

«Jeg har jo alltid visst at jeg var litt
annerledes, at jeg ofte reagerte på ting på
en annerledes måte»

En hermeneutisk-fenomenologisk orientert studie med utgangspunkt i
unge voksnes opplevelse av egen (høy)sensitivitet som barn i
pedagogiske situasjoner.

Marie Oen Valset

Veileder: Tone Sævi

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på allmennpedagogiske spørsmål

NLA Høgskolen Bergen

November 2018

Sammendrag

Denne oppgaven startet med en undring og nysgjerrighet knyttet til menneskers opplevelse av egen sensitivitet. Hvilken sammenheng er det mellom menneskers selvopplevelse og det som i dag kalles *(høy)sensitivitet*? (Aron 2002, 2013, 2016). (Høy)sensitivitet blir i faglitteraturen beskrevet som et karaktertrekk og hovedsakelig belyst i et psykologisk og biologisk perspektiv. Dette prosjektet har derimot undersøkt (høy)sensitivitet som *fenomen* og måte å *være i verden* på. En eksistensiell forståelse av pedagogikk og en hermeneutisk fenomenologisk metodologi ble dermed mitt grunnlag for masteroppgaven og den orienteringen jeg har for arbeidet. Jeg har snakket med unge voksne som forstår seg som (høy)sensitive og de har delt minner fra de var barn og sammen med voksne. Jeg har etterspurt opplevelser der det var vanskelig for dem at de var som de var, det vil si, at de var spesielt sensitive barn. I fenomenologisk forskning er det opplevelsen av et fenomen som gjør at det er mulig for forskeren å lære mer om akkurat dette fenomenet. Men dette er likevel ikke uten begrensninger. Et fenomens kompleksitet gjør at en aldri fullt ut vil kunne «fange» sin egen eller andres opplevelse av fenomenet, og dette er en grunntenkning som preger prosjektet. Jeg har lurt på hvilken betydning (høy)sensitivitet kan ha for pedagogisk praksis og har derfor undersøkt fenomenet i lys av følgende forskningsspørsmål:

«Hva er (høy)sensitivitet og hvordan opplevde noen unge voksne sin sensitivitet som barn i pedagogiske situasjoner?»

Jeg lurer: Hvordan kan vi som voksne møte barns sensitivitet på en god og ivaretagende måte? Hvilken pedagogiske dilemmaer kan oppstå når voksne er i møte med barn? Ser disse dilemmaene annerledes ut i møte med barn som er mer sensitive? Hvilken betydning har den pedagogiske relasjon for barnet og barnets forståelse av seg selv? *Den pedagogiske relasjonen*, møte mellom barn og voksen, blir i denne oppgaven sett på som møteplassen (og selve forutsetningen) for pedagogisk praksis og noe som gir den voksne et følgende *ansvar* (Bauman 1993, 1996a, 1996b; Mollenhauer 1996; Sævi 2015; Skjervheim 1992). I dette prosjektet har jeg undersøkt betydningen av denne relasjonen i møte med (høy)sensitivitet.

*To slags takknemlighet: den plutselige som vi føler ved
det vi tar imot, den større som vi føler ved det vi gir.*

Edwin Arlington Robinson (Robinson i Roeim, 1994, s.417).

Forord

Det er vanskelig å beskrive hvordan det oppleves å nå være i «mål». Jeg kjenner først og fremst på en ubeskrivelig glede og takknemlighet for dette har uten tvil vært det mest meningsfulle året i mitt liv. Trolig er det nettopp derfor det også kjennes vemodig å være ved veis ende.

Formålet med ethvert forord er å rette en takknemlighet i retning enkelte mennesker. Min kjære familie og venner - tusen takk for at dere på ulike måter har inspirert og «heiet meg» gjennom denne reisen som dette prosjektet har vært.

Jeg vil likevel nevne noen personlig og jeg vil gjerne begynne med mine fire flotte deltakere: **Thea, Viktor, Cecilie og Silje**. Tusen takk for deres mot og ønske om å dele deres personlige historier med meg. Tusen takk for at vi sammen har kunne bidratt til at vi forhåpentligvis kan forstå hverandre enda litt bedre.

Min fantastiske veileder **Tone**. Jeg er heldig som fikk gjennomføre dette prosjektet sammen med *deg*. Din pedagogiske tankegang er en sann inspirasjon, og du har ikke bare lært meg å tenke nytt og annerledes, men også lengre enn det jeg trodde jeg kunne. Du hjalp meg å finne min pedagogiske stemme og det vil jeg være deg evig takknemlig for. Tusen takk!

Til alle dere flotte **medstudenter, lærere og ansatte** som jeg har fått ære av å bli kjent med på **NLA Høyskolen**. Dere er nydelige mennesker. Tusen takk for gode samtaler og innsikter.

Gode **Mariann**, tusen takk for din entusiasme. Du har virkelig delt gleden for dette prosjektet med meg og jeg setter pris på alle de samtalerne vi har hatt. Tusen takk for at du stadig har minnet meg på at prosjektet mitt har en betydning.

Min snille **Pappa**, tusen takk for din omtenkksomhet. Du har alltid sagt at vi må finne glede i det vi gjør, jeg forstår nå mer enn noen gang hva du har ment med dette.

Christer og Fredrik, bedre brødrene kunne ingen bedt om. Tusen takk for deres kontinuerlige støtte, motivasjon og inspirasjon. Når jeg tenker på dere kjenner jeg meg privilegert og takknemlig.

Sist, men ikke minst, min kjæreste **Mamma**. Det er så mye jeg vil takke deg for, du har alltid vært og kommer alltid til å være mitt største forbilde. Tusen takk for at du har lært meg selv å kjenne.

Bergen, november 2018, Marie Oen Valset

VÅG Å VÆRE

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

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

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

Hans Olav Mørk¹

¹ http://onskedikt.origo.no/-/bulletin/show/546439_vaag-aa-vaere?ref=checkpoint

Innhold

SAMMENDRAG.....	3
FORORD.....	5
1. STARTEN.....	11
INNLEDNING.....	11
DER DET HELE BEGYNTE.....	11
PROSJEKTETS HENSIKT.....	12
Å VÆRE ÅPEN FOR <i>DEN ANDRES</i> VERDEN.....	14
ET KOMPLEKST FORSKNINGSFELT.....	15
HVORFOR ER BARNES (HØY)SENSITIVITET AV PEDAGOGISK BETYDNING?.....	16
Å FORSKE ER Å UTFORSKE EGEN FORFORSTÅELSE.....	17
HVORFOR EN FENOMENOLOGISK ORIENTERING?.....	18
ET UNDRENDE UTGANGSPUNKT.....	19
OPPGAVENS OPPBYGNING.....	20
2. DEL 1. ET FORTOLKENDE LITTERATUR-REVIEW.....	23
INNLEDNING.....	23
ETYMOLOGI.....	24
SENSITIVITET ER NOE VI <i>ER</i>	25
SENSITIVITET SKILLER SEG FRA (OVER)FØLSOMHET.....	25
SENSITIVITET SKILLER SEG FRA INTROVERSJON.....	27
SENSITIVITET SOM NOE MEDFØDT.....	28
SENSITIVITET SOM NOE OVERVELDENDE.....	29
SENSITIVITET SOM NOE MILJØBETINGET.....	31
SENSITIVITET SOM ET (KULTURELT) IDEAL.....	32
SENSITIVITET SOM ET PEDAGOGISK ANLIGGENDE.....	33
<i>Å se barns sensitive side.....</i>	<i>34</i>
<i>Hva karakteriserer fenomenet?.....</i>	<i>35</i>
DEL 2. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN SOM PEDAGOGISK MEDIUM.....	37
INNLEDNING.....	37
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN SOM UTGANGSPUNKT FOR PEDAGOGIKK – DEN KONTINENTALE PEDAGOGISKE TRADISJONENS FOKUS.....	38
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN SIN VIKTIGSTE KVALITETER.....	38
PEDAGOGIKK SOM EKSISTENSIELL VIRKSOMHET.....	39
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN PREGET BARNES MULIGHET FOR VOKSEN EKSISTENS.....	41
AVSVARET I DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN.....	43
<i>Hvordan begrunne vårt ansvar overfor barn.....</i>	<i>43</i>
<i>Det pedagogiske ansvaret er fordret av barnet.....</i>	<i>44</i>
HVORDAN VI SOM VOKSNE <i>SER</i>	46
MØTE MELLOM BARN OG VOKSNE ER PREGET AV KONVENSJONER.....	47
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN MØTER BARN MED EN GOD INTENSJON.....	49
3. METODE.....	51
INNLEDNING.....	51
MITT PROSJEKT.....	51
MIN TILNÆRMING TIL HERMENEUTISK FENOMENOLOGISK METODE.....	53
HERMENEUTISK FENOMENOLOGI SOM PEDAGOGISK TILNÆRMING.....	53
HERMENEUTISK FENOMENOLOGI SOM METODE.....	54
<i>En utradisjonell metode.....</i>	<i>56</i>

<i>Det starter med opplevelsen av fenomenet.....</i>	57
<i>Lived experience – den gjennomlevde opplevelsen.....</i>	58
<i>Opplevelsen «blir gjennomarbeidet» til en anekdote.....</i>	60
<i>Den fenomenologiske holdningen.....</i>	61
<i>Å la det skjulte bli synlig(ere).....</i>	62
<i>Å vite for mye om et fenomen.....</i>	62
<i>Nytten av etymologi.....</i>	63
<i>Fenomenet både skjuler og viser seg.....</i>	63
DET Å SKRIVE DEN FENOMENOLOGISKE TEKSTEN.....	64
<i>Språk og ord betyr en forskjell.....</i>	66
MIN PROSESS I MASTEROPPGAVEN.....	67
<i>Brosjyren i skuffen.....</i>	67
<i>Å melde prosjektet til NSD.....</i>	68
PROSJEKTETS DELTAKERE.....	69
<i>Fokusgruppe og individuelle fenomenologiske intervju.....</i>	70
<i>Beskrivelser av «gjennomlevde opplevelser».....</i>	71
<i>Den spennende transkriberingen.....</i>	72
4. PRESENTASJON AV INTERVJUMATERIALET.....	75
INNLEDNING.....	75
DET (SELV)OPPLEVDE.....	75
(HØY)SENSITIVITET.....	79
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN.....	83
Å TRENGE TRYGGHET.....	88
5. REFLEKSJON OVER HVORDAN (OPP)LEVD SENSITIVITET KAN UTTRYKKE SEG I PEDAGOGISKE SITUASJONER.....	93
INNLEDNING.....	93
DEN (OPP)LEVDE SENSITIVITETEN.....	94
VI LEVER I VERDEN PÅ VÅR UNIKE MÅTE – MEN NOEN FØLER SEG FREMMED.....	95
JEG OPPLEVER MEG SELV FRA MEG SELV.....	97
Å SE NOE FORDI DET ER ANNERLEDES.....	98
OM Å UNNGÅ Å FØLE SEG ANNERLEDES.....	99
HENDELSER SOM IKKE ER TIL Å FORSTÅ.....	103
<i>Om å trenge at noen ser.....</i>	104
<i>Å være sammen om det uforklarlige og uforståelige.....</i>	105
INNLEVELSE I ANDRES LIV OG LIDELSE.....	106
<i>Å «snakke» med et uspesialisert språk.....</i>	108
Å SE BARN SOM EN PEDAGOGISK (UT)FORDRING.....	110
<i>Å bli sett på en måte som ikke er god nok.....</i>	110
<i>Å bli sett taktfullt.....</i>	112
<i>Å bli sett som den en er og samtidig ivaretatt.....</i>	113
6. Å IVARETA BARNES OPPLEVELSE AV SEG SELV.....	115
INNLEDNING.....	115
KONVENSJONER GJØR OSS BLIND FOR BARNES MÅTER Å SE VERDEN PÅ.....	115
Å SE PÅ EN MÅTE SOM STØTTER BARNET.....	118
Å SNAKKE OM DET SOM IKKE KAN SIES.....	120
KILDER.....	123
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERNE.....	129
VEDLEGG 2: SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN.....	132
VEDLEGG 3: SAMTALETEMA.....	133
VEDLEGG 4: NSD GODKJENNING.....	134

1. Starten

Innledning

Hvorfor opplever noen sin sensitivitet sterkere enn andre? Hva er det som gjør at noen barn opplever situasjoner i livet sterkere og kanskje også annerledes enn sine jevnaldrende? Har deres opplevelse sammenheng med det mange i dag kaller (høy)sensitivitet (Aron 2002, 2013, 2016)? Hva vil det egentlig si å være spesielt sensitiv eller på fagspråket (høy)sensitiv? Hvordan kan sensitivitet prege barns opplevelse av seg selv, andre og verden? Hva er det viktig at vi voksne er oppmerksomme på i vårt møte med barn i sin alminnelighet og særlig når det gjelder spesielt sensitive barn? Dette er spørsmål som har fulgt meg gjennom dette prosjektet, samtidig som det er spørsmål som ikke enkelt kan besvares. Å se seg selv, andre og verden som et eksistensielt felleskap er knyttet til en bestemt forståelse av pedagogikk som igjen er knyttet til de europeiske pedagogiske tradisjonene. Her forstår en hvert møte med et annet menneske - og i denne sammenheng barn og unge - som et møte med noe usikkert, åpent og ikke-kalkulerbart, og en har en forståelse av relasjonen mellom voksen og barn som pedagogikkens utgangspunkt (Mollenhauer 1996; van Manen 1991, 2015; Sævi 2005, 2007). I dette prosjektet ønsker jeg å utforske hvordan noen pedagogiske situasjoner er utfordrende, krevende, vanskelige, men også meningsfulle og spennende for noen unge voksne som har delt med meg sine opplevelser fra de var barn av å være spesielt sensitive. Vi kan imidlertid aldri få full tilgang til andre menneskers opplevelser fordi alle opplever seg selv på en måte som er unik. Dette ble for meg en viktig pedagogisk erkjennelse, og det er i lys av denne erkjennelsen jeg skriver denne oppgaven.

Der det hele begynte

Valg av tema er for meg både personlig og faglig fundert. Jeg vet jeg var et tankefullt og følsomt barn. Mye husker jeg, masse har jeg blitt fortalt. Når jeg var glad gikk jeg på en sky, når jeg var lei meg var jeg utrøstelig. Heldigvis var jeg mest glad. Det er enkelte episoder jeg som voksen ikke helt har klart å forstå. Som den dagen jeg var på klassesettur og klarte å miste et nydelig hvit blonde hårstrikk som min tante hadde gitt meg. Jeg var helt fra meg. «Men vi kan kjøpe et nytt» sa min mor da jeg kom hjem. «Du trenger ikke å være lei deg. Det er ingen som er sint for at du mistet det». Det hjalp ikke, hårstrikken var borte og det var som at jeg hadde mistet noe uerstattelig. Og det var andre episoder: Jeg husker godt høstkvalden jeg stilte spørsmål om hvorfor vi mennesker er her på jorden. Jeg husker det var vanskelig å akseptere at spørsmålet jeg lurte på ikke hadde et klart svar. Jeg kunne bli svært trist når andre

var lei seg og det kan fremdeles gi meg en vondt følelse i magen. Jeg hadde ikke hørt om (høy)sensitivitet før for et år siden, selv om jeg har kjent på min egen sensitivitet hele livet.

Jeg tror jeg vil beskrive dette prosjektet som en reise for meg. Men prosjektet er ikke min historie. Historiene jeg forteller er Thea, Viktor, Cecilie og Silje sine. Det er de som har delt med meg sine opplevelser av vanskelige situasjoner i sin barndom og ungdom. Men det er jeg som utforsker fenomenet (høy)sensitivitet, og det er jeg som fortolker og skriver om fenomenet på grunnlag av deres opplevelser og på grunnlag av teoretiske kilder som har hjulpet meg å forstå mer. En bieffekt av prosjektet er at arbeidet med deres opplevelser likevel på mange måter har hjulpet meg å forstå noen sider ved meg selv som jeg kanskje aldri helt har forstått før jeg startet på dette prosjektet. Tanken om at prosjektet kanskje kan hjelpe noen å forstå dere selv litt bedre – slik jeg gjorde – har gitt meg en opplevelse av håp. Dette håpet har vært en viktig drivkraft, men målet med prosjektet er å forstå mer av hva (høy)sensitivitet er som fenomen, hvordan det oppleves og uttrykker seg i pedagogisk sammenheng, og hvilke pedagogiske dilemma som komme til syne i møte med spesielt sensitive barn og unge.

Prosjektets hensikt

Ethvert forskningsprosjekt bør forsøke å komme frem til noe nytt, enten det er et nytt perspektiv, en ny erkjennelse eller en ny teori. For å kunne det trenger forsker at prosjektet har et forskningsspørsmål eller en metodisk tilnærming som nyanserer det arbeidet som har blitt gjort tidligere. Den mest utbredte forklaringen på hvorfor enkelte er mer sensitive, er det psykolog og forsker Elaine N. Aron som står bak. Hun skriver:

Å ha et sensitivt eller følsomt nervesystem er et normalt, og i utgangspunktet nøytralt, personlighetstrekk. Trekket forekommer hos 15-20 prosent av befolkningen. Sannsynligvis har du arvet det. Det medfører at du er deg bevisst små nyanser i omgivelsene, og det er en stor fordel i mange situasjoner. Men det betyr også at du lettere blir overveldet når du har vært ute i et svært stimulerende miljø for lenge, slik at nervesystemet ditt er blitt bombardert med synsinntrykk og lyder til du er helt utmattet. (2013, s. 11-12)

Å ha et mer sensitivt nervesystem gjør at mye av det som en tenker, ser og sanser oppleves sterkere. Det handler om følsomhet eller mottakelighet ovenfor inntrykk og stimulering. Inntrykk blir bearbeidet på en grundigere måte, og denne dype bearbeidingen former menneskets personlighet. Aron skriver videre:

Highly sensitive individuals are those born with a tendency to notice more in their environment and deeply reflect on everything before acting, as compared to those who notice less and act quickly and impulsively. As a result, sensitive people, both children and adults, tend to be empathic, smart, intuitive, creative, careful and conscientious [...]. (2002, s 7)

Hvordan vi kan forstå (høy)sensitivitet er et av prosjektets overordnede spørsmål, men langt ifra et enkelt ett. I dette prosjektet ønsker jeg å forstå fenomenet (høy)sensitivitet gjennom en fenomenologisk og eksistensiell forståelse av pedagogikk. Dette er en tilnærming til barn og pedagogikk som skiller seg ut fra det psykologiske og biologiske forskningsfeltet som i dag preger forskningen på det som er betegnet som (høy)sensitivitet.

En eksistensiell tilnærming til pedagogikk har barns og voksnes *levde liv* i fokus. Sævi (2014a, s. 257) skriver: «Ordet eksistensiell er [...] brukt i betydningen det som handler om livet, livsspørsmål og barnets livsverden, og inkluderer forståelsen av pedagogikk som eksistensiell virksomhet». Videre ønsker jeg å lære mer om (høy)sensitivitet ved hjelp av hermeneutisk fenomenologisk metode som fokuserer på *opplevelsen* av et fenomen som utgangspunkt for å forstå mer av dette fenomenet. La meg prøve å forklare nærmere hva jeg mener med dette. Mennesker er til enhver tid omgitt av fenomener, men vi reflekterer sjelden over dem. Vi er vant til å se dem på *en* måte og vi glemmer å spørre om de kan forstås på en annen måte. Fenomen blir derfor ofte forstått som noe fast og statisk fremfor flersidig og dynamisk (noe det er). For (høy)sensitivitet er, i likhet med alle andre fenomener, både sammensatt og kompleks. Jeg har erfart å havne i denne kompleksiteten når folk har spurt meg hva (høy)sensitivitet egentlig er, eller på hvilken måte jeg velger å forstå (høy)sensitivitet i dette prosjektet. Vi mennesker vil aller helst ha en lett og enkel forklaring, noe som i og for seg ikke er rart, men det har vært en utfordring siden dette prosjektet (og tilnærmingen til det) ikke kan forklares på en enkel måte. Dessuten er det jo slik i fenomenologisk forskning at utforskningen av fenomenet *er* selve prosjektet (Sævi 2013a, s.3). Det er altså ikke mulig å forstå eller beskrive et fenomen tilnærmet slik det *er før* en i det minste har utforsket det. Så jeg vet at jeg i mine forklaringer sannsynligvis ofte har forvirret mer enn jeg har belyst. For eksempel sier jeg: *Å være (høy)sensitiv er ikke å være en viss type menneske. Det hevdes å være et personlighetstrekk, men det betyr likevel ikke at du er på en spesifikk måte. Det er heller ikke en diagnose. Det hevdes å ha sammenheng med nervesystemet. Mennesker opplever ulike reaksjoner. Det er en styrke, men det oppleves ofte som en utfordring. Men mitt fokus er først og fremst (høy)sensitivitet som et fenomen. Eller kvalitet. Men også et pedagogisk spørsmål. Ja, det er et pedagogisk prosjekt, men nei, jeg skal ikke intervju barn.*

Jeg skal snakke med unge voksne og jeg ønsker at deres opplevelser skal fortelle meg noe om hva det vil si å være (høy)sensitiv. Men jeg ønsker at de skal huske tilbake til minner fra de var liten... Hva teorien min blir til slutt spør du? Nei, jeg har ikke en konklusjon... » Så jeg forstår godt at folk blir forvirret. Noe av denne forvirringen har trolig sammenheng med den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for dette prosjektet.

Jeg har valgt å skrive (høy)sensitivitet med «høy» i parentes for å få frem at jeg tilnærmer meg menneskers opplevelse av egen sensitivitet som noe jeg ikke fullstendig vil kunne gripe opplevelsen av. Jeg ønsker å undersøke hvordan vi som voksne kan møte barn på en måte som både ivaretar og tar høyde for at alle mennesker (og dermed barn) ser og forstår seg selv og verden på en unik måte. Slik jeg ser det er barns og unges opplevelse av situasjoner der deres sensitivitet kommer til uttrykk på ulike måter, nettopp et pedagogisk spørsmål som kommer til sin rett i en fenomenologisk eksistensiell tilnærming.

Å være åpne for *den andres* verden

Fenomenet (høy)sensitivitet er «kjent» som opplevd og erfart av en rekke mennesker. Men det er mange som ikke kjenner seg helt igjen i slik de som forstår seg som (høy)sensitive *selv* beskriver seg i møte med andre og verden. Det er slik med de fleste fenomen vi møter. Noen kjenner dem på kroppen, mens andre ikke gjør det. Jeg forstår og tilnærmer meg (høy)sensitivitet som en menneskelig måte å være i verden på. Jeg vil støtte meg til Max van Manens forståelse her. Han peker på at vi i fenomenologien utforsker «mulige menneskelige fenomen» (van Manen 1997, s. 41) (min oversettelse). Det betyr at ikke alle fenomen i verden er selvopplevd av alle. Det er ikke mulig siden mennesket lever på en plass om gangen, i en bestemt historisk tid og med sin begrensede personlighet og tilgang til andre og verden. Poenget er at vi som mennesker kan kjenne igjen noe i enhver menneskelig opplevelse, selv om vi ikke selv har opplevd den. Jan Hendrik van den Berg (i Baklien og Bongaardt 2014) utforsker i sin bok, *A different Existence. Principles of Phenomenological Psychopathology*, (van den Berg 1972) hvordan annerledeshet kommer til uttrykk i måten vi beskriver våre livsverdener på. Van den Berg beskriver hvordan han får innblikk i en pasient sin livsverden gjennom den unge mannens opplevelse av hvordan han ser gaten han går i. Mannen opplever gaten og husene som truende, grå og fremmed, en verden som oppleves totalt ulikt av van den Berg selv som er sammen med mannen i denne situasjonen. Baklien og Bongaardt (2014) siterer van den Berg:

Just outside the door, the patient grabs my arm, his face gets a glassy expression and he looks about anxiously. When I ask what the trouble is, he replies that the street frightens him. It looks so strange. So wide, and yet so narrow. The house lean over the street, he expects them to collapse. I talk to him quietly and tell him that there is nothing wrong with the streets, that, it even looks quite agreeable, but he shakes his head and is not convinced. (s. 342)

Van den Berg viser i denne historien hvordan to mennesker som går i samme gate opplever gaten helt forskjellig. De to personene har forskjellig forhold til seg selv og dette forholdet preger deres opplevelse av omgivelsene. Nå er van den Berg sitt eksempel kanskje ekstremt i og med at de to er en psykiatrisk pasient med en alvorlig sinnslidelse og hans terapeut. Men det at ethvert menneske opplever sin virkelighet ut fra hvem hun eller han er og hvordan hun eller han opplever situasjonen, er en erfaringsmessige og fenomenologisk sannhet som van Manen peker på med referanse til Heidegger (van Manen 1997, s. 46). For eksempel, når en terapeut skal prøve å hjelpe et menneske med en sinnstilstand så må terapeuten prøve å hjelpe pasienten ut ifra hvordan hun eller han opplever sin livsverden og eksistens. Van den Berg mener det ikke er mulig å skille mellom et «innenfra»-perspektiv og et «utenfra»-perspektiv fordi hvert menneskes subjektivitet er noe som er i vedkommendes objektive verden, samtidig som den objektive verden er noe som ville være i den personens indre verden (van den Berg i Baklien og Bongaardt, 2014, s. 340). Dette er en innsikt jeg mener vi kan overføre til pedagogisk praksis, og dermed på hvordan vi voksne møter alle barn. For å kunne best mulig møte, støtte og veilede barn så må vi virkelig prøve å forstå barnet, noe som inkluderer hennes eller hans opplevelser av seg selv, andre og verden.

Et komplekst forskningsfelt

Siden ethvert forskningsprosjekt alltid er del av en større forskningsmessig sammenheng, er det heller ikke uvanlig at flere forskningsfelt belyser et bestemt forskningsområde. Det (høy)sensitive forskningsområdet er et slikt eksempel. Det forskes på fra ulike perspektiv som psykologi, (nevro)psykologi, biologi, sosiologi og pedagogikk. Det kreves et slikt bredt perspektiv for å forstå det komplekse samspillet mellom menneskers biologi og psykologi, og hvordan dette påvirkes av miljøet, kulturen og tiden vi lever i.

Den forskningen som i dag dominerer, fokuserer på hvilken innvirkning sanseinntrykk har på personen, både når det gjelder tanker og emosjoner, men også hvordan dette påvirker personens handle- og væremåte (Lystad 2017). Vi kan si det i utgangspunktet er en psykologisk tilnærming som dominerer, men at arbeidet likevel ikke forklares utelukkende i et

psykologisk perspektiv. Aron (1999, 2002, 2004, 2006, 2013, 2016) står bak mye av den tilgjengelige forskningen, og store deler av de teoretiske og forskningsmessige forståelsene av begrepet (høy)sensitivitet viser tilbake til hennes forskning - og som oftest i sammenheng med den vitenskapelige betegnelsen *sensitivitet i sansebearbeidingen* (sensory processing sensitivity) (se også Aron og Aron 1997; Aron, Aron og Jagiellowicz 2012). Viktige bidrag om menneskelig sensitivitet har også kommet fra andre innenfor det psykologiske fagfeltet, blant annet fra hennes mann Arthur Aron, Jadzia A. Jagiellowicz, Michael Pluess, Jay Belsky, Thomas W. Boyce, Marian J. Bakermans-Kranenburg og Marinus H. van IJzendoorn. Men det er også økt forskning innenfor det pedagogiske feltet (August og August, 2013, 2016; Delskov og Sonne 2015a, 2015b) og det har også blitt publisert en del coaching og selvhjelpsbøker om temaet (Møberg 2013; Jensen 2017).

(Høy)sensitivitet er mye omdiskutert, noe som kanskje viser igjen i alt som er skrevet om det (Meyer 2017; Strand 2015; Pilskog 2016). Noen stiller spørsmål ved det som de opplever som et svakt forskningsgrunnlag og finner det problematisk at de samme forskerne står bak mesteparten av forskningen (Melby-Lervåg 2017). Jeg verken kan eller vil kunne gå inn i disse ulike forskningstradisjonene, men vil gi en kort presentasjon i kapittel 2 av det grunnlaget. Mitt fokus er pedagogisk, med vekt på forholdet mellom voksen og barn altså den pedagogiske relasjonen.

Hvorfor er barns (høy)sensitivitet av pedagogisk betydning?

Sonne og Delskov (2015a) skriver: «Sensitive barn har sterke følelsesmessige reaksjoner. De kan både være tindrende glade og inne i det dypeste mørke» (s. 35). Den i hovedsak psykologisk orienterte forskningen knyttet til (høy)sensitivitet viser at mange barn og unge opplever seg selv og livet på en måte som har fellestrekk, men litteraturen presenterer også delte meninger og ganske forskjellige perspektiver. Jeg kommer ikke til å gå spesielt inn på ulikheter og ulike syn i psykologien etc. siden mitt anliggende er pedagogisk. Den psykologiske, (nevro)psykologiske og biologiske litteraturen fokuserer mye på forklaringer av grunnene til (høy)sensitivitet, og er på den måten å forstå som et verktøy for hvordan voksne og lærere skal kunne «håndtere» barns sensitivitet.

Selv om jeg tror vi burde prøve å møte *alle* mennesker på en måte som ivaretar menneskets (unike) opplevelse av seg selv og verden, så tror jeg dette er spesielt viktig i møte med barn. Barn er avhengig av at den voksne både ser, støtter, forstår og imøtekommer «hele» barnet, men kanskje spesielt de sidene som barnet opplever som spesielt sårbare og kanskje ikke helt

forståelige for dem selv. Barn vil alltid være i en sårbar posisjon i forhold til voksne, blant annet siden barn ikke har opparbeidet seg erfaring og selvforståelse slik vi voksne har. Både skole og barnehage, lærere og barnehagepersonell er viktige for barn når de vokser opp, men hjemmet og foreldrene er også vesentlige, og de som kanskje påvirker sine barn mest. Barn trenger på mange måter voksne for å forstå seg selv. Hvordan barnet forstår seg selv vil trolig være preget av det den voksne velger å se og anerkjenne, og likeså mye hva de nedvurderer eller viser manglende forståelse for. Martinius Langeveld (1983) minner oss på rollen vi som voksne har ovenfor barn når han skriver «As we all know too, humans are not simply born; they do not just grow up into mature adults» (s. 5). Det Langeveld ønsker å gjøre oss oppmerksom på er barns avhengighet av oss som voksne i møte med dem - enten det er som foreldre, lærere, pedagoger.

Jeg ser sensitivitet som en kvalitet ved alle menneskers liv. Det er viktig for mennesket å være sensitiv, følsom, åpen for andres måte å oppleve verden på, deres lidelse og sårbarhet. Og det er viktig at både barn og voksne vil og våger å møte seg selv slik en nå faktisk *er* i møte med livet, andre og verden. Ved å gjennomføre dette masterprosjektet håper jeg å bidra til at den pedagogiske forståelsen av særlig sensitive barn og unge og av fenomenet (høy)sensitivitet, blir mer nyansert og sensitiv slik at pedagogisk praksis kan bli bedre.

Å forske er å utforske egen forforståelse

I en forelesning² viste Tone Sævi hvordan grensene mellom beskrivelse og tolkning slett ikke er så klare som vi kanskje tror. Hun refererte til Hans-Georg Gadamer's måte å se forståelse som menneskets måte å være i verden på (Gadamer 1985, Gadamer 1986, s. 68). Han hevder at å beskrive mening med noe (opp)levd, er umiddelbart, mens det å beskrive meningen med uttrykket for noe (opp)levd er fortolkende eller symbolsk og at dette skillet er viktig, men ikke et entydig skille. Vi skiller ofte for sterkt mellom disse, mellom å beskrive og å tolke, men Gadamer (1986, s.68) stiller spørsmål om disse to prosessene egentlig er så adskilte som vi vil ha det til. Gadamer mener vi (allerede) legger en fortolkning i det umiddelbare vi ser (altså allerede *før* vi (tror vi) har fortolket det). Han peker på at menneskets livsbetingelse er at vi forstår og søker mening i alt vi gjør, ser og møter. Meningssøking er noe som er innvevd i våre liv og dette gjelder alle mennesker i alle aldre. Gadamer (1985) viser oss at vi møter verden med hele oss, noe som inkluderer personlig erfaring, historie, fordommer og forforståelser som vi ikke kan fri oss fra. Som forsker kan jeg altså ikke frigjøre meg fra min

² Sævi, forelesning 17. november 2017.

forforståelse, og det er heller ikke ønskelig. Det som er viktig er å forsøke å se (noen av) sine egne utgangspunkt for det en forstår, mener og hevder, slik at en kan forholde seg så kritisk som mulig i forhold til dem. Det vil jeg forsøke å gjøre i dette arbeidet. Ifølge Gadamer kan vi ikke (virkelig) forstå mennesket ved å følge et sett av regler eller metoder. Det vil si at menneskelig eksistens ikke først og fremst er noe vi kan tilnærmes oss som et metodisk problem (Gadamer i van Manen, 2014, s.133). Van Manen (2014) skriver: «Actually, methods cannot be considered a guarantee for human truth and understanding. This is of course, a significant observation for all human science research. There is no method to truth» (s. 133). Gadamer stiller spørsmål med vår tilgang til forståelse, kunnskap og ikke minst til sannhet.

Hvorfor en fenomenologisk orientering?

Fenomenologi er ikke imot naturvitenskap eller kvantitativ metode eller et forsøk på å si at kunnskap brakt frem av naturvitenskap er falsk og overflødig, men fenomenologi har en iboende kritikk av troen på at vitenskap kan måle alt uavhengig av vår erfaringsverden (Gallagher og Zahavi 2012 i Baklien og Bongaardt, 2014, s. 346).

Mitt første møte med fenomenologi var i min veileder, professor Tone Sævis forelesninger. Slik jeg forsto det da, representerte fenomenologi på mange måter et ydmykt syn på både sannhet og kunnskap, men først og fremst på verden. Dette gav en umiddelbar gjenklang i meg. Van Manen (2014) skriver: «Phenomenology was not just the name of a philosophical perspective, it was also the source for questioning the meaning of life as we live it and the nature of responsibility of personal actions and decisions» (s. 13). I fenomenologisk sammenheng tilnærmer vi oss virkeligheten på en annerledes måte enn vi gjør i annen forskning. For eksempel, i psykologien er vi opptatt av å undersøke personers indre tanker og følelser for deretter å forklare hvorfor mennesker handler og reagerer slik de gjør. I dette arbeidet utarbeider en gjerne hypoteser eller teorier som resulterer i en konklusjon. Målet er ofte innsikt som kan brukes til å generalisere for eksempel aldersgrupper eller diagnosegrupper. I fenomenologi ønsker en også innsikt, men forståelsen av mennesket og hvordan vi kan innhente kunnskap om mennesket har ikke som mål å generalisere eller forutbestemme handling, men er opptatt av å forstå det enkelte menneskets måte å se verden på (van Manen 2014, Sævi 2013b). Van den Berg er en av dem som har vært opptatt av å beskrive hvordan fenomen oppleves for oss. Han vil heller se nærmere på verden slik vi *lever* i den, i stedet for å vende seg til fenomens (ofte psykologiske) opprinnelse, eller årsaksforklaring (van den Berg i Baklien og Bongaardt, 2014, s. 341). Fokuset i fenomenologi er altså ikke på å forklare hva et fenomen *er*, men å utforske hvordan fenomenet oppleves.

Den fenomenologiske grunntanken er at mennesker er ulike og unike, og det er forskjellig på hvordan vi opplever oss selv, andre, og det som skjer rundt oss. Kunnskap og innsikt om mennesket, er dermed noe som ikke kan (i tradisjonell forstand) gjøres generell og sann for alle. Denne måten å tenke på tiltalte meg, selv om jeg på det tidspunkt jeg begynte å skrive masteroppgaven, ennå ikke visste hva jeg gikk til og hvordan den fenomenologiske orienteringen ville påvirke min tenkning og skriving. Van Manen (2014) forklarer hvorfor dette kanskje kan oppleves litt overraskende når han skriver:

So it may be best to think of the basic method of phenomenology as the taking up of a certain attitude and practicing a certain attentive awareness to the things of the world as we live them rather than as we conceptualize or theorize them, and as we take them for granted (s. 41).

Forskningsmetoden fenomenologi krever en spesiell holdning, og som jeg selv opplevde, en holdning eller tenkemåte som jeg som forsker ikke direkte var i stand til å forstå før jeg begynte å «gjøre» den.

Et undrende utgangspunkt

«A good phenomenological study almost always starts with wonder or passes through a phase of wonder» sier van Manen (2014, s. 37). Jeg var nysgjerrig på hvordan enkelte personer opplevde sin (høy)sensitivitet når de vokste opp og trolig hadde denne nysgjerrigheten en sammenheng med egen opplevelse av meg selv som barn og nå som voksen. En undring har som oftest en tilknytning til noe personlig og som van Manen også peker på: «A phenomenological question may arise any time we have had a certain experience that brings us to pause and reflect» (2014, s. 31). Men dette er likevel kun starten. For selv om jeg hadde tanker om hva fenomenet mitt skulle være, så var det ikke lett å arbeide frem et (pedagogisk) spørsmål som best mulig reflekterte det jeg ønsket å utforske i prosjektet. I fenomenologisk forskning er det ikke før mot slutten av arbeidet at en ser (noe) av hva fenomenet egentlig handler om fordi arbeidet i seg selv handler om å utforske fenomenet. Dette vil bli redegjort for siden, hovedsakelig i metodekapittelet (se s.51-74). Siden «alle» spørsmål i verden i og for seg er forskbare handler det om å formulere et forskningsspørsmål som har en viss kompleksitet i seg, men som ikke er formulert komplisert. Om forskningsspørsmålet er formulert for komplisert er det vanskelig å knytte an til hva en faktisk må gjøre for å nærme seg svar på det (Sævi 2017, forelesning³). Spørsmål skal ikke være for vidt, men heller ikke for snevert. Samtidig har vi i fenomenologi også et annen utgangspunkt, eller sikte, enn hva

³ Sævi, forelesning 17. november 2017.

som ofte er vanlig i annen kvalitativ forskning. «Phenomenology does not just pose a problem to be solved or a question to be answered» (van Manen, 2014, s. 37). Vi søker altså ikke svar på et spørsmål i tradisjonell forstand, men utforsker et fenomen for å få mer innsikt i det.

Et forskningsspørsmål skal hele tiden gi nye åpninger, skape nye spørsmål, vise nye sammenhenger (Sævi 2017, forelesning⁴). For meg er det viktig å prøve å forstå barnets liv i slik helhet, det vil si fra ulike perspektiver og sider. Ved å ha fokuset på opplevelser (uten å begrense dem til for eksempel hjemmet, eller skolen) håper jeg å åpne opp for situasjoner som kan ha funnet sted i begge domene, men også i andre sammenhenger i barnets liv. Jeg har lurt på hva informantene husker fra de var liten. Når følte de seg lykkelige og trygge? Hvilke opplevelser minnes de som triste eller ulykkelige? Jeg ønsker å undersøke eksemplene de beskriver og hva det er med disse opplevelsene som gjorde inntrykk på dem. Jeg vil peke på pedagogiske dilemmaer som disse opplevelsene aktualiserer. Dette utgangspunktet har jeg prøvd å fange i følgende formulering:

«Hva er (høy)sensitivitet og hvordan opplevde noen unge voksne sin sensitivitet som barn i pedagogiske situasjoner?»

Følgende underspørsmål støtter opp under utforskningen av forskningsspørsmålet:

Hva er (høy)sensitivitet?

Hva er den pedagogiske relasjonen?

Hva kjennetegner møtet mellom voksen og barn i pedagogiske settinger?

Hvordan og i hvilke pedagogiske situasjoner kommer barnas (høy)sensitivitet til uttrykk?

Hvordan kan voksne se barn på måter som ivaretar dem i vanskelige situasjoner?

Hvilke pedagogiske settinger er særlig aktuelle (vanskelige, krevende, interessante, meningsfulle etc.) for (høy)sensitive barn / unge?

Oppgavens oppbygging

Jeg har i innledningskapittelet forsøkt å vise utgangspunkt og bakgrunn for oppgaven.

Kapittel 2 er en litteraturgjennomgang av tidligere forskning på feltet innenfor de områdene som er aktuelle for oppgavens forskningsspørsmål. Dette kapittelet er delt i to deler. I første

⁴ Sævi, forelesning 17. november 2017.

del utforsker jeg (høy)sensitivitet som fenomen slik det finnes i aktuell forskning i dag. Jeg ønsker å utforske ulike sider ved fenomenet, men også å vise til nærliggende fenomen. Del to har fokus på den pedagogiske relasjon, altså forholdet mellom barn og voksen. Jeg gjør meg refleksjoner og diskutere pedagogiske dilemmaer i lys av kontinental europeisk tradisjon (Mollenhauer 1996; van Manen 2000, 2012; Sævi 2007, 2009; 2013b; 2014a, 2015; Biesta 2015; Langeveld 1975). Disse refleksjonene har utgangspunkt i selve møtet mellom barn og voksen, og jeg peker på hvordan dette møtet aktualiserer voksnes ansvar for de pedagogiske kvalitetene i relasjonen. Kapittel 3 er metodekapittelet der jeg beskriver og drøfter den fenomenologiske orienteringen for prosjektet. Jeg diskuterer her ulike erfaringer jeg har gjort meg i gjennomføringen av prosjektet. I kapittel 4 presenterer jeg de deler av intervjumaterialet mitt som er aktuelle for forskningsspørsmålet mitt. Dette kapittelet har som hensikt å gi leseren innblikk i helheten i intervjumaterialet ved at jeg presenterer det i en ordnet form. Kapittel 5 drøfter det jeg ser som de mest aktuelle og interessante pedagogiske spørsmålene eller «funnene» som kommer frem i intervjumaterialet mitt opp mot aktuell pedagogisk og filosofisk–fenomenologisk litteratur og andre kilder. Kapittel 6, som er siste kapittel, er forsøk på å se pedagogiske konsekvenser og muligheter når det gjelder pedagogisk praksis, og konkluderer åpent slik det vanligvis gjøres i fenomenologisk forskning (Sævi, 2005, s. 237).

2. Del 1. Et fortolkende litteratur-review

Innledning

I dette kapittelet vil jeg utforske fenomenet (høy)sensitivitet ved hjelp av et (fortolkende) litteratur-review. Et litteratur-review er en form for sammenstilling, eller oversikt over forskning som er blitt utført innenfor et (spesifikt) forskningsfelt (Hammersley 2003). Jeg har forsøkt å nærme meg de publikasjonene som tematiserer (høy)sensitivitet ved å velge ut publisert forskning som jeg finner relevant for min tilnærming og dette prosjektets forskningsspørsmål. Thomas. A. Schwandt (1998) peker på at ethvert pedagogisk forskningsarbeid må sees i sammenheng med det som allerede eksisterer av forskning (innenfor det aktuelle forskningsområdet) (s. 409). Det betyr at ny kunnskap må bygge på den eksisterende kunnskapen innenfor feltet. Metaforisk sett kan en si at ny forskning legger en ny stein oppå de gamle. Tidligere forskning er en viktig del av ethvert forskningsprosjekt fordi det forteller oss hvordan teamet vi ønsker å undersøke er blitt forstått tidligere. Likevel kan vi stille oss spørsmål om det nødvendigvis er slik at vi alltid bør bygge på, eller arbeide i lys av, det som er? Eller med andre ord, i hvilken grad skal vi videreføre og i hvilken grad skal vi kritisere og eventuelt skape nytt? Margaret Eisenhart (1998) er en av dem som problematiserer forskningens forhold til tidligere forskning. Hun skriver:

In reviews of research studies, it can certainly be important to evaluate the findings in light of established theories and methods. However, it also seems important to ask how well the studies disrupt conventional assumptions and help us to reconfigure new, more inclusive, and more promising perspectives on human views and actions. (s. 397)

Eisenhart (1998) mener *ikke* at tidligere forskning er ubetydelig eller uviktig. Derimot peker hun på at innsikten og kunnskapen vi søker bør utfordre og stille kritiske og selvkritiske spørsmål ved det som allerede er. Jeg er enig med Eisenhart. Forskning bør gjøre mer enn å bekrefte. Eisenhart (1998) skriver videre at forskning bør ha elementer av både mening og overraskelse, og være i stand til å «shake things up, break down boundaries, and cause things (or thinking) to expand» (s. 394). Vi bør søke innsikt som ikke kun er en forlengelse av det vi allerede vet. Vi må tørre å stille nye, utfordrende spørsmål. Vi trenger disse spørsmålene for å utvikle våre tanker og dermed vår forståelse. I et «interpretive review» (fortolkende litteratur-review) er en mer opptatt av å skape et holistisk bilde av temaet og feltet, og dermed legges det stor vekt på den som fortolker nettopp disse funnene (Hammersley, 2003, s. 578). Det betyr igjen at forsker bør møte utfordringen med kritikk og særlig selvkritikk i forhold til det som er blitt etablerte antakelser.

For at jeg skal kunne presentere (høy)sensitivitet i lys av en hermeneutisk fenomenologisk orientering - som er dette prosjektets metodiske tilnærming – har jeg valgt å dele kapittelet i to. I første del starter jeg med å utforske (høy)sensitivitet som fenomen og starter fra et psykologisk utgangspunkt fordi mye av forskningen er gjort innen denne disiplinen. Det vil si, jeg spør, hva er egentlig sensitivitet eller (høy)sensitivitet? Jeg kommer til å vise til noe av forskningen som er gjort innenfor feltet, og på kryss av forskjellige fagfelt. Andre del av kapittelet har et pedagogisk sikte og jeg diskuterer noen av de aktuelle pedagogiske dilemmaer vi som voksne møter i relasjon til barn og unge. Jeg lurer på om noen av disse dilemmaene blir enda mer pedagogisk komplekse i møte med barn og unge som er mer sensitive.

Etymologi

Ords betydning og opprinnelse er viktig i fenomenologi. Tanken er at ordene vi bruker for å beskrive et fenomen forteller oss noe om hvordan vi forstår dette fenomenet. Etymologi blir da viktig, siden en her spør hvilken sammenheng det er mellom tingen og tingens navn i ordets historie. Altså, gjengir ordet tingens virkelige vesen? (Hovdhaugen og Simonsen, 2017).

Høysensitivitet (highly sensitive) ble først brukt av Aron på begynnelsen av 1990-tallet (men er trolig likevel ikke et nytt fenomen). Aron (2013) skriver at mange misforstår begrepet og overser det nøytrale ved personlighetstrekket (s. 13- 14). Hva Aron mener blir kanskje tydeligere når vi undersøker ordet nærmere. Ordet «høysensitiv» er satt sammen av to ord, *høy* og *sensitiv*. Ifølge store norske synonymordboken kan *høy* oversettes med *omfattende* eller *over det gjennomsnittlige* (Kirkeby, 2015, s. 297), men det kan også handle om *kvalitet* eller *betraktelighet*. Ordet angir at noe er *mer enn vanlig* (for eksempel av høy kvalitet), men det kan også tolkes på en avvikende måte (for eksempel at noe har overskredet det normale, i retning unormalt eller er avvikende).

Å være *sensitiv* blir ifølge nettutgaven av *Store norske leksikon*⁵ (2018) definert som å være følsom, overfølsom eller nærtagende – og kan spores tilbake til latinske *sentire*, som betyr å føle eller fornemme. Videre er *sensitiv* et adjektiv som knyttes opp mot følsomhet ovenfor

⁵ <https://snl.no/sensitiv> Lest: 30 mars 2018

fysisk eller psykisk påvirkning, men det kan og sees i sammenheng med å vekke reaksjoner (Det Norske Akademis ordbok⁶).

Sensitivitet er noe vi er

Jon-Roar Bjørkvold skriver i *Skilpaddens sang* (1998): «Det er en triviell observasjon at noen inntrykk treffer mennesker rent overfladisk, noen inntrykk treffer dypere, noen berører lengst inne. Det er alles erfaring» (s. 59). Graden av inntrykk, hvor dypt, og hvordan den berører, vil være forskjellig siden alle mennesker er ulike. Utgangspunktet for dette prosjektet er at menneskers (opplevde) sensitivitet er en personlig opplevelse. Hvordan vi opplever vår egen sensitivitet skiller seg fra hverandre, samtidig som det er en kvalitet vi alle har. Å være lite sensitiv er også en måte å være sensitiv på. Sensitivitet er også et relasjonelt fenomen, for vi er alltid sensitiv i forhold til noen (eller noe). Vår sensitivitet er så nær oss at den trolig er en del av vår væremåte og det er noe mer enn noe vi «føler oss» som. Vi kan kanskje si at vi *er* vår egen sensitivitet. Likevel er det vanskelig for oss selv å vurdere vår egen sensitivitet. Egentlig kan vi ikke vite om den er for «mye» eller for lite, siden den er så nær oss, og siden vi ikke har tilgang til andres sensitivitet og kan sammenligne. Vi møter verden som vi er, og vi har ikke andre muligheter.

Ethvert fenomen har flere sider eller uttrykk. Disse uttrykkene kan ofte ha likhetstrekk med andre fenomen og derfor blir fenomen ofte forvekslet. Å være følsom eller (over)følsom er et eksempel på et slikt nærliggende fenomen.

Sensitivitet skiller seg fra (over)følsomhet

(Nettutgaven av) *Store Norske leksikon* beskrivelse av *sensitiv* er å være følsom eller overfølsom. Denne forbindelsen er svært utbredt i den psykologiske litteraturen knyttet til (høy)sensitivitet. Følelser er først og fremst en subjektiv opplevelse, men siden de har kvalitative kjennetegn har vi utviklet et språk for å forstå følelsens styrke og intensitet (Jansen 2016). Selv om vi mennesker selvsagt ikke utelukkende uttrykker oss verbalt, så er kommunikasjon et nøkkelord når mennesker samhandler. Språk hjelper oss å uttrykke hvordan vi opplever oss selv, for eksempel om jeg kjenner meg glad eller trist. Trolig har du kjent på noe lignende og kan (i en viss grad) relatere til det jeg opplever. Vi sier derfor ofte at «vi føler» for å beskrive nettopp en slik (subjektiv) opplevelse. Det er viktig å sette ord på egne opplevelser, men i relasjon til andre mennesker er det også avgjørende at vi kan relatere

⁶ <https://www.naob.no/ordbok/sensitiv> Lest: 31 mars 2018

til det *de* opplever som *deres* opplevelse. Det er blant annet slik vi utvikler gode og trygge relasjoner. Selv om psykologien har domene på spørsmål som handler om å forstå hva og hvorfor mennesker føler og tenker som de gjør, så er fagområder sjeldent helt isolerte og avgrensede områder. Det er ofte slik at perspektiver og kunnskap deles mellom og gjerne på kryss av, fagtradisjoner, blant annet for å få en mer nyansert forståelse av forskjellige komplekse menneskelige anliggende. Dette ser vi har skjedd for eksempel innenfor pedagogikken. Pedagogisk psykologi har preget (og preger fremdeles mye av) vår pedagogikkforståelse og takket være psykologien vet vi mye om hvordan unge føler og tenker og hva de handler på grunnlag av. Men som fagområde baserer psykologien seg i stor grad på teorier og konklusjoner, og det er ikke helt ukomplisert. Jeg opplever at psykologien i stor grad påvirker vår forståelse av følelser ved å fortelle oss hvilke følelser som er akseptable (og uakseptable) og ved å fortelle oss hva som er normalt og hva som er unormalt. Når mennesker blir beskrevet som (over)følsomme virker dette å være fundert på ideen om at noen følelsesmessige tilstander blir sett på som mer normal og dermed mer *riktig* enn andre. Vi trenger selvsagt visse skiller for å vite når mennesker trenger hjelp. «Som alle andre barn kan særlig sensitive barn bli ramt af fysisk og psykisk lidelse» (August og August, 2013, s. 23). Mer sensitive mennesker kan (som alle andre mennesker) ha diagnoser, og trolig er mange mennesker med diagnoser også sensitive av seg. Derimot er det viktig ikke å forveksle (høy)sensitivitet med å ha en diagnose. (Høy)sensitivitet kan ofte bli forstått som noe over gjennomsnittet (det normale) i retning noe avvikende og unormalt, fordi reaksjonene ikke oppleves som passende eller riktige for den aktuelle situasjonen. Dette forteller oss at våre reaksjoner, i likhet med våre følelser, er noe forutbestemt. Aron (2013) advarer mot «psykologiens skjeve blikk» (s.37) fordi fagfolk innenfor dette fagområdet kan risikere å bli kategoriserende og vurderende. Vi kan ende opp med å gi mennesker misvisende merkelapper. Mitt anliggende er å peke på dette: Selv om vi har utviklet et språk for å forstå hvordan (vi selv og andre) mennesker har det, så kan likevel *jeg* aldri helt vite hva *du* føler. Hvis jeg skal beskrive mine følelser langs en skala, så vil det være vanskelig å sammenligne våre skalaer, siden vi, meg og deg, er grunnleggende forskjellige. (Høy)sensitivitet oppleves og uttrykkes på ulike måter. Trolig ender vi opp med en begrenset forståelse av fenomenet (og mennesket) om vi forstår denne opplevelsen som en forutbestemt størrelse.

Å være overfølsom er altså et *nærliggende* fenomen, som ofte brukes for å forklare (høy)sensitivitet. Men det er ikke det eneste. Mange peker på en sterk forbindelse mellom det å være sensitiv og det å være innadvendt/ introvert.

Sensitivitet skiller seg fra introversjon

Mye (hovedsakelig psykologisk) forskning og litteratur om (høy)sensitivitet ble publisert i løpet av 1990- og 2000-tallet (Aron 2002; 2004; 2006, 2013, 2016; Aron og Aron 1997; August og August 2013; 2016, Haukedal 2014; Sand 2018). Før dette har menneskelig sensitivitet vært lite utforsket, med unntak av Carl Gustav Jung (Aron, 2013, s. 17).

Jung var både psykolog og psykiater og var opptatt av de to personlighetstypene, *introverte* og *ekstroverte*; de innadvendte og de utadvendte menneskene. For Aron (2002) virket det å være en sammenheng mellom Jungs forståelse av *introversjon* og *sensitivitet*. Hun skriver:

At first I thought sensitivity might be the same as introversion, which is the tendency to prefer to have one or two close friends with whom one can talk deeply, and not be in large groups or meet strangers. Extroverts, on the other hand, like large gatherings, have many friends but usually talk less intimately with them, and enjoy meeting new people. (s. 5)

Jung mente introverte og ekstroverte mennesker forholdt seg til (om)verden på ulike måter. Introverte mennesker «[d]irects psychic energy inward, away from objects [...] as if they are experienced as too powerful» (Jung i Aron, 2004, s. 349). Han mente altså at introverte foretrekker å være alene fordi de henter drivkraften (energien sin) først og fremst fra (og i) seg selv. Det gir da mening at de ekstroverte, som ofte karakteriseres som de utadvendte eller sosiale, henter energien i større grad utenifra (seg selv), altså i samhandling med andre mennesker.

According to him [Jung], what characterises extroverts is primary their interest in the external, material world, in people and activities. Introverts, on the other hand, are more interested in experiences in their own inner world of thoughts, dreams, desire and fantasies – or that of other people. Instead of being absorbed by the external world for its own sake, introverts are more interested in feeling what the external world does to them and finding meaning in what takes place. (Sand, 2018, s.25)

Jung mente at forskjellen mellom introverte og ekstroverte mennesker hadde sammenheng med at de fokuserte på den ytre og på den indre opplevelsen. Arons forskning viser likevel at ikke alle (høy)sensitive kjenner seg igjen i en introvert beskrivelse. Hun skriver: «Although 70 percent of highly sensitive people (HSP) are introverts, a tendency that is probably part of their strategy to reduce stimulation, 30 percent are extroverts» (2002, s. 5). Disse ekstroverte hadde et annet sosialt behov, noe gjør at Arons tilnærming er forskjellig fra Jungs. Sand (2018) forklarer:

When Aron who is a pioneer in describing highly sensitivity, writes that 30 per cent of all highly sensitive people are extroverts, she means that they are exclusively what she calls «social extroverts»: and this is something different from what Jung wrote about. Jung's extroverts dominate easily, are willing to take more risks, and seize the opportunity to speak quickly and without a great deal of reflection. Most highly sensitive people do not – not even people whom Aron describes as «social extroverts, highly sensitive». (s. 32)

Et trekk ved den høysensitive kvaliteten er ifølge Sand (og Aron) fokus på en indre opplevelse, men hvilken sosiale behov en *har* varierer i større grad.

Det er trolig vanskelig å komme med en klar definisjon, eller distinksjon mellom ekstrovertsjon og introvertsjon. Alle mennesker er forskjellige og mennesker er sjeldent fullt ut det ene eller det andre. Slik jeg ser det forholder mennesker seg til verden – og seg selv - på forskjellige og dermed unike måter.

Sensitivitet som noe medfødt

Delskov og Sonne (2015b) skriver:

Vores måder at forstå verden på bliver formet av de erfaringer, vi får gjennom livet. De tidligere erfaringene betyder meget. Man siger, at vi danner vores eget «kort over verden. Vi har nogle overbevisninger om, hvordan verden fungerer, og de kan sagtens være ubevidste. (s.81)

Jung var en av de første som skrev om sensitivitet som noe medfødt (*innate sensitiveness*) (Aron 2004). Sensitivitet forstås i denne sammenheng på en slags dualistisk måte; både som noe medfødt, men også noe som former (og påvirker) mennesket på en konkret måte. Han skriver:

A certain innate sensitiveness produces a special prehistory, a special way of experiencing infantile events, which in their turn are not without influence on the development of the child's view of the world. Events bound up with powerful impressions can never pass off without leaving some trace on sensitive people. (Jung 1913 i Aron 2004, s. 337)

En slik form for (medfødt) sensitivitet påvirker hvordan en person forstår verden, ifølge Jung. Dette mente han hadde sammenheng med at sensitive mennesker var mennesker som ville være mer påvirket av det ubevisste (Jung i Aron, 2013, s. 56). Han mente for eksempel at sensitive mennesker i større grad enn andre kunne bli preget av sine barndomsopplevelser og minner, hovedsakelig de som hadde vært vonde eller negative. For eksempel ville det å stå

ovenfor nye utfordringer eller befinne seg i en situasjon der en føler seg presset (ubevisst) minne personen om tidligere opplevelser som hadde blitt opplevd som vanskelige eller vonde. Dette gjorde en mer utsatt eller anlagt for å oppleve lettere nevrotiske tendenser (Jung i Aron 2004, s. 337). Sigmund Freud var også opptatt av nevroser, men han og Jung hadde likevel ulike oppfatninger av dem. Freuds forståelse av nevrose hadde først og fremst sammenheng med traumer som hadde vært seksuelt oppskakende. For mens Jung ikke utelukket at seksuelle opplevelser kunne føre til nevrose, så var fokuset på at opplevelsen hadde blitt opplevd som *traumatisk*, fremfor at den hadde vært av seksuell art (Jung i Aron, 2013, s. 55-56). En traumatisk opplevelse vil som alle andre opplevelser alltid være subjektiv. Opplevelsen trenger derfor ikke nødvendigvis å ha noe «ekstremt» over seg. Poenget til Jung var at barns medfødte sensitivitet preget hvordan de forstod og forholdt seg til verden.

Sensitivitet som noe overveldende

Biologisk og nevropsykologisk har sensitivitet sammenheng med en dypere bearbeiding av inntrykk, men det handler også om en større fysisk og psykisk mottakelighet ovenfor stimuli. Hva som stimulerer oss, vil i likhet til den (høy)sensitive opplevelsen variere. Det kan være hva som helst som vekker og fanger oppmerksomheten til nervesystemet. Vi pleier å assosiere stimuli med noe som kommer utenfra oss, fra omgivelsene eller objekt utenfra (da via lys, lyd, lukter). Men stimuli kan også komme fra oss selv og vår egen kropp (smerte, tørst, sult) eller kanskje mest fra vårt indre liv (minner og tanker) (Aron, 2013, s.28).

Vi fungerer best når nervesystemet vårt er moderat stimulert, men med et mer sensitivt nervesystem så vil det være vanskeligere å holde seg på det moderate nivået. Mange har trolig opplevd å være *understimulert*. Da kjeder vi oss gjerne og vi blir rastløs. Å være *overstimulert* blir det motsatte; den opplevde stimuleringen når et toppunkt. Haukedal (2014) bruker ordet *metning*, for å beskrive det han forklarer som «en ubehagelig opplevelse av overveldelse og mangel på kontroll» (s. 63). August og August (2016) peker på hvordan en overstimulert tilstand vil kunne oppleves for barn og unge. De skriver:

Den enkelte situasjonen som overstimulerer barnet [...] er som en dråpe, mens tilstanden i nervesystemet er som det indre begeret som dråpen faller ned i. I forståelsen av sensitive barn og overstimulering må man ikke utelukkende ta høyde for dråpene, men også vurdere begerets kapasitet. Noen sensitive barn håndterer overstimulering langt bedre enn andre, og de vil være tilbøyelig til å vokse med utfordringer. Men når begeret [...]er fylt, er det risiko for at det å gi flere utfordringer vil forårsake en tiltakende belastning og medføre en farlig slitasje og barnets fysiske og psykiske helse. (s. 94-95)

Hvert menneske vil på en måte ha sitt eget «beger» slik August og August antyder. De vil ha ulike forutsetninger og det vil prege dem på ulike måte. Men dette forteller oss kanskje først og fremst at overstimuleringen er en svært ulik opplevelse for ulike mennesker. Det er ikke nødvendigvis alle som merker overstimuleringen på en tydelig kroppslig måte. Noen merker den kanskje nesten ikke. Det er ikke nødvendigvis at overstimuleringen er utløst av noe stort, og det er heller ikke sikkert at den kommer utenfra. Kanskje kommer den derimot fra noe halvbevisst, som for eksempel tanker og minner. Hvis det er tilfelle, kan en kanskje si at en blir overstimulert av seg selv. Haukedal (2014) skriver:

Å mestre hverdagen godt krever at vi er i høy grad mentalt, fysisk og følelsesmessig bevisste. Det vi opplever, må kjennes på, forklares og sorteres. Og vi må lære av det vi opplever. Vi må forsterke det gode og la våre negative erfaringer føre til endring. Klarer vi ikke dette, kan ubearbeidede opplevelser og inntrykk fra gårsdagen og dagen før det gradvis begynne å plage oss. Nåtiden og dagen i dag bruker vi på å plages av fortiden og dårlige opplevelser. Siden vi ikke håndterer dagen i dag, øyeblikket og nåtiden, utvikler vi en tiltakende frykt for fremtiden. Dette bidrar til at nye opplevelser gir oss en stadig mer ubalansert hverdag. Et slikt mønster får to svært uheldige konsekvenser. Den ene er at vi ikke er til stede i situasjonen, noe som gjør det vanskelig å skape kvalitet og gode opplevelser. Den andre er skaden som påføres selvbildet vårt. Å være «bakpå», overreagere, ikke håndtere situasjonene på en konstruktiv måte, dette bryter ned tilliten til oss selv og inntrykket av oss selv som menneske. (s. 66)

Det Haukedal peker på er at våre tanker om oss selv utgjør selve fundamentet for vår selvforståelse, og dermed for hvordan vi ender opp med å leve våre liv. Det kan trolig fort utvikle seg til en vond sirkel av indre uro som hele tiden forsterkes dersom en person ofte ender opp med å bebreide seg for sine tanker og følelser (August og August, 2016, s. 101-102). August og August (2016) skriver videre: «Problemer med overstimulering og vanskeligheter med å roe seg er noe mange barn med behov for ro, enkelhet og nærvær utfordres av vårt senmoderne samfunns økende kompleksitet, tempo og stimuli» (s. 19). Dersom det er slik blir ikke sensitivitet utelukkende noe genetisk betinget, men miljø og oppvekstvillkårene vil også kunne spille en viktig rolle.

Sensitivitet som noe miljøbetinget

Aron (2004) skriver:

Hence, as Jung observed, given the same degree of stress in childhood as non-sensitive individuals, sensitive persons will develop more depression, anxiety, and shyness. Without undue stress, they evidence no more of these difficulties than the non-sensitive - or even less, being unusually aware of supportive as well as negative cues from caregivers. (s. 337)

Å være særlig sensitiv er som oftest arvet, men som Aron (2013) skriver: «Det finnes trolig ingen arvelige trekk som ikke kan styrkes, svekkes, dukke opp eller forsvinne helt hvis blir utsatt for sterke nok opplevelser eller påkjenninger i livet» (s.33). Jay Belsky bruker en metafor for å utdype dette. Han skriver:

Forestill deg at du sitter med to klumper leire i hånden. Det sensitive individet er som en myk klump leire med mye vann i, mens det mindre sensitive individet er som en klump leire med mindre vann i. Der den mindre fuktige leirklumpen beholder sin egen form, er det lett å gi den myke leirklumpen en ny form. (Belsky i August og August, 2016, s. 36-37)

Den formbare leiren brukes for å peke på hvordan miljøet kan påvirke og dermed sette dypere avtrykk hos en mer sensitiv person. Å være (mer) sensitiv (leiren som er myk) gjør en mer formbar og dermed er en mer utsatt for å bli påvirket av omgivelsene.

Enkelte studier på begynnelsen av 2000-tallet viste (nye) oppsiktsvekkende funn når det gjaldt sensitivitet (blant annet Pluess og Belsky 2009, 2013; Bakermans-Kranenburg og IJzendoorn 2011 i August og August 2016, s. 16-17). Samtlige teorier (som går under paraplybetegnelsen *sensitive barn*), begynte å fokusere på barns sensitivitet som en ressurs (i motsetning til tidligere). Resultatene har vært med å skape en mer positiv forståelse av sensitivitet.

Forskjellen og fellestrekket for teoriene var fokus på barnas miljø. Dette er forskning som tar et oppgjør med den mer tradisjonelle genetiske forståelsen (der en mente at det handler om genetikk og at det sosiale miljøet og barnets egen innsats ikke har så mye innvirkning). En begynte å snakke om miljøet og dets innvirkning på sensitive barn, og *miljøsensitivitet* er det begrepet som knytter disse teoriene sammen. August og August (2016) skriver:

Den nyere forskningen viser at miljøet billedlig talt kan «tenne og slukke» positive og negative kvaliteter i barnets genetiske potensialer, og at man derfor må tenke helt motsatt. «Det er generiske og biologiske grunner til at det sosiale miljøet i og utenfor hjemmet er svært avgjørende» (Way og Taylor, 2010). (s. 17)

Omstendighetene og miljøet (til et barn) kan altså både fremme og hemme sensitivitet. For eksempel kan barn med medfødt sensitivitet oppleve å bli presset hardt og kanskje til slutt ende opp med å undertrykke sin egen sensitivitet. Aron (2013) peker på at dette også kan skje med (sensitive) dyr. Hvis de behandles på en bestemt måte kan de miste noe av sin naturlige «fryktsomhet» (s.34). Selv om dette selvsagt er under spesielle forhold, så vil det si at deres naturlige anlegg endrer seg. Selv om det er lite sannsynlig at et underliggende trekk vil kunne bli helt borte, så viser det hvilken påvirkningskraft som ligger i ethvert miljø.

Sensitivitet som et (kulturelt) ideal

Van den Berg var opptatt av hvordan menneskers livsverden forandrer seg med tid og sted. Å besvare spørsmålet «hvordan er det å oppleve et bestemt fenomen» er ifølge han ikke noe vi finner i individet, men i personens beskrivelse av sin verden (van den Berg i Baklien og Bongaardt, 2014, s. 339). En *generell* tilnærming til ethvert menneskelig fenomen, som for eksempel sensitivitet, vil ifølge van den Berg være nytteløs, siden fenomenet vil oppleves på forskjellige måter (van den Berg i van Manen, 2014, s. 204).

Mennesker som levde før oss var del av en verden som på mange måter var annerledes enn den vi lever i. De fenomenene og kvalitetene vi opplever i dag har trolig vært i verden gjennom tidene, men ikke nødvendigvis slik vi opplever dem i dag. Filosofen Michel Foucault hevder at enhver kultur vil møte medlemmene sine med (uuttalte) forventninger som medlemmene må tilpasse seg og forholde seg til. Dette kan en kalle en form for «atferdskodeks» (Foucault i Sonne og Delskov, 2015a s. 13). Våre idealer er på mange måter et speil av de kvalitetene vi ønsker å fremme blant samfunnsmedlemmene, og som vi ønsker at (de fleste) medlemmene skal ha. Margaret Mead mener at en kultur vil fremme enkelte idealer (mer enn andre) (Mead i Pilskog, 2016, s.64; Aron, 2004, s. 342) og for å forklare dette brukte hun en metafor der hun beskrev spedbarns medfødte temperament som et utvalg av ulike palett-farger. Sensitivitet er en slik farge. I følge Mead påvirker kulturen hvilke paletter som velges, og der de mest alminnelige og godtatte palettene blir forstått som de mest ønskede eller opphøyde idealene i kulturen. Kulturer vil vektlegge palettene forskjellig nettopp i lys av deres ulikhet. Det er i hvert fall en slik konklusjon Xinyin Chen, Kenneth H. Rubin, og Yuerong Sun kom frem til i den krysskulturelle studien: *Social Reputation and Peer Relationships in Chinese and Canadian Children (1992)* (Aron, 2004, s. 342-343). I dette studiet sammenlignet de kinesiske og kanadiske barn for å se hvilke personlighetstrekk

som gjør barn populære. I følge studien ble barn som var *sensitive* og *rolige* i Kina assosiert med «guai» og «dong shi», noe kan oversettes med *god/godt oppdratt* og *forståelsesfulle*. De samme karakteristikker, sensitiv og rolig, ble derimot i kanadisk sammenheng forstått som å være *upopulær*. Kulturer vil ha ulike syn på hva som er ønskelig og dermed «det gode» - på tross at de eksisterer i samme tidsepoke.

Vår sensitivitet forståelse er ikke bare historisk og kulturelt betinget, men den er i stor grad også kjønnsbetinget. Aron (2013, s. 14) skriver: «Det er en stor kollektiv motstand ute blant folk mot selve ideen om å være sensitiv- enda mer forestillinger om kvinners og menns egenskaper, som sensitivitet også blir forvekslet med». På tross av at hun mener det er like mange (høy)sensitive menn som det er (høy)sensitive kvinne, så er det likevel mindre sosialt akseptabelt å omtale en mann som sensitiv (enn en kvinne). Hvis sensitivitet assosieres med (over)følsomhet vil trolig en sensitiv mann kunne representere en motforestilling til den universelle og urgamle oppfatningen av mannen som den sterke beskytter. Aron (2004) skriver:

When traits receive strong focus, whether to increase or decrease their expression, we might suspect that they have become the core of a cultural complex (Kimkles 2000). When a culture is not aware of this or any other complex, it can be considered buried within the cultural unconscious (Henderson 1990) – in this case as a strong assumption of what is a good trait, what is a bad one. (s.343)

Et slikt kulturelt kompleks angående et trekk som sensitivitet kan bli overført gjennom enten å bli oppmuntret eller frarådet. I mange samfunn har menn for eksempel fremdeles en rolle som sterk og beskytter. Kvaliteter som sensitivitet (og for eksempel evnen til refleksjon) kan risikere å bli sett på som lite ettertraktet fordi det er ikke blir forstått som en nødvendig og god kvalitet. Men idealer, forventninger og kulturer er ikke av statiske størrelser. De ender seg med tiden og vil også prege samfunnsmedlemmene på ulike måter.

Sensitivitet som et pedagogisk anliggende

August og August (2016) skriver:

Den gamle forestillingen om at sensitivitet er en sårbarhet, en svakhet eller på en eller annen måte et problem, er nå blitt nyansert. Dermed ser man i dag sensitive barn som mottakelige for alle slags faktorer i miljøet, både positive og negative. I et belastet miljø vil et sensitivt barn være mer sårbart og ha større risiko for å utvikle ADHD, angst eller problem knyttet til andre lidelser. I et støttende miljø derimot kan de samme kjennetegn på sensitivitet føre til at barnet berikes og utvikler sosiale og kognitive

kompetanser over gjennomsnittet. Denne forskjellen i mottakelighet innebærer at oppdragelse, omsorg, undervisning og intervensjoner har potensial til i stor grad å kunne hjelpe sensitive barn slik at de får utviklet de positive sidene ved sensitivitet. Dette kan for eksempel gjelde tilbøyeligheten til å være samvittighetsfull og dypt reflekterende. (s. 9)

Selv om tilnærmingen jeg til nå har tatt for meg er rettet mot barn (og den i forstand er pedagogisk) så har måten en forstår, ser og tilnærmer seg sensitive barn først og fremst utgangspunkt i et psykologisk perspektiv. I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan det oppleves å være (høy)sensitiv, men ikke gjennom en psykologisk forståelsesramme. Denne oppgaven har utgangspunkt i kontinental pedagogikk og er derfor opptatt av å belyse hvordan vi opplever, sanser og *er i verden på*, fremfor å vurdere og kategorisere følelser, sensitivitet og diagnoser i et psykologisk eller sosiologisk perspektiv.

Barn befinner seg ikke alene i verden og relasjonen mellom barn og voksen er måten eller stedet der den voksne kan være nær nok barnet til at barnets unikheter kan bli synlig, mens det på samme tid er nok avstand slik at det komplekse livet kan bli erkjent og få plass (Sævi 2014a, s. 257). For at relasjonen skal kunne være et slikt «felles» sted hvor både den voksne og barnet kan være, er det den voksnes oppgave å møte barnet på en ivaretagende og ubetinget måte.

Å se barns sensitive side

(Høy)sensitivitet blir på den ene siden beskrevet som et naturlig og medfødt trekk ved mennesket, men på samme tid er det noe som skiller seg ut og dermed krever noe «annet» i møte med barnet. Dette virker kanskje for mange motstridende. Mye av den publiserte pedagogiske og psykologiske litteraturen har vært rettet seg mot å motbevise påstander og oppklare misforståelser når det gjelder måten sensitivitet blir forstått på, men noen peker også på hva det vil si å møte sensitive barn på en god pedagogisk måte (Aron 2002, 2013, August og August 2013, 2016; Sonne og Delskov 2015a, 2015b, Haukedal 2014). Monica Melby-Lervåg, professor ved institutt for spesialpedagogikk (UIO), mener det er mot sin hensikt å gjøre sensitivitet (som er et naturlig trekk ved mennesket) om til noe som krever spesiell tilrettelegging og fokus. I et innlegg på *Utdanningsnytt skriver hun følgende*: «Dersom sensitivitet er en egenskap som varierer og er normalfordelt, hvorfor gjøre den til noe mer spesielt enn andre ting hos oss som varierer hos oss mennesker?» (Melby-Lervåg 2017). Hun peker på de potensielle utfordringene vi kan skape for barna hvis de opplever en spesialbehandling. Jeg er enig i at måten vi som voksne forholder oss til barn vil kunne påvirke hvordan barn forholder seg til seg selv. Samtidig tror jeg at vi ofte tenker forskjellig

om selve den pedagogiske relasjonen, eller møtet mellom barn og voksen. I lys av kontinental pedagogisk tradisjon er en opptatt av å ivareta barnets unikheter i vårt møte med dem. Barns unikheter handler om at ethvert barn er forskjellig fra andre barn. Selv om sensitivitet er både en viktig og synlig kvalitet ved barnet, så forteller ikke barnets sensitivitet *alt* om hvem dette barnet er (Aron i August og August, 2016, s. 10). Vi trenger å fokusere på barn som en helhet.

Hva karakteriserer fenomenet?

Jeg ønsker å forstå hva (høy)sensitivitet egentlig er, og dermed hva som skiller det fra andre tilstander eller måter å leve på som ligner, men ikke er (høy)sensitivitet. Hva er det som gjør (høy)sensitivitet til (høy)sensitivitet? Hva er det som gjør det til noe annet enn overfølsomhet? Noe annet enn introversjon? Hva er det som gjør at denne overveldende opplevelsen som de «høysensitive» beskriver, er noe annet enn angst? Eller at den opplevde «over»stimuleringen ikke er det samme som for eksempel ad/hd? For å finne ut hva som karakteriserer et fenomen vil jeg forsøke å se på hvordan fenomenet ser ut i konkrete situasjoner. «Særlig sensitive barn har problemer fordi de ikke oppfyller de forventningene de fleste mennesker har til atferd» skriver Sonne og Delskov (2015a, s. 13). De passer ikke inn i *atferdskodeksen* til folk flest (Foucault i Sonne og Delskov, 2015a s. 13). Linn Hanssen (2015), skriver slik om Sigurd på 3 ½ år i artikkelen *For mange inntrykk*:

Forskjellen på Sigurd og mange andre barn er at Sigurd veldig lett blir overstimulert. Han sliter med å holde fokus når det er mange inntrykk rundt han. Selv om han liker å få besøk klarer han ikke filtrere og bearbeide alle inntrykkene. Før ville han ha blitt sint. Nå løser han oftere situasjonen ved å trekke seg tilbake. På rommet sitt har han full kontroll, der vet han nøyaktig hvor alt befinner seg. Der er det ingen overraskelser. (s. 41)

Ikke alle barn reagerer på stimulering slik Sigurd i artikkelen over gjør. Opplevelsen av egen sensitivitet er en unik og ulik opplevelse barn til barn, menneske til menneske. Sensitivitet rommer verdifulle potensialer. «([s]ensitive people, both children and adults, tend to be empathic, smart, intuitive, creative, careful and conscientious [...] (Aron, 2002, s 7), men det er ikke alltid denne kvaliteten oppleves slik. Det hevdes at sensitive barn kan bli hardere rammet av utfordrende og vanskelige situasjoner ved at de er mer mottakelige for det som var vært vondt (August og August 2016, s. 94). Men de er også påvirkelig ovenfor opplevelser som er positive. Barn må (selv) lære å leve med og til en viss grad forstå sin egen sensitivitet, spesielt når den oppleves som vond og kanskje uforståelig. Mitt anliggende er å peke på at de trenger hjelp fra voksne for å kunne gjøre nettopp dette. Denne pedagogiske støtten,

oppmerksomheten og hjelpen foregår i møte mellom voksen og barn i den pedagogiske relasjonen. Voksne vil i relasjon til et barn (alltid) ha mulighet til å påvirke hvordan barnet forstår andre og verden, men først og fremst vil den voksne kunne påvirke hvordan barnet forstår seg selv. Som voksen har vi ansvar for å prøve å møte barn på best mulig måte, og stille spørsmål til oss selv når det gjelder måten vi tar dette ansvaret på (Sævi 2015).

Del 2. Den pedagogiske relasjonen som medium

Innledning

Slik jeg ser det vil barnets møte med seg selv og andre, og barnets møte med sitt helhetlige liv, være en pedagogisk utfordring for skole, barnehage, hjem og andre steder der barn og voksne er sammen. Spørsmålet om hvordan barn opplever seg selv i pedagogiske situasjoner, i møte med forventninger og konvensjoner, er derfor et viktig pedagogisk spørsmål. Jeg opplever at dette spørsmålet blir enda mer aktualisert i møte med sensitive barn. Sturla Pilskog (2016) skriver i artikkelen «Det sensitive menneske» om sin egen sønn og hvordan han som far opplever sønnens altoverskyggende sensitivitet til omverden. Han skriver:

Det skjøre, det skrøpelege, det skjølvmedvitne som av og til går så langt at det vert sjølforkt, det prega barnet mitt allerede då han var eit par år gamal. Og no, fire år, seier han: «Det er ikkje noko kjekt å være menneske. Eg vil så gjerne være ein fugl. (s.59)

Overfølsom, sjenert, sårbar, reservert, innadvendt er ord som ofte brukes for å beskrive sensitive barn. Disse kvalitetene er ikke *i seg selv* negative, men *måten* vi forstår og omtaler dem på i denne sammenheng viser ofte at vi oppfatter dem som et problem for barnet.

Forståelsen av sensitivitet har vært, og er fremdeles, dominert av et psykologisk perspektiv. Konsekvensen av dette er at barn blir forstått med fokus på mentale tanker, følelser og atferd. Det mangler for eksempel en diskusjon knyttet til den pedagogiske relasjonen, møtet mellom barnet og den voksne, og denne relasjonens betydning for barn og deres liv. Diskusjonen har mer gått på hvordan forholdet mellom barn og voksne kan gjøre barnet forståelig og dermed gjøre barnets problemer håndterbare for den voksne (Lippitz 2007). Det psykologiske perspektivet ser ut for å ha vært medvirkende til at en i større grad prøver å forklare, og kanskje også normalisere – eller kanskje forsøke å gjøre den sensitive kvaliteten ved barnet problemfri. Mitt spørsmål er da om det ikke er en fare at vi fratrar barnet, og mennesket, en unik kvalitet ved sitt liv og muligheten til å være sitt unike selv? Pilskog (2016) skriver:

Der vi før såg ein gut med store problem, ser vi i dag ein gut med stort pågangsmot. Men kanskje er han den same som han alltid har vore? For vi har kome til ei erkjenning: Det er måten vi ser han, som er avgjerande. (s. 65)

Barn trenger voksne for å forstå seg selv, andre og verden og forholdet mellom disse. Kanskje trenger sensitive barn den voksne *mer enn* andre barn – eller i hvert fall *på en annen måte*? Dette er spørsmål og refleksjoner jeg ønsker å utforske videre i dette prosjektet. Før vi

kommer dit vil resten av dette kapitlet vise og drøfte betydningen av pedagogikk og den pedagogiske relasjonen for barn i et mer generelt perspektiv.

Den pedagogiske relasjonen som utgangspunkt for pedagogikk - den kontinentale pedagogiske tradisjonens fokus

Ethvert forskningsprosjekt er alltid del av en større helhet, og denne oppgavens pedagogiske tilnærming har utgangspunkt i den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Innenfor denne tradisjonen er det møtet mellom barnet og den voksne - *den pedagogiske relasjonen* - som danner (det pedagogiske) utgangspunktet. Den kontinentale tradisjonen skiller seg på sentrale punkter fra den mer utbredte (og dominerende) angloamerikanske tenkningen som har vært mest utbredt i Nord-Amerika og England, men som nå også preger i Norge, og Europa ellers. Siden den kontinental pedagogiske tradisjonen har sine røtter i Europa så har de to tradisjonene ulik historisk, språklig og kulturell bakgrunn og er ifølge Gert Biesta (2011): «[t]o a certain degree, incommensurable as they operate on the basis of fundamentally different assumptions and ideas» (s. 176). De har forskjellig grunntenkning og derfor ulik tilnærming til pedagogikk, nemlig som «pedagogikk» og som «education». Innenfor den angloamerikanske tradisjonen er pedagogikk forstått som «education», noe som innebærer at pedagogikk forstås som utdanning og foregår i utdanningsinstitusjoner (Sævi 2014a, s. 249). I den kontinentale (europeiske) tradisjon er en opptatt å begrunne de pedagogiske målene i lys av moral, og i tillegg til resultat (altså konsekvenser av det en gjør), og en stiller dermed spørsmål om pedagogikkens verdi og mening. Dette er viktige spørsmål som Sævi (2014a) utdyper betydningen av. Hun skriver:

Disse spørsmålene er i den europeiske tradisjonen ikke i første rekke epistemologiske, men tvert imot allmenne spørsmål av ontologiske, eksistensielle og moralsk karakter, rettet mot hvordan pedagogikk kan bidra til at barn og unge blir humane, demokratiske, frie og myndige mennesker og gir den samme mulighet til andre. (s. 249)

Den pedagogiske relasjonen sin viktigste kvaliteter

Den pedagogiske relasjonen er karakterisert av at den voksne ser og handler ovenfor barnet på en måte som muliggjør pedagogisk handling (Sævi, 2007, s. 110). Relasjonen er avhengig av visse pedagogiske kvaliteter har barnets beste som intensjon. Sævi (2014a) peker på at vi som voksne i relasjon til barn kan *være* og *handle* på ulike måter, og at dette er noe som påvirker barnet på gode og mindre gode måter. Hun skriver: «Vi kan for eksempel være

oppmerksomme eller fjerne, anerkjennende eller nedvurderende, åpne eller forbeholdn[e] (Sævi, 2014a, s. 253). Hva oppfatter egentlig den voksne som sin oppgave i møte med barnet? Ser den voksne først og fremst som sin oppgave å korrigere barnet, eller å få han eller henne til å gjøre som den voksne ønsker? Eller er den voksne åpen for at barnet kan ha noe «å si» i møte med situasjonen og den voksne? Sævi (2014a) skriver:

Fordi den pedagogiske relasjonen er en relasjon som er viktigere for barnets liv og muligheter enn for den voksnes, er språket som fortolker relasjonen og som snakkes i relasjonen, av spesiell betydning for barnets opplevelse av seg selv, andre og verden. (s. 254)

Skaper for eksempel den voksne rom for å snakke om det som ikke umiddelbart er synlig ved barnet, som for eksempel spørsmål og tanker barnet har? Når barn får mulighet til å uttrykke egne tanker vil det kunne oppstå spørsmål som den voksne ikke nødvendigvis kan gi klare svar på. Hvis dette er spørsmål som den voksne ikke vet hvordan han eller hun skal besvare så kan det føre til at den voksne velger å trekke seg tilbake og ikke møte barns (opp)fordring til refleksjon og undring. Hvordan oppleves dette for barnet? Hva som er barnets beste er i den europeiske tenkningen ikke innsikt som er forhåndsbestemt eller noe den voksne vet ut fra teori eller erfaring. Tvert imot er barns beste noe som kommer til uttrykk direkte her og nå i relasjonen slik den utspiller seg i møtet mellom barnet og den voksne. Den erfarne voksne kan ved hjelp av sin innsikt, kunnskap og sensitivitet forsøke å hjelpe og støtte barnet, men situasjonen selv viser hva som er tjenlig å gjøre og si som an-svar til det barnet og situasjonen ber om (Sævi, 2015). Dette er ikke en enkel metode som den voksne kan generalisere, men en måte å være på i de situasjonene som oppstår, men uten at utfall og resultat nødvendigvis lykkes. Det er også en reell mulighet for at det den voksne har intensjon om og forsøker *ikke* lykkes.

Pedagogikk som eksistensiell virksomhet

Det at den pedagogiske relasjonen er utgangspunktet for enhver pedagogisk handling ifølge den kontinentale pedagogiske tradisjonen, betyr at relasjonen i likhet med pedagogisk praksis blir forstått som eksistensiell virksomhet. Selve ordet *eksistens* viser til hvordan vi mennesker lever og eksisterer både alene, sammen i verden. Sævi (2014a, s. 257) forstår *eksistensiell* i pedagogisk sammenheng som å omhandle livet, livsverden og barnets livsspørsmål.

Pedagogikk som en eksistensiell virksomhet har da barnets levde liv og barns livsverden i sentrum for pedagogisk handling og tenkning. Biesta (2015) er opptatt av hvordan barnet og barnets forhold til andre og verden blir ivaretatt i pedagogisk praksis, og mener den voksnes

pedagogiske oppgave er «å gjøre voksen eksistens mulig» for barnet (s. 194). Når han snakker om å gjøre voksen eksistens mulig, så knytter han det *å være voksen* opp mot det å være et menneskelig subjekt som er i stand til å ta ansvar for seg selv, andre og den verden vi lever i (s. 194-195). Dette innebærer ikke bare at barnet får støtte til å lære å handle ansvarlig og med tanke på både eget og andres liv, men også at den voksne arbeider med *sitt eget liv og sin egen måte* å være i verden på. En kan kanskje si at samtidig som en oppdrar barn, må den voksne i den kontinentale pedagogikken også oppdra seg selv til å leve på måter som er gode og rette.

Å skulle arbeide med barns liv og eksistens er ikke i utgangspunktet en lett sak. For mennesker og kanskje barn spesielt, er det utfordrende både å se, og finne ord for hvordan de opplever seg selv, andre mennesker og verden. På samme tid lever hvert menneske, også barn, i en kultur og i en tid, der vi deler en felles fornemmelse og forståelse for mange ting. Alle mennesker er både unike og like, og vi lever og forstår våre liv både som fellesskap og på vår egen unike måte. Derfor er det ekstra viktig, spesielt i pedagogisk sammenheng, å ha et språk som kan snakke om hvordan vi lever og hvordan vi opplever våre liv, både det vi har felles og det som «er unikt for hver av oss», et språk som ikke verken gjør alt likt eller alt ulikt (Sævi 2014a, s. 255). Emmanuel Levinas skriver om *menneskets unikhet* og at den «[h]ar å gjøre med den andre, som er annerledes enn meg, og som jeg er uerstattelig i forhold til i eksistensiell forstand» (Levinas i Sævi, 2014a, s. 257). Min eksistens er avhengig av andres (eksistens) og det er det at jeg er forskjellig fra andre som gjør meg til den jeg er. Vi har som mennesker både noe felles fordi vi alle er mennesker, og vi har noe som er forskjellig fordi hver av oss er et unikt menneske, et *jeg*.

Å se menneskets eksistens som utgangspunkt for tenkning og praksis er ikke et anliggende kun for pedagogikken. Otto F. Bollnow (1976) for eksempel, var pedagog, men tilnærmet seg eksistensialistiske spørsmål fra et filosofisk perspektiv (s. 24). Han introduserer termen «diskontinuerlig pedagogikk» for å knytte pedagogikk nærmere til barns og unges liv slik det *faktisk er*, i stedet for slik det burde være. Han mener ikke at pedagogikken ikke kan eller bør planlegges, men han peker på begrensningen som ligger i det at man ikke er åpen for at livet *selv* også påvirker pedagogisk praksis og tenkning. Han mener at en tilnærming til pedagogikken som *også* inkluderer forståelsen av *diskontinuitet* får frem at livet og pedagogikken ikke bare ganske enkelt beveger seg mot et fullkomment mål, men også er karakterisert av kriser, ufullkommenhet og ting vi ikke på forhånd vet om og kan planlegge (Bollnow 1976). Han skriver: «([v]i kan derfor anta at kriser virkelig hører med til

menneskets vesen og at det bare er gjennom kriser vi kan nå opp til et høyere modningstrinn» (s. 41). Om vi tror vi hjelper eller beskytter barnet ved å skåne det for alle livets kriser så står vi kanskje heller i veien for at barnet får møte livet slik det er, ut fra sitt eget ståsted og forståelse i «filtrert form» (Mollenhauer 1996, kap.1) og får møte opplevelser som sorg, død, savn og lignende. Bollnow peker imidlertid på at vi som voksne ikke skal skape kriser for barnet, og vi skal heller ikke tenke lettvindt om barns møte med vansker i sitt og andres liv. Kriser er vanskelige – både for voksne og for barn – men kanskje særlig for barn. Kriser kan komme som en del av den personlige utviklingen hos mennesket, eller som en del av livet i familien, kulturen eller noe globalt. Vi kan tenke oss kriser på alle områder i livet og barn er som mennesker i verden, en del av disse. Derfor må vi som voksne være tilstede og støtte barn og unge i perioder i livet deres som er spesielt vanskelige. Et slikt syn på pedagogikk tar høyde for at menneskets eksistens ikke er fullt ut forutsigbar.

Den pedagogiske relasjonen preger barns mulighet for voksen eksistens

Pedagogikk foregår altså nå, og vil i praksis alltid foregå i en situasjon, men innholdet, handlingen og relasjonen i denne situasjonen har betydning for barnets fremtid. Ifølge Stein M. Wivestad (2007, s. 324) skal den voksne hjelpe barnet i sin dannelsesprosess slik at barnet en gang vil kunne bli et selvstendig menneske som kan ta ansvar for eget liv. I tråd med Klaus Mollenhauer (1996) peker han på at menneskets danning foregår i en vekselvirkning mellom påvirkning utenfra og svar innenfra barnet selv. Mollenhauer (1996) tilfører pedagogiske virksomhet en viktig realistisk dimensjon når han peker på følgende:

[e]nhver dannelsesprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig. Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til. Pedagogikken har som oppgave å hjelpe til med å holde erindringen om dette levende. (s.14)

Mollenhauer (1996) sier videre at vi voksne er mektige sensorer for barns liv og muligheter, fordi vi alltid vil prege barnet ut fra hvordan vi forstår barnet, oss selv og verden.

Hva velger den voksne å introdusere barnet for, og hva blir presentert for barnet som viktig eller uviktig? Voksne kan tilføye noe godt til barns liv, eller ta noe bort eller unnlater å gi barnet noe. Sævi (2014a) peker på hvordan en eksistensiell tilnærming til pedagogikken nettopp aktualiserer spørsmålet om *hvem* den voksne er og *hvordan* den voksne handler i møte med barnet (s. 257). Fordi barn er ulike, opplever de verden ulikt og livets situasjoner preger dem på forskjellige måter. Van Manen (2012) er opptatt av nettopp dette og peker på

hvordan pedagogiske øyeblikk og situasjoner kan forbli latente og påvirke oss i lang tid etterpå. Han skriver:

I find it astonishing how the latency of pedagogical moments can affect us for the remainder of our lives; whether we are keenly aware of it or not. We can recognize the significance of the occurrence of negative pedagogical moments, because we may have blamed some adults from our youth for their neglect, their negative influences, or past harmful actions that still haunt us. (s.9)

Vi kan kanskje bli enda mer oppmerksom på hvor betydningsfull den pedagogiske relasjonen er når vi ser de dvelende kreftene som kan henge igjen etter delvis glemte, fragmenterte pedagogiske hendelsene fra vår barndom, både de vi husker og de vi ikke husker, gode og ikke så gode. Slike hendelser preger vår opplevelse av oss selv og den personen vi er blitt, uten at vi nødvendigvis er bevisst hvilken innvirkning det har hatt på oss (van Manen, 2012, s. 9). Mollenhauer (1996) spør hvordan vi som voksne best kan tale om de pedagogiske anliggende som barn og unge trenger at vi snakker om. Språk spiller en avgjørende rolle for menneskelig samhandling og kommunikasjon, og det er gjennom språket at våre opplevelser og erfaringer kan meddeles til oss selv og andre, og gi mening til nye sammenhenger (Mollenhauer 1996; Sævi 2014a). Det kan for barn, men også for voksne, være vanskelig å finne ord som beskriver ens tanker og opplevelser, det vil si de ordene som svarer i størst mulig grad til det som *faktisk hendte*. Ofte er det ikke før en blir voksen at en klarer å forstå og sette ord på vanskelige og skuffende opplevelser. Hvordan den voksne også kan være kilde til bebreidelse fra barnets side blir godt beskrevet av Frank Kafka og i hans usendte brev til sin far. Han viser med dette brevet at det selv for han som voksen var vanskelig, ja egentlig umulig, å finne riktige ord for å beskrive opplevelser fra barndommens kompleksitet. Kafka sier:

Kjære far, du spurte meg en gang hvorfor jeg hevdet at jeg var redd for deg. Jeg visste som vanlig ikke hva jeg skulle svare deg, delvis av frykt for deg og delvis fordi det til begrunnelsen av frykten er knyttet for mange enkeltheter til at jeg kunne holde dem halvveis sammen i muntlig tale. Og når jeg her forsøker å svare deg skriftlig, så blir det bare meget ufullstendig, for også når jeg skriver, blir jeg hemmet av frykten og de følgene den har for mitt forhold til deg, og fordi stoffets omgang går langt ut over min hukommelse og forstand. (Kafka i Mollenhauer, 1996, s. 13)

Pedagogikk er en virksomhet som finner sted mellom voksen og barn og har å gjøre med begge parters liv og eksistens, både nå og i fremtiden. Kan vi på en eller annen måte komme til en bedre forståelse av at relasjonen mellom voksne og barn, som finner sted når barnet er barn og ungdom, har betydning for hvordan barnet blir som voksen?

Ansvaret i den pedagogiske relasjonen

Hvordan begrunne vårt ansvar overfor barn

Om pedagogikkens overordnede oppgave handler om å gjøre voksen eksistens mulig (Biesta 2015) så dreier dette seg om et ansvar den voksne har overfor barnet. Den voksne har på en eller annen måte et ansvar for å gjøre barnet i stand til (eller hjelpe barnet å gjøre seg selv i stand til) å ta hånd om seg selv i fremtiden. *Ansvar* kan oversettes med å gi *gjensvar på noe* og ansvar i pedagogisk sammenheng handler ifølge Sævi (2007) om den voksnes svar «på barnets uttalte henvendelse til den voksne om pålitelig ivaretagelse og beskyttelse» (s. 126). Relasjonen mellom barn og voksen er en faktisk asymmetrisk relasjon (Skjervheim 1992), og det vil si at den voksne har et ansvar og en oppgave i relasjonen som barnet *ikke* har. Vi kan som voksne ta ansvar på en rekke ulike måter, og noe ansvar er ikke pedagogisk ansvar, men noe vi må kalle noe annet, kanskje ikke-pedagogisk. Ansvar kan nemlig være for sterkt eller for mye og havne i paternalisme eller maktuttrykk, og ansvar kan være for lite eller svakt og bli ansvarsfraskrivelse og likegyldighet. Ansvar kan være tatt av den voksne med makt, eller det kan være gitt til den voksne av barnet, slik som i sitatet over, der barnet ved sin måte å være i verden på trenger hjelp og ber den voksne om dette ved bare å være *sammen med* den voksne. Det er den voksnes ansvar å finne ansvarlige måter å ta ansvar på (Sævi 2015), det vil si som Levinas (1998) peker på å ta ansvar for sitt ansvar. Men på hvilken måte kan vi forstå og begrunne det pedagogiske ansvaret ovenfor barn? Levinas har vært opptatt av å belyse menneskelig handling i moralsk sammenheng og som Zygmunt Bauman (1996a) minner oss på så er dette betydningsfulle innsikter i pedagogisk praksis (s.115). Levinas er opptatt av det han kaller *ubetinget ansvar*, et ansvar han mener oppstår det øyeblikket to mennesker møtes ansikt til ansikt. Han forklarer det slik:

[i]t is only in the direct and unmediated encounter with the other that we can gain a glimpse of the meaning of the ethical impulse that he describes as the human responsiveness to the appeal of the other who needs my care. (Levinas i van Manen, 2000, s. 319)

Å møte den andre, mener Levinas handler om å se den andres ansikt og høre en stemme som kaller på meg («summons me»). Det er den andres kall til meg, som får meg til å føle meg ansvarlig for denne personens liv og situasjon. For eksempel har et barn i nød allerede uttrykket en appell mot meg og jeg kan ikke la være å føle meg ansvarlig ovenfor han eller henne, sier van Manen (2000, s. 320). Levinas forstår dette ansvaret som noe betingelsesløst og absolutt. Å være i relasjon til et annet menneske er en moralsk handling, og det hviler et

ansvar på den som opplever seg ansvarlig, som er uavhengig av om den andre gjengjelder det eller ikke. Ansvaret hviler på det faktum at vi begge er unike, men likevel helt avgjørende viktige for hverandre (Vetlesen, 1996, s. 30, 37).

Så hvordan kan en vite at en har tatt ansvar eller at det ansvaret en tok endte opp med å resultere i noe «godt»? Finnes det i det hele tatt en «rett» måte å ta ansvar for barn på? I så fall, hvordan bør en begrunne dette ansvaret? Det moralske ansvaret, hva som går under ansvar vil være umulig å få svar på. Ansvaret er på en måte ubegrenset og altomfattende, sier Levinas (1998). Det paradoksale ligger i at så snart en prøver å definere eller sette ord på hva det moralske ansvaret egentlig innebærer, så beveger en seg ut fra moralens område. Bauman (1996b) skriver:

Morallivet er et liv i vedvarende uvisshet. Å være et moralsk menneske krever styrke og motstandskraft for å kunne stå imot press og fristelser til å trekke seg fra felles ansvar. Moralsk ansvar er *ubetinget* og prinsipielt *uendelig*. Og slik kan en gjenkjenne moralske mennesker ved at de alltid er utilfreds med sin egen moralske atferd, ved den nagende mistanke om at de ikke var moralsk nok. (s.138)

Paradokset handler altså om moralens nødvendighet, men også om dens umulighet. Å være moralsk er både vagt og udefinerbart for det er både uttalt og ubetinget. Jeg vil ikke fullt ut vite hva «kravet» om ansvar går ut på og derfor kan jeg ikke være sikker på om jeg har imøtekommet det. Bauman (1993) skiller mellom *moral* og *etikk* som to ulike forståelser av ansvar. For han er moral hva enkeltmennesket fornemmer, føler, tenker og deretter handler etter, mens etikk er noe fellesskapet har blitt enig om - og deretter handler på grunnlag av (Bauman i Sævi, 2015, s.79). Bauman (1993) skriver: «The moral call is thoroughly personal; it appeals to my responsibility [...]» (s. 60). Det moralske ansvaret er et valg og ikke noe forutbestemt og universelt. Ansvaret er mitt å ta – eller ikke å ta. Det er kun regler som kan gjøres universelle. Regler sier oss noe om hvordan og når noe skal gjøre, altså når min plikt starter og når den slutter. Plikter både krever og forventer lik oppførsel. Ansvar derimot er et personlig valg som åpner opp for unikheter og forskjellighet. Hva ansvar er, og hvordan vi bør ta ansvar for barn, er spørsmål vi aldri kan stoppe å besvare.

Det pedagogiske ansvaret er fordret av barnet

Når voksne møter barn på en trygg og omsorgsfull måte gir det barnet opplevelsen av å være ivaretatt og passet på. Derfor er det ikke en utenkelig tanke at barnet også kan gjøre noe med den voksne ved måten barnet møter den voksne på. Ifølge van Manen kan nettopp barnet, ved

å vise kjærlighet og hengivenhet, «autoriserer» den voksne til å vise moralsk ansvar ovenfor barnet inntil barnet er i stand til selv å ta vare på seg selv (van Manen i Sævi, 2007, s.124). Kanskje er det slik at barn, bare ved å være barn, om de er kjærlige og tillitsfulle eller det motsatte, så appellerer de til de voksne om å ta ansvar for seg. Men det er opp til den voksne å se ansvaret og handle ut fra det en forstår med det. Langeveld (1975) skriver at barnets hjelpeløshet er noe som appellerer til oss og at vi kan velge å enten imøtekomme denne appellen eller avstå fra den (s. 7). Voksne møter ikke barn utelukkende som hjelpeløse eller svake, men det er ikke en unaturlig tanke at voksne i slike situasjoner vil vise ekstra handlekraft ovenfor et barn som har behov for det. Spesielt vil dette kanskje være synlig i situasjoner som oppleves som utrygge eller farlige for barnet. Sævi (2007) skildrer en hendelse der en forbipasserende tar ansvar for et ukjent barn i en farlig situasjon uten andre voksne tilstede. Hun skriver:

[d]en raske fireåringen [som] klatrer over gjerdet langs fortauet, og et øyeblikk etter står [han] på den gresskledd, regnvåte knausen som ender i et temmelig høyt stup ned mot bebyggelsen i gaten under. Umiddelbart skritter jeg over gjerdet og stiller meg mellom gutten og stupet, mens jeg sier dempet: «vi to kan vente her sammen, til mamma og lillebror kommer.» Et øyeblikk etter kommer mor med den lille stabbende ved siden av vognen. Hun tar hånd om eldstegutten sin, og jeg går videre. (s.125)

Den som tar ansvar kalkulerer ikke, eller lurer på om ansvaret virkelig er mitt eller om det er noen andres. I slike tilfeller ender en ofte opp med å ikke ta ansvar, men heller overlater det til noen andre. Levinas (1998) peker nettopp på at den etiske handling skjer før vi har tenkt over det. Vi handler først og tenker etterpå. Tanken kommer for sent for ansvaret, som nettopp ikke er en kalkulert handling, men en handling knyttet til det situasjonen fordrer (Baumann 1993b). Sævi peker på også på den etiske dimensjonen som er til stede i enhver pedagogisk handling. Hun skriver:

[o]ne might suggest that pedagogic practice is pedagogical and ethical at the same time. If the relation between the adult and child should be interpreted as a pedagogical relation, the pedagogical and the ethical are not only intertwined, but have never been separate. (Sævi 2007 i Sævi og Husevaag, 2009, s. 37)

Handlingen blir etisk fordi den er pedagogisk. Vil det si at vi kan forholde oss pedagogikkens oppgave som nettopp et slikt *ubetinget ansvar* (Levinas 1998)? Ikke nødvendigvis sier Biesta (2015). Han mener at spørsmålet om et ubetinget ansvar kan dekke over valgfriheten som ligger i denne oppgaven (s.209). En eksistensiell tilnærming til pedagogikken anerkjenner både det ansvarlige, men også det personlige og frie som oppstår i et pedagogisk møte og i en

relasjon mellom voksen og barn. Som Jostein Sæther (2015, s. 176) peker på (med referansen til Bollnow) er det nettopp fordi mennesket er fritt at pedagogikken blir ekte, uforutsigbar og ukalkulerbar. Den menneskelige frihet kan fortelle oss to ting. På den ene side forklarer den hvorfor enkelte avstår fra det andre mener vil være deres pedagogiske ansvar, og på den andre siden fortelle den oss at ansvar forstås og tas på ulike måter.

Hvordan vi som voksne ser

Johann Friedrich Herbart så den pedagogiske relasjonen i sammenheng med det han kalte pedagogisk takt. Ordet *takt* kommer fra Latin *tactus*, som vi kjenner igjen i ordet «kontakt» som igjen betyr å berøre. I overført betydning handler berøring både om å *være* og *handle* på en omtenssom og fintfølede måte, men det kan også bety å *påvirke* eller å *komme i berøring med* den andres opplevelse og følelser (Sævi, 2007, s. 117). Når den voksne ser og møter barnet på en måte som gjør at barnet føler seg anerkjent har det sammenheng med at den voksne taktfullt flytter fokuset, som vanligvis er rettet mot han eller henne selv, over til barnet med det formål å ta vare på barnets sårbarhet. I masteravhandlingen sin «Eg kan ikkje sei da...» utforsker Beate Gauden Lid (2012) hvordan *sårbarhet* som fenomen kommer til uttrykk hos barn og i relasjonen mellom barn og voksne. Mens sårbarhet er et begrep som vi i dagligtalen ofte bruker om mennesker, eller grupper som vi av ulike grunner oppfatter som utsatte, så ønsker Gauden Lid å peke på hvordan sårbarhet er et allmenngyldig og relasjonelt fenomen. Hun skriver:

Sårbarhet handlar ikkje berre om den eine, men om det som skjer mellom oss, det relasjonelle. Ut frå dette er ikkje sårbarhet ei kjensle eg kan ha uavhengig av andre, fordi den oppstår i møte med andre. Eg ser føre meg at alle menneske går ”svanger” med sin sårbarhet, men det er først i møte med andre at sårbarheten får luft, vert fødd og utviklar seg. (2012, s. 22)

Sårbarhet (kanskje i likhet med sensitivitet) er en eksistensiell kvalitet hos alle mennesker og dermed tilstede i alle barns liv. Det er viktig at vi som voksne er villig til å se barns sårbarhet i vårt møte med og relasjon til dem, nettopp fordi sårbarhet er noe som oppstår *der*. Alle barn er i møte med andre mennesker avhengig av at den voksne anerkjenner og ser dem på måter som ivaretar deres opplevelse av seg selv, enten det i øyeblikket er sårbarhet, hjelpeløshet, styrke, kompetanse eller andre fornemmelser barnet opplever (Sævi, 2007, s.118). Det er selvsagt viktig at voksne er oppmerksom og møter barnets sårbarhet, spesielt hos de barn der den er spesielt tydelig. Likevel kan det ikke være den eneste kvaliteten ved barnet vi velger å se og fokusere på. Men dette er ikke alltid enkelt. Sævi (2015) skriver:

Å se i pedagogisk sammenheng har å gjøre med forutsetningen for handling og for det en person gjør eller ikke gjør [...]. Det jeg ser er det jeg oppfatter, og det er på grunnlag av hva jeg ser og oppfatter at jeg velger den ene eller den andre handlingen. (s. 83)

Det å se og handle på grunnlag av hva en ser i møte med barn og unge forutsetter at den voksne er villig og i stand til å påta seg ansvaret for hva som skjer i relasjonen. Alle barn bør i pedagogisk sammenheng bli møtt på en anerkjennende og trygg måte, men i realiteten er nettopp dette vanskelig fordi den voksne ser og handler ut fra det hun eller han ser. Hva vi ser vil variere. Noen ganger kan det vi ser være adekvat og rimelig, mens andre ganger kan vi risikere å overse – eller se det vi kanskje ikke skulle se. Er det en måte vi kan se barnet på der vi som voksne både tar ansvaret for relasjonen og ivaretar det enkelte unike barnet? Simone Weil (1990) skriver at vi kan velge å virkelig å se hverandre, men dette krever et helt spesielt blikk. Hun skriver:

Dette blikket er først og fremst oppmerksomhetens blikk, der sjelen åpner seg og tømmes for alt eget innhold for å motta det mennesket den plutselig ser slik det virkelig er. Det bare den som har evnen til virkelig oppmerksomhet, som kan gjøre dette. (s. 77)

For å se den andre må tanken vår må da være avventende, «[t]om, ikke på jakt etter noen ting, men rede til å motta objektene som skal komme i dets nakne sannhet» (Weil, 1990, s.75). Sævi (2009) peker på at oppmerksomheten er en form for dvelende overblikk som er overordnet tanken. Det blir en måte å se barn og unge på og derfor viktig i pedagogisk sammenheng siden vi med dette blikket ikke «leter» etter noe konkret med barnet, men derimot lar barnet fremstå akkurat slik dette barnet er (s. 206). Å se i denne sammenheng handler om å forstå, oppfatte, legge grunnlag for handling, og fordi våre liv oppleves på ulike måter, så ser vi oss selv, andre og verden på ulike måter. Ikke minst vil barneøyne se helt andre ting enn øynene som tilhører en voksen blant annet fordi barns liv er forskjellig fra voksne, og vi voksne har lett for å glemme hvordan det var å være barn.

Møte mellom barn og voksen er preget av konvensjoner

Den pedagogiske relasjonen, relasjonen mellom voksen og barn, eller i skolesammenheng mellom lærer og elev, er medium for pedagogisk virksomhet og dermed det «stedet» der barn i møte med voksne opplever seg selv, andre og verden. I artikkelen *The child seen as the same or the other? The significance of the social convention to the pedagogical relation* viser Sævi

og Husevaag (2009) hvordan samfunn utvikler *konvensjoner* og hvordan disse konvensjonene preger nettopp dette «stedet» - altså relasjonen mellom barn og voksne. De skriver:

A convention is a common agreement of conduct, manners and ways of being and doing that over time have become incarnated in our body, senses and movements and thus have somehow come [...] basically non-reflective and unintended by us. (2009, s. 30)

Sosiale konvensjoner har en viktig funksjon i ethvert fellesskap siden de forteller oss noe som kravene og forventningene samfunnet stiller til sine medlemmer. Det er som et ureflektert fellesskapsbånd vi deler. Forventninger til hvordan barn skal oppføre seg vil dermed være tilstede i enhver pedagogisk situasjon siden det innad i fellesskapet har dannet seg oppfatninger om hva som er riktig og ønskelig atferd for barn. Sævi og Husevaag (2009) skriver:

In pedagogical practice, cultural and social conventions are intertwined with our very being with children, and are presented to children directly through our embodied presence together with them – through our ways of looking, our gestures, and expressions, as well as the ways in which we relate to ourselves, to time, to space and other persons. (s.31)

Det er altså når voksne er sammen med barn at barn blir introdusert for hva samfunnet (representert av den voksne) mener er riktige og akseptable måter å gjøre ting på. Siden den voksne allerede har tilgang til samfunnets konvensjoner gjennom egen oppvekst (og dette ubevisst er blitt en del av hennes eller hans tanke- og handlingsmåte) så glemmer voksne ofte at det ikke nødvendigvis fremstår som like «selvsagt» for barnet. Barn og voksne lever på en måte i verden på ulike måter, og Van den Berg (1970) minner oss på det når han peker på hvordan voksne og barn forholder seg til fenomenet tid (Van den Berg 1970 i Sævi og Husevaag, 2009, s.32). I følge Van den Berg er voksnes opplevelse av tid i større grad orientert mot fremtiden, og dette står i (delvis) kontrast til barns opplevelse, som i større grad er knyttet til øyeblikket her-og-nå. Voksne og barn opplever verden ulikt (det er unngåelig), og det er pedagogisk problematisk hvis voksne ikke ser at barnet ser og opplever verden på en annen måte enn det den voksne selv gjør. Vi ser ofte barn i en forlengelse av hvordan barnet alltid har fremstått for oss, og som voksne står vi i fare for å overse både barnets unikheter, og det som kanskje preger barnet i det aktuelle øyeblikket. Det er dette Sævi og Husevaag (2009, s. 38) peker på når de skriver: «([t]he social convention is blind to the otherness of the child». Sævi og Husevaag (2009) skriver videre: «The pedagogical situation where a specific conventional behavior is anticipated can be understood as a call for sameness, conformity and

the ruling order of things» (s. 37). Samfunnets forventninger om hvordan «noe skal være» vil være med å skape forventninger om likhet innad i et samfunn, og i situasjoner med barn, møter vi ofte barnet med forventninger om hvordan vi ønsker at barnet skal handle eller være ifølge konvensjonene. Vi har ofte allerede gjort oss tanker om måter barnet bør handle på som er mer «riktige» enn andre.

Den pedagogiske relasjonen møter barn med en god intensjon

Den pedagogiske relasjonen har ikke et konkret forutbestemt innhold fordi den er åpen for det som enda ikke er planlagt og for eksistensielle muligheter som kan komme opp i selve møtet mellom voksen og barn (Sævi, 2013b, s. 245). Dette betyr at voksne ikke vil kunne forutsi nøyaktig hvordan situasjonen med barnet vil utfolde seg i praksis. Det vil være umulig dersom den voksne lar barnet handle med en grad av frihet i handlingen (Sævi, 2007, s.116). Men det er likevel en forskjell mellom en hvilken som helst situasjon og en situasjon som er pedagogisk. Den siste avhenger av om den voksnes *intensjon* er rettet mot barnets beste.

Ordet intensjon kan vi forstå som en *hensikt, tanke* eller noe som *strebes etter* (Kirkeby, 2015, s. 321). Den pedagogiske intensjonen og anliggende er ifølge Sævi (2013b) å kunne ta vare på det som barnet ikke enda selv er i stand til å ivareta (s. 240). Mange ganger er vi som voksen ikke egentlig klar over hvilke intensjoner vi har med barn. For den voksne er intensjonen hun eller han har ofte ikke entydig og reflektert, og det kan den heller ikke være. Det er egentlig bare mulig å identifisere en god eller dårlig intensjon i få og entydige situasjoner og da ofte situasjoner som har en grad av det ekstreme i seg. Vi kan for eksempel med stor grad av sikkerhet si at en voksen som mishandler et barn ikke handler ut fra en god intensjon, men selv *det* er ikke helt sikkert da vi ikke har direkte tilgang til en entydig tolkning av den voksnes intensjon. Så hvordan kan voksne handle ut fra gode intensjoner dersom disse intensjonene ikke er lett identifiserbare? Kan det være lettere kanskje å se intensjon som en måte å handle på? Kanskje kan en se intensjonen den voksne har i lys av den voksnes væremåte og hvordan hun eller han forholder seg i relasjonen til barnet? Om den voksne har et syn på barnet som bunn i kjærlighet og et ønske om barnets beste så vil dette trolig komme til syne i hvordan den voksne er og handler ovenfor dette barnet. Langeveld (1975) viser at det ikke finnes en universell pedagogisk tilnærming som kan fortelle oss hva som er en riktig måte å være på med barn. Han forsøker å lokalisere intensjoner for pedagogisk handling i selve de konkrete hverdags-opplevelsene som oppstår når vi lever med dem, samtidig som han ikke underkommuniserer at disse intensjonene vil kunne arte seg forskjellig i lys av tid, kontekst og kultur (Langeveld 1975 i van Manen, 2012, s. 12). Den pedagogiske

relasjonens hovedanliggende er å hjelpe barnet til selv å kunne skape sitt liv ved at den voksne tilbyr barnet trygghet, støtte og kjærighet (Sævi, 2013b, s. 240). Den voksne kan ikke nødvendigvis vite sikkert at hun eller han handler rett, men ved å handle ut fra de beste intensjonene så handler den voksne ut fra de beste forutsetningene som hun eller han ser i situasjonen.

Oppsummerende vil jeg peke på at måten vi voksne forstår barn på har betydning for hvordan vi er i relasjonen til dem. I del to av dette kapittelet har jeg ønsket å vise betydningen av denne pedagogiske relasjonen særlig for barnet og den unge. Kvaliteten på relasjonen er det som fremheves som det mest vesentlige i den kontinental pedagogiske tradisjonen. Den voksne har en pedagogisk oppgave, og et ansvar, knyttet til måten hun eller han er i relasjonen til barnet. Måten den voksne møter barnet på vil påvirke hvordan barnet forstår seg selv og sitt liv. Ved å være mektige sensorer for barns liv slik Mollenhauer (1996) sier, så er vi voksne sentrale for barns liv og muligheter. Voksnes ansvar ovenfor barn er - og vil alltid være – komplekst og vanskelig både å definere og utøve, men ikke desto mindre viktig for barnet.

3. Metode

Innledning

Hvordan mennesker opplever seg selv og verden har jeg vært nysgjerrig på så lenge jeg kan huske. Jeg ser nå tydelig at det var disse undrende tankene som ledet meg inn i fenomenologiens verden. I fenomenologien vil vi se nøyere på de kjente og naturlige tingene rundt oss, de fenomenene vi til vanlig ikke tenker over og tar for gitt. Dette prosjektet har en hermeneutisk fenomenologisk *orientering*. Det betyr at jeg i arbeidet med masteroppgaven har lært noe om fenomenologisk tenke- og forskningsmåte slik at jeg for eksempel har gjort fenomenologiske intervjuer og lest en god del fenomenologisk-filosofisk litteratur relevant for pedagogiske spørsmål. Jeg har ikke lært den komplekse fenomenologiske metoden som inneholder metoder som epoche og reduksjon (van Manen 2014, kap.8) og filologiske metoder (van Manen 2014, kap.9). Jeg har derimot gjennom å lese mye fenomenologisk-filosofisk litteratur og gjennom refleksjonsarbeidet med intervjumaterialet lært en måte å tenke på om de pedagogiske spørsmålene jeg arbeider med. Hermeneutisk fenomenologi handler om spørsmål og undring, men det handler også om mening og opplevelser. Det er en metode og metodologi som har sine røtter først og fremst i europeisk filosofi. Fenomenologi er en spesiell måte å se verden på og er en metode som Merleau-Ponty hevder kun kan forstås ved selv å gjøre det (Merleau-Ponty i van Manen, 2014, s. 32). Slik jeg tolker det er fenomenologi en metodisk tilnærming som krever tid for å kunne praktiseres, men som ikke er noe som er nødvendigvis er umulig å forstå dersom en velger å utøve den. Det hjelper, tror jeg, om du som leser har et åpent sinn til det jeg presenterer. Det kan bety at du kanskje både må se og tenke på en annen måte enn det du vanligvis pleier. I dette metodekapittelet ønsker jeg å ta deg inn i en fenomenologisk måte å se verden på samtidig som jeg viser ulike sider og opplevelser ved min egen forskning slik jeg forstår det.

Mitt prosjekt

Jeg har i dette prosjektet intervjuet fire unge voksne som forstår seg som (høy)sensitive om deres konkrete minner - selvopplevde episoder - av situasjoner i skole, hjem eller andre steder der de som barn var sammen med voksne. Jeg har spurt etter opplevelser der det var vanskelig for dem at de var som de var, det vil si, at de var spesielt sensitive barn. I dette arbeidet valgte jeg en hermeneutisk fenomenologisk orientering, som vil si at den forskningsmessige tilnærming både er fenomenologisk og hermeneutisk. Ordet hermeneutikk betyr tolkning eller forståelse, og kan spores tilbake til gresk *hermenevein* som kan oversettes med å «tolke» eller

«utlegge» (Alnes, 2018). En fenomenologisk tilnærming er orientert mot å utforske og forstå fenomenene rundt oss ved å undersøke menneskers konkrete opplevelser av dette fenomenet. Vi kan si at fenomenologi handler om «å gå til saken selv» (Husserl, 1911, s. 116 i van Manen, 1997, s. 32) og beskrive opplevelsen, mens hermeneutikken fortolker eller gir en mening til denne opplevelsen. Opplevelsen av et fenomen og meningen som ligger i beskrivelsen av denne opplevelsen kan ikke egentlig skilles fra hverandre, fordi vi når vi beskriver noe alltid bruker ord som i seg selv er en fortolkning av det vi beskriver (Gadamer 1986, s. 68). Sævi (2005) beskriver fenomenologi som metode og metodologi slik:

The term «methodology» in contrast to the term «method» according to van Manen «refers to the philosophic framework, the fundamental assumptions and characteristics of a human science perspective. [...] and methodology means the logos (study) of the method (way). (van Manen 1997 i Sævi 2005, s. 74)

Metodologi peker på det filosofiske og teoretiske grunnlaget for metoden og dermed på grunntenkningen og de verdiene vi bruker for å begrunne forskningen vår. Beate Gauden Lid (2012) mener at vi trenger å plassere et prosjekt i en tradisjon for å vise at vi ikke er alene i/om forskningen (s.39). Det gir mening, synes jeg. Det metodologiske grunnlaget for dette prosjektet er knyttet til den kontinentale (europeiske) tradisjon som er fellesbenevnelsen på til dels ulike tradisjoner som alle bygger på de kristen-humanistisk-jødiske tradisjonene fra Hellas, Midtøsten og Romerriket. To av de kvalitetene som kjennetegner de kontinentale tradisjonene generelt er fortolkning (hermeneutikk) som felles forståelsesgrunnlag og at uenighet og kontrovers har foregått i en demokratisk atmosfære (med unntak av perioden før og under andre verdenskrig) (se Sævi 2012, s. 183). Det betyr at ulike måter å tenke på og ulike standpunkt til menneskelige spørsmål har levd side ved side i en diskusjon som har bølget frem og tilbake i århundrene. Sævi (2012, s. 182) skriver:

We share, as Mollenhauer also remarks (2014, pp. 9, 16), the structures of a priority of human existence and humanity above objects and issues, personal responsibility above social conventionality, and the experiential common moral distinctions between right and wrong, good and evil. The pedagogical relation between the older and the younger generation, the adult and the child, exists for the benefit of the child and is an end in itself.

De ulike teoriene og synene innenfor de kontinentale pedagogiske tradisjonene har altså det felles at de vektlegger menneskelige relasjoner og særlig i denne sammenheng relasjonen mellom voksen og barn, som er en reell asymmetrisk relasjon (Skjervheim 1992) der den voksnes makt må ta hensyn til at barnet er svakere og mer uerfaren. I min sammenheng, der

forskningsfokus er på opplevelsen av hvordan barn opplever å være spesielt sensitive, er den pedagogiske relasjonen relevant fordi det er med relasjonen som felles «medium», at barn og voksne møtes i en rekke av de viktige og vanskelige situasjonene og øyeblikkene i livet.

Min tilnærming til hermeneutisk fenomenologisk metode

Ethvert forskningsprosjekt trenger en metode. Metode er måten en går frem for å besvare forskningsspørsmålet, og i et metodekapittel beskriver og begrunner vi valgene i forskningsprosessen. Som metode er hermeneutisk fenomenologi både kompleks og krevende. Metoden stiller krav som jeg i en masteroppgave ikke har verken tid og rom til å lære fullt ut. Derfor har jeg i samråd med veileder valgt å bruke hermeneutisk fenomenologi som en metodisk og metodologisk *orientering* i stedet for å bruke hermeneutisk fenomenologisk metode slik den praktiseres av fenomenologer. Det vil i praksis si at jeg knytter meg til den grunnleggende tenkningen i *Phenomenology of Practice* (van Manen 2014) (som tidligere ble kalt *hermeneutisk fenomenologi* (van Manen 1997)). Denne tilnærmingen er humanvitenskapelig, og «låner» empiriske metoder som intervju og observasjon fra samfunnsvitenskapelig forskning. Metoden analyserer empirisk materiale ved hjelp av fenomenologisk refleksjon kultivert av fenomenologisk litteratur. Dette har jeg gjort etter veileders råd og veiledning og slik den metodelitteraturen jeg har lest, anbefales først og fremst van Manen (2014), Sævi (2005), og artikler av Sævi (2013a, 2014b). I dette arbeidet går jeg ikke inn i fenomenologisk metode –gjennom de metodiske «redskapene» reduksjon og epoche - slik disse praktiseres av fenomenologer, og lærer heller ikke van Manens filologiske metoder i teorien (van Manen, 2014, s. 215). Dette er, slik jeg har forstått det, krevende metoder som det tar tid og erfaring å lære å praktisere. Det jeg gjør i en hermeneutisk fenomenologisk orientering er at jeg praktiserer noen av de metodiske kvalitetene i praksis i skriving, tenkning og lesing under veiledning av en fenomenolog.

Hermeneutisk fenomenologi som pedagogisk tilnærming

(Høy)sensitivitet er et fenomen som i likhet med andre fenomener oppleves forskjellig fra person til person, og som i seg selv er et fenomen som kan utforskes fenomenologisk. Fenomenologi utfordrer vår tilvante forståelse for sosiale konvensjoner, normer og såkalt normalitet ved å gi rom for den innsikten at mennesker - inkludert barn og unge - opplever verden og verdens fenomener på ulike og unike måter. Å nærme seg pedagogiske situasjoner på en fenomenologisk måte og med et fenomenologisk undrende blikk kan gi oss innsikt i hvordan konkrete situasjoner har blitt opplevd, og dermed i hvordan pedagogiske praksis

kunne vært gjort annerledes og eventuelt bedre. Slik innsikt kan åpne muligheten for å forstå barn bedre og møte dem på en bedre pedagogisk måte. Valget av en fenomenologisk orientering i min masteroppgave er for meg begrunnet nettopp i et håp om bedre praksis i møte med særlig sensitive barn. Alle mennesker er unike, og trenger at deres personlige måte å være på ivaretas. Barn og unge trenger også, kanskje mer enn voksne, å bli sett og forstått, siden de alltid befinner seg i et asymmetrisk maktforhold til de voksne de har med å gjøre i hverdagen (Skjervheim 1992). Det asymmetriske forholdet utfordrer den voksnes ansvar å ivareta barnet eller den unge i relasjonen mellom dem. Fenomenologien utfordrer pedagogen til å stille spørsmål om det finnes bedre måter vi kan ta pedagogisk ansvaret på. Et fenomenologisk orientert arbeid vil, samtidig som en forsøker å forstå et fenomen også ivareta og beskytte den og det en kommer over underveis. Dette er i all forskning ivaretatt i forskningsetikk og personvern (NESH 2016). Fenomenologi har en særlig etisk praksis som går ut over forskningsetisk praksis, ved at fenomenologi som tilnæringsmåte i seg selv er en etisk praksis (van Manen 1997, s.7 og van Manen 2014, s.113-118). Sævi (2014a, s. 254) peker for eksempel på de demokratiske kvalitetene som ligger i det uspesialiserte og hverdagslige språket som tilstrebes i fenomenologi og som gir både barn og voksen mulighet for å forstå hva en situasjon handler om og som anerkjenner annerledeshet og annerledes måter å tenke på.

Hermeneutisk fenomenologi som metode

Når vi retter et fenomenologisk blikk på de kjente og naturlige tingene rundt oss betyr det å se nøyere på de tingene vi til vanlig tar for gitt. Men det er likevel ikke en umiddelbar tilgang til tingene på den måten at en bare kan se seg om og få tak i det en ser etter umiddelbart. Et fenomen er på samme tid både tilgjengelig og ikke tilgjengelig. Vi tror vi ser og forstår et fenomen som vi omgir oss med fordi vi vet hvordan det «virker». Det er dette Sokolowski kaller å se verden med «a natural attitude» (2000, s 42). Vi (tror vi) vet hva en stol er fordi vi er vant til å bruke den, eller vi bruker et redskap som en hammer eller en mugge fordi vi har lært å bruke dem på bestemte måter og til bestemte formål. Men en fenomenolog vil spørre hva for eksempel en mugge egentlig er og oppleve at om hun eller han virkelig ser og reflekterer over det hun ser, så er selv en enkel mugge et komplekst fenomen. Fenomenologen og filosofen Martin Heidegger (2002) har gjort nettopp dette. Han skriver:

A mere thing is, to take an example, this block of granite. It is hard, heavy, extended, massive, unformed, rough, colored, partly dull, partly shiny. We can notice all these features in the stone. We take note of its characteristics. Yet such characteristics represent something proper to the stone. They are its properties. The thing has them. The thing? What are we thinking of if we now call the thing to mind. Obviously the thing is not merely a collection of characteristics, and neither is it the aggregate of those properties through which the collection arises. The thing, as everyone thinks he knows, is that around which the properties have gathered. (s. 5)

Heidegger peker på hvordan vi gir fenomen karakteristikker. Disse karakteristikkene mener vi sier noe om hvordan noe *er*, som for eksempel en stein eller en mugge. Men hva er egentlig en mugge? Hva gjør muggen forskjellig fra en kopp, et krus eller en bøtte? I fenomenologien ønsker vi å stille spørsmål ved selvfølgeligheter, slik Heidegger spør hva en mugge er. Vi anerkjenner at et fenomen har mer ved seg enn det vi umiddelbart kan se, og dermed erkjenner vi ethvert fenomenets kompleksitet. Kompleksitet gjør at et vi aldri *helt* vil kunne forstå et fenomen. Van Manen (2014) peker på at fenomenologi alltid er både deskriptiv og fortolkende, språklig og hermeneutisk. Han skriver:

Hermeneutic phenomenology is a method of abstemious reflection on the basic structures of the lived experience of human existence. The term method refers to the way or attitude of approaching a phenomenon. Abstemious means that reflecting on experience aims to abstain from theoretical, polemical, suppositional, and emotional intoxication. Hermeneutic means that reflecting on experience must aim for discursive language and sensitive interpretive devices that make phenomenological analysis, explication, and description possible and intelligible. Lived Experience means that phenomenology reflects on the prereflective or prepredicative life of human existence as living through it. (s.26)

Hermeneutisk fenomenologi er altså en metodisk tilnærming til fenomenologi som – til forskjell fra en filosofisk tilnærming - er forankret i det van Manen kaller humanvitenskapene. En filosofisk tilnærming til fenomenologi er også mulig, og praktiseres av mange, men da er filosofiske metoder den vanlige metodiske tilnærmingen. Det er altså et skille mellom fenomenologi som en filosofisk bestrebelse med utgangspunkt i filosofisk tenkning og fenomenologi som metodologi.

Kun å forholde seg til fenomenologi som filosofi er begrensende for fenomenologisk praksis i følge van Manen (2014). Han peker på de metodologiske og metodiske kvalitetene som fenomenologi har, og hevder at også ikke-filosofier kan anvende denne metodiske tilnærmingen. Han skriver:

Writing phenomenology, in this sense, is not primarily for philosophers, but for professional practitioners and others who are interested in approaching their professional task, personal activities, and everyday experiences in a phenomenological style. In this sense we are all philosophers. (s.23)

Altså, en må ikke være filosof for å drive med hermeneutisk fenomenologi. Hermeneutisk fenomenologi praktiseres vanligvis av ikke-filosof, men ikke-filosofiske fenomenologer må lese en mengde filosofisk litteratur. Forskjellen mellom en filosofisk og en metodologisk måte å bruke den fenomenologisk-filosofiske litteraturen på utgjør imidlertid en viktig forskjell. En filosofisk bruk av filosofisk litteratur vil være på filosofiens premisser, og med et filosofisk siktemål (Sævi 2014b, s.2). En metodologisk bruk av filosofisk litteratur er på det aktuelle fagets – for eksempel her pedagogikkens premisser og betyr at den filosofiske litteraturen blir «underlagt» pedagogikkens hensikt og formål. Sævi (2014b) peker på at fenomenologi kan bidra med filosofiske innsikter og refleksjoner som er viktige i pedagogisk sammenheng - men uten at forskeren er filosof og har et filosofisk siktemål.

Innenfor de mange ulike fenomenologiske tradisjoner og bevegelser, har det gjennom tidene utviklet seg ulike syn på hvordan menneskers livsverden bør forskes på. Dette har resulterte i ulike tilnærminger til fenomenologi, som for eksempel den hermeneutiske. Sævi skriver: «The various historical philosophical views on phenomenology were the basis for the development of different phenomenological research traditions in a variety of disciplines, including education» (2005, s. 77). Hermeneutisk fenomenologi, ble «omdøpt» til «the phenomenology of practice», av van Manen i 2014, for å skille metoden fra den filosofisk orienterte hermeneutiske fenomenologien som vokste frem på begynnelsen av 2000-tallet. *The phenomenology of practice* eller på norsk *praksisens fenomenologi* (Sævi 2018), er først og fremst praktisert av forskere innenfor ulike forskningsdisipliner som for eksempel pedagogikk, psykologi, medisin, arkitektur, helsefag, alle praksisorienterte fag⁷. Jeg veksler mellom betegnelsene hermeneutisk fenomenologi og praksisens fenomenologi utfra hvilken litteratur jeg henviser til (før og etter 2014),

En utradisjonell metode

Hermeneutisk fenomenologi er en humanvitenskapelig metode som låner empiriske metoder fra kvalitativ metodologi. Hermeneutisk fenomenologi utøves altså i kombinasjonen av metodologi og metode, der metoden aldri «rendyrkes» eller utføres «steg for steg» som en oppskrift eller fremgangsmåte en kan lære seg ved å følge en metodebok. Van Manen peker

⁷ <http://www.tonesaevi.com/myresearch.htm> Lest: 5 april 2018

på at «[t]he «method» in the phenomenological meaning of the term, can be achieved only indirectly» (van Manen i Sævi, 2005, s. 74). Sævi (2005) skriver videre: «The hermeneutical phenomenological approach implies a rejection of all techniques and objective methods, but implies rather an affirmation of the human lifeworld» (s. 79). Fenomenologisk forskning har som utgangspunkt menneskers opplevde livsverden, og forskeren er ikke og kan ikke være bundet til et fast metodisk opplegg i tradisjonell forstand. Hermeneutisk fenomenologi har heller ikke som mål å komme med svar eller konklusjoner og er på en måte en tilnærming til forskning som stiller flere spørsmål enn den gir svar. Van Manen (2014) skriver:

Phenomenology is more a method of questioning than answering, realizing that insight come to us in that mode of musing, reflective questioning, and being obsessed with sources and meaning of lived meaning [...] not a method for answering or discovering or drawing determinate conclusions. (s. 27, 29)

Det er de gode spørsmålene som leder oss til ny innsikt slik fenomenologien ser det, og en grunnleggende undrende *åpenhet* utgjør det metodiske utgangspunktet (van Manen, 2014. s. 36-39). Forutsetningen for en fenomenologisk tilnærming er at forskeren er villig og forsøker å være åpen igjen og igjen for å se på fenomenet fra ulike vinkler, perspektiver, situasjoner og mulige forståelser. Et hvert fenomen – også (høy)sensitivitet – finnes som fenomen i *verden*, og er ikke bare knyttet til det området jeg er opptatt av eller til mennesker som selv forstår seg som høysensitive. Sensitivitet er en menneskelig kvalitet – og en kvalitet knyttet til alt levende. Dermed uttrykker fenomenet seg på mange måter i livet og kulturen vår, og er ikke begrenset til et eller noen få områder (slik vi ofte har lett for å tro). Fenomenologi forutsetter erkjennelsen av at innsikt i et fenomen kan komme fra flere ulike hold og er langt mer komplekst enn vi aner (Sævi 2005). Dette er en av de kvalitetene ved fenomenologi som fort kan overses og kanskje misforstås av mennesker som ikke har kunnskap eller erfaring med denne tilnæringsmåten og livsforståelsen.

Det starter med opplevelsen av fenomenet

Sævi (2005) skriver: «The main focus in phenomenology is always the phenomenon, where the intention is to come to an essential understanding of this particular and unique phenomenon» (s. 127). Fenomenologi handler om de fenomener som finnes overalt i vår verden, men som kan være ting, situasjoner eller tilstander som vi ikke nødvendigvis er bevisste eller oppmerksomme på. Selv om ethvert fenomen eksisterer «i seg selv», altså selv om ikke mennesker ser eller bruker dem, så peker Sandra Midtgaard Sivertsen (2015) på at et fenomen trenger at mennesker både opplever og beskriver det for at det skal ha mening eller

betydning (for oss) (s. 67). I fenomenologisk forskning er det opplevelsen av et fenomen som gjør at det er mulig for forskeren å lære det bedre å kjenne. Forutsetningen er at en er oppmerksom på at det er «noe» som en kan se nærmere på, altså at fenomenet finnes. Ethvert fenomen har flere sider eller lag – som regel langt mer komplekse enn det vi klarer å forholde oss til og mer eller mindre synlig for oss. Sævi skriver: «As much, all phenomena are, on a certain level knowable and simple, and yet on another, utterly mysterious» (2005 s, 86). Når vi arbeider fenomenologisk er det et fenomens karakteristika eller sentrale kjennetegn vi ønsker å undersøke. Noen fenomenologer kaller det å søke fenomenets «essens». Sævi (2005) peker imidlertid på at essens i denne sammenheng ikke handler om å avdekke en mystisk indre kjerne, men er knyttet til det unike ved nettopp dette fenomenet. Gjennom å utforske et fenomen kan en komme nærmere det som er fenomenets unike kvaliteter og som skiller nettopp dette fenomenet fra alle andre fenomen. Van Manen siterer Heidegger og skriver: «We try to see what this isness of the phenomenon is, and how this isness is what it is and not anything else» (van Manen 2014, s. 27).

Jeg har så langt i dette kapitlet forsøkt å nærme meg fenomenologi gjennom vår sansemessige opplevelsestilgang til fenomenet. For å få «tilgang til» fenomen i verden må vi i fenomenologisk sammenheng «nærme oss» verden på en «fenomenologisk» måte. Van Manen (2014) skriver: «Phenomenology is the way of access to the world as we experience it prereflectively. Preflective experience is the ordinary experience that we live in and that we live through for most, if not all, of our day-to-day existence» (s.28). Å forske fenomenologisk betyr å undersøke de hverdagslige opplevelsene vi lever «gjennom», men som vi ikke bevisst har reflektert over ennå. Gjennomlevde opplevelser er pre-reflektive – før tanken – fordi de er opplevd og vi ennå ikke har tenkt på dem ved for eksempel å snakke om dem.

Lived experience – den gjennomlevde opplevelsen

Merleau-Ponty peker på at den eneste måten å forstå fenomenologi på er selv å gjøre det, og det er dette van Manen (2014) refererer til når han skriver: «Doing phenomenology means to start with lived experience, with how something appears or gives itself to us» (s. 32). Den engelske oversettelsen «lived experience» har utgangspunkt i det tyske substantivet *Erlebnis*, der verbformen «erleben» direkte henspiller på det å *gjennomleve noe*. Ordene *Erlebnis* og *erleben* har altså en kvalitet av gjennomlevdhet i seg. Sævi (2005) skriver:

The term «lived experience» is the basic notion of phenomenology, and highlights the aim of phenomenological researchers to provide concrete insight into human life

phenomena. Lived experience is thus the starting point of phenomenological investigation, description, interpretation and writing. (s. 80)

Hverdagslige opplevelser består av øyeblikk som de fleste av oss bare lever gjennom uten å være bevisst på det vi opplever. Det vi opplever er gjerne blitt en vane for oss og er øyeblikk vi i hverdagens travethet ofte tar for gitt. Men dersom vi skal få en mulig «tilgang» til menneskets livsverden – altså den måten mennesket opplever ting, situasjoner og tilstander i verden på – trenger vi å etterspørre hvordan opplevelsen *var*. Våre pre-reflektive opplevelser er opplevelser som kommer *før tanken*, og *er* opplevelser vi ikke *kan* reflektere over eller «fange» i selve «opplevelsesøyeblikket». Van Manen (2014) forklare hvorfor:

The moment that I stop and reflect on what I am experiencing in the present- this moment inevitably becomes objectified- it turns from the subjectivity of living presence into an object of reflective presence. No matter how we try, we are always too late to capture the moment of the living no[w]. (s. 34)

Med en gang jeg reflektere over det som skjer her og nå så objektiverer jeg selve opplevelsen og øyeblikket er endret fra å være pre-reflektivt til å bli reflektivt. Sævi (2005) skriver: «The description of a moment of lived experience always falls short of the complexity of the real moment» (s. 125). Jeg kan ikke stille meg utenfor opplevelsen eller gjenoppleve hendelsen akkurat slik den opprinnelig ble opplevd. Øyeblikket er over. At vi mennesker alltid vil ha begrenset tilgang til opplevelsen og dermed til verden er noe Sævi (2005) peker på som en nødvendig betingelse for fenomenologi:

What phenomenology intends to capture is the living moment or the «now», which paradoxically is always too late for consciousness to grasp in the moment. The paradox here is that the strive of phenomenology to see the world as it is immediately experienced, can only be grasped retrospectively by reflecting on the already passed (past) experience. Paradoxically then, the awareness of the lived experience is to try to grasp an experience, which is unaware of itself. (s.83)

Det er først *etter* en opplevelse at vi er i stand til å beskrive og reflektere over den og gi opplevelsen en form for tenkt og reflektert mening. Det er i dette tilsynelatende paradoksale at fenomenologien befinner seg. Vi er alltid for sen for å fange det opplevde øyeblikket. Men *meningen* mennesket legger i opplevelsen er likevel det den hermeneutiske fenomenologien ønsker å undersøke. Menneskers opplevelser er både ulike og unike. I tillegg er ethvert fenomen komplekst og jeg vil aldri helt være i stand til å «fange» verken min egen eller andres opplevelse. Likevel er det mulig for meg å forstå noe av hvordan noe ble opplevd for

deg siden vi to deler det at vi er mennesker og begge har mulighet for språk (Sævi 2005). Språket gir oss mulighet til å uttrykke våre opplevelser, tanker og erfaringer på ulike måter.

Opplevelsen «blir gjennomarbeidet» til en anekdote

I fenomenologisk sammenheng sier vi at opplevelsen blir beskrevet som en slags historie eller det van Manen (1989) kaller en *anekdote*. En *anekdote* kan beskrives som en poengtert og kort fortelling om en hendelse (s. 243). Sævi (2005) forklarer forskjellen mellom en anekdote og en gjennomlevd opplevelse. Hun skriver:

The terms «lived experience description» (LED) and «anecdote» often are used as almost interchangeable notions. Yet, some aspect can be distinguished between them. The lived experience description is the result of an attempt to capture in words or text, the immediate experience of the lifeworld, by making the effort to reflect on a particular lived experience as it was sensed in the moment. The immediate lived experience is pre-reflective and pre-conceptual, and the description of it will never be identical to it, but always a transformation of the direct experience as it was sensed. The anecdote though, is a further working up, editing and re-writing of the lived experience description, in order to prepare for phenomenological analysis. (126)

En *beskrivelse* av en gjennomlevd opplevelse forsøker å «fange» øyeblikket så nøyaktig som mulig, men uten å kunne erstatte det faktiske øyeblikket. En anekdote er beskrivelsen vi lager basert på en opplevelse eller hendelse og er i større grad et redskap vi benytter oss av for å kunne jobbe analytisk (Sævi 2005). Vi trenger anekdoter når vi arbeider fenomenologisk fordi anekdoten kan gi oss en subjektiv og sanset innsikt i aspekter ved fenomenet slik det var opplevd. Det er altså anekdoten som gjør det mulig at en opplevelse kan deles mellom meg og deg fordi den er en reflektert og ordnet tekst der det aktuelle fenomenet «utspiller seg». For at en anekdote skal være i stand til å gjennomgå en fenomenologisk analyse eller *reduksjon* som pekt på i sitatet over, så trenger anekdoten å være «sterk» (van Manen 1997). Jo «sterkere» en anekdote er «[t]he more powerfully it compels us, involves us personally, moves us and teaches us [...]» (Sævi, 2005, s. 126). Men hva betyr det at en anekdote er «sterk» og utfordrer oss personlig på forskjellige måter?

En anekdote er altså en bearbeidet opplevelse av det fenomenet vi undersøker og opplevelsen – the lived experience (van Manen 2004) – er en konkret subjektivt opplevd hendelse som settes ord på av informanten i intervjusituasjonen. Opplevelsen handler om en episode som personen har opplevd og som har et poeng som personen vil ha frem, som gjelder fenomenet som intervjuet handler om. Etter at intervjuet er ferdig og forskeren skriver ut intervjuet tar hun eller han bort unødvendige ord etc. som tar leserens oppmerksomhet bort fra det poenget

forskeren og som regel også informantene vil ha frem. Hensikten med en anekdote er at den beskriver ett eller flere aspekter ved fenomenet som en undersøger. Anekdoten er sterk dersom den har et poeng som kommer tydelig frem, samtidig som poenget også trigger leseren (og forskeren) til å lure på om det er noe mer, noe annerledes eller kanskje en overskridende innsikt i beskrivelsen som kan hjelpe forskeren til å forstå en kvalitet ved det fenomenet hun eller han utforsker (van Manen, 2014, s. 250-257).

Den fenomenologiske holdningen

Merleau-Ponty beskriver fenomenologisk metode som en holdning eller måte å tenke på. Sævi (2005) utdyper dette: «Phenomenology has to be understood and practiced in the taking up of a certain attitude and attentiveness to the things of the world as we live them, rather than as we conceptualize or theorize them» (s. 81). Betydningen av en fenomenologisk holdning blir tydeligere når vi sammenligner den med det Sævi (2005) beskriver som menneskers naturlige holdning. Hun viser til Sokolowski (2000) som peker på at *den naturlige holdningen* er måten vi mennesker vanligvis forholder oss til hverdagslige ting, situasjonene og menneskene i våre liv. Vi tar dem for gitt. De er selvfølgelig for oss og vi trenger ikke å stille spørsmål knyttet til dem. At vi forholder oss til mennesker og ting på denne måten er ikke det samme som at vi ikke setter pris på dem, men det betyr at når vi er kjent med noe så vil det etterhvert oppleves som så vanlig og selvfølgelig at vi ikke lenger er nysgjerrige på hva og hvem de egentlig er. Vi simpelthen *braker* eller *forholder oss til* dem og setter pris på at «det» fungerer. Men hvis vi skal forske fenomenologisk så er ikke den naturlige holdningen vår til livet og ting rundt oss tilstrekkelig. Denne holdningen vil ikke kunne hjelpe oss til å skape distanse til en opplevelse og deretter reflektere rundt den. Det vil vi kun klare ved å ha en *fenomenologisk holdning* til det vi opplever. En fenomenologisk holdning hjelper oss til å ha den oppmerksomheten som hjelper oss å se og reflekterer rundt vår naturlige holdning og det denne holdningen fører med seg (Sokolowski 2000, i Sævi, 2005, s. 82). Sævi (2005) skriver:

The phenomenological attitude aims at focusing in a reflective way, on everything in our natural attitude, including things, concepts and situations, where the underlying belief of the world is the human horizon. The intention of radical reflection is to see *at* the things instead of seeing *through* them. The method is a systematic reflection on lived experience, or, in other words, phenomenology is the human science of lived meaning or experienced meaning. (s.82)

Fenomenologi forutsetter altså at vi ser med undring og nysgjerrighet på de «naturlige» tingene rundt oss, det vi vanligvis tar for gitt. Som Sævi minner oss på er det en

grunnleggende forskjell mellom å se *på* noe og å se *gjennom* det (Sævi 2005, s. 82). Å virkelig se betyr at vi ser ting slik de er og ikke bare slik de alltid har fremstått for oss. Dette er en viktig forskjell. En fenomenologisk holdning er altså å se vanlige, kjente fenomen med nytt blikk så å si. Vi kjenner og har erfart skillet mellom den naturlige, selvsagte holdningen til verden og den fenomenologiske åpne og undrende holdningen, og vi er i stand til bevisst å bevege oss mellom dem. De fleste mennesker opplever selvsagt å ha reflekterende øyeblikk, øyeblikk der de stopper opp og stiller spørsmål ved ting som de vanligvis tar for gitt. Sævi skriver:

All human being perform reflective philosophical thinking from time to time, without really being aware of the big difference between this philosophical glimpse of the real shape of things, and the natural world they habitually see without questioning it. (2005, s. 84)

Da kan vi kanskje spørre: hva er det som skiller en vanlig refleksjon fra en fenomenologisk refleksjon? Det er ikke alle former for å se som er fenomenologisk og ikke alle måter å reflektere på som er fenomenologisk refleksjon.

Å la det skjulte bli synlig(ere)

Van Manen (1997) peker på en potensiell utfordring i fenomenologiske undersøkelser knyttet til at vi ofte vet for mye om et fenomen vi skal undersøke og dermed ikke klarer å se fenomenet som det egentlig er. Han skriver: «[It] is not always that we know too little about the phenomenon we wish to investigate, but that we know too much» (s. 46). Siden et hovedanliggende i fenomenologien handler om å få en dypere forståelse for fenomenet, så virker kanskje dette utsagnet som en selvmotsigelse. Å arbeide fenomenologisk krever ifølge Sævi (2005) å være oppmerksom på måten en forholder seg til fenomenene og begrepene en arbeider med, og spesielt viktig er det når arbeid varer over tid. Dette har sammenheng med at tiden er med å påvirke hvordan fenomenet fremstår for oss. Vi danner oss tanker om fenomen på grunnlag av vår kunnskap og egne erfaringer med fenomenet. Når en arbeider tett og over tid med et fenomen så er det ikke unaturlig å tenke seg at fenomenet etter hvert oppleves kjent og naturlig. Sævi (2005) beskriver hvordan hun opplevde dette i eget forskningsarbeid: «The terms, like most of our everyday concepts, had become so familiar to me and to others [...]» (s. 127). Vi jobber så mye med fenomenet at vi føler vi kjenner fenomenet ut og inn.

Å vite for mye om et fenomen

I fenomenologi er hensikten å undersøke fenomenets lag, både de som er umiddelbar synlige, og de som ikke er så lett å få øye på. Det er viktig å være klar over at vår innsikt om

fenomenet kan risikere å utgjøre et hinder, hvis det vi vet er med å skygge for andre sider ved fenomenet. Det vi vet om fenomenet og begrepene som beskriver det gjør at det er svært lett å anta at vi vet mer enn det vi egentlig vet. Vi trenger å se ulike og ukjente sider ved fenomenet for å lære det å kjenne, og spesielt de sidene som ikke er synlige eller som ikke står i direkte sammenheng med det vi allerede vet. Sævi (2005) beskriver hvordan en slik familiær følelse overfor fenomenene kan være med å «[d]eprive them of their original meaning [...]» (s.127). Fenomenologisk forskning handler om å undersøke fenomenet slik det er *i seg selv*.

Fenomenet kan, dersom vi tror vi kjenner det, risikerer i mindre grad å fremstå slik det er, men derimot slik vi *tror* det er. Vi mennesker har forforståelser og antagelser som er med å prege tankene vi danner oss om fenomenene som omgir oss. Poenget er ikke at vi skal forsøke å kvitte oss med forforståelser. Vi bør heller forsøke å være dem bevisst og *anerkjenne* at de er med å prege hva vi ser.

Nytten av etymologi

Når en jobber med et fenomen over tid kan det være nyttig å undersøke det eller de ordene som beskriver fenomenet i vår dagligtale. Sævi (2005) skriver: «Tracing etymological sources reminded me of their forgotten meanings, and reawakened their reverberating and revealing lived meaning to me» (s. 127). Å se på ords etymologi kan gi fenomenet mulighet til å fremstå for oss med betydninger vi i dag har glemt eller som er blitt overskygget av andre betydninger. Etymologisk betydning av ord kan noen ganger hjelpe oss å se litt dypere og kanskje også mer undrende på ord og fenomen vi tar for gitt. At alle fenomen har skjulte sider kan kanskje gi mer mening når vi ser nærmere på hva som faktisk ligger i ordet *fenomenologi*. Heidegger (2010) peker på at den etymologiske betydningen av fenomenologi kommer mer til sin rett i det greske språket: der det greske ordet *logos* kan oversettes med «to let something be seen» mens *phenomenology* betyr «that which shows itself in itself» (Heidegger 2010, i van Manen, 2014, s. 27).

Fenomenet både skjuler og viser seg

Van Manen (2014) sier følgende med utgangspunkt i Heidegger (2010):

Heidegger wanted to bring forward the notion that what phenomenology aims to «let show itself» is something that is concealed or hidden, something that lies *hidden* but that «belongs to what shows itself so essentially as to constitute its «meaning and ground». (van Manen 2014, s. 28)

Heidegger peker på hvordan ethvert fenomen i utgangspunktet er delvis skjult for oss. Sagt på en annen måte, fenomenet befinner seg kontinuerlig i en dynamisk vekselvirkning – en veksling mellom «showing» og «hiding». Vi prøver å få tak i fenomenets mening, men klarer

ikke å se fenomenet i sin helhet, nettopp fordi det veksler mellom å skjule og vise seg. Denne måten å forstå fenomenet på er knyttet til det greske fenomenet «aletheia», som kan oversettes med *sannhet*, men som er en sannhet som betyr «unconcealedness», som igjen oversettes med utilsørthet⁸. For grekerne var noe kun sikkert om en kunne avdekke dets væren, og det er denne (grunn)tenkningen Heidegger bygger på, skriver van Manen (2014, s. 28). Sævi (2013a) skriver: «To Heidegger (1971/2001) the beauty of things, beauty as meaningful presence, shows traces of truth» (s.5). Et eksempel er at jeg vet at kjærlighet finnes og derfor tror at kjærlighet er sant. Kjærlighet er noe jeg kan se i relasjonen mellom barn og voksne, eller i øynene på et nyforelsket kjærestepar. Men kjærligheten kan endre seg, ta nye former og uttrykk, forsvinne og blomstre opp igjen, og er dermed en sannhet jeg ikke kan holde fast i mine hender. Vi kan ikke avdekke et fenomens fulle sannhet, og heller ikke forstå et fenomen fullt ut. Fenomenologisk forskning og refleksjon kan hjelpe oss i å forstå noe mer av et fenomen selv om vi ikke kan forstå alt. Sævi (2005) utdyper dette:

I sensed then, and later realized that phenomenology was exactly this kind of experience; always only showing glimpses of moments, not claiming correspondence and certainty, but rather accepting that the human world can only ever be seen partially. (s. 113)

Fenomenologi handler altså om å undersøke det som er innenfor, men også det som er utenfor vår rekkevidde. Vår tilgang til et fenomen er vår opplevelse av det, og den kan avdekke viktige aspekt ved fenomenets mening. Men siden et hvert fenomen er komplekst så vil vi aldri fullt ut kunne forstå det og dermed vil vi ha en begrenset tilgang til hvordan fenomenet virkelig er. Dette er en side ved all forskning, ifølge Merleau-Ponty (1945) (sitert i van Manen 2014, s. 32). Men fenomenologisk forskning tar denne innsikten inn over seg og er åpen for at forskningen aldri kan avsluttes og konkluderes endelig.

Det å skrive den fenomenologiske teksten

Sævi (2005) skriver:

Writing phenomenology is all about not being too hasty or too slow. One has to progress in the exact appropriate tempo to move along with the lines, the possibilities, the associations, the images that the phenomenon itself evokes in us. When moving too slow, or too fast, which is so easily done, one might fail to recognize and truly

⁸ <https://www.ordnett.no/search?language=en&phrase=unconcealed>

reflect on one's sensational perceptions of the immediate complex phenomenon. (s. 74)

Å skrive fenomenologisk er krevende på flere måter. En prøver å forstå sider ved fenomenet samtidig som en hele tiden forsøker å være åpen for at fenomenet kan vise nye sider og muligheter. Som Sævi minner oss på så krever dette er spesielt tempo som verken er for raskt eller for langsomt. Hun skriver senere: «Hermeneutic phenomenological research is fundamentally the activity of writing and rewriting» (s. 128). Teksten blir til ved at forskeren kontinuerlig jobber med å skape og forme den. På mange måter ligner fenomenologisk skriving en kunstner som jobber med å forme et kunstverk av leire. En god fenomenologisk tekst skal kommuniser med leseren på en konkret, men likevel åpen og spørrende måte. Personen bak teksten må være i stand til å reflektere og hele tiden stille spørsmål ved det hun eller han presenterer. Selv om skriving står i sentrum for forskningsprosessen så er det ikke uten grunn at refleksjon og skriving beskrives som å være uløselig knyttet sammen i den fenomenologiske teksten. Som Sævi (2005) peker på så er den ene umulig å utføre uten den andre (s. 93). Van Manen (2014) skriver:

[w]riting itself is a reflective component of phenomenological method. Phenomenological writing is not just a process of writing up or writing down the results of a research project. To write is to reflect; to write is to research. And in writing we may deepen and change ourselves in ways we cannot predict. (s. 20)

Sævi (2005) skriver: «The constant strive in writing is to make external what is internal, allowing us to make the text our own» (s. 95). Båndet som eksisterer mellom skriving og refleksjon kan kanskje lettere forstås om en ser på en fenomenologisk tekst som noe som blir til gjennom en slags «selvskapning» eller «forming av selvet». Å skrive reflekterende er dermed ikke en enkel affære. Mange vil finne det utfordrende, kanskje til og med umulig, å omgjøre sine refleksjoner til ord og deretter formidle dem på en presis, god og samtidig «berørende» måte i en sammenhengende tekst. Å være i stand til å gripe eller berøre den som leser krever at en skriver på en måte som oppleves gjenkjennende. Dette er en vanskelig prosess, og noe jeg har strevd mye med. Jeg har skrevet om og om igjen, bedt veileder om å se, og se om hun kjenner seg igjen eller lar seg berøre. Og jeg har måttet skrive om igjen enda flere ganger.

Språk og ord betyr en forskjell

Opplevelsen av at teksten kommuniserer eller snakker til deg er nettopp en del av den fenomenologiske tekstens hensikt. Sævi (2005) beskriver en slik opplevelse i møte med en fenomenologisk tekst. Hun forklarer det slik:

It is a rare experience in research to enter into a dialogue with texts, to truly let the text speak and then willingly and reflectively respond to the message. For me, this dialogue with phenomenology became vital to my understanding of the lived experience material. (s.129)

Om budskapet i en fenomenologisk tekst blir formidlet til leseren er utvilsomt noe som først og fremst vil avhenge av den som leser. Og hva med den som skriver selv? Jeg har opplevd at teksten min «snakker» til meg etter at jeg har arbeidet med språket både i informantenes beskrivelser og i mine egne refleksjoner over dem, oftest sammen med pedagogisk filosofisk litteratur. Ulike ord og formuleringer har ulik betydning, og måter å skrive på formidler ulikt innhold. Flere ganger har jeg opplevd at veileders små endringer i ord og setninger har gitt nytt innhold og ny mening til tekst jeg har skrevet.

Men hva med den som leser? Trolig vil ikke hvem som helst være i stand til å ha en slik opplevelse som Sævi beskriver over. Leseren må på samme måte som forfatteren selv, stille seg åpen og være i stand til å la seg berøre av det som står skrevet i teksten. Neste spørsmål blir da hvordan det er mulig å *berøre* noen gjennom en tekst. Siden språket er så sentralt i hermeneutisk fenomenologi, fungerer teksten som et slags medium mellom leser og tekstens forfatter. Dette har sammenheng med at det er *ordene* som kommuniserer opplevelsen og det er ved hjelp av *språket* vi får både en kognitiv og en ikke-kognitiv innsikt i fenomenet. Teksten kan gi leseren en dypere innsikt i fenomenet fordi ordene forfatteren bruker treffer eller berører hans eller hennes egen sensitive livsfornemmelse (Sævi 2014a). Derfor er det nødvendig både å være oppmerksom på og varsom med språket en bruker i omtale og beskrivelse av fenomenet. Sævi (2005) skriver:

[t]o be able to hear the subtle undertones of the language that describes the materialized world surrounding us, we have to become listeners, not only to *what* speaks but also to *how* it speaks, in order to overcome the immediate familiarity of the world. (s. 93)

Det er gjennom språket vi mennesker har mulighet til å formidle og beskrive vår livsverden. Men i likhet med våre hverdagslige opplevelser og handlinger er vi ofte uoppmerksom på den måten vi bruker språket på. Sævi (2005) skriver:

We tend to become mentally deaf to the meaning of our habituated everyday world, and lose the sensitivity and thoughtful reflection that creates the questioning attitude characterizing children's encounter with life. (s. 93)

Sensitivitet og evnen til å reflektere over det som skjer oss kan gjøre oss i stand til å se hva den andre, for eksempel barnet opplever, sanser og forstår. Vi kan lytte til det som blir sagt og ikke minst måten ting blir sagt på. Fenomenologien minner oss på å gjøre nettopp dette. Språket gir oss mulighet til å beskrive vår livsverden og språket hjelper oss å dele opplevelser i vår livsverden med hverandre. Vi trenger som voksne å vite noe om hvordan barns livsverden ser ut for å kunne møte dem *der* de behøver at vi møter dem. Dette opplever jeg at fenomenologien hjelper oss til å gjøre.

Min prosess i masteroppgaven

Brosjyren i skuffen

At jeg ønsket å skrive en masteroppgave om (høy)sensitivitet ble klart for meg i sommeren 2017. Studierådgiveren hadde tidligere sagt at jeg burde finne et tema som fikk «blodet mitt til å bruse», men dette skulle vise seg å være enklere i teori enn praksis. Jeg hadde i månedsvis tenkt på hva jeg ønsket å skrive masteroppgave om, men det jeg hadde kommet frem til var at jeg ønsket å forske på noe som handlet om å forstå barn og unges dypere lag. Men der stoppet det. En dag jeg ryddet i skuffene mine fant jeg en gammel brosjyre om (høy)sensitivitet som jeg ved en tilfældighet hadde fått mange år tidligere. Jeg hadde helt glemt at jeg hadde den, og at det var noe som i det hele tatt het (høy)sensitivitet. Jeg husker at jeg i dette øyeblikket tenkte: «dette er temaet mitt!» At jeg oppleve en slik glede og nysgjerrighet slo meg som å være det rådgiveren min hadde siktet mot. Jo mer litteratur jeg leste, jo mer overbevist ble jeg om at dette var et tema med pedagogisk betydning. I august 2017 skulle vi ha masterstudiets siste fellesfag – P3PRO – der vi arbeidet med masteroppgavens prosjektplan. Da semesteret startet ble vi fordelt i grupper, og allerede etter første møte med gruppen min satt jeg igjen med blandete følelser. Det ble innad i gruppen stilt spørsmål ved det forskningsmessige grunnlaget for temaet mitt og jeg fikk «kritiske» spørsmål om hvordan jeg tenkte å utføre prosjektet. Dette var spørsmål jeg ikke var forberedt på. Det kom forslag om å vinkle temaet mitt på andre måter og noen korte øyeblikk vurderte jeg å hive inn håndkleet og endre tema helt. Veilederen min, (som vel å merke ikke var veilederen min på dette tidspunktet), var en av flere som hjalp meg å få troen på prosjektet tilbake. Jeg ser i ettertid at tvilen jeg opplevde i denne perioden egentlig hjalp prosjektet mitt

på flere måter. Jeg er overbevist om at tvil, eller motstand for den saks skyld, ikke nødvendigvis er negativt eller noe vi skal unngå. Vi trenger at vi selv (eller andre) stiller konstruktive spørsmål rundt det vi tenker. Jeg trengte å bli oppmerksom på ting jeg ikke før hadde sett, men også å tydeliggjøre hva som var viktig for meg. I arbeidet med prosjektplanen jobbet jeg hardt for å prøve å vise at dette var et tema som trengtes å forskes mer på. Men selv om den godkjente prosjektplanen min pekte på pedagogiske poenger og innsikter som jeg fremdeles mener er svært viktige, så ser jeg tydelig at planen på ingen måte gjenspeiler det prosjektet jeg nå har gjennomført. Dette har sammenheng med at jeg, da jeg skrev prosjektplanen, ikke visste hva hermeneutisk fenomenologi egentlig handlet om. Jeg hadde lest litt om fenomenologisk metode og trodde jeg hadde opparbeidet meg en grunnleggende forståelse for det jeg skulle gjøre. Det skulle vise seg at jeg ikke hadde. Som jeg allerede har pekt på flere ganger i dette kapitlet så kan ikke fenomenologi virkelig forstås før en selv gjør det.

Prosjektplanen min var derfor ikke fenomenologisk orientert, men dominert av de perspektivene som i dag preger det meste av forskningsfeltet og forskningslitteraturen når det gjelder barn og unge med (høy)sensitivitet - nemlig en psykologisk og biologisk tilnærming. Denne forskningen er grunnlaget for første del av litteraturreviewet i kapittel 2. Å fordype seg i det eksisterende forskningsfeltet er en helt nødvendig del av å utføre et forskningsprosjekt (Schwandt 1998; Eisenhart 1998). Jeg måtte dermed undersøke forskningsfeltet for å dokumentere de faglige innsiktene som i dag er rådende. Først gjennom arbeid med europeisk pedagogikk og fenomenologi ble jeg oppmerksom på at sensitivitet er menneskelig og allment og at det at barn oppleves og opplever seg som *for* sensitive kanskje i større grad handler om hvordan voksne og omgivelsene møter dem enn at de er «unormale» eller har et problem. Ved å lese pedagogisk- fenomenologisk litteratur om blant annet menneskets møte med vanskelige situasjoner i livet, eksistensielle spørsmål knyttet til relasjonen mellom voksen og barn, makt, ansvar, sårbarhet og normalitet, og barns opplevelser av seg selv og andre, har jeg blitt oppmerksom på at fenomenet (høy)sensitivitet også kan forstås pedagogisk og eksistensielt.

Å melde prosjektet til NSD

Det første steget i intervjuforberedelsene var å skrive søknad til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata. Dette er et nødvendig steg i ethvert forskningsprosjekt der forsker innhenter personopplysninger. En slik søknad har som hensikt å sikre at informasjon om de som blir med på prosjektet og det de forteller i intervjuene blir behandlet forskningsetisk riktig og godt. Dette handler blant annet om at jeg som forsker skal

garantere informantene anonymitet og konfidensialitet. I denne sammenheng vil det si at gjenkjennende karakteristikk om personer, steder, yrker eller annet som kan føre til gjenkjenning, enten blir utelatt eller skrevet om. Informantene er fiktive navn og deltakernes rett til å trekke seg fra studiet på ethvert tidspunkt i prosessen er informert om. Jeg har som forsker gjort mitt ytterste for å behandle det helhetlige datamaterialet etisk forsvarlig og konfidensielt.

I februar 2018 sendte jeg søknad til NSD der jeg redegjorde for datainnsamlingsmetoden som var gjennomføring av fokusgruppeintervju med fire-seks personer. Søknaden bestod av et digitalt meldeskjema, samt et informasjonsskriv om prosjektet, en kort liste over tema for intervjuet og et skjema for informert samtykke. Informasjonsskriv og informert samtykke ga jeg til deltakerne (se vedlegg 1 og 2, s.129-132). Veileder informerte meg om hva jeg måtte ta med og gav meg tilbakemelding på det jeg hadde skrevet. Jeg ble også oppfordret til å se på masteroppgaver for hjelp og inspirasjon til måter å utforme informasjonsskriv og temaliste. Her var Sivertsen (2015) til stor hjelp. I søknaden presiserte jeg at jeg søkte unge voksne som opplevde seg som (høy)sensitive og som var mellom 18-30 år. Jeg fikk godkjennelse fra NSD i midten av mars måned. Mens jeg ventet på tilbakemeldingen begynte jeg å lete etter deltakere.

Prosjektets deltakere

Å finne deltakere til prosjektet står som dette prosjektets største – og kanskje også eneste – praktiske utfordring. Jeg regnet med at det skulle være enkelt å finne informanter til prosjektet siden jeg visste at det eksisterer et stort nettverket av (høy)sensitive, både lokalt og nasjonalt. Denne store interessen og oppslutningen i nettverket gav meg inntrykk av det trolig ville være mange som ønsket å snakke om opplevelser knyttet til det å være særlig sensitiv. Jeg trodde derfor at søkingen etter informanter ville bli en kortvarig prosess. I prosjektets startfase, under arbeidet i P3PRO, kom jeg i kontakt med en ansatt i *Foreningen for høysensitive*. Hun viste fra første stund stor entusiasme for prosjektet mitt og ville svært gjerne hjelpe meg å finne informanter. Det ble ved hjelp av henne publisert en forespørsel både på den lokale og nasjonale Facebook-siden for foreningen. Hun sendte også ut forespørsel til tidligere kursdeltakere og andre kontakter tilknyttet foreningen. Jeg lente meg spent tilbake og ventet på at noen skulle ta kontakt. Men antagelsen om at (høy)sensitivitet var noe folk ønsket å snakke om skulle vise seg bare delvis å stemme. Det var flere som meldte sin interesse og hadde et ønske om å delta i prosjektet, men de var eldre enn min målgruppe. Så ble jeg

kontaktet av en som skulle vise seg å bli en av mine fire deltakere, før jeg opplevde at det ble helt stille.

Dager ble til uker og jeg måtte begynne å tenke på andre måter jeg kunne finne informanter på. Jeg tok kontakt med en som tidligere hadde drevet et senter spesielt rettet mot (høy)sensitive, og hun sa seg villig til å videreformidle informasjon om prosjektet i sitt nettverk. Igjen tok personer utenfor aldersgruppen min kontakt med et ønske om å bidra sammen med flere fra andre steder i Norge som er for langt borte fra Bergen, søken etter deltakere fortsatte. Tilslutt hjalp Høgskolen ved å publisere en forespørsel om prosjektet på skolens nettside, men dette resulterte heller ikke i noen informanter. Jeg fortsatte å spre ordet så mye som mulig. Det var venner og bekjente som skulle vise seg å være redningen og satte meg i kontakt med personer de tenkte kunne være potensielle informanter. At jeg delvis visste hvem noen av informantene var bidro ikke til inhabilitet, og var heller ikke forstyrrende verken i intervjusituasjonen, eller når jeg arbeidet med datamaterialet i ettertid.

Alt i alt fikk jeg fem informanter, men en av dem valgte å trekke seg før intervjuet. Prosjektet hadde dermed fire informanter, tre kvinner og en mann. At det var flest kvinner er en tilfeldighet og ikke en indikasjon på fordelingen av (høy)sensitivitet mellom kvinner og menn. Psykologisk forskning (Aron 2013, s.14) viser at (høy)sensitivitet er likt fordelt mellom kvinner og menn.

Fokusgruppe og individuelle fenomenologiske intervju

Jeg hadde opprinnelig planlagt å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Men å finne en dato som passet for alle skulle vise seg å være en kabal som av flere grunner ikke gikk opp. Det planlagte fokusgruppeintervjuet ble derfor et intervju med to av informantene og i tillegg til dette fokusgruppeintervjuet hadde jeg to enkeltintervjuer. I ettertid er jeg glad det ble på denne måten. Begge intervjuformene har fordeler og ulemper. Et fokusgruppeintervju har andre hensikter enn et vanlig intervju, for eksempel det at deltakerne kan uttrykke tanker og innsikter som både motiverer og utfyller det de andre sier – den såkalte synergieffekten (Kamberelis og Dimitriadis 2011, s. 171-174). Dette kan bidra til både enighet og uenighet, og i beste fall til en god diskusjon i gruppen. Men et fokusgruppeintervju har i likhet med andre intervjuformer også potensielle fallgruver. Enkelte av deltakerne kan dominere samtalen og hindre at andre kommer til ordet - eller noen kan oppleve å føle seg underlegen i samtalen (Thagaard 2013, s. 99). De to informantene som deltok på fokusgruppeintervjuet motiverte hverandre slik jeg kunne vurdere det, men det kan hende at dynamikken i

fokusgruppeintervjuet ville blitt annerledes om det hadde vært flere til stede. I de to enkeltintervjuene fikk deltakerne rom for å utdype, og jeg stilte oppfølgings spørsmål til noen av svarene dere. Jeg følte at fokusgruppeintervjuet stilte krav til meg som forsker om ikke å forsømme eller unnlate noen av deltakere. Samtidig merket jeg at det ikke å stille akkurat det samme spørsmålet til begge to i enkeltintervjuene ikke var å unnlate den ene, men heller å gjøre det jeg opplevde som det beste i akkurat den situasjonen. Kanskje handlet dette om å se og forholde meg til dem som de unike personene de er og da er det ikke viktig at ikke alt er «identisk».

I et fenomenologisk intervju – enten det er et fokusgruppeintervju eller et individuelt intervju – er vi opptatt av å få «låne» informantens opplevelser i form av beskrivelser av konkrete situasjoner der den aktuelle hendelsen utspilte seg. En fenomenolog er altså på jakt etter «gjennomlevde opplevelser» eller det van Manen kaller «lived experiences» (van Manen 2003). (Se s.58-59 tidligere i kapittelet for en mer grundig redegjørelse). I intervjuene ba jeg om å få beskrivelser av hvordan informantene mine opplevde seg selv i konkrete situasjoner sammen med voksne hjemme eller på skolen. Det er ikke helt lett å få til, både fordi beskrivelser tar tid og informantene i begynnelsen trodde jeg ønsket deres mening eller syn på høysensitivitet. Derfor måtte jeg flere ganger be dem om å beskrive en konkret situasjon der det var vanskelig eller bra å være dem, altså en situasjon der deres spesielle måte å være på sto på spill på en eller annen måte. Jeg måtte også noen ganger stille konkretiserende og detaljfokuserte tilleggsspørsmål som for eksempel hva gjorde du, hva sa du, hva sa den andre, hvordan opplevde du det, hvor var dere, og lignende, for å få informanten til å beskrive situasjonen slik den *var* den gang hendelsen skjedde. Disse intervjusituasjonene krevde en slags fleksibilitet og dynamikk som ville vært umulig for meg å planlegge på forhånd. Jeg håper og tror at disse ulike intervjuformene - og situasjonene - har vært med på å gi prosjektet flere innfallsvinkler, samtidig som det også har gitt en dybde i materialet.

Beskrivelser av «gjennomlevde opplevelser»

Under intervjuene brukte jeg en temaguide som jeg på forhånd hadde laget med hjelp fra veileder. Vi hadde i temaguiden formulert åpne spørsmål som var organisert under ulike temaer (Se vedlegg 3, s. 134). Temaguiden ble brukt under alle intervjuene. Temaene og spørsmålene gjorde det enklere for både meg og deltakerne å ha en rød tråd i samtalene. Jeg opplevde også at rekkefølgen på spørsmålene gjorde at samtalene fikk naturlige og glidende overganger. Av og til var det spørsmål jeg bevisst ikke spurte om. Dette hadde sammenheng med at personen selv hadde besvart det eller indirekte berørt dette temaet tilstrekkelig i noe

hun eller han hadde sagt tidligere. Innenfor hermeneutisk fenomenologi har intervjuet hovedsakelig to viktige formål (Sævi, 2005, s.107). For det første handler intervjuet om å utforske fenomenet, og dette gjør en ved å samle inn beskrivelser av fenomenet – lived experiences (van Manen 2003). For det andre utforsker forsker fenomenet nettopp ved å intervju andre om det og dermed «låne» deres gjennomlevde opplevelser. Utfordringen her er å få deltakerne til å dele en konkret opplevelse fremfor å bare skulle fortelle *om* opplevelsen. Sævi (2005) beskriver hvorfor arbeidet med intervjumaterialet kan bli utfordrende om deltakerne bare forteller *om* opplevelsen fremfor å dele konkret hva som faktisk skjedde ved å beskrive situasjonen. Hun sier:

Telling *about* an incident, as is often the case in interviews, may be interesting as expressions of opinions but hard to analyse in terms of pre-reflective or hidden meaning, as is always the focus in phenomenology. (s. 108)

Når en forteller *om* en opplevelse eller situasjon forholder en seg til episoden på en måte som gjør det utfordrende å analysere i lys av den pre-reflektive eller før-språklige meningen. Hva som faktisk hendte og det du i ettertid tolker på grunnlag av opplevelsen, er to forskjellige ting. Jeg ønsket derfor å unngå at informantene fortalte *om* opplevelsen, men tvert imot forteller *opplevelsen*. Men det sier seg selv at det ikke alltid er lett, fordi det er naturlig for oss å dele opplevelsen i lys av hvordan vi opplevde den og hvordan vi tenker om den i ettertid, altså nå. Jeg opplevde likevel at informantene beskrev konkrete episoder som jeg kunne «bruke» til å forsøke å forstå hva (høy)sensitivitet er. Når jeg i ettertid leste gjennom intervjumaterialet kunne jeg ikke la være å bli imponert over deres evne til å huske opplevelser og situasjoner, og til å beskrive dem konkret og med gode detaljer, noen som gjorde det mulig for meg å tilnærme meg materialet fenomenologisk.

Den spennende transkriberingen

Jeg hadde på forhånd blitt advart om at transkriberingen kom til å være den mest kjedelige fasen av forskningsarbeidet. Men for meg skulle det vise seg å være det motsatte. Dette hadde nok sammenheng med flere ting. Det jeg tror overrasket meg mest var at transkriberingen ga meg mulighet til å gjenskape den intervjusituasjonen jeg hadde delt med informantene. Å lytte til ordene de valgte å bruke og hvordan ordene og historiene kom til uttrykk med deres stemmer, med både latter og nøling – detaljer jeg hadde glemt eller ikke hadde lagt merke til under selve samtalen – gjorde at jeg ble bedre kjent med innholdet i intervjuene. Disse detaljene var for meg viktige for å kunne gjenskape hvert enkelt intervju på en måte som jeg ikke hadde tenkt var mulig. Det overrasket meg også at selv om jeg transkriberte alle

intervjuene dagen etterpå så hadde jeg likevel en opplevelse av å høre de igjen- men det var også som om jeg hørte dem for første gang. Selv om det var mye jeg følte jeg allerede hadde tenkt over, som for eksempel ting de hadde sagt som hadde kvernet i hodet mitt etter intervjuet, så var det også mye jeg hadde glemt.

Et av de individuelle intervjuene kom før fokusgruppeintervjuet. Jeg opplevde at dette var en fordel for prosjektet, blant annet fordi mens jeg transkriberte det første intervjuet opplevde jeg til min overraskelse at jeg hadde en vane med å gi mye bekreftelse til personen. Bekreftelsen var ikke begrenset til enkle ord som «ja», eller «jeg forstår», men jeg merket at jeg gjentatte ganger forsøkte på andre måter å møte personen ved å komme med et innspill eller synspunkt til det de fortalte. Jeg tror dette handler om at det er en naturlig måte for meg å samtale på. Jeg forsøker å gi signal til personen som snakker om at jeg hører og forstår hva hun eller han sier. Jeg tror at jeg opplevde det enda viktigere i intervjusituasjonen å gi deltakeren bekreftelse på det hun eller han delte, fordi dette var tanker og opplevelser som var private og som jeg tenkte kanskje ble opplevd som sårbare. Jeg ville ikke gi dem opplevelsen av at dette var noe jeg ikke tok til meg, eller at jeg ikke forstod. Jeg ser nå at jeg i forskerrollen kjente på opplevelsen av at de hele tiden måtte gi, mens jeg fikk. Mine bekræftende kommentarer var mitt forsøk på å utjevne denne opplevde asymmetrien.

Selv om jeg ser at dette er noe jeg kunne vært mer oppmerksom på under første intervju så tenker jeg likevel at det kanskje ikke kunne vært så mye annerledes. Det føltes unaturlig for meg å virke upåvirket når personen delte dype tanker og opplevelser. Jeg opplevde at store og dype temaer krever ord som anerkjenner det som ble snakket om. Jeg prøvde imidlertid å være mer bevisst på disse bekræftelsestendensene i det andre intervjuet som var fokusgruppeintervjuet, og opplevde det både positivt og negativt. Jeg følte jeg ble mer forsker og litt mindre Marie, og opplevde at jeg holdt tilbake ting jeg egentlig ønsket å si. I det tredje, og siste intervjuet opplevde jeg nok en gang at jeg kom med litt tilbakemeldinger slik jeg gjorde under det første intervjuet. Og på tross av at disse kommentarene kan virke innlysende og bare bekrefte det personen delte, så var det viktig for meg å si det til dem, selv om jeg altså opplevde at det jeg sa aldri var tilstrekkelig for det jeg følte jeg burde gi tilbake.

Det er noe annet å forberede seg til et intervju og det å faktisk *være* i intervjusituasjonen. Jeg har erfart at forskerrollen er en kompleks rolle og trygghet i denne rollen trolig kommer ved både tid og praktisering. Kanskje hjelper det at jeg skriver ned disse tankene slik at både de som delte - og du som leser – kan se hvilket ansvar som ligger i det å forsøke å ivareta

informantene best mulig, både ved å la dem snakke fritt og ved å anerkjenne det de sier. Jeg som forsker sitter igjen etter et intervju med nærmest en følelse av utilstrekkelighet eller dårlig samvittighet for å ha fått så mye og gitt så lite tilbake.

4. Presentasjon av intervjumaterialet

Innledning

Det er fire stemmer som står bak dette kapittelet, jeg har valgt å kalle dem Thea, Silje, Cecilie og Viktor. I samtale med dem har de delt tanker og refleksjoner, men også personlige opplevelser. Det er deres historier jeg ønsker å dele. Jeg har transkribert samtalene jeg har hatt med dem og deretter valgt ut deler jeg tror kan fortelle noe om (høy)sensitivitet, først og fremst som et levd pedagogisk fenomen. Intervjumaterialet er et resultat av et fokusintervju og to vanlige intervju. To av dem (Silje og Cecilie) har jeg samtalt med samtidig mens Thea og Viktor har jeg snakket med alene. Bakgrunnen for dette valget ble forklart og begrunnet i forrige kapittel. Temaguiden som jeg brukte i alle samtalene har formet det oppsettet jeg har benyttet meg av.

Det (selv)opplevde

- *Hvordan var det å være deg? Hvordan husker du deg selv som barn?*

Silje: Jeg tror jeg var veldig sjenert og litt tilbaketrukket som barn. Jeg husker jeg brukte mye tid alene. Jeg har mange gode minner. «Hvordan var det å være deg» er et vanskelig spørsmål, det var både godt og vondt. Man kjente på mange ting. På godt og vondt. Jeg tror jeg hadde ganske god fantasi. Jeg likte å male, sånne kreative ting.. Men jeg husker også masse misforståelser, eller konflikter med andre mennesker. Sånn misoppfattelse tror jeg. Jeg tror ikke jeg var helt trygg på.. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare. Kanskje følelsen av at man var litt annerledes og lett kunne føle seg utenfor fordi man følte at man var annerledes enn de andre. Det var av og til jeg ikke ville dra på skolen, bare slippe å gå. Jeg var trøtt og sliten. Lei. Så jeg hadde lyst å slippe. Men det er jo ikke godt på sikt, det kan man jo se nå. I dag er det kanskje ikke så lurt å gjøre, men man slipper kanskje unna de misforståelsene.

Cecilie: Jeg var også veldig sjenert, og ja, usikker. Jeg vil nok si at det mange ganger var tøft å være den jeg var. Masse følelser og tanker som spant.

Thea: Jeg var veldig filosoferende som barn. Jeg hadde egentlig store spørsmål og tanker allerede da. Og jeg var nok veldig aktiv, eller kanskje ikke aktiv, men jeg hadde ikke den tålmodigheten til å sitte å male og tegne som mange andre barn gjør. Jeg måtte ut å oppdage, utforske, klatre i trær eller bare gå rundt. Jeg måtte se.

Viktor: Fra jeg var liten har jeg vært veldig beskjeden. Har alltid vært sånn. Måtte ha trygge rammer for å kunne bidra til ting. Jeg husker jeg slet veldig når jeg

skulle begynne på skolen, eller, det var veldig sånn, hvis jeg ikke kunne ha min faste plass da stresset jeg veldig og da kunne jeg begynne å grine. Veldig rutinemenneske. Det verste jeg visste når jeg var liten var å ikke ha faste plasser. Så ble jeg helt sånn.. Eller hvis det var forandringer som jeg ikke var klar over så var jeg veldig, jeg reagerte jeg veldig sterkt på det når jeg var liten.

- *Kan du huske en situasjon som beskriver hvordan du var som barn?*

Cecilie: Jeg husker jeg sanset mye hjemme, hvordan familien hadde det. Det var litt tungt. For eksempel merker jeg mange ganger at mamma var veldig nedfor selv om hun kanskje ikke viste det og jeg skjønnte i veldig tidlig alder at det var vanskelig økonomisk. Jeg husker vi skulle samle inn penger til en innsamlingsaksjon for barn i Afrika, men jeg gav aldri mamma den lappen fordi jeg visste at vi hadde lite penger fra før av. De andre ville kanskje ha tatt den [lappen] med hjem uansett, men jeg ville liksom ikke bry henne med mer. Jeg følte.. Jeg visste at hun hadde det så tøft fra før av. Økonomisk sett.

Silje: Jeg kjenner meg egentlig litt igjen, jeg følte også hvis noe ikke var bra i familien. Jeg husker jeg fikk veldig vondt i magen hvis min mor og far ikke hadde det bra. Jeg vet ikke om det har noe med det å gjøre, men det var i hvert fall sånn jeg opplevde at det var. Det var sånn jeg merket at det var konflikt eller at det var noe som ikke var optimalt. Det gikk veldig innpå meg. Jeg følte det var veldig vondt. Jeg husker en gang at vi fikk besøk av en hjemløs, eller kanskje ikke en hjemløs, men en person som hadde veldig lite penger. Og jeg fikk bare så vondt av han og jeg visste ikke hvorfor. Jeg kjente han ikke en gang. Det bare kom sånn over meg. Jeg fikk en sterk følelse av at det var synd på han. Jeg husker episoder der jeg har reagert veldig følelsesmessig på ting som andre kanskje ikke har reagert så mye på. Eller man har følt noe.. Det er vanskelig å forklare.

Viktor: Jeg byttet skole i 5 klasse og da var det den bussturen, det var helt forferdelig.. Jeg klarte ikke å ta bussen det første året. Det var ny skole og jeg stresset veldig med det, gråt mye. Det var en veldig turbulent periode.

Thea: Jeg var jo undrede, så jeg stilte mange spørsmål og tenkte masse. Det var masse jeg ikke klarte å forstå som kanskje irriterte meg litt.

Jeg spurte om Thea kunne huske en konkret episode der hun opplevde denne irritasjonen.

Thea: Jeg var ganske ung når mormoren min døde og vi hadde minnestund med åpen kiste. Da husker jeg at det irriterte meg at det ikke var noen som prøvde å vekke henne. Det så jo ut som hun sov og jeg husker jeg ble sint. «Men vi kan jo bare vekke hun». Det er jo så dumt at hun bare skal ligge der og sove, også skal vi bare ta lokket på. Jeg husker jeg ikke klarte å forstå den delen selv om jeg faktisk var 11-12 år. Jeg husker bare at jeg ble så sint eller irritert, for hva var dette her

med døden. Man måtte jo kunne stoppe det. Jeg tenkte: «Ikke bare stå der!» «Gjør noe!» «Hun ligger jo der..» Jeg ble skikkelig sint og lei meg for det var ingen som gjorde noe, de bare godtok det. De bare godtok at når hun var død så var hun død, men det var ikke nok for meg. Samme kveld sov jeg, søsknene mine og moren min hos morfaren min og den kvelden var første gang jeg fikk et angstanfall. Jeg husker jeg fortalte moren min at jeg tror jeg har en potet som sitter fast i halsen. For det var sånn det kjentes ut som, det følte ut som jeg hadde svelgt en potetbit og den satt fast.

Jeg lurte på om Thea følte de voksne så hennes fortvilelse og om de forstod at dette var en reaksjon på mormorens dødsfall.

Thea: Jeg tror mamma begynte å skjønne at jeg slet med angst, men jeg tror ikke hun forstod at det ble utløst fordi hun [mormoren] lå der. Jeg tror ikke de [moren og bestefaren] noen gang har skjønt at jeg ble sint og sur, det er nok noe jeg har fortalt dem i ettertid. Jeg gikk veldig ofte rundt i min egen lille verden, min egen lille boble. For jeg følte aldri at folk forstod meg kan du si. Jeg var veldig masse alene. Det var liksom best. Det var jo kun meg som forstod meg, trodde jeg.

Cecilie og Silje, hadde i likhet til Thea, opplevd uventede reaksjoner i forbindelse med døden.

Silje: Det var en gang jeg var i begravelse til en jeg ikke kjente. Også begynte jeg å gråte, så det var veldig rart. Jeg hadde ingen relasjon til vedkommende, det var bare.. Det var i en statskirke og jeg satt på bakerste rad eller benk. Også så jeg noen som gråt og ja, jeg bare kjente på sånn, jeg vet ikke, at det var trist. Hvorfor skulle vedkommende dø, hvorfor skulle det skje.. At det var en større historie bak. Man kan nesten begynne å se for seg ting uten å kjenne vedkommende. Jeg tenkte på hvordan dronningen av Danmark hadde det etter hun mistet mannen sin. Jeg har gått og tenkt på henne, hvordan har hun det, eller forestille meg det.

Cecilie: Jeg reagerte veldig sterkt om det var spesielt dyr som døde. Jeg gikk liksom og tenkte på, eller.. Jeg var så lei meg for jeg skjønnte ikke hvorfor de ikke kunne fortsette å leve, hvorfor de måtte dø.. Prøvde liksom å tenke på hva de følte og tenkte.

- *Husker du en opplevelse der du reagerer annerledes?*

Silje: Jeg har ofte tenkt at jeg har overreagert, eller sånn i ettertid. Men det er jo noe som har blitt rasjonalisert etterpå. Men akkurat når det skjer har jeg ikke visst hvorfor jeg har reagert slik jeg har. Jeg har jo tenkt: «Hvorfor reagerer ikke andre? Er det fordi andre kanskje ikke bryr seg?» Jeg husker at hvis brødrene mine sa noe til meg så har jeg reagert veldig på det. Selv om det bare var på gøy så har det likevel gått veldig innpå meg. Jeg har ikke klart å ta ting i beste mening.

Cecilie: Ja, jeg merker det faktisk spesielt med hunden min. Jeg føler jeg oppfatter hun veldig lett, hvordan hun har det. Jeg var veldig sann overbeskyttende ovenfor henne når jeg var mindre. Mamma hadde en kjæreste som kunne bli veldig sint og høylytt og jeg følte at jeg måtte beskytte hunden min. Jeg måtte få henne vekk derfra så da tok jeg henne alltid med ut. Det var min første reaksjon. Jeg merker jeg reagerer veldig når folk hever stemmen. En slags frykt på en måte.

Viktor fortalte ganske tidlig i samtalen vår at han «sanset» foreldrenes skilsmisse før de hadde sagt det til han. Selv om jeg aldri stilte han spørsmålet (*husker du en opplevelse der du reagerer annerledes?*) direkte slik jeg stilte det til Silje og Cecilie så velger jeg likevel å presentere det her fordi han beskrev opplevelsen som uventet, da først og fremst av seg selv.

Viktor: Dagen før de skulle skille seg så hadde ikke fått beskjed at vi skulle ha barnevakt. Som regel var vi hos bestemor, men denne gangen var vi hos en kollega av mamma som vi nesten aldri hadde truffet før. Også ble vi satt der. De stelte så voldsomt med oss, «Vil dere se film?», vil dere ditt eller datt.. Så lenge det var fint vær ute så fikk vi [vanligvis] ikke se film inne. De [barnevaktene] passet veldig på oss, dullet med oss. Når mamma og pappa skulle gå husker jeg at jeg sa til de helt ut av det blå «dere skal vel ikke skille dere?». Også ble det ikke noe mer svar på det, også reiste de til skilsmisseadvokaten og skrev under de papirene den dagen og neste dag sa de at de skulle skilles.. Den reaksjonen, jeg vet ikke hvor den kom fra. Jeg traff sikkert litt i blinde, en 11 åring kan si mye rart, men det var noe som.. Alt var så unormalt og det ville vært unormalt at de skilte seg tenker jeg, så derav... Mamma har sagt i ettertid at de ikke kranglet høylytt, men at de nesten ikke snakket til hverandre. Men.. Det jeg stusset på var at vi var på en helt annen plass enn det vi pleide å være. «Hvorfor i all verden skal vi være her?» «Hvorfor skal vi være hos Anette som vi nesten ikke har møtt før, som er en kollega av mamma». Det var bare så mye som var rart og da var min automatiske deduksjon, som jeg har tenkt i ettertid, ja, men hvis det er så rart nå så må det være noe rart som skjer og da er det skilsmisse...

Jeg stilte dem spørsmål om hvordan de opplevde og husket seg selv siden deres opplevelse av seg selv har vært en viktig del av dette prosjektet. Spørsmålene jeg stilte dem var nokså åpne. Spørsmålet «*hvordan husker du seg selv som barn?*» var noe jeg tenkte kunne være vanskelig å besvare. Eller kanskje hadde jeg forventet en lengre tenkepause før svarene kom. Det skjedde ikke. Alle hadde et tydelig bilde av hvordan de hadde vært som barn. Det var en del likhetstrekk i måten de beskrev seg selv. De var alle rolige og beskjedne barn, noen opplevde seg som usikre, andre snakket om å være undrende. Barndommen ble tilbrakt mye alene. Det ble snakket mye om episoder som jeg tenkte trolig hadde vært vonde for dem som barn. At ingen beskrev seg som lykkelige og glade barn trenger ikke å ikke bety at de ikke var det.

Derimot synes jeg at svarene deres viser hvordan en kanskje ofte husker det som har vært vanskelig. Kanskje tenkte de at det var det utfordrende jeg ønsket å høre mer om. Opplevelsen av å ikke alltid helt forstå seg selv kom flere innpå. Mange følelser og tanker, og et behov for faste rammer i hverdagen. Det ble også snakket mye om trygghet.

Jeg ønsket å høre om episoder eller situasjoner som beskrev dem som barn, men også situasjoner der de opplevde å reagere på en uventet måte. Flere husket dette i sammenheng med vonde eller litt «uforklarlige» situasjoner. Viktor skjønnte ikke helt hvordan han kunne forutse foreldrenes skilsmisse. Thea snakket om mormorens bortgang og at hun ble sint fordi alle bare «godtok» at mormoren var død. Dette var en opplevelse som hadde vært vond og som hun fremdeles husket godt. Cecilie og Silje hadde følt mye på hvordan stemningen var hjemme, spesielt når den ikke var god, og dette hadde vært vanskelig for dem.

(Høy)sensitivitet

- Hva er (høy)sensitivitet (for deg)?

Thea: Sånn jeg har forstått (høy)sensitivitet så er det det å være sårbar, å kunne lett ty til tårer. Kanskje være litt mer skjør. Det er slik jeg har sett på det og tenkt at det har vært i hvert fall. Men det var før jeg selv visste hva (høy)sensitivitet innebar. Jeg var stort sett redd og usikker av meg. Jeg hadde en enorm frykt for å ta heis. Jeg har nok vært veldig (høy)sensitiv i forhold til frykt.

Silje: For meg er det å kunne tilrettelegge min dag sånn at jeg tar vare på meg selv, selv om jeg ikke alltid er så flink til det. At jeg tenker på hvordan jeg har det. At jeg kanskje har noen andre behov jeg må ta hensyn til. Ja, det tror jeg (høy)sensitivitet handler om for meg. Jeg tror det er veldig dumt å sammenligne seg selv med andre hvis man er (høy)sensitiv. Det har jeg prøvd og da har det ikke gått så bra. Jeg takler ting kanskje annerledes enn andre og det krever at jeg må tenke gjennom ting.

Viktor: Et mas. Helsikens følsomhet og alt mulig.. Nei, jeg har jo alltid visst at jeg var litt annerledes, at jeg ofte reagerte på ting på en annerledes måte. Når foreldrene mine skulle skilles så lo min bror og jeg grått. Det var litt sånn.. (Høy)sensitivitet er veldig.. Man må forberede seg på ting. Om ikke faglig så i hvert fall mentalt. Jeg bruker mer tid på det, å forberede meg til et møte enn å lese sakspapirer. [Jeg] går gjennom det mentalt, veldig sånn prosesserer, kommer hjem og legger meg på sofaen eller i sengen og sporer samtaler litt sånn i ubevisstheden og handlinger og sånt. Det blir veldig mye aktivitet hele tiden og hvis jeg ikke blir klar over denne aktiviteten som skjer så blir jeg veldig utmattet av det.

- *Er det å være (høy)sensitiv noe som skiller deg fra andre?*

Silje: Ja, for min del er det å kjenne på hvordan andre har det noe som gjør at man er annerledes. I dagens samfunn er det jo kanskje litt negativt fordi det er ikke plass til, eller tatt høyde for (høy)sensitivitet. Og da kan det bli et problem for deg, hvordan du skal reagere på det.. Men sånn generelt så synes jeg ikke det er et problem at man er forskjellig, det synes jeg ikke. Det kan være en utfordring, men det trenger ikke være et problem. Du må finne ut hva du må gjøre og du må klare å akseptere det. Jeg og brødrene mine er veldig forskjellig. Jeg merker det når vi snakker om noe. De kan ha et annet syn på ting enn det jeg kan ha. Men dette har jeg bare måtte akseptere. Det er ikke fordi det er noe gale med dem eller meg, det er bare ja, det er sånn vi er. De har kanskje klart å se det litt mer objektivt på ting. Eller det går ikke så mye innpå dem. Jeg tror ikke det går så mye på følelser for den eldste broren min slik som det gjør på meg.... Jeg kan i hvert fall si at som barn så hadde jeg mye fantasi, jeg opplevde mitt egen univers på en måte. Jeg vet ikke om det har noe med (høy)sensitivitet å gjøre, men jeg tror kanskje det. At det har vært positivt og at det er en styrke. For hvis du klarer å dikte ting så klarer du å komme ut av ting veldig fort. Det er slik barn bearbejder ting, ved å dikte opp ting. Det har i hvert fall vært en, ja, styrke for meg tror jeg.

Viktor: Altså jeg føler at jeg skiller meg fra andre, men alle er jo så komplekse på en måte som jeg ikke kjenner til. Men jeg føler at det skiller meg på en eller annen måte. Men jeg er oppmerksom på det og det er derfor det skiller meg. Men det er ikke sånn at jeg er bedre eller verre enn andre fordi jeg er (høy)sensitiv. Ting som andre bare feier bort som en liten kommentar kan jeg ta meg veldig nær av eller bruker mye tid å tenke på.

Cecilie: Det er vel kanskje det at man går mer i dybden av tankene. At man tenker og grubler på ting. Ting som kanskje andre bare tenker på der og da også klarer de kanskje å ligge det fra seg mens jeg kan gå og tenke på det i flere dager etterpå.

Thea: Jeg ser at mange ikke er redd på samme måte som meg. Jeg merker det når jeg snakker med samboer min om døden. Han tenker at når du er død så er det over. Da er det ikke noe mer å tenke over. Mens jeg tenker jo videre. Så da har jeg ofte tenkt at han ikke er så (høy)sensitiv som meg hvis han bare kan sette en strek. Jeg føler det ikke er nok, fordi det må jo være noe mer. Men jeg får jo ikke svar på det..

- *Opplever du (høy)sensitivitet som noe positivt eller negativt?*

Silje: Altså, jeg skulle ønske jeg kunne si det er en positiv ting, men jeg føler ofte det er en negativ ting om jeg skal være helt ærlig. Det gjør at du er mer begrenset, eller at du kanskje kan føle det sånn. Men det er jo også en positiv ting fordi du får mange fine opplevelser som kanskje ikke så mange andre får. Også kan du ha

mange fine samtaler med folk. Jeg vet ikke hva det [(høy)sensitivitet] er, men for meg handler det mye om hva som er bra for meg og hva jeg bruker tiden min på.

Cecilie: Jeg er egentlig veldig enig i det Silje sier, jeg føler egentlig det samme. Det kan være veldig slitsomt, i hvert fall for meg, fordi du reagerer så sterkt og tenker veldig mye.

Viktor: Det er både ulemper og velsignelser med å ha dette (høy)sensitive eller å være (høy)sensitiv. Det er mye som kommer inn også må man ha et filter på det og det gjør jo meg selvfølgelig spesiell, men det er jo i kraft at jeg er den jeg er. Man kan ikke rangere folk ut ifra hvor sensitive de er. Men jeg har alltid følt meg spesiell. Det er positivt så lenge du er klar over det og har forståelsen av hva det innebærer, men det blir veldig fort negativt hvis du ikke har kontroll på det. Du blir streng med deg selv og du stiller så høye krav til deg selv. Men om du bruker disse følelsene rettet mot motivasjon så er det en kjempe stor velsignelse, den drivkraften.

Thea: Jeg har hatt mange negative opplevelser med frykten min. Det har hemmet meg i så utrolig masse. Sånn som å gå på tivoli og ta karuseller. Jeg tørr ikke ta dem selv om det ser så gøy ut. Alle disse små ungene hiver seg utpå og her står jeg snart 30 og ikke tørr. Og det gjorde jeg heller ikke når jeg var mindre. Jeg turte rett og slett ikke siden jeg var redd noe skulle skje og at jeg skulle dø. «Tenk om den går tom for luft eller om den begynner å brenne.» Alt har bunnet i frykten for å dø som har på en måte hemmet meg. så jeg vil si at det [(høy)sensitive] har vært negativt for min del. Men på en annen måte positivt i den forstand at jeg er en veldig samvittighetsfull person. Hvis jeg ser noen trenger hjelp så stopper jeg opp og hjelper dem, ellers hadde jeg fått dårlig samvittighet. Det er vel aldri gale å være følsom. Man tar vare på de man bryr seg om. Ser man at noen har det vondt så hjelper man. Kanskje fordi man selv vet selv hvor forferdelig det er å være trist og lei seg. Kanskje ønsker en å bli trøstet selv og kanskje derfor trøster man andre. Jeg tror nok jeg ser litt mer positivt på det nå enn jeg gjorde når jeg var mindre. Jeg forstår mer nå. Det var mye jeg ikke forstod da. Så ser jeg nå at det henger sammen. Hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde.

- *Husker du en opplevelse der du har følt deg særlig sensitiv?*

Thea: Når jeg var yngre og tenkte på døden, så var det å dø i seg selv skummelt. Nå som jeg er blitt eldre har jeg fått andre følelser. Det har blitt mye mer komplekst. Hvis jeg dør nå så er det så mange jeg etterlater og det er ikke en tanke jeg hadde når jeg var liten. Når jeg var liten var det skummelt å tenke at du blir putt i en kiste og gravd ned i jorden. Nå tenker jeg heller på at det vil såre mange folk. Også har jeg også det store spørsmålet om hva som skjer når du dør. Jeg har egentlig ikke turt å sitte meg ned å tenke skikkelig på det for da får jeg nok angst. Men sånn jeg har tenkt på det så må det vel være som å sove? Du merker jo ikke

at du sover. Jeg skifter liksom fra den ene teorien til den andre og det blir aldri en teori jeg blir helt fornøyd med.

Cecilie: Når jeg var liten så reagerte jeg på hevede stemmer og jeg kunne bli veldig redd og lei meg. Jeg husker at gamlekjæresten til broren min skulle passe meg en gang. Hun var nok vant til å kjeftte på ungene sine, men jeg var ikke vant til det. Jeg husker vi måtte rydde når vi var der og hvis vi spurte om hvor noe skulle stå så kjeftet hun. Jeg var ikke vant til det.

Viktor: Forutsigbarhet var veldig viktig for meg. Når jeg var liten var det veldig viktig at pappa hentet meg kl. 14 når skolen sluttet, men han måtte være der 10 minutter før i tilfelle vi sluttet tidligere eller ditt og datt. Han kom aldri 10 minutter før, han kom alltid rett på. Men det var en hendelse der han ikke dukket opp og da ble jeg redd fordi den store frykten var at jeg ikke skulle bli hentet. Heldigvis hadde jeg busskort med meg. Jeg gråt litt og tørket [tårene] og skulle jeg manne meg opp til å ta bussen, men så kom heldigvis søskenbarnet mitt og sa «nei, du skal sitte på med oss hjem i dag». Jeg hadde ikke fått beskjed om det og derfor stresset jeg veldig med det.

Silje: Jeg husker jeg hadde skikkelig panikkfølelse en gang jeg var i London. Jeg tror det var et kultursjokk. Jeg ringte mamma og pappa og gråt i telefonen. Jeg gråt masse de første dagene og jeg følte meg veldig fremmed. Selv om jeg hadde vært i England en venninne. Mens denne gangen reiste jeg jo alene og trodde det skulle gå fint, men plutselig kjente jeg meg bare veldig alene. Det var altfor stort og det var et kaos inni meg. Det var ikke noe jeg kunne tenke meg rasjonelt gjennom, det overtok meg. Jeg kjente meg veldig utrygg og hjelpeløs, overlatt til landet. Jeg forsøkte å høre på musikk som jeg hadde hjemmefra, se på bilder og prøve å finne roen - men det tok lang tid..

- Husker du [Silje] hva som ledet opp til panikken?

Silje: Jeg var på en buss og jeg tror jeg kanskje var redd for at jeg skulle miste bagasjen min eller at noe skulle gå galt. At jeg ikke skulle klare å komme meg videre til neste.. Det var ikke rasjonelt eller særlig logisk. Det var nok mest at man ikke kunne snakke sitt eget språk, så var det plutselig ikke noen jeg kunne snakke mitt eget språk med. Folk snakket fort og du hadde ingen å snakke med. Det gjør meg utrygg å ikke ha noen å snakke med.

Jeg ønsket å vite hva de tenkte om egen (høy)sensitivitet og hvordan de hadde opplevd den gjennom oppveksten og spurte derfor spørsmål i lys av dette ønsket. Alle delte tanker og opplevelser som gav inntrykk av at det å være sensitiv hadde vært utfordrende. Mange hadde kjent seg annerledes og mye av denne opplevede annerledesheten virket å ha en sammenheng med reaksjonene de hadde hatt eller følelsene de hadde. Hadde opplevelsen av annerledeshet

sammenheng med hvordan de opplevde at andre så på dem eller var det først og fremst en opplevelse de hadde av seg selv? Det var flere spørsmål jeg skulle ønske jeg hadde spurt dem om under samtalene, men som jeg har spurt meg selv i ettertid og i arbeidet med intervjumaterialet.

Men de snakket ikke bare om annerledeshet, de kom også innpå opplevelsen av sårbarhet og frykt. Silje snakket også om hvordan samfunnet ikke tok høyde for menneskers (høy)sensitivitet. (Høy)sensitivitet krevde forståelse, men også noe du måtte lære deg å kontrollere slik Viktor forstod det. Enten drar det deg videre eller så drar det deg ned og under. Thea forstod sin sensitivitet på en annen måte nå enn hun gjorde når hun var barn og hun så også at denne kvaliteten hadde gjort at hun er den samvittighetsfulle personen hun er. Jeg var nysgjerrig, opplevde de at de voksne forstod deres sensitive side? Var deres sensitivitet noe de anerkjente eller tok hensyn til - eller var det en side av dem som voksne ikke helt virket å ha forståelse for? Jeg ønsket å vite om relasjon de hadde hatt til voksne og håpet var at deres opplevelser kanskje kunne belyse noen av de spørsmålene jeg hadde.

Den pedagogiske relasjonen

- Hva er den viktigste egenskapen hos en voksen i relasjon til et barn?

Silje: Det er vel tryggheten tenker jeg. Og friheten. Altså. Både trygghet og frihet. At de er tydelig på ting. Du merker veldig godt om folk stresser. Det er viktig at de er trygg på den de er og at de er nærværende. Det er en god egenskap. At de ikke er en annen plass, men at de er her.

Cecilie: Jeg også er enig med det med trygghet, at det er veldig viktig.

Viktor: For min del, det er jo det eneste jeg kan svare på, så er det forutsigbarhet. Og den oppveksten jeg har fått har jeg vært fri til å gjøre det jeg vil innenfor gitte rammer. Er du utenfor de [rammene] så er det konsekvenser. Ikke sterke konsekvenser, men da får du hørt det. Det har vært veldig fritt for meg innenfor disse rammene kan du si, du kan boltre deg og gjøre det du vil. Og det er nok, ja, en selvstendighet og. At du øker rammene i graden av hvor selvstendig du som individ blir.

- *Hvem var/ er de viktigste voksne for deg? Husker du noen opplevelser som beskriver denne relasjonen?*

Cecilie: For meg er det uten tvil pappa. Han er den viktigste. Det var han som gav meg trygghet. Hva skal jeg si.. Han viste alltid tydelig at vi var viktig for han og han sa ofte til bestemor og bestefar at vi betydde alt for han. Vi pleide å gå rundt et vann sammen. Det var sånn standard egentlig. Vi gikk runden, matet fuglene også gikk vi alltid og kjøpte is etterpå. Det var et godt minne.. Jeg husker også en gang han skulle hente oss hos mamma, også skulle mamma til en venninne så hun satt på med oss. Jeg vet ikke akkurat hvorfor jeg husker dette, men jeg tror kanskje jeg alltid har følt på det savnet, eller kanskje ikke savn, men jeg har alltid ønsket meg en familie. Og det følte jeg akkurat der og da, mamma og pappa, meg og søsteren min i en bil sammen. Bare den lille turen, men likevel så betydde det så mye siden jeg husker den så godt. Jeg husker bare at vi kjørte og de pratet sammen. Det var en god følelse. Vi var en hel familie. Det var lykke.

Thea: Det må nok ha vært besteforeldrene mine, moren min og stefaren min. Jeg husker at jeg ofte var veldig lei meg for at jeg ikke kunne være med når søsknene mine skulle til han. Jeg likte meg bedre der enn jeg gjorde hos min egen far. Så han betydde masse for meg. Også moren min, Men det er nok likevel helst mormor og morfaren min, for det var lykke på jord å være ute på gården hos dem.

Viktor: Helt klart foreldre, det er det jo absolutt, men så har jeg også hatt sånne trygge rollemodeller helt opp i gjennom. Sånn i senere er det helt klart pappa som har blitt en rollemodell, men det var han ikke for 10 år siden, da var han bare teit. Det er jo litt den alderen.

Silje: Min mor uten tvil. Jeg husker at vi gikk til kirken, meg og min mor. Jeg vet ikke hvorfor jeg husker det. Det var sånne ting vi gjorde sammen. Jeg husker at hun sang veldig høyt, så ble jeg veldig flau. Det husker jeg. Også hadde vi en veldig fin skolelærer, en sånn eldre dame. Hun var kristen og det betydde mye for meg. Hun inviterte alle elevene hjem på gården sin.

- *Hva er det du [Silje] minnes om den læreren og turen hjem på gården?*

Silje: Jeg husker det var trygt å være der. Det var naturlig. Jeg vet ikke, det var en sånn naturlig relasjon tror jeg, det var ikke påtatt. Skjønnte man var velkommen der og at hun likte å ha oss som elever. Så det var en positiv opplevelse. Også hadde hun det faget jeg likte.

- *Har du et minne av å bli sett?*

Thea: Ja, jeg husker morfaren min ofte fortalte at han skulle passe på meg hvis det var noen som mobbet meg, for det var det jo. Jeg var ikke så veldig høy når jeg var liten så da sa han sånne ting som «hvorfor være stor når man er lykkelig som liten» og det følte jeg hjalp. Jeg følte at han var den eneste som så at det faktisk var et problem for meg å være så lav som jeg var. Så det var veldig støttende. Det var ikke noe problem å komme krypende oppi fangen uansett alder. Jeg husker vi alltid gikk på tur, opp i skogene. Der fortalte han alltid masse historier - det var masse skrønehistorier, men det var jo gøy. Når jeg var sammen med mormoren min så var vi kanskje nede hos hønsene og plukket egg. Ellers så hjalp jeg til på kjøkkenet med å lage middag eller vafler. Alltid masse vafler.

Cecilie: Jeg har nok garantert det. Det er litt vanskelig å huske.

Viktor hadde hatt mange gode lærere opp gjennom og mange så han på som viktige rollemodeller. Han husket spesielt en lærer fra barneskolen, historielæreren Eva. Han fortalte om en episode der han hadde vært lei seg og gått ut av klasserommet:

Viktor: Jeg husker jeg satt og gren, som jeg gjorde av og til. Eva visste at jeg var veldig interessert i historie, da spesielt tilbake til romertiden og Julius Cæsar. Også kom hun og satt seg ned med meg og så sa hun: «du, har du lyst på drue?» Jeg bare «ja, sikkert det» også sa hun «det var jo det de spiste i antikkens Roma». Da var solgt. «Du skal ikke være med inn i timen da?». Jeg ble med henne inn igjen og det var ingen problem, jeg bidro til og med i timen. [Eva var] veldig bestemt, det er egentlig alle de kvinnelige rollemodellene mine vært. Vært bestemt, hatt bein i nesen, sagt «sånn skal det være». Det har jeg likt.

- *Kan du huske å ikke bli sett når du skulle ønske at du ble det?*

Silje: Jeg husker godt at jeg sikkert har følt det sånn en gang. Jeg har nok følt meg forbigått, men jeg kommer ikke på noe akkurat nå. Jeg tror jeg har følt meg mye sett, men ikke forstått. Det er jo liksom to forskjellige ting. Du kan bli sett og ikke forstått.

Cecilie: Kanskje når jeg hadde weekendforeldre. Jeg likte ikke så godt å reise til de. Jeg sa til mamma at jeg ikke ville være der fordi jeg følte meg veldig overlatt til meg selv. Ofte så var de opptatt med sitt og jeg måtte finne på ting på egen hånd. Jeg følte meg vel ikke helt sett. Det var en gang jeg ville på sirkus husker jeg. Da var de weekendforeldrene veldig sånn «det koster penger». Jeg følte at de ville bruke minst mulig med penger. Det husker at det var veldig kjipt.

Thea: Det har vært så mange ganger både på barneskolen, ungdomsskolen og videregående at lærerne nærmest har spurt høylytt i klassen «hvor er Thea?» Også

sitter jeg der bak og bare «jeg er her». Så jeg har ofte følt at jeg ikke har blitt sett. Jeg ble sett første året på videregående, da var det først en lærer som så at jeg ble veldig mobbet. Det hun gjorde for å løse problemet var å overføre meg til en ny skole i stedet for den personen som mobbet meg. Så det følte jeg var litt sårt kan du si.

Thea beskrev at hun følte seg lite sett på skolen og da spesielt av lærerne - de som i utgangspunktet skulle se henne. Denne ene læreren mente den beste løsningen på mobbingen Thea opplevde var å overføre henne til en annen skole. Jeg ønsket å høre mer om hvordan hun opplevde lærerens håndtering.

Thea: Hun gjorde det ikke verre i den forstand, jeg kom i en bedre klasse og ble kjent med nye gode folk, men jeg strøk jo hele året siden jeg flyttet midt i. På ungdomsskolen var jeg inne hos PPT og de konkluderte at jeg hadde konsentrasjonsproblemer. Det hadde jeg jo, men jeg følte ikke at de så at det kanskje var en grunn til at jeg hadde konsentrasjonsproblemer. Jeg ble jo mobbet daglig og det var liksom ikke noen som gjorde noe. Så jeg følte ofte at jeg aldri ble sett, at jeg egentlig var helt ubetydelig. De gjorde det til at det var jeg som hadde et problem.

Viktor husket også episoder fra skolen. Han snakket om et friminutt han var lei seg, men kanskje først og fremst *ikke* ville bli sett.

Viktor: En veldig uhyggelig opplevelse det i friminuttet. Jeg husker.. Jeg har ikke noe problem å være ute med folk, men hvis jeg kommer ut alene så var det sånn «hvor jeg skal jeg gå?» Jeg hadde ikke noen faste.. Husker jeg gikk på toalettet også hadde jeg grått veldig. Så tenkte jeg for meg selv, «men det regner ute så det er ingen som ser at jeg har grått».. Ja, det var sånn 10-11 åring som prøver å motivere seg selv for å gå ut. Jeg kan ikke huske hva som skjedde når jeg gikk ut, men det løste seg som regel så.

Dette var et sårt øyeblikk for Viktor. Slik jeg ser det var dette en situasjon han hadde trengte at noen så han. Han hadde opplevd hvor godt det var å bli sett, som for eksempel når Eva gav han den druen. Cecilie opplevde å bli lite sett av weekendforeldrene som skulle passe på henne, men hun ble heller ikke sett av moren når hun fortalte at hun ikke ønsket å være der. Thea sin lærer prøvde å se henne, men resultatet ble likevel ikke det beste for Thea. Det er ikke sikkert at barn eller unge nødvendigvis alltid vet hvordan hun eller han ønsker å bli sett eller møtt (av den voksne). Kanskje merker en det best når en blir møtt på en måte som ikke oppleves som god nok. Voksne har likevel et ansvar ovenfor barnet som ikke barnet har ovenfor den voksne. Klarer den voksne å ivareta barnet i en aktuell situasjon eller får den

voksne barnet til å føle seg ubekvent, eller stiller spørsmål med barnets måte å være på? Jeg ønsket å vite om Thea, Silje, Viktor og Cecilie og Viktor hadde noe minner om dette.

- *Kan du huske et møte med en voksen der en voksen har reagert på deg/ at du har følte deg rar, spesiell eller kanskje til bry?*

Silje: Ja, jeg husker noen sånne episoder med noen lærere der jeg kanskje har delt litt for mye om hva jeg følte. Også har jeg ikke helt visst hva jeg skulle gjøre med meg selv. Jeg husker at det var en lærer og jeg tror han sa at jeg kunne snakke med noen andre eller noe. Det bare kom opp nå, det er ikke noe jeg har tenkt over egentlig. Det var måten han så på meg på. Jeg husker ikke hva det var jeg sa engang, men det var sånn en situasjon der man har åpnet opp og fortalt hvordan man egentlig har hatt det også har man følt seg utrygg etterpå. Etterpå har jeg tenkt over det og blitt flau. Hvorfor gjorde jeg det eller hvorfor sa jeg det. Hvorfor reagerte de sånn.. Redd for at de skulle tenke over det etterpå og at det man har sagt det har endret deres syn på hvem du er. Man kan bli veldig sånn, hva heter det, selvbevisst? Man tørr ikke å slippe seg helt løs.

Viktor: Jeg husker at meg og søskenbarnet mitt overnattet hos bestemor og bestefar og da stod vi opp tidlig, sånn i 7 tiden. Bestefar var også oppe også sa han, ikke krast, men bare sånn «gå å legg dere igjen» også følte jeg bare «vil han ikke ha hos opp her?». Husker jeg ringte hjem til pappa og bare «du må hente meg, du må hente meg». Veldig skjør, men det er sånn generelt på morgenen. Det er ikke det at jeg er trøtt, men jeg trenger den der, vil helst ha det litt stille på morgenen for å komme inn i flyten. Liker ikke brå kommentarer generelt, spesielt om jeg ikke er forberedt på det..

Thea: Ja, det følte jeg veldig ofte hos faren min. Det hendte ofte at han sa at han var på reise med jobb, men så var han bare hjemme. Da ville han ha fri, han ville ikke ha meg på besøk. Jeg følte ofte at jeg ofte bare var i veien der.

Foreldre hadde vært de betydningsfulle voksne, men besteforeldre og lærere ble også nevnt. Jeg etterspurte de viktigste kvalitetene hos en voksen av flere grunner. Hva en vektlegger som viktig kan kanskje ha sammenheng med flere ting. Kanskje det er kvalitetene en selv har opplevd som god (i møtt med den voksne) som en mener er viktig, eller de kvalitetene en *ikke* opplevde, men savnet.

Som historiene viser så har barn forskjellige relasjoner. Men hva er det som gjør en relasjon god? Eller pedagogisk? Hva gjør den mindre god? At den voksne er i stand til å se på en god og ivaretagende måte virket å være viktig. Theas morfar så henne og dette viste han på ulike måter, men dette opplevde hun derimot ikke med faren. Læreren på ungdomsskolen så henne når hun ble mobbet, men hun så henne likevel ikke på den måten hun trengte. Silje delte, i

likhet til Thea, også en opplevelse av å ikke bli sett på en *riktig* måte av en lærer. Hun snakket også om å ha blitt sett, men likevel ikke alltid forstått.

Å trenge trygghet

- *Husker du en opplevelse av å være lykkelig eller trygg?*

Cecilie: Jeg følte meg definitivt mest lykkelig og trygg når jeg var hos pappa. Det føltes bare veldig trygt å være hos han. Ingen bekymringer, bare en god følelse. Jeg husker at vi feiret nyttårsaften hos en god venninne av pappa. Jeg følte venninnen til pappa og datteren tok så godt imot meg og søsteren min. Det er faktisk den eneste nyttårsaften jeg husker med han. Det er den som har betydd mest for meg. Det var så godt og trygt. Det var ikke noe drikking og sånn som jeg var vant til.

Thea: Jeg var veldig lykkelig når begge besteforeldrene mine levde og vi var der på besøk. Og vi satt ute på sommeren og hun [mormoren] og meg gikk småturer og «vaste» rundt. Og hvis jeg ikke gjorde det med henne så gjorde jeg det bare alene. Jeg var veldig lykkelig når jeg fikk være ute på sommeren og bare gå rundt å oppleve ting. plukke blomster, klatre i trær. Jeg var jo veldig sånn da. Jeg var også lykkelig når jeg var med lillesøsteren min. Hun var yngre enn meg så hun hadde ikke samme forståelsen av ting slik som jeg hadde. Det var godt å være med henne for jeg visste at hun ikke skjønnte disse litt større tingene med livet. Hun tok aldri opp sånne ting, hun var jo liten. Hun var jo opptatt av Barbiedukker. Mens de på min alder begynte å på en måte bli litt voksne. Vi snakker jo 10-11 år så de var langt ifra «voksne», men de begynte å fokusere på andre ting. men jeg ville heller være sånn seks år.

Viktor: Vi bodde i et byggefelt akkurat på grensen til sånn særskog og jeg kunne løpe rundt der. Spesielt tilfelle jeg lekte soldat og hadde det kjempe koselig, var helt i mitt eget. Men med en gang jeg så det kom noen 200 meter unna så gikk jeg ut av illusjonen min med en gang. Det jeg husker spesifikt var at jeg hadde med et sånn kjøpt lekevåpen, sånt gammelt gevær. Den illusjonen jeg hadde skapt for meg selv brast veldig. Jeg var veldig interessert i historie og jeg lekte at jeg var en av Napoleon sine menn. Jeg var så inn i det og med en gang det kom folk så var det ja.. Altså, jeg kan jo huske hvem det var. Det var onkelen til min far som heter Tore som jeg har godt forhold til og sånn. Han gikk alltid på tur med bikkjen sin der.. Men med en gang tenkte jeg «Å shit». Det var veldig privat. Jeg har det godt i andres selskap også, men trives veldig godt alene. Likte mye bedre å leke Lego på egen hånd enn at noen andre skulle være med. Veldig konkret husker jeg den veldig tryggheten og hvordan den bare forsvant et øyeblikk fordi illusjonen ble brutt.. Ja, klarte aldri å fortsette med den med andre til stede.

Silje: Tid med mamma. Og med dyr, vi hadde masse katter. Å være ute i skogen kunne man falle til ro. Naturopplevelser har betydd mye for meg. Også når man har vært med venninner som man føler man kjenner godt. Når man får vennskap der man har følt seg trygg så har det vært det beste. Det har vært gull verdt når man har funnet de folkene. De som man bare har visst at man kan være seg selv med. Jeg husker vi [hun og familien] var ute i skogen en gang. Jeg tror vi stod opp kl. 05 om morgen og så rådyr og harer ute i skogen. Det er et fint minne. Eller hvis vi var ute og plukket bær. Sånne simple, enkle ting.

- *Hvorfor tror du [Silje] denne turen er et så godt minne?*

Silje: Det er bare en god følelse, «nå gjør vi noe sammen». Det handler ikke om prestasjon, bare om komme seg ut på tur og ja. Det er sånn kvalitetstid.

- *Husker du en motsatt opplevelse? Følelsen av ulykkelighet/ utrygghet?*

Silje: Når mamma og pappa hadde en krangel ble jeg veldig ulykkelig. Det skammet meg, jeg likte ikke stemningen, men også fordi at det var forbundet med smerte, at det var en som hadde vondt. Det er det jeg husker har vært vanskeligst. Også kanskje utryggheten i skolen. Jeg husker det ikke var så trivelig å gå mye rundt alene. Jeg hadde folk å henge med, men i perioder var man mer alene. Da har det kanskje vært litt utrygt, tror jeg. Jeg husker en gang jeg var på nyttårsfeiring der det var voksne som drakk mye alkohol. Da kjente jeg meg utrygg fordi du var i annen person sitt hus, også var det voksne der som ikke hadde kontrollen. Jeg var tenårings og ikke barn. Jeg husker de drakk tidlig på dagen og jeg tenkte at det var veldig rart. Det var en veldig avslappet stemning. Eller sånn, ja. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare, det var veldig annerledes for meg.

Cecilie: Jeg har egentlig også kjent på mange vonde følelser når det gjelder alkohol. At det føles utrygt. Jeg har reagert veldig sterkt alle gangene det var drikking hjemme. Så for meg har det vært en utrygghet. Når det gjelder ulykkelighet så husker jeg at meg og søsteren min ikke ville at pappa skulle se hvor rotete det var hjemme hos mamma. Så ofte når vi hadde vært hos pappa og skulle hjem så tilbydde han å ta inn koffertene [i huset] men vi ville alltid ta inn koffertene selv [slik at han ikke så rotet]. Vi ville ikke at han skulle bekymre seg.

Thea: Jeg var veldig trist når jeg skulle til faren min. Jeg hadde mange dårlige opplevelser derfra. Han bodde jo sammen med besteforeldrene mine [farmoren og farfaren] og de var gamle og blitt ganske skrøpelige. Så når jeg var hos faren min så satt vi ofte inne hele helgen siden de ikke hadde helse til å gå ut. Vi var kanskje på butikken. Det var som oftest helgens høydepunkt. Så når søndagen kom var det frokost og bare å vente til klokken ble 17 for da var faren min skulle være edru nok til å kjøre meg hjem igjen. Når du er liten og du bare skal vente til klokken blir 17 så står tiden omtrent stille. Når jeg skal forklarer mor og far som vi kalte

de, det var jo mormor og morfar, så ser jeg for meg det solskinnsbildet. Blå himmel og blomster og alt. Når jeg ser for meg bildet av pappa så er det bare grått og visne blomstre, det var sånn det var.

Viktor: Ulykkelig og utrygg.. Første skoledag. Ikke første klasse, men i femte klasse. Jeg hadde byttet til en helt ny og mye større skole. Fra en liten grendeskole med 100 elever totalt til en skole med 500 elever. [Jeg husker] Vi stod i kø, det var sånn grått, det var i hvert fall grått utpå fremsiden kan jeg huske. Det var en høy lærer som var veldig sånn, veldig.. Egentlig veldig hyggelig. Men han var veldig myndig i det øyeblikket. Måtte stå i lang linje. Skulle bli ropt opp fire og fire. Også var vi sist til å bli ropt opp. Vi skulle liksom finne et bord som vi skulle sitte sammen inni klasserommet også var vi de siste fire som ble ropt opp.. Og det var. Jeg kjente ikke de i det hele tatt. Det var en som nettopp hadde flyttet til Norge, Daniel heter han. Også var det Peter, også var det Tord og meg. Det var veldig sånn.. Jeg kjente de ikke.. Jeg ble godt kjent med de i ettertid...

Jeg spurte om Viktor kunne fortelle litt mer hva det var med denne læreren.

Viktor: Han var så mye høyere enn oss, det var det som var. Også skallet og veldig.. Når du ble kjent med han, kjempe hyggelig sørlending som var jovial og trygg og.. Men han var veldig.. Jeg vet ikke om han fleipet litt. Men jeg vet ikke om jeg skjønte.. Han var veldig sånn, det var veldig annerledes enn det jeg var vant til med gamle læreren min som var en koselig gammel dame. Veldig trygg. Så var han veldig sånn.. Jeg hadde aldri hatt mannlig lærer før så, stort sett hatt kvinnelige lærere, også skulle vi stå på rekke og være sist. Det var mye.

Silje fortalte at hun kunne fort kunne føle seg utrygg hvis det ikke var noe «faste rammer» og hun forklarte det slik:

Silje: På en skole er det mange sånne rammer. Hva du skal gjøre og hva du skal igjennom. Jeg har opplevd å ha lærere som har vært veldig uklare på hva de forventet av meg. Å ha klare forventning kjenner jeg kan være med på at man kjenner seg mer trygg i situasjoner. Men jeg tror det kan være veldig vanskelig. Både på en arbeidsplass eller på en skole. Eller det kan være i relasjonen med de du bor med, sånn generelt. Jeg tror det er helt menneskelig. Altså, jeg tror de fleste mennesker trenger rammer. For min del får jeg kanskje mindre å tenke på om jeg har de rammene. De hjelper å få gjort ting. Visse regler kan være en god ting. Jeg bruker mye energi om det ikke er regler eller rammer, da må jeg liksom selv finne ut hvordan ting er.

De fleste husket å føle deg lykkelig når de var sammen med trygge voksne. De gode minnene virket å bli husket i sammenheng med enkle eller hverdagslige situasjoner, som å gå på tur eller bare være sammen. Viktor fortalte at han følte seg trygg og lykkelig når han lekte på

egenhånd. Utrygghet er noe barn opplever på forskjellige måter og alle barn lever ulike liv. Både Thea og Cecilie hadde opplevd hvordan en oppvekst preget av alkohol kan påvirke et barn og gi en manglende trygghet. Viktor husket en opplevelse av utrygghet i sammenheng med forandringer, slik som å begynne på en ny skole.

I de neste kapitlene ønsker jeg å ta utgangspunkt i enkelte av opplevelsene Cecilie, Silje, Thea og Viktor har delt med meg og se dem i sammenheng med fenomenologisk og eksistensialistisk pedagogikk der enkelte pedagogiske dilemmaer og refleksjoner blir tatt enda et steg lengre.

5. Refleksjon over hvordan (opp)levd sensitivitet kan uttrykke seg i pedagogiske situasjoner

Innledning

I arbeidet med dette kapittel har jeg valgt ut de delene av intervjumaterialet som har relevans for forskningsspørsmålet mitt, og som jeg opplevde skiller seg ut som særlig interessant. For å oppdage det *som var mer viktig (enn det som er viktig)* rådet veileder meg til å bruke fornemmelsen og intuisjonen min. Dette opplevdes som en overveldende oppgave for meg da. Thea, Silje, Cecilie og Viktor har gitt meg tilgang til sin livsverden gjennom å fortelle om spesielle øyeblikk i livet sitt. Noen av opplevelsene de delte var blitt bevart som gode minner, men de beskrev også situasjoner som de husket som vonde og sårbare. Jeg forøker å formidle de tema og opplevelser som vi hadde snakket om i våre dype og fortrolige samtaler på en riktig og god måte. Jeg var litt usikker på om jeg hadde forstått det de sa slik de hadde ment det, og om jeg la for mye eller for lite i opplevelsene deres. Frykten for å miste noe viktig var tilstede. Men å velge noe bort var en nødvendighet, og ikke alt var like viktig. Det transkriberte materialet er på 26 sider, og er tilgjengelig for sensor om ønskelig. Jeg leste gjennom intervjumaterialet gang på gang i transkriberingsprosessen, og opplevde til min overraskelse at enkelte situasjoner og uttalelser begynte å skille seg ut. Begynte jeg å stole mer på det fornemmelsen min fortalte meg? Eller var det fenomenet som gjorde seg mer synlig for meg? Trolig var det en kombinasjon. Jeg opplevde uansett en større tiltro til meg selv og etterhvert fikk jeg mindre frykt for å velge feil. I hermeneutisk fenomenologi handler det ikke så mye om å stadfeste noe som rett eller galt, sant eller falsk. Hensikten er ikke å skrive ting i stein - en gang for alle. I hermeneutisk fenomenologi har vi ikke grunnlag for å gjøre dette og det er heller ikke målet med forskningen. Forskningsmetoden krever derimot ydmykhet og åpenhet fra meg som forsker, og åpenhet handler i denne sammenheng om å være i stand til å stille spørsmål ved det jeg tar for gitt. Vi forsøker i fenomenologi systematisk å stille spørsmål ved det vi vanligvis ser på som selvfølgeligheter. Denne tilnærmingen kan virke enkel og alminnelig, men det er slett ikke enkelt. For mer om metoden, se redegjørelse og drøfting av fenomenologisk metodologi og metode i metodekapittelet (s. 51-57).

Intervjumaterialet slik jeg presenterte det i kapittel 4 er dette kapittelets utgangspunkt. Pedagogiske innsikter og refleksjoner som jeg presenterte i arbeidet med litteraturgrunnlaget for oppgaven (kapittel 2) vil bli reflektert over på nytt her i dette kapittelet dersom det er

aktuelt, men da med en ny og mer spesifikk hensikt og begrunnelse. Min hensikt her er å drøfte pedagogiske dilemma slik de fremstår i materialet konkret og relevant om jeg kan. Det forsøker jeg ved hjelp av de pedagogiske, filosofiske og fenomenologiske kildene som best kan hjelpe meg å forstå og drøfte fenomenet mitt «(høy)sensitivitet i pedagogiske sammenhenger».

Den (opp)levde sensitiviteten

(Høy)sensitivitet blir i det meste av faglitteraturen beskrevet i psykologiske og delvis biologiske termer og sett i sammenheng med mentale tanker, følelser og atferd (Aron, 2002, 2013, 2016; August og August 2016; Haukedal 2014; Sand 2018). Dette prosjektet forstår og tilnærmer seg (høy)sensitivitet som et (opp)levd fenomen og utgangspunktet er fenomenet (høy)sensitivitet som et eksistensielt pedagogisk spørsmål. Spørsmålet mitt er: «Hva er (høy)sensitivitet og hvordan opplevde noen unge voksne sin sensitivitet som barn i pedagogiske situasjoner?» Dette er spørsmålet som har drevet meg i arbeidet med prosjektet. Jeg har «lånt» unge voksnes opplevelser av det å være spesielt sensitiv, og jeg spurte dem om hvordan denne opplevelsen konkret så ut i livene deres da de var barn. Jeg forsøker å se hva det er som karakteriserer det å være (høy)sensitiv og forsøker å se hva som skiller det å leve med denne kvaliteten fra andre måter å være i verden på. Enhver empirisk studie er en retrospektiv studie (van Manen 1997). I en fenomenologisk empirisk studie ber vi informanten beskrive konkrete episoder som ligger noe bak i tid – lengre eller kortere. Det er imidlertid ikke lett å sette ord på hvordan en opplever seg selv, andre og verden, enten opplevelsene ligger langt bak i tid, eller ganske få år tilbake, som hos mine informanter. Mine fire informanter Thea, Viktor, Cecilie og Silje minnet meg på at menneskers beskrivelse og tanker om seg selv alltid vil være komplekse. I samtalene våre ble opplevelsen av sensitivitet og det som er kalt (høy)sensitivitet beskrevet i sammenheng med mange andre tanker og følelser både fra den gang der episoden skjedde, og i dag når de snakket om det. Tankene og følelsen var altså knyttet til den gang episoden hendte, men også til det å snakke om det i dag, flere år etterpå. Flere av informantene opplevde å ha liten kontroll over følelsene og opplevde seg ofte sårbare, hjelpeløse og redde. Men den sensitive siden deres førte også med seg gode situasjoner der de møtte empati og omsorg og de opplevde også selv å ha empatiske egenskaper. Opplevelsen av sårbarhet, frykt, empati og omsorg er i seg selv ikke uvanlige hos et menneske. Spørsmålet er hva det er som gjør at Viktor, Thea, Silje og Cecilie opplever disse følelsene som resultat av eller en kvalitet som de kaller (høy)sensitivitet. Er ikke dette vanlige menneskelige opplevelser og kvaliteter? Jeg vet ikke om jeg fullt ut kan svare på dette

spørsmålet, men i utforskningen av fenomenet (høy)sensitivitet er dette vanskelige spørsmålet nettopp mitt fokus. Kanskje jeg kan klare å se og formidle en forskjell etter at arbeidet med dette kapittelet er avsluttet og jeg har større oversikt over det jeg nå forsøker å gjøre.

Vi lever i verden på vår unike måte – men noen føler seg fremmed

Alle mennesker sanser og fornemmer seg selv, andre og verden forskjellig. Men vi sanser og fornemmer likevel på måter som er gjenkjennelige for andre, det vil si vi kan forteller andre om hvordan vi opplever oss selv, andre eller situasjoner i verden, og andre har mulighet for å forstå i hvert fall noe av det vi formidler på grunnlag av sin egen måte å sanse og fornemme på. Det er noe unikt med hvert enkelt menneske sin måte å være i verden på (Auden 1967 i van Manen 1997, s. 6), og hvert menneske er i verden på sin unike måte, en måte som er ulik alle andres samtidig som andre kan gjenkjenne opplevelser som menneskelige nettopp fordi vi alle er mennesker. Hvordan vi opplever og forholder oss til våre sanser og fornemmelser og hvor sensitive vi er i møte med oss selv, andre og verden varierer altså, og noen mennesker har ulik grad av og ulikt fokus på det vi kan kalle sensitivitet. En opplevelse alle de fire informantene delte var det å føle seg forskjellig eller annerledes fra andre i en rekke situasjoner i livene sine. Så stor var den opplevde forskjellen at de noen ganger opplevde avstand til andre og at deres følelser ikke ble delt eller forstått av de andre. Jeg ble nysgjerrig på dette. Hvordan har en følelse av annerledeshet og fremmedhet sammenheng med (høy)sensitivitet? Hvordan vi kan oppleve oss annerledes fremstod for meg som både interessant og paradoksalt. Det er på en måte et paradoks at noen kan oppleve seg så forskjellig fra andre at de forteller andre om det og ser dette som en kvalitet ved seg selv som de gir stor betydning når ingen mennesker i realiteten er like. Da er vel forskjellighet like vanlig som likhet, eller det er mer vanlig å være forskjellig enn lik? Så enkelt er det tydeligvis ikke. Det handler kanskje om *måter* å være lik eller ulik på? Viktor tematiserer dette: «*Altså jeg føler at jeg skiller meg fra andre, men alle er jo så komplekse på en måte som jeg ikke kjenner til*». Han skiller seg fra de andre, men ser samtidig at de andre er mer komplekse enn han kan se og forstå. Han kjenner jo bare seg selv på den måten en kan kjenne seg selv – selv om han som andre, også i en viss forstand er fremmed for seg selv. Vi opplever at vi skiller oss fra andre slik Viktor sier, men også at vi skiller oss fra oss selv. Lippitz (2007) peker på denne fremmedheten som vi kan oppleve til og i oss selv, og som alltid er tilstede i menneskelivet selv om det er forskjellig i hvilken grad og hvordan vi opplever den. Viktor sier videre:

Det er mye som kommer inn og man må ha et filter på det og det gjør meg jo selvsagt spesiell, men det er jo i kraft av at jeg er den jeg er. Man kan ikke rangere folk ut ifra hvor sensitive de er. Men jeg har alltid følt meg spesiell.

Viktor føler seg på en måte mer spesiell enn det som for ham oppleves å være innenfor fellesskapet. Han forsøker ikke å bedømme andre, men å fornemme seg selv i møte med andre. I møte med et annet menneske kan vi oppleve å føle oss lik den andre personen på samme tid som vi kan oppleve å føle oss ulike. Å kjenne på en opplevelse av ulikhet, til og med følelsen av fremmedhet, trenger ikke være reservert møtet med andre mennesker. Det kan være en generell opplevelse av seg selv i møte med verden. En kan føle seg fremmed i verden. Flere diktere har tematisert nettopp en slik opplevelse. Et eksempel er det kjente diktet til Sigbjørn Obstfelder, «Jeg ser». Diktet handler om hvordan opplevelsen av verden er overveldende for jeg-personen og tilværelsen oppleves ensom og fremmed. En slik opplevelse av verden kommer spesielt til syne når Obstfelder i diktets siste vers skriver: «Jeg ser, jeg ser...Jeg er vist kommet paa en feil klode! Her er så underligt....» (Obstfelder, 1893, s. 16). Opplevelsen som Obstfelder beskriver kan antakelig gjenkjennes for ganske mange. En kan i perioder av livet føle seg ensom og utsatt og mangle kontakt med seg selv og andre. Men fordi alle mennesker lever i verden på sin unike måte, kan den eksistensielle opplevelsen av ensomhet eller fremmedhet for enkelte kanskje kunne skape en opplevelse av annerledeshet og avstand i forhold til andre. For Per Solvang (2006) er det viktig å peke på at menneskers annerledeshetsfølelse har sammenheng med hva mennesker tenker om og rundt hva som er normalt. Det som (vi tenker) er normalt, er ifølge Solvang en konstruksjon vi mennesker har skapt og ikke en standard gitt av naturen (s.169). Vi foretrekker ofte det trygge, det som er likt, fremfor det som er annerledes og ulikt. Det gjelder også det annerledes og fremmed for og i meg selv. Vegard Haug (2013) skriver: «Annerledesheten hos mennesket består altså både i styrke og sårbarhet, nettopp fordi det er annerledesheten som skiller oss fra andre og gjør oss i stand til å komme med noe nytt, til å påvirke og forme» (s. 27). Hvordan kan vi forstå denne tilsynelatende paradoksale opplevelsen av å være annerledes, og hvilken betydning har den for barn?

Viktor pekte på at alle mennesker har noe annerledes, i betydningen unikt i seg når han sier: «alle er jo så komplekse på en måte som jeg ikke kjenner til». Kanskje er Viktor nysgjerrig på hvordan andre opplever situasjoner, og om de opplever slik at han kan kjenne seg igjen i deres opplevelse? Levinas peker på at menneskets unikhhet har «å gjøre med den andre, som er annerledes enn meg, og som jeg er uerstattelig i forhold til i eksistensiell forstand» (Levinas i

Sævi, 2014a, s. 257). Vi knytter oss gjerne til andre mennesker som vi har noe felles med, men på samme tid er det en forutsetning for en relasjon at vi ikke er identiske med andre. Vi ønsker å være tilstrekkelig like til å forstå hverandres reaksjoner og følelser, og vil samtidig være noe for oss selv, det vil si forskjellig fra andre. Her skjuler det seg både en opplevelse av forskjellighet, og en opplevelse av gjensidighet og avhengighet mellom oss mennesker. Dette med ulikhet, og avhengighet, har vært et av forfatteren Stein Mehrens store temaer. Det er for Mehren, i likhet med Levinas, viktig å peke på at alle mennesker er unike og har sin helt spesielle plass i verden. Men ifølge Mehren overskygger ikke menneskers unikhhet det faktum at vi alle er en del av en større sammenheng og at vi som fellesskap er grunnleggende avhengige av hverandre (Mehren i Langset, 2009). Alt har en sammenheng, og vi mennesker, i likhet til alt annet som er skapt, kjenner også på en kosmisk lengsel. Vi søker og vi lengter.

Jeg opplever meg selv fra meg selv

Mehren beskriver det slikt: «I alt som er, er en hunger på evigheten...» (Mehren i Andersen, 1982, s. 250). Levinas (1998, s.26) peker på at ingen begrep korresponderer med «jeg». «We can share everything but the «I». Vi er alle unike og min unikhhet - mitt jeg - vil jeg aldri fullt ut kunne dele med andre. Viktor opplever livet først og fremst knyttet til at han er et menneske, og det han kaller sensitivitet eller (høy)sensitivitet er slik han opplever seg selv. Han skiller ikke mellom seg og sin opplevelse av seg selv, slik ingen av oss gjør eller kan gjøre. Spørsmålet er hvem «jeg» er, og i hvilke situasjoner og på hvilke måter jeg opplever meg selv i kontakt med andre som både er like og ulike meg selv. Mehren beskriver noe av det samme når han ønsker å være så nær den han elsker som mulig, men det likevel ikke er nær nok nærhet. Han kommer aldri nær *nok* (1997). Det er alltid noe mellom han og den han elsker som handler om at vi er to mennesker og ikke ett. Levinas (1998) skriver «[...] the very framework of the «experience» of the other cannot be sketched out by a labor of abstraction applied to oneself and that would end up with the «concept» of the I» (s.26). Det Levinas sier er at vi ikke kan oppleve eller forstå «den andres» unikhhet ved å overføre oss selv – mitt jeg – på det andre mennesket. Det betyr at samtidig som vi kjenner oss selv på en annen måte enn andre gjør, så er vi også i en viss forstand fremmed for oss selv også. Vi når aldri helt inn verken til oss selv eller til andre. Når det gjelder tilstander eller diagnoser er den andre eller «deler av oss selv» kanskje enda vanskeligere (som ikke «har» tilstanden eller diagnosen) å forstå. For eksempel er det vanskelig for en som ikke er kognitivt funksjonshemmet å oppleve det å «være» kognitivt funksjonshemmet, slik Sævi skriver om i sin doktorgradsavhandling

(Sævi 2005). Kanskje er det tilsvarende vanskelig for en som ikke selv er (høy)sensitiv å oppleve denne tilstanden som en mulig menneskelig måte å være i verden på? Vi opplever alle verden på vår spesielle måte ut fra hvem vi er og hvordan vi møter verden og livet (Heidegger 2002; van Manen 1991). Kanskje er det vanskeligere å akseptere denne eksistensielle ulikheten som gjelder alle fra personer som opplever seg svært forskjellig fra andre.

Å se noe fordi det er annerledes

Silje beskriver sin opplevelse av å være ulik andre slik: «*For min del er det at man kan kjenne hvordan andre har det noe som gjør at man er annerledes*». Å føle på stemninger og på hvordan andre mennesker føler, er for Silje nettopp det som viser at hun selv også er annerledes. Hun kan ta del i den andres opplevelse nettopp fordi den andre ikke er akkurat som henne. Samfunnet og den kulturen vi er en del av preger oss og måten vi forstår og handler. Vi fornemmer kanskje denne påvirkningen noen ganger, men på en indirekte heller enn en direkte måte siden vi er innvevd i kulturen og gjerne tar den for gitt. Siljes beskrivelse av omgivelsenes innvirkningskraft på oss viser en slik forståelse. Hun sier:

I dagens samfunn er det jo kanskje litt negativt fordi det er ikke plass til, eller tatt høyde for (høy)sensitivitet. Og da kan det bli et problem for deg, hvordan du skal reagere til det.. Men sånn generelt så synes jeg ikke det er et problem at man er forskjellig, det synes jeg ikke. Det kan være en utfordring, men det trenger ikke være et problem.

Det virker som hun opplever at sensitivitet i seg selv ikke er en negativ kvalitet, men er en kvalitet som kan misforstås fordi (mange i) samfunnet ikke alltid rommer tilstander som (høy)sensitivitet. For Silje handler det om å akseptere at vi alle er forskjellige. Hun sier:

Jeg og brødrene mine er veldig forskjellig. Jeg merker det når vi snakker om noe. De kan ha et annet syn på ting enn det jeg kan ha. Men dette har jeg bare måtte akseptere. Det er ikke fordi det er noe gale med dem eller meg, det er bare ja, det er sånn vi er

Det er vanskelig å vite hva som er grunnen til at vi ikke deler samme forståelse eller er uenige om ting. Uenighet er vanlig, så det er kanskje graden av uenighet eller heller at det «alltid» er slik Silje opplever? Ulike familier har ulike erfaring og krav til grad av konflikt og harmoni, og hva som er «normalt» varierer også fra familie til familie. Men for Silje er det greit at vi ikke alle like. Å være forskjellig er ikke problemet, men det er noe vi må komme til en slags

enighet med oss selv om – vi må akseptere det. Det er ikke sikkert forskjellen mellom Silje og hennes brødre handler om at Silje forstår seg som (høy)sensitiv. Det er kanskje en antakelse vi (og Silje selv) fort kan gjøre. Slik jeg ser det kan krefter i samfunnet være med på å skape og vedlikeholde en type negativ annerledeshetsfølelse, ved å fortelle oss hvilken grad av menneskelig sensitivitet som er ønskelig – og dermed også kanskje normalt. Det kan virke som at det å være spesielt sensitiv ofte handler om reaksjoner som skiller seg ut fra det «vanlige» eller det vi i øyeblikket opplever som normale. Kan det være at barn og unge som opplever seg som er særlig sensitive ikke er barn som er «annerledes», men som reagerer på en måte som er annerledes enn det voksne forventer? Det kan i materialet mitt se ut for at barnas (høy)sensitivitet ofte kommer til syne i situasjoner der det på en eller annen måte er forskjell eller konflikt mellom barnets måte å reagere på og voksnes forventninger til barnets oppførsel og reaksjonsmåte.

Om å unngå å føle seg annerledes

Det å oppleve at en både er lik andre og forskjellig fra andre er noe de fleste ønsker. Vi lever vanligvis bra med en god balanse mellom likhet og forskjellighet, selv om noen tåler forskjellighet bedre enn andre. Det å oppleve at de blir misforstått var noe som var vanskelig for informantene mine. Flere av misforståelsene som de beskrev var knyttet til at de sanset, fornemmet, og forsto en hendelse eller handling forskjellig fra de andre rundt seg og at dette ble lagt merke til og kommentert eller ble et problem. Slike situasjoner så ut for å gjøre dem enda mer sensitive på at de ikke passer inn. Det var til og med slik at de noen ganger når de ikke forsto hva som skjedde, på en måte tok på seg ansvaret for at de ikke var som de andre, og følte seg såret eller til og med skamfull. Men å føle at en ikke passer inn er en opplevelse som ikke nødvendigvis handler om at andre holder en utenfor.

Silje beskriver det å være alene. Å være alene trengte ikke bety at Silje ikke hadde noen å være sammen med. Det var ofte et valg hun selv foretrakk. Hun sier:

Jeg husker også masse misforståelser, eller konflikter med andre mennesker. Sånn misoppfattelse tror jeg. Jeg tror ikke jeg var helt trygg på... Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare. Kanskje følelsen av at man var litt annerledes og lett kunne føle seg utenfor fordi man følte at man var annerledes enn de andre. Det var av og til jeg ikke ville dra på skolen, bare slippe å gå. Jeg var trøtt og sliten. Lei. Så jeg hadde lyst å slippe. Men det er jo ikke godt på sikt, det kan man jo se nå. I dag er det kanskje ikke så lurt å gjøre, men man slipper kanskje unna de misforståelsene.

Å være alene ble en måte å unngå å bli misforstått på for Silje. Hun opplevde at det å være på skolen, sammen med de andre, kunne føre til at hun ikke ble forstått, eller misforstått, som hun sier. Hun opplevde av hennes måte å se situasjoner på ikke ble fulgt opp eller ivaretatt slik at hun ble en del av felles handlinger. Det kan selvfølgelig handle både om at ingen riktig så hva hun mente, eller at hun ikke klarte å uttrykke seg slik at de andre kunne forstå. Eller det kan handle om at Silje er særlig sensitiv på det negative i den gjensidige avhengigheten som vi mennesker har i møte med hverandre, og som Hannah Arendt peker på i boken *The Human Condition* (1958). Arendt viser betydningen av at den enkeltes initiativ må tas imot av andre for å bli realisert og for at den andres initiativ skal bli en del av det som foregår. Denne forståelsen kan kanskje gi mening til Silje sin opplevelse. Arendt (1958) skriver: «Plurality is the condition of human action because we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives, or will live» (s. 10). Det er for Arendt snakk om at menneske er unik og avhengig på samme tid, uttrykt i samme handling. Vi trenger, ifølge Arendt, at vårt initiativ blir tatt imot og ivaretatt av den andre personen dersom handlingen skal bli til noe. I initiativet ligger vår unikhets, men vi klarer ikke å gjennomføre det vi ønsker alene. Og vi trenger fellesskapet for å oppleve at vi hører til, er som de andre og forstås av andre. Det er kanskje nettopp denne ivaretakelsen Silje ikke opplevde? Eller hun var særlig oppmerksom på som når det mislykkes eller opplevdes negativt. Hun ønsket antakelig, slik de fleste av oss gjør, både å være som de andre og å være seg selv. Hun ville verken passe for godt inn, nærmest være identisk med andre som jo er en opplevelse som ødelegger enkeltpersoner dersom den er en varig og ikke-foranderlig opplevelse, eller å være så forskjellig at hun ikke føler seg i kontakt med og akseptert av de andre. Det Silje opplevde var at hun ikke ble møtt som den hun var med det initiativet hun tok og kanskje skjedde dette for ofte? Jeg tror mange barn (og voksne) er svært sensitive på nettopp hvordan de blir møtt av andre. Men kanskje er noen barn særlig vare på og avhengig av den menneskelige avhengigheten som Arendt beskriver? Da er det kanskje enda viktigere for dem å oppleve å bli forstått i møte med andre, fordi de så ofte opplever seg misforstått? Jeg vet ikke, men det kan synes som om det går enda mer inn på dem. Det skjedde hyppigere enn de ønsket at de opplevde seg misforstått, ikke sett. Kanskje gikk denne opplevelsen sammen med opplevelsen av å føle seg utenfor og annerledes i flere sammenhenger enn den det akkurat nå gjaldt. Kanskje blir avhengigheten av andre vanskeligere å holde ut når den henger sammen med en opplevelse av «alltid» å være utenfor? Silje fortalte imidlertid også at hun hadde gode opplevelser med å være alene. Det å være alene har altså mer enn en side, det kan være godt og mindre godt, og med mange nyanser imellom.

Viktor forteller om en episode der det å være alene var viktig for ham. Han lekte soldat i skogen da, og sier:

Med en gang jeg så det kom noen 200 meter unna så gikk jeg ut av illusjonen min med en gang...Det var veldig privat. Jeg har det godt i andres selskap også, men trives veldig godt alene. Likte mye bedre å leke Lego på egen hånd enn at noen andre skulle være med. Veldig konkret husker jeg den veldig tryggheten og hvordan den bare forsvant et øyeblikk fordi illusjonen ble brutt.. Ja, klarte aldri å fortsette med den med andre til stede.

Viktor opplevde trygghet når han lekte alene. Det er vel ikke uvanlig at barn både har behov for og trives godt alene, særlig i sammenhenger der de lever seg inn i det de holder på med. Da er oppmerksomheten rettet mot det de holder på med, og andre er ikke like viktige som ellers. På en måte kan en si at total innlevelse og tilstedeværelse er en privat opplevelse. Sivertsen (2015) viser til van Manen og Levering (1996), som understreker hvordan alle mennesker er private i det at vi skiller oss fra hverandre. Det er grenser for hvor mye vi kan dele med en annen person, samtidig som det også vil være forskjeller på hvor mye vi ønsker å dele. Sivertsen (2015) skriver: «Vi klarer ikke dele absolutt alt med hverandre, og man kan slik aldri kjenne et annet menneske slik man kjenner seg selv» (s.33). Her er det viktig å peke på at det er en forskjell mellom det å være privat og å være reservert. Måten vi er private på er sosialt og kulturelt betinget, som at vi for eksempel lærer oss at noen ting er mer eller mindre akseptabelt å snakke om i visse sammenhenger. Dette er noe annet enn å være reservert. Å være reservert vil alltid finnes i en relasjon, vi er reservert - eller ikke reservert - i forhold til andre mennesker (Sivertsen, 2015, s. 34). Det er vanskelig å vite hva en egentlig skal kalle Viktor sin opplevelse, men kan det være at han er reservert? Usikker? Eller handler det om en tillit til andre? Løgstrup skriver i *Den etiske fordring* (1999) om forholdet mellom tillit og mistillit. Løgstrup (1999) mener vi utgangspunktet møter hverandre med en naturlig tillit. Han skriver:

Det hører til vårt menneskeliv at vi normalt møtes med en naturlig tillit til hverandre. Dette er ikke bare tilfellet når vi treffer et menneske vi kjenner godt, det gjelder også når vi møter vilt fremmede. Det skal spesielle omstendigheter til for at vi skal møte en fremmed med forutinntatt mistillit. (s.29)

Den Viktor møtte i skogen i denne situasjonen var onkelen til faren. Det var på ingen måte en fremmed, men en person han både likte og stolte på. Jeg tror derfor ikke at det handlet om mistillit. Det er selvsagt forskjeller på våre relasjoner til andre mennesker, noen er mer nære

mens andre er fjernere. Men spørsmålet jeg spurte meg selv var om det hadde hatt noe å si om det var en person Viktor kjente enda bedre enn onkelen til faren – som for eksempel faren? Dette vet jeg selvsagt ikke, men jeg tror ikke nødvendigvis at det ville hatt noe betydning. Poenget var kanskje heller at dette var Viktors lek, og han opplevde at når andre brøt inn ble illusjonen brutt. Hvilken illusjon kan en kanskje spørre? Handlet det om for eksempel trygghet eller kanskje kontroll over leken? Det er vanskelig å si, og Viktor selv forklarer ikke mer.

Løgstrup peker på betydningen av å respektere barnets urørlighetssone. I boken *Norm og spontanitet* (1993) skriver han: «Urørlighedzonen, som individet gjør krav på, kan være af et højest forskjelligt omfang. Den kan være så omfangsrig, at man hverken kan eller vil respektere den» (s.22). Barns urørlighetssone bør respekteres, i likhet med voksnes, skriver Løgstrup. Men han peker også på at urørlighetssonen kan bli for vid og kanskje bør brytes av mennesker som kjenner barnet. Hva betyr dette? Betyr det for eksempel at voksne som er nær barn som Viktor bør «bryte inn» og leke med ham for å hjelpe ham til å akseptere at han ikke har full kontroll? Eller kanskje vise ham at lek med andre kan være positivt og hyggelig, og at en kan dele på ansvar, oppgaver og kontroll? Løgstrup oppfordrer voksne til å tåle at barn er forskjellige med hensyn til hvor åpne eller private de er om sine egne opplevelser og handlinger. Men han sier samtidig at barn (som voksne) kanskje kan bli for fjerne og uten kontakt med andre fordi de omgir seg med en for omfangsrik personlig sone der andre ikke er velkommen. At Viktor delte denne historien med meg, en opplevelse han ikke hadde delt med noen andre før, fikk meg til å tenke. Var det en spesiell grunn til at det var første gang han fortalte den? Var han flau over å dele sin illusjon om å leke soldat, eller handlet det kanskje noe annet? Kan det være at han ikke ønsket å dele denne historien fordi da ville den ikke lengre være kun *hans* opplevelse? Å dele betyr å gi rom for hva andre mennesker måtte mene. En kan da ikke lengre bare forholde seg til hva en selv føler, men i tillegg kan den andre personens tanker og følelser spille inn på det som i utgangspunktet var noe helt eget. Kanskje oppleves det av og til som tryggere *ikke* å dele, for å verne det som en opplevde som unikt og personlig. Det kan jeg selvsagt ikke vite i Viktor sin situasjon. Men for meg er denne historien til pedagogisk ettertanke fordi den minner meg på at alle barn er forskjellige og at vi må tåle at barn har mer eller mindre behov for å dele sine tanker og opplevelser med oss. Det er dette Løgstrup (1999) ønsker at vi som voksne skal være oppmerksom på og respektere. Men ifølge Løgstrup er det altså både et problem at det han kaller «urørlighetssonen» både kan være for trang og for vid. Den pedagogiske utfordringen er kanskje at voksne har lett for å invadere

barns liv ved ikke å respektere at de gjør ting på sin måte, og tenker og handler annerledes enn voksne og det voksne forventer. På den andre siden kan voksne også være for unnvikende og redde for å gripe inn i barns måter å være og handle på og dermed bidra til at de føler seg ensomme eller annerledes og kanskje også uten kontakt med andre i leken sin. Noen ganger kan det *ikke* å bryte inn i barns handlinger eller tenkemåter være skadelig fordi barnet ikke får korrigerert eller nyansert sin forståelse for ting, eller det kan være direkte farlig at voksne ikke vet hva barnet gjør eller planlegger å gjøre. Relasjonen mellom voksen og barn bør selvsagt ikke verken være invaderende eller unnvikende, men tvert imot tilstrekkelig nær og sensitiv for hvordan barnet opplever situasjoner i livet sitt, og tilstrekkelig fjern til at barnet selv kan ta ansvar for de delene av livet som de selv kan ta ansvar for uten voksnes innblanding (Sævi 2014a).

Hendelser som ikke er til å forstå...

Thea fikk en liten pause fra de store og slitsomme spørsmålene hun ofte tenkte på når hun lekte med lillesøsteren. Hun sier:

Hun var yngre enn meg så hun hadde hun ikke samme forståelsen av ting slik som jeg hadde. Det var godt å være med henne for jeg visste at hun ikke skjønnte disse litt større tingene med livet. Hun tok aldri opp sånne ting, hun var jo liten. Hun var jo opptatt av Barbiedukker. Mens de på min alder begynte å på en måte bli litt voksne. Vi snakker jo 10-11 år så de var langt ifra «voksne», men de begynte å fokusere på andre ting, men jeg ville heller være sånn seks år.

Å ha mange ubesvarte spørsmål kan være en frustrerende opplevelse for barn. Denne frustrasjon kommer frem i utsagnet over, der Thea ønsker å være sammen med yngre barn for å slippe å slite med store vanskelige spørsmål som hun ikke har svar på, og kanskje også frykter eller er usikker på svarene på. Denne usikkerheten kommer også til uttrykk når Thea er med på syningen etter mormorens død, og ser henne i den åpne kisten. Hun sier:

Jeg husker jeg ble sint. [Jeg tenkte]: «Men vi kan jo bare vekke hun. Det er jo så dumt at hun bare skal ligge der og sove også skal vi bare ta lokket på». Jeg husker jeg ikke klarte å forstå den delen selv om jeg faktisk var 11-12 år. Jeg husker bare at jeg ble så sint eller irritert, for hva var dette her med døden.

Noen barn er kanskje mer opptatt av spørsmål om liv og død enn andre, og vil dermed være mer avhengig av måten de voksne møter deres usikkerhet og sårbarhet på. Thea ser ut for å

være en slik jente. Å skulle ta farvel med mormor som hadde vært nær henne, var trist og smertefullt. Thea husker at hun denne dagen følte mer usikkerhet og frustrasjon, enn sorg. Kanskje inneholder denne opplevelsen mer enn tapet av mormoren for henne. Thea sørget virkelig over mormoren som hadde vært en svært viktig person i oppveksten hennes. Men det hun også husker, er fortvilelsen hun følte som kanskje ikke direkte er knyttet til mormorens død, men til ikke å forstå døden, og ikke forstå *hvorfor* mormor var død. Spørsmålet er selvsagt om noen i det hele tatt kan forstå døden, og om det å forstå døden er en betingelse for å kunne sørge. For Thea er sorgen blandet med frustrasjon over ikke å forstå det hun opplevde som uforståelig i situasjonen. Det er i hvert fall slik hun uttrykker det.

For at en reaksjon skal skille seg ut, oppleves som annerledes, krever det at det er etablert konvensjoner knyttet til reaksjonen, en felles enighet og forventning til hvordan en skal handle og oppføre seg. Theas opplevelse viser oss i hvilken grad konvensjoner faktisk påvirker situasjoner og reaksjoner (Sævi og Husevåg 2009). Når noen går bort er det naturlig at vi er trist og lei seg oss og vi lærer at det er helt vanlig å gråte. Jeg undres: kan det være at vi mennesker delvis sørger fordi det er det som forventes av oss? Kan det være at sorg kan være like mye en konvensjon som en følelse? Om sorg er noe som forventes av oss når døden inntreffer så bryter Thea denne konvensjonen ved å sørge på en annen måte (enn det som forventes av henne). Sinne og frustrasjon var Theas reaksjonsform. Hennes reaksjon var smertefull og vond på en annen måte enn de uttrykkene sorgen hadde i denne situasjonen. Hva skjer med henne når følelser av sinne og frustrasjon kommer til uttrykk i stedet for sorg, som er det følelsesuttrykket som forventes av omgivelsene? Thea fikk det hun kaller et angstanfall senere den kvelden. Det uforståelige forblir uforståelig og overvelder henne. Hun sier: *«Jeg husker jeg fortalte moren min at jeg tror jeg har en potet som sitter fast i halsen. For det var sånn det kjentes ut, som jeg hadde svelget en potetbit og den satt fast»*.

Om å trenge at noen ser

Jeg spurte Thea om hun følte at de voksne så hennes fortvilelse og forstod at dette var en reaksjon på mormorens dødsfall. Hun sier: *«Jeg tror ikke de [moren og bestefaren] noen gang har skjønt at jeg ble sint og sur, det er nok noe jeg har fortalt dem i ettertid»*. Komplekse pedagogiske situasjoner kan fort bli vanskelig å se innholdet i og konsekvensen av i øyeblikket, og kan kanskje bedre forstås i ettertid og med etterpåklokskap. Verken jeg eller du som leser var tilstede i situasjonen og kan bedømme hva som var best å gjøre eller ikke, der og da. Thea husker denne situasjonen slik hun opplevde den. Vi vet heller ikke hvordan situasjonen ble opplevd av de voksne som var tilstede. Thea var ikke den eneste som hadde

mistet en viktig person den dagen. Morfaren hennes hadde mistet sin kone og moren hennes hadde mistet sin mor. Det er ikke lett å skulle se andre når en selv sørger, verken for voksne eller barn. Jeg opplever likevel at denne situasjonen krever et men. Hvis ikke de nærmeste voksne var i stand til å se Thea, hvem skulle da se? Barn vil på ulike tidspunkt oppleve kriser som forstyrrer livet deres, og kanskje også livet til familien og de nærmeste. Døden er et eksempel på en slik forstyrrende hendelse. Forstyrrende hendelsen kan være alvorlige og vi kaller dem gjerne kriser, og kriser er unngåelig for alle mennesker. Mange vil likevel si at en krise vil være tyngre for barn å takle siden de er barn og det er mye barn ikke forstår og ikke har erfart. Voksne kan derfor bli fristet til å skåne eller skjerme barn fra det de vet potensielt vil gjøre barnet vondt. Bollnow (1976) peker på at vi som voksne kan forholde oss til barns kriser både ved å ivareta og skjerme dem, men også ved å forholde seg til det som en viktig og nødvendig del av barns modning og utvikling (s. 24, 32). Kriser vil et menneske møte i løpet av livet, så vi hjelper ikke barn og unge ved å fjerne kriser og vanskelighet slik at de ikke møter dem. Tvert imot. Vi gjør dem kanskje heller mindre utrustet til å takle fremtidige utfordringer.

Å være sammen om det uforklarlige og uforståelige

Men Theas historie fikk meg til å tenke videre. Selv om de voksne hadde forstått at dette var en fortvilende opplevelse for Thea - hadde de da visst hva de skulle ha sagt eller gjort? Det er ikke sikkert at det de hadde valgt å si eller gjøre hadde beroliget og støttet Thea. Å møte barn og ivareta deres mange reaksjoner er heller ikke en garanti for at en vanskelig opplevelse eller et uforståelig spørsmål går fra å være uoppklart til å bli oppklart for barnet. Spesielt ikke slike kompliserte og vonde følelser som et tap av et kjært familiemedlem. Spørsmålet er selvsagt om vi voksne er i stand til å bidra til at barn kan forstå det uforståelige. Trolig kan vi ikke det. Det er mye voksne ikke vet eller forstår, og mye som faktisk *er* uforståelig i livet. Døden er et av de uforståelige spørsmålene.

Bauman (1993) peker på at det er store eksistensielle spørsmål som slett ikke er til å forstå. Han sier at situasjoner og handlinger vi utfører ofte oppleves både uforståelig og irrasjonelle, og de er det. Moral er også av det slaget handling som ofte må responderes på uten at vi på forhånd har en rasjonell forklaring på hvorfor det var viktig eller nødvendig å handle. Bauman skriver: «[m]orality is endemically and irredeemably *non-rational* – in the sense of not being calculable, hence not being presentable as following impersonal rules, hence not being presentable as following rules that are in principle universalizable» (1993, s.60). Å handle godt, som å ta ansvar og vise omsorg, handler ikke om å handle ut fra rasjonelle og klare

fordringer, ifølge Bauman (1993). Moral og ansvar er tvert imot noe direkte og ukalkulerbart, noe som springer ut fra en umiddelbar følelse av at noen trenger meg og min hjelp (Sævi, 2015, s. 81). Det er dermed mye i livet vårt, og i livet *til* og *med* barn som er utenfor vår kontroll. Den manglende kontrollen over livets uforutsette hendelser kan være vanskelig for både voksne og barn å forstå, og døden er kanskje det mest uforståelige av alt det som ikke er til å forstå. Døden er uforståelig, ikke bare for barn, men også for oss voksne. Spørsmålet om døden er egentlig det eneste vi har om døden. Barn søker ofte svar fra voksne, og kanskje ønsker vi å imøtekomme dem med nettopp svar som vi vet de kan forstå. Voksne er imidlertid ikke alltid oppmerksomme på at det å formidle til barn at døden er et spørsmål også for dem, noe de *heller* ikke har svaret på, kanskje er en tilstrekkelig «forklaring» på det uforklarlige. Ofte snakker vi voksne ikke høyt om ting vi ikke selv forstår. Vi vil kanskje ikke helt være ved at vi ikke vet og at spørsmål i livet ikke nødvendigvis har svar eller forklaring. Men en type tilbakeholdenhet og taushet i forhold til livets vanskelige spørsmål er kanskje ikke en god løsning i møte med barn? Kanskje er voksnes tilbakeholdenhet med å snakke om vanskelige spørsmål med på å skape en oppfatning hos barn om at døden er noe som kan - og skal - besvares, men det er bare noe barnet ikke helt enda har forstått? Vi som voksne skulle kanskje innrømme at vi heller ikke har svaret og at døden også er uforståelig for oss, selv om vi er voksne.

Innlevelse i andres liv og lidelse

Det kan se ut for at flere av mine informanter, som alle forstår seg som (høy)sensitive, er særlig opptatt av spørsmål om døden og det uforståelige knyttet til den. Cecilie sier:

Jeg reagerte veldig sterkt om det var spesielt dyr som døde. Jeg gikk liksom og tenkte på, eller.. Jeg var så lei meg for jeg skjønnte ikke hvorfor de ikke kunne fortsette å leve, hvorfor de måtte.. Prøvde liksom å tenke på hva de følte og tenkte.

Cecilie ser ut for å ha en sterk innlevelse i hva som kunne være andres, også dyrs, opplevelse av lidelse. Hun opplevde ikke helt å forstå hvorfor de var døde, men er også opptatt av hvordan det å dø kan ha blitt opplevd av dem. Dette er antakelig spørsmål mange barn tumler med, men kanskje ikke så ofte formidler til voksne. Enda en av mine unge informanter forteller om en opplevelse knyttet til en fremmed persons død. Silje sier:

Også begynte jeg å gråte, så det var veldig rart. Jeg hadde ingen relasjon til vedkommende, det var bare.. Det var en statskirke og jeg satt på bakerste rad eller

benk. Også så jeg noen som gråt og ja, jeg bare kjente på sånn, jeg vet ikke, at det var trist. Ja, hvorfor skulle vedkommende dø, hvorfor skulle det skje.. At det var en større historie bak. Man kan nesten begynne å se for seg ting uten å kjenne vedkommende.

Det er ikke uvanlig verken for voksne eller barn å begynne å gråte i en trist situasjon som for eksempel en begravelse. Kanskje er det nettopp det at andre rundt en gråter som utløser gråten. Den smitter på en måte. Kanskje er Silje særlig sensitiv for andres følelser og tar inn over seg at andre sørger, eller hun er *var* for atmosfæren i situasjonen (Bollnow 1989) og særlig kanskje for sterke og vanskelige følelsesuttrykk. Selv i dag, som ung voksen, føler hun med andre som opplever sorg og tap, og har evnen til å forestille seg hvordan det kunne være for den som var i den vanskelige situasjonen. Hun sier:

[Jeg] tenkte på hvordan dronningen av Danmark hadde det etter hun mistet mannen sin. Jeg har gått og tenkt på henne, hvordan har hun det, eller forestille meg det.

Det å kunne leve seg inn i andres lidelse er en menneskelig kvalitet. Van Manen kaller det en «patisk» kvalitet (Van Manen 1999) og knytter den til forholdet mellom voksne og barn og god pedagogisk praksis. Han peker på at voksne bør ha evne til å se barn med omtenkksomhet og medlidenhet, fordi barnelivet er mer komplekst enn mange voksne tror, og barns liv inneholder både lidelse, håpløshet og smerte. Men den patiske kvaliteten går ikke bare fra voksne til barn, den kan også rettes mot voksne, fra barn. Cecilie reagere med innlevelse på andres død og lidelse, men fordi hun reagerer sterkere enn andre, og også ønsker å forstå det uforståelige, er det kanskje vanskelig for de voksne nær henne å møte henne på en god måte. Både voksne og barn har denne kvaliteten av empati eller sympati i seg – selvfølgelig i større og mindre grad – men i denne sammenhengen ser det nesten ut for at Cecilie føler seg alene med sin evne til å se lidelsen som er knyttet til døden. På en måte kan det se ut som om Cecilie sanser og fornemmer den andres lidelse og savn sterkere, eller i hvert fall på andre måter, enn de voksne rundt henne. Jeg spurte ikke Cecilie om hun hadde snakket med noen om hva hun følte. Nå i ettertid tenker jeg at hun sannsynligvis ikke har gjort det siden hun husker opplevelsen på den måten hun gjør. Men det kan også være at de voksne snakket med henne om det og at de følte de snakket på en måte som var tydelig og avklarende nok. Men Cecilie, i likhet med Thea og Silje, hadde likevel tanker og spørsmål som på mange måter forble ubesvarte og som de fortsatt husker som voksne.

Kanskje er dette opplevelser informantene husker godt fordi de var mer avhengig av å få dem besvart enn andre barn? Kan det være at barn som ser ut for å føle sterkere enn andre, de vi

kaller (høy)sensitive, trenger voksne mer enn andre barn? Kan det være at behovet for voksnes forklaringer, avklaringer, støtte, trøst eller omsorg er enda mer nødvendig for dem fordi de selv kanskje i mindre grad enn andre barn kan møte sin egen opplevelse med tilstrekkelig trygghet? Det er vanskelig på generell basis å tenke slik om alle barn som er særlig sensitive, men det kan virke slik ut fra det disse informantene sier. Opplevelsene til Cecilie og Thea minner oss på de pedagogiske fordringene som vi voksne møter når vi vil hjelpe barn i vanskelige opplevelser. Løgstrup (1999) aktualiserer en viktig fordring nemlig det ansvaret som ligger i møtet mellom mennesker, mellom barn og voksen, og som ofte ikke kan formuleres fra den andres side som et direkte krav. Han skriver:

Fordringen som ligger i et hvilket som helst forhold til et annet menneske, er imidlertid uttalt og ikke ensbetydende med det andre menneskets uttalte ønske eller krav. Den kommer ikke fram i de forventinger til meg som den andre uttaler eller nærer. (s.42)

Fordringen er altså ofte ikke uttalt, og kanskje det mest vanlige for barn er at følelser og tanker forblir tause og usagte. Løgstrup (1999, s. 44) skriver videre: «Det hører fordringen til at den enkelte selv, med det han måtte sitte inne med av innsikt, fantasi og forståelse, skal finne ut hva den går ut på». Det er ikke sikkert at barnet selv vet hva hun eller han trenger fra den voksne, men likevel er barnet avhengig av at den voksne er i stand til å se hva hun eller han trenger og gi det ut i situasjonen. Barn har mange spørsmål. Det er utfordrende når vi som voksne ikke har svar eller ikke selv forstår. Men vi bør kanskje ikke vike av den grunn. Det vil kanskje tvert imot være viktig å dele med barnet at en selv ikke helt vet og at det ikke er alt en forstår selv om en er voksen. Det er faktisk mange spørsmål i livet vi ikke forstår, men likevel må forholde oss til i praksis, slik Bauman peker på (Bauman 1993).

Å snakke med et uspesialisert språk

I Theas tilfelle kunne ikke de voksne endre at mormoren døde. Hennes historie viser oss likevel en viktig pedagogisk innsikt, og det er viktigheten av å være med barnet i det uforståelige fremfor at det er en plass barnet skal befinne seg alene. Den voksne kan sammen med barnet hjelpe å finne ordene, og lete etter språket som kanskje kan gjøre det mulig å tale om slike ting (Sævi 2014a). Det er mulig å formidle forståelse knyttet til de spørsmålene vi ikke lett og enkelt kan snakke om, nettopp fordi det eksistensielle språket, det som vi forsøker å forstå livet vårt med, har rom for mangetydighet og paradokser. For at det vanskelige eller umulige som barn opplever skal kunne snakkes om, selv om det ikke fullt ut forstås og kan bearbeides rasjonelt, må det være knyttet til en pedagogisk relasjon, og den voksnes språk må være tilpasset situasjonen, det Sævi kaller et uspesialisert språk (2014a, s. 254). Hun skriver:

Et uspesialisert språk tar hensyn til den faktiske asymmetrien mellom partene fordi det er forståelig for begge. Og fordi det er konkret, personlig og kontekstuel, gir det mulighet for både barn og voksen til å oppleve det hverdagslige så vel som det nye og ukjente på sin egen unike måte, samtidig som mening og forskjellighet erkjennes og kan tematiseres. (s. 255)

Menneskelivet, og kanskje spesielt barns liv, er sårbart. Det er et liv som kan inneholde lidelse, forvirring og hjelpeløshet. Et uspesialisert språk prøver å ivareta alle sider ved et barns liv, men har ikke som mål å assimilere og å gjøre barn like eller å beherske eller mestre verken barnet eller livets vanskelige spørsmål. Et søkende og uspesialisert språk forsøker å åpne for nærhet til livet (slik det *er* for hvert enkelt barn) samtidig som det gir rom for det som er annerledes (Sævi, 2014a, s. 255). Det å forsøke å snakke med barn om det «usigelige» handler ikke om å klare å sette ord på alt, men om å være i situasjonen selv om en som voksen ikke «mestrer» den. Alphonso Lingis (1994) skriver at i vanskelige eksistensielle situasjoner i livet er *det* som sies ikke så viktig, men at det sies *noe*. Han snakker her ikke utelukkende om verbalt språk, men om det språket som ligger i tilstedeværelse og omtanke. Han skriver: «One exposes oneself to the other [...] not only with one's insights and one's ideas, that they may be contested, but one also exposes the nakedness of one's eyes, one's voice and one's silences, one's empty hands» (s. 11). Det å være tilstede i livet til den andre, om dette er et barn eller en voksen, er en måte å vise seg menneskelig og sårbar i møte med den andre. Lingis (1994) kaller mange av de eksistensielle situasjonene i livet for «limit-situations» (s. 113) – og disse grensesituasjonene, der språket ikke strekker til, trenger at en som voksen er tilstede og sier *noe* ved nettopp å være der. Han skriver:

You have to say something – something that language cannot say, something that is not in the resources of common discourse to be able to say, and something that is, in the end, inessential. It is the saying that is imperative: your hand extended [...] the light of your eyes [...], the warmth of your voice [...]. (s. 113)

Selv om Lingis i dette sitatet snakker spesifikt om det å være tilstede hos en døende person, mener jeg denne måten å tenke på også berører spørsmålet om voksnes tilstedeværende omtanke for barn og unge i situasjoner der den voksne selv ikke «mestrer» situasjonen. Det å formidle at livet noen ganger er vanskelig, uforståelig og usigelig kan ofte ikke sies med vanlige ord eller fraser, men trenger et patisk «språk» som taler direkte til den og de som er i situasjonen. Lingis kaller dette språket som «the beginning of communication» (1994, s. 114).

Å se barn som en pedagogisk (ut)fordring

Å bli sett på en måte som ikke er nok

Silje delte en opplevelse av å bli sett som viser at det å se egentlig i seg selv ikke er tilstrekkelig. Hun forteller at hun følte seg mye sett i barndommen. Hun fikk mye oppmerksomhet, spesielt av moren og læreren fra barneskolen, men hun følte seg ikke alltid forstått. Kan det bety at hun kanskje ikke ble «sett» på den «rette» pedagogiske måten? Sævi (2005) peker på at det å se er en kompleks sak som slett ikke er uten risiko for ikke å se (s. 155-168). Mange måter å se på i pedagogisk sammenheng oppleves som negativt eller i beste fall uklart og forvirrende for barnet. En lærer kan for eksempel se uten virkelig å se (Sævi 2005, s. 178), slik at eleven fortsatt opplever seg usett, ikke forstått, eller til og med misforstått, selv etter at læreren har forsøkt å hjelpe på den måten hun eller han finner best. Silje selv sier: «*Det er liksom to forskjellige ting, du kan bli sett og ikke forstått*». Hun husket tilbake på misforståelser eller misoppfatninger i møte med voksne, og opplever at å bli forstått er en forutsetning for å kunne kommunisere med andre på en god måte. I pedagogisk sammenheng, når barn eller unge ikke opplever å bli forstått, hva er det da den voksne ikke er i stand til å se eller gi i relasjonen? Kan voksne være i stand til å se et barn som han eller hun ikke forstår? Kan en kanskje forstå, men likevel ikke være i stand til å se hva barnet egentlig trenger? Det å se som sådan, er kompleks (Sævi 2005), og det å se et annet menneske er enda mer komplekst. Vi kan fort misforstå andre eller vi kan tro vi forstår ut fra hva vi selv har opplevd. Men det er sjelden slik at den andre er lik meg, og dermed kan det være vanskelig å se det nye eller ukjente, det jeg ikke er vant til å se. Silje opplevde å ikke bli forstått når hun delte hva hun følte med en lærer. Hun sier: «*Jeg husker det var en lærer og jeg tror han sa jeg kunne snakke med noen andre eller noe*». Silje ble tydelig overrasket over at hun husket denne opplevelsen så godt. Hun har ikke fortalt den tidligere. Hun sier videre:

Det var måten han så på meg på. Jeg husker ikke hva det var jeg sa engang, men det var sånn en situasjon der man har åpnet opp og fortalt hvordan man egentlig har hatt det også har man følt seg utrygg etterpå. Etterpå har jeg tenkt over det og blitt flau. «Hvorfor gjorde jeg det eller hvorfor sa jeg det. Eller hvorfor reagerte de sånn». Redd for at de skulle tenke over det etterpå, at det man har sagt det har endret deres syn på hvem du er. Man kan bli veldig sånn, hva heter det, selvbevisst? Man tørr ikke å slippe seg helt løs.

Hva samtalen dreide seg om er glemt, men ikke blikket og opplevelsen av å føle seg sett, men likevel ikke sett. Lærerens blikk fikk henne til å føle seg utrygg og flau. Løgstrup skriver: «Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender» (1999, s. 37). Å dele eller åpne seg er en tillitserklæring fra barnet eller den unge. Alle mennesker, men først og fremst barn og unge, legger mer eller mindre sitt liv i den voksnes hender gjennom den tilliten hun eller han viser - eller ber om. Ved å vise tillit så utleverer vi også oss selv, sier Løgstrup (1999, s. 30). Dette er kanskje grunnen til at vi reagerer sterkt når vi opplever at vår tillit ikke blir møtt – eller når den blir misbrukt. Silje delte noe som hun håpet og kanskje ubevisst trodde at læreren skulle se og møte henne på. Kanskje opplevde læreren at det Silje fortalte var utenfor hans kompetanse og ønsket å bringe inn noen andre som var bedre i stand til å hjelpe henne? Det er fullt mulig og en relevant tanke. Det pedagogiske spørsmålet er om det likevel ikke var mulig for læreren å ivareta henne i den situasjonen de var i kontakt med hverandre. Forskjellen mellom en hvilken som helst situasjon og en situasjon som er pedagogisk avhenger om den voksnes *intensjon* er rettet mot barnets beste. Å handle ut fra de beste intensjonene en har, bunner i et ønske om å forstå barnet bedre (Sævi, 2007, s.116). Siden de fleste situasjoner i livet ikke er rasjonelle, men tvert imot, i hvert fall i noen grad, uforståelige og vanskelige å begrunne i sin kompleksitet, slik Bauman peker på (Bauman 1993, s.32), så er det kanskje slik at selv om situasjoner er uforståelige og uforklarlige så fordrer de *likevel* at jeg ivaretar, viser omsorg, tar ansvar. Ansvar og omsorg er ikke knyttet til rasjonalitet i snever forstand, og kommer heller ikke til oss som rasjonelle fordringer først og fremst, men som pre-rasjonelle handlinger med utgangspunkt i den andres behov for hjelp, ikke i mitt argument for å hjelpe (Løgstrup 1999).

En kan dermed lure på om læreren var innstilt på å se Silje på en måte som hun opplevde som støttende, eller om han først og fremst så henne i et rasjonelt lys, dvs. i lys av hva som kunne gjøres ut fra et voksent perspektiv. Ønsket han virkelig å forstå Silje og den situasjonen hun stod i? Og om han ikke kunne forstå situasjonen, kunne han likevel ivareta henne? Jeg spurte ikke Silje hva det var med dette blikket, men jeg klarte ikke å la være å tenke på det i ettertid. Weil (1990) mener at kun mennesker som kan se med et ekte og oppmerksomt blikk som virkelig kan se den andre slik den andre egentlig er (s. 77). Jeg undret meg om lærerens blikk kunne ha vært et hardt eller dømmende blikk. Eller var det heller et medfølende blikk, et blikk som fikk Silje til å føle seg stakkarslig? Sævi (2009) skriver: «Det å se mennesket som sårbart og ulykkelig, se oss alle i denne potensielle tilstanden, fordrer et blikk som betrakter medfølende og oppmerksomt» (s. 206). Hun skriver videre: «En kan kanskje dermed si at

oppmerksomhet, slik Weil forstår den, er en konsentrasjon utover det håndgripelige i en situasjon (s. 206). Blikket til læreren kunne kanskje være et uttrykk for forvirring eller usikkerhet fordi han ikke visste hvordan han på best måte kunne møte henne. Vi kan ikke vite hva han la i dette blikket, eller om han la noe bestemt i blikket i det hele tatt. Men det er heller ikke det viktigste i denne sammenheng. Mitt anliggende er barnets opplevelse av det pedagogiske blikket, samt det viktige poenget at enhver pedagogisk situasjon er kompleks og kan tolkes i flere retninger, og hvert blick lærer og elev utveksler kan oppfattes på minst to forskjellige måter.

Å bli sett taktfullt

Hvordan vi som voksne møter barn har altså betydning for hvordan barn føler seg sett og forstått (Sævi 2005). Historien som Viktor delte om historielæreren Eva viser hvordan pedagogisk takt og sensitivitet kan se ut i en situasjon mellom voksen og et barn. Viktor var lei seg denne dagen. Han sier:

Jeg husker jeg satt og gren, som jeg gjorde av og til. Eva visste at jeg var veldig interessert i historie, da spesielt tilbake til romertiden og Julius Cæsar. Også kom hun og satt seg ned med meg og så sa hun: «du, har du lyst på drue?» Jeg bare «ja, sikkert det» også sa hun «det var jo det de spiste i antikkens Roma». Da var solgt.

Denne spesielle episoden der læreren kjenner Viktor og husker noe som var viktig for ham, noe som skiller han ut fra alle de andre barns i klassen og på skolen, peker på den unike muligheten som ligger i hvert møte mellom barn og voksen. I enhver pedagogisk situasjon ligger en mulighet til et pedagogisk øyeblikk (van Manen 1991, kap.1), men dette øyeblikket skjer ikke automatisk. Når Eva finner Viktor alene og gråtende så var ikke hennes første reaksjon rettet mot at han gråt. Kanskje fornemmet Eva allerede hva tårene dreide seg om - eller kanskje merket hun at han ikke ønsket å snakke om det som hadde skjedd. Eva så kanskje at det ikke ville hjelpe Viktor at hun påpekte det åpenbare. De visste begge to veldig godt at han gråt. Hun så kanskje noe annet, noe som vi ikke kan se i lys av denne historiens begrensninger. Men det er ikke så viktig å vite akkurat hva Eva tenkte eller så. Derimot vil jeg peke på hennes pedagogiske taktfullhet. Kan vi som lærere og pedagoger, *voksne*, møte barn og unge på en måte som ivaretar deres verdighet, samtidig som vi møter dem på en omsorgsfull måte? Weil viser i sin lille tekst om oppmerksomheten (Weil 1990) at det å vise oppmerksomhet mot et annet menneske ikke grunnleggende handler om å være målrettet og gå rett på sak. Det handler ikke om å mestre eller beherske eller få ting til å skje. Tvert imot

sier Weil at oppmerksomheten ser det som ikke er umiddelbart synlig, det som ligger bak eller under det synlige (s.74-78). Kanskje er dette det som trengs å bli sett. Kanskje er det dette Løgstrup (1999) mener med den etiske fordringen som ligger i ethvert møte mellom mennesker? I pedagogisk sammenheng er denne måten å se på noe som gode voksne og lærere, som Eva, noen ganger klarer å praktisere. Fordi relasjonen mellom barn og unge er en asymmetrisk relasjon, og ifølge Skjervheim (1992) fordrer særlig omtanke fra den voksne, er barnet særlig utsatt for voksnes makt og i noen tilfeller også maktmisbruk. Viktor befant seg i en vond og sårbar situasjon og ved å påpeke det sårbare i dette tilfelle (for eksempel at han gråt) ville læreren kanskje ikke ha gjort annet enn å forsterke opplevelsen hans av å være hjelpeløs og prisgitt andre. Viktor ville kanskje sittet igjen med en opplevelse av å være mer sårbar og liten i møte med en voksen. Eva ser ut for å ha skjønnet dette intuitivt og møtte han der hun opplevde at han trengte å bli møtt. Hun var klar over sin makt og «tøylet den» (Sævi 2015, s. 82) i møte med Viktor på en måte som gjorde situasjonen til et pedagogisk øyeblikk med varig betydning for Viktor.

Barn er ulike og unike, og det samme er enhver pedagogisk situasjon. At de spiste druer i Romertiden hadde kanskje ikke gitt spesiell mening for et annet barn, men for Viktor var romertiden kjent og viktig. Han var interessert i historie og spesielt i denne historiske epoken, og det visste Eva. Druen ble da ikke bare en hvilken som helst drue for Viktor. Han ble sett i en vanskelig situasjon, og druen ble en anerkjennelse for den unike personen han var og den kunnskapen han satt med. Å møte barn slik denne læreren gjorde er for noen voksne en naturlig god handling. Det er det van Manen (2015) kaller pedagogisk takt. Men det virker kanskje lettere i en beskrivelse som denne enn det i virkeligheten er i praksis å ivareta barns vanskelige situasjoner slik Eva gjorde. Likevel, det kan være avgjørende viktig for det barnet det gjelder.

Å bli sett som den en er og samtidig ivaretatt

Thea husker også en episode der det å bli sett var en god opplevelse. Hun sier:

Jeg husker morfaren min ofte fortalte at han skulle passe på meg hvis det var noen som mobbet meg, for det var det jo. Jeg var ikke så veldig høy når jeg var liten så da sa han sånne ting som «hvorfør være stor når man er lykkelig som liten» og det følte jeg hjelp.

Det var noe yndig og nydelig med måten morfaren møtte henne på som jeg ikke kunne la være å bli berørt av. Morfaren møtte henne på det han så var et problem for henne, nemlig

høyden hennes og snudde det til noe som han ga positiv oppmerksomhet. Han viste at han verdsatte henne som hun var, og ønsket henne nettopp slik og ikke annerledes. Å se vil for den voksne alltid være en pedagogisk utfordring fordi et hvert barn er forskjellig og trenger å bli sett og møtt på ulike måter. En vet som voksen heller ikke hvordan ens blick blir sanset og fornemmet av barnet. Det er ingen sikkerhet i at blikket en gir blir oppfattet slik en har intensjon om (Sævi 2005). Hvordan kan vi møte barn slik at de føler seg sett og anerkjent slik som Viktor og Thea opplevde i historiene over? For Viktor handlet det om interesse for historie, mens for Thea handlet det om å føle seg bedre når det gjaldt høyden hennes, som var et svakt punkt for henne. Men egentlig handler det vel om å se barnet både som unikt og spesielt – selv om det unike også kan være vanskelig for barnet - og som et helt menneske. Å se et barn er altså ikke nødvendigvis å påpeke det åpenbare, og heller ikke å rose barnet, men å se *det* i barnet som er sårbart på en måte som både ivaretar det sårbare og løfter frem det unike i nettopp dette barnet. Sævi (2005, s. 168) skriver:

How may the look possess a certain “blindness” that comes from seeing pedagogically? Pedagogical seeing is protectively blind to infirmity and disability, and constantly strives to strengthen and enable the [child]. The pedagogical look passes over what should be acknowledged and recognized, but not called attention to.

Både Viktor og Thea ble sett på måter som ivaretok deres svakheter, men uten at den voksne skilte svakhetene ut som problemer ved å påpeke dem. Viktor sin lærer var humoristisk og appellerte til Viktor sin glede over og innsikt i historie, og Thea sin morfar delte en liten aforisme med henne om det å være liten, og viste dermed indirekte at han var oppmerksom på hennes sårbarhet. Begge de voksne gjorde noen godt mot barna ved å se dem på nettopp denne pedagogiske måten.

6. Å ivareta barns opplevelse av seg selv

Innledning

I arbeidet med denne oppgaven har jeg fått innblikk i en fenomenologisk måte å tenke på og jeg har lært å se og tenke på spørsmål jeg vanligvis har tatt for gitt. Kompleksiteten som er tilstede i enhver opplevelse har fått en annen betydning for meg etter endt prosjekt. Jeg hadde heller aldri forestilt meg at fenomenet kom til å lede veien inn i de pedagogiske diskusjonene som det har vist seg å gjøre. Jeg forstår for eksempel den voksnes *ansvar* i møte med barn på en helt annen måte enn før jeg startet dette prosjektet, et ansvar Sævi (2014a) minner oss på når hun skriver: «En voksen som ofte er en barnet ser opp til, en som har makt, og som kanskje også betyr noe for barnets opplevelse av seg selv» (s. 253-254).

«Mennesker trenger evnen til dyp berøring» skriver Bjørkvold (1998, s. 59). Slik jeg ser det er sensitivitet en menneskelig kvalitet og dermed noe som er del av alle barn og menneskers liv. I dette prosjektet har et viktig spørsmål vært hvordan vi voksne best mulig kan ivareta barn (og da også deres sensitive kvalitet) i vår relasjon til dem, samtidig som det er et spørsmål som ikke kan besvares enkelt eller generaliserende. Jeg vil i tråd med fenomenologisk måte å tenke på forsøke å formulere noen avsluttende avsnitt om hva arbeidet med fenomenet (høy)sensitivitet har lært meg i møte med pedagogisk praksis.

Konvensjoner gjør oss blind for barns måter å se verden på

Sævi og Husevaag (2009) stiller spørsmål om konvensjoner hindrer oss voksne å høre det enkeltes barns stemme. De skriver: «Somehow adults' ways and lives appear not to grant us access to the child's experiential world. Conventions of proper behaviour seem to shade or gloss or view of what the child before us needs» (s. 34). Alle barn har sin unike livsverden: sin måte å se, forstå og leve i verden på, og den pedagogiske utfordringen er hvordan vi voksne i møte med barnet respondere på noe som vi ikke helt kan vite blant annet fordi vår «voksenhet» og de konvensjonene vi er en del av stenger for forståelsen vår. Våre antagelser og forventninger til hvordan barn og unge skal (eller bør) oppføre seg kan utgjøre hinder for å se barnet og barnets opplevelse av livet. De skriver videre: «The character of the social convention prevents the adult from taking notice of what is really going on with the child in the situation. [o]ne might say that the child «is seen, but not noticed» by the adult (Sævi, 2005, p. 186 i Sævi og Husevaag, 2009, s. 39). De peker på hvordan konvensjoner kan gjøre

oss «blinde» og ute av stand til å se hva som preger barnet i en spesifikk situasjon fordi vi tolker barnet i lys av konvensjonene. De skriver:

[w]hat if the adult is not aware of the child's vulnerability in a situation or if he or she does not see that the child need help somehow? This might well be the situation where the social convention of the adult meet the world of the child. (s. 34)

Kanskje var noen av reaksjonene til Cecilie, Thea, Silje og Viktor ofte på en eller annen måte i strid med de konvensjonene de voksne rundt dem var en del av? Når Thea i forbindelse med at hun forteller om begravelsen til mormoren sier: «*Jeg husker jeg ble sint*», kan det være at hennes sinne var et brudd på konvensjoner vi voksne knytter til sorg og savn. De voksne forstod kanskje ikke hennes reaksjon som passende, og klarte ikke å se hennes opplevelse av situasjonen og sette seg inn i hennes livsverden slik at den ble meningsfull for dem. Selv om vi ønsker å være nær barnet, så vil vi som voksne aldri kunne vite hvordan en situasjon eller et øyeblikk er opplevd for barnet (Sævi og Husevaag, 2009, s. 34). Dette gjelder selvsagt i møte med alle mennesker, men er kanskje av særlig betydning for hvordan barn opplever at vi møter dem. Vi kan aldri helt vite hvordan en annen person opplever og sanser seg selv i møte med omgivelsene. Dermed er det av betydning at vi som voksne tar barn på alvor i den reaksjonen de har, uansett hva den måtte være. Det er den voksnes ansvar for å prøve å forstå barns opplevelser som er det pedagogiske dilemmaet her. Vi er ofte ikke bevisst at barns opplevelser på mange måter skiller seg fra vår egen, og vi er heller ikke klar over at vi i vårt møte med barn har en tendens til å søke homogenitet og likhet mellom oss selv, konvensjonene og barnet. Løgstrup minner oss på at ønsket om å møte barnet på en god og omsorgsfull måte i en vanskelig situasjon lett kan erstattes av en (ubevisst) frykt for å ikke tilfredsstille konvensjonene (Løgstrup i Sævi og Husevaag, 2009, s. 37). Sævi og Husevaag (2009, s. 38) skriver: «We [often] do not expect something unique or other, but rather we see the child in the continuity of what it has been so far, without the potential of something new». Dette er en måte å se på som vi ikke helt kan fri oss fra som voksne, og dermed står det spesielle ved barnet i fare for ikke å bli sett og anerkjent. Det pedagogiske spørsmålet er: Hva ser vi egentlig når vi møter barn?

Barn kan merke voksnes forventninger selv om forventningene ikke nødvendigvis er bevisste eller uttalte. Barn ønsker vanligvis å møte de voksnes forventninger, og kan kjenne på en opplevelse av ikke å innfri dem og på samme tid heller ikke vite hva de har gjort «feil» eller hva de skulle gjort annerledes. Hvordan konvensjonene påvirker oss og betydningen av

den pedagogiske relasjonen har, slik jeg kan vurdere, fått liten plass innenfor det (høy)sensitive forskningsfeltet. Det kan ha sammenheng med at feltet hovedsakelig har relatert seg til psykologiske tenkemåter og fokuset har vært på å forklare *hva* og *hvorfor* sensitive barn reagerer og handler som de gjør og hvordan biologiske og nevrologiske kvaliteter i tillegg til miljøbetingelser forklarer barns handlinger. Faglitteraturen har hovedsakelig henvendt seg til den voksne, enten som foreldre eller lærere, og oppmerksomheten rettes mye mot hvordan den voksne (bør) oppføre seg i møte med (det sensitive) barnet for å normalisere barnets væremåte. Psykologien har og kommer antagelig fortsatt til å ha en viktig plass innenfor pedagogikk, men den kan ikke være den eneste, og jeg tror heller ikke den bør være den dominerende tilnærmingen hvis vi virkelig ønsker å forstå og møte alle barn der de er. Psykologi har en tilnærming til mennesket som gjør at mennesket kategoriseres og blir plassert innenfor – eller utenfor- en normalitetsforståelse (Aron, 2013, s. 37). Ofte ser en at psykologisk forskning orienterer seg rundt hva som er normalt og ikke normalt. Det som ikke er normalt oppfattes gjerne negativt som annerledes (Solvang 2006). Barns sensitivitet og det vi kaller (høy)sensitivitet utfordrer kanskje vår vanlige normalitetsforståelse. Vi må selvsagt ha mulighet til å vite når mennesker har behov for hjelp og dermed vil vi trenge kategorier vi kan vurdere mennesker eller barn ut fra. Men vi kan kanskje utfordre oss selv på den konvensjonstenkningen som i stor grad preger oss og hvordan vi lever, og som virker å ha påvirket vår sensitivitetsforståelse. Kanskje vi som voksne trenger å bli mer bevisst måten vi både forstår og ser barn. Jeg lurer om vi i møte med barn kan prøve å ivareta barnet og dermed den unikheter ethvert barn har. For å gjøre dette tror jeg vi som voksne må forsøke å se barn med et mer sensitivt blikk. Det virker å ha vært en felles enighet om at samfunnet ikke alltid forstår eller møter barns sensitivitet på en god nok måte. Men hva om konvensjonene, som vi ikke helt kan fri oss fra, er noe av dilemmaet?

Så hvordan skal vi forstå eller forholde oss til (høy)sensitivitet? Hvordan kan vi balansere barns sensitivitet på en måte som ikke overfokuserer kvaliteten, men på den andre siden ikke gjør at barnets perspektiv ender opp med å bli nedprioritert eller oversett? (van Manen, 2001, s. 10). I stedet for å gjøre sensitivitet eller (høy)sensitivitet til en «ting» eller tillegg med mennesket, kan vi prøve å forstå menneskers sensitivitet som en del av mennesket og menneskets helhet? Gauden Lid (2012, s. 22) minner oss på at *sårbarhet* er et fenomen som oppstår i relasjon til andre og vi kan trolig si det samme om (høy)sensitivitet. For er det ikke nettopp i møte med mennesker, opplevelser og situasjoner at vi «kjenner» eller merker vår

egen sensitivitet? Men sensitivitet er mer enn bare noe som vi «føler oss», det er en del av den vi er. Alle har en opplevelse av seg selv og det er opplevelse som alltid vil være ulik og unik. Kan vi ha en sensitivitetsforståelse som rommer dette? Og kan vi som voksne i møte med barn ivareta akkurat dette barnet og da *alle* barnets kvaliteter, og barnets sensitivitet? Jeg ser sensitivitet som en kvalitet med alle menneskers liv. I dette prosjektet har jeg undersøkt fenomenet i lys av en fenomenologisk og eksistensiell forståelse av pedagogikk, som er en tilnærming jeg mener tar høyde for *hele* barnet.

Å se på en måte som støtter barnet

Førsteåret på pedagogikkstudiet husker jeg Stein M. Wivestad stilte oss studentene spørsmålet: «hvorfor vil vi (voksne) ha barn?» (Mollenhauer 1996, s.20). Det har vært et spørsmål som har vært med meg siden. For på den ene siden virket det så enkelt, mens det på en eller annen måte skjuler noe mer komplekst og trolig derfor var det vanskelig å glemme. Jeg tror dette spørsmålet som så mye annet i dette prosjektet kan lede tilbake til hvordan vi som voksne forstår vårt ansvar i møte med barn. Fenomenet har vist meg at dette er et komplekst ansvar vi på ingen mulig måte skal ta lett på. For et pedagogisk ansvar innebærer å møte barnets behov for å bli tatt vare på og vaktet over - kanskje oftest uten at barnet eller den unge kan eller vil uttrykke dette behovet med ord eller i det hele tatt merker det. For barn er både glade, håper, har evner, er intelligente, men de også sårbare og redde. Jeg ser nå mer enn noen gang hvor viktig det er at alle barn, og ikke bare dem som oppleves som sensitive, opplever å bli sett og møtt på en måte som oppleves ivaretagende. Det er gjennom ekte og genuin kontakt at vi som voksne, som foreldre, pedagoger og lærere kan gi trygghet og dermed skape rom for gode pedagogiske møter. På samme tid ser jeg at barn, som alle mennesker, i lys av nettopp sin unikheter har ulike behov. Noen barn vil være «mer» avhengig av den voksnes støtte, kjærlighet og avklaring, men dette gjør jo ikke dette barnet noe mer eller mindre «normalt» av den grunn. For trenger vi ikke alle at noen møter oss på en måte i lys av den (unike) personen vi er? I situasjonen, som ble beskrevet i kapittel 5 (s. 110-112), så snakket læreren med Silje, men han *så* henne ikke med det sensitive pedagogiske blikket hun trengte. Det er ikke nødvendigvis løsningen eller rasjonaliteten i relasjonen som er det viktigste, men opplevelsen av å bli sett slik en trenger å bli sett akkurat der og da (Sævi 2005). Det var denne opplevelsen læreren ikke var i stand til å gi Silje. Kanskje handler det om å kunne uttrykke en form for forståelse selv vi ikke alltid forstår eller vet hva vi skal si. Det handler også om å ta imot og ivareta det barnet eller den unge viser oss som voksne, den *tilliten* Løgstrup (1999) snakker

om. Noen er mer avhengig av denne tilliten enn andre. Kanskje er noen av oss mer sensitive for at hvordan ens initiativ tas imot av andre og da mer oppmerksom på den den *gjensidige avhengigheten* mellom oss mennesker? (Arendt 1958).

Pedagogiske situasjoner vil alltid være komplekse og barn og voksne ser situasjoner fra forskjellig perspektiv og ut fra ulike behov og rasjonaliteter og altfor ofte så ser vi den beste «løsningen» i ettertid. For voksne kan det å forsøke å yte rettferdighet ha en god intensjon, men likevel ende i noe annet enn *rettferdighet* - som Jacques Derrida mener i seg selv er en umulig handling (Derrida i Biesta 2001). Biesta (2001) utdyper:

[D]errida stresses that although ethical decisions are impossible, they can, for the very reason of their being ethical decisions, not wait. This “aporia of urgency” means that the instance of decision is a “madness” (Derrida 1992a: 26). One has to decide, but a just decision is impossible. And yet, it is this very mad impossibility which only makes justice possible. (s.51)

En kan ikke vite om utfallet av en handling vil ende i rettferdighet og derfor Derrida og Biesta ser rettferdighet som noe ukalkulerbart. Pedagogisk rettferdighet er dermed på mange måter noe umulig, men likevel et mål (Biesta, 2001, s. 33). Ansvar for å handle rettferdig er den voksnes, men opplevelsen av om en handling er rettferdig er både den voksnes og barnets (Sævi 2015, s. 90). Dette er to ulike opplevelser som aldri kan bli like.

De pedagogiske situasjonene eller møtene har altså noe i seg som ikke kan planlegges, det er det umiddelbare som oppstår i denne situasjonen og som den voksne har en mulighet, og ansvar, til å ivareta barnets opplevelse av situasjonene som noe trygt. At den voksne får barnet til å føle seg akseptert, trygg og elsket slik hun eller han er, var noe både morfaren til Thea og Eva, historielæreren til Viktor klarte. Jeg synes disse eksemplene viser at det å *se* barn ofte ikke handler om å påpeke det åpenbare, og heller ikke å rose barnet, men å *se det* i barnet som er sårbart på en måte som både ivaretar det sårbare og løfter frem det unike i nettopp dette barnet. Kanskje er det nettopp dette Weil (1990) mener når hun snakker om *oppmerksomhetens* blick og skriver at: «Oppmerksomhet er en kraftanstrengelse [...]. (Weil, 1990, s.74). Det er et blick som ikke leter etter noe spesielt ved barnet, men som derimot lar barnet utfolde seg akkurat slik det *er*. Dette blikket er ikke opptatt av å poengtere om barnet er liten eller høy, mer sensitiv eller mindre, trist eller glad. Det *ser* barnet og på samme tid også prøver å beskytte det som kan oppleves som vanskelig eller sårbart. Det støtter.

Å snakke om det som ikke kan sies

Sævi (2014a) minnet oss innledningsvis på hvordan vi som voksne har en makt over barn og unges liv og selvforståelse - uavhengig om den voksne er denne makten bevisst. Hvordan forstår den voksne seg selv i relasjon til barnet? Selv om Skjervheim (1992) sier at relasjonen mellom voksen og barn eller unge alltid er *asymmetrisk*, så mener han likevel at dette er en asymmetri som kan ha ulike uttrykk og agendaer. Relasjonen kan være en «reell asymmetri» eller den kan være en «prinsipiell metodisk asymmetri», og «[d]er den siste er en systematisk opprettholdt makt over tankene, verdiene og selvoppfatningen til den ene parten i en relasjon» (Skjervheim i Sævi, 2014a, s. 253). Det er viktig at relasjonen mellom barnet og den voksne ikke blir av en slik prinsipiell metodisk art slik at den voksne har kontroll både over situasjonen og over hvordan barnet opplever, sanser, føler og tenker. At ansvaret overfor barnet ikke blir manipulering eller et uttrykk for makt, men heller ikke havner i den andre grøften, der ansvarsfraskrivelse og likegyldighet blir handlingen. I en fenomenologisk og eksistensiell tilnærming til pedagogikk så kan dette sees å være spesielt viktig siden en i denne tilnærmingen er opptatt av den voksnes evne til å ivareta det enkelte barnet og dette barnets opplevelser. Men som vi har sett så kan barns opplevelser inkludere eksistensielle spørsmål og anliggende som vil kunne være vanskelig å sette ord på, både for barnet og den voksne, og Sævi (2014a) snakker om behovet for *et uspesialisert språk* i relasjonen. Hun skriver:

Mollenhauer (1996) peker på at det sakssvarende språket for pedagogisk forskning og praksis er det språket som «har form av relasjonsfortellinger som hører med til saken selv» (s. 93) Relasjonsfortellingen viser hvordan den pedagogiske situasjonen har fremkommet og implisitt også fortellerens forståelse av seg selv. Det sakssvarende språket er et uspesialisert språk (Friesen & Sævi 2010) som kan snakke forståelig om det alminnelige og ordinære og som både barn og voksnes opplevelse kan gjenkjenne og knytte seg til med følelser, sanser, kropp og tanke. (s. 254)

Dette språket tar hensyn til den faktiske asymmetrien mellom partene fordi det er forståelig for begge og ved å være konkret, personlig og kontekstuel (Sævi, 2014a, s. 255). Hensikt er derfor ikke å gjøre *lik*, men oppmerksomheten rettes derimot mot å skape rom for det som er annerledes og unikt og blir da en tilnærming til livet som tar utgangspunkt i opplevelsene til det enkelte barnet. Barn vil (i kraft av å være barn) være avhengig av at den voksne kan gjøre livet og situasjoner håndterbar og til en viss grad forståelig. I møte med kriser eller andre eksistensielle vanskeligheter vil trolig et slikt språk være enda viktigere siden barnet befinner seg i en sårbar posisjon og behovet for oppklaring kan være påtrengende. Var det en slik

oppklaring Thea manglet etter mormorens død? Trolig er det ikke bare den voksnes tilstedeværelse barnet trenger, jeg tror hun eller han trenger likeså mye den voksnes ærlighet. Er bevissthet rundt egen eksistens og andre store eksistensielle spørsmål en side ved den (høy)sensitive kvaliteten? Jeg mener vi voksne må tørre å møte *alle* barns fordring for samtale om livet og andre anliggende selv om vi kanskje stiller spørsmål med vår evne til å gjøre dette forståelig for barnet, men vi må være oppmerksom på at disse samtalene vil være enda viktigere noen barn - kanskje er det de som opplever seg som (høy)sensitive?

Mange ting i livet er nettopp uforståelig og det ikke alltid så viktig *hva* som sies, men at det sies *noe* (Lingis 1994). Spørsmålet er om vi kan ta ansvar for vårt ansvar (Sævi 2015) og tørre å være i verdens mange uforståeligheter *sammen* med barn?

Kilder

- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. *Store Norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/hermeneutikk>
- Andersen, P. T. (1982). *Stein Mehren– en logos dikter: fremstilling av utviklingslinjer i det lyriske forfatterskapet fra 1960-årene, og en systematisk analyse av sammenhengstanken i dikt fra 1970-årene*. Oslo: Aschehoug.
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aron, E. N. (1999). *The Highly Sensitive Person's Workbook*. New York: Broadway Books.
- Aron, E. N. (2002). *The highly sensitive child*. New York: Broadway Books.
- Aron, E. N. (2004). Revisiting Jung's concept of innate sensitiveness. *Journal of Analytical Psychology*, 49, 337-367. Hentet fra: https://www.psychologytoday.com/sites/default/files/attachments/36190/japaronjun_e04sensitiveness.pdf
- Aron, E. N. (2006). The Clinical Implications of Jung's Concept of Sensitiveness. *Journal of jungian theory and practice*, 8(2), 11-43. Hentet fra: <https://www.hsperson.no/wp-content/uploads/2017/01/The-Clinical-Implications.pdf>
- Aron, E. N. (2013). *Særlig sensitiv. La sårbarheten bli din styrke*. Cappelen Damm.
- Aron, E. N. (2016). *The Highly Sensitive Person. How to Thrive When the World Overwhelms you*. New York: Harmony Books.
- Aron, E. N. & Aron, A. (1997). Sensory-Processing Sensitivity and Its Relation to Introversion and Emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368. Hentet fra: http://hsperson.com/pdf/JPSP_Aron_and_Aron_97_Sensitivity_vs_I_and_N.pdf
- Aron, E. N., Aron, A., & Jagiellowicz, J. (2012). Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Responsivity. *Personality and Social Psychology Review*, 16(3), 262–282. Hentet fra: <http://scottbarrykaufman.com/wpcontent/uploads/2013/08/Pers-Soc-Psychol-Rev-2012-Aron-1088868311434213.pdf>
- August, L. og August, M. (2013). Styrk de særligt sensitive børn. *Skolestart*, 6, 22-24. Hentet fra: <https://sensitiv.dk/wp-content/uploads/2017/09/styrk-de-saerligt-sensitive-boern-artikel-skolestart.pdf>
- August, L. og August, M. (2016). *Sensitive barn i pedagogisk arbeid*. Fra sårbarhet til styrke. Oslo: Kommuneforlaget.

- Baklien, B og Bongaardt, R. (2014). J. H. van den Berg (1914-2012)- Menneskets foranderlige essens. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 11(4), 339-347. Hentet fra: https://www.idunn.no/tph/2014/04/j_h_van_den_berg_1914-2012_-_meneskets_foranderlige_es
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (1996a). Levinas og Løgstrup's strategi for morallivet. I: Z. Baumann, P. Nortvedt, S. Andersen & A. J. Vetlesen (red.), *Nærhetsetikk* (s.111-121) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bauman, Z. (1996b). Postmodernitet, identitet og moral I: Z. Baumann, P. Nortvedt, S. Andersen & A. J. Vetlesen (red.), *Nærhetsetikk* (s.122-138) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Biesta, G. J. J. (2001). «Preparing for the incalculable»: Deconstruction, justice and the question of education. I: G. J. J. Biesta & D. Egéa-Kuehne (red.), *Derrida & education* (s. 32-54). London/New York: Routledge.
- Biesta, G. J.J. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field, *Pedagogy, Culture & Society*,19(2), 175-192.
- Biesta, G. J.J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens & pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s.194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. København/Oslo: Christian Ejlers' Forlag.
- Bollnow (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7-70.
- Det Norske Akademis ordbok. *Sensitiv*. Hentet fra: <https://www.naob.no/ordbok/sensitiv>
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of Interpretive Reviews. *Review of Educational Research*, 68 (4), 391-399.
- Gadamer, H. G. (1985). *Truth and Method*. New York: Crossroads
- Gadamer, H. G. (1986). *The relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 66-73
- Haug, V. (2013). *Det er normalt å være annerledes: en utforskning av fenomenet annerledeshet knyttet til en kvalitativ studie av en gruppe barns opplevelse av annerledeshet i pedagogiske situasjoner*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen i Bergen. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172027/Vegard%20Haug%20Om%20mai%2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hammersley, M. (2003). Literature review. I Lewis-Beck., A. Byman & T. Futing Liao (red.), *Encyclopedia of Social Science Research Methods* (s.577-579). Oregon OH: Sage Publications.
- Hanssen, L. (2015). For mange inntrykk. *Foreldre & barn*, 39 (7), 40-44.

- Haukedal, T. E. (2014). *Boken om høysensitivitet – veien fra sårbarhet til ressurs*. Bergen: Trond Haukedal Forlag.
- Heidegger, M. (2002). *Off the beaten track*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hovdhaugen, E og Simonsen, H, G. (2017). Etymologi. *Store norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/etymologi>
- Jansen, J. (2016). Følelse. *Store norske leksikon*.. Hentet fra: <https://snl.no/f%C3%B8lelse>
- Jensen, S. M. (2017). *Særlig sensitiv mamma*. Oslo: Cappelen Damm
- Kamberelis, G., og Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4.utg., s. 545-561). London: Sage.
- Kirkeby, P-E. (2015). *Den store norske synonymordboka*. Oslo: Kagge Forlag.
- Langeveld, M. (1975). Personal help for children growing up. *The W.B. Curry Lecture delivered at The University of Exeter on November 8. 1975*.
- Langeveld, M. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology+ Pedagogy*, 1(1), 5-7. Hentet fra: <http://blogs.ubc.ca/nfriesen/files/2015/01/Langeveld.pdf>
- Langslet, L. R. (2009). Stein Mehren. *Store norske leksikon*. Hentet fra: https://nbl.snl.no/Stein_Mehren
- Levinas, E. (1998). *Time and the Other*. Pittsburgh: Buquesne University Press.
- Lid, B. G. (2012). *Eg kan ikkje sei da. Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen Ein studie av sårbarhet og sårbarhetens uttrykk hjå barn, sett i lys av relasjonen mellom barn og vaksen i skulen*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen i Bergen. Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172075/Master_Lid_v12.pdf?sequence=1
- Lingis, A. (1994). *The community of those who gave nothing in common*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Lippitz, W. (2007). Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 76 – 96.
- Lystad, A. H. (2017). Treng vi egentleg ein bås for høgsensitiv barn? *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/treng-vi-eigentleg-ein-bas-for-hogsensitive-barn/>
- Løgstrup, K. E. (1993). *Norm og spontanitet*. København: Gyldendal
- Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol*. København: Gyldendal
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den Etske fordring*. Gjøvik: J.W. Cappelens Forlag
- Mehren, S. (1997). *Kjærlighetsdikt: dikt. Bilder*. Oslo: Aschehoug & Co

- Melby-Lervåg, M. (2017). «Høysensitive barn» - hvem er de egentlig? *Utdanningsnytt*, 16. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/januar/hoysensitive-barn---hvem-er-de-egentlig/>
- Meyer, A. H. (2017). Noen av oss har skjøre nerver: De tynn-hudede. *Klassekampen*. Hentet fra: <http://www.klassekampen.no/article/20170218/ARTICLE/170219921>
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Møberg, S. (2013). *Er du også høysensitiv?* Oslo: Spartacus
- NESH (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Obstfelder, S. (1893). *Digte*. Bergen: John Griegs Forlag
- Pilskog, S. (2016). Det sensitive mennesket. *Syn og Segn*, 4, 59-64. Hentet fra: <https://www.synogsegn.no/artiklar/2016/utg%C3%A5ve-4-16/sturla-pilskog/>
- Roeim (red.). (1994). *Den store sitatboken*. Oslo: Ex Libris Forlag
- Sand, I. (2018). *On being an introvert or highly sensitive person. A guide to boundaries, joy and meaning*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Schwandt, T. A. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*, 68, (4), s. 409-412.
- Sivertsen, S. M. (2015). *Min pappa måtte være en hemmelighet. En hermeneutisk fenomenologisk orientert studie av hemmelighetens betydning for barn med psykisk syke foreldre – med utgangspunkt i tre unge voksnes barndomsopplevelser*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen i Bergen. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2373352/Sandra%20Midtgaard%20Sivertsen%2c%20aug.%2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitets forlaget.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Solvang, P. (2006). Problematisering, utdefinering eller omfavnelse. Om normaliteten. I: Breivik, Jan-Kåre og Thomas Hylland Eriksen (red.), *Normalitet* (s. 167-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sonne, L. og Delskov, A. (2015a). *Sensitive barn*. Oslo: Spartacus
- Sonne, L. og Delskov, A. (2015b). *Sensitive unge*. København: Aronsen
- Strand, B. C. (2015). Det særlig sensitive barnet. *Første steg*, 4, 22-23. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-sarlig-sensitive-barnet/>

- Sæther, J. (2015). Kva er «eksistens og pedagogikk»? I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens & pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s.175-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen- en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre og O. H. Kaldestad (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2009). Mer enn studenten har bedt om. Aspekt ved veiledning i høyere utdanning med utgangspunkt i Rainer Maria Rilkes motvilje mot utdanning og Simone Weils tro på oppmerksomhetens kraft. I Pettersen, M. og Sævi, T. (red.). *Krumtappen og Sjøstjernen. En artikkelsamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid* (s. 202- 221). Bergen: University College of Bergen, Bodini Forlag.
- Sævi, T. (2012). Why Mollenhauer matters: A response to Klaus Mollenhauer's book *Forgotten Connections. On Culture and Upbringing*. Translated into English, edited and with an introduction by Norm Friesen. *Phenomenology & Practice*, 6 (2), 180-191.
- Sævi, T. (2013a). Between being and knowing: Addressing the fundamental hesitation in hermeneutic phenomenological writing. *Indo Pacific Journal of Phenomenology*, 13/2013 (1), 1-11. Hentet fra: <http://www.scielo.org.za/pdf/ipjp/v13n1/04.pdf>
- Sævi, T. (2013b). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 236-247. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2013/03/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk
- Sævi, T. (2014a). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 04, 248-259. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som
- Sævi, T. (2014b). *Phenomenology in Educational Research. Oxford Bibliographies in Education*. New York: Oxford University Press.
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnet eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I: P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens & pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s.73-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T og Husevaag, H. (2009). The Child seen as the Same or the Other? The Significance of the Social Convention to the Pedagogical Relation. *Paideusis*, 18(2), 29-41.
- Sævi, T. (forthcoming). Å skrive hermeneutisk fenomenologisk «fra mening til metode». Et pedagogisk eksempel på praksisens fenomenologi. I Dahlberg, H. & Eliassen, S. *Fenomenologiske metoder*. Stockholm: Liber AB.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4 utg.)*. Bergen Fagbokforlaget.
- Van Manen, M. (1989). By the light of the anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232-253.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (1999). The Pathic of Pedagogical Practice. I: P. Kansanen (red.). Discussions on *Educational Issues*. University of Helsinki Press, Department of Teacher Education. Issue VIII., 75-97.
- Van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *The Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315–327.
- Van Manen, M. (2003). Lived Experience. I: Lewis-Beck, M, Bryman, A & Liao, T. F (red.). *Encyclopedia of Social Science Research Methods* (s.579-580). Oregon: Sage Publications.
- Van Manen, M. (2012). «The Call of Pedagogy as the Call of Contact» *Phenomenology and Practice*, 6 (2), 8-34.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. California: Left Coast Press.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical Tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, Calif: Left coast press.
- Vetlesen, A, J. (1996). Emmanuel Levinas. I: Z. Baumann, P. Nortvedt, S. Andersen & A, J. Vetlesen (red.), *Nærhetsetikk*. (s.15-48) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Weil, S. (1990). *Ordenes makt*. Oslo: Solum Forlag
- Wivestad, S. (2007). Hva er pedagogikk? I: E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre og O. H. Kaldestad (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293-331). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakerne

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Å være høysensitiv». En kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i opplevelser / og refleksjon over opplevelser

Bergen, 05.02.2018

Hei! Mitt navn er Marie Oen Valset og jeg skal i løpet av denne våren fullføre min master i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål ved NLA Høgskolen i Sandviken. Jeg søker i denne sammenheng etter noen som ønsker å være delaktig i mitt prosjekt om høysensitivitet. Jeg vil begynne med kort å si noe om bakgrunnen for prosjektet:

Som barn var jeg både tankefull og undrende og med mange eksistensielle spørsmål. Jeg husker å plutselig bli overveldet av følelser, følelser som jeg da ikke forstod og derfor ikke klarte å forklare hvorfor hadde oppstått. Mye av bakgrunnen for at jeg ønsker å skrive om dette temaet er knyttet til en konkret hendelse jeg husker fra jeg var liten. Selv om jeg er usikker på hvor gammel jeg var på dette tidspunktet og på den konkrete konteksten rundt, så husker jeg likevel følelsen av denne opplevelsen som om det var i går. I samtale med min mor spør jeg henne hva som egentlig er meningen med livet og hvorfor vi mennesker er her på jorden. Hva min mor svarte på disse spørsmålene husker jeg ikke, derimot har jeg et minne av at det hun sier er et forsøk på å berolige meg på best mulig måte. Det som utløste en reaksjon i meg var det gjentakende og «uendelige» som ligger skjult i at mennesker kommer, men også på et tidspunkt naturlig forlater denne verden. Dette evighetsforløpet ga meg en følelse av redsel og angst – noe som var både utenfor min forstand, men også min kontroll. Jeg husker min mor brukte lang tid på å roe meg ned etterpå.

Når jeg endelig fikk informasjon om høysensitivitet var det som om noen biter endelig falt på plass. For min egen del var det en stor lettelse og ikke minst trygghet å lese andre beskrive opplevelser og følelser som kan minne om dem jeg selv har hatt.

Det gjøres stadig mer forskning på høysensitivitet og hva det betyr å være høysensitiv. Men litteraturen avslører også delte meninger og perspektiver på hva høysensitivitet egentlig er og hvordan vi best bør forholde oss til en slik form for sensitivitet. Jeg har lært at høysensitivitet er langt ifra en enkel ting. Hvordan det oppleves hos den enkelte er svært forskjellig og det er akkurat hvordan mennesker faktisk opplever sin egen sensitivitet som jeg synes å mangle i litteraturen. Sensitivitet er en kvalitet ved alle menneskers liv og ved å gjennomføre dette prosjektet håper jeg å bidra til at forståelsen av sensitivitet kan bli enda mer nyansert og «normalisert».

Formålet med prosjektet

Mye av forskningen forklarer høysensitivitet først og fremst i et psykologisk og biologisk perspektiv. Dette prosjekt har derimot som hensikt å belyse selve *opplevelsen* av å være høysensitiv og jeg ønsker å lytte til dine opplevelser knyttet til situasjoner der det var vanskelig, godt, viktig, konfliktfylt eller lignende, å være slik som du er i møte med voksne. Jeg er interessert i å høre hvordan det opplevdes for nettopp deg i de pedagogiske sammenhengene du har vært som barn og ungdom (barnehage, skole, hjemme, fritidsaktivitet, på besøk hos naboer venner, etc.) Beskrivelsen over er en av mine opplevelser med å være den jeg er i møte med et av livets vanskelige og viktige spørsmål, nemlig det faktum at mennesket skal dø engang, også jeg og alle jeg er glad i. Det er vanlig at barn er opptatt av denne typen livsspørsmål, men noen barn er mer opptatt av dem enn andre og er kanskje også mer avhengig enn andre av hvordan voksne møter deres usikkerhet og sårbarhet. Jeg håper å lære mer om opplevelsen av det å være et høysensitivt barn og ungdom gjennom måten du beskriver situasjoner og hendelser du selv har opplevd. Siden dette først og fremst er et pedagogisk prosjekt så ønsker jeg spesielt å høre om de opplevelsene som er av pedagogisk betydning. Jeg kommer til å stille spørsmål og etterspørre situasjoner som kan fortelle noe om relasjonen din til en eller flere voksne. Dette kan være foreldrene dine, lærere eller kanskje andre viktige personer i ditt liv. Et eksempel på et spørsmål kan da være: *Hvilken voksen var det som gav deg opplevelsen av å bli sett og akseptert og hvilken voksen gav deg en opplevde av det motsatte? Kan du huske en episode der du opplevde dette tydelig?*

Deltakelse

Jeg søker unge voksne mellom 18 og 30 år. Jeg ønsker at samtalene skal foregå som en gruppesamtale mellom fire-seks personer. Jeg har formulert noen åpne spørsmål og temaer som jeg ønsker at vi skal samtale rundt og jeg kommer til å spørre etter konkrete eksempler eller situasjoner tilknyttet disse spørsmålene. Situasjonene jeg spør etter kan ha funnet sted på skolen, hjemme eller kanskje når du har vært alene eller sammen med venner. Denne samtalen kommer til å vare inntil to time. For ikke å risikere å miste eller overse viktig informasjon ønsker jeg å ta samtalen opp på båndopptaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk Senter for Forskningsdata AS.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til intervjumaterialet. Det er kun jeg som kommer til å høre lydopptakene og jeg kommer i transkriberingen til å anonymisere deg ved å gi deg et fiktivt navn.

Om noe av intervjumaterialet vil kunne føre til gjenkjenning vil dette bli omskrevet. Opptaket fra intervjuet kommer til å bli oppbevart på min private pc som er sikret med passord. Datamaterialet kommer til å bli slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan derfor når som helst trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn. Om du skulle ønske å trekke deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, kan du ta kontakt med meg på telefon 47959286 eller på mail marieoenvalet@hotmail.com. Hvis du ønsker å ta kontakt med veileder Tone Sævi, kan du det på email tone.saevi@nla.no eller mobil 92688116.

Håper å høre fra deg!

Med vennlig hilsen

Marie Oen Valset

Vedlegg 2: Samtykke til deltakelse i studien

Jeg bekrefter med dette at jeg har forstått informasjonen om dette prosjektet. Jeg har blitt informert at jeg når som helst kan velge å trekke meg.

Jeg ønsker å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Samtaletema

Hvordan oppleves det å være deg?

Hvordan var det å være deg slik du husker det?

Hvordan vil du beskrive deg selv som barn?

Hvilke situasjoner følte du deg mest lykkelig og trygg? Kan du fortelle om en situasjon der du husker at du var enten svært lykkelig og det motsatte svært ulykkelig?

Den pedagogiske relasjonen

Hvem har vært de viktigste voksne i ditt liv?

Hvordan vil beskrive relasjonen til disse voksne? Kan du huske en spesiell situasjon som beskriver ditt forhold til en av disse voksne?

Husker du en bestemt episode sammen med denne personen som var / har vært viktig for deg?

Fortell om en gang du opplevde at en voksen syntes du var rar, spesiell, viktig, vanskelig, morsom, slitsom, krevende, god etc. så være sammen med? Husker du når, hvor, med hvem, hva sa du/ hun/han, likt, stemning, klær, følelser, kroppen din etc.?

Hva tenker du er det viktigste egenskapen hos en voksen i relasjonen til et barn?

Hvordan vil du beskrive måten disse voksne møtte deg på? Kan du huske en situasjon der du følte de gav deg følelse av å bli sett /ikke sett?

Høysensitivitet

Hva er høysensitivitet for deg?

Hvordan opplevde du din sensitive side i din oppvekst? Kan du fortelle om en situasjon der du følte deg tydelig høysensitiv? (redd, usikker, fikk ikke skikkelig svar, var hjelpeløs) Eller positivt orientert: (følte at du forsto, hadde innsikt, skjønnte mer enn de andre, var overbærende med andre etc.)

Er det å være høysensitiv noe som skiller deg fra andre? Kan du huske en episode der du har følt at du er høysensitiv og andre er ikke?

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



Tone Sævi
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 14.03.2018

Vår ref: 59227 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådnning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.02.2018 for prosjektet:

59227	<i>Fenomenet høysensitivitet i relasjonen mellom barn og voksen i pedagogisk praksis. Uнге voksnes opplevelser av viktige / vanskelige øyeblikk.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tone Sævi</i>
Student	<i>Marie Oen Valset</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsejnsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre Institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskingsdata AS Harald Hørfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marie Oen Valset, marieoervalset@hotmail.com