlege erfaringar. Blant anna Aron (2014), Haukeland (2014), Abrahamsson og Kirksæther (2013), Møberg (2013) og August (2016-2018). Det har vore skrive mange bøker rundt temaet, men mindre artiklar og andre forskingsstudiar. Bøkene som er skriven etter 2010-talet handlar mykje om det å bruke sensitiviteten sin som ein styrke og ressurs framfor å fokusere på sårbarheita til høgsensitive. Dette legg blant anna Haukedal og Abrahamsson og Kirksæther vekt på allereie i tittelen på sine bøker. I prosessen med å samle litteratur og forskning har eg funne mange bøker om fenomenet på biblioteket. Eg har også funne fleire relevante masteroppgåver, der dei fleste har forska på kva enkelte lærar gjer, når dei skal arbeide med høgsensitive barn. Andre masteroppgåve eg har funne tek ofte utgangspunkt i intervju som metode, og erfaringar informantar har med å anten vere høgsensitiv sjølv, eller undervise høgsensitive elevar. Både databasar og søkeord eg har brukt kjem eg til å gå meir detaljert gjennom i metoddelen av oppgåva.

Det er mykje tilgjengeleg informasjon å finne på internett. Der ligg det ulike nettsider, forum og artiklar, som beskriv fenomenet, men også utfordringane og moglegheitene rundt det å vere høgsensitiv. Ein kan også delta på kurs og foredrag. Sidan det er ein så stor del av befolkninga som har karaktertrekket, er det viktig å få mest mogleg informasjon og kunnskap rundt temaet. Slik at dei som er høgsensitive lærer meir, og dei som arbeider med eller har barn som er høgsensitive lettare kan forstå, og setje seg inn i korleis det følast å vere særleg sensitiv på mykje inntrykk og stimuli. Heldigvis er ifølgje August og August forskingsområdet på sensitive barn i rivande utvikling, og forskinga internasjonalt om sensitivitet har blitt møtt med interesse og anerkjenning (August & August, 2016, s. 220).

2.1 Elaine Aron

Elaine N. Aron blir kalla pioneren innan forskinga på høgsensitivitet. Ho er ein amerikansk forskar og psykolog. Etter at ho fant ut at ho sjølv hadde karaktertrekket, har ho forska

mykje på andre vaksne og barn som er høgsensitive. Aron har gjort forskning over fleire år, basert på samtalar og intervju med sensitive barn og familiane deira (Aron, 2014). Boka hennar *Særlig sensitiv* vart utgitt på norsk i 2013 (Haukedal, 2014, s. 23). Aron har hatt ein stor betydning for vidare forskning innan feltet, både internasjonalt og nasjonalt. Ho har ei nettside, der ein kan finne mykje informasjon om høgsensitivitet. Ho har også utarbeida testar ein kan ta for å sjekke om ein sjølv, eller barnet sitt er høgsensitiv. Fleire forskarar og forfattarar har teke utgangspunkt i, og lent seg på hennar forskning. Eg kjem også til å ta utgangspunkt i bøker ho har skrive om særleg sensitive personar.

2.1.1 Debatt rundt forskinga til Aron

Etter Elaine Aron gav ut boka «The Highly Sensitive Person» i 1996, har det vore skrive og debattert mykje rundt fenomenet, der ulike forskarar, psykologar og psykiatrar har vore ueinige med teorien hennar. Det har difor reist seg ei konfliktlinje og ein debatt mot forskinga til Aron. Eg kjem ikkje til å gå detaljert inn på denne debatten, men eg vil nemne nokre sentrale personar som er skeptiske til dette synet på særleg sensitive. Barbara Hoff Esbjørn er blant anna ein av dei skeptiske, og har skrive boka: *Særligt sensitive - eller særligt udfordret?* I boka kritiserer ho teorien til Elaine Aron. Der konkluderer ho, samt tre andre psykologar og forskarar at forskinga på særleg sensitive er mangelfull (Moltsen, 2016). Dei kritisera ulike delar av forskinga til Aron, men spesielt metoden ho brukar for å kategorisere særleg sensitive personar. Ifølgje Melby-Lervåg bør ikkje lærarar bruke mykje tid på dette, då ho meiner det er andre viktigare pedagogiske – og spesialpedagogiske utfordringar i skulekvardagen, også med tanke på at det er gjort snevert forskning på temaet (Melby-Lervåg, 2017). Ho skriv også, etter ho har lese ein artikkel om høysensitive barn i Utdanningsnytt, at denne åtferda kan ein finne igjen i alle barnehagebarn i løpet av ein og same dag (Melby-Lervåg, 2017).

2.2 Introvert, sjenert eller nevrotisk

Ifølgje Aron var høgsensitivitet eit lite omtalt tema i faglitteraturen når ho byrja å forske på temaet, og det nærmaste temaet var introversjon eller innadvendtheit, som psykiateren Carl Jung presenterte (Aron, 2013, s. 17). Vitskapelege arbeid som allereie eksisterte rundt introversjon på den tida, dreia seg om at introverte ikkje var sosiale personar, dei var vendt

inn mot seg sjølve og det indre liv (Aron, 2013, s.17–18). Aron stilte seg kritisk til at ein blanda det å vere introvert med sensitiv. Difor ville ho forske på og finne ut av om det å vere introvert og sensitiv var det same. Etter ein omfattande studie fant ho ut at det ikkje var det same, og at det å vere sensitiv handlar om meir enn å vere introvert (Aron, 2014, s. 35). Forhaldet mellom introversjon og ekstroversjon rundt høgsensitive kjem eg nærare innpå nedanfor i teoridelen.

2.4 Kunnskapsbehov om høgsensitivitet

Sjølv om det er gjort ein del forskning nasjonalt og internasjonalt om personlegdomstrekket høgsensitivitet, trengs det framleis meir forskning på temaet, og forskarar håpar det vil komme meir i åra framover (Delskov & Sonne, 2015, s. 11). Når ein søker på internett, finn ein som nemnd fleire bøker og høgskule/universitetsoppgåve skriven om temaet. Ifølgje Melby-Lervåg er det lite å finne dersom ein søker etter forskingsartiklar som omhandlar høgsensitive barn, som ikkje Aron sjølv har skrive eller publisert. Ho konkluderer også med at forskingsgrunnlaget er spinkelt, og dersom det er viktig å få omgrepet «barn» med som ein del av forskinga, då det er få eller ingen reelle eller empiriske undersøkingar som omhandlar høgsensitive barn (Melby-Lervåg, 2017).

Abrahamsson og Kirksæther hevdar at samfunnet i dag verken forstår, eller har ord for det å vere høgsensitiv, og det er difor ikkje tilrettelagt for sensitive sjeler (Abrahamsson & Kirksæther, 2013, s. 20). Ifølgje Sletteland har ikkje kulturen i dag like stort rom for følelsar og kjensler, på same måte som tankar og ord har (Sletteland, 2015, s. 8). Sidan det til saman er rundt 20 prosent av befolkninga som delar dette grunnleggjande i personlegdommen sin, bør andre i samfunnet må få meir kunnskap om korleis dei skal sette pris på, og ivareta menneske med personlegdomstrekket på best mogleg måte. Kanskje er det spesielt viktig for dei som arbeider med barn å ha kunnskap om temaet, då dei er med på sjølve personlegdomsutviklinga til barnet på godt og vondt. Dei som arbeider med barn i mellomtida, til det kjem meir forskning på temaet, gjer nok det beste dei kan i møte med barna, og bidreg med det dei ser og forstår av dei særleg sensitive barna (Delskov & Sonne, 2015, s. 11).

3. Teori og nyare forskning

Omgrepet *høgsensitiv* blir presentert ut ifrå ulike perspektiv og tilnærmingar i teorikapitlet. Tilnærmingane er: biologi, arv og miljø, nevrologi og pedagogikk. Seinare blir det skriven om introversjon og ekstroversjon knytt til høgsensitive. Dei fire kjenneteikna for høgsensitive personar er forkorta med «DOES», og desse skal eg gå meir detaljert innpå nedanfor. Vidare i teoridelen går eg over på skulen sin oppgåve, og tilpassa opplæring med fokus på omgrepa inkludering og deltaking, samt spesialundervisning. Først skal eg avklare kort sentrale omgrep eg varierer mellom når eg omtalar høgsensitive barn og fagfolk.

3.1 Kva er høgsensitivitet?

3.1.1 Ulike perspektiv på omgrepet

Omgrepet høgsensitiv person kan forkortast til det internasjonale namnet (HSP) «*The Highly Sensitive Person*». Særleg sensitiv og sensitive barn er også omgrep som brukast synonymt med høgsensitiv, spesielt i dei skandinaviske landa (Møberg, 2013, s. 22). Eg kjem aktivt til å bruke alle omgrepa, for å få språkleg variasjon i oppgåva, samt brukar eg også forkortinga: HSB (Høgsensitive barn). Eg kjem også til å variere mellom å skrive barn og elevar, samt lærar, spesialpedagog og fagfolk.

Det finnes ulike måtar å sjå fenomenet *høgsensitivitet* på. Nokre forskarar har valt å skrive om høgsensitivitet med utgangspunkt i perspektiva: psykologi, (nevro)psykologi, biologi, sosiologi og pedagogikk (Valset, 2018, s. 15). For å forstå fenomenet på eit større og breiare nivå bør ein lese og få kunnskap om dei ulike perspektiva, og korleis dei påverkar kvarandre. Felles trekk på tvers av perspektiva har alle teoriene røter i evolusjonsteori og personlegdomstrekkteori, og desse visar dei positive og sterke sidene ved å vere høgsensitiv (August & August, 2016, s. 220). Eg kjem til å kome innom dei ulike perspektiva, men i sjølve teorien og forskingsbiten kjem eg til å fokusere på biologisk grunnforståing, nevrologi, arv og miljø, samt det pedagogiske perspektivet.

3.1.2 Biologisk grunnforståing

Høgsensitivitet er eit karaktertrekk som finnes hos omtrent ein million av Noreg sin befolkning, samt alle høgare dyrerasar (Haukedal, 2014, s. 23). Blant befolkninga er det like

mange kvinner og menn som har karaktertrekket (Svatun, 2017, s. 17). Alle er ulike, akkurat som dei ikkje-høgsensitive, og det vil variere frå person til person korleis personlegdomstrekket fungerer i styrke og form, sjølv om ein hovuddel av mekanismane er felles for alle høgsensitive (Haukedal, 2014, s. 31). Trude Sletteland skriv at «Sensitivitet betyr å sanse mye» (Sletteland, 2015, s. 22). Men korleis ein utnyttar sanseintrykka ein opplev er individuelt (Sletteland, 2015, s. 22). August og August konkluderer med at sensitivitet er fysiologisk respons på stress, og dei brukar eit sitat frå Boyce og Ellis når dei skal definere dette «et multifasettert kompleks av sentrale og perifere responser» (Boyce & Ellis, 2005, sitert i August & August, 2016, s. 82). Dei meiner at hos sensitive barn vil ein sjå kraftigare reaksjonar enn hos ikkje-sensitive barn, dersom barna opplev utfordrande inntrykk som varar over lengre tid (August & August, 2016, s. 82). I ein vitenskapleg studie som Aron refererer til vart det antek ein mogleg grunn for variasjonen i åtferda deira, og det var at høgsensitive barn har eit veldig aktivt kontrollsystem for åtferd. Alle menneske har dette systemet, men det har vist seg å vere sterkare hos høgsensitive personar (Aron, 2014, s. 50). Systemet kallar ho «vent og sjå»- systemet, og «berre-gjer det»- systemet. «Vent og sjå-systemet» handlar om at ein stoppar opp for å sjekke om situasjonen er trygg, og om det gjev grønt lys til å fortsette (Aron, 2014, s. 50). Her brukar høgsensitive lenger tid enn andre, fordi dei bearbeida inntrykk meir detaljert. «Berre gjer det- systemet» handlar om iveren til å utforske, lykkast og få nye gode opplevingar og erfaringar for å trivast og vekse (Aron, 2014, s. 50). Høgsensitive har begge systema aktivert, men det eine systemet visar seg oftare enn det andre. HSP gjer ting forsiktig, og vil vere heilt sikre før dei tek sjansar, samt kjenner dei sine eigne grenser betre (Aron, 2014, s. 51).

3.1.3 Arv og miljø

Det er noko ueinigheit innan forskinga rundt høgsensitivitet, der nokon psykologar og nevrologar diskuterer om karaktertrekket er medfødt og arveleg, medan andre poengterer at vi lærer det i oppveksten (Møberg, 2013, s. 22). Men Aron har konkludert med at høgsensitivitet er eit normalt medfødt og arveleg personlegdomstrekk. Difor tek dei fleste, inkludert meg sjølv og andre forskarar utgangspunkt i at karaktertrekket er medfødt (Aron, referert i Møberg, 2013, s. 22). Delskov og Sonne hevdar ut ifrå forskning at personlegdomstrekket kan avlesast i genane, som vil seie at det er arveleg. Dei påpeikar at det ikkje må knytast til eit spesielt gen, men at trekket kan førekomme i samspel med fleire

genar (Delskov & Sonne, 2015, s. 19). Ifølgje August og August er det biologiske grunnar til at sensitive barn blir meir påverka og avhengig av miljøet rundt dei, difor er det viktig å kjenne til kunnskapen om dette (August & August, 2016, s. 219). Før var det gammaldagse førestillingar om at anten var det biologien som hadde betydning, eller miljøet. Men nyare forskning, viser at ein ikkje berre skal ta utgangspunkt i det ein eller det andre, men at forholdet mellom genar og miljø er sentralt. Miljøet er ein viktig faktor for HSB når det gjeld å få fram styrkane og ressursane som ligg i det å vere høgsensitiv, heller enn problem og sårbarheit (August & August, 2016, s. 219). Oppvekstmiljøet sin betydning går eg djupare innpå i analysedelen av oppgåva.

3.1.4 Nevrologisk - Nervesystemet

Haukedal skriv at høgsensitive barn og vaksne opplev kvardagen og livet generelt, med utgangspunkt i kjenslene sine (Haukedal, 2014, s. 7). Dei har eit meir fintfølande nervesystem, og hjernen deira mottok og prosessera sanseintrykk på ein meir detaljert måte enn ikkje-høgsensitive (Møberg, 2013, s. 15). HSP arbeidar med inntrykka og informasjonen på eit djupare nivå, dei analyserer og reflekterer og vil dermed oppleve sanseintrykka som sterkare enn ikkje-høgsensitive (Møberg, 2013, s. 15). Sjølv om HSP registrerer meir, betyr det ikkje at dei har betre nase, øyrer eller lukte-og smakssans, sjølv om fleire i studien til Aron rapporterte at dei hadde minst ein sans som var skarpere enn andre (Aron, 2014, s. 37). Cain refererer til ein studie som er gjort ved Stony Brook University, der atten personar skulle sjå på to par bilete, medan dei låg i fMRI-maskiner. Det eine paret med bilete var bileta tydeleg ulike, medan det andre paret var forskjellen mykje meir subtil. Dei sensitive personane bearbeida bileta med liten forskjell på ein grundigare måte, enn dei andre, og dette kan tyde på at høgsensitive tenkjer på ein meir kompleks måte (Cain, 2013, s. 153). Men det er ikkje berre hjernen som prosessera inntrykka, det er også reaksjonar som kjem frå ryggmargen, som refleksar (Aron, 2014, s. 37). Ein refleks er ifølgje Gjærum ein umedviten reaksjon, den kan anten vere synleg som ein bevegelse eller usynleg. Denne bevegelsen eller følelsen ein får, er eit automatisk svar/reaksjon på ein bestemt stimuli (Gjærum, 2002, s. 41). Høgsensitive personar har raskare refleksar enn andre, då kroppen deira er innretta på ein raskare og meir presis registrering av alle inntrykk. Difor blir dei meir påverka av smerte, stimuli og medisinar (Aron, 2014, s. 37).

3.1.5 Pedagogisk tilnærming

Å vere høgsensitiv er eit potensiale som gjev deg moglegheiter og utfordringar, på godt og vondt, både for seg sjølv, men også i samhandling med andre (August, 2017, s. 24). Særleg sensitive barn er født med ein tendens til å registrere omgjevnadane nøye rundt seg, og tenkjer grundig gjennom situasjonar før dei handlar. Det er viktig for å kunne ta gode og kloke val. Sidan dei høgsensitive har eit meir fintfølande sanseapparatet og tolking av signaler, der dei kan lese sosiale hendingar og føle stemningar meir objektivt, kan dei bidra til å hindre eller grense skader i sitt omfang (Haukedal, 2014, s. 23). Ifølgje Aron er særleg sensitive omtalt som empatiske, opplyste, oppmerksame, forsiktige og samvittigheitsfulle menneske, noko som er gode menneskelege kvalitetar (Aron, 2014, s. 37). Empatien er ofte styrt av rettferdssansen til HSB, og når barnet føler ein trygg tilknytning og har god kjensleregulering, vil dei sterke følelsane uttrykkje seg positivt (August & August, 2016, s. 33).

3.2 Høgsensitivitet og innadvent/introvert

Å vere introvert tyder at ein er meir på den innadvente sida på skalaen av personlegdomstypane innadvente og utadvente. Innadvente personar blir dratt mot den indre verda, med fokus på tankar og følelsar, og legg difor meir vekt på meininga med ting, og trivst med å observere (Abrahamsson & Kirksæther, 2013, s. 31). Høgsensitive barn har ofte vore omtalt som introverte, og kan lett forvekslast med det å vere innadvent. Nokre barn kan ein oppfatte som rolege, sjenerte og til dels tilbaketrekt, og ein kan tenkje at dei er høgsensitive, men ikkje alle høgsensitive barn oppfører seg på denne måten. Ein må difor vere open og sjå etter andre teikn hos barna også. Høgsensitivitet og innadventheit/introvert har mange fellestrekk, men det er ikkje synonymt (Møberg, 2013, s. 24). Det å vere høgsensitiv vil ikkje automatisk seie at du er innadvent. Dei fleste høgsensitive er innadvente, faktisk rundt heile 70 prosent. Det vil seie at omkring 30 prosent er utadvente og spenningsøkjande (Svatun, 2017, s. 16). Fleirtalet av høgsensitive treng dermed ro og åleineid, slik at dei kan bearbeide og prosessere alle inntrykka dei får i løpet av ein dag. Dei trekk seg ofte vekk, og observera situasjonen nøye før dei tørr å ta sjansar og kaste seg ut i nye ting (Svatun, 2017, s. 17). Introverte har gjerne behov for å reflektere over ting sjølv, og dei har ofte fokus innover mot eigne tankar og idear, samt likar seg i mindre sosiale grupper (Møberg, 2013, s. 24). Dei har heller ikkje behov for å rope høgast i forsamlingar, samt treng

dei ikkje ytre stimulans i same grad som ekstroverte høgsensitive. Ifølgje funna til Cain er psykologar i dag stor sett einige om at introverte og ekstroverte treng ulik grad av stimulering for å fungere godt i kvardagen (Cain, 2013, s. 23). Mange psykologar er også einige i at introverte og ekstroverte jobbar på ulike måtar. Introverte arbeidar ofte langsamare og meir målretta, medan ekstroverte taklar ofte oppgåver raskt, tek raske avgjersler og sjansar, samt likar dei å ha mange ballar i lufta på ein gang (Cain, 2013, s. 23). Lærarar bør vere merksemd på ulike personlegdomstypar, slik at dei er medviten til kva dei kan sjå etter hos elevane, og tilretteleggje på best mogleg måte.

3.3 Ekstroverte sensitive

Det finnes menneske som er over heile den sensitive skalaen, som vil seie at det finnes både introverte og ekstroverte sensitive (Abrahamsson & Kirksæther, 2013, s. 31). Carl Jung som er ein berømt psykiater hevda at ekstroverte hadde ein draging mot den ytre verda av menneske og aktivitetar (Jung, referert i Cain, 2013, s. 22). Ekstroverte sensitive likar å vere sosiale saman med andre, og når dei skal «lade batteria» får dei energi av sosialt samvær. Introverte konsentrer seg om å tolke alt som skjer rundt dei og følar seg som nemnd betre med å vere i mindre grupper, medan dei ekstroverte hoppar lettare ut i sjølve hendinga. Dei får eit ekstra kick av å møte nye folk og kjenne på adrenalinet i kroppen ved å stå på ski eller høyre på høg musikk (Cain, 2013, s. 22–23). Ekstroverte er utadvente, dei er aktive, likar å komme seg ut og vere der det skjer. Dei får også energi av at det skjer mykje i livet (Abrahamsson & Kirksæther, 2013, s. 31). Sjølv om det gjev glede og energi for ekstroverte sensitive å vere sosial, kan dei fort få behov for en pause og stoppe opp, slik at dei unngår å bli heilt utslått (Abrahamsson & Kirksæther, 2013, s. 93). Dersom ein er høgsensitiv og ekstrovert kan ein lett overvurdere sine eigne krefter og bli fort overstimulert og utmatta, fordi ein retta merksemda mot den ytre verda, og tek inn alle signal og inntrykk frå andre. Ifølgje Møberg er utfordringa til sensitive ekstroverte å lære og kjenne sine eigne grenser og signal kroppen gir, slik at dei kan stoppe før dei tømmast heilt for energi (Møberg, 2013, s. 24–25).

3.4 DOES- dei fire kjenneteikna ved høgsensitivitet

Det ein kombinasjon av fire eigenskapar ifølgje Aron, som må vere til stades hos eit høgsensitivt individ. Dersom nokon av desse fire manglar, blir ein ikkje rekna som å ha det høgsensitive personlegdomstrekket. Ho delar kjenneteikna inn i fire for å summere den nye forskinga som underbyggjer kvar enkelt av delane (Aron, 2014, s. 13). Fleire forskarar nemnar eigenskapane i sine bøker også, blant anna August og August (2016). Eigenskapane er forkorta med omgrepet DOES, og lyder som følger:

1. Djuptgåande bearbeiding av sanseintrykk
2. Overstimulering
3. Emosjonelle reaksjonar og empati
4. Sensitiv ovanfor fine subtile stimuli

3.4.1 Djuptgåande bearbeiding av sanseintrykk

Djuptgåande prosessering av sanseintrykk handlar om at høgsensitive barn har ei spesiell evne til å fange opp små detaljar, er reflekterande over alle innputt dei får, og vurderer vala dei tek grundig og nøye. Dei reflekterer, koplar og samanliknar situasjonar både medviten og umedviten (Strand, 2015). Det kan vere til dømes val av venner, kva slags jobb ein vil ha, eller kva slags fritidstidsaktivitet ein vil byrje på. Bak valet dei tek, ligg det som regel sterke følelsar og tankar rundt eventuelle langsiktige konsekvensar (August, 2017, s. 16). Alle menneske reflektera over val og ting som skjer gjennom livet, med det som kjenneteiknar høgsensitive er måten dei reflektera på, fordi det vil vere på eit djupare plan, samt reflekterer dei over følelsane sine i den ytre og indre verda (August, 2017, s. 17).

Høgsensitive barn stiller ofte djupe spørsmål om liv og død, og dei har gjerne eit meir avansert ordforråd. Når barna har djupe refleksjonar og moden bruk av ord, samt er i balanse og trivest, vil barnet tolkast som meir kompetent enn sine jamaldrande (August & August, 2016, s. 32). Den djupe bearbeidinga som barnet gjer, kan kome fram ved at dei er ekstremt oppteken av eit emne, eller har mykje kunnskap innan eit interessefelt (Strand, 2015).

3.4.2 Overstimulering

Stimulering er alt som vekker merksemda og nervesystemet vårt, det får nervane til å gnistre med elektriske ladningar. Stimuli kjem ikkje berre utanfrå, men det kjem også innanfrå, som til dømes frå minner, tankar eller smerte (Aron, 2013, s. 28). Dersom ein har negative indre fortolkingar eller refleksjonar, riv og slit det spesielt på nervesystemet (August, 2017, s. 21). Det faglege omgrepet «overarousal», altså overstimulert handlar om ein tilstand der det høgsensitive barnet blir så overvelda av stimuli, at det fysisk og psykisk er midlertidig satt ut av balanse (August, 2017, s. 19). I og med at høgsensitive barn er oppteken av alt innvendig og utvendig, og tek inn alle signal, blir dei lettare overstimulert. Då klarar dei ikkje å yte sitt beste i situasjonen. Ein kan merke overstimulering ved at hjarterytmen og pusten forandrar seg, byrjar gjerne å gå fortare, opplev indre uro og ein følar seg forvirra, samt slit med å finne dei riktige orda (August, 2017, s. 19). Ved overstimulering blir små ting problematiske, og enkelte val vanskelege (Strand, 2015). Dei blir fortare trøtte, mentalt sliten, og dermed også fysisk sliten, sidan hjernen er ein del av kroppen (Aron, 2014, s. 14–15). Dette vil stabilisere seg igjen når barnet får ro og kjem tilbake i balanse. Ulike utfordringar ved overstimulering kjem eg tilbake til i analysedelen av oppgåva.

3.4.3 Emosjonelle reaksjonar og empati

«Særlig sensitive barn har sterkere følelsesmessige reaksjoner på både positive og negative opplevelser» (August & August, 2016, s. 33). Får eit HSB ein positiv oppleving blir det glad, og du ser smilet går rundt i fjeset til barnet. Opplev det ein trist eller vanskeleg situasjon, kan ein sjå på barnet at det blir tynga, ser lei seg ut og gret. «Empati kombinert med sterkere følelser gir forståelse og medfølelse» (Aron, 2014, s. 17). Høgsensitive barn har lettare for å leve seg inn i korleis andre har det, dei klarar difor å forstå kva andre personar gjer, og føler det dei andre føler. Å kunne leve seg inn i andre sine følelsar er ein av fordelane ved å vere høgsensitiv, men nokre gangar kan det vere ubehageleg for dei (August, 2017, s. 23). Forsking visar at høgsensitive er spesielt merksame på menneske dei er glade i og har følelsar for, og på positive inntrykk generelt (Aron, 2014, s. 17). Aron og andre forskarar har oppdaga at når HSP ser ansiktet til personar som viser sterke følelsar, får dei meir aktivitet i områder av hjernen som er forbunden med empati, enn andre menneske. Denne delen av hjernen, som bearbeidar følelsar, og spelar difor ein stor rolle, er kalla amygdala (Aron

referert i Cain, 2013, s. 154). Cain understrekar at det er som om høgsensitive ikkje kan la vere å føle på det andre føler (Cain, 2013, s. 155). HSB har også større aktivitet i spegelnevronsyste­met. Desse nevronane i hjernen blir aktivert og gjer at vi kan kjenne og reagere på same måte som nokon som utfører ei oppgåve, som til dømes hoppar ned frå fem-meteren. Som høgsensitiv kan ein då kjenne følelsen ein annan person har dersom dei skal til å hoppe, eller dersom dei har mista nokon dei er glade i (Aron, 2014, s. 17–18). HSP hadde ifølgje undersøkinga til Bianca Acevedo, som Aron refererer til, meir aktivitet i hjernen, enn ikkje-sensitive når det gjaldt empati (Acevedo, referert i Aron, 2014, s. 17–18).

3.4.4 Sensitiv for fine subtile stimuli

Høgsensitive barn har større evner for å vere merksame for knøttsmå stimuli i kvardagen, det kan vere ei lita endring i klasserommet, der eit møbel er flytta på eller endring i utsjånad hos læraren eller andre elevar. Dei kan også reagere negativt på kroppsspråk som nyansane i eit blikk, tonefall eller eit heva augnebryn, dersom dei føler seg utrygge eller er lite regulert med følelsane sine (August & August, 2016, s. 34). Høgsensitive barn kan reagere sterkt på klede som har merkelappar som klør, eller er våte. «Evnen til å registrere det subtile kan svinge betydelig» (August & August, 2016, s. 34). Korleis det HSB har det, om det er svolten, sliten eller har behov for stillheit og ro, kan gjere det vanskelegare for dei å registrere små nyansar, som dei elles ville vore merksemd på (August & August, 2016, s. 34). Hos høgsensitive er det ikkje slik at sansane eller sanseorgana fungera annleis, sjølv om dei plukkar opp fine nyansar i omgjevnadane. Forskjellen ligg i dei stadane i hjernen som prosesserer og integrerer inntrykk (August, 2017, s. 26).

3.5 Sjølvtestar – for å finne ut om ein er høgsensitiv

Ein kan med sikkerheit seie at høgsensitivitet er ein del av personlegdommen, og det er ikkje ein diagnose eller sjukdom. Det finnes fleire testar ein kan ta for å finne ut om ein er høgsensitiv, eller om barnet ditt er det, blant anna Dr. Elaine Aron sine sjølvtestar (Aron, 2014, s. 30). Andre forfattarar tek også utgangspunkt i hennar sjølvtestar i bøkene sine, blant anna Trond Edvard Haukedal (Haukedal, 2014, s. 18–19) og Susanne Møberg (Møberg, 2013, s. 26–28). At det finnes ulike testar både i bøker og på nett, kan gjere det lettare å oppdage og få tilgang på informasjon om høgsensitivitet. Dersom foreldre er usikker på om barnet

deira er sensitivt, kan dei enkelt søkje opp testar på nett, eller sjå i ulike bøker. Der kan dei krysse av om dei føler barnet passar under dei ulike utsegna, og dermed konkludere med at barnet er høgsensitivt eller ikkje. Sidan det ikkje er ein diagnose, men eit personlegdomstrekk treng ein ingen psykiater eller psykolog for å «definere» seg sjølv, eller barnet sitt for høgsensitiv. Dette kan vere ein stryke, og alle omsorgspersonar til barn kan lese seg opp på karaktertrekket, bli meir medviten og byrje førebyggjande arbeid, gje støtte og prøve å leggje tilrette rundt barnet. På ei anna side kan ein stille seg kritisk til slike sjølvtestar, og vurdere truverda på den, spesielt sidan testane er så tilgjengelege, og ein er ikkje sikker på om dei er kvalitetssikra.

3.5.1 Kritikk mot sjølvtestar

Sjølvdiagnostisering kan også vere ein svakheit og utfordring ved testane. I eit intervju gjort med blant anna kritikaren Barbara Hoff Esbjørn konkluderer ho med at spørjeskjemaet til Elaine Aron ikkje er konkret og haldbart nok. Ho meiner problemet er at spørsmåla og utsegna er for vide og breie. Her vil mange kunne svare «ja» på dei fleste utsegna, og mange av dei meiner ho ikkje handlar om sensitivitet (Moltsen, 2016). Ifølgje Gitte Moos Knudsen som også vart intervjuet, manglar testen fysiologisk belegg. Som overlege og professor i nevrologi meiner ho at det ikkje er grunnlag i fysiologien for å påstå dette, og kategorisere menneske slik som Aron gjer i testane sine, men ho er ikkje ueinig i at nokre menneske er meir sensitive enn andre. Ho seier at skjemaet er uspesifikk, og at dei allereie har eit etterprøvd verktøy for å måle personlegdomstrekk, som ho kallar for «Big five», og ho ser ikkje kva høgsensitivitet-skalaen kan tilføre (Moltsen, 2016). Ein fare ved sjølvdiagnostisering er at menneske som faktisk har psykiske lidingar, som angst eller liknande, kan gå glipp av behandling. Dette er noko Mikael Thastum gjev uttrykk for, som ein bekymring i intervjuet. Han seier at han bekymrar seg over at normale barn blir kategorisert og overbeskytta, samt at dei barna som treng psykologisk behandling ikkje får det, då dei diagnostiserer seg sjølv som særleg sensitive (Moltsen, 2016). Alle i intervjuet konkluderer med at ein treng meir og betre forsking på temaet, og det dei stil seg mest skeptisk til er forskinga bak klassifiseringa av særleg sensitive (Moltsen, 2016). Melby-Lervåg still seg kritisk og utfordrande til kvifor vi skal bruke sjølvtesten og skjemaet til Aron, dersom testen sin validitet ikkje er undersøkt (Melby-Lervåg, 2017).

3.6 Skulen sin tilpassing og opplæring

Det står tydeleg i opplæringslova og andre sentrale styringsdokument om prinsippet «tilpassa opplæring» i skulen. Undervisninga og opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hos den enkelte elev (Håstein & Werner, 2014, s. 22). Det vil seie at det er skulen og læraren si oppgåve å sørge for at eleven får den undervisninga og opplæringa han treng ut ifrå sine føresetnader, det kan til dømes vere sosiale eller faglege tilretteleggingar. Overordna del av læreplanen seier at tilpassa opplæring er tilrettelegging skulen gjer for å sikre at alle elevane får utbytte av den ordinære opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Sidan prinsippet er ein politisk konstruksjon kan det vere vanskeleg å utføre enkle metodar og oppskrifter i ein praktisk skulekvardag. Desto viktigare er det at personalet på skulen arbeidar, og set seg inn i det forpliktande innhaldet ved tilpassa opplæring. Skulen i Noreg skal vere for alle, og elevane skal kunne lære og utvikle seg der (Håstein & Werner, 2014, s. 23). Måtar ein kan sikre tilpassa opplæring på er å variere undervisningsformene, vere fleksible, organisere annleis, bruke ulike læremidlar/læringsressursar, og tolking av læreplanmåla. Den tilpassa opplæringa må skje gjennom variasjon og tilpassingar for mangfaldet i klasserommet, samt innanfor fellesskapet, fordi elevane har ikkje rett på ein eigen individuell opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som lærar må ein bruke sitt profesjonelle og faglege skjønns i arbeid med elevane. Eit slikt utgangspunkt gjev moglegheit for å tenkje kritisk og reflektere over kunnskap og ferdigheiter, og det gjev moglegheit til å halde seg oppdatert og vurdere nyare forskning i den pedagogiske praksisen, som i tilfellet om fenomenet høgsensitive barn (Melby-Lervåg, 2017).

For å gjere det lettare for læraren å ta val i undervisninga har Håstein og Werner teke utgangspunkt i elevane sitt perspektiv når det gjeld tilpassa opplæring. Sjølv om undervisninga til læraren er sentral, er det til sjuande og sist ikkje det som nødvendigvis er tilpassa opplæring. Det som avgjer om det er god tilpassa opplæring er korleis elevane lærer og utviklar seg, samt blir møtt av vaksne og deltek aktivt i undervisninga (Håstein & Werner, 2014, s. 28). Håstein og Werner har også laga nokre sentrale verdiar som kan gjere det tydelegare kva tilpassa opplæring handlar om, samt om verdiane kan assosierast med verkelegheita i klasserommet, slik at det blir lettare å handle i samsvar med prinsippet. Verdiane er: inkludering, variasjon, erfaringar, relevans, verdsetjing, samanheng og

elevmedverknad (Håstein & Werner, 2014, s. 28–29). Inkluderingsomgrepet blir nærare drøfta nedanfor.

Tilpassa opplæring gjeld både for ordinær og spesialundervisning, altså all undervisning som skjer på skulen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 25). Difor gjeld dette prinsippet for elevar med lærevanskar, og dermed har krav på spesialundervisning, samt elevar med høgt læringspotensiale som ikkje har krav på spesialundervisning. Slik som den moderne skulen er i dag med eit godt undervisningstilbod, blir tilrettelagt opplæring differensiert med utgangspunkt i elevane sine føresetnadar og evne innanfor fellesskapet sine rammer (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 26). Ifølgje Buli-Holmberg og Ekeberg møter ein elevmangfaldet innanfor klassen sine rammer ved å differensiere opplæringa, og dette er for å ivareta eleven sine behov, slik at han får best moglege læringsutbytte (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 30–31).

3.7 Spesialundervisning

Spesialundervisning skal sikre retten til likeverdig opplæring, og difor får elevane som treng spesialundervisning særskilt tilrettelegging på skulen (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 26–27). Retten til spesialundervisning er også regulert i opplæringslova: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Elevar skulen mistenkjer treng spesialundervisning skal bli vist til Pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Det kan vere elevar med lærevanskar, åtferdsvanskar, ulike typar diagnosar og funksjonsnedsetjingar. Saman skal institusjonane vurdere og bestemme behovet for spesialundervisninga, samt innhaldet i den, men det er PPT som har ansvaret for å gjennomføre ein sakkyndig vurdering av eleven (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 27). Når skulen får tilbake den sakkunnige vurderinga av eleven, er dei pålagt å skrive ein individuell opplæringsplan (IOP), der dei går igjennom tiltak eleven treng får å få likeverdig opplæring. Elevar som får sakkyndig vurdering, og dermed har rett på spesialundervisning skal ha andre læringsmål enn dei andre elevane i klassen, og læringsmåla skal vere tilpassa evna til eleven. Sidan IOP er eit levande dokument skal måla og tiltaka kontinuerleg vurderast av lærar eller spesialpedagog. Skulane får også ressursar og midlar frå kommunen til å utføre spesialundervisning. Innan spesialpedagogikk er det nokre sentrale faglege funksjonar og ansvarsoppgåver. Desse er: problem- og ressurskartlegging,

lærings- og funksjonshjelp, førebygging mot risikofaktorar, samt interesse- og funksjonstilpassa opplæring (Befring, 2020, s. 16). I forhold til oppgåva er det mest sentralt å sjå nærare på førebygging av risikofaktorar. «Det innebærer å tilegne seg holdningar og tenkemåter som styrker barns mestring og motstandsdyktighet mot personlege påkjenningar og negative påvirkningar i livsmiljøet» (Befring, 2020, s. 16). Dette er kjem eg nærare innom i analyse- og drøftedelen.

3.8 Opplæringa i skulen

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dette er eit av formåla som opplæringa har for norske elevar, og som passar godt til arbeidet med høgsensitivitet. Det er med tanke på at dei høgsensitive barna skal kunne lære å meistre liva sine, dei skal utforske, skape engasjement, samt vise glede. Elevane treng difor støtte og forståing av lærarane, slik at dei stolar på seg sjølv, og får lov til å vere seg sjølv heilt og fullt. Då kjem vi innpå eit anna formål til opplæringa, som passar godt til det som er beskriven ovanfor: «Skulen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Dersom læraren møter høgsensitive elevar med tillit og respekt, samt gjev dei overkommelege utfordringar er det ein fin start for at elevane utviklar seg. Skulen si oppgåve er å stimulere elevane sin læring og utvikling på best mogleg måte, og denne stimuleringa er avgjerande for at elevane blir inkludert i skulen sine ulike fellesskap (Nordahl & Overland, 2015, s. 17).

3.9 Inkludering og deltaking

Inkludering er ein viktig verdi som er sterkt tilknytt prinsippet tilpassa opplæring, det er også nemnd i overordna del av læreplanen. Inkludering inneber at alle elevar tilhøyrar ein klasse, samt fellesskapet på skulen. Det er viktig for å anerkjenne mangfaldet av elevar, og bruke dei som ein ressurs på skulen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Alle tilsette og elevar bør difor arbeide kontinuerleg med inkludering, sidan skulen skal ifølgje kunnskapsdepartementet utvikle eit inkluderande fellesskap, som fremjar helse, trivsel og læring for alle elevar

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Inkludering gjeld alle elevar, og utelukka ingen særlege grupper, som til dømes dei med nedsett funksjonsevne (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 33). Historisk sett har det handla om segregering, deretter integrering av elevar i skulen. Men i nyare tider har skulen erstatta omgrepa med prinsippet inkludering. Inkludering i skulen står fram som den mest sentrale tilnærminga for å kunne gje god opplæring til alle elevar (Nordahl & Overland, 2015, s. 15). For å vurdere om eleven er inkludert på skulen, kan ein sjå på om eleven har tilhøyrse til fellesskapet, om han er delaktig og har medansvar for oppgåver i eit fellesskap. Det er ikkje godt nok at eleven er til standes og deltek, men det handlar om korleis eleven faktisk klarar seg, og korleis han sjølv opplev situasjonen i fellesskapet. Det dreier seg om læringsutbyttet eleven får gjennom å delta i undervisninga (Nordahl & Overland, 2015, 15–16). For elevar med særskilte behov er det viktig at læraren tilretteleggjar, slik at dei kan delta i undervisninga på lik linje med dei andre elevane (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 34–35). Ifølgje Buli-Holmberg og Ekeberg dreier inkludering seg om elevmangfald og ulikskap, og at ein forstår og verdsett dette som ein ressurs og gevinst for fellesskapet (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 35). «Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi alle reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet» (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2022). Inkludering inneheld ulike dimensjonar, og kan beskrivast på ulike måtar, til dømes som deltaking, fellesskap, læringsutbytte og medverknad (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2022). Ved å drive ein inkluderande praksis, legg ein til rette for at alle elevar skal føle seg inkluderte og aktivt deltakande i klassefellesskapet. Elevane får medverknad ved å bidra, og ta i mot frå fellesskapet. Dei fleste elevar trivast og lærer betre når dei er saman med andre, difor er inkludering viktig (Håstein & Werner, 2014, s. 53). Slik kan ein leggje tilrette og elevane blir trygge, og kan dermed utvikle seg og lære meir. Alle elevar er ulike, og har ulike utfordringar, men alle skal uansett bli inkludert og føle seg som ein del av fellesskapet. Tankegangen om at alle skal vere inkludert er fin, men det kan vere utfordringar for høgsensitive å vere inkludert i alt heile tida. Utfordringar kring tilpassa opplæring og inkludering kjem eg tilbake til i drøftingsdelen av oppgåva.

4. Metode

Metodedelen av oppgåva skal klargjere vegen eg har gått, og vala eg har teke for å lage og svare på hovudproblemstillinga: *Korleis blir utfordringar for høgsensitive barn konstruert i eit utval faglitteraturbøker, og kva tiltak/løysningar foreslår forfattarane?* Samt dei andre delproblemstillingane som også vart belyst i innleiinga. Delproblemstillingane dreia seg om kva formålet og bakgrunnen til bøkene er, og korleis modellesaren blir konstruert i bøkene. Problemstillinga eg har valt, krev etter mi vurdering ein kvalitativ tilnærming, nærare sagt kvalitativ innhaldsanalyse. I kapitelet blir vegen til metode også gjort greie for, samt søkeprosessen i forhold til datamateriale. Eg tek deretter for meg teori om kvalitativ og kvantitativ metode, samt metodisk tilnærming og framgangsmåte. Dernest blir utvalet og innsamlinga av faglitteraturbøker presentert, og kva vurderings- og analyseringskategoriar eg har brukt for å utføre analysen. Til slutt blir reliabilitet og validitet kort drøfta knytt til forskingsprosjektet.

4.1 Vegen og prosessen til tema og problemstilling

Eg hadde lyst å finne meir ut av, og forske på korleis ein som spesialpedagog og lærar kunne leggje tilrette og hjelpe høgsensitive barna i skulen. Eg var tidleg klar på at eg ville gjere ein analyse av tekst, og av faglitteratur som allereie var tilgjengeleg. Tidlegare erfaring frå FOU-oppgåva var at analyse av bøker var tidkrevjande, men kjekt og eg fekk eit detaljert overblikk av det eg analyserte. Eg gjekk i gang med å leite etter relevant litteratur om høgsensitive barn, og oppdaga fleire aktuelle faglitteraturbøker skriven av internasjonale forskarar innan temaet. Slik fant eg dei bøkene eg ville ta utgangspunkt i, i analysen. Etter å ha lest og analysert bøkene, oppdaga eg like tema bøkene tok opp, som eg synes kunne verke interessante å analysere djupare. Eg ville sjå nærare på innleiing og forord til bøkene med tanke på å finne formål og modellesar til bøkene. Tema og utfordringar som alle bøkene tok opp, og som var interessant å sjå nærare på var sårbarheit, overstimulering og betydninga av oppvekstmiljøet. Dernest var det interessant å studere om bøkene hadde løysningar eller tiltak til utfordringane og situasjonane som vart presentert. Slik vart vegen til for å finne metode og problemstilling.

4.2 Søkemetode

Utvalet av bøker til studien starta tidleg då eg skulle finne teori og litteratur om høgsensitive barn. Studien er basert på søk etter faglitteraturbøker som omhandlar særleg sensitive barn og korleis ein kan tilretteleggje for dei i skulen. I perioden eg søkte mykje rundt på internettet, og fant eg aktuelle kjelder til bøker, blant anna på nettsida: hogsensitivnorge.no. På nettsida var det tips til litteratur om høgsensitivitet og barn som var relevante for meg å utforske meir. Medviten valte eg å fokusere på internasjonal forskning på tema, altså bøker skriven på andre språk, men oversett til norsk. Det er også sjølvstøtt relevant med nasjonal og skandinavisk forskning, då eg skal knytte dette opp mot korleis lærarar i den norske skulen kan leggje tilrette for høgsensitive elevar. Etter ein del manuelle søk på biblioteket si nettside dukka det opp fleire relevante bøker. I nokre av bøkene stod det oppført anbefalt litteratur, dersom ein ønskjer å gå i djupa på ulike tema ved høgsensitivitet. Ved å gjere manuelle søk brukte eg snøballutveljinga også kalla snøballeffekten, for å finne fagbøker. Høgheim kallar det snøballutveljinga fordi forskingsdeltakarar bidreg til vidare rekruttering av datautvalet (Høgheim, 2020, s. 158). Dersom eg dreg samanliknar mot oppgåva mi, fekk eg hjelp av andre bøker og internett til å finne bøkene eg ville analysere. Eg lånte med meg bøker frå biblioteket etter eg hadde søkt på internett, og byrja deretter å gå laus på å lese og leite etter spesifikke bøker som kunne svare på problemstillinga. Ut ifrå kriteria var det tre bøker som eg bestemte meg for å bruke i analysen. Kriteria kjem eg nærare inn på seinare i metodekapitlet.

4.2.1 Søkeord i elektroniske databasar og manuelle søk

Det første søkeordet eg brukte var *høysensitive barn* på Google, og fekk totalt 21 900 treff. Sidan eg fekk opp så mange treff forstod eg at høgsensitivitet var eit omdiskutert tema. Deretter brukte eg databasane Oria, via Høgskulen på Vestlandet sitt bibliotek, Google Scholar og Idunn.no for å søke etter relevante fagbøker og artiklar. Eg brukte søkeorda: *høysensitive barn*, *særleg sensitive barn* og *høysensitivitet* i alle tre databasane. Tidsperioden var i hovudsak 2018-2022. Det var få treff som var bøker og artiklar i dei fleste databasane, men mange relevante bachelor- og masteroppgåver. Google Scholar var den søkemotoren med flest treff. 16 600 treff på *høysensitive barn*, 3760 treff på *særleg sensitive barn*, og til slutt 224 treff på *høysensitivitet*. Resultata var ein blanding av masteroppgåver, bøker og debattinnlegg som omhandla forskning på høgsensitive personar. Nokre få av bøkene som

kom som relevante treff brukte eg i teoridelen av oppgåva, men vart ikkje valt som utval i min analyse. Eg har lese nokre av master- og bacheloroppgåvene, og latt meg inspirere av teorien og forskinga dei har teke i bruk.

4.3 Kvalitativ og kvantitativ metode

Ein skil ofte mellom kvalitativ og kvantitativ metode når ein skal undersøkje og forske på noko. Ifølgje Dalland bidreg begge metodane i forskinga på kvar sin måte til å forstå samfunnet betre. Kvantitativ orientert metode tek utgangspunkt i målbare einingar, til dømes tall, slik at ein kan finne ut kor mange prosent av befolkninga som har høyrte om høg sensitivitet (Dalland, 2020, s. 54). Denne metoden handlar om å sjå eit fenomen i breidda, og ha moglegheita til datainnsamling utan direkte kontakt med informantane, ved hjelp av til dømes ein spørjeundersøking. Forskaren talfestar det han har forska på, og analyserer tala på bestemte måtar (Høgheim, 2020, s. 29). Kvalitative orienterte metodar omhandlar ofte at ein undersøker nokon i djupa, og at ein har nærleik og direkte kontakt med feltet. Metoden handlar også om å karakterisere eit fenomen i samfunnet, og sjølve ordet kvalitativ handlar om å vise eigenskapane og karakteristikkar rundt fenomenet (Kvarv, 2014, s. 137). Forskaren er deltakande, og erkjenner påverknadskraft til undersøkninga. «Kvalitative metoder samler inn data i form av tekst, der informasjon hentes fra blant annet intervjuer, observasjoner, tekster og symboler» (Høgheim, 2020, s. 29). I kvalitative studiar består forskingsprosessar av ulike stadium, frå arbeidet med formulering av problemstilling til tolking og framstilling av forskingsresultat (Kvarv, 2014, s. 137). Ifølgje Thagaard kjenneteiknast kvalitative metodar eit fleksibelt forskingsopplegg. Dette betyr at ein arbeidar parallelt med dei ulike delane av prosessen, og problemstilling og datainnsamling, samt tolking og analyse blir eit gjensidig påverknadsforhold (Thagaard, 2009, s. 30). Dei som nyttar kvalitative data blir rekna som «tolkarar», fordi dei analyserer og tolkar datainnsamlinga, medan dei som brukar kvantitative data blir kalla «teljarar» (Dalland, 2020, s. 56). Kvantitativ og kvalitativ metode har fått merkelappar på seg som «harde» og «mjuke data» (Dalland, 2020, s. 55). Grunnen til desse merkelappane er måten dataa er samla inn på, og korleis forskaren analyserer og tolkar det etterpå (Høgheim, 2020, s. 29).

4.3.1 Forhaldet mellom kvalitativ og kvantitativ metode

Skilnaden mellom metoderetningane handlar først og fremst om korleis datamaterialet er samla inn, altså måten informasjonen er innhenta (Dalland, 2020, s. 56). Ein annan viktig forskjell mellom metodane er at dei tenar ulike formål, då dei gjev svar på ulike spørsmål (Høgheim, 2020, s. 30). Ifølgje Tjora handlar argumentasjonen for eller i mot metode mykje om behovet for å argumentere for vala ein tek. Han poengterer at argumenta blir basert på karakteristikkar av dei to hovudtilnærmingane. Kvalitativ forskning handlar om å søke forståing, medan kvantitativ forskning leitar etter forklaringar (Tjora, 2012, s. 22). Høgheim derimot hevdar at metodane utfyll kvarandre på eit vis, slik at vi kan få ein meir heilskapleg kunnskapsforståing (Høgheim, 2020, s. 30). Han forklarar forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning ved at vi treng ulike typar metodar for å kunne skape ein heilheit. Ut ifrå dette har han illustrert eit tre. Der plasserer han kvalitativ forskning som skal vere røtene til treet, deretter teori som er stammen på sjølve treet, og til slutt kvantitativ forskning som er greinene på treet (Høgheim, 2020, s. 31). Kvalitative undersøkingar er illustrert som røtene, og Høgheim skriv at grunnen til det er fordi undersøkingane saman er med på å undersøkje eit fenomen grundig og utfyllande. Dette er for å byggje opp ein stamme, som er teorien, og då vår forståing av eit fenomen, til dømes høgsensitivitet. Til slutt er det greiene på treet som strekk seg utover, og som kan løfte eit fenomen og undersøkje ei større gruppe menneske (Høgheim, 2020, s. 31).

4.4 Metodisk tilnærming og framgangsmåte

Ifølgje Dalland er metoden vi brukar reiskapen vår når vi vil undersøkje noko, den vil hjelpe oss til å samle inn datamateriale og informasjonen vi treng til undersøkinga (Dalland, 2020, s. 54). Ulike spørsmål og problemstillingar krev ulike metodar, som nemnd ovanfor. Å ha ein kvalitativ tilnærming til metode kan vere ein personleg utfordring. Alt av datamateriale går igjennom den som utførar undersøkinga. For å fange opp data og vere eit godt «instrument» ifølgje Dalland, må ein gjere prosessen så synleg og tilgjengeleg slik at det er lett for andre å følgje (Dalland, 2020, s. 64). Måten eg kom fram til at eg skulle gjere ein innhaldsanalyse, og nærmast ein samanlikning av lærebøker, var fordi eg ville gå i djupa på temaet høgsensitive barn. Eg ville studere og analysere kva kjende forskarar og forfattarar skreiv om fenomenet, kven dei vende seg til i bøkene og forskning dei har gjort rundt utfordringar og tilrettelegging av høgsensitive elevar i skulesamanheng.

Sidan eg ønskjer å studerer dette i bøkene var det naturleg å hente inn andre ressursar, teoriar og omgrep, som blant anna inngår i norskfaget, nærare sagt retorikken.

Aristoteles definerer retorikken som evna til å sjå moglegheitene til å overtale i ein kvar sak (Aristoteles, 2006, s. 27). Ifølgje Bakken dreiar retorikk seg også om å overtale og overbevise, og i antikken si tid oftast gjennom det munnlege språket, men i moderne tid er skriftlege og samansette tekstar også overtydande (Bakken, 2020, s. 17–18). Aristoteles delar «overtalelsesmidlene» inn i tre slag, og dei kallar han for appellformene: ethos, pathos og logos (Aristoteles, 2006, s. 8–9). Etos handlar om inntrykket talaren klarar å gjere på tilhøyraren, og om tilhøyraren ser på talaren som truverdig (Aristoteles, 2006, s. 9). Pathos omhandlar korleis talaren kan bruke tilhøyraren sine kjenslemessige reaksjonar til sin fordel (Aristoteles, 2006, s. 9). Dette dreiar seg om korleis ein kan spele på kjenslene til tilhøyrarane, slik at ein kan overtale dei i riktig retning ut ifrå kva som er målet med påverknaden. Ifølgje Aristoteles si avhandling om retorikk går logos ut på at tilhøyraren ser på resonnementa frå påverkaren som sannsynlege, sanne og at dei er logiske (Aristoteles, 2002, referert i Bakken, 2020, s. 71). Faglitteraturbøkene eg skal analysere har som hensikt å overtale lesarane til å forstå høg sensitivitet, og overbevise dei om kvifor ein må tilretteleggje for barn og unge med personlegdomstrekket. For å overbevise lesaren tek forfattarane i bruk alle appellformene, i den grad det er mogleg gjennom ei bok.

Eg har valt å bruke teoriar som ofte har vore brukt i retoriske analysar over fleire tiår. Grunnen til at eg har valt og ta utgangspunkt i retorikk i ei spesialpedagogisk oppgåve er for å informere og opne opp om spesialpedagogiske fenomen, samt sjå på faglitteraturen med andre auge. Gjennom å studere og analysere tekst brukar ein ofte metodar som er norskfaglege. Det gjer at vi kan få innblikk i tekstvitenskapen, lingvistikken, retorikken og litteraturvitenskapen. Det er viktig å studere tekstar, og sjå på dei med ulike blikk, gjerne kritiske, for då kan ein skape meining og ny kunnskap. Ein kan forstå forfattarane betre og vurdere meir kritisk over metodane dei har brukt for å prøve å overtale publikum. Ein kan også forstå nye problemstillingar og teoriar for å takle ulike fenomen. Det som er positivt med å sjå ulike delar av bøkene i lys av kritiske teoretiske ressursar er at ein får modellesaren betre, ein kan lettare sjå om bøkene inkluderer eller ekskluderer lesaren, og om det er realistiske forventingar modellesaren har til oss som les. Dette kan verke inn på

vidare lesing og samhøyrsla lesaren føler, samt korleis han vel å ta innover seg informasjonen om høgsensitive. Dette kan setje hensikta til bøkene på spel. I analysen av faglitteraturbøkene er det interessant å sjå kritisk på korleis forfattaren skriv, og vend seg til lesaren, og kva han forventar av modellesaren til bøkene, fordi det har mykje å seie for korleis lesaren oppfattar og tek til seg det bøkene prøvar å formidle. Det er viktig for forfattarane å berekne lesaren rett med tanke på eigenskapar, kunnskapar og manglar hos lærarar, foreldre og samfunn. Dette er noko eg still meg kritisk til seinare i analyse, spesielt med tanke på forventingar som forfattarane legg på lesaren. Det er også interessant å studere korleis forfattarane konstruerer høgsensitivitet som situasjon, om lærarar og foreldre setjast i stand til å gjere noko med problemet, samt påverke dei til å ta val som kan gje moglegheiter for dei høgsensitive barna. Retoriske teoriar eg brukar til å analysere bøkene er Umberto Eco sin om *modellesar*, Edwin Black om *den andre persona*, Lloyd F. Bitzer om *den retoriske situasjonen* og til slutt Richard E. Vatz om *situasjonsforståing*.

Eg har valt å bruke retorikk, modellesar og retorisk situasjon som kritiske ressursar for å analysere faglitteraturbøkene. Grunnen til bruk av retorikk er fordi eg ville sjå på korleis bøkene prøvar å overtale lesarane til at høgsensitivitet er viktig og nødvendig kunnskap ein bør ha når ein arbeidar med barn. Eg ville også sjå på kva appellformer dei legg mest vekt på i bøkene. Dei retoriske situasjonane var ein teoretisk ressurs for å forstå og tolke ulike utfordringar som høgsensitive barn kan oppleve i oppveksten sin. Ved å studere dei retoriske situasjonane vart det klårt kva som var utfordringar, kven som kunne gjere noko med det (påverke det) og fikse problema, og til slutt kom bøkene med tvingande avgrensingar som også kunne påverke situasjonen. Til slutt tek eg for meg forslag frå bøkene til korleis ein kan arbeide med dette i skulen. Difor kan kritiske ressursar hjelpe lærarar, samt ha noko å seie for det spesialpedagogiske arbeidet med høgsensitive barn.

4.4.1 Kvifor kvalitativ innhaldsanalyse og ikkje samanlikning av lærebøker?

Metoden eg har valt for forskinga mi er kvalitativ innhaldsanalyse, der eg skal analysere tre faglitteraturbøker. Eg skal analysere formålet og bakgrunnen til bøkene, samt utfordringar som er presentert, og korleis ein som lærar eller spesialpedagog ut ifrå dette kan vere med på å tilretteleggje for høgsensitive elevar i skulen. Hovudessensen i forskinga er at eg vil sjå på kva utfordringar høysensitive elevar kan oppleve, og korleis ein som foreldre og

fagperson kan arbeide og tilretteleggje for dei. Høgheim refererer til Hsieh og Shannon når han skriv at innhaldsanalyse er ein analytisk tilnærming, der målet er å tolke innhaldet i tekstdata gjennom systematisk kategorisering av tema og element (Hsieh & Shannon, 2005, referert i Høgheim, 2020, s. 202). Grønmo definerer også kvalitativ innhaldsanalyse som at den byggjer på systematisk gjennomgang av dokumenter, med utgangspunkt i kategorisering av innhaldet og registrering av data som er relevant for problemstillinga i studien ein skal utføre (Grønmo, 2016, s. 175).

Dersom ein skal samanlikne og vurdere lærebøker i skulen er det fleire omsyn ein må ta. Lærebøker rommar mykje, difor er det krevjande å analysere slike bøker. Det finnes sentrale og viktige vurderingskriterier ein bør ta omsyn til når ein skal analysere lærebøker. Bjørndal har drøfta vurderingskriterier og komme med eksempel i studien sin, på korleis ein vurderer og forskar på lærebøker (Bjørndal, 1967). Eg kjem ikkje til gå inn på alle dei elleve kriteria han ramsar opp, men eg visar til dei eg *ikkje* synes passar i forhold til min analyse av faglitteraturbøkene. Forfatternen visar til om boka samsvarar med læreplanen og kompetansemåla i skulen. Bruk av illustrasjonar, undervisningsmetodisk opplegg, oppgåver og prøver og typografisk utstyr er også vurderingskriterier Bjørndal poengterer (Bjørndal, 1967, s. 57– 59). Ingen av desse kriteria vil vere relevante i forhold til mi oppgåve, då eg skal undersøkje sjølve innhaldet i bøkene, og ikkje fokusere på skriftstorleik, bilete og oppgåver. Grunnen til at valte kvalitativ innhaldsanalyse som metode i staden for samanlikning av lærebøker, er fordi litteraturen eg skal analysere ikkje er lærebøker til elevar, men fagbøker til vaksne, som til dømes foreldre og fagfolk. Litteraturbøkene tek difor ikkje omsyn til læreplanar og kompetansemåla. Faglitteraturbøkene er heller ikkje oppbygd på same måte som ei lærebok, og språket i bøkene er skriven for vaksne.

4.5 Subjektivitet

Det er alltid sterke og svake sider ved ulike forskingsmetodar ein vel å bruke. Anten er det at ein får informasjon om eit større publikum, eller at ein tek utgangspunkt i synspunkta til få personar. Det vil difor vere plussar og minus med ulike metodiske tilnærmingar. Kvalitative metodetilnærmingar har ifølgje Kvale og Brinkmann fått ein del kritikk når det gjeld subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, referert i Høgheim, 2020, s. 168). Det at ein som forskar kan la seg påverke av nærleiken til feltet, samt at forskaren sitt perspektiv kjem

tydleg fram i analysedelen i forskinga (Høgheim, 2020, s. 168). Kvalitative metodar har fått rykte på seg til å vere meir subjektive enn kvantitative metodar, men Tjora konkluderer med at det er ein gal påstand. Han meiner at det handlar om kva slags teori og perspektiv forskaren brukar når han tolkar resultata. Han poengterer også at talmaterialet i kvantitativ forskning ofte er basert på subjektivitet (Tjora, 2012, s. 23). Slik eg tolkar konklusjonen til Tjora, meiner han at sjølv om ein tolkar resultat som er talmateriale, har forskaren allereie vore med på å forme spørsmål til undersøkinga, som er subjektive, ut ifrå kva forskaren vil finne svar på. Difor er kvantitative metodar også til dels subjektive, sidan forskaren er med på å bestemme kva og kven han vil leggje vekt på i undersøkinga.

I denne oppgåva er det vanskeleg og ikkje vere subjektiv når eg skal analysere og tolke faglitteraturbøkene, då subjektiviteten kan verke inn på saklegheit og upartiskheit, altså objektiviteten (Dalland, 2020, s. 62). Analysar av fagbøker vil alltid vere subjektiv, då forskaren spelar ein stor rolle, og ein tolkar innhaldet ulikt, ut ifrå egne erfaringar og bakgrunnskunnskapar. For å møte kritikken om subjektivitet må eg vise til bøkene, ved hjelp av sitat og referansar, slik at eg kan vise korleis eg har tolka innhaldet, samt blir det enklare å etterprøve og følgje vegen eg har gått når eg har analysert. Fagbøkene eg har valt ut vil også vere prega av subjektivitet, i den form av at det er éin eller to forfattarar som har skrive boka, i hovudsak ut ifrå sine studiar og perspektiv. To av bøkene er skriven av to forfattarar, og dei har forskjellige utdanningar, så på den måten vil bøkene vere breiare og ikkje like prega av subjektiviteten.

4.6 Hermeneutikk og førforståing

Denne studien har ein hermeneutisk tilnærming. Ifølgje Thagaard vektlegg denne tilnærminga at det ikkje finnast ei egentleg sanning, men at fenomen kan tolkast på ulike måtar og fleire nivå (Thagaard, 2009, s. 39). Hermeneutikk handlar om tolking av tekst, og er difor ein retning som ofte er knytt til dokumentanalyse og annan analyse av tekst (Høgheim, 2020, s. 169). Hermeneutikken byggjer på at vi ser ulike delar i lys av heilskapen, og at ein difor må tolke og forstå meiningar ut ifrå den samanhengen det vi studerer er ein del av (Thagaard, 2009, s. 39). Dette er noko som også er viktig i kvalitative innhaldsanalysar, at ein må tolke innhaldet ut ifrå tida tekstane er skriven i, og samanhengen det tilhøyrar. I den hermeneutiske arbeidsprosessen prøvar ein å forstå gjennom lesing, altså tekstleg fortolking (Kvarv, 2014, s. 73). Gjennom ein slik prosess er målet å leite og oppnå ein gyldig forståing av

mening i litteraturbøkene (Thagaard, 2009, s. 39). Hovedsaken i hermeneutikken er at ein som forskar har kunnskapar og erfaringar frå før, gjerne kalla førforståing av fenomenet ein skal forske på (Høgheim, 2020, s. 169). Ifølgje Kvarv har ein allereie ut ifrå førforståinga gjort seg opp ein tolking om fenomenet, og førforståingane vil vere med på å rettleie deg i ein retning undervegs i undersøkinga. Undersøkinga kan anten styrke den foreløpige tolkinga, eller vere med på å endre den (Kvarv, 2014, s. 73). Dalland skriv at ein alltid går inn i ein undersøking med førforståinga vår og fordommene våre, og det definerer han slik: «En fordom er en dom på forhånd, det betyr at vi allerede har en mening om et fenomen før vi undersøker det» (Dalland, 2020, s. 60).

Det er viktig for meg å få fram at eg har allereie har kjennskap til fenomenet høgsensitivitet, då eg har følt det på kroppen og hatt erfaringar frå ulike situasjonar i skulesamanheng. Eg har difor gjort meg opp nokre tankar om kva som kan vere lurt å gjere som lærar til høgsensitive elevar. I denne forskingsprosessen tek eg med meg min personlegdom, mine erfaringar og kunnskapar eg har opparbeidd meg gjennom livet som høgsensitiv. Eg startar ikkje med «blanke ark» når eg skal byrje på denne forskinga, men sidan eg er medviten om mine tankar og førforståing av temaet, er det ifølgje Dalland kanskje lettare å skilje den gamle og nye forståing eg får undervegs i forskingsprosessen (Dalland, 2020, s. 63). Det er lett å sjå datamaterialet på ein slik måte at det bekreftar den førforståinga og fordommene ein hadde om fenomenet før ein starta undersøkinga. For å motverke denne effekten skal eg leite etter noko som kan avkrefte og motbevisa dei tankane eg allereie hadde laga meg kring høgsensitivitet (Dalland, 2020, s. 60–61).

4.7 Bakgrunn og kriterie for val av faglitteraturbøkene

For å svare på problemstillinga: *Korleis blir utfordringane for høgsensitive barn konstruert i eit utval faglitteraturbøker, og kva tiltak/ løysningar foreslår forfattarane?* har eg valt å ta utgangspunkt i tre faglitteraturbøker som omhandlar sensitive barn. Ved å studere og analysere innhaldet i bøkene skal eg forsøkje å finne svar på det problemstillingane krev. For å analysere har eg teke utgangspunkt i kriteria som blir nemnd nedanfor.

4.7.1 Inkluderings- og ekskluderingskriterier

Utgangspunktet og kriteria for valet av bøker var at dei måtte omhandle kjenneteikn på høgsensitive barn, og innehalde konkrete tips til korleis ein kan arbeide med dei, slik at dei skal få ein best mogleg personleg utvikling, både heime og på skulen. Etter å ha skumlesa, bladd i bøkene, lest samandraga og sett på innhaldslistene kom eg fram til tre sentrale bøker. Eg har valt bøkene på grunnlag av tema, forfattar, internasjonalt, tittel og målgruppe. Ei av bøkene eg har valt er i utgangspunktet skriven for foreldre til høgsensitive barn, medan den andre passar for både foreldre og fagpersonar, og den siste boka vender seg meir mot lærarar og pedagogiske tilsetje i skule og barnehage. Pedagogar og foreldre, samt besteforeldre kan ha nytte av å lese alle bøkene, då det gjev ein større forståing av korleis det høgsensitive barnet oppfører seg på ulike arenaer. Dei utvalde bøkene til å svare på problemstillinga er:

- *Særlig sensitive barn* (2014), skriven av Elaine N. Aron og utgitt på norsk i 2014 av Cappelen Damm.
- *Sensitive barn* (2015), skriven av Athina Delskov og Lene Sonne og oversett til norsk i 2015 av Spartacus forlag AS.
- *Sensitive barn i pedagogisk arbeid* (2016), skriven av Lise og Martin August, og norsk utgåve vart utgitt av Kommuneforlaget AS i 2016.

Det er fleire grunnar til at eg strategisk plukka ut desse bøkene. Eg tenkte bøkene blant anna kunne fortelje meg noko om fenomenet høgsensitiv, og gje tips til korleis foreldre og lærarar kunne arbeide med høgsensitive elevar (Dalland, 2020, s. 59–60). *Særlig sensitive barn* er skriven av Elaine Aron, difor var det naturleg å velje hennas boka. Aron har tidlegare skrive bøker som omhandlar sensitivitet i ulike samanhengar, blant anna høgsensitiv som vaksen og høgsensitiv i parforholdet. Aron har skrive denne boka fordi ho meinte det var for lite kunnskap rundt høgsensitive barn, og etter at ho skreiv *The Highly Sensitive Person*, gav det stort engasjement rundt barna som opplever det slik også. Grunnen til at eg valde *Sensitive barn*, var fordi forfattarane er utdanna psykolog og barnehagepedagog, det passar godt sidan at eg ønskjer ein meir pedagogisk tilnærming til høgsensitivitet. Dei skriv om skulen, inkludering, samt har med eksemplar, som gjer det lettare å setje seg inn i kvardagen til eit høgsensitiv barn. *Sensitive barn i pedagogisk arbeid* er skriven av ein psykolog og

psykoterapeut. Eg såg på boka som ein ressurs for forskinga mi og for meg som lærar. Den tek for seg korleis ein kan arbeide med sensitive barn i skulen. Det var også etter mi vurdering, og meg kjent den einaste boka eg fant som var retta meir mot fagpersonar i oppvekstsektoren enn foreldre. Dei danske forfattarane har skriva andre bøker også, som omhandlar fordelene med det å vere sensitiv og har ein eiga nettside i Danmark for høgsensitive. Bøkene eg skal analysere blir presentert vidare i analyse- og drøftedelen.

4.8 Analysestrategiar

Den kvalitative analysen har som mål å gjere det mogleg for lesaren av forskinga å få økt kunnskap om området det forskast på, utan å måtte gå igjennom data som er generert i løpet av forskingsprosjektet. Tjora legg ikkje skjul på at kvalitativ analyse krev intenst tankearbeid. Ein difor må vere sensitiv mot kva som finnes i empirien utanfor problemstillinga og forventningane, samt vere strukturert og organisert i arbeidet med analysen (Tjora, 2012, s. 174). I arbeidet med analysen kan det vere ein fordel at eg sjølv er høgsensitiv og har erfaringar innanfor problemstillinga. Innhaldet i bøkene blir systematisk gjennomgått med sikte på å finne relevant informasjon om høgsensitive barn og korleis ein kan arbeide med dei (Grønmo, 2016, s. 175). Ifølgje Thagaard inneber kategorisering av datamateriale at vi reflektera over korleis einingane i materialet klassifiserast, og kva nemning vi gjev kategoriane. Ho understrekar også at det er ein interaksjon mellom forskaren sin førforståing og tendensane i datamaterialet (Thagaard, 2009, s. 151). Ein slik kategorisering kan i mitt tilfelle vere eit godt hjelpemiddel, men eg må vere medviten om at det kan vere med på å ekskludere relevant informasjon. Thagaard understrekar ein alvorleg feilkjelde som kan handle om korleis ein trekk konklusjonar frå ulike undersøkingar, basert på kategoribastert utval får innsamla data (Thagaard, 2009, s.58). Men i denne oppgåva har eg utarbeidd kriterier og funne teoretiske ressursar etter eg fant datamaterialet, og dei er spesiallaga til analysen av faglitteraturbøkene.

Før eg byrja å analysere bøkene ville eg ha instruksar på kva eg skulle sjå etter. Eg las innhaldslistene i bøkene, og såg på kva som gjekk att i bøkene og kva som var hovudtema og utfordringar. Når eg las bøkene markerte eg med ulike fargar på tussjane, eg brukte blå på ulike utfordringar, og grøn på ulike måtar å tilretteleggje for høgsensitive barn på, samt ulike tips og råd for å gjere det lettare for elevane. Medan eg analyserte, hadde eg merknadane

og ta utgangspunkt i, og eg kategoriserte dei etter samla utfordringar og tilretteleggingar i bøkene som var: *sårbarheit, overstimulering og betydninga av oppvekst miljøet* for høgsensitive barn. Eg søkte og leita i stikkordregisteret til bøkene bakarst i boka, der det står skriven kva side dei ulike omgrepa står på. Grunnen til at eg valde å sjå på desse utfordringane og situasjonane var fordi alle var felles for bøkene, samt framstilte bøkene utfordringane som alvorlege for høgsensitive barn. Det finnes fleire utfordringar for høgsensitive, men for å avgrense meg valde eg ut dei utfordringane eg synes var mest sentrale, og som var gode løysningar og tiltak mot.

Eg skal først analysere bøkene kvar for seg, då eg ser på formålet og på modellesaren som er konstruert i bøkene. Deretter analyserer eg bøkene samla ut ifrå dei ulike retoriske situasjonane, samt tiltaka og tilretteleggingane bøkene presenterer. Dernest drøftar eg dei retoriske situasjonane frå alle bøkene samla. Avslutningsvis i analysedelen drøftar eg tiltaka og tilretteleggingane som bøkene konstruerer, noko kritisk opp mot det spesialpedagogiske arbeidet i skulekvardagen. For å kome fram til funna har eg brukt teoretiske ressursar, som modellesar og den retoriske situasjonen i analysen. Eg har sett på konstrueringa av modellesarane med eit kritisk blikk, som har gjort til at eg har funne ut at konstrueringa har mykje å seie for korleis lesaren føler seg, samt om det fremmar til vidare lesing av bøkene. Ved å ta i bruk den retoriske situasjonen såg eg på ulike utfordringar som forfattarane meiner er påtrengande problem, som det retoriske publikummet (fagfolk og foreldre) må løyse. Måten forfattarane valde å leggje det fram dei påtrengande problema, var å konstruere konsekvensrekkjer som skulle forsterke poenga. Dei kom også med forslag til tiltak og tilretteleggingar, og hovudsakleg var det kunnskap som var løysninga for å minske eller unngå dei fleste utfordringane.

4.9 Forskingsetiske prinsipp og kjeldekritikk

All vitskapleg forskning krev at forskaren føreheld seg til forskningsetiske prinsipp, som gjeld internt i forskingsmiljøet, men også i forhold til omgjevnadane (Thagaard, 2009, s. 23). Ifølgje Tranøy finnes det ulike former for etikk, og forskningsetikk er ein type områdeetikk, som tek for seg vurdering av forskning opp mot samfunnet sine normer og verdiar. Vurderinga omfamnar alle delar og sider av forskinga, heilt ifrå planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og sluttfasen, der resultatata blir presentert (Tranøy, 1986, referert i Dalland, 2020, s. 168).

Blant anna i planleggingsfasen kan ein stille seg spørsmålet: «Hvem kan ha nytte av de nye kunnskapene?» (Dalland, 2020, s. 171). Forskingsetikk er eit breitt felt innan den vitenskaplege praksisen, og gjeld for alle metodar og forskning, difor er det viktig at ein er medviten om dette. Det finnas generelle etiske prinsipp, som normer, reglar og lovar som gjeld all forskning (Høgheim, 2020, s. 87). Dersom ein skal forske på noko må ein ta etiske betraktningar sjølv, når det gjeld tilpassa etiske prinsipp til den konkrete metoden ein vel å bruke (Høgheim, 2020, s. 87). Ifølgje Høgheim er det viktig at ein formidlar det ein har gjort innan forskinga, utan å villeie og forvirre lesaren, slik at dei kan følgje framgangsmåten til forskaren for å kome fram til resultata, dette kallast vitenskapleg redelegheit (Høgheim, 2020, s. 92). For meg er det ikkje nødvendig å søke til Norsk senter for forskingsdata (NSD) for å få skrive og gjennomføre forskinga mi, sidan eg ikkje forskar på eller med menneske, der eg treng personlege opplysningar. Men eit etisk prinsipp eg må passe på er og ikkje plagiere litteraturbøkene og teorien eg brukar.

Ifølgje Dalland betyr kjeldekritikk å vurdere og karakterisere litteraturen ein har funne til forskinga si, og ein må også kunne forklare kvifor ein har valt ut akkurat den litteraturen. Kjeldekritikk handlar om at ein skal vurdere om den litteraturen ein har funne, og om den lar seg bruke til å svare på og belyse problemstillinga (Dalland, 2020, s. 152). Det er mange spørsmål ein kan stille seg sjølv i arbeidet med å vere kritisk til kjeldene ein vel. Døme på slike spørsmål er: Korleis vurdere relevans, gyldigheit og haldbarheit? Av kven og når er teksten skriven? Kva slags type tekst er det, og kva er formålet med teksten? (Dalland, 2020, s. 152–155). Ved å undre over desse spørsmåla, vurderer ein kjelda sin tilgjengelegheit, relevans, autentisitet og truverd. Kjeldekritikk er sentralt i kvalitativ innhaldsanalyse, og det er i ulike fasar tilgjengelegheit, relevans og truverd er viktige i denne type analyse (Grønmo, 2016, s. 177). Nokre av spørsmåla drøfta eg lenger oppe, under bakgrunn for utval av litteraturbøkene i forhold til oppgåva mi. Noko eg må vere kjeldekritisk til, er då eg analyserer bøkene. Det er lett å tenkje at alt Aron skriv er riktig, og er dermed slik ein må tilretteleggje for HSB. For å møte denne kritikken må eg stille meg kritisk til kva forfattarane skriv, og ikkje ta alt for «god fisk», men heller lage mine egne tolkinga og meiningar. Noko eg også må ta omsyn til er om eg likar nokon av bøkene betre enn dei andre. Dersom det er tilfelle må eg prøve å vere så objektiv som mogleg i analysen. Det at bøkene er oversett av

andre enn forfatteren sjølv, kan også vere med på å påverke innhaldet og subjektiviteten, i form av at personen som har oversett har tolka innhaldet frå eit anna språk.

Eit anna kjeldedilemma eg kjem til å møte er når eg skal byrje å vurdere bøkene, med tanke på at eg allereie har brukt bøkene som kjelde i teoridelen av oppgåva. Men eg skal ikkje analysere det same som i teoridelen, for der tok eg for meg definisjonar og haldingar til fenomenet høgsensitiv. I analysen skal eg sjå på kva bøkene skriv om modellesar, retoriske situasjonar og tilretteleggingar. Undervegs i analysen må eg også tenkje over kjeldedilemmaet med kva slags forskning og kven forfatarane lena seg på.

4.10 Reliabilitet og validitet

Som indikatorar på kvalitet i kvalitativ forskning nyttast ofte dei tre kriteria reliabilitet (pålitelegheit), validitet (gyldigheit) og generaliserbarheit (Tjora, 2012, s. 202). Reliabilitet blir i det analytiske arbeidet knytt til spørsmålet om nøyaktigheit i arbeidet som er gjennomført av forskaren, samt prosessen med å trekke ut meininga frå data (Høgheim, 2020, s. 215–216). Høgheim nemnar to ulike strategiar for å jobbe med reliabilitet. Den eine er inter-koder reliabilitet, som omhandlar at to eller fleire forskarar kodar same datamaterialet, og samanliknar det etterpå. Konstant kodesamanlikning er ein strategi der forskaren samanliknar data kontinuerleg med tidlegare kodar og kategoriar gjennom det analytiske arbeidet (Høgheim, 2020, s. 216). I oppgåva mi kjem eg til å arbeide mest med den sist nemnde. Thagaard definerer reliabilitet som: «(...) kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte» (Thagaard, 2009, s. 198). Ho skriv også at reliabilitet kan knytast til både kvaliteten av informasjonen forskingsprosjektet byggjer seg på, samt korleis forskaren vurderer og vidareutviklar den informasjonen på feltet (Thagaard, 2009, s. 199). Forskaren sitt engasjement til tematikken vil kunne betraktast som støy og uro i ein analyse, ved at den kan påverke resultata. Men i nokre tilfelle kan engasjementet vere ein ressurs.

Ifølgje Tjora er forskaren sin kunnskap ein ressurs, men det handlar om at ein må bruke den eksplisitt i ein analyse (Tjora, 2012, s. 203). Difor er det viktig å gjere greie for sin eigen posisjon tidleg i forskinga, slik som eg har gjort ovanfor i kapitelet. Når det gjeld datamateriale, altså bøkene eg har valt å analysere, kan det oppstå utfordringar. For å unngå til dømes feiltolkningar om bøkene sin representativitet og meining, bør eg legge vekt på å

forstå innhaldet i bøkene ut ifrå den konkrete situasjonen bøkene vart skriven, samt i lys av forfattaren sin antekne intensjon med boka (Grønmo, 2016, s. 181).

Validitet handlar om tolking av datamateriale, og gyldigheita av tolkinga som forskaren kjem fram til. Ein kan også stille seg spørsmålet om dei tolkingane ein har gjort seg, er samstemmande og gyldig i forhold til den verkelegheita ein har studert, og om utvalet av litteraturbøkene er representativt til problemstillinga. Til dømes ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen kan eg styrke validiteten, altså tolkingane eg har gjort meg undervegs i forskinga (Thagaard, 2009, s. 201–202). Ved å lese meg opp på kva høg sensitivitet er, og setje meg inn i ulike tilnærmingar og teoriar rundt fenomenet, vil det styrke validiteten av tolkingane eg gjer undervegs i analysen, sidan eg har meir tyngde og forståing rundt temaet. Ved å bruke andre metodar enn kvalitativ innhaldsanalyse, kunne eg fått meir gyldigheit og mangfald i representasjonen av data. Men i denne oppgåva ser eg det mest hensiktsmessig å studere litteraturbøkene ut ifrå formålet og bakgrunnen, samt modellesar og retoriske situasjonar. Kriteria for utvalet, samt korleis eg har tenkt å analysere litteraturbøkene står tydeleg og oversiktleg beskriven ovanfor. Kriteria kan gjere det lettare for andre å etterprøve funna eg kom fram til i analysen.

5. Analyse og drøfting av høgsensitive barn i faglitteraturbøkene

I dette kapitlet skal eg først presentere, deretter analysere og drøfte tre faglitteraturbøker. Bøkene eg skal analysere er: *Særlig sensitive barn*, *Sensitive barn* og *Sensitive barn i pedagogisk arbeid*. Eg skal utføre analysen med vekt på kva som er formålet med faglitteraturbøkene ved å studere forord og innleiing, samt bakside av bøkene. Deretter skal eg skrive om modellesar og sjå på korleis publikummet er presentert i bøkene. Her nemnar eg også *kvifor* det er viktig og sentralt å analysere formålet, modellesar og den retoriske situasjonen i bøkene. Dernest blir ulike utfordringar/situasjonar som sårbarheit, overstimulering og betydinga av oppvekstmiljøet belyst. Vidare skriv eg om tiltak og tilretteleggingar for desse situasjonane, som avslutningsvis blir drøfta kritisk. For å analysere og drøfte dette tek eg utgangspunkt i ulike teoretiske ressursar. Eg kjem til å lene meg på Umberto Eco sin teori om *modellesar*, Edwin Black om *den andre persona* og Lloyd Bitzer sin teori om *den retoriske situasjonen*. Diskusjon og drøfting kjem etter kvar analysedel.

5.1 Kort presentasjon av bøkene

5.1.1 *Særlig sensitive barn*

Eg startar med den første boka eg skal analysere som er *Særlig sensitive barn*. Boka handlar om at ein skal få betre forståing av kva det vil seie å vere høgsensitiv, og korleis du som forelder, høgsensitiv eller ikkje, kan hjelpe barnet ditt til å stå i utfordringane dei møter i kvardagen. Aron brukar forskning og historier frå tidlegare intervju med foreldre til sensitive barn, for å poengtere ulike utfordringar og løysningar. Ho skriv om det sensitive barnet, frå nyfødd stadiet til vaksenlivet og utfordringar dei kan møte hos dagmamma, i barnehage og skule. På slutten i kapitela har ho laga ulike spørjeskjema og oppgåver ein kan gjere undervegs når ein les, som skal hjelpe lesaren til å forstå barnet sitt.

5.1.2 *Sensitive barn*

Boka omhandlar korleis vaksne lettare kan forstå personlegdomstrekket til barn. Ein skal bli klokare på korleis sensitive barn opplev verda rundt seg, både heime, i barnehagen og på skulen. Forfattarane har delt inn boka i ulike kapitel/emnar ut ifrå samtalar, undersøkingar og personlege erfaringar dei har gjort med barn, foreldre, besteforeldre, tilsetje i skule/barnehage, og blant anna helsesjukepleiar på helsestasjonar. Delskov og Sonne har

valt å dele boka inn i ulike kapitel som omhandlar først det særleg sensitive personlegdomstrekket, deretter korleis ein kan få auge på trekket. Så har dei skrive om styrkar, utfordringar og gode råd, samt generelle pedagogiske prinsipp for lærarar og pedagogar. Seinare tek boka for seg ulike fagpersonar og det høysensitive barnet i ulike tidsepokar, altså dagmamma, barnehagetilsette og lærarar, frå barnet er null til tolv år. Dei knyt teorien dei brukar opp mot praksis, ved bruk av eksemplar frå skule- og barnehagekvardagen. Det gjer at ein som lesar får større forståing for korleis høgsensitive barn føler det, samt kan få aha-opplevingar i forhold til episodar ein har opplevd sjølv, i møte med sitt yngre eg, barna sine eller elevar.

5.1.3 Sensitive barn i pedagogisk arbeid

Boka tek for seg nyare forskning på temaet både internasjonalt og nasjonalt. Den vil difor kunne gje pedagogar og andre som arbeider med barn eit fagleg grunnlag for å kunne tilretteleggje for sensitive barn i skulen og barnehage. Forfattarane skriv om kjenneteikna til særleg sensitive barn og korleis pedagogar kan arbeide med barn som har ulike personlegdomstrekk. Dernest korleis ein kan sjå barna sine styrker i staden for sårbarheit, og risikoen for stress og overstimulering blant sensitive barn, samt korleis dei kan regulere følelsane sine. Midt i boka går forfattarane detaljert inn på sensitive barn i barnehage, skule og skulefritidsordning (SFO). Avslutningsvis skriv dei om fallgruver i arbeidet med høgsensitive barn, verdien av å anerkjenne sensitive barn og forstå deira styrke. Heilt til slutt har dei vedlagt spørjeskjema og ein guide til foreldre og besteforeldre om høgsensitive barn.

5.2 Formålet og bakgrunnen til bøkene

Ved å studere forordet og innleiinga til dei ulike bøkene kan ein tolke mykje. Grunnen til at eg ville undersøkje formålet til bøkene var for det første for å samanlikne og sjå om bøkene hadde same mål. For det andre ville eg finne ut kva som motiverte forfattarane og bakgrunnen deira for å skrive bøkene. Den tredje grunnen var for å sjå kva kunnskapar som var viktig for forfattarane å få fram. Eg startar med boka *Særlig sensitive barn*, deretter *Sensitive barn*, og avslutningsvis *Sensitive barn i pedagogisk arbeid*.

I forordet legg Aron vekt på at den omfattande vitenskaplege forskinga i boka vil ha stor betydning for foreldre med høgsensitive barn. Ho meiner også at boka vil hjelpe foreldra til å vidareformidle kunnskapen om HSB til andre umedvitne personar som tek del i barnet sitt liv. Seinare i innleiinga skriv ho om bakgrunnen og motivasjonen for kvifor ho ville skrive boka. Der beskriv ho vegen ho har gått med tanke på at ho sjølv er høgsensitiv, om undersøkingane sine, tidlegare bøker ho har skrive, og responsen frå lesarane. Ved å skrive innleiinga slik brukar ho appellforma ethos. Aron etablerer då både personleg og vitenskapleg truverdighet mot uvitande personar og lesarar. Ho meiner at det trengtest ei bok som beskriv personlegdomstrekket, og som gjer det lettare for foreldre med høysensitive barn å forstå dei, samt gje dei ein trygg oppvekst. Hovudgrunnen til at ho skreiv boka var på grunnlag av nettopp dette, sidan barndommen har stor innverknad på høgsensitive (Aron, 2014, s. 20). Aron meiner boka kan lære foreldre korleis dei kan oppdra eit høgsensitivt barn til å vere lykkeleg, tilpassingsdyktig og sunt, og ikkje berre eksepsjonelt (som ho meiner alle HSB er) (Aron, 2014, s. 29). Mottoet hennar, som går att fleire gangar i boka lyder slik: «For å få et eksepsjonelt barn, må du være villig til å ha et eksepsjonelt barn» (Aron, 2014, s. 29). I mottoet hennar spelar ho på kjenslereaksjonane til lesaren, altså pathos. For kven forelder vil vell ikkje ha eit eksepsjonelt barn?

Boka *Sensitive barn* skriven av Delskov og Sonne startar med innleiing og bakgrunn for å skrive boka. For å beskrive formålet med boka brukar dei uttrykket til ein eldre mann. Han skulle ønske han hadde høyrte om høgsensitivitet før, for då hadde det vore lettare å vite kva slags omsyn han måtte tatt, men at det var for seint no, fordi ein kan ikkje gjere oppveksten på nytt (Delskov & Sonne, 2015, s. 8). Ved å innleie boka med slike døme, gjer det at lesaren kjenner på ei kjensle av tilhøyrse og medkjensle, så her brukar dei appellforma pathos. Forfattarane visar også stor grad av ethos og truverdighet ved å skrive at dei er utdanna psykolog, terapeut og barnehageledar, samt har fleire år med erfaring frå arbeid med sensitive barn og familiane deira, kursing og foredrag (Delskov & Sonne, 2015, s. 14). Sidan det er ei praksisbok, er den basert på opplevde verkelegheiter hos barn og familien deira, dette kan høyre til under appellforma logos. På grunnlag av at fleire sensitive barn har utfordringar er det lett for lesaren å tenkje at det er logisk og sannsynleg at det då er fleire og andre sensitive barn som også slit med same utfordringar, sjølv om alle barn er ulike. Då er det større grunn for lesaren å bli påverka, fordi det mest truleg er mange sensitive som

opplev same utfordringar i skulekvardagen. Eg tolkar det slik at formålet med boka er å dele kunnskapar om personlegdomstrekket, slik at HSB og foreldre kan vere observant på ulike omsyn ein må ta i kvardagen, samt at ein lærar barnet til å akseptere seg sjølv for den dei er. Forfattarane skriv om utfordringar og styrkar rundt det å vere høgsensitiv, samt forklarar dei metodar som har vore nyttige for foreldre, lærarar og andre omsorgspersonar å ta i bruk i arbeidet med særleg sensitive barn (Delskov & Sonne, 2015, s. 9).

Forordet til boka *Sensitive barn i pedagogisk arbeid* er skriven av Elaine Aron, men sjølve boka er skriven av Lise August og Martin August. Det å få Aron til å skrive forordet er i seg sjølv med på å vise at boka er «godkjent» og anerkjend frå høgare hald. Det er også med på å vise ethos, i form av at boka blir meir truverdig når den største forskaren innan temaet skriv forordet. Lesaren blir trygg på at det som kjem vidare i boka er sann og sikker forskning på temaet. Aron brukar metaforen «lås» når ho skal forklare korleis foreldre og fagpersonar kan oppnå gode resultat med dei høgsensitive barna, ved å framheve konsekvensane av mottakelegheit. Ho meiner boka vil hjelpe til med å «låse opp barna» i ulike situasjonar, der dei har gått i «vranglås» (August & August, 2016, s. 9). Formålet med boka er å gjere den nye og internasjonale forskinga lettare tilgjengeleg for fagpersonar i kvardagen, men også for foreldre og besteforeldre, som kan hjelpe HSB til å handtere livet sine utfordringar (August & August, 2016, s. 9). Forfattarane brukar forskinga på høgsensitivitet til sjå på barna sine ressursar, evnar og positive trekk, i staden for å sjå på det som noko negativt og problematisk, slik som ein gjerne gjorde meir før. Boka tek for seg sensitive barn, som ikkje treng diagnosar eller sjukeleggjering (August & August, 2016, s. 10–11). I forordet går Aron rett på sak og spelar på appellforma pathos. Ho skriv om risikoen for alvorlege konsekvensar for sensitive barn dersom ein ikkje tek omsyn til mottakelegheita deira. Dei brukar pathos her som eit overtalingsmiddel for at lesaren skal få lyst til å lese vidare og finne ut kva han kan gjere for at barna ikkje skal oppleve konsekvensane.

5.3 Diskusjon og drøfting av formålet til bøkene

Slik eg tolkar bøkene sine formål handlar det om å vidareformidle kunnskap rundt omgrepet høgsensitivitet for foreldre, besteforeldre og fagpersonar. Forfattarane vil at denne kunnskapen skal komme fram i lyset, slik at omsorgspersonar, både lærarar, barnehagetilsette og foreldre skal bli medviten om karaktertrekket, samt leggje tilrette for at

det særleg sensitive barnet skal få ein trygg oppvekst. Kunnskap om høgsensitive barn er noko spesialpedagogikken har brukt for, fordi HSB har rett på å bli forstått for måten dei reagerer og handlar på i ulike situasjonar. Det at Aron iscenesett seg sjølv i innleiinga kan vere positivt for lesaren, og at ho brukar ethos og verker truverdige ovanfor lesaren gjer at lesaren får lyst å lese vidare, og trur på det som er skriven. Sidan Aron er ekspert på området, vil lesaren føle ein tryggleik til at det som står der vil hjelpe deira sensitive barn. Sjølv om ho er ekspert på fenomenet sett ho seg i ein posisjon som gjer at lesaren kjenner seg likeverdige og ivaretatt, og ho visar tydeleg at ho ønskjer å hjelpe.

Formålet er positivt og velmeinande med gode intensjonar, men det er ikkje berre foreldre og fagpersonar som kan vere med på å støtte i oppveksten til dei sensitive barna. Eg vil seie at staten og politikarar elles også er med på å påverke korleis samfunnet blir organisert, og kva som er forventa av individ. Når det til dømes gjeld tilpassa opplæring i klasserommet, er det mykje læraren kan gjere, men samstundes ikkje. Dersom skulen ikkje er laga for at elevane skal kunne trekkje seg vekk og ha store rom og god plass rundt seg, er det ikkje mykje læraren kan gjere med slik skulebygget er organisert. Sidan høgsensitivitet ikkje er ein diagnose vil særleg sensitive barn ha vanska med å få spesialundervisning, sjølv om nokre HSB gjerne hadde hatt stor nytte av det. Bodskapen må nå ut til fleire som er med på å påverke samfunnet, difor bør fenomenet sjåast ut ifrå eit systemperspektiv. Det hjelp ikkje at berre fagfolk og foreldre ser på det sensitive barnet som ressurssterkt, fordi andre i samfunnet må også sjå styrkane hos dei sensitive. Slik at folk elles i samfunnet også kan vere med på å støtte og legge tilrette, spesielt med tanke på kor viktig det er med god og trygg tilknytning i det første leveåra til barna.

5.4 Modellesar og bøkene sin konstruksjon av publikum

5.4.1 Teori om modellesar og det innskrivne publikummet

Umberto Eco var ein semiotikkar, som i 1979 lanserte omgrepet og tekststrategien «Modellesar». Han bygg vidare på Wolfgang Iser sin teori om eit innskrivne publikum, og han sikta etter ein «lesar-i-teksten» (Eco, 1979, referert i Lund & Tønneson, 2017, s. 40).

Modellesaren står modell for lesaren av teksten, og den søker forståing og vil utvide kompetansen vår, sjølv om den er naiv eller kritisk, for ifølgje Eco er modellesaren anten naiv

eller meir avansert (Eco, 1979, referert i Lund & Tønneson, 2017, s. 40). For at lesaren skal klare å følgje modellesaren er det viktig at vi kan identifisere oss med den, den treng ikkje vere identisk, men det må likne på oss sjølve (Lund & Tønneson, 2017, s. 40). Forfattarar konstruerer ofte ein eller fleire modellesarar, det er inga fasit på kor mange modellesarar det er i ein tekst (Tønneson, 2002, s. 19). Både Wolfgang Iser og Umberto Eco har bidratt fagleg når det gjeld å setje lesaren i sentrum. Iser er oppteken av fenomenologisk tilnærming, og at leseprosessen skal vere meiningsfull, der ein skapar mening mellom lesar og tekst. Han konkluderer med at det er «gaps», også kalla tomrom i teksten, som lesaren må fylle inn sjølv (Iser, 1972, referert i Frønes & Ryen, 2020, s. 138–139). Eco er også einig i at det er «gaps» lesaren må fylle, og kva ein fyller tomromma med handlar om tidlegare leseerfaringar og kva emosjonell tilstand lesaren er i når han les teksten (Eco, referert i Frønes & Ryen, 2020, s. 138). Frønes og Ryen hevdar at modellesaren er velvillig og følgjer «lydig» etter med tanke på sjangeren (Frønes & Ryen, 2020, s. 139). Dette heng tett saman med teorien knytt til hermeneutikken i metodekapitelet ovanfor i oppgåva.

Eg skal sjå på den kritiske modellesaren i forordet og innleiinga til bøkene. Grunnen til at eg har valt å bruke denne kritiske teoriressursen når eg skal analysere bøkene, er for å sjå om det er andre personar boka vender seg til, i staden for den eksplisitte målgruppa som står tydeleg i bøkene. Korleis modellesaren er konstruert, er viktig for korleis lesaren ser på seg sjølv, samt personane som blir omtalt i teksten, som blant anna læraren og foreldre. Måten modellesaren er konstruert kan gje lesaren eit bestemt blikk eller spesielle måtar å lese bøkene på. Ofte har forfattaren gitt ferdigheiter, samt klare forventingar til modellesaren i bøkene. Modellesaren gjere at vi føler sympati med det som står i boka, eller ein kan føle seg misforstått. Det kan dermed vere med å skape synet lesaren får på ulike situasjonar. I denne oppgåva valte eg å bruke teori om modellesar for å forstå og analysere personane som vart skriven om i forord og innleiing. Eg ville studere korleis forfattaren konstruerte publikummet dei skreiv til, men også personar som vart indirekte nemnd. Det viktigaste i retorikken er nemleg ikkje kor mange menneske teksten går ut til, men det er *kven* som blir påverka. Ifølgje Lund og Tønneson kan ein finne ut kven forfattaren forstår som sitt publikum gjennom å gjere ein retorisk analyse (Lund & Tønneson, 2017, s. 35). Difor skal eg analysere korleis forfattarane forstår og tolkar publikummet sitt og korleis dei omtalar dei i forordet og innleiinga i bøkene. Modellesar kan bidra til spesialpedagogisk arbeid ved at den kan utvide

kompetansen innan høgsensitivitet som gjer at ein lettare kan oppdage dei sensitive barna. Ein kan søke tilhøyrsløse og identifisering gjennom modellesaren, som kan gjere ein tryggare i arbeidet med spesialpedagogikk. Som lesar blir ein introdusert for krav, forventingar og arbeidsoppgåver modellesaren konstruerer til læraren eller spesialpedagogen.

5.4.2 Særlig sensitive barn

I boka *Særlig sensitive barn* er den eksplisitte målgruppa sensitive barn, og foreldre som oppdrar dei. Allereie på første side i boka ekskluderer Aron når ho skriv: «Til alle sensitive barn, og til dem som oppdrar dem slik at de vokser opp og føler seg trygge i en vanskelig verden (...)» (Aron, 2014). Under innleiingsoverskrifta ekskluderer ho også ved å skrive: «Hvis mange av disse utsagnene passer på ditt barn, kan du fortsette å lese ... og velkommen skal du være» (Aron, 2014, s. 25). Først og fremst ekskluderer ho alle som ikkje er høgsensitive eller har sensitive barn, deretter ekskluderer ho foreldre som meiner dei kan ha sensitive barn, men som innfrir ikkje utsegna på sjekklista hennar over kva det inneber å vere særleg sensitiv.

Seinare i forordet skriv ho at lesaren har kome på eit heldig tidspunkt i forhold til det å kome nærare kunnskap rundt ditt høgsensitive barn. Dersom ein skal stille seg kritisk til dette kan det vere at foreldre til høgsensitive barn ikkje har opplevd problem enda, og at utsegnet i boka vil skape frustrasjon og irritasjon hos desse foreldra. Aron beskriv menneske som ikkje har kunnskap eller informasjon om temaet for «skeptiske eller utvitende» (Aron, 2014, s. 11). Det gjeld alle typar menneske som barnet omgåast, som til dømes tilsette i barnehagen, andre foreldre, samt lærarar. Vidare skriv ho at det er dei som bryr seg om barnet som er redde for at foreldra er feilinformert eller overbeskyttande (Aron, 2014, s. 11). Forfattaren set eit tydeleg stempel på at andre ikkje vil vite om personlegdomstrekket, og at dei dermed kan prøve å snakke foreldre til sensitive barn vekk ifrå det. På denne måten ekskluderer ho lesarar som ikkje har høyrte om fenomenet før, noko som er negativt for påverknad vidare i samfunnet. Slik eg tolkar forordet meiner Aron at ein kan bruke boka og innleiinga hennar til å rolege andre om at kunnskapen som står her er riktig og at det finnast noko som heiter særleg sensitive barn (Aron, 2014, s. 11). Måten ho til dømes skriv «(...) ditt barns fantastiske måte å være annerledes på (...)» (Aron, 2014, s. 11) kan få andre som les til å føle at dei ikkje har fantastiske barn, dersom dei ikkje er høgsensitive. Aron legg ansvaret på foreldre og

lærarar og stil høge forventningar, ved å formulere teksten slik at dersom dei hjelper høgssensitive barn med å verdsetje seg sjølv og utvikle synspunkta sine, samt samhandle med andre barn som ikkje er særleg sensitive, vil livet på jorda bli forbetra mykje (Aron, 2014, s. 24). Som lesar, anten ein er foreldre eller lærar kan ein føle på eit stort ansvar for å tilretteleggje for høgssensitive barn, sidan ho skriv at livet på jorda blir betre, og kven vil vell ikkje det?

Slik Aron konstruerer publikummet, til dømes foreldra, er at dei er heldige som har eit sensitivt barn, ho vendar seg ofte til foreldra når ho startar på ulike avsnitt ved å skrive *du* og *ditt barn*. Ho konstruerer det høgssensitive barnet, som *fantastisk* og legg tydeleg vekt på at det er positive sider ved å vere sensitiv. Aron skriv at det høgssensitive barnet er oppteken av, og innstilt på, å ta til seg kloke råd og nyttige verktøy foreldra rettleiar dei til gjennom livet (Aron, 2014, s. 21). Fordelen ved å lytte til råda frå foreldra kan særleg sensitive barn verne om si eiga helse, og ta sunne og gode val for seg sjølv og potensielt framtidige barn (Aron, 2014, s. 21). Andre menneske i samfunnet, dei som omgåast barn eller ikkje, konstruerer ho som skeptiske og ofte uvitande, og lite interessert i temaet. Modellesaren her får oss til å føle på eit ansvar når det kjem til å tileigne seg kunnskap rundt høgssensitive barn, samt at lærar og foreldre spelar ei stor rolle i utviklinga til barnet. Som lesar anten du er foreldre eller lærar føler ein på stort ansvar åleine, og dette kan vere konsekvensar modellesaren kan ha for skule-heim samarbeid, PPT, og tilpassa opplæring. Sidan modellesaren konstruerer lærarar og foreldre med mest ansvar ved å skrive *ditt barn*, får ein følelsen av at ein står i situasjonen åleine. Det gjer at ein gjerne vegrar seg for å kontakte andre hjelpeinstansar. Boka burde framheva ansvarsfordelinga kring barnet på ein annleis måte, der ein ikkje hadde vegra seg for å spørje om hjelp, men følt på ei ansvarsfordeling kring barnet sitt oppvekst.

5.4.3 *Sensitive barn*

Boka *Sensitive barn* startar med eit eksempel av ei kvinne som opplevde ulike episodar, der det kom til syne sensitive trekk. Ved å bruke eksemplar kan lesaren enkelt setje seg inn i korleis personar i boka har det. Det er ein metode for å få hekta på lesaren, og som gjer at lesaren føler empati med personar som er høgssensitive, her spelar forfattarane på pathos. Boka vil at vi skal følgje ein modellesar som er sårbar, og som treng hjelp til å forstå og oppdra barnet sitt. Boka kjem med fleire oppmuntringar undervegs i innleiinga om kvifor ein

bør lese den, både dei som har eller arbeidar med sensitive barn, men også andre. Eg kan forstå at når boka innledar med at den er skriven for familie og fagfolk, er det mindre freistande for andre utanforståande å lese den. Satt på spissen inkluderer dei fagfolk og foreldre, medan dei ekskluderer andre utanforståande. Det vil gjere det vanskelegare å påverke fleire i samfunnet når dei formulerer seg slik. Måten dei skriv på kan gjere at lesaren får dårleg samvit, dersom dei ikkje har høyrte om fenomenet før, for då har dei ikkje kunne gitt barnet den beste oppveksten, her igjen spelar dei på pathos. Ifølgje forfattarane konkluderer dei med at «Vi må kunne se at et barn er sensitivt, for da er det lettere å gi barnet muligheter til å trives.» (Delskov & Sonne, 2015, s. 11). Dette utsegnen kan gjere at foreldre og fagfolk som arbeida med barn føler på dårleg samvit og skam, fordi dei ikkje hadde kunnskap om barnet frå før. Ein kan stille seg spørsmålet om ein må kunne sjå at barn er høgsensitive, for å tilretteleggje best mogleg? Eller er det nok å vise empati og omsorg, utan å setje merkelappen høgsensitivitet på dei? Forfattarane brukar skeptiske kommentarar frå folk til å forklare kvifor det er viktig med kunnskap rundt høgsensitive. Boka seier at den vendar seg til familie og fagpersonar, men kva med samfunnet då? Sidan dei skriv at særleg sensitive barn slit med at dei ikkje passar inn, og ikkje oppfyll forventningar folk har til åtferd (Delskov & Sonne, 2015, s. 13). Kanskje boka burde fokusert meir på å appellere til politikarar og andre som er med på å drive samfunnet i ein bestemt retning, og som ofte er med på å bestemme kva som er «rett» og akseptert åtferd i samfunnet. Noko anna ein kan seie om utsenget «Særleg sensitive barn har problemer fordi de ikke oppfyller de forventningene de fleste mennesker har til atferd» (Delskov & Sonne, 2015, s. 13) er at dei set sensitive barn i «bås». Ved å skrive dette antek dei at alle sensitive barn slit med å oppfylle forventningane i samfunnet. Det vil eg ikkje seie er rettferdig, fordi det er mange HSP som fungerer godt og gjer det som er forventa av dei.

Publikummet boka konstruerer er at vaksne som ikkje er høgsensitive sjølv, eller aldri har høyrte om fenomenet før er kritiske, og still skeptiske spørsmål, ein kan difor tolke dei som uvitande (Delskov & Sonne, 2015, s. 10). Slik dei konstruerer barna, er at dei er fødd med eit meir opent nervesystem, som gjer dei meir mottakelege for inntrykk og stimuli. Forfattarane skriv også i den forbindelse at sensitive barn vil oppleve fleire utfordringar når dei veks opp i ei verd som krev at ein må kunne ha mange ballar i lufta samstundes (Delskov & Sonne, 2015, s. 9). Eg meiner ikkje nødvendigvis at dette er heilt sant, då det ikkje er garantert at dei

kjem til å oppleve fleire utfordringar enn andre ikkje- sensitive barn. Forfattarane i denne boka legg også stor vekt på fordelane og styrkane til barna som er høgsensitive, ved å bruke ord som *fantastisk*, slik det vart gjort i boka til Aron.

5.4.4 Sensitive barn i pedagogisk arbeid

Forordet til boka *Sensitive barn i pedagogisk arbeid* er som nemnd skriven av Elaine Aron. Aron legg vekt på at det er ei viktig bok, som har kome på eit perfekt tidspunkt med tanke på at det er fleire forskarar som har kome med nye funn og perspektiv (August & August, 2016, s. 9). Ho legg vekt på at kunnskapen boka gjev, vil vere avgjerande for å forstå og støtt barna i framtidige utfordringar. Det er ein krass påstand. Ho skriv vidare at i eit belasta miljø, vil eit sensitivt barn ha større sjansar til å utvikle psykiske lidingar, men i eit støttande miljø vil ein kunne gjere slik at barnet blomstrar, og utviklar kognitive kompetansar (August & August, 2016, s. 9). Som lesar har ein har sjølv sagt lyst å støtte barnet, og difor får ein ikkje mykje val, sidan ein har ikkje lyst å skade barnet, ved å ignorere deira sensitive trekk og gjere dei overstimulert. Her prøvar Aron og utnytte kjenslene og samvittigheita til lesaren, og brukar dermed appellforma pathos. Boka tek for seg «(...) sunne sensitive barns problemer og ressurser (...)» (August & August, 2016, s. 11). Er «sunne sensitive barn» riktig omgrepet å bruke her? Det er eg ueinig med. Her kan ein tolke usunn og sunn på mange forskjellige måtar. Her meiner ho at boka ikkje legg vekt på sensitive barn som har diagnosar, men eg vil ikkje seie at dersom dei har andre diagnosar, så betyr det at dei automatisk er «usunne.» Høgsensitive barn som ikkje har diagnose kan også vere usunne, dersom ein tenkjer på kosthald og trening.

Publikummet konstruerer ho som at miljøet rundt barnet har stor påverknad på sensitiviteten til barnet. Aron konstruerer elevane med at dei både har utfordringar, men også ressursar på ulike måtar. Ho legg meir vekt på utfordringar og andre psykiske lidingar enn fororda til dei andre bøkene. August og August si overskrift under innleiinga til boka er «Sensitivitet – belastning eller berikelse?» (August & August, 2016, s. 13). Her tenkjer eg spontant, er det slik at det må vere anten eller? Eg vil seie at ein ikkje treng å sjå på dei sensitive barna svart eller kvitt, men heller tenkje at dei kan vere midt i mellom at sensitivitet er ein belastning eller noko som gjer dei rik. Vidare skriv dei at fagpersonar har ei avgjerande rolle for om barna får ein negativ eller positiv utvikling. Dei skriv også om

konsekvensar barnet kan oppleve dersom det ikkje blir teke omsyn til at dei er sensitive, eller at fagpersonane har mangel på kunnskap om høgsensitivitet. Konsekvensane dei nemnar er overstimulering over lengre tid, og at dei då ikkje klarar å roe seg ned, og vil bli sett på som eit individuelt unntak. Då kan barnet bli kalla ulike ting som vanskeleg, nærtakande og følsamt. Kallenamn kan gje barnet dårleg sjølvfølelse og gjere til at andre vaksne ikkje ser barnet sitt potensiale og stryke (August & August, 2016, s. 13–15). Ved å skrive dette, gjev dei lesaren automatisk eit ansvar for å prøve å gjere utviklinga så god som mogleg for dei sensitive barna. Ein kan tolke det som at forfattarane har store forventingar til fagpersonane når det gjeld å få tid til å tilretteleggje for høgsensitive barn. Slik eg tolkar modellesaren, vil den prøve å få lesaren til å forstå viktigheita med kunnskap, slik at ein som lærar og foreldre kan vere med på å skape balanse mellom å beskytte og utfordre dei sensitive barna, slik at dei utviklar seg i positiv retning. Lesaren skal også bli klar over styrkane til sensitive barn, i staden for å berre sjå på dei som sårbare og følsame.

5.5 Diskusjon og drøfting av modellesaren i bøkene

For å drøfte og diskutere modellesaren og det innskrivne publikummet i bøkene har eg valt å bruke teorien til den amerikanske retorikaren Edwin Black, som omhandlar det han kallar for «Den andre persona». Black interessera seg for forholdet mellom etikk og retorikk, og det som driv han framover er også det moralske aspektet. Tekstar skapar roller og karakterar (persona) som lesaren kan identifisere seg med, men Black foreslår heller at ein som underforståande lesar skal vere nølande til teksten sitt moralske verdigrunnlag (Black, 1999, s. 5). Ifølgje Black har ein i seinare tid lært at den andre persona, anten kan ha ein velvillig, uvillig eller nøytral innstilling til diskursen sine påstandar i ein tekst (Black, 1999, s. 9). Den andre persona er ein implisitt lesar innskripen i diskursen. At kritikaren som les ein tekst analyserer den andre persona, og avdekk ideologien som blir skriven inn i publikummet er det viktigaste ifølgje Black (Black, 1997, referert i Lund & Tønneson, 2017, s. 35). Black meiner at ideologien er ein samanfating av haldningar og overbevisningar som forma mennesket si oppfatning av verda, og her er moglegheita for den moralske vurderinga til kritikaren å oppstå (Black, 1997, referert i Lund & Tønneson, 2017, s. 35). Hovudessensen er at «den andre persona» er innskripen i teksten, medan den implisitte lesar, er den som faktisk les boka og den som forfattaren meiner å skrive til. I følgjande avsnitt skal eg drøfte fororda og innleiingane til bøkene med hjelp av Black sin teori.

Forfattarane konstruerer at dei implisitte lesarane er foreldre og fagfolk som arbeider med høgsensitive barn. Dersom ein skal sjå kritisk på konstruksjonen av publikum, konstruerer dei «den andre persona», for alle dei som boka ikkje appellerer til, og faktisk ekskluderer. Til dømes ekskluderer Aron andre, når ho innledar boka med «Til alle sensitive barn» og når ho skriv at ein er velkomen som lesar av boka dersom barnet fell innanfor nokre utsegn som er nemnd tidlegare i boka (Aron, 2014, s. 25). Som lesar får ein ikkje lyst å lese vidare dersom ein ikkje klarar å kjenne barnet eller seg sjølv att i det som er «kriteria» for å vere høgsensitiv, og ut ifrå setninga som er skriven er ein heller då ikkje velkomen til å lese vidare. Det er nok gjort i eit forsøk på å prøve å inkludere og skape kontakt, samt medforståing til dei foreldra som har sensitive barn. Men slike utsegn kan komme uheldig ut med tanke på andre personar som les boka, då dei rett og slett kan bli skremde av å lese innleiinga, og det er negativt for vidare lesing av boka. Alle forfattarane nemnar i innleiingane sine at ein er heldig som har eit høgsensitivt barn, spesielt med tanke på dei ressursane dei har. Det er ikkje sikkert alle foreldre føler det slik, og kanskje opplev dei barnet sitt som eit problembarn, og føler seg ikkje like «heldige». Det kan komme av at dei sjølv ikkje er sensitive og har lite kunnskap. Det kan også gjere at nokre foreldre føler skam og skyld over og ikkje føle seg heldige, samt at dei slit med å forstå fenomenet. Når forfattarane formulerer seg slik, kan ein tolke det som at ein ikkje er heldig dersom ein har fått eit barn som ikkje er sensitivt. På ein måte blir lesaren invitert inn i ein tekst som ikkje er polariserande. Anten meiner ein at fenomenet finnes og at det er reelt, med tanke på utfordringar og ressursar, eller så oppfattar ein ikkje at høgsensitivitet er eit fenomen. Spesielt Aron konstruerer alle utanforståande som skeptiske og uvitande, dersom dei ikkje har kunnskap eller kjennskap til høgsensitivitet. Eg tenkjer at det er unødvendig å stemple dei som ikkje har høyrte om høgsensitive barn. Det er ikkje nødvendigvis slik at alle som ikkje har høyrte om høgsensitivitet automatisk er i mot det. Ved å anta det vil ein gjerne gjere det enda vanskelegare å nå ut til folket, samt få dei til å forstå, og få dei «med på laget». Men modellesaren kan opne opp for at skeptiske og kritiske lesarar blir inkludert i forståinga av potensialet til høgsensitive (Lund & Tønneson, 2017, s. 43). Inkludering er noko som vil vere positivt for forfattarane, slik at dei kan påverke flest mogleg, også dei som ikkje har høyrte om fenomenet tidlegare. Modellesarane i fororda og innleiingane, ønskjer at lesaren skal få

medkjensle til dei høgsensitive barna og foreldra deira, samt at lesaren skal føle seg ansvarleg, slik at dei kan legge best mogleg tilrette for barna.

Ein siste refleksjon rundt modellesaren og det innskrivne publikum er at dei påfør lesaren mykje makt, og dette kan vere negativt for det spesialpedagogiske arbeidet. At det blir satt så mange krav, makt og forventingar at læraren «gir opp». Denne maktposisjonen blir beskriven som at foreldre og omsorgspersonar har mykje makt når det gjeld oppveksten til barna. Forfattarane skriv det på ein slik måte at dersom ein ikkje tek omsyn til at barnet er høgsensitivt, og legg tilrette for det, kan det få store konsekvensar. Nokre av konsekvensane kjem eg nærare innpå seinare i analysen.

5.6 Retoriske situasjonar i bøkene

I denne delen av analysen beveg eg meg vekk frå det kritiske synet på modellesar og den andre persona. Eg skal heller fokusere på felles problem og situasjonar som bøkene tek opp, samt korleis ein som foreldre eller fagfolk kan arbeide med desse utfordringane. Situasjonane og utfordringane som blir presentert er sårbarheit, overstimulering og betydninga av eit dårleg oppvekstmiljøet for sensitive barn i skulen. Utfordringane er sentrale og viktige i alle bøkene, samt reelle for alle høgsensitive barn. Difor vel eg å analysere akkurat desse. For å analysere og diskutere situasjonane tek eg utgangspunkt i teorien til Bitzer om «den retoriske situasjonen». Først presenterer eg utfordringane i bøkene, dernest analyserer eg dei ut ifrå den retoriske situasjonen og til slutt kjem eit avsnitt om korleis ein kan arbeide med utfordringane, både i skulen og heime.

5.6.1 Teori om den retoriske situasjon

Den retoriske situasjonen er eit omgrep laga av retorikaren Lloyd Bitzer. I artikkelen sin definerer Bitzer omgrepet slik:

Rhetorical situation may be defined as a complex of persons, events, objects, and relations presenting an actual or potential exigence which can be completely or partially removed if discourse, introduced into the situation, can so constrain human

decision or action as to bring about the significant modification of the exigence
(Bitzer, 1968, s. 6).

Eg tolkar Bitzer sin definisjon som at den retoriske situasjonen er kompleks. Situasjonen består av personar, handlingar og relasjonar som presenterer det han kallar for ein «nødvendigheit» eller eit problem. Han meiner denne nødvendigheita kan fjernast eller reduserast dersom ein har ein diskurs (kommunikasjon), som kan avgrense menneskelege slutningar (Bitzer, 1968, s. 6). Ifølgje Bitzer er det tre element som til saman skapar den retoriske situasjonen, og det er: 1) den retoriske nødvendigheita, 2) det retoriske publikummet, 3) dei retoriske avgrensingane (Bitzer, 1968, referert i Bennetch et al., 2021). Den retoriske nødvendigheita dreier seg om at det er eit påtrengande problem forfattaren vil løyse opp i. Alle problem er ikkje retoriske, fordi det er ikkje alle problem menneske kan løyse med handlingane sine, til dømes døden, naturkatastrofar og årstider (Bitzer, 1968, s. 6). Bitzer definerer ein retorisk nødvendigheit slik: «An exigence is rhetorical when it is capable of positive modification and when positive modification requires discourse or can be assisted by discourse» (Bitzer, 1968, s. 7). Med definisjonen meiner han at nødvendigheita eller problemet er retorisk når den er i stand til positiv endring, og at denne endringa krev diskurs og kommunikasjon med andre menneske. Det blir påverka av menneskeleg aktivitet. For å kunne løyse opp i problemet må det vere eit retorisk publikum til stades, som forfattaren kan påverke og overtale til å vere med på å løyse problemet. Nemnd ovanfor vend forfattaren seg høvesvis til foreldre og fagfolk. Kriterium som Bitzer still til det retoriske publikummet er at det må vere nokon som kan setje i gang tiltak for å løyse problemet, samt at dei kan bli overtalt av retorikaren til å gjere handlingar som utfører desse tiltaka (Bitzer, 1968, referert i Bennetch et al., 2021). Dersom ein har lyst å overbevise menneske til å gjere noko, er det avgjerande med gode, kloke argument og effektiv retorikk, men ein må også ta omsyn til andre omstende eller avgrensingar (Lund, 2021). Dei retoriske avgrensingane handlar om det som kan gjere det vanskeleg for at budskapet blir motteken. Døme på avgrensingar er tid, rom, tru, haldningar og tradisjonar (Bitzer, 1968, referert i Bennetch et al., 2021). Ifølgje Bakken still ein retorisk situasjon visse krav, samt byr på moglegheiter. I nokre situasjonar er det mange krav og lite moglegheiter, medan i andre situasjonar er det få krav, men mange moglegheiter (Bakken, 2020, s. 91). Talaren, og i dette tilfellet forfattarane,

har stor makt og moglegheit når det gjeld å forme den retoriske situasjonen, sjølv om situasjonane har mange og tydelege krav (Bakken, 2020, s. 92).

5.6.2 Sårbarheit

Alle faglitteraturbøkene tek for seg sårbarheita til sensitive barn. Boka *Sensitive barn i pedagogisk arbeid - fra sårbarhet til styrke* har ordet *sårbarheit* i tittelen. På baksida av *Særlig sensitive barn*, står det også: «sårbar og sterk – å være følsom er en gave!» (Aron, 2014). Dei fleste oppfattar nok dei høgsensitive barna som sårbare, heilt til dei blir kjend med karaktertrekket, og ser potensiale barna har, og kan sjå på det som styrke i staden for ein svakheit. Difor blir sårbarheit og styrke ofte sett opp mot kvarandre. Dei sensitive barna er meir utsett for å bli sårbare enn andre barn, då dei tek innover seg mykje stimuli og er lettare å påverke i negativ forstand. I dette delkapitelet skal eg sjå på dei retoriske situasjonane i bøkene, og korleis dei problematiserer omgrepet sårbarheit.

August og August hevdar at innan forskning har ein antatt at det å vere sensitiv kan vere ein risikofaktor som aukar sårbarheita til barna. Dersom HSB opplev utfordringar i løpet av livet som til dømes skilsmisse eller dødsfall i nær familie, er det ofte då familien og fagpersonar oppdagar at barnet er høgsensitiv, fordi dei reagerer sterkare i slike situasjonar enn andre barn (August & August, 2016, s. 16). Ein utfordring som August og August meiner, og som er ein raud tråd gjennom boka, er at dersom ein berre ser på høgsensitive barn som sårbare og ikkje prøvar å finne den eigentlege årsaka til kvifor dei oppfører seg som dei gjer, misforstår ein barnet og leiår foreldra på villspor (August & August, 2016, s. 19). Det vil vere ei stor ulempe for det høgsensitive barnet og foreldra deira, med tanke på utvikling og livet vidare. På kva måte ein vel å definere og kalle personlegdomstrekket har også stor påverknad for korleis HSB føler seg, og korleis samfunnet oppfattar menneske med merkelappen *særleg sensitiv* (Aron, 2014, s. 42). Dersom nokon ser på dei som utelukkande sårbare, eller veldig følsame, kan barnet sjølv byrje å oppfatte seg sjølv som det også. August og August tek utgangspunkt i ein forenkla illustrasjonsmodell laga av Homberg og Lesch som dreiar seg om fordelar og ulemper ved sensitivitet, og der ein er høgt mottakeleg (Homberg & Lesch, 2011, referert i August & August, 2016, s. 77). Grunnprinsippet i modellen er «Barnets opplevelse av samspillet med miljøet blir avgjørende for om de sensitive kjennetegnene manifesterer seg som sårbarhet eller styrke» (August & August, 2016, s. 78). Ofte blir høgsensitive barn

kalla orkidébarn. Denne biletlege metaforen er laga fordi orkidéar er avhengige av omgjevnadane som riktig jord, passe mengde vann og nok sollys for å kunne blomstre og bli sjølvstendig og fin. Slik er det for høgsensitive barn også, dei må ha passeleg mengde av tilpassing, støtte og omsorg for å kunne blomstre og vise sine styrkar, i staden for å bli sårbare og utvikle ulike negative opplevingar (van IJendoorn & Bakermans-Kranenburg, 2014, referert i August & August, 2016, s. 81). Det kan opplevast som ein utfordring for barnet sjølv, men også for fagfolk og foreldre. Forfattarane Delskov og Sonne kjem blant anna med eit eksempel som handlar om akkurat dette. Eksempelen dreiar seg om eit høgsensitivt barn som kan mykje faglege og som er sterkt, så lenge omgjevnadane rundt er trygge og positive. Men dersom barnet møter motstand, blir ho sårbar og usikker på situasjonen (Delskov & Sonne, 2015, s. 202). Slik har nok fleire høgsensitive barn det i skulekvardagen. Nokre forskarar har undersøkt det så kalla sårbarheitsgenet, og nyare forskning viser at sårbarheitsgenet ikkje berre har sårbarheiter, men også styrker i seg, så lenge omgjevnadane og miljøet er godt og positivt (Delskov & Sonne, 2015, s. 21). Forskaren Jay Belsky har kome opp med ei ny nemning for dette genet og det er plastisitetsgenar (Belsky, referert i Delskov & Sonne, 2015, s. 21). Genane er følsame ovanfor samfunnet og miljøet si påverknad på barnet (Delskov & Sonne, 2015, s. 21). Ifølgje Belsky og Pluess spelar genar ei rolle for om barnet utviklar seg til å bli ressurssterkt eller sårbart, og det er samspelet mellom både genar og miljø som avgjer dette, (Belsky & Pluess, 2009, referert i August & August, 2016, s. 19).

Som nemnd kan det vere utfordrande for fagfolk som arbeider med HSB med tanke på tilpassing. Sjølv om høgsensitivitet ikkje er ein liding eller diagnose som til dømes ADHD eller Asperger, krev det at læraren har ekstra merksemd mot dei høgsensitive elevane, både på grunnlag av det faglege potensialet, men også sårbarheita deira (Aron, 2014, s. 293). I mange klasserom er det ein utfordring då det ofte er andre elevar som tydeleg krev meir merksemd av læraren, og ein høgsensitiv elev vil trekkje seg vekk, og ikkje vere til bry. Nokre gangar kan det vere vanskeleg å forstå at utfordrande høgsensitive barn også kan vere sårbare, då barnet ofte får raserianfall, er veldig ekstrovert og til tider kan ha ein overveldande fasade (Aron, 2014, s. 270).

5.6.2.1 Dei retoriske situasjonane i bøkene knytt til sårbarheit

Det første påtrengande problemet og dermed nødvendighet i desse situasjonane er at dersom det høgsensitive barnet ikkje blir behandla ut ifrå sensitiviteten eller mottakelegheita, kan det utvikle og vise dei sårbare kjenneteikna, i staden for å få moglegheita til å blomstre. Det andre påtrengande problemet er at dersom eit høgsensitivt barn opplev motstand på nokon som helst måte, kan dei oppleve å bli sårbare og usikre, noko som igjen kan føre til meir alvorlege konsekvensar som dårleg sjølvbilete og depresjon. På grunnlag av genane deira kan høgsensitive barn oppleve dette. Genane gjer slik at dei lettare enn ikkje-høgsensitive blir meir påverka av miljøet rundt. Det tredje påtrengande problemet i dei retoriske situasjonane er at ein «stemplar» barnet som sårbart, dersom ein berre vel å sjå dei sårbare sidene ved å vere høgsensitiv. Det kan gjere det vanskeleg for alle partar å jobbe med, samt komme seg ut ifrå ein slik tankegang. Det kan setje djupe spor hos barnet, og kan vere med på å forme korleis barnet ser på seg sjølv og sine svakheiter og styrkar. Det siste påtrengande problemet som er nemnd i forbinding med sårbarheit, er at det kan vere utfordrande for foreldre og fagfolk å forstå at under ein tøff fasade hos ekstroverte og spenningsøkjande høgsensitive barn er dei sårbare.

Det retoriske publikummet er fagfolk og foreldre, samt til dels andre i samfunnet som snakkar om høgsensitivitet. Det er desse folka forfattarane vil nå ut til og påverke, og dele kunnskapen med, slik at høgsensitive barn ikkje skal føle på motstand som gjer dei sårbare. Forfattarane beskriv difor problema slik for å få fram konsekvensar som kan oppstå dersom ein snakkar om høgsensitivitet som noko negativt, samt at ein kunn ser på sensitive personar som sårbare. Forfattarane meiner at det er meir kunnskap om temaet som må til for at HSB skal bli ressurssterke og klare seg godt seinare i livet.

Ulike avgrensingar i dei retoriske problema er korleis lesaren forstår og tolkar det han les. Dersom fenomenet er kjend er det gjerne lettare for lesaren å setje seg inn i, og jobbe for at elevane skal lykkast og bli sterke, i staden for sårbare. Andre avgrensingar og påverknadar i dei retoriske situasjonane er stad og tidspunkt lesaren får presentert og les bøkene. Det er ikkje alltid dei tilsetje i barnehage eller skule føler dei har tid eller energi til å setje seg inn i dilemmaet med tilpassinga av dei høgsensitive barna. Det spelar også ei sentral rolle om dei tilsetje har relasjonar til høgsensitive personar, eller om dei har relasjon til forfattarane.

5.6.2.2 *Frå sårbarheit til styrke*

I dette delkapitlet skal eg analysere og drøfte løysningar og tiltak frå bøkene som passar for utfordringane som er beskriven ovanfor. Korleis kan læraren arbeide med tilrettelegging slik at barnet går frå å vise sårbarheit til styrke?

«Sensitivitet er ikke kun en sårbarhet, men rommer også fordeler og verdier som man tidligere har oversett» (August & August, 2016, s. 61). Tidlegare såg ein gjerne høgsensitive som spesielt sårbare, og det kan framleis henge igjen i skulekvardagen. Men Aron oppdaga etterkvart andre forskarar som forska på det positive med å vere høgsensitiv. Blant anna gjorde Boyce og kollegane hans ein oppdaging i 1995, at særleg følsame/sensitive var meir utsett for sjukdommar og skadar dersom dei oppheldt i stressa omgjevnader. Dersom dei oppheldt seg på plassar med mindre stress, hadde dei sjeldnare sjukdom og skadar enn dei andre barna (Boyce, referert i Aron, 2014, s. 20). Noko som ifølgje Aron kan hjelpe på sårbarheita til høgsensitive barn og ungdommar er å ha interesser, aktivitetar og hobbyar med vennar utanfor skulen. Det er også viktig med eit godt og nært forhold til familien. HSB treng å få støtte frå fleire verdar, slik at dei dannar motvekt til det utrygge dei kan oppleve i til dømes skulekvardagen (Aron, 2014, s. 321). Delskov og Sonne hevdar at HSB er lettare å rehabilitere enn ikkje-sensitive barn, dersom dei kjem inn i eit miljø som forstår dei, og gjev den riktige kontakten etter ein dårleg start. Dei poengterer også at dersom ein fjernar det utfordrande i omgjevnadane til barna, kjem dei på positive spor og har lettare for å vere seg sjølv og få meir overskot i kvardagen som høgsensitiv (Delskov & Sonne, 2015, s. 22). Forfattarane er også einige med Aron når det gjeld at barnet bør oppleve det rette samspelet i miljøet. Dersom vi fagfolk ser dei sterke sidene ved sensitive barn, og gjer dei merksemd på dei sidene sjølv, vil det vere enklare å ta dei i bruk, samstundes at gåvene vil utfoldast (Delskov & Sonne, 2015, s. 34–35). Men som nemnd ovanfor spelar genane også ei rolle. Det er dei positive og negative faktorane i miljøet og oppveksten til barnet som påverkar om barnet sine genvariantar vil bli forbunden med sårbarheit eller styrke (Van IJzendoorn et al., 2012, referert i August & August, 2016, s. 67). At forskarar har blitt meir oppteken av å fokusere på forskjellig mottakelegheit og fordelssensitivitet har gjort til at ein ikkje automatisk knyt dei sensitive kjenneteikna til sårbarheit, men ser heller korleis det går med barna, både i belasta miljø, men også miljø som er rikt og gjevande (Belsky, 2015, referert i August & August, 2016, s. 75). Då er det lettare for lærarar og foreldre å få

kunnskap, slik at dei kan sjå dei positive og sterke sidene ved høgsensitivitet, i staden for å sjå dei som kunn sårbare. August og August skriv om praktiske råd for å få fram fordelane ved sensitiviteten hos HSB. Læraren kan planleggje undervisninga, etter tiltak og aktivitetar som tek utgangspunkt i spørsmålet «Hvilke forandringar vil potensielt framkalle den positive siden ved mottakeligheten?» (August & August, 2016, s. 79). Dersom nokre sensitive reagerer negativt på sosial avvising, kan dei dermed reagere positivt på å bli inkludert (Rudolph et al., 2011a, referert i August & August, 2016, s. 79). Eller hos nokon som reagerer sterkt på urettferdigheit, kan det hjelpe dersom læraren er observant, og legg tilrette for at ting skal bli mest mogleg rettferdig. Ifølgje August og August kan fokus på struktur og personleg feedback vere positivt og forbetre effekten av undervisninga for særleg sensitive elevar (August & August, 2016, s. 79). Dersom elevane har høg mottakelegheit for positiv feedback kan ein utnytte det ved at ein gjev tilbakemelding på innsats, som dømes «her ser eg at du har anstrengt deg og jobba for å få til denne teikninga», i staden for direkte kommentar på sjølve barnet. Det vil gjere at barna kan klare seg betre når dei møter ein ny situasjon, og får meir trua på seg sjølv (Gunderson et al., 2013, referert i August & August, 2016, s. 80). Når det gjeld anerkjenning kan det styrke eit usikkert barn med svak sjølvkjensle dersom det får passe mengde, og ikkje for mykje. Det må ikkje bli for overdriven, då kan det verke mot sin hensikt og barnet blir meir usikkert (Brummelman et al., 2014, referert i August & August, 2016, s. 80). Det siste rådet frå forfattarane er bruken av gruppesamtale i klasserommet. Å samtale med barn om høg og låg mottakelegheit, er viktig for at dei skal forstå at menneske reagerer forskjellig på ting, støy til dømes, ut ifrå kva slags personlegdomstrekk vi har. Hensikta er at barna skal lære at det ikkje berre er negativt å vere høgt mottakeleg, altså sensitiv, men at det også kan vere fordelar ved det, eksempelvis i kontakt med dyr og natur. Det er også viktig at ein ikkje delar elevane inn i høgsensitiv og ikkje-høgsensitiv, men heller fokuserer på budskapet om at alle barn er ulike (August & August, 2016, s. 80). Når ein samtalar om problem eller utfordringar er det naturleg at ein kjem innom løysningar og måtar å handtere problema på. Ofte har medelevane gode forslag til kva ein kan gjere, og det må takast omsyn til. Men læraren har ei avgjerande rolle i form av å styre samtalanane inn på eit konstruktivt spor (August & August, 2016, s. 179). Læraren må vidareformidle kunnskapen sin om sensitivitet til medelevar, samt normalisere og anerkjenne barnet som opplev utfordringar i kvardagen (August & August, 2016, s. 179).

5.6.3 Overstimulering og stress

Overstimulering er ein felles utfordring for høgsensitive personar. Difor er det eit tema som står skriven i alle faglitteraturbøkene som ein stor utfordring både heime og på skulen. I dette delkapitelet skal eg sjå nærare på korleis forfattarane tek for seg situasjonar med overstimulering, samt korleis dei omtalar problemar med å bli overstimulert og konsekvensane av det.

Delskov og Sonne skriv at sensitive barn har lettare for å bli overstimulert fordi dei tek inn fleire inntrykk enn andre, samstundes som dei bearbeida desse inntrykka på eit djupare nivå (Delskov & Sonne, 2015, s. 46). «Det er summen av sanseintrykk som avgjør om en situasjon er behagelig eller overstimulerende» (Delskov & Sonne, 2015, s. 43). Nokre sensitive barn blir ofte overstimulert, og då kan dei oppleve at dei ikkje har kontroll over situasjonen. August og August meiner problemet med overstimulering oppstår når barnet har vanskar med å finne tilbake til den indre balansen og roen. «Overstimulering skaper ubalanse i de følelsesregulerende systemene» (August & August, 2016, s. 109). Dersom barnet er overstimulert, altså overvelda av inntrykk, kan barnet føle seg uvel og spent i kroppen, samt prestere dårlegare enn vanleg, heilt til det finn balansen igjen (August & August, 2016, s. 33). Aron forklarar utfordringar ved overstimulering slik at dersom barna ikkje klarar å unngå å bli overstimulerte, kan dei oppfattast som å vere sårbare, altså lettare å såre, samt veldig følsame (Aron, 2014, s. 37). Ifølgje Aron er forandring den største årsaka til overstimulering i heimen (Aron, 2014, s. 205). «Når barn er svært overstimulerte, kan det ta tyve minutter eller mer før de er tilbake til det normale» (Aron, 2014, s. 160). Men ifølgje Obradović er det ikkje eit problem dersom barna er overstimulerte innimellom, så lenge dei klarar å finne balansen tilbake, og regulere dei negative følelsane, samt ha kontroll på det kognitive (Obradović, 2012, referert i August & August, 2016, s. 86). Når ein aukar stimuleringa til sensitive barn, i til dømes ukjende utfordrande situasjonar er det ein risiko for at dei blir overstimulert. Typiske andre situasjonar som kan overstimulere sensitive barn er mange nye og ukjende inntrykk på same tid, intense stemningar, sterke sanseintrykk og kritikk (August & August, 2016, s. 89). Ulike metodar sensitive barn brukar for å redusere stimuli og ikkje bli overstimulert er å leike åleine, nekte å snakke med vaksne og unngå augekontakt, unngå aktivitetar, sosiale samlingar, nokre får raserianfall, medan andre opplev fysiske smerter som vondt i mage og hovud (Aron, 2014, s. 40–41). Når dei føler dei har

prøvd alt, men ingenting hjelper, kan dei oppleve å bli redde og miste håpet (Aron, 2014, s. 41).

For å demonstrere kva som skjer hos sensitive barn når dei blir over- eller understimulert har Delskov og Sonne laga ein forenkla illustrasjon av nervesystemet vårt. Den består av to vassrette strekar, og innanfor strekane beveg energien vår seg i forbindelse med kva slags aktivitetar ein gjer. Barnet er i komfortsona, når det held seg innanfor dei to strekane. Dersom barnet beveg seg over den øvste streken vil det oppleve forvirring, samt føle at det mistar overblikket og dømmekrafta si. Dersom barnet går enda høgare kan vi sjå at barnet kjem ut av kontroll og får sterke reaksjonar, som å utagere eller eksplodere. Delskov og Sonne brukar omgrepet å eksplodere, men eg synes også det passar å bruke ordet utagere, difor vel eg å variere mellom desse orda. Reaksjonane kan vere upassande fysiske handlingar som kasting av møblar, biting, og uakseptabel språkbruk (Delskov & Sonne, 2015, s. 47). Vaksne som ikkje kjenner til problemet (fenomenet) vil kunne stemple barn som utagerer for ikkje godt oppdregne, men det meiner Delskov og Sonne er feil. «(...) barnet er ikke uoppdragent – det er maktesløst» (Delskov & Sonne, 2015, s. 48). August og August skriv at dersom barnet ikkje klarar å finne indre ro og balanse, kan overstimulerande situasjonar bli utfordrande i kvardagen, og det kan vere «dråpane» som er med på å velte det overfylte begeret til barna. Som fagfolk må ein då finne ut, og forstå kva som er med på å fylle begeret til randen, men det er viktig å skilje mellom midlartidleg overstimulering og langvarig stress (August & August, 2016, s. 89). Då lengtar dei etter å reflektere, vise fagleg styrke og kunne gå i djupna (August & August, 2016, s. 87–88). Dette er situasjonar som sensitive barn kjem opp i kvar dag på skulen. Skulesituasjonar er ofte anstrengande og overstimulerande for HSB. Både med tanke på korleis timeplanen er lagt opp, men også forventingar skulen har til elevane. Overstimulering og mykje angst og uro kan hemme evna til HSB til å uttrykke ferdigheiter, som går på blant anna det sosiale, faglege og sportslege (Aron, 2014, s. 278). «Kort sagt - ingen føler seg vell, presterer bra eller lærer mye når de er overstimulert, og den tilstanden inntreffer raskere for høgsensitive barn» (Aron, 2014, s. 15). Dette skriv Aron på bakgrunn av ulike undersøkingar som tidlegare er gjort av høgsensitive og ikkje- høgsensitive personar, der det er vitskapleg bevist at HSB lettare blir overstimulert enn ikkje-høgsensitive (Aron, 2014, s. 15). Det kan utvikle seg til at barnet opplev frykt for å gå på skulen, difor er

det viktig at ein har dette i bakhovudet dersom ein opplev barnet som irritabel, deprimert eller overstimulert (Aron, 2014, s. 278–279).

Overstimulering kan skape store problem og konsekvensar for sensitive barn på ulike områder, spesielt situasjonar der dei har opplevd nederlag eller har mislukkast. Det gjer det vanskelegare for dei når dei skal prøve på nytt, og dei vil vere meir spent og tilbakehalden (Aron, 2014, s. 80). Ein skal difor ikkje vere i denne tilstanden for lenge, sidan det kan auke risikoen for indre uro og negative kjensler (August & August, 2016, s. 109). Dersom det har gått så langt at barnet opplev mykje stress, belastning og overbelastning kan det setje spor i hjernen som blir varige, og kan gjere at nervesystemet blir meir sensitivt og følsamt (Ellis et al., 2011, referert i August & August, 2016, s. 95). Det at HSB blir ramma av for mykje stress, gjer at dei utviklar åtferdsvanskar som påverkar relasjonane dei har til omsorgspersonar utanfor og i heimen negativt og er eit utbreia problem (Kristal, 2005, referert i August & August, 2016, s. 145). Angst og depresjon er også noko HSB har lettare for å utvikle, dersom dei opplev uvanleg mykje stress. Dei kan til dømes oppleve stress dersom dei ikkje har vener på skulen, eller opplevd å miste nokon dei er veldig glade i (Aron, 2014, s. 260).

5.6.3.1 Dei retoriske situasjonane i bøkene knytt til overstimulering og stress

Den retoriske situasjonen om overstimulering, tolkar eg som eit påtrengande problem. Problemet eller *nødvendigheita* Bitzer skriv om handlar om at det er eit retorisk problem som er mogleg å løyse ved hjelp av kommunikasjon. Her er problemet at dersom elevane blir overstimulert over lengre tid kan det auke risiko for langvarig stress og få alvorlege konsekvensar på nervesystemet hos HSB, og dei kan utvikle blant anna angst og depresjon. Det er også eit problem dersom barna blir så overstimulert at dei ikkje klarar å fungere sosialt og fagleg. Det er heller ikkje gunstig at elevane mistar håpet og føler seg mislukka. Det tredje påtrengande problemet eller behovet i dette tilfellet om overstimulering tolkar eg slik at vaksne som arbeider med barn må ha meir kunnskap om høg sensitivitet, slik at dei kan «møte» elevane på ein annan måte. Det kan ha stor påverknad for korleis eleven føler seg, som i dette tilfellet makteslaus. Det er ikkje ei kjensle verken foreldre eller fagfolk ønskjer at elevane skal kjenne på.

Det retoriske publikummet i dei retoriske situasjonane er fagfolk og foreldre. Det er dei som kan gjere noko for å løyse, dempe eller fjerne problemet som kan gjere elevane overstimulerte. Gjennom å skrive slike type bøker har forfattarane som mål å overbevise fagfolk og foreldre med retorikk til å ta meir omsyn til ulike stimuli som kan vere med på å gjere HSB overstimulerte. Forfattarane vil få det retoriske publikummet til å forstå verdien og viktigheita ved å ha kjennskap og kunnskap til hørsensitivitet.

Avgrensingar og ulike omstendigheiter i dei retoriske situasjonane handlar blant anna om korleis forfattaren formulerer seg for å treffe og overbevise det retoriske publikummet, om kvifor ein bør jobbe for å skape indre ro og balanse hos sensitive elevar. Tid og stad er også ein avgrensing i situasjonane. Det som kan vere utfordrande her er at det er skriven i ei bok, som kan påverke kven det når ut til, med det er ofte eit avgrensa tal som les slike typar bøker. Forfattarane håpar nok at dei som les bøkene er fagfolk eller foreldre til HSB, og dermed interessera seg for å hjelpe sensitive barn. Her har ikkje nødvendigvis forfattarane relasjon til lesarane sine, men dei tenkjer gjerne at sidan lesarane truleg arbeider med barn har dei ein felles visjon eller mål for opplæringa, og omsorg.

5.6.3.2 Frå overstimulering og stress til balanse og passeleg stimuli

I dette delkapitlet tek eg for meg tiltak og tilretteleggingar lærarar eller foreldre kan gjere for å roe ned og unngå at sensitive barn blir overstimulert. Samt redusere stressfaktorar hos HSB, slik at dei får balansen tilbake.

Forfattarane Delskov og Sonne foreslår at fagpersonellet skal bli medvitne om barna sine grenser, samt strukturere kvardagen slik at barna unngår å overstimulerast unødvendig. Dei hevdar at ein samtale i fredstid med barnet om situasjonar som har skjedd der barnet har utagert på grunnlag av overstimulering, vil gjere at ein får moglegheit til best resultat (Delskov & Sonne, 2015, s. 48). Resultatet må vere at eleven lærer meir om følelsane sine og korleis han skal handtere overstimulerande situasjonar seinare. Ifølgje Aron visar forskinga at det er enklare å få internalisert verdiar hos barn som verken er overstimulert eller understimulert (Aron, 2014, s. 154). Det betyr at dersom barnet er passeleg stimulert og følar seg komfortabel høyrer han etter på beskjedar, og forstår informasjonen og budskapet som blir gjeven til han (Aron, 2014, s. 154). Sidan sensitive barn kan reagere sterkt på kritikk

og irettesetjingar er det viktig at ein har roleg og vennleg stemmebruk, og prøvar å forklare ting roleg i staden for å kjefte og rope (Aron; 2010, Belsky, 2015 referert i August & August, 2016, s. 43). Dersom ein er høglytt og irritert i stemma, vil det gjere at barnet fokuserer meir på korleis budskapet blir formidla, i staden for sjølv innhaldet i budskapet (August & August, 2016, s. 43). Sensitive kan også reagere på kroppsspråket. Difor er det viktig å tenkje over korleis ein opptrer i klasserommet når ein gjev beskjedar, slik at budskapet vert motteken, og ikkje mista på vegen eller tolka feil på grunnlag av forstyrrende og misvisande kroppsspråk.

Forfattarane av alle bøkene har laga oversikter over anten ulike førebyggingar, handteringar eller praktiske råd i arbeidet med overstimulering. Sidan HSB er like forskjellige som ikkje-høgsensitive barn, vil det vere ulike tiltak som funkar. Det er noko både foreldre og lærarar må ha i bakhovudet når dei skal roe ned, og få eit sensitivt barn i balanse. Difor er det lurt å lære seg å kjenne att mønsteret hos barn som blir lett overstimulert, då blir det enklare å førebyggje og handle ut ifrå det, slik at dei ikkje rekker å bli overstimulert (Aron, 2014, s. 212). Ulike forhandsreglar ein kan ta for å førebyggje overstimulering er ifølgje Delskov og Sonne fysiske omsyn. Døme på fysiske omsyn er bruk av hørselsvern, redusere lyset i rommet og sørgje for at der er luktfritt og hygienisk rundt det høgsensitive barnet (Delskov & Sonne, 2015, s. 246–247). Dei foreslår også at ein lagar faste avtalar og rutinar med barnet, slik at det blir forutsigbart og oversiktleg for barnet å vite kva som skal skje i løpet av dagen. Å ha struktur og faste rammer er noko sensitive barn kan ha stor og god nytte av, der kan til dømes piktogram vere til hjelp (Delskov & Sonne, 2015, s. 247). Noko som også kan vere til hjelp for barnet dersom dei allereie er overstimulert, er å sørge for at barnet er kjend med spelereglane som gjeld situasjonane barnet oppheld seg i. Ved å følgje spelereglane og at dei vedlikehaldas, gjev det tryggleik og struktur (Hermansen, 2013, referert i August & August, 2016, s. 100). Til dømes kan ein lage avtale med barnet at dersom dei opplev å bli overstimulert i samlingsstund, kan dei gå ut av klasserommet og ta ein pause og komme tilbake når dei har fått roa seg. Slik som i eksempelet her er det viktig at ein forbereder eleven på ulike metodar han kan gjere for å roe seg sjølv når han er overstimulert (August & August, 2016, s. 100). Det å forberede barnet på kva som skal skje er også Delskov og Sonne einige i, med tanke på at HSB skal føle seg trygge. Dei hevdar at barnet lærer å meistre fleire situasjonar på eigenhand dersom dei har fått hjelp til å finne gode strategiar til å handtere

situasjonar saman med ein vaksen (Delskov & Sonne, 2015, s. 53). Strategiar og handlingar er gode verktøy for sensitive barn, slik at dei kan roe seg sjølv og lade seg opp igjen når dei er slitne (Delskov & Sonne, 2015, s. 46). Døme på ulike strategiar ein kan ta i bruk når det gjeld barn som opplev mykje bekymring og angst kan vere å gje barna ein bekymringskasse, eller ei bestemt tid på dagen der barnet «får lov» til å bekymre seg. Dette er for at barnet ikkje skal gå med bekymringar heile dagen, men eller legge dei vekk, ta dei opp igjen og drøfte bekymringane med ein vaksen seinare. Då kan ein få til ein god samtale, og foreldre eller fagfolk kan støtte barnet i dei ulike bekymringane (Delskov & Sonne, 2015, s. 60). Ein annan strategi er å setje i gang ein aktivitet som barnet likar godt. Det gjer at barnet blir positivt oppslukt av noko anna, og då blir kjenslene av angst og bekymringar skyvd til side (Delskov & Sonne, 2015, s. 61).

Ifølgje både Aron og August og August er det viktig å redusere unødvendig stimulering (Aron, 2014, s. 212). «Målet er å redusere mindre meningsfulle kilder til stimulering, slik at barnet har størst mulig overskudd til å vokse i møte med meningsfulle utfordringar» (August & August, 2016, s. 99). Med dette poengterer forfattarane at ein skal setje sensitive barn i situasjonar som kjennes meningsfulle ut for dei, samstundes som dei ikkje blir overstimulert. Dersom dei blir overstimulert av situasjonane, opplevast den ikkje som meningsfull for barnet. Sensitive barn treng ofte å trekkje seg litt tilbake i løpet av dagen, for å drive med litt stillferdige leikar eller aktivitetar. Ved å få pusterom i kvardagen, gjev det meir energi til HSB, samt overskot til å delta i meningsfulle aktivitetar (August & August, 2016, s. 42). Døme på kva fagfolk kan gjere for å tilretteleggje for meir pusterom, er å finne fram lydbok eller roleg musikk som eleven kan høyre på medan ho slappar av i ein sofa eller stillerom. Nokre skular er heldige som har slike stillerom som sensitive elevar kan få bruke til å hente seg inn att, og få påfyll av energi og skape indre balanse (August & August, 2016, s. 42–43). Sidan høgsensitive ofte har positive erfaringar med naturen, kan det brukast i undervisninga for å roe dei ned. Grahn som August og August refererer til, har funne fleire undersøkingar som tydar på at gjennom kontakt med naturen blir barn sin trivsel fremja, samt at nervesystemet deira blir avbalansert (Grahn, 2012, referert i August & August, 2016, s. 79).

Balansen mellom å skjerme/beskytte og utfordre sensitive barn, slik at barnet verken blir overstimulert eller understimulert kan skape utfordringar for den som skal hjelpe barnet. Det kan vere vanskeleg å vite kor mykje ein kan pushe barnet slik at det utviklar seg i positiv retning. Ifølgje Delskov og Sonne kan ein lettare utfordre barnet dersom barnet er i «fredstid», men dersom ein pressar barnet i ein underskotsituasjon risikerer ein at han trekk seg vekk, blir ulukkeleg og ikkje får lyst å prøve igjen seinare (Delskov & Sonne, 2015, s. 49). August og August hevdar at det ikkje finnast noko fasit på korleis ein skal skjerme eller utfordre barnet, men at det er ein dynamisk prosess som krev at ein har kjennskap og forståing knyt til barnet si utvikling (August & August, 2016, s. 43). Foreldre eller lærarar må observere korleis barnet reagerer i ulike situasjonar. Dersom barna overvinn motstanda, samt blir glad og fornøgd, har det mest truleg vore riktig mengde med utfordring. Men dersom barnet melder seg ut og trekk seg vekk frå situasjonen kan det vere eit teikn på at det blei for mykje eller for stort press (Delskov & Sonne, 2015, s. 49). Etter kvart som ein blir kjend med barnet og deira reaksjonsmønster gjennom gode relasjonar, kan ein lettare vurdere i kva slags situasjonar ein kan presse og kva slags situasjonar ein må beskytte barnet frå. Ifølgje Aron visar forskning at dersom ein utset eleven for få, men nokre overstimulerande situasjonar i starten av skuleåret, er dei betre rusta og har mindre sannsyn for å bli overstimulert i dei same situasjonane seinare (Aron, 2014, s. 336). Dersom barnet lid av angst, treng det gradvis eksponering (August & August, 2016, s. 143).

For å redusere tal utageringar og eksplosjonar som kan oppstå hos barn som har vore overstimulert, må fagfolk ha innsikt. Ein må ha innsikt og kunnskap for å kunne hjelpe elevane, slik at dei ikkje blir så overstimulert at dei utagerer (Delskov & Sonne, 2015, s. 62). Det er også viktig at fagfolk og omsorgspersonar bevarer roen, og ikkje let seg rive emosjonelt med av dei kraftige reaksjonane som barnet opplev, og gir uttrykk for. Det er for at barnet ikkje skal ta innover seg vaksne sine reaksjonar i tillegg, for då kan uroa og angsten potensielt bli større og verre (Delskov & Sonne, 2015, s. 145). Ifølgje Delskov og Sonne går nokre foreldre i fella, og tenkjer at dei vil beskytte barna sine mot alle utfordringar, og har ei oppfatning av at HSB ikkje toler motgang, og difor slit med å lage grenser for barna (Delskov & Sonne, 2015, s. 87). Men sanninga er at høgsensitive barn treng trygge rammer og tydelege grenser, og dei treng å vite kven som bestemmer, både heime og på skulen, men det er måten det blir gjort på som er avgjerande for HSB (Delskov & Sonne, 2015, s. 87).

5.6.4 Betydninga og utfordringar knytt til oppvekstmiljøet og tilknytning

I fleire litteraturbøker eg har lese, samt artiklar står det skriven om betydninga av oppvekstmiljøet og tilknytninga til andre menneske, og spesielt då omsorgspersonane til HSB. Eg skal ta for meg retoriske situasjonar i faglitteraturbøkene, der dei skriv om utfordringar rundt ein utrygg tilknytning og eit dårleg oppvekstmiljø. Dette er ein utfordring som går att i alle faglitteraturbøkene.

Tilknytning er ifølgje Aron utvikla for å fortelje oss kven vi kan søke tryggleik og råd hos, dersom vi står ovanfor noko vi opplev som farleg. Høgsensitive barn har eit større behov for å kjenne tryggleik, sidan dei har ei evne til å oppdage detaljar som kan oppfattast av dei som farlege (Aron, 2014, s. 196–197). Det finnes to ulike typar utrygge tilknytingsstilar, og dei kallar Aron for utrygg ambivalent tilknytning og unnvikande tilknytning. Utrygg ambivalent tilknytning handlar om at barnet ikkje alltid har fått dekt behova sine, og følt seg trygg, så difor kan dei oppføre seg klenge og redd for å bli overlat til seg sjølv. I vaksen alder kan dei bli bekymra for å bli forlat og ikkje vere elska av sine næraste (Aron, 2014, s. 197).

Unnvikande utrygg tilknytning utviklast dersom foreldra overser, forsøm eller mishandlar barnet. Det kan gjere til at barnet tek avstand frå foreldra, samt prøvar å klare seg sjølv og viser lite kjensler ovanfor andre. Dette er noko som kan skape problem for dei seinare i livet med tanke på å skape relasjonar til andre (Aron, 2014, s. 197–198). Relasjonen sensitive barn har til sine omsorgspersonar er avgjerande for korleis dei sensitive trekka i personlegdommen utviklar seg, anten det er konstruktivt eller destruktivt. Som alle andre barn kan HSB utvikle utrygg tilknytning, og dermed få ein vanskeleg oppvekst (August & August, 2016, s. 69). Heilt ifrå HSB er nyfødt blir dei påverka av omsorgspersonane sine kjensler, til dømes dersom mor ofte er stressa, sint og bekymra. Dette kan smitte over på barnet, slik at det også blir stressa og overstimulert (Aron, 2014, s. 43). Det vil skape utfordringar og bli vanskeleg for HSB, dersom dei veks opp under dårleg eigna omstende, som ikkje tek omsyn til personlegdomstrekket deira (Delskov & Sonne, 2015, s. 17). Resultat i ulike forskingar som er utført av både Aron sjølv, men også andre forskarar, tydar på at det er oppdraginga til HSB som avgjer om det er ein fordel eller ulempe å ha sensitive trekk (Aron, 2014, s. 27).

Eit belastande miljø for sensitive barn kan potensielt vere risikofylt. HSB kan utvikle fysiske og psykiske helseproblem, samt mangle tilpassingar og utvikle som nemnd ovanfor åtferdsproblem (Boyce & Ellis, 2005; Essex et al., 2011, referert i August & August, 2016, s. 83). Undersøkingar visar at sensitive kan utvikle infeksjonssjukdommar, større risiko for å bli deprimerte og få dårlegare hukommelse i eit negativt miljø (Obradović et al., 2010 referert i August & August, 2016, s. 84). Sensitive barn som ikkje opplev den grunnleggjande tryggleiken, som å bli sett og føle seg forstått, kan det resultere i at dei vil kjenne seg makteslause. Dei klarar ofte ikkje å følgje krava til omgjevnadane sine, og dermed kan dei få låg sjølvfølelse (Delskov & Sonne, 2015, s. 18–19). Ifølgje Delskov og Sonne kan særleg sensitive barn ta meir skade av å vekse opp i dysfunksjonelle miljø og samanhengar enn andre ikkje-sensitive barn, og lid meir i form av at dei kjenner seg ulykkelege og får eit enda lågare sjølvbilete (Delskov & Sonne, 2015, s. 21). Aron intervjuar fleire høgsensitive personar i forskinga si, og der fant ut ho at HSP hadde større risiko for å utvikle sjenertheit, nervøsitert og depresjon dersom dei hadde ein ulukkeleg barndom (Aron, 2014, s. 19). Ifølgje Aron har difor «(...) høgsensitive barn større utbytte av god oppdraging og undervisning enn andre barn» (Aron, 2014, s. 20). Når det til dømes gjeld å roe ned nervesystemet, samt regulerer kjensler har spesielt dei utrygge sensitive barna store utfordringar i vanskelege situasjonar (Phillips et al., 2011, referert i August & August, 2016, s. 105). Ifølgje Aron kan sjølvreguleringa til barn bli påverka av tilknyttinga til foreldra. Dersom eit barn får negativ tilbakemelding frå foreldra, vil det bli usikkert når det møter på nye situasjonar og vil utvikle dårleg sjølvregulering (Aron, 2014, s. 203). For høgsensitive barn dreiar sjølvregulering seg om å ha kontroll over forsiktigheita si, slik at dei slepp å bli redde, men fortsett er på vakt. Det handlar også om at dei klarar å roe seg etter at dei har vore overstimulert og at dei finn metodar som fungerer for dei (Aron, 2014, s. 202).

Dersom HSB ikkje opplev å bli forstått og verdsett på anten skule eller i barnehage kan det opplevast som traumatisk, samt at dei tilsette vurderer barnet som vanskeleg eller dårleg oppdregen (Delskov & Sonne, 2015, s. 59). Det har stor betydning for prestasjonen til sensitive barn og kva dei maktar, om dei kjenner seg utrygge eller trygge i omgjevnadane (Delskov & Sonne, 2015, s. 95). Barn som er utrygt tilknytt er meir sårbare, og har behov for at vaksne oppdagar at dei treng å mentalisere. Til dømes treng HSB å bli lytta til når dei har tankar som plagar dei, samt klare å rolege seg sjølv og regulere kjenslene sine (August &

August, 2016, s. 70–71). Undersøkingar tydar på at barn med typar personlegdomstrekk som sensitivitet, er dei barna som er mest påverka i negativ forstad dersom det er låg kvalitet og kompetanse hos dei tilsetje, samt er det dei barna som utfordrar omsorgspersonane mest (August & August, 2016, s. 72). Dei reagerer også meir dersom den vaksne dei har best tilknytning til er vekke og det blir sett inn ein vikar, eller ved utskifting av personalet (August & August, 2016, s. 125). Aron hevdar at kjensla av suksess eller nederlag som barnet kjenner på, som regel er avhengig av korleis læraren visar støtte (Aron, 2014, s. 127). Delskov og Sonne har gjennom forskinga si ofte høyrte at «(...) én enkelt lærer som er helt uforstående overfor barnet, kan være nok til å ødelegge barnets hverdag og følelse» (Delskov & Sonne, 2015, s. 49). Dette visar kor stor makt læraren har ovanfor korleis høgsensitive elevar føler seg i skulen. Gjennom intervjuar forfattarane Delskov og Sonne har gjort, har dei spurt høgsensitive elevar om kva som var viktig for dei. Det som var viktig for ein gut på tolv år var å ha ein trygg stad. Han meinte dei vaksne på skulen og heime måtte vere anerkjennande og omsorgsfulle, samt lytte og vise forståing (Delskov & Sonne, 2015, s. 274).

5.6.4.1 Dei retoriske situasjonane i bøkene knytt til betydninga av eit dårleg oppvekstmiljø

Dei retoriske problema i desse retoriske situasjonane er dei alvorlege konsekvensane av eit dårleg oppvekstmiljø, samt betydninga av ei utrygg tilknytning. Forfattarane av bøkene ser på konsekvensane som eit påtrengande problem, slik at fagfolk og foreldre skal bli meir medviten om viktigheita av eit godt og trygt oppvekstmiljø. Nødvendigheita er at høgsensitive barn må vekse opp under trygge omgjevnadar, samt oppleve tryggleik frå vaksne rundt, slik at dei slepp å oppleve alvorlege konsekvensar av eit utrygt miljø og dårleg tilknytning til omsorgspersonar. Dette for at dei skal få ein positiv utvikling seinare i livet. Det at fagpersonar kan oppleve HSB som lite oppdregen og vanskeleg kan gjere det utfordrande for barnet sjølv, men også for foreldra, fordi dei ikkje veit korleis dei skal løyse det, og det er lett for å byrje å skylde på kvarandre. Hovudmålet til Elaine Aron når ho skreiv boka var at menneskjer skulle få kunnskap om at barndommen har større innverknad på høgsensitive, og at den er avgjerande for korleis utvikla til barnet blir. Ho argumenterer med at det er lettare å førebygge i tidleg barndommen, enn å prøve å gjere dei friske som vaksne (Aron, 2014, s. 20).

Det retoriske publikummet er dei som kan gjere noko med situasjonen, og det er fagfolk i barnehage og skule. Her igjen er det dei som må bli påverka til å ta gode val, og gjere det tryggast mogleg for elevane. Forfattaren vil få det retoriske publikummet til å forstå viktigheita med, og betydninga av korleis eit oppvekstmiljø og tilknytning kan påverke spesielt høgsensitive barn, og at ein difor må vere ekstra merksame på akkurat desse barna. Det er det retoriske publikummet som kan vere med på å byggje opp og vere medviten om korleis ein kan leggje tilrette for ei tryggast mogleg tilknytning til dei tilsette i barnehage eller skule. Slik at dei sensitive barna ikkje opplev å bli fysisk eller psykisk sjuke.

Avgrensingane og omstende som er utfordrande i desse retoriske situasjonane er korleis forfattaren kan få kommunisert nødvendigheita på ein god og konkret måte, slik at det treff publikummet og får fram kor alvorleg dette er. Sidan informasjonen står skriven i ei bok, er det avgrensa kor mange som får det med seg, samt «kor djupt» det går inn på dei som les. Dersom lesaren er ute etter å finne informasjon eller søker hjelp er det større sannsyn for at den blir påverka, men dersom nokon får boka kasta opp i fanget og ikkje har kunnskap om høgsensitivitet frå før, er det mindre sannsyn at dei let seg påverke. Andre avgrensingar og omstende er tidspunktet foreldra eller læraren les boka. Det kan handle om dei relasjonane læraren har til barn som han oppfattar som høgsensitiv, eller relasjonane foreldra har til sine barn, og om dei kan kjenne seg igjen i noko av det. Det handlar om konteksten rundt lesaren når han les boka, korleis han vel å oppfatte den, og kva han deretter vel å gjere med det seinare. Men det handlar også om konteksten rundt forfattarane, korleis dei opplevde det når dei skreiv og kva som var viktige poeng for dei å få fram gjennom å skrive boka (Lund, 2021).

5.6.4.2 Betydninga av eit godt oppvekstmiljø og trygg tilknytning

I dette delkapitlet skriv eg om korleis fagfolk og foreldre kan arbeide for å skape eit trygt oppvekstmiljø ut ifrå kva faglitteraturbøkene seier.

Forfattarane av faglitteraturbøkene er einige i at det er viktig med ein trygg og god oppvekst, og med eit godt miljø rundt barnet. Betydninga av oppveksten er stor når ein ser på korleis barn utviklar seg og veks opp. Dersom barn veks opp ein stad der dei føler seg sett, verdsett og forstått opplev dei ei kjensle av indre fred (Delskov & Sonne, 2015, s. 18). Når det kjem til

tilknytning er det ifølgje Aron avgjerande i barndomen til eit sensitivt barn, slik at det veks opp til å bli «normalt» og lykkeleg (Aron, 2014, s. 197). August og August hevdar at sterke kjensler hos HSB som empati og rettferdssans vil som regel uttrykke seg som noko positivt og inspirere til handlingar og ansvar, dersom barna har ein trygg tilknytning, samt god kjensleregulering (August & August, 2016, s. 33). Ifølgje August og August fremjar sensitiviteten god helse og positivt tilpassing, samt reduserer åtferdsproblem dersom dei er i støttande miljø (August & August, 2016, s. 83). Dersom barnet har opplevd uro og stress klarar det å roe seg sjølv raskt ned, når det har ein trygg tilknytning. Dei opplev at foreldre og andre omsorgspersonar er tilgjengelege for å gi dei tilstrekkeleg omsorg når dei treng det, anten fysisk eller psykisk og dei er sikre på at dei vil bli beskytta og trøysta dersom det skulle skje noko (Broberg et al., 2010, referert i August & August, 2016, s. 124). Tilgjengelegheit frå ein forelder er ifølgje Aron ein som prøvar å dekkje behovet til barnet ut ifrå signal og emosjonar som barnet sender ut, til dømes at eit spedbarn ønskjer menneskeleg kontakt, men som også treng å bli beskytta mot for mykje stimuli (Aron, 2014, s. 183). Ifølgje Delskov og Sonne er «Ekte nærvær og kjærlyghet er kilden til trivsel» (Delskov & Sonne, 2015, s. 120). Med dette poengterer forfattarane gjennom intervjuar dei har gjort at det kunn er det varme og kjærlege tilnærminga som funkar når det gjeld å komme nær sensitive barn. Eit godt blikk, klem eller fine ord kan vere med på å gi balansen tilbake til sensitive barn som ofte står i overveldande situasjonar (Delskov & Sonne, 2015, s. 120). Som fagfolk og foreldre, er det viktig at ein respekterer og aksepterer verkelegheita til det sensitive barnet, og dermed dei utfordringane dei står ovanfor i kvardagen (Aron, 2014, s. 54). Dersom ein ifølgje Delskov og Sonne møter barnet med aksept og romslegheit vil ein skape tryggleik og ro, samt opplever barnet at det er greitt å vere seg sjølv (Delskov & Sonne, 2015, s. 36). Dersom læraren eller pedagogen også har eit anerkjennande menneskesyn vil det gjere at ein er inkluderande og ser ressursane hos det sensitive barnet (Delskov & Sonne, 2015, s. 127). Sensitive barn blir veldig påverka av det sosiale samspelet med andre, og dei reagerer og kjenner djupt på venskap og konflikhtar (August & August, 2016, s. 141). Dei vil være ven med andre barn som også er på eit djupare plan, det er difor dei ofte har nokre få venner, men djupe venskap, der dei blir sett og forstått (Delskov & Sonne, 2015, s. 151). Sidan HSB set pris på djupe venskap, er det viktig at læraren legg tilrette for at dei skal få moglegheita til å byggje venskap, og når ein kjenner elevane i klassen er det lettare å sjå kven som kan passe godt saman (Aron, 2014, s. 281). Måtar fagfolk kan legge tilrette på for å etablere venskap er å gje

fellesoppgåver til barna, dele dei inn i grupper, og sørge for at dei kan ha moglegheiter for å finne på aktivitetar dei likar i friminuttet (Aron, 2014, s. 339). Leikegrupper i friminuttet, men som også treffast heime på fritida er gode forslag til å skape vennskap. Der får læraren moglegheita til å setje høgsensitive barn saman, i håp om at dei kan få gode relasjonar til kvarandre.

Mentalisering er med på å skape tryggleik. Når barnet får hjelp til å strukturere vanskelege opplevingar, som dei har reflektert og tenkt mykje over, stig den sosiale kompetansen og barnet kan kjenne indre ro (August & August, 2016, s. 193). Barnet slepp også å bli hengande fast i dei negative opplevingane, men heller få bearbeida dei konstruktivt (August & August, 2016, s. 107). Difor er det viktig at fagfolk har fokus på mentalisering i kvardagen, både med tanke på HSB, men også for ikkje-høgsensitive. Ifølgje August og August er dette spesielt viktig for barn som er utrygt tilknytt (August & August, 2016, s. 79).

5.6.4.2.1 Relasjon til omsorgspersonar og relasjonskompetanse

Forsking som Aron lenar seg på, frå Megan Gunnar og hennar kollegaer visar at omsorgspersonar som var merksemd mot eit ni månadars gammalt HSB nesten var like bra som å ha mora til stades (Gunnar, referert i Aron, 2014, s. 71). Dette visar kor stor påverknad forholdet og merksemda til omsorgspersonar har å seie for eit høgsensitivt barn. Delskov og Sonne er også einige i at menneskelege relasjonar har stor innverknad og betydning for HSB, og dersom dei har god kontakt med læraren kjenner dei seg meir trygge (Delskov & Sonne, 2015, s. 200). Ifølgje eit av intervjua deira, seier ein lærar at «Gode relasjonar er selve grunnlaget for læring» (Delskov & Sonne, 2015, s. 241). Med utgangspunkt i sitatet vil det ikkje vere nødvendig å gå på skule for å lære, dersom relasjonane ikkje er gode. Studiar August og August refererer til visar at nærleik i relasjonen til læraren kan gjere at barnet sine kognitive prestasjonar aukar, samt hurtigheita i oppgåveløysing. Dette gjeld spesielt når barnet lærer nye ting i sin nærmaste utviklingszone, samt får støtte frå læraren til å meistre ting han ikkje hadde klart på eigen hand (Ahnert et al., 2012, Ahnert et al., 2013, referert i August & August, 2016, s. 160). Difor er relasjonskompetanse sentralt og viktig å arbeide med i skulen. Høg relasjonskompetanse handlar ifølgje Juul og Jensen om å tilpasse åtferda si til barnet, samstundes at ein opprettheld sin eigen autoritet (Juul & Jensen, 2011, referert i August & August, 2016, s. 173). Å byggje gode relasjonar til HSB kan gjerne vere enklare

dersom ein sjølv er høgsensitiv eller kjenner nokon nære som er det. Då er det lettare å setje seg inn i situasjonen deira, fordi ein har kjent det på kroppen sjølv.

5.6.4.2.2 Foreldresamarbeid

I rettleiinga for lærarar bakarst i boka tipsar Aron om å samarbeide tett med foreldra til HSB. Foreldra er dei som kjenner barnet best, og har dermed mykje relevant informasjon rundt strategiar som kan fungere. Desse strategiane eller informasjonen er verktøy som læraren har god nytte av (Aron, 2014, s. 335). Ifølgje Delskov og Sonne må læraren ha tillit til at foreldra ønskjer det beste for det høgsensitive barnet sitt, at det skal lære og utvikle seg på same nivå som medelevene sine. Sidan foreldra har stor innsikt i barnet sin oppførsel kan informasjonen komplettere med læraren sine opplevingar, og gjere til at læraren dermed kan skape betre trivsel for barnet (Delskov & Sonne, 2015, s. 188). Informasjonen gjeld også motsett veg, dersom læraren har informasjon om eleven er det viktig at han vidareformidlar den til foreldra, slik at dei er medviten om barnet sitt personlegdomstrekk. Foreldra blir medviten om kor strekt påverka HSB blir av oppdraginga, dersom læraren og skulen gjev dei kunnskap og informasjon om fenomenet høgsensitivitet (August & August, 2016, s. 17). Dette vil hjelpe for alle partar, men spesielt vil det vere avgjerande og viktig for det sensitive barnet at ein er open og ærleg i samarbeidet med foreldra. Det er også viktig med tanke på at foreldra skal vere klar over korleis personalet arbeidar (Delskov & Sonne, 2015, s. 128). Sensitive barn treng å roe seg ned og regulere seg når dei er heime også, difor er det avgjerande at ein samarbeider, der ein kan gi råd til den andre parten om kva som funkar heime og på skulen (August & August, 2016, s. 171). Gjennom dialog med foreldre der ein gjev råd, samt informera kan ein bidra til positiv utvikling som vil verke inn på eleven sin kvardag (August & August, 2016, s. 218). Ifølgje August og August er eit nyansert syn på barnet sin sensitivitet, samt kvarandre (fagfolk og foreldre) dei beste føresetnadane ein treng for å få til eit godt samarbeid med heimen (August & August, 2016, s. 212).

5.7 Diskusjon og drøfting av dei retoriske situasjonane i bøkene

For å drøfte dei retoriske situasjonane i bøkene har eg valt å diskutere dei hovudsakleg ut ifrå Bitzer sin teori om den retoriske situasjonen, men eg kjem også innom Vatz sin teori om situasjonsforståing. Alle problema eller nødvendighetene som blei presentert ovanfor

grunnar i frykta forfattarane har om manglande kunnskap hos det retoriske publikummet, som er foreldre og fagfolk. Forfattarane legg fram ei rekkje konsekvensar med ulike problem og utfordringar som kan oppstå dersom HSB opplev sårbarheit, overstimulering, eller dårleg og utrygg tilknytning til omsorgspersonar. Ved å ramse opp ulike negative konsekvensar av sårbarheit, eit dårleg oppvekstmiljø og overstimulering får det lesaren til å føle seg ansvarleg til å ikkje drive slik oppvekst, og heller prøve å gjere det motsette. Sidan forfattarane spelar på kjenslene til lesaren i konstruksjonen av utfordringane, og dei har bygd opp ein tenkt modellesar for bøkene, er det rimeleg sikkert at det vil kunne påverke fagfolk og foreldre. Forfattarane skapar situasjonane for å få fram poenget med at det er viktig med god kompetanse og kunnskap, slik at ein kan førebyggje og vere klar over kor mykje oppveksten og overstimulering kan påverke dei høgsensitive barna. Sjølv om situasjonane er konstruerte, er dei ekte, og det er reelle hendingar som kan oppstå i skulekvardagen til høgsensitive barn.

Eg vil seie bøkene er lukka, og det er ikkje stor opning for at ein skal kunne tolke innhaldet på sin måte. Sidan forfattarane har gjort forskingar på dei ulike utfordringane er det liten opning for at fagpersonar og foreldre skal kunne tolke, eller har nokre meiningar om det. Som lesar må ein forstå situasjonen og forventningane bøkene gjev. For det er ikkje dialogbøker, som er opne for at lesaren kan svare tilbake.

Grunnen til at det kan vere vanskeleg å forsvare seg som lesar eller på nokon måte seie i mot, er på grunn av omstende. Når ein les ei bok, får ein berre ei side av saken, og dermed får ein ikkje kommunisert med forfattaren og spurt om kvifor dei meiner det slik. Dersom forfattarane går hardt ut i situasjon- og problembeskrivinga kan det skremme vekk, og bli for overveldande for lesaren, med tanke på makta og ansvaret som blir lagt på dei. Då kan det motsette oppstå, at foreldre og lærarar tek avstand frå kunnskapen, i staden for å dra nytte av den. Her handlar det om måten påverkinga blir gjort på, og korleis det blir teken i mot av lesarane. Andre avgrensingar er til dømes tid og stad. Ein er gjerne meir sårbar som foreldre når ein nettopp har oppdaga at barnet sitt er høgsensitiv, og difor søker ein råd og hjelp i slike bøker, og dermed sluker alt, og tenkjer det er det beste. Kanskje ein er høgsensitiv sjølv og på ein stad i livet, der ein søker meining, og finn ut at oppveksten kan vere årsaka til korleis ein kjenner seg i vaksenlivet. Men etter å ha lese bøkene meiner eg at budskapet er

såpass viktig at omstende burde vore mykje større og meir. Slik at ein lettare kunne påverke folk til å forstå viktigheita av å ha kunnskap om personlegdomstrekket som faktisk 20 prosent av verda si befolkning har.

Ein kunne også tolka utfordringane ut ifrå Vatz sin teori om situasjonsforståing. Richard E. Vatz var ueinig i måten Bitzer omtalte retorikken i situasjonar på. Ifølgje Richard E. Vatz, som er «motstandaren» til Bitzer, skriv at meining ikkje er ein ibuande kvalitet ved hendingar, personar, fakta eller «situasjonar». Han meiner det er ein to-trinns prosess, der retorikaren først må velje kva slags hendingar han vil skal kommuniserast. Trinn to handlar om å omsetje den utvalde informasjonen til meining for folk (Vatz, 1973, s. 156–157). Konklusjonen i artikkelen til Vatz er at retorikk er årsaka til meining, og det skjer før ein blir påverka av ein situasjon. Det er retorikarane som vel kva dei ønskjer å gjere meningsfulle, ved hjelp av språket og korleis dei formulerer seg med symbol (Gabrielsen & Pontoppidan, 2000). Slik eg tolkar teorien og myten om den retoriske situasjonen handlar det om at det er retorikaren sjølv som bestemm, og kan føre lesaren inn på ein sti ved hjelp av språklege beskrivingar. Då tolkar lesaren teksten, talen eller biletet, og opplev ei meining på den måten. Ifølgje Vatz sin teori er det ikkje slik at situasjonen skapar retorikken, eller er avhengig av alle dei tre elementa til Bitzer: eit påtrengande problem, eit retorisk publikum og avgrensingar.

Men i denne oppgåva synes eg det er mest hensiktsmessig å bruke, samt tolke utfordringane ut ifrå korleis forfattarane (retorikarane) har konstruert situasjonane for å skape påverknad, slik at det kan bli ei endring i oppvekstmiljøet til dei høgsensitive barna. Grunnen til at det passar godt å drøfte utfordringane ut ifrå den retoriske situasjonen er fordi det er nokon (det retoriske publikummet) som kan bli påverka av den språklege informasjonen (problemet eller nødvendigheita). Deretter ta det innover seg, og gjere konkrete tiltak eller tilretteleggingar som kan endre eller fjerne det påtrengande problemet. Ved å skape og konstruere situasjonane/problema for lærarar og foreldre er det lettare å setje seg inn i, og forstå viktigheita rundt det å ha kunnskap om høgsensitivitet, slik at barna slepp å oppleve store negative konsekvensar.

5.8 Diskusjon og drøfting av tilretteleggingane opp mot spesialpedagogisk arbeid

For å vende tilbake til kva funna har å seie for spesialpedagogikken, skal eg drøfte og diskutere om tiltaka og tilretteleggingane stemmer overeins med korleis ein lærar/spesialpedagog arbeidar i skulen. Eg skal sjå kritisk på, samt diskutere utfordrande sider ved tilrettelegginga som forfattarane foreslår. Kunnskapen om utfordringar og tiltak bidreg med mykje nyttige verktøy når det gjeld spesialpedagogikk, men eg synes nokre av tiltaka og tilretteleggingane som bøkene tek opp, bøter på noko mangel rundt lærarrolla og lærararbeidet. Kunnskapsdepartementet oppnemnde ei ekspertgruppe (Dahl et al.) for å sjå på rolla lærarar har i skulen i dag. Ekspertgruppa brukar ein klassisk definisjon om ordet «rolle», der dei beskriv det som summen av krav og forventingar læraryrket har (Dahl et al., 2016, s. 29).

Tidsbruken til lærarane er ei utfordring når det gjeld tilpassa opplæring og differensiert undervisning. I rapporten *Tidstyvene - en beskrivelse av lærernes arbeidstidssituasjon* er det vist at oppfølging av enkelt elevar utanfor undervisninga, er ein av topp fem «tidstjuvar» som kontaktlærarar meiner dei brukar for mykje tid på av arbeidsoppgåvene sine (Jordfald et al., 2009, s. 44). Det at læraren kontinuerleg skal planlegge for å unngå at elevane blir overstimulerte kan vere utfordrande og tidkrevjande, då dei har mange elevar å tilpasse undervisninga for. Sidan alle høgsensitive er ulike, er det ulikt kva dei reagerer på og blir overstimulert av. Det at ein skal forberede barna mest/best mogleg før det skjer forandringar anten på skulen eller i klasserommet, gjer at det krev mykje planlegging, som igjen tek ekstra tid, noko som dei fleste lærarar har lite av, og dessverre mangel på. Noko anna som også krev planlegging og tid er å lage leikegrupper, lage eigne avtalar og strategiar for HSB, samt kontinuerleg arbeide med balansen mellom skjerming av overstimulering og utfordring.

Økonomien til kommunen, altså på systemnivå (skulenivå) kan vere ei utfordring på grunnlag av fysiske omsyn til høgsensitive barn. Utforminga av klasserommet og skulebygget kan opplevast som ei utfordring, fordi det ikkje er alle skular som er heldige å ha stillerom tilgjengeleg. Då skulane vart bygd før i tida, var ein nok ikkje like observant på at nokre elevar trong ekstra ro (Delskov & Sonne, 2015, s. 218). Ulike verktøy som til dømes høyrsevern er heller ikkje ein sjølvfølgje på skular. Høgsensitive er ofte oppteken av eit

friskt inneklima, og blir lett negativt påverka dersom det er lite hygienisk og dårleg ventilasjon, dette på grunnlag av sine sterke fysiske sanseinntrykk (August & August, 2016, s. 41). Sidan HSB likar naturen godt, foreslo forfattarane å bruke naturen for å roe ned nervesystemet deira. Men dersom ein har ein uroleg klasse som ikkje handterer å vere med på tur, kan det gjere det utfordrande, og lite ansvarleg å ta med klassen ut i naturen. Slik forfattarane beskriv denne situasjonen, med desse tiltaka er det fysisk umogleg for lærarar og foreldre å gjere noko med. Dei kan ikkje styre økonomien eller korleis skulebygget er utforma.

Inkludering kan vere utfordrande for høgsensitive, fordi dei ofte ønskjer å trekke seg vekk, og vil vere åleine, samstundes at dei er meir selektive for kven dei vel å opne seg for. Dersom dei ofte er ute av klasserommet på grunnlag av behov for pausar og stillerom, kan det vere utfordrande og få dei med i klassen, og gjere at HSB føler seg sosialt avvist. Då kan det også bli vanskeleg å skaffe seg venner og skape felles samhald. Dei bør møte ein vaksen som forstår dei og respekterer kjenslene deira, slik at dei skal føle seg verdsett og tilpass. Det kan vere vanskeleg for ein ikkje-høgsensitiv lærar å setje seg inn i korleis kvardagen til eit HSB fungerer, noko som kan bli ei utfordring med tanke på relasjonsbygginga deira, og potensielt i skule-heim-samarbeidet. Forfattarane beskriv samarbeidet med foreldra som noko vesentleg, og det er avgjerande at ein har same syn på fenomenet høgsensitivitet for at det skal vere ei fruktbart samarbeid. Men kva om samarbeidet med foreldra ikkje går knirkefritt, og at det er ueinigheiter rundt oppfatninga av barnet. Vil det vere avgjerande for om HSB utviklar seg positivt eller negativt?

Ifølgje forfattarane og måten situasjonane er konstruert på, er omsorgspersonane dei einaste som kan hjelpe/redde sensitive barn. På grunnlag av denne konstruksjonen har lærarar og foreldre store krav, forventingar og makt retta mot seg. Forfattarane legg også ansvar og makt på læraren, når dei konstruerer alle tiltaka ein må gjere for at barnet skal klare seg best mogleg. Forfattarane skriv setningar som «(...) én enkelt lærer som er helt uforstående overfor barnet, kan være nok til å ødelegge barnets hverdag og følelse» (Delskov & Sonne, 2015, s. 49). Det gjer til at ein automatisk får ei ansvarskjensle og har stor makt over kvardagen til elevane, og ein har sjølv sagt ikkje ønskje om at elevar skal få kvardagen sin øydelagt på grunnlag av måten læraren oppfører seg på. Lærarar gjer mykje

meir enn undervisning og opplæring (Dahl et al., 2016, s. 32). Dahl et al. hevdar at det er når lærarane blir pålagd å løyse konflikhtar eller blir held ansvarlege i ulike situasjonar at det leggst forventingar på lærarrolla som er problematisk (Dahl et al., 2016, s. 33). Ifølgje Dahl et al. har forventingane til lærarrolla har blitt meir omfattande, mangfaldige og komplekse (Dahl et al., 2016, s. 33). Lærarar får pålagt forventingar frå alle kantar, både foreldre og samfunnet elles, difor er det noko negativt at modellesaren og det retoriske publikummet er konstruert slik. Det kan gjere at lærarar som les føler seg overvelda av alle «oppgåvene og tilretteleggingane» dei må gjere. Det kan også ende opp med at dei føler det blir for mykje, spesielt med tanke på eksisterande krav og forventingar, samt samvit ovanfor dei andre i klassen, men også dei elevane som faktisk har vedtak på spesialundervisning. Ein kan då setje spørsmålsteikn om ansvarspålegging er riktig måte å gjere det på når ein skal påverke det retoriske publikummet. Men når det er sagt, skapar det engasjement og ei påverking på arbeidet til lærarane ved å konstruere situasjonane slik. Sidan ingen, verken foreldre eller lærarar vil at dei høgssensitive barna skal utvikle seg dårleg og oppleve ei rekkje negative konsekvensar. Difor vil dei mest truleg prøve sitt beste for å gjere alt dei kan, slik at barna får ein god oppvekst og utviklar seg i positiv retning. Her oppnår dei målet sitt om å påverke fagfolk til å sjå verdien av kunnskap rundt HSB.

Det å gje varm og roleg korrigerer, i staden for streng disiplin, med kritikk og irettesetjingar kan vere utfordrande for læraren dersom det er ein bråkete klasse. Det er også utfordrande å gje konkrete beskjedar til ein elev, fordi ein ikkje ønskjer å «henge ut» enkelte elevar. Sidan fleste parten av høgssensitive er innvende, er dei ofte stille i bakgrunnen, gjer ikkje mykje ut av seg og krev lite merksemd frå læraren. Då er det dessverre ein risiko for å bli oversett av læraren, samt overlata til seg sjølv. Ifølgje Befring og Uthus er dei innvende barna ofte blant dei siste som får merksemd frå fagfolk, fordi det er andre barn i mangfaldet med ulike føresetnader og behov som krev oftare og meir merksemd frå dei vaksne (Befring & Uthus, 2019, referert i Befring, 2020, s. 177). Lærarar og rektorar i grunnskulen svarar i rapporten *Tidstyvene - en beskrivelse av lærernes arbeidstidssituasjon* at dei brukar for mykje tid på oppfølging av enkelt elevar utanfor undervisninga. Dei oppfattar ei samfunnsmessig utvikling av ei meir krevjande elevgruppe, der skulane må ta eit større del av ansvaret rundt sjølv oppdragginga til elevane (Jordfald et al., 2009, s. 57). Rapporten visar også at dersom læraren brukar for mykje tid på oppfølging av enkelt elevar, kan det gå på

kostand av læringsretta aktivitetar ovanfor dei andre i klassen, som til dømes dei høgsensitive elevane (Jordfald et al., 2009, s. 57). Men det som er positivt er at dei fleste tiltaka gagnar absolutt alle elevar når det gjeld trivsel og læring, sjølv om ein i hovudsak tilretteleggjar for dei høgsensitive. Døme på tiltak som er bra for alle elevar er å ha ro i timane, avgrense støynivået, ha stillerom tilgjengeleg og tydlege sosiale spelereglar, samt vennlege korrigeringar og konsekvent grensesetjing (August & August, 2016, s. 204–205). Ved at fagfolk får informasjon om ulike tiltak og tilretteleggingar gjer at dei får meir kunnskap, noko som er nyttig inn mot arbeidet med spesialpedagogikk i klasserommet.

Bøkene konstruerer situasjonane slik at det er foreldre og lærarar som må hjelpe, og tilretteleggje for barnet. Eg refererte også til dette sitatet ovanfor i analysen av *Særlig sensitive barn*, og det lyder slik:

Hvis foreldre og lærere hjelper høysensitive barn til å verdsette seg selv, utvikle sine egne synspunkter og finne ut hvordan de kan kommunisere effektivt med de ikke-sensitive barna de er omgitt av, vil det i seg selv kunne forbedre livet på jorden i stor grad. (Aron, 2014, s. 24)

Her beskriv Aron ein situasjon som gjer at lesaren føler på ansvaret om å gje verda ei gåve, ved å oppdra barnet på ein god nok måte (Aron, 2014, s. 24). Men kvar kjem samfunnet inn? Det er ikkje nok å tenke på høgsensitivitet med eit individperspektiv (elevnivå), ein må også sjå på fenomenet på eit systemperspektiv (systemnivå) etter mi meining. Det er utviklingstrekk ved skular i dag som kan vere ekstra problematisk for HSB. Det at lærarar er mest opptekne av den faglege læringa, fordi det stillast mange krav til måloppnåing, kan gå negativt utover det særleg sensitive barna (Delskov & Sonne, 2015, s. 250). Dette er med tanke på press, konkurranse og kunnskap. Thuen skriv om utdanningssystemet si historie og refererer til Torbjørn Røe Isaksen si stortingsmelding i 2017, som omhandla kunnskapsløftet og djupnelæring, der han tok avstand frå Ludvigsen- utvalet som la stor vekt på emosjonell- og sosial kompetanse. Isaksen ville heller fokusere på dei faglege presentasjonane med tilhøyrande kunnskapstesting, og meinte den emosjonelle og sosiale kompetansen kom som ein tilleggsverdi (Thuen, 2017, s. 212). Utdanningsreforma er påkalla av eit kunnskapsdriven og konkurransestyrt samfunn, slik som dei tidlegare læreplanane (Thuen, 2017, s. 213). Det

at lærarane og skulen har mykje fokus på målstyring og testing til nasjonale prøver er ikkje gunstig for høgsensitive elevar. Dei hadde nok hatt større nytte av å fokusere meir på den emosjonelle- og sosiale kompetansen, som Ludvigsen-utvalet tok for seg. Heldigvis har overordna del av læreplanen som er ein del av LK20, fått inn prinsippet om sosial læring. «Skolen skal støtte og bidra til den sosiale læringa og utviklinga til elevane gjennom arbeid med faga og i skolekvardagen elles» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Dette er spesielt viktig og positivt for dei høgsensitive elevane.

Det gangar alle i samfunnet at høgsensitive barn blir inkludert, fordi dei kan bidra til gode forskjellar. Det å setje søkelyset og fokuset på individet sine utfordringar og problem ved tilpassa opplæring, kan gjere at spesialpedagogen mistar fokuset på dei sterke sidene og gode eigenskapane deira (Nordahl & Overland, 2015, s. 23). Dette er ikkje eit fokus ein ønskjer for høgsensitive elevar. Skulen har makt når det kjem til tilrettelegging, og korleis det kjennes for eleven. Ein bør byrje å sjå på høgsensitive meir ut ifrå eit systemperspektiv og ikkje skylde på barnet, slik at det føler seg utanfor. Sidan tiltaka som er nemnd er gode for alle elevar på skulen, er det ein god grunn for å fokusere og sjå på høgsensitiviteten i eit større bilete. Sidan skulen er eit økosystem, som vil seie at det kontinuerleg er i endring, vil det påverke andre system som angår barnet. Til dømes samarbeidet med heimen. Barnet får positive konsekvensar som trivsel, både på skulen og heime, ved at samarbeidet er godt mellom partane (Nordahl & Overland, 2015, s. 27). Det er ein sentral grunn for å fokusere på høgsensitive barn på systemnivå.

6. Avslutning

Då eg starta på masterskrivinga hadde eg allereie gjort meg opp fleire tankar rundt høgsensitive barn i skulen. Eg gjekk inn i arbeidsprosessen med førekunnskapar og erfaringar frå skulekvardagen som høgsensitiv. Dei erfarte opplevingane mine stemde overeins med teorien og funna. Dette visar gyldigheit i forhold til at ein kan definere seg sjølv eller andre som høgsensitive, dersom ein har nok kunnskapar om det, eventuelt samt ved hjelp av sjølvtestar. Sidan skulane og samfunnet ikkje er typisk tilrettelagt for HSP krev det mykje av læraren når det gjeld tilrettelegging for sensitive elevar i klasserommet, meir enn eg hadde forventa før eg starta på forskingsprosjektet. Noko som også har overraska meg i arbeidet med forskinga, samt samtalar med andre kring oppgåva mi, er kor lite kunnskap eg opplev mange har om høgsensitivitet, med tanke på kor mange av oss som har personlegdomstrekket. Ein annan tanke eg har gjort meg er at forfattarane av faglitteraturbøkene har konstruert modellesarar som legg store forventingar og ansvar på lærarane og foreldre. Nokon gangar gjerne urealistiske krav, med tanke på kor lite tid lærarar har, og kor mange dei skal tilretteleggje for, samt korleis skulen (arbeidsplassen) er bygd. Dette har eg reflektert over fordi eg ser på HSB både frå eit lærarperspektiv, men også frå eit forskar-og medmenneske perspektiv, som ikkje nødvendigvis har så mykje kunnskapar og erfaringar rundt arbeidet med høgsensitivitet i skulen.

6.1 Oppsummering av oppgåva

I innleiinga vart bakgrunn, formål og strukturen av oppgåva presentert. Teoridelen klargjorde sentrale omgrep som var nødvendig for meg å avklare, for å kunne analysere og drøfte funna seinare. Derneft i metodedelena vart framgangsmåten beskriven med kva metode eg har brukt, samt korleis eg har gjennomført analysen. I analysen har eg svart på problemstillinga: *Korleis blir utfordringar for høgsensitive barn konstruert i eit utval faglitteraturbøker, og kva tiltak/ løysningar foreslår forfattarane?* Samt delproblemstillingane: *Kva er formålet med bøkene? Korleis konstruerer forfattarane modellesaren i bøkene?* Eg har forsøkt å svare på problemstillingane ved å diskutere og drøfte *kven, kva og korleis* ein kan og bør arbeide med høgsensitive barn med utgangspunkt i faglitteraturbøkene. Eg har hatt eit kritisk syn på modellesaren i bøkene, der modellesaren har gitt visse forventingar og føringar på lesaren som er fagfolk og foreldre. Derneft gjekk eg

inn på ulike utfordringar og retoriske problem som kan oppstå hos særleg sensitive barn. Vidare tok eg for meg tilretteleggingar og tiltak som foreldre og fagfolk kan utføre for å arbeide mot desse utfordringane. Til slutt drøfta og diskuterte eg dei retoriske situasjonane, samt såg kritisk på dei ulike tiltaka som faglitteraturbøkene konstruerte.

6.1.1 Oppsummering av funn

Formålet til alle bøkene er å gjere kunnskap om høgsensitivitet meir tilgjengeleg for lærarar og foreldre, slik at dei skal bli medviten og gjere at oppveksten til HSB blir best mogleg. Ved å sjå kritisk på modellesarane som er konstruert i bøkene, viste det seg at forfattarane meinte at alle som kjende til fenomenet ville det beste for barna sine, medan «den andre persona» som ikkje hadde kunnskap om høgsensitivitet var uvitande og skeptisk. I dei retoriske situasjonane, både innan sårbarheit, overstimulering og betydninga av eit dårleg oppvekstmiljø var det hovudsak mangel på kunnskap som var det påtrengande problemet. Dette fekk dei fram ved å konstruere konsekvensrekkjer. Konsekvensrekkjer er eit av hovudfunna. Forfattarane brukar appellforma pathos ved å konstruere ulike alvorlege konsekvensrekkjer, ved at ein som lesar skal føle ansvar og samvittigheit for barnet. Men det er også bruk av logos, i form av at dei visar til forskning og undersøkingar når dei presenterer dei ulike konsekvensane, noko som gjer at det oppfattast logisk og sannsynleg. Men ein kan stille spørsmål ved om det er heldig eller uheldig bruk av konsekvensar. Det er ein moglegheit for at forfattarane skapar avmakt og større avstand til lesaren ved å ramse opp alle dei negative konsekvensane som kan oppstå dersom oppveksten ikkje blir slik som forfattarane konstruerer som positiv i bøkene sine. Dersom det skapar avstand og lærarane og foreldra føler avmakt i situasjonane fordi det er så overveldande, er det mot sin hensikt. Forfattarane lykkast då ikkje med å påverke til handling, men heller provoserer lesaren og dyttar den lenger unna, noko som er uheldig og negativt for tilrettelegginga av høgsensitive barn.

Det retoriske publikummet i faglitteraturbøkene var i hovudsak foreldre og fagfolk. Til det retoriske publikummet og modellesaren vart det konstruert ei rekkje med forventingar, samt eit stort ansvar og makt, når det gjaldt alle situasjonane nemnd ovanfor. Samfunnet har også vore nemnd fleire gangar, at dei har ei sentral rolle når det gjeld ansvar. Avgrensingar var tidspunkt lesaren las bøkene på, samt kva slags førekunnskapar og interesse dei hadde om

temaet frå før. Oppsummert er tiltaka som bøkene konstruerte gruppesamtalar, fokus på rutinar, mentalisering, balanse mellom skjerming og utfordring, vennleg korrigerering, aksept, relasjon og godt samarbeid med heimen. Funna viser at ein drar for bastande slutningar. Det er forhåpentlegvis ikkje like svart og kvitt, som forfattarane konstruerer det.

6.2 Konklusjon

Konklusjonen er at det finnes mange utfordringar høgsensitive kan møte i livet, med tanke på deira måte å bearbeide alle sanseintrykk, samt at dei har eit meir følsamt nervesystem. Eg har også kome innom fleire alvorlege konsekvensar som kan oppstå dersom høgsensitive barn blir utsett for desse utfordringane over lengre tid, som til dømes angst og depresjon. Men det finnes heldigvis gode tiltak ein kan gjere for at barna slepp unna, eller at ein minskar utfordringane. Funna i studien visar at ein ikkje er dømd til eit ulykkeleg liv, sjølv om ein hadde eit utrygt oppvekstmiljø, fordi ein kan møte omsorgspersonar som vil hjelpe deg og berike livet ditt, og gjere at ein likevel veks opp, og blir ressurssterke personar. Den viktigaste budskapet og dermed formålet til bøkene er at alle må få meir kunnskap om fenomenet, og det meiner eg bøkene har fått til i stor grad. Hypotesen som vart beskriven i kapitel to om kunnskapsbehovet stemmer framleis, kunnskap og erfaring er faktisk nøkkelen til gode tilretteleggingar for høgsensitive barn.

6.3 Kritisk refleksjon rundt studien og vidare forskning

På grunnlag av metoden kvalitativ innhaldsanalyse, blir forskinga mi subjektiv. Eg har brukt ein del sitat og kjeldetilvisingar frå bøkene for å sjå på innhaldet frå ei objektiv side. Men sidan det er eg som bestemm utfordringane og tiltaka, er det mine tankar og vurderingar som skin igjennom, og dermed vektlagt.

Dersom ein skulle fått ein annan vinkel på forskning av høgsensitivitet, kunne ein brukt intervju som metode. Då kunne ein fått snakka og høyrte utfordringane, samt tiltak som faktisk er i bruk på skular. Ein kunne også forska på kor mange lærarar som har høyrte om høgsensitivitet og som praktiserer tiltak aktivt i klasserommet. Slik som forskinga mi er lagt opp, er det ingen moglegheit for lærarar eller foreldre å sei si meining. Det er forfattarane som bestemm kva dei vil leggje vekt på, og korleis dei vil framstille problemstillingane med

konsekvensrekke på kva som vil skje dersom elevane ikkje får den tilrettelegginga. Det bør kome meir kvalitativ og kvantitativ forskning på høgsensitive barn, slik at menneske som arbeida med dei kan få nok kunnskap til å gjere individuelle tilretteleggingar.

Det epigenetiske perspektivet innan spesialpedagogikken handlar i stor grad om den same forskinga på genar og miljø innan betydinga av oppvekst miljøet til høgsensitive barn. Epigenetikk handlar om samspelet mellom genetikk og miljøet barnet veks opp i, difor får omsorgskvaliteten større påverknad enn tidlegare, dette på godt og vondt (Befring, 2020, s. 33). Ifølgje Befring har epigenetikken skapt stor optimisme for spesialpedagogikken, spesielt med tanke på førebyggjande innsats, men den har også ført til eit nytt pedagogisk inspirasjonsgrunnlag (Befring, 2020, s. 33). Utan forskinga som er komen per dagsdato om genforskning og miljøinnverknad hadde ein nok framleis oppfatta sensitive barn som sårbare og følsame, og dei hadde slite meir i samfunnet med å bli godtatt for personlegdommen sin. Difor er høgsensitive og samfunnet generelt avhengig av meir forskning på temaet.

Kjeldeliste

- Abrahamsson, I., & Kirksæther, L. (2013). *Sensitiv og sterk! La det bli din styrke*. Pantagruel.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk* (T. Eide, Oms.). Vidarforl.
- Aron, E. N. (2013). *Særlig sensitiv la sårbarheten bli din styrke* (N. Kraft, Oms.). Cappelen Damm.
- Aron, E. N. (2014). *Særlig sensitive barn* (B. Windt-Val, Oms.). Cappelen Damm.
- August, L. (2017). *Fordelen med å være sensitiv en guide for sensitive barn og voksne til å la potensialet blomstre* (V. A. Angell, Oms.). Foreningen for høysensitive.
- August, L., & August, M. (2016). *Sensitive barn i pedagogisk arbeid* (B. Faye-Schjøll, Oms.). Kommuneforlaget.
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2020). *Grunnbok i spesialpedagogikk* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Bennetch, R., Owen, C., & Keeseey, Z. (2021). *Chapter 6: Bitzer and The Rhetorical Situation*.
<https://openpress.usask.ca/rcm200/chapter/the-rhetorical-situation/>
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1(1), 1–14.
[http://www.arts.uwaterloo.ca/~raha/309CWeb/Bitzer\(1968\).pdf](http://www.arts.uwaterloo.ca/~raha/309CWeb/Bitzer(1968).pdf)
- Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker. Vurderingskriterier, forskningsoppgaver*. Universitetsforlaget.
- Black, E. (1999). Den andre persona (L. Nyre, Oms.). *Rhetorica Scandinavica*, 9, 4–16.
<https://doi.org/10.52610/WUXJ8406>
- Buli-Holmberg, J., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforl.
- Cain, S. (2013). *Stille. Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke* (B. Lund, Oms.). Pax forlag.

- Dahl, T., Heggen, K., Askling, B., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Delskov, A., & Sonne, L. (2015). *Sensitive barn* (B. Windt-Val, Oms.). Spartacus.
- Frønes, Tove Stjern, & Ryen, J. A. (2020). Å forstå det man leser - å trekke slutninger i skjønnlitteratur og sakprosa. I Fredrik Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 135–165). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, J., & Pontoppidan, C. (2000, 1. september). Myten om den retoriske situation. *Skandinavisk retorik*. <https://www.retorikforlaget.se/da/myten-om-den-retoriske-situation/>
- Gjærum, B. (2002). Nervesystemets anatomi og fysiologi. I B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd: Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv: ... Et skritt videre* (2. utg., s. 23–65). Gyldendal Akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haukedal, T. E. (2014). *Boken om høysensitivitet veien fra sårbarhet til ressurs*. Trond Haukedal forl.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring. I forskning og praksis* (s. 19–55). Cappelen Damm.
- Jordfald, B., Nyen, T., & Seip, Å. A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidstidssituasjon* (FAFO Rapport 23). Fafos informasjonsavdeling
- https://www.faf.no/media/com_netsukij/20113.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori. Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus forlag.
- Lund, C. (2021, 9. april). *Den retoriske situasjonen*. ndla. <https://ndla.no/nb/subject:ea9e2be1-461d-4929-9dae-590e8cb9657f/topic:68a49886-e7ee-4bf5-9cf7-832a685b355e/topic:3a634e77-6bd8-4f43-97c7-3c573ba097ce/resource:6426f025-03d3-4788-9a9a-cd4160acc6e2>
- Lund, M., & Tønneson, J. (2017). Kongens tale ved hagefesten. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 32–46). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017>
- Melby-Lervåg, M. (2017, 16. januar). «Høysensitive barn»- hvem er de egentlig?
Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/hoysensitive-barn--hvem-er-de-egentlig/>
- Moltsen, M. (2016, 29. august). *Spør en forsker: Forskere kritiske til teori om de spesielt sensitive* (M. Nordahl, Oms.). <https://forskning.no/stress-depresjon-menneskekroppen/spor-en-forsker-forskere-kritiske-til-teori-om-de-spesielt-sensitive/400663>
- Møberg, S. (2013). *Er du også høysensitiv?* (N. Kraft, Oms.). Spartacus.
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*.
Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Sletteland, T. (2015). *Høysensitivitet en håndbok*. T. Sletteland.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022, 1. august). *Hva er inkludering?* Statped.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>
- Strand, B. (2015, 1. desember). *Det særlig sensitive barnet*. Utdanningsforskning.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/det-sarlig-sensitive-barnet/>
- Svatun, B. (2017). *Høysensitive barn i barnehagen og hjemme*. Kommuneforl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: Utdanningssystemets historie*. Abstrakt forlag AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder. I praksis* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tønneson, J. L. (2002). Alt anna enn diktig? I J. L. Tønneson (Red.), *Den Flerstemmige sakprosaen: Nye tekstanalyser* (s. 9–29). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring*. udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Valset, M. O. (2018). «Jeg har jo alltid visst at jeg var litt annerledes, at jeg ofte reagerte på ting på en annerledes måte» [Masteroppgave, NLA Høyskolen i Bergen]. NLA Brage.
<https://nla.brage.unit.no/nla-xmloi/bitstream/handle/11250/2592211/Marie%20Oen%20Valset%20PMAS%20desember%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vatz, E. R. (1973). The Myth of the Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 6(3), 154–161.
<https://www.jstor.org/stable/40236848>