

Anita S. Torsvik

## Psykisk helse i skolen

– *hvordan kan dette følges opp for elevgrupper som vurderes som høysensitive*

*“It is only with the heart that one can see rightly.*

*What is essential is invisible to the eye”*

(Saint-Exupéry, 2010)

Bacheloroppgave i pedagogikk

NLA høyskolen, Bergen

Mai 2017

## Innholdsfortegnelse

1. Bakgrunn for valg av oppgave .....	3
1. a Avgrensning av oppgaven .....	3
2. Psykisk helse .....	5
2. a Sårbarhet .....	5
3. Hva er høysensitivitet? .....	6
3. a Overstimulering.....	7
3. b Følelser.....	7
3. c Subtil stimuli .....	7
3. d Genetikk.....	8
3. e Styrker og ressurser ved å være så påvirkelig .....	8
4. Hva pedagogikk er og bør være .....	9
4. a Pedagogikkens oppgave .....	9
5. Kritiske røster mot begrepet høysensitivitet.....	9
5. a Bløte hjerner i et ”ADHD samfunn” .....	11
6. Høysensitive Marie. ....	12
6. a De stille, forsiktige elevene .....	12
7. Endring av perspektiv.....	14
7. a Sårbarhetsgener eller plastisitetgener?.....	15
7. b Orkidébarn og løvetannbarn.....	15
8. Noen pedagogiske utfordringer disse elevene kan møte .....	16
9. Tilpasset opplæring i forhold til høysensitive elever .....	16
9. a Kan det bli for mye av det gode? .....	17
9. b Mentalisering og mening .....	18
10. Psykisk helse på pensum? .....	19
11. Eleven som har en vanske eller skolen som har vansker?.....	19
11. a Håp om bedre vilkår for psykisk helse i skolen i fremtiden?.....	20
12. Avslutning .....	21
Referanseliste .....	22

## 1. Bakgrunn for valg av oppgave

I dag er det en kjensgjerning at mange barn og unge har utfordringer i forhold til psykisk helse. Bru, Idsøe og Øverland (2016) fremhever skolens unike mulighet til å fremme psykisk helse. De fremhever også hvordan skolemyndigheter og lærere kan oppleve en spenning mellom kravene til et tydelig læringstrykk i fagene og ansvaret for å ivareta elever som sliter med psykisk utfordringer (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 11).

Personlighetstrekket høysensitivitet, er av mange, først og fremst forbundet med sårbarhet, derfor ønsker jeg å fokusere på denne gruppe elever i forhold til psykisk helse. I de pedagogisk fagmiljøer ser det ut til at det er veldig tilfeldig hvem som har kunnskap om dette, og hvilken og hvor grundig denne kunnskapen er, noe boken, *Sensitive barn i pedagogisk arbeid. Fra sårbarhet til styrke*, av Lise August & Martin August (2016) gir flere eksempler på. I den senere tid har imidlertid begrepet høysensitivitet fått stor utbredelse i den allmenne befolkningen, noe som også bekymrer enkelte. Monica Melby-Lervåg, professor ved UIO, Institutt for spesialpedagogikk, gir i en artikkel fra Utdanningsnytt, uttrykk for at såkalt høysensitivitet ikke bør være noe å bry seg med i pedagogisk og spesialpedagogisk praksis (Melby-Lervåg, 2017). Har Melby-Lervåg rett?, eller kan det i stedet være bekymringsfullt overfor skole-hjemsamarbeidet, når ikke foreldre blir møtt med forståelse og kunnskap omkring dette temaet? Jeg vil stille spørsmålet om høysensitive elever kan være en misforstått gruppe, og prøve å gi et litt mer nyansert bilde av dette begrepet.

Befring hevder at praktisk talt alle barn er født med biologiske forutsetninger for et godt liv. Her blir det viktig at skolen sørge for gode oppvekst vilkår slik at elven kan virkeliggjøre potensialet (Befring, 2012, s. 130–131). Han hevder litt spissformulert at den største innsatsen i praksis ofte viser større omsorg for skolefagene enn for skolebarnas personlige velferd og utvikling (ibid). Jeg vil vise hvorfor et slikt fokus kanskje vil virke ekstra negativt for høysensitive elvers psykiske helse.

### 1. a Avgrensning av oppgaven

Denne oppgaven vil ta utgangspunkt i opplæringsloven § 9 a, der det står at "Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring" (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Dermed vil tilpasset opplæring her, bli sett i forhold til psykososiale tilpasning. I en artikkel fra Utdanningsdirektoratet, *Tilpassa opplæring og arbeid med relasjoner*, framkommer det blant annet at:

Tilpassa opplæring inneber uansett mykje meir enn fagleg tilpassing. Ei elevtilpassa undervisning som berre legg vekt på fagleg tilpassing, vil raskt støyte på problem med elevar som av ulike grunnar har vanskar med å finne seg til rette i ein typisk skole- og klasseromssituasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Jeg velger å ikke kommentere ulike programmer i forhold til psykisk helsearbeid i skolen, men forholde meg generelt til temaet. Oppgaven vil heller ikke beskrive ulike psykiske lidelser. Men jeg vil presisere at noe av utfordringene i pedagogisk arbeid, når det ikke er kunnskap om høysensitivitet, kan kanskje være å skille høysensitive barn og såkalte overstimulerte høysensitive barn (barn som er overveldet av inntrykk, de ikke får bearbeidet) fra barn som sliter med psykiske lidelser og vansker.

Såkalte overstimulerte høysensitive barn, eller høysensitive barn i ubalanse kan utvise alle former for reaksjoner som utagerende, sinne, bråkete og ”tullete” til mer innagerende som stille, ”psykisk fraværende” og forsiktig. Alle høysensitive er like forskjellige som alle andre, da de også er preget av andre personlighetstrekk og ulike oppvekstmiljø (Haukedal, 2014). Ettersom Aron hevder at 70% av høysensitive også er innadvendt (Aron, 2013, s. 262), kan det kanskje tenkes at et innagerende reaksjonsmønster er mest vanlig, og blir derfor vektlagt i denne oppgaven.

Befring (2012) skriver at forebygging som består av oppvekstfremmende tiltak som kan gjelde alle barn og unge, kalles for allmennforebygging. Tiltak for barn og unge i en spesiell risikosituasjon, betyr en mer målrettet forebygging (Befring, 2012, s. 130). Jeg vil hevde at det ikke er noe gode i å ”plukke ut” høysensitive elever for å forebygge for evt. psykiske problemer for denne gruppen. Jeg retter derfor fokuset på allmennforebygging og velger sammenheng der den høysensitive eleven befinner seg i skolen på barnetrinnet. Noen aktuelle teorier jeg kunne ha belyst denne oppgaven med, er tilknytningsteori og den såkalte stress-sårbarhetsmodellen. Jeg velger imidlertid å avgrense til å belyse sårbarhetsbegrepet i lys av Ingrid Lunds beskrivelse (Lund, 2015). Når det gjelder pedagogikkens rolle, er det mange

perspektiv, og prinsipper som ville vært relevant å trekke inn. Jeg velger pedagogikkens oppgave i lys av Gert Biestas tenkning (Biesta, 2015).

## 2. Psykisk helse

Psykisk helse er et vidt begrep som det er vanskelig å gi en entydig definisjon på. I denne sammenheng velger jeg en kort definisjon der ”psykiske helse kan beskrives som en opplevelse av å ha det bra, med muligheter til å virkeliggjøre sine talenter, mestre vanlige belastninger i livet, finne glede i arbeid og aktivitet samt delta og bidra i samfunnet” (Andersen, 2016). I St.meld. nr. 16 (2002-2003) *Resept for et sunnere Norge*, fremkommer det at ”Folkehelsearbeid innebærer å svekke det som medfører helserisiko, og styrke det som bidrar til bedre helse” (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003). Befring beskriver blant annet tiltak ved forebygging som på den ene siden beskytter barn mot forhold som kan medføre problemutvikling og på den andre siden tiltak som bidrar til å fremme barns personlig kompetanse å beskytte seg selv (Befring, 2012, s. 130).

Befring viser til Antonovsky (2002), som var opptatt spørsmålet om hva som gjør det mulig for et menneske å komme igjennom store påkjenninger med psykisk helse og pågangsmot intakt (Befring, 2012, s. 141). Befring beskriver Antonovsky sin teori, ”sense of coherence” (SOC) som kort sagt står for viktigheten av å se mening og sammenheng i livet (ibid). Han viser at dette er en teori om salutogenese, som innebærer å fokusere på hva som bidrar til helse, i motsetning til patogenese som beskriver hva som skaper sykdom (Befring, 2012, s. 141-142). Olsen & Traavik legger vekt på at i skolesammenheng kan salutogenese settes i sammenheng med begrepet bestyrkning (”empowerment”) (Olsen & Traavik, 2010, s. 31). Befring hevder at det som er felles for disse begrepene er fokuset på muligheter og den enkeltes evner til å gjøre noe med sin egen livssituasjon (Befring, 2012, s. 141-142).

### 2. a Sårbarhet

*”Sårbarhet handler om å være utsatt, det handler om å stå i fare i motsetning til å være beskyttet.” (Lund, 2011)*

Lund (2011) hevder at ulike definisjoner av sårbarhet, blir brukt alt etter hvilket perspektiv en legger til grunn. Hun viser til Kagen, Reznick, & Gibbons (1998) og Rutter (1997) der hun nevner flere perspektiv, bl.a. et biologisk perspektiv på sårbarhet, ved medfødte genetiske disposisjoner som utfordrende temperament, kognitiv svikt, impulsiv atferd og anlegg for psykiske lidelser (Lund, 2011). Dersom det tas utgangspunkt i sosiologisk, pedagogisk og psykologisk forskning, beskriver Lund det som et ”individet-i-kontekst-perspektiv på sårbarhet” (Lund, 2011). Dette fordi her blir det lagt større fokus på konteksten og relasjonens betydning for sårbarhet, der en ser på risikofaktorer for barn og unges sårbarhet på ulike nivåer (Lund, 2011). Risikofaktorer er de ulike faktorer som kan medvirke til sykdom og vansker, mens beskyttelsesfaktorer har motsatt virkning (Folkehelseinstituttet, 2011, s. 18).

### 3. Hva er høysensitivitet?

Det norske begrepet høysensitivitet er en oversettelse av ”*the highly sensitive person*” (HSP) som psykolog og forsker Elaine N. Aron benytter for å beskrive dette personlighetstrekket (Foreningen for høysensitive, 2017).

Høysensitivitet har ifølge Aron alltid eksistert, men det som har kommet fram i den senere tid, er en ny og dypere forståelse av hvordan ca. 20% av mennesker møter verden på. (Aron, 2014, s. 12–25). Hun forklarer høysensitivitet som en kombinasjon av fire egenskaper. For letter å huske hva de er, har hun utformet akronymet ”DOES”, der **D** står for en *dypere bearbeiding* av sanseinntrykk. **O** står for å bli lettere *overstimulert*. **E** står for å ha sterkere *emosjonelle* reaksjoner samtidig som man er spesielt *empatisk*. **S** står for det å være oppmerksom på *subtile stimuli* (Aron, 2014, s. 13).

Aron hevder at dyptgående bearbeidingen av sanseinntrykk, foregår som regel ubevisst. Den kan f.eks. komme til uttrykk hos barnet ved barnets dype spørsmål, bruk av vanskelige ord for alderen og en utpreget humoristisk sans, problemer med å ta avgjørelser, eller at han bruker lang tid på å finne seg til rette i nye omgivelser (Aron, 2014, s. 13). Aron viser til en god del ny forskning om dydbearbeidelse av sanseinntrykk, bl.a. til Jadzia Jagiellowicz, som har utført en studie med voksne ved hjelp av fMRI (funksjonell magnetresonanstomografi) (Aron, Aron, & Jagiellowicz, 2012). Studien viste en større aktivitet i områder i hjernen som

vurderer sammensetninger og detaljer i sanseinntrykk, hos de høysensitive personene i motsetning til de ikke høysensitive personene (Aron, 2014, s. 13–14).

### 3. a Overstimulering

Når den høysensitive personen er mer oppmerksom på alt som skjer, og i tillegg at alt bearbeides grundigere, så forklarer Aron at man naturligvis blir mentalt sliten fortere enn andre. (Aron, 2014, s. 15).

August & August viser til Obradović (2012) som hevder at ”Det er ikke et problem at barn innimellom blir overstimulert og utfordret, så lenge de er i stand til å regulere følelsene og bevare den kognitive kontrollen” (August & August, 2016, s. 86).

### 3. b Følelser

Aron hevder at også følelsesmessige reaksjoner er nært knyttet til dybden i bearbeidelsen som foregår i hjernen (Aron, 2014, s. 17). Hun viser fra blant annet til en rekke studier av hjerneaktiviteten, utført av Jadzia Jagiellowicz (2012), at høysensitive personer reagerer mer enn andre på behagelige og ubehagelige fotografier (Aron, 2014, s. 17). Aron presiserer at de høysensitive reagerte faktisk også mer på de behagelige fotografiene enn på de ubehagelige og spesielt dersom de hadde en god barndom (Aron, 2014, s. 17).

### 3. c Subtil stimuli

Når Aron hevder at Høysensitive er mer sensitiv for subtile stimuli, er det ikke sanseorganene som er mer mottakelige. Det er i stedet et høyere nivå av tanker og følelser som bearbeider inntrykkene og peker ut hårfine nyanser. Barnet kan f.eks. bemerke selv de minste små endringer i folks utseende, de kan registrere raskt om noen har flyttet på et møbel eller en ”rar” lukt, og kan oppfange fuglesang i det fjerne. De registrere også lett en endring i tonefall, et blick, en irettesettelse og lignende (Aron, 2014, s. 18).

### 3. d Genetikk

Man snakker ikke om høysensitive gen, der er mer snakk om at det er ”mange genetiske veier” til høysensitivitet (Aron, 2014, s. 22). Om de ulike genvariasjoner er nyttige eller unyttige for oss mennesker, avhenger av miljøet (Aron, 2013, s. 261). Aron gir blant annet et eksempel på gens innvirkning, når hun hevder at høysensitive mennesker har en genetisk variasjon som innebærer et lavere nivå av serotonin<sup>1</sup> i hjernen, og dette nivået blir ytterligere redusert ved stress (Aron, 2013, s. 261). Forskning utført i Danmark av Cecilie Licht mfl. (2012), viser at bærer av såkalt 5-HTTLPR kort allel<sup>2</sup>, har ikke bare sammenheng med blant annet større risiko for angst og depresjon, men også en sammenheng med høysensitivitet, spesielt dersom personen er bærer av to korte alleler (Licht, Mortensen, & Knudsen, 2011). Selv om det viser en sammenheng, poengterer Aron at vi har behov for flere studier for å bli sikre (Aron, 2013, s. 261).

### 3. e Styrker og ressurser ved å være så påvirkelig

August & August viser til teorier i forhold til det sensitive personlighetstrekket, der teoriene har det til felles at de fremhever styrker og ressurser ved å være ekstra påvirkelige. (Aron et. Al. 2012; Ellis & Boyce 2008; Belsky & Pluess 2009, Pluess & Belsky 2013):

- i. *Sensitiv i sansebearbeidelsen (sensory processing sensitivity, SPS, særlig sensitivitet)*
- ii. *Biologisk sensitivitet overfor konteksten (biological sensitivity to context, BSC, orkidébarn)*
- iii. *Forskjellig mottakelighet (differential susceptibility, DS)*
- iv. *Fordelssensitivitet (vantage sensitivity, VS)*

(August & August, 2016, s. 17)

Sensitiv i sansebearbeidelsen (SPS) er det vitenskapelige begrepet Aron og Aron, benytter når det vises til begrepet høysensitivitet i vitenskapelige fora (Aron & Aron, 1997).

---

<sup>1</sup> Serotoninens funksjon her er å stimulere humøret i positiv retning (Young, 2007)

<sup>2</sup> Allele er et annet ord for gen-variasjon. Tre ulike varianter her: kort-kort, kort-lang og lang-lang (Aron, 2011).



## 4. Hva pedagogikk er og bør være

Stein M. Wivestad viser til Tjeldvoll (2006) der en mye brukt, og allmenn beskrivelse av pedagogikk er ”læra om oppdragelse og undervisning” (Wivestad, 2007, s. 294). Wivestad stiller samtidig flere viktige spørsmål til denne beskrivelsen. Ett av de er: ”Bør pedagogikken handle om oppdragelse og undervisning uten å ta stilling til hva som er godt for slik pedagogisk praksis?” Han fremhever videre at vi ikke kan nøye oss med å beskrive hva pedagogikk har vært. ”Vi må også spørre om *hva pedagogikken bør bli*” (Wivestad, 2007, s. 324).

### 4. a Pedagogikkens oppgave

Biesta hevder pedagogikkens oppgave er; ”å gjøre voksen eksistens mulig” (Biesta, 2015, s. 194), der eksistens her, betyr måten menneske eksisterer på, *hvordan* de er. Han kommenterer selv at ”å være voksen” er et underlig uttrykk, men poengterer at det ikke er på et utviklingsmessig stadium, men en spesiell kvalitet ved, eller en måte å eksistere å leve på (Biesta, 2015, s. 194). Han fremhever at det er bare i verden vi kan eksistere. ”Dersom vi trekker oss tilbake fra verden, vil vi eksistere bare med og for oss selv, som er et ganske dårlig og selvsentrert liv, om vi i det hele tatt kan kalle det et liv” (Biesta, 2015, s. 195). Han bruker begreper som ”verdensødeleggelse” og ”selvødeleggelse” som to ytterpunkter, der verdensødeleggelse representere der vi påtvinger andre vår vilje (gjør dem til objekter) og selvødeleggelse hvor vi trekker oss tilbake fra det som yter motstand. Begge tilstander av spekteret fører oss utenfor verden i en ikke eksistens, hevder han. Men disse ytterpunktene viser oss også midten der eksistens i verden kan finne sted (Biesta, 2015, s. 194–209). Midten hevder han, kan sees på som en eksistensiell måte å være sammen på som forsøker å yte rettferdighet til alle ”deltakerne”, som er noe grunnleggende forskjellig fra konkurranse (Biesta, 2015, s. 194–209).

## 5. Kritiske røster mot begrepet høysensitivitet.

I en artikkel fra Klassekampen, står høysensitivitet fram som et omdiskutert begrep (Meyer, 2017). Ulrik Fredrik Malt, overlege og psykiatriprofessor, hevder her at ”de som skårer høyt

på disse høysensitivitetstestene, vil alltid skåre høyt på nevrotisme” (sitert fra Meyer, 2017). Når det gjelder nevrotisme, slår imidlertid Aron fast at dette er *sekundære* egenskaper og ikke medfødt (Aron, 2014, s. 36).

I artikkelen er Roger Hagen, førsteamanuensis ved Institutt for psykologi ved NTNU, skarp i sin kritikk når han viser til de studiene utført av Aron, som er gjort av en gruppe på 40 personer. ”Det kan ikke brukes til noen ting” hevder han (sitert fra Meyer, 2017). Når Hagen retter kritikken sin mot de tidligste kvalitative dybdestudiene, til Aron, så kan en kanskje undre seg om det er for å ”latterliggjøre” fenomenet i denne settingen. Foreningen for høysensitive skriver på sine sider at:

i forhold til forskningen om sensitivitet er det viktig å understreke at kritikken adresseres primært mot Elaine Arons forskning, mens mange andre viktige retninger i forskningen oversees. Elaine Aron har selv overfor Lise og Martin August understreket viktigheten av at alle som jobber profesjonelt med sensitivitet ikke utelukkende tar utgangspunkt i forskning om høysensitivitet, men i alle teoridannelser på området. (Foreningen for høysensitive, 2017)

Foreningen legger til at ”Arbeidet med høysensitivitet bakkes opp av Jay Belsky, som samarbeider med forskere ved NTNU i Trondheim” (Foreningen for høysensitive, 2017).

Hagen mener at problemet er at ”man får en veldig kategorisk forståelse av seg selv med denne betegnelsen” (sitert fra Meyer, 2017). Jeg vil kanskje tro at meningen heller er å også fokusere på positive nyanser innenfor det normale, i motsetning til alternativet som kanskje ville vært negativt ladede ord som hemmet, skrøpelig, deprimert, ”gråsome elev”, overfølsom, og lignende. Flaten (2015) nevner i tillegg til Aron, (2013), Boyce og Ellis (2005) også Susan Cain (2012) som forfattere som ønsker at personer med det høysensitive personlighetstrekket skal få den anerkjennelsen de fortjener. Flaten skriver at disse forfatterne vil få fram en alternativ forståelse av det de ser på som en patologisering av en naturlig væremåte (Flaten, 2015, s. 21). I lys av teorien ”SOC”, kan det kanskje heller tenkes at begrepet høysensitivitet vil bidra til å avdramatisere problemer barnet sliter med, og bidra til å gjøre det mer forståelig. Når ressursene ved dette karaktertrekket vektlegges, vil det vel heller kanskje føre til å gi eleven større tro på seg selv og sine styrker. Gi økt ”empowerment”.

På Melby-Lervåg (2017) sitt utspill, nevnt innledningsvis, om at høysensitivitet ikke bør være et relevant tema innen pedagogikk og spesialpedagogikk, svarer Vigdis A. Angell, leder for Foreningen for høysensitive, at økt kunnskap – også om normalutvikling bør være av det gode innen utdanningssektoren. Videre hevder hun at det også er viktig at fagpersoner ser forskjellen på kortvarig og langvarig overstimulering, slik at alle barn som står i fare for å utvikle stressrelaterte plager blir fanget opp (Angell, 2017). Hun fremhever viktigheten av å se barnet ut ifra dets egenart, med kunnskap om barnets medfødte temperamenter (Angell, 2017). August & August viser til Gillberg (2010), som poengterer viktigheten av å tenke på tvers av diagnoser i stedet for diagnose eller ikke diagnose. Tiltak som vil gjøre godt for høysensitive og andre barn, kan også være helt nødvendig for barn med diagnoser, som igjen kan bidra til å redusere eventuelle stigma (August & August, 2016, s. 164).

## 5. a Bløte hjerner i et ”ADHD samfunn”

I intervjuet med Meyer, hevder psykolog og forfatter Trond Haukedal at høysensitive kan være balanserte eller ubalanserte, og beskriver det slik: ”Der den balanserte har tatt inn over seg at han eller hun har sterke sanseinntrykk og har lært seg metoder for å balansere dette, vil den ubalanserte slite mer med selvbildet sitt og ta mer hensyn til andres forventninger enn egne behov. Som ubalansert høysensitiv er du veldig sårbar” (sitert fra Meyer, 2017).

Bildet Haukedal gir for å illustrer at i den høysensitive hjerne får alt større avtrykk og større konsekvenser, er ”de bløte hjernene”. Han mener de møter en verden der veldig mange ikke er følelsesmessig tilgjengelige (Meyer, 2017).

Når det gjelder kritikk for at forskningen er lite vitenskapelig, svarer Haukedal: ”Jeg har møtt tusenvis av høysensitive. Jeg får lange brev og hilsener og mailer fra folk som kjenner seg igjen. Er det forskning? Kanskje ikke, men alle disse erfaringene tilsier at vi har rett” (sitert fra Meyer, 2017).

## 6. Høysensitive Marie.

August & August (2016) beskriver flere ulike eksempler på hvordan ulike pedagoger forholder seg til høysensitive elever. Et eksempel er høysensitive Marie:

Marie går i 6. Klasse og har fått ny engelsklærer. Selv om hennes ordforråd er stort og engelsk er hennes yndlingsfag, sier hun svært lite i timene. ”Hun er nok en stille jente som faglig har det vanskelig”, tenker læreren hennes. Bak den tause fasaden observerer Marie ham nøye: ”Er han en snill lærer? Er han en man kan regne med hvis man kommer til å uttale ordene litt feil? (August & August, 2016, s. 27)

Først vil jeg vise hvordan August & August illustrerer hvordan en mindre god lærer ville reagere på Marie, (eks. 1):

Det er vanskelig for den nye læreren å styre klassen, og det er mye uro blant guttene og klikkdannelser med mobbing i jentegruppen. Når Marie blir spurt om noe, forteller hun ofte at hun har glemt å gjøre leksene sine, for hun vil ikke risikere at noen av jentene gjør narr av uttalen hennes. Læreren, som ikke skjønner at hun faktisk har forberedt seg, blir irritert. Maries utrygghet øker, og ved årets slutt er hun en av de mest sårbare elevene i klassen – både sosialt og faglig. Da PP-tjenesten trekkes inn, blir det tydelig at Marie lider av sosial angst. Hun har mange negative tanker om hvordan de andre barna og læreren vil forholde seg til henne hvis hun sier noe, og hun vedlikeholder sine negative antakelser ved å unnlate å være aktiv i timene. (August & August, 2016, s. 28)

August & August hevder at når den høysensitive følelsesliv er farget av det negative, øker risikoen for å utvikle angst (August & August, 2016, s. 30–31). De presiserer at hvilke psykiske lidelser høysensitive barn utvikler, avhenger av barnets øvrige gener og oppvekstmiljø (ibid).

### 6. a De stille, forsiktige elevene

*”Hvordan du definerer et barn som virkelig, kan bli virkelig i sin konsekvens!”*

(Hundeide, 2003, s. 30).

Hvorfor er noen elever stille og forsiktig? Er dette et problem? og evt for hvem? Aron hevder at høysensitivitet tradisjonelt har blitt tolket som, hemmet, sjenert, fryktsom eller bare innadvendt (Aron, 2013, s. 262). Jeg tør påstå at denne tolkningen fremdeles er veldig utbredt i pedagogisk sammenheng.

Olsen & Traavik hevder at de stille barna står i fare for å bli oversett av både voksne og barn (Olsen & Traavik, 2010, s. 95), noe som eksempelet overfor kan illustrere. Bru, Idsøe, & Øverland mener at lærere er usikre på hvordan de skal forholde seg til slike elever (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 21). De fremhever videre at det må kreves at skolen har bred kunnskap om hva som fremmer psykisk helse (ibid). I denne sammenheng kan det kanskje også legges til viktigheten av kunnskap om høysensitivitet. Aron nevner også utviklingen i teorien om atferdshemming (behavioral inhibition system, BIS) (Aron, 2013, s. 50–51). I begynnelsen ble denne teorien forbundet med engstelig og fryktpreget atferd, men senere revidert til fordel for tanken om at det er snakk om en pause i aktiviteten, som gjør det mulig å bearbeide motstridende informasjoner (ibid). August & August viser til McNaughton & Gray (2000) som hevder at ”I denne pausen overveier og avbalanserer personen trangen til å handle og oppfylle behov med trangen til å tenke mer nøye igjennom omkostninger og muligheter” (August & August, 2016, s. 29). Aron mener dette er en typisk atferd blant høysensitive (Aron, 2013, s. 50–51).

Men kan man alltid gå ut ifra at stille og forsiktige elever er høysensitive elever, som har en tenkepause? Denne typen atferd kan være tegn på at elevene sliter med emosjonelle vansker, som angst eller depresjon (Bru, Idsøe, & Øverland, 2016, s. 21). Aron poengterer at barnet kan enten være bare høysensitivt, være høysensitivt og i tillegg ha en diagnose eller ha en diagnose og ikke være høysensitivt (Aron, 2015). Jeg vil minne på å se det Haukedal beskriver som ubalanserte høysensitive, som kan stå i fare for å slite med lav selvfølelse (Meyer, 2017). Dette vil kanskje være en naturlig følge dersom eleven ikke blir sett og anerkjent for den måten han/hun er på, men i stedet tillagt en merkelapp som overfølsom eller sjenert.

## 7. Endring av perspektiv

Jeg har så langt antydnet at det må være noe positivt ved dette personlighetstrekket enn det å være sårbar i overstimulerende omgivelser. Dette kom blant annet fram i studier av Jadzia Jagiellowicz, (2012), der Aron presiserte at høysensitive med en god barndom reagerte spesielt på de behagelige fotografiene enn på de ubehagelige (Aron, 2014, s. 17).

Aron (2014) uttrykker at det er ”ingenting som tyder på at barn blir født redde, unnselige, sjenerte, negative eller med ønske om å unngå menneskelig kontakt” Hun uttrykker at en slik medfødt frykt ikke ville ha motstått evolusjonær utprøving, og blitt sendt videre gjennom generasjoner, slik dette trekket åpenbart har blitt (Aron, 2014, s. 42). Jeg vil nå illustrere et nytt eksempel der Marie blir møtt av en annen lærer. Eks. 2:

Læreren beslutter seg for å gi Marie god tid til å lære ham å kjenne, før han utfordrer henne. Han viser seg å være en svært god underviser: Han har ro i timene, han holder på elevenes oppmerksomhet uten å kjeft, og han gir dem tilbakemeldinger på en varm og konstruktiv måte. Det sosiale miljøet i klassen er trygt og respektfullt, og det vedlikeholdes av gode spilleregler for samværet, som ofte blir evaluert i klassen. Mot slutten av året er Marie faglig sterk, sosialt kompetent og en av de mest aktive elevene i klassen. Læreren undrer seg over at han i begynnelsen hadde et helt annerledes inntrykk av henne. (August & August, 2016, s. 28)

Her ser vi hvor stor positiv betydning lærer og klassemiljøet har for Maries psykiske helse og trivsel. Kanskje vi her kan ane hvordan nervesystemet til Marie kan falle til ro, slik at hun kan konsentrere seg om skolearbeidet. Da får hun også muligheter til å ta i bruk sine ressurser, som hun har i lys av å være høysensitiv. Her kan nevnes meget samvittighetsfull, kreativ, i stand til dyp konsentrasjon, nøyaktig arbeid, og god på å ta til seg og huske lærdom (Aron, 2013, s. 30-31). August & August viser til Homberg & Lesch (2011), som hevder at når sensitive personer klarer å bevare en opplevelse av kontroll, vil emosjonelle vanskeligheter vike plassen til fordel for kognitive og sosiale fordeler (August & August, 2016, s. 77).

## 7. a Sårbarhetsgener eller plastisitetgener?

Jeg har vist til studier som har funnet sammenhenger i gener som både bidrar til depresjon også er forbundet med høysensitivitet, og jeg har vist at høysensitivitet faktisk utgjør en sårbarhet i ulike miljø. Kan det dermed slå fast at det er snakk om sårbarhetsgener? Belsky mfl. (2009) svare på dette i lys av teorien om *Forskjellig mottakelighet (differential susceptibility, DS)* (Belsky, Jonassaint, Pluess, Stanton, Brummett, & Williams, 2009). Teorien får fram at individer med ulike ”sårbarhetsgener” faktisk også reagerer mye mer positivt til et positivt miljø. Belsky velger derfor betegnelsen ”plastisitetgener”, for å få tydelig fram de større innvirkningene disse ulike genkombinasjonene har *både på godt og vondt* (Belsky mfl., 2009) Aron hevder faktisk at dersom høysensitive får oppleve en harmonisk og ”god” barndom, så kan de utvikle seg til lykkeligere enn ikke-sensitive personer (Aron, 2013, s. 260). Dette viser kanskje hvor ekstra viktig også pedagogers rolle blir i forhold til de høysensitive barna, noe også eksempelet 2 illustrerte.

## 7. b Orkidébarn og løvetannbarn

I lys av et biologisk perspektiv på sårbarhet (Lund, 2011) og i lys av teorien til Ellis & Boyce (2008) *Biologisk sensitivitet overfor konteksten* (August & August, 2016, s. 17), så kan kanskje de mye brukte blomsteranalogiene representerer fundamentale forskjeller mellom høysensitive barn (orkidébarn) og de robuste barna (løvetannbarn). Befring beskriver de resiliente barna som barn som ser ut til å klare seg godt selv om de har hatt dårlige oppvekstvilkår (Befring, 2012, s. 143). I lys av *Fordelssensitivitet (vantage sensitivity, VS)*, setter faktisk Pluess & Belsky (2012) *positivitetsfølsomhet* opp som kontrast til det å være robust, der det stilles spørsmål om de mer robuste også er mindre påvirket av det som er positivt (Pluess & Belsky, 2012).

I lys av ”individ-i-kontekst-perspektiv på sårbarhet” (Lund, 2011), blir det relevant å se på samspillperspektivet. Det innebærer blant annet hvordan samspillet mellom barnet og miljøet, sammen kan bidra til både risiko og resiliens (Olsen & Traavik, 2010, s. 28). ”. Hundeide (2003), i likhet med Manen (1993) og Sævi (2007) peker på viktigheten av omsorgsgivers sensitivitet overfor barnets tilstand, og utspill, at omsorgsgiver justerer seg deretter, for at et godt samspill kan utvikles. August & August viser til at ettersom de høysensitive barna ikke

kan fjerne sine ekstra mottakelige gener, men de kan lære seg å bygge opp en form for ”seighet” og erkjenne og akseptere at det blir mer rystet og påvirket av vanskelige ting i livet, og illustrerer dette med sitatet fra en niårig jente; ”Når man raskere faller over ende, må man lære å bli veldig flink til å komme seg på beina igjen ” (August & August, 2016, s. 222).

## 8. Noen pedagogiske utfordringer disse elevene kan møte

I lys av beskrivelsen av høysensitivitet, er det noen pedagogiske utfordringer disse elevene kan møte. Jeg har blant annet illustrert at lærer både kan utgjøre en risikofaktor og en beskyttelsesfaktor overfor denne gruppe elever. August & August viser til Kristal (2005) som nevner undervisningsformer som gruppearbeid, krav, forventninger og tidsrammer som ikke er tydelig strukturert, vil øke risiko for at høysensitive elever blir overveldet av inntrykk (August & August, 2016, s. 160). Haukedal fremhever at de høysensitive elevene lettere blir påvirket av atmosfæren og stemningen i klassen, og at de dermed også lettere vil registrere lærers evt manglende følelsesmessige tilstedeværelse, noe som kan få dem til å tro at ikke lærer liker dem, at de har gjort noe galt (Haukedal, 2014, s. 12). Han mener også at den høysensitive følsomhet, kan stå i kontrast til andre barns overflatisk dialog og ”fjasing” som kan kjennetegnes barn i en konkurranse- og selvhevdelsesorientert skolesituasjon (ibid).

Alle elever vil nok føle sårhet om en blir utsatt for langvarig mobbing, men August & August hevder at dersom mobbing ikke stanses, vil det sette ekstra dype spor i de høysensitive barna (August & August, 2016, s. 174–176). De fremhever at det er avgjørende at de sensitive barna får oppleve å få støtte fra lærerne og dermed kan føle seg trygge på at de sosiale forholdene i klassen blir regulert. Ut ifra deres daglige arbeid, har August & August erfart at det er relasjonen til lærer, som den viktigste påvirkningsfaktoren på godt og vondt for de høysensitive elevene (August & August, 2016, s. 160).

## 9. Tilpasset opplæring i forhold til høysensitive elever

Hvordan kan lærer så tilpasse opplæringen slik at elever med blant annet overnevnte pedagogiske utfordringer skal få mulighet til en positiv utviklingsspiral?



Når Aron (2013), blant annet nevner at barn med dette personlighetstrekket typisk bruker lang tid på å finne seg til rette i nye omgivelser, så vil en vesentlige faktorer kanskje være å gi elevene *tid*, noe også eks. 2 viste. August & August (2016) fremhever viktigheten av at skoler arbeider med følelsesregulering, og er bevisste på ”balansen mellom det å gjøre og det å være”. Sagt på en annen måte, lærer må i løpet av dagen ikke bare la barn føle seg ”høye” på opplevelser og stimulering, de skal også føle seg ”varme” av trygghet (August & August, 2016, s. 110). Kanskje et større fokus på estetiske fag vil gjøre ekstra godt for denne gruppe elever? Der poenget ikke er å bli ferdig og gjerne prestere best, men på selve opplevelsen av musikken, dansen, kunsten, her og nå. Befring fremhever nettopp kunst, musikk, idrett og andre kulturelle aktiviteter, som noe som kan gi en opplevelse av inspirasjon og glede (Befring, 2012, 142).

Silje Pileberg beskriver i en artikkel i A-magasinet hvordan Bogstad skole i Oslo, blant annet har fått massasje og ukentlige stillestunder eller ”hjertestunder” på timeplanen (Pilberg, 2017). Lotte (8) uttrykker sine erfaringene slik; ”Jeg synes vi er mer sammen når vi masserer. Det er litt sånn at hvis vi har kranglet, blir vi venner igjen i hjertestunden. Det som er dumt, er gått bort” (Pilberg, 2017).

## 9. a Kan det bli for mye av det gode?

Når blant andre Peder Haug, hevder at man ikke skal tilpasse elevene til skolen, men tilpasse skolen til elevene (Haug, 2014, s. 9), har andre kritiske røster fremmet faren for at det går for langt den veien. Kan det bli for mye ”dill” og ”kos” og for lite krav? Eller kanskje spørsmålet viser manglende kunnskap på hva tilpasset opplæring går ut på? I Meyers artikkel hevder Malt at det største problemet er, at man gjør det å være høysensitiv til noe spesielt og uvanlig, som krever spesiell omsorg og hensyn (Meyer, 2017). Med tanke på at ca. 20% har dette personlighetstrekket, så er det et mindretall, og dermed mer uvanlig i forhold til de resterende 80%. Når omgivelsene har å så mye å si for disse elevene på godt og vondt, så er det vel kanskje ikke noe galt i å forlange fokus på hvordan legge til rette for å trygge hverdagen for disse elevene. På den annen side så hevder August & August at man på en avbalansert måte må arbeide både med å forandre rammene for klassens samspill, og samtidig motivere et sensitivt barn til å ta større ansvar selv for å berolige nervesystemet sitt (August & August, 2016, s.

164). De er opptatt av å lære barn aksept og regulering av følelser, for å gi styrke, i motsetning til avvising av følelser, som vil gjøre sensitive barn sårbare (August & August, 2016, s. 101-102). De viser til Belsky (2015) som mener man bør følge prinsippet i metaforen ”la hansken passe til hånden” Det vil her si at man fleksibelt justerer måten man utfordrer barn på, på bak grunn av alle barns ulike tilbøyelighet (August & August, 2016, s. 48).

Ser vi tilpasset opplæring i lys av Biesta (2015) sitt perspektiv på balansen mellom verdensødeleggelse og selvødeleggelse, så kan vi kanskje tolke høysensitive elevers tendens til selvødeleggelse. Her blir lærers rolle å ”hente inn” de høysensitive elevene til ”midten”. Men i og med at høysensitive elever kanskje mest sannsynlig vil bli overstimulert av å befinne seg på ”midten” til enhver tid, vil ikke det bare forverre situasjonen for disse elevene? Biesta sier at ”Noen ganger trenger vi å trekke oss tilbake fra den vanskelige midten, kanskje for å lade batteriene eller få perspektiv på det vi møter” (Biesta, 2015, s. 203). Selv om det kan være en større utfordring for høysensitive elever å oppholde seg på ”midten”, så kan man kanskje forstå Biesta som framhever pedagogens rolle til å støtte og oppmuntre i alle mulige former, slik at barnet kan ”holde ut problemet med å være i verden” (Biesta, 2015, s. 203).

## 9. b Mentalisering og mening

Noen mulige former for støtte og oppmuntring kan kanskje sies å finnes i lys av teori om ”SOC”. Da Aron gir uttrykk for at høysensitive personer spesielt er opptatt av en dypere mening i tilværelsen (Aron, 2013), blir det kanskje naturlig også å fokusere på mentalisering. Mentalisering kan beskrives som å reflektere over egne og andres tanker, følelser og handlinger i ulike situasjoner (August og August, 2016, s. 70). August & August viser til Fonagy (2007), som fremhever mentalisering, som viktig, i arbeidet med å bli bedre til å håndtere motgang for denne gruppe elever, fordi det fremmer barns evne til å berolige seg selv og regulere følelser (August og August, 2016, s. 70). Skårderud (2016) viser i en artikkel til Stern (1985) som hevder at mentalisering dypest sett handler om å utvikle *intersubjektivitet*, at noe er følelsesmessig delt (Skårderud, 2016).

## 10. Psykisk helse på pensum?

Kanskje det i denne sammenheng kan være naturlig å spørre om det å ha psykisk helse på pensum, vil bidra til mentalisering og mening for høysensitive elever? NOU 2015:2, *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, fremhever forslag om å styrke elevenes forståelse av og kompetanse i hvordan de kan forebygge og håndtere krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det kan vel eniges om at dette fokuset er positivt, så kan det gjerne diskuteres hvordan dette skal foregå. Øiestad, Brantzæg og Torsteinson (2017) uttrykker i en artikkel av Tore Brøyn (2017) at de har liten tro på at elever skal lære psykisk helse som fag. Brantzæg sier at det å bli behandlet som et viktig menneske, er det som fremmer psykisk helse. (Brøyn, 2017). Flaten (2015) mener imidlertid at å ta opp temaet psykisk helse innebærer at elevene kan lære å identifisere og håndtere gode og vonde følelser på måter som gjør at vi tar vare på oss selv. Dette for å få kunnskap om egne reaksjonsmåter og hvordan disse påvirker oss (Flaten, 2015, s. 23). August og August (2016) viser til flere lærer som har fått gode resultater ved å gjennomføre klassesamtaler på en mer bevisst og respektfull måte som fremmer forståelse, samhold og sosial ansvarlighet blant barna. De poengterer at en vellykket samtale handler i vid utstrekning om å gjøre forskjeller allmenne, normale og akseptable (August & August, 2016, s. 178).

I følge NOU 2015:2, 1.6.9, kap, 19, poengteres viktigheten av å *styrke kompetanse blant lærere*, som avgjørende for å kunne; ”sikre alle elever et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet” (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kanskje viktigheten å styrke mentaliseringsevnen hos lærer selv, i tillegg til kunnskap om ulike temperamentstrekk i samspill med miljøet, kunne inngått i denne kompetansen?

## 11. Eleven som har en vanske eller skolen som har vansker?

Kanskje kan en undres på om en ”eksistensiell krise” hos den høysensitive elevene speiler en ”eksistensiell krise” i skolen? Kanskje signaler fra høysensitive elever om mistrivsel i skolen, viser at det er noe i skolen som ikke fungerer? I lys av Wivestad, kanskje spørre om pedagogikken i skolen er slik den *bør* være?

Solveig M. Reindal skriver en undersøkelse av kunnskapens gode i lys av Søren Kierkegaards forståelse av selvet (Reindal, 2015, s. 138). Der skjelles det mellom de *lærde spørsmål* og *inderlighetens spørsmål*, der inderlighetens spørsmål viser til eksistensielle spørsmål om hvordan vi lever livene våre (Reindal, 2015, s. 138). Reindal hevder at vi må holde disse to typene spørsmålsstillinger sammen, hvis vi skal nærme oss en forståelse av hva kunnskapens gode er innenfor pedagogikk. Hun vektlegger eksistens og pedagogikk innen epistemologi, det vil si læren om hva kunnskap er, og hvordan vi får del i kunnskap, innebærer å fremheve inderlighetens spørsmål som en viktig side ved pedagogisk praksis (Reindal, 2015, s. 139). Ved å framheve inderlighetens spørsmål vil det kanskje også fremme elevenes evne til mentalisering, som igjen kan gjøre kunnskapen mer *meningsfull* og ”levende” for elevene. Kanskje det er nettopp da de høysensitive elevene, med sine dype refleksjoner over livet, kan få anledning til å vise sitt potensial.

## 11. a Håp om bedre vilkår for psykisk helse i skolen i fremtiden?

*”Å anerkjenne at man er i ukjent terreng, gjør at man trår varsomt.*

*Da trækker man sjeldnere feil.”*

(Handal, 2017)

Steffen Handal, leder i Utdanningsforbundet, innrømmer at Biestas syn på utdanning har hatt dårligere vilkår, i en tid der målbare resultater, rangering og effektstudier har vært fokuset, men sier så at det nå blir erstattet med mer ydmykhet og sterkere forståelse for kompleksitet (Handal, 2017). Denne kompleksiteten er kanskje det viktigste å ta innover seg i arbeidet med mennesker.

## 12. Avslutning

I denne oppgaven har jeg aktualisert at det er så mye mer ved det å være høysensitiv, enn å være sårbar. Samtidig som høysensitivitet også representerer en risikofaktor i dagens samfunn for å utvikle psykiske helseproblemer. Det vil kanskje derfor være ekstra viktig å ikke avfeie dette begrepet, i de pedagogiske fagmiljøer, men heller legge vekt på hvordan hjelpe de høysensitive elevene å finne, og ta i bruk sine ressurser, som dette personlighetstrekket også innebærer.

Oppgaven har satt fokus på at det viktigste bidraget i denne sammenheng, kanskje vil være å få pedagogikkens grunnleggende filosofi fram i lyset. Men inntil da, så trenger vi kanskje begrepet høysensitivitet mer enn noen gang i pedagogisk sammenheng, for forstå at ikke alle er konstruert for å tilpasse seg det "ADHD-samfunnet" vi har i dag, for å bruke Haukedal sitt uttrykk.

*Balanse* kan vel sies å være nøkkelen her, slik som gjerne ellers i livet. For høysensitive spesielt, gjelder det da å lære seg balansen mellom "å gjøre og å være" som August & August uttrykker det. I balanse vil den høysensitive kunne komme i kontakt med seg selv og sin rikdom av ressurser til glede for seg selv, skole og samfunn.

## Referanseliste

- Andersen, A. J. (2016). *Psykisk helse*. Hentet Mars 30, 2017 fra Store medisinske leksikon: [https://sml.snl.no/psykisk\\_helse](https://sml.snl.no/psykisk_helse)
- Angell, V. A. (2017, Mars 1). "*Høysensitive barn skal tilpasse seg omverden og de skal ikke gis noe diagnose*". Hentet April 6, 2017 fra Utdanningsnytt.no: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/mars/hoysensitive-barn-skal-tilpasse-seg-omverden-og-de-skal-ikke-gis-noen-diagnose/>
- Aron, E. N. (2013). *Særlig sensitiv: La sårbarheten bli din styrke*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Aron, E. N. (2014). *Særlig sensitive barn*. Oslo: Cappelen Damm as.
- Aron, E. N. (2011, August). *The Highly Sensitive person*. Hentet April 14, 2017 fra hsperson.com: <http://www.hsperson.com/pages/2Aug11.htm#top>
- Aron, E. N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012). *Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity*. Hentet Januar 27, 2017 fra scottbarrykaufman.com: <http://scottbarrykaufman.com/wp-content/uploads/2013/08/Pers-Soc-Psychol-Rev-2012-Aron-1088868311434213.pdf>
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). *Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality*. Hentet Januar 29, 2017 fra [http://hsperson.com/pdf/JPSP\\_Aron\\_and\\_Aron\\_97\\_Sensitivity\\_vs\\_I\\_and\\_N.pdf](http://hsperson.com/pdf/JPSP_Aron_and_Aron_97_Sensitivity_vs_I_and_N.pdf)
- Aron, E. (Forfatter), & Harper, W. (Regissør). (2015). *Sensitive - The untold story* [Film].
- August, L., & August, M. (2016). *Sensitive barn i pedagogisk arbeid: Fra sårbarhet til styrke*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Belsky, J., & Pluess, M. (2009). *Beyond Diatheses Stress: Differential Susceptibility to Environmental Influences*. Hentet Januar 29, 2017 fra users.ugent.be:  
<http://users.ugent.be/~wbeyers/scripties2011/artikels/Belsky,%20Pluess,%20Psych%20Bull%202009%20Differential%20susceptibility.pdf>
- Belsky, J., Jonassaint, C. R., Pluess, M., Stanton, M., Brummett, B. H., & Williams, R. B. (2009). *Vulnerability Genes or Plasticity Genes? Molecular Psychiatry*. Hentet Januar 29, 2017 fra  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2834322/>
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I B. O.
- Brunstad, S. M. Reindal, & H. (. Sæverot, *Eksisten & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (T. Sævi, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brøyn, T. (2017, Mars 9). *Utdanningsnytt*. Hentet Mars 30, 2017 fra Utdanningsnytt.no:  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/artikler/2017/mars/godt-relasjonsarbeid-gir-effektive-skoler/>
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. (K. Øverland, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, K. (2015). Psykisk helse, normalitet og angst. *Spesialpedagogikk* (2).
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Rapport 2011:1 Bedre føre var... .* Hentet Mars 30, 2017 fra Folkehelseinstituttet:  
<https://www.fhi.no/globalassets/migrering/dokumenter/pdf/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf>
- Foreningen for høysensitive. (2017). *Foreningen for høysensitive*. Hentet Mars 29, 2017 fra hsperson.no: <https://www.hsperson.no>

- Handal, S. (2017, Februar 24). *Skråikkerhet er utviklingens fiende*. Hentet Januar 27, 2017 fra Utdanningsforbundet.no:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Taler-og-innlegg1/2017/Skrasikkerhet-er-utviklingens-fiende/>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haukedal, T. E. (2014). *Boken om høysensitivitet: veien fra sårbarhet til ressurs*. Hordvik: Trond Haukedal forlag AS.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2003, Januar 10). *St.meld. nr. 16 (2002-2003)*. Hentet Januar 27, 2017 fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/sec1>
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Kunnskapsdepartementet. (u.d.). *NOU 2009:18 Rett til læring*. Hentet Januar 29, 2017 fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec2>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, Mars 18). *NOU 2015:2 Å høre til–Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet Mars 30, 2017 fra Regjeringen.no:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/sec2>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Opplæringsloven*. Hentet Januar 29, 2017 fra lovdata.no:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#§1-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1)
- Licht, L., Mortensen, E. L., & Knudsen, G. M. (2011). *Association between sensory processing sensitivity and the serotonin transporter polymorphis 5-HITTLPR short/short genotype*. Hentet Januar 29, 2017 fra hsperson.com:  
[http://hsperson.com/pdf/Poster\\_SOBP%20meeting%202011\\_Licht\\_030511.pdf](http://hsperson.com/pdf/Poster_SOBP%20meeting%202011_Licht_030511.pdf)



- Lund, I. (2015). *Sårbare elever i skolen – ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet*. Hentet Januar 27, 2017 fra utdanningsforskning.no:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/sarbare-elever-i-skolen---ulike-perspektiver-og-tilrettelegging-av-laringsmiljoet/>
- Manen, M. V. (1993). *Pedagogisk takt*. Casper forlag.
- Melby-Lervåg, M. (2017, Januar 16). "*Høysensitive barn*"-Hvem er de egentlig?". Hentet April 6, 2017 fra Utdanningsnytt.no:  
<https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/januar/hoysensitive-barn---hvem-er-de-egentlig/>
- Meyer, A. H. (2017, Februar 18). *klassekampen.no*. Hentet April 6, 2017 fra Noen av oss har kjøre nerver: De tynn-hudede:  
<http://www.klassekampen.no/article/20170218/ARTICLE/170219921>
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pilberg, S. (2017, Januar 27). Barn Pyskisk helse, Stillhetens time. 18-24.
- Pluess, M., & Belsky, J. (2012). *Vantage Sensitivity: Individual Differences in Response to Positive Experiences*. Hentet Januar 29, 2017 fra philosonic.com:  
[http://www.philosonic.com/michaelpluess\\_construction/Files/PluessBelsky\\_2013\\_Vantage%20Sensitivity%20%20Individual%20Differences%20in%20Response%20to%20Positive%20Experiences.pdf](http://www.philosonic.com/michaelpluess_construction/Files/PluessBelsky_2013_Vantage%20Sensitivity%20%20Individual%20Differences%20in%20Response%20to%20Positive%20Experiences.pdf)
- Reindal, S. (2015). Kunnskapens gode? En undersøkelse av kunnskapens gode i lys av Søren Kierkegaards forståelse av selvet. I P. O. Brunstad, S. Reindal, & H. Sæverot (red.) *Eksisten & Pedagogikk En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saint-Exupéry, D. (2010). *Le petit prince / Den lille prinsen*. (I. Hagerup, Overs.) H. Aschehoug & Co.

Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – En relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. Sæthre, *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skårderud, F. (2016, Mai 27). *Hva er mentalisering?* Hentet Januar 27, 2017 fra Psykologisk.no: <https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 4 15). *Tilpassa opplæring og arbeid med relasjoner*. Hentet Mars 30, 2017 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/relasjoner/>

Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk? I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, & J. Sæthre, *Grunnverdier i pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Young, S. N. (2007, November). *How to increase serotonin in the human brain without drugs*. Hentet April 14, 2017 fra Journal of Psychiatry & Neuroscience: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2077351/>