



Det är svårt att vara mig...

Om skolelever som kategoriserar sig som högekänsliga

Nina Eklund Tegar

Abstract

Title: It's difficult to be me...

About the school students who categorize themselves as highly sensitive.

The aim of this study was to describe and analyze the problems caused by students that characterize themselves as highly sensitive. The issue of high sensitivity and other categorizations are fiercely debated in the research. This empirical study was conducted in light of literature about high sensitivity, pedagogies, and interview methods. The students answered questions about what makes them categorize themselves and how they believe that the categorization affects their learning and social development. They also responded to questions about what they consider appropriate measures to improve their situation. The most obvious outcome is that students do not feel safe in the large classes that they are a part of-, as the learning environment is perceived too large and tough. The students cannot do themselves justice despite their ability and willingness to learn. Students also feel that they are placed into incorrect categorizations such as shy, introverted or different. This fact show links to the ongoing debate related to inclusion and appears to provide a critical illumination of it. The study was completed by a comprehensive discussion of the inquiry results from a special education perspective.

Key words:

High sensitivity, introvert, special education, learning environment, teachers' attitudes.

Innehåll

Abstract	1
Innehåll.....	2
1. Inledning.....	3
1.1 Om kategoriseringar och diagnoser	1
1.2 Kategorin högekänslighet.....	2
1.3 Specialpedagogik.....	3
1.4 Syfte och frågeställningar.....	4
2. Utgångspunkter och tidigare forskning.....	4
2.1 Sökning	4
2.2 Tidigare forskning.....	5
2.3 Teoretisk anknytning.....	9
3. Metod och genomförande	9
3.1 Urval	10
3.2 Intervjuernas genomförande	11
3.3 Analys av intervjuerna.....	12
3.4 Tillförlitlighet och begränsningar	12
3.5 Forskningsetiska aspekter	13
4. Resultat och analys.....	13
4.1 Vad är det som gör att eleverna kategoriserar sig som högekänsliga och hur påverkar det dem i skolan?.....	14
4.1.1 Självkänsla och självbild.....	14
4.1.2 Skoluppgifter och lärares förhållningssätt	15
4.1.3 Lärmiljö.....	15
4.1.4 Kategorisering och självkategorisering.....	15
4.1.5 Sammanfattning - självkategorisering.....	16
4.2 Vilka svårigheter uppstår i skolan och vilken betydelse har det för elevernas lärande och sociala utveckling?.....	17
4.2.1 Lärares kunskap och förhållningsätt samt skoluppgifters utförande.....	17
4.2.2 Lärmiljö.....	18
4.2.3 Sammanfattning – svårigheter	19
4.3 Vilka faktorer anser eleverna viktigast för att stärka deras lärande och sociala utveckling i skolan?.....	19
4.3.1 Lärmiljön.....	19
4.3.2 Skoluppgifter	20

4.3.3 Självkänsla och självförtroende.....	20
4.3.4 Lärares kunskap och förhållningssätt.....	20
4.3.5 Sammanfattning – faktorer för att stärka lärande och utveckling.....	21
4.4 Sammanfattning resultat och analys.....	21
5. Diskussion.....	22
5.1 Vad är det som gör att eleverna kategoriserar sig som högekänsliga och hur påverkar det dem i skolan?.....	22
5.2 Vilka svårigheter uppstår i skolan och vilken betydelse har det för elevernas lärande och sociala utveckling?.....	24
5.3 Vilka faktorer anser eleverna vara allra viktigast för att stärka deras lärande och sociala utveckling i skolan?	27
5.4 Slutsatser – elev, skola, samhälle	29
5.5 Metoddiskussion	30
5.6 Slutord	31
6. Fortsatt forskning	31
7. Till Sist.....	32
8. Referenser	32
8.1 Internetkällor.....	35
Bilaga: Intervjuguide	

1. Inledning

Skola och utbildning är en rättighet men alla barn i åldrarna 7-16 (med vissa undantag) har också skyldighet att gå i skolan (Skolverket, 2012). Varje enskild individ tillbringar mycket tid av sitt liv i skolan under dessa år, de flesta ännu längre, vilket gör att det är viktigt hur skolan lyckas möta sina elever när det gäller lärande och utveckling. Det är dock långt ifrån alla elever som lyckas finna sig tillrätta eller som får den hjälp och det stöd som de behöver för att utvecklas när det gäller lärande och utveckling på ett tillfredställande sätt. Enligt Bo-Lennart Ekström, som är både specialpedagog och forskare existerar en policy i den svenska skolan som går ut på att alla elever oavsett svårigheter ska inkluderas i ”det vanliga klassrummet” vilket kan vålla vissa elever stora problem (Stridsman, 2013). Samtidigt har skolan skyldighet att ge det stöd som krävs och får inte kräva att en medicinsk diagnos hos eleven ska ligga till grund för att detta ska ske (Skolinspektionen, 2013). Trots detta är det ofta så som Johannisson beskriver i ”Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv”, (2006 s. 29), det vill säga: att det som har ett namn existerar – annars inte. Det är också ett faktum att människan alltid har haft ett behov av att benämna och kategorisera både individer samt saker och ting för att beskriva och förstå sin omvärld (Johannisson, 2006). Den här studien fokuserar på skolelever som kategoriserar sig som högekänsliga och genom denna kategorisering har de gett sig själva en benämning, ett namn vilket troligtvis genererar vissa konsekvenser i skolan.

Övergripande ställer denna studie frågor som gäller forskningspersonernas upplevelse av sig själva i detta avseende och försöker klargöra hur den egna kategoriseringen påverkar deras inlärning, skolarbete i stort samt sociala utveckling. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är målet med studien att ge ett bidrag till lärarnas arbete med att undanröja ”hinder och svårigheter” som för eleverna har sin rot i känslan av att vara högekänslig. Detta genom ambitionen att vilja genomföra en ”pedagogisk utredning som analyserar svårigheter på organisations-, grupp- och individnivå” (Utbildningsplan, specialpedagogprogrammet, 2008 s. 2).

1.1 Om kategoriseringar och diagnoser

Olika kategoriseringar uppstår i en social och kulturell kontext bestående av normer, uppfattningar och erfarenheter och som ovan nämnts ur ett behov att förstå omvärlden. Olika benämningar och kategoriseringar kan också ses i ett historiskt perspektiv (Skolverket, 2007; Johannisson, 2006).

Johannisson (2006) menar att begreppet sjukdom är något som existerar först när patient och läkare är överens om den vilket de blir genom att patienten upplever och känner, läkaren undersöker och kommer fram till. Tillsammans ger de sjukdomen en benämning, en diagnos. En sjukdom blir i och med detta en identitet i det sociala, en så kallad social roll men även ett individuellt kategoriserande.

Diagnos kommer ursprungligen från grekiskan och betyder särskiljande kunskap eller bedömning (Johannisson, 2006). Nationalencyklopedins definition ”avgränsning och beskrivning av ett visst sjukdomstillstånd” belyser ovanstående beskrivning relativt väl.

Diagnoser kan dock handla om mer än sjukdomstillstånd. Enligt ”Riktlinjer för inkludering – är att garantera tillgång till Utbildning för Alla” från 2008 kan diagnos handla om exempelvis funktionshinder av olika slag men medverkar även till den politiska agendan genom att skapa utrymme för vad som anses som normalt och avvikande och hur ekonomiska resurser

tilldelas. Allt detta leder till ett mänskligt inneslutande eller uteslutande. Olika diagnoser har också olika status, menar Johannisson. Vidare menar hon att: ”utan namn är sjukdomen hemlös”, vilket kan ses som centralt i sammanhanget (2006, s. 29). För en läkare är en diagnos ett sätt att klassificera en sjukdom, för en politiker bland annat ett sätt att prioritera ekonomiska resurser, för skolledare handlar det om hur man tilldelar resurser på skolorna och för lärare kan det handla om att försöka förstå en elevs beteende eller inlärningssvårigheter. Diagnoser ses alltså som meningsprocesser i en bestämd tid bestående av viss kunskap i ett bestämt sammanhang. Detta gör att diagnoser eller andra kategorier kan ses som sociala konstruktioner i ett socialt och kulturellt sammanhang (Johannisson, 2006; Skolverket, 2007).

Det kommer också hela tiden fler och fler benämningar på sjukdomar, diagnoser och andra avvikelsekategorier. På 80-talet kunde det handla om sjukdomsdiagnoser som uppstod på grund av den yttre miljön, exempelvis el-allergi, på 90-talet handlade det istället om andra utlösande faktorer så som arbetsvillkor och stress. Nu på 2000-talet diskuteras neuropsykiatriska diagnoser och sjukdomsdiagnoser som trötthetssyndrom, stressyndrom och utmattningssyndrom. Det blir också allt vanligare att människor diagnostiserar sig själva eller åtminstone kategoriserar sig själva, vilket riskerar att bli en självuppfyllande profetia (Johannisson, 2006).

Den ökade diagnostiseringen är mycket omdebatterad och omdiskuterad, i synnerhet kring ADHD. Detta dels för att olika forskningsgrenar inte är överens om huruvida ADHD främst handlar om biologiska faktorer eller om den omgivande miljön är central i sammanhanget. Forskarperspektiv med inkludering som utgångspunkt menar att normalitetsbegreppet har krympt vilket gör att fler och fler individer hamnar utanför ”det normala” och sätts in i en kategorisering, en diagnos (Skolverket, 2007). Andra forskare, exempelvis Torkel Klingberg, professor i kognitiv neurovetenskap menar att många diagnoser, till exempel ADHD-diagnosen är alldeles för diffus och efterlyser mer precisa sådana. Han menar att forskningen bör fokusera på att utveckla avkodandet av hjärnan för att bättre kunna förstå svårigheter som barn har i skolan (af Sandeborg, 2013). Samtidigt ses de ökande kraven i samhälle och skola som en starkt bidragande orsak till diagnostiseringen (Stridsman, 2013). Läkemedelsindustrin sägs också ha ett finger med i spelet då fler och fler medicinerar mot exempelvis koncentrationssvårigheter (Kärfve, 2012). Forskning som baserar sig på de omgivande faktorerna rekommenderar istället anpassningar av skolmiljön, eventuellt i kombination med terapi eller beteendeträning. En risk med diagnostisering är att kommuner ofta utgår från antalet medicinska diagnoser när resurser tilldelas skolorna (Skolverket, 2007).

1.2 Kategorin högekänslighet

I den psykologiska forskningen är högekänslighet sedan 1996 ett välkänt objektiva fenomen och ses som ett personlighetsdrag, inte en sjukdom, störning eller diagnos (Aron, 2012, 2013; Acevedo, 2010; Durbach, 2011).

Begreppet högekänslighet är ännu ett relativt okänt begrepp men många känner igen sig i beskrivningar som inåtvänd, tyst, blyg, konstig eller svag som dessa elever ofta upplever att de kategoriseras som. Lärare känner igen dessa elever, de finns i alla klassrum. Samtidigt sätter de en etikett på dem som avvikande på något sätt eftersom de inte är som de flesta elever, de sticker ut från normen. De diagnostiseras, etiketteras eller stämplas och blir därmed en social kategori. Att de dessutom kategoriserar sig själva som annorlunda är ingen ovanlighet, menar Lisa-Mandi Durbach i sin avhandling från 2011.

I Sverige har detta område mer och mer uppmärksamats av allmänheten och många människor finner ett tydligt behov av att själva kategorisera sig och andra som högekänsliga.

Människor söker sig till forum på internet eller till så kallade självhjälpböcker för att förstå sitt eget beteende och sina egna känslor (Sveriges förening för högekänsliga, 2013; Åström Anastasiadis, 2013).

Durbach (2011) har funnit att de elever hon studerat har en medvetenhet om att de är annorlunda på något sätt, ett flertal kategoriserar sig också som just högekänsliga och med svårigheter som skulle kunna relateras till högekänslighet, till exempel blyghet eller en känsla av att vara annorlunda och introvert.

I Linus Jonkmans bok "Introvert den tysta revolutionen" från 2013 beskriver han en risk med att framstå som introvert eller att ha ett introvert beteende i skolan, men samtidigt menar han att alla människor har sidor som både introverta och extroverta. Fara menar han är att de som verkar introverta ofta tyst anpassar sig till omgivningen även om det strider mot deras inre. Detta har även Pedagogiska Magasinet och Lärarnas Nyheter uppmärksammat i artikeln "Introverta riskerar att dra kortaste strået" av Fredrik Borneskans från 2013. Samma fara ser Mia Åström Anastasiadis i uppsatsen "Att leva med högekänslighet", också från 2013. Hon menar att högekänsliga har svårt att orka med ett samhälle med ständig uppkoppling och ett utåtriktat socialt liv som hela tiden pågår utan paus:

För att kunna bearbeta alla intryck som registreras behöver man ta sig tid för återhämtning. Tar man sig inte den tiden får det negativa konsekvenser i form av trötthet, stress och ett sämre mående i allmänhet. Även om omgivningen inte alltid riktigt kan förstå det så föredrar många att regelbundet få tid för sig själva och då ha möjlighet att begränsa de yttre intrycken (Åström Anastasiadis, 2013, s 10).

1.3 Specialpedagogik

Specialpedagogik som tvärvetenskaplig disciplin är grundval i denna studie i vilken vikten av en pedagogisk analys på individ-, grupp-, och organisationsnivå betonas likaväl som analys av psykologiska processer. Dessutom är samspelet mellan individens förutsättningar och omgivningens krav något av det centrala i arbetet. Vissa forskare (Aron, 2013; Durbach, 2011) framhåller att det är lätt att bli "lurad" av den högekänslige eleven och därför tro att den klarar sig bra eftersom den ofta presterar bra, men det är minst lika viktigt att vara medveten om att pressen och kraven istället kan få eleven att prestera långt under sin förmåga. Många av dessa elever lider i det tysta och dessutom lär de sig alldeles för lite (Aron, 2013; Durbach, 2011).

I "Specialpedagogik och Lärarutbildning" från 1996 skriver Siv Fischbein att om det specialpedagogiska forsknings- och utvecklingsarbetet ska fortskrida är det nödvändigt att bygga på de olika tvärvetenskapliga disciplinerna. Det finns också andra forskarperspektiv som önskar tillträde till den tvärvetenskapliga pedagogiska forskningen. Inom den relativt unga kognitiva neurovetenskapen anser exempelvis professor Klingberg att det är en självklarhet att lärare som undervisar i teoretiska ämnen ska ta vara på den forskning som finns om hjärnan, precis som en idrottslärare använder sig av kunskap om fysiologi. Vidare trycker han särskilt på hur viktigt det är med tvärvetenskaplig forskning kring lärande och att en kombination mellan discipliner är att föredra och definitivt inte är någon antinomi (af Sandeberg, 2013). Björn och Hanna Adlers bok "Neuropedagogik – om komplicerat lärande" från 2006, väver samman kunskap om hjärnans utveckling och den psykiska utvecklingen en människa går igenom under sin livstid för att förstå den normala utvecklingen och för att läraren ska kunna anpassa undervisning och krav på ett bättre sätt till sina elever.

Specialpedagogiken består av ytterligare dimensioner, Bengt Persson beskriver i sin

avhandling ”Den motsägelsefulla specialpedagogiken” från 1998 och i ”Finns en specialpedagogisk agenda? – Om utbildningspolitik och elever i behov av särskilt stöd” från 2009, specialpedagogiken som tvärvetenskaplig men även som politiskt-normativ:

Specialpedagogiken är emellertid inte enbart tvärvetenskaplig utan dessutom i hög grad politiskt-normativ eftersom den ger uttryck för hur samhället och dess medlemmar formulerar hur människor som i något avseende avviker från "det normala" skall ha det nu och i framtiden. Den politiskt-normativa dimensionen får sitt politiska uttryck i specialpedagogiska funktioner i samhälle och skola (s, 8).

Varje elev är unik och har rätt till en individuell utvecklingsplan utifrån sina styrkor och svagheter (Lgr 11). Varje elev har därmed rätt till bästa möjliga premisser i skolan och en av förutsättningarna för att det ska kunna möjliggöras är att lärarna uppdateras i ny forskning. Specialpedagogen har alltså en viktig arbetsuppgift, nämligen att föra fram nya viktiga forskningsrön som annars inte kommer upp till ytan. Genom fortbildning och handledning stöttar och utvecklar specialpedagogen lärarnas kunskap och förhållningssätt inom dessa områden.

1.4 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att beskriva och analysera en grupp elever i grundskolan och gymnasiet, deras självkategorisering som högkänsliga och vilken betydelse detta har för deras lärande och utveckling.

Frågeställningar:

- Vad enligt elevernas uppfattning gör att de kategoriserar sig som högkänsliga och hur påverkar det dem i skolan?
- Vilka svårigheter uppstår enligt eleverna i skolan och vilken betydelse anser eleverna att det har för deras lärande och utveckling?
- Vilka faktorer anser eleverna vara allra viktigast för att stärka deras lärande och utveckling?

2. Utgångspunkter och tidigare forskning

Här presenteras studiens utgångspunkter, tidigare forskning samt teoretisk förankring.

2.1 Sökning

Genom djupsökningar i olika nationella och internationella databaser, genom mer sporadiska sökningar på nätet och exempelvis på Google och Google Scholar, genom baklänges-sökningar samt med hjälp och stöd av Umeå universitetsbibliotek och lokala bibliotek (Vallaskolans bibliotek i Sollefteå) har jag funnit relevant litteratur för studien. Den litteratur som används kring högkänslighet har psykologiska och filosofiska utgångspunkter och ska inte ses som någon form av teoretisk utgångspunkt för denna studie. Istället har denna litteratur ett pedagogiskt syfte i denna studie – den ger bakgrund till begreppet högkänslighet och därmed en bättre förståelse för de förutsättningar intervju eleverna anser att de utgår från. Den erbjuder därmed ett sätt för att bättre förstå elevernas livsvärld. Ett exempel utgör avhandlingen ”The use of interactive stories to deal with awareness of high sensitivity in middle childhood” av Lisa-Mandi Durbach från 2011 som har betydande pedagogiska avsikter. Durbach används här med syftet att illustrera intervju elevernas utsagor.

2.2 Tidigare forskning

Redan 1913 fann Carl Jung att ”innate sensitiveness”, det vill säga medfödd känslighet existerade. Han fann att dessa känsliga barn med en svår barndom lättare fick ångest och depressioner senare i livet än barn med en mer tillfredsställande barndom. Detta är ett fynd som står fast än i dag, menar den amerikanska forskaren Elaine N. Aron (2004, 2013). Hon har forskat kring begreppet högekänslighet sedan 1996 och menar att 15-20 % av jordens befolkning föds med detta, som enligt henne är ett medfött personlighetsdrag vilket också gör att individerna måste hantera det oavsett om de är medvetna om det eller ej. Det är lika många män som kvinnor som har detta drag (Aron, 2006, 2013).

I boken ”Den högekänsliga människan” (2013) presenterar Aron sina forskningsresultat. I sin forskning har hon kommit fram till att det finns två typer av högekänsliga: introverta och extroverta och att det tillhör deras personlighet som högekänslig. Arons uppfattning är att en högekänslig person har ett nervsystem som är mer sensitivt än andra människors och att den omgivande miljön har stor betydelse för hur den högekänslige hanterar sin vardag. Det innebär att högekänsliga individer observerar och reflekterar mer än andra innan de agerar vilket gör att de ibland kan uppfattas som långsamma. All inkommande information och stimuli bearbetas mer och djupare hos den högekänslige som också har en benägenhet att känna av känslor och sinnesstämningar mer intensivt, deras emotionella reaktioner är ofta väldigt starka. Allt detta innebär också att risken att bli överstimulerad och utmattad är betydligt högre och uppkommer i ett tidigare skede än för andra. Aron menar också att personer lättare fastnar i svåra tankar än andra; på grund av att de ofta är plikttrogna och har en stark vilja att göra rätt tenderar de att pressa sig till att passa in i ett tempomönster eller till att utsätta sig för jobbiga situationer, som inte ligger i linje med en högekänslig persons behov (Aron, 2012).

I avhandlingen ”The use of interactive stories to deal with awareness of high sensitivity in middle childhood” från 2011 visar Lisa-Mandi Durbach att de elever som kategoriserar sig själva som högekänsliga felaktigt diagnostiseras med diagnoser som till exempel ADHD och autism av sina lärare. Av lärarna beskrivs de också som sociala konstruktioner som inåtvänd, blyg, skygg eller som elev med inlärningssvårigheter. Hon menar att behovet av att dra sig tillbaka, vilket till exempel kan missförstås som inåtvändhet, är ett symptom på överstimulering som många högekänsliga personer känner. Hon menar också att om dessa elever inte får tillgång till återhämtning riskerar deras lärande och utveckling att hämmas (Durbach, 2011). Durbach (2011) menar också att dessa individer som elever ofta är plikttrogna, vill göra rätt men att de ofta har en tendens att oroa sig för saker i alltför hög grad, det vill säga så att det skapar besvär för individen.

Bianca Acevedo m.fl. (2010) har genom sin forskning med hjälp av fMRI, (functional magnetic resonance imaging), kommit fram till att högekänsliga personer har högre aktivitet i den del av hjärnan som heter insula, det vill säga den del som kortfattat beskrivet interagerar inre tillstånd med yttre skeenden. Aron menar att den här kunskapen är viktig för att förstå hur en högekänslig personlighet fungerar och Arons huvudsakliga forskningsområde handlar just om detta, vilket har saknats i tidigare forskning (Aron, 2002, 2013). Kunskap kring hur inre tillstånd påverkas av yttre skeenden blir till en viktig medvetandeaspekt i min studie eftersom fokus ligger på hur elever försöker komma till sin rätt i en miljö som de ofta upplever inte är anpassad för dem.

Förutom Arons forskning är det tunnsått med forskning och litteratur kring högekänslighet vilket troligtvis är en förklaring till att begreppet i princip ännu är okänt bland vårdpersonal, lärare och föräldrar, menar Durbach (2011). Hon undersöker det som hon uppfattar är högekänsliga barns uppfattningar om högekänslighet. Hon studerar även hur medvetna de är

själva om detta samt hur man genom så kallade interaktiva berättelser kan identifiera dessa elever i skolan. Särskilt intressant för min studie är i vilken utsträckning dessa barn blivit missförstådda och om de tillskrivs etiketter eller diagnoser på felaktiga grunder.

Enligt Aron (2013) och Durbach (2011) är de flesta högekänsliga elever introverta vilket antingen kan förväxlas med exempelvis blyghet eller bli den högekänsliges egen bild av sig själv; eleven agerar som om den vore blyg och tror själv att den är det. Durbach (2011) menar dock att exempelvis ett introvert beteende är symptom på överstimulering och inte ett personlighetsdrag. Den som istället är extrovert är i allmänhet mer utåtriktad och framåt (Durbach, 2011).

Ingrid Lunds bok ”Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga”, från 2006 har samma utgångspunkt som Durbach: att vara exempelvis inagerande, introvert eller tyst är beteenden och inte en diagnos eller ett personlighetsdrag i sig. Enligt henne kan man tala om ett inagerande beteende när det består under en viss tid och i så pass stor utsträckning att det påverkar lärande och personlig utveckling i negativ riktning. Det kan också försvåra det sociala samspelet och helt klart är att det bryter mot det som anses vara ett normalt beteende. Lund hänvisar till forskning om beteendeproblem men frågan är när något kan anses vara beteendeproblem eller istället symptom i likhet med Durbachs synsätt. Lund (2006) tar också upp skillnaden mellan självkänsla och självförtroende. Självkänslan handlar om den man är eller tror sig vara och självförtroende om det man kan eller tror sig kunna.

Karin Johannisson beskriver hur en diagnos skapats historiskt i ”Hur skapas en diagnos?” från 2006, vilket är intressant för min studie. Hon börjar i sjukdomens landskap för att beskriva sig vidare via varierande sjukdomsdiagnoser, neuropsykiatriska diagnoser till diagnoser som interaktiva och sociala konstruktioner. Hennes uttryck ”utan namn är sjukdomen hemlös” skulle kunna ses som en metafor för behovet av en kategorisering oavsett om det är en sjukdom, en diagnos eller ett personlighetsdrag (Johannisson, 2006 s. 29). Det intressanta är varför behovet av att kategorisera andra men även sig själv uppstår. Ingen vill vara hemlös, alla vill tillhöra något sammanhang, ingå i ett slags konsensus vilket kan ske via en identitet, en social roll – en social konstruktion. Det som har ett namn finns, menar hon.

Samtidigt riskerar olika typer av diagnoser att ha en stigmatiserande och marginaliserande effekt samt anses användas i felaktiga syften, till exempel för läkemedelsindustrins vinstintressen (Kärfve, 2012; Skolverket, 2007). En diagnos som kraftigt ökat i omfattning är ADHD vilket också ställer diagnostisering och kategorisering på sin spets då den typen av diagnoser alltför ofta används i kommunernas resurstilldelning till skolorna. Detta lyfter Skolverket i rapporten ”Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete” från 2007. Där ställs också frågan vad samhälle och skola har för motiv till att kategoriseringar av funktionsnedsatta görs. Rapportens syfte är bland annat att belysa förhållandet mellan den inkluderande skolan och kategoriseringar. Det handlar om skolans möjligheter att utföra sitt uppdrag, det vill säga att främja lärande och personlig utveckling. Eleverna ska göras till ”aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare” och detta ska göras i en god lärmiljö (Lgr 11). För de elever som riskerar att inte nå målen behöver skolhuvudmän och skolor söka lösningar vilket ofta görs genom kategoriseringar av elever för att finna ett sätt att fördela resurser (Skolverket, 2007).

Vad är det då som påverkar elevers förmåga att lära sig? I studien “Motivational and Skills, Social, and Self-Management Predictors of College Outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory” av Le m.fl. från 2005 understryks följande faktorer: elevens förmåga att vara disciplinerad och ansvarstagande, tron på den egna inlärningsförmågan och vilja att använda sig av den, vara målinriktad och att kunna använda sig av strategier i skolan, förmåga

att utbyta information på ett effektivt sätt med klasskompisar, kunna samarbeta, upprätta och behålla vänskapsband, förmågan att förstå och kunna hantera sina känslor, självuppfattning, att känna samhörighet med sin omgivning samt ha möjlighet till ett gott socialt umgänge. Allt detta ska alla elever hantera på olika sätt i den lärmiljö de befinner sig.

Søren Barlebo Wenneberg tar upp den gamle filosofen Francis Bacons uttryck ”idola tribus”, i ”Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv”, 2010. ”Idola tribus” innebär att faktorer stör medvetandets förmåga att ta in ”rena intryck från yttervärlden” – eller kortare uttryckt det vi idag kallar social påverkan. Detta har naturligtvis betydelse för hur intervjuleverna finner sig tillrätta i skolan.

Kimberly A. Arbeaus (m.fl.) undersökning “Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1” från 2010 uppmärksammar betydelsen av lärares förhållningssätt när det gäller blyga elever och visar att när nära relationer mellan lärare och elev fungerar blir det till en trygg bas för dem i klassrumsmiljön och hjälper också dessa elever att prestera bättre i skolan. Åström Anastasiadis skriver i sin uppsats ”Att leva med högekänslighet” från 2013 hur viktigt det är med lärare som är lyhörda för elevers behov eftersom elever kan uppfatta uppgifter och instruktioner på olika sätt.

Dennis Groth studerar i sin avhandling ”Uppfattningar om specialpedagogiska insatser- aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv”, från 2007 hur elever och speciallärare uppfattar innebörden av specialpedagogiska insatser sammankopplat med elevernas egna bilder av sig själva, sitt egenvärde och lärande. Groth menar att lärande är kontextbundet och att detta i mycket hög grad gäller skolan. Skolan är således en specifik kontext som medför vissa förutbestämda förväntningar på elever och lärare, fastslår Roger Säljö, i boken ”Lärande i praktiken” från 2000. Haug (2006) menar att elever får påverka alldeles för lite och sällan i skolan men när de får göra det gynnar det tydligt deras resultat.

Självbilden är den upplevelse man har av sig själv och den skapas av sådant man upplevt men även av hur andra bedömer eller kategoriserar personen. I skolmiljön har självbilden betydelse, det har även elevens upplevelse av det egna värdet som person men även hur eleven anser sig kunna prestera. Groth (2007) menar att detta är centralt för elevens lärande och utveckling.

Förutom ovanstående iakttagelser angående lärares agerande och förhållningssätt framställs lärmiljön som något av det absolut mest centrala i min studie, vilket för frågan vidare till begreppet inkludering. Reidun Carlsson och Clas Nilholm problematiserar begreppet inkludering som en demokratisk rättighet i artikeln ”Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion” från 2004. De menar att inkludering, både i nationella och internationella policydokument men även inom den specialpedagogiska diskursen, till stor del framställs som något bra och som man bör sträva efter men ifrågasätter dess enkelspårighet. Diskussionen har fokuserat på inkludering som ett starkt argument för ett demokratiskt synsätt men har därmed i alltför stor utsträckning handlat om att positionera sig *mot* exkludering och segregering istället för att diskutera inkluderingsbegreppets innebörd (Carlsson & Nilholm, 2004). Detta syns även i ”Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever”, 2012, där Persson & Persson menar att just organisatorisk differentiering, som detta handlar om, har stigmatiserande effekter vilket gör att både elevens motivation och självvärdering påverkas i negativ riktning. Samtidigt menar Persson (1998) att inkludering är ett resurssparande alternativ.

Skolverket betonar i sin skrift ”Det livslånga och livsvida lärandet” från 1999 att den pedagogik och de insatser som används under skoltiden har betydelse för individer resten av

livet och att lärmiljöer bör anpassas till och tillgodose olika individers behov och bakgrund ur ett jämställdhetsperspektiv. Av den anledningen är det nödvändigt att liksom Peder Haug i ”Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway” från 2013, se på inkludering ur olika perspektiv. Alla elever ska ha rätt till likvärdig skola och utbildning, det är en rättvisefråga och därför menar många att inkludering är det eftersträvansvärda. Haug (2006) menar att det också finns två sätt att se på specialundervisning både i Sverige och Norge. Det dominerande synsättet utgår från att det är eleven som ska korrigeras, att problemet sitter hos eleven. Det andra från att svårigheterna uppstår som historiska konsekvenser och sociala konstruktioner av skolan och skolsystemet vilket betyder att dessa behöver omorganiseras.

När pedagoger, som är de som vistas i den pedagogiska praktiken dagligen, kommer till tals visar det sig att även de har olika syn på inkludering. I studien ”Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion” av Sikes, Lawson & Parker (2013) studeras pedagogers upplevelser av inkludering i praktiken. Pedagogernas syn skiljer sig beroende på vilka elever de arbetar med, vilka resurser som finns samt vilken syn lärarna själva har på inkludering och sitt arbete. Förutsättningarna varierar i hög grad och därför är det svårt att veta vad inkludering egentligen bör vara och hur den kan genomföras.

Att definiera elever i behov av särskilt stöd är inte helt lätt. Detta menar Joakim Isaksson i sin avhandling ”Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd” från 2009. Han menar att begreppet särskilt stöd är stort och allmänt beskrivet och egentligen endast innebär att eleven har *någon typ av svårigheter* i skolan och med skolarbete. Ett vanligt sätt att definiera dessa elever är utifrån om de uppnår kunskapsmålen eller ej, men det måste inte vara så. Durbach (2011) menar att personer som kategoriserar sig som högkänsliga anser sig vara beroende av en miljö som passar dem och att trygghet är av stor betydelse då mycket tyder på att deras självkänsla ofta är låg. I den omfattande sammanställningen ”Synligt Lärande” från 2011 som är gjord utifrån John Hatties forskning (Visible Learning) baserad på 50 000 studier och över 80 miljoner elever världen över kan en del slutsatser dras. Hattie menar exempelvis att mindre klasser och lärares inkännande och empatiska förhållningssätt har positiv inverkan på elevers inläring. Han menar också att det är viktigt att arbeta för att minska elevers oro och ängslan i skolmiljön och att inkludering ökar lärares förväntningar på eleverna.

Vidare menar Hattie att en elevs personlighet inte har så stor betydelse för resultaten medan andra forskningsdiscipliner är av motsatt uppfattning. Detta framkommer exempelvis i af Sandeborg (2013) där hjärnforskaren Torkel Klingberg menar att det är viktigt att skolan tar till sig kunskap om hjärnan för att på så sätt utveckla undervisningen och lärandet.

Ungefär samtidigt som Jung i början på 1900-talet gjorde sin upptäckt om medfödd känslighet förstod man att felaktig pedagogik och orimliga krav på en elev kunde medföra psykiska symptom och lägre självkänsla hos individen, menar Per-Anders Rydelius i artikeln ”En skola för alla?” från 1998. Samma år skrev Susanne Serrebo i artikeln ”Se även: ”gråzonsbarnen” – de tysta, passiva och otrygga” att kraven ökat sedan 1970-talet i och med det samhällsvetenskapliga perspektivets genomslagskraft. Detta medför en allt större problematik för elever i skolan och kräver specialpedagogiska insatser för individen. Serrebo betonar att detta särskilt gäller de tysta, passiva och otrygga barnen samtidigt som skolan går mot ett mer inkluderande perspektiv. I skenet av detta har vi alltså de elever som kategoriserar sig som högkänsliga och deras strävan efter trygghet, undervisning och en miljö som passar dem. En för dem betydelsefull och trygg kontext – en lärmiljö som passar dem.

2.3 Teoretisk anknytning

Begreppen som används i studien är hämtade från litteratur som socialkonstruktivism, det sociokulturella perspektivet samt utifrån Claes Nilholms (2007) beskrivning av det kritiska perspektivet.

Teorierna har tjänat som grund och stöd i formulerandet av syfte och frågeställningar samt för att kunna sätta in dessa i ett större sammanhang. Med hjälp av teorierna har resultatet analyserats och getts ytterligare teoretiska dimensioner.

Studien tar således avstamp i det som Nilholm benämner det kritiska perspektivet (eller det relationella perspektivet som det också kallas), inom specialpedagogiken (2007). Det innebär att elevens svårigheter är beroende av yttre omständigheter. Det är pedagogiken eller miljön som måste anpassas till eleven och inte tvärtom, kunskapen kring detta benämner Nilholm specialpedagogisk kompetens. Det handlar om att alla elever har samma värde trots olikheter och har rätt till att känna sig delaktiga i skolan. Avskiljande lösningar ses inte som en lösning, delaktigheten är återigen central (Nilholm, 2007). Genom intervjuer har ovanstående faktorer studerats och analysen av resultatet svarar på frågor som dessa. Likaså har det socialkonstruktivistiska perspektivet bistått undersökandet om och hur kategoriseringar uppstår hos forskningspersonerna.

Søren Barlebo Wenneberg (2010) menar att socialkonstruktivism bygger på föreställningen om en social verklighet där människan har ett behov av att kategorisera för att förstå sin omvärld och sig själva. Verkligheten tolkas utifrån den enskilde individens subjektivitet för att skapa mening i individens vardag (Groth, 2007). Perspektivet intar även ett analytiskt kritiskt perspektiv, det som till synes verkar självklart är inte det enligt detta synsätt. Detta har studerats och kritiskt analyserats i studien och hänger även samman med det som Nilholm beskriver i ”Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi?” från 2006; att människor som kategoriserar sig befinner sig i en social kontext och att de i samspel med andra ges en innebörd som kanske inte alls stämmer. Ur ett kritiskt perspektiv kan detta ses förkastligt (Nilholm, 2006).

Det sociokulturella perspektivet har understött analyserandet av intervjuernas resultat, exempelvis när det gäller på vilket sätt forskningspersonerna anser att de lär sig bäst. Säljö (2000) menar att ingen undgår att lära sig och i och med lärandet inhämtas nya erfarenheter som man tar med sig vidare i livet. Lärande sker i samspel med andra i en social praktik (Säljö, 2000). Forskningspersonerna beskriver vilken sorts interaktioner de föredrar i skolan – och varför. Leif Strandberg (Vygotskij i praktiken, 2006) benämner tillgången till interaktioner som ”navet i all utveckling” och Lev Vygotskij (Mind in society, 1978) menar att elever ska ha uppgifter inom den proximala utvecklingszonen, det vill säga ”huvudet högre” än den nivå de ligger på. Vygotskij menar även att utveckling består av två steg. Det första stadiet handlar om interaktioner mellan människor som sedan övergår i en andra fas där det individuella tankearbetet, så kallat ”inner speech” tar vid. Samtidigt är det viktigt att elever får vara med och påverka undervisning och arbetssätt för att elevers lärande ska gynnas (Strandberg, 2006). Genom att använda sig av ovanstående teoretiska utgångspunkter som analysredskap ges resultatet bärkraft och djup.

3. Metod och genomförande

Under denna rubrik beskrivs och diskuteras datainsamlingsmetoden, i den här studien intervjuer, samt urvalet av intervjupersoner och genomförandet av undersökningen.

Intervjun utgör ett exempel på en kvalitativ datainsamlingsmetod. Intervjuaren tar reda på hur intervjuleverna uppfattar ett visst faktum (här deras situation i skolan) och hur deras egna erfarenheter och upplevelser skapar en ny bild därav (Stensmo 2002). Intervjun är i och med detta en indirekt metod vilket innebär att det är den intervjuades syn på det aktuella ämnet som kommer fram i dagens ljus (Ekholm & Fransson 2007). Syftet med kvalitativ metod är också att utifrån ett helhetsperspektiv fokusera ingående på ett visst område och att ha ett bestämt mål därmed (Repstad, 1999).

Intervjun kom att ligga mellan den ostrukturerade och den semistrukturerade intervjun. Det innebar att intervjun rörde sig över frågeområden och att forskningspersonernas svar i flera avseenden kom att styra följdfrågorna. Som backup fanns tänkbara följdfrågor nedskrivna i intervjuguiden. Öppna svar var att föredra för att varje forskningsperson skulle få samma möjlighet att uttrycka sin personliga uppfattning i ämnet. Detta gjorde att många intressanta områden uppmärksammades medan andra hamnade helt utanför studiens syfte och inte kom att användas (Bell, 2007; Sallnäs, 2007). Detta förstärkte dock forskarens uppfattning om hur forskningspersonerna upplever sin skolsituation.

3.1 Urval

Urvalet är bestämt utifrån studiens syfte och är ett så kallat målinriktat urval, Alan Bryman skriver:

Forskaren gör med andra ord sitt urval utifrån en önskan om att intervjua personer som är relevanta för forskningsfrågorna (problemformuleringen) (Bryman, 2008, s. 434).

I studiens fall intervjuas elever som anser sig tillhöra en viss kategori och som genom kunskap om denna skapat förståelse för det egna jagets känslor och beteenden. För att komma i kontakt med lämpliga intervjupersoner användes så kallat snöbollsurval som angreppssätt. Bryman menar vidare att snöbollsurval inte på något sätt kan ses vara slumpmässigt. Dock är det nödvändigt i de fall då det inte är möjligt att göra ett slumpmässigt urval då "ingen vet hur den population ser ut som stickprovet (studien) i så fall skulle ha varit baserat på" (Bryman, 2008 s. 196).

Med användning av en mer konventionell statistisk urvalsmetod skulle dessutom antalet intervjupersoner behövt vara relativt omfattande för att kunna omfatta åtta intervjupersoner som kategoriserar sig som högkänsliga. Med tanke på den här studiens omfattning samt den begränsade tid som stod till förfogande var emellertid inte den urvalsmetoden ett realistiskt alternativ.

Ett snöbollsurval går ut på att man tar kontakt med ett fåtal människor som har relevans för den undersökning man ska göra. Genom dessa får man sedan tillgång till andra personer som blir ens intervjupersoner. Jag tog kontakt med Sveriges förening för högkänsliga (SFH) och genom utskick kom jag i kontakt med föräldrar till högkänsliga barn och högkänsliga ungdomar som hörde av sig. De jag kom i kontakt med var alltså personer som själva kategoriserat sig som högkänsliga eller som genom sina föräldrars tolkning kategoriserat sig som högkänsliga. Denna medvetenhet var ett viktigt kriterium för deltagande då jag inte ville sätta igång processer hos barn och ungdomar som sedan inte skulle kunna följas upp.

Efter information om studien och dess intentioner var det slutligen åtta som frivilligt ställde upp på intervjuer. De var fyra flickor och fyra pojkar i åldrarna 7-19. Sex stycken går i grundskolan, från tvåan till nian, medan två går i gymnasieskolan och nyligen har varit grundskoleelever vilket gör att de kan relatera till båda skolformerna. En metodologisk

utgångspunkt i studien är att elevernas olika åldrar inte varit har en begränsning för studiens syften utan istället en tillgång då just de olika åldrarnas syn på sina upplevelser i skolan tillsammans bildat en tydlig enhet. Ingenting talar heller för att intervjuernas olika utgångspunkter när det gäller tid och plats kommit att påverka slutresultatet nämnvärt.

I det här skedet informerades om de etiska forskningsprinciperna första gången. I de fall där intervjupersonerna var under femton år formulerades ett skriftligt godkännande som föräldrarna gavs möjlighet att ta ställning till och skriva under (Vetenskapsrådet, 2002).

3.1.1 Forskningspersonerna

Här presenteras forskningspersonerna utifrån skolnivå, kön och ålder:

- Grundskola, flickor: flicka, 7 och flicka, 14.
- Grundskola, pojkar: pojke, 9:1, pojke 9:2, pojke, 12 och pojke 13.
- Gymnasieskolan: flicka, 18 och flicka, 19.

3.2 Intervjuernas genomförande

Initialt gjordes en pilotintervju med en av mina egna elever på den skola jag arbetar och då upptäcktes brister i frågorna vilka jag sedan reviderade och förändrade (Bell, 2007).

Intervjuerna kom att ligga någonstans mellan den ostrukturerade och semistrukturerade intervjun och var mellan 35-50 minuter långa. Intervjuguiden innehöll olika temaområden. Detta dels för att utkristallisera vad det var som gjorde att forskningspersonerna kategoriserar sig som annorlunda och till och med högkänsliga, dels för att finna de svårigheter som de anser att de har och vad skolan kan göra för att stärka deras lärande och utveckling. Även deras positiva upplevelser belyses.

Både inledningsvis och där det kom att visa sig vara behövligt ställdes direkta frågor med syftet att ta reda på fakta, så kallad generell bakgrundsinformation, exempelvis ”Hur gammal är du och vilken klass går du i?” (Ekholm & Fransson, 2007; Bryman, 2008). Att intervjun låg någonstans mellan den ostrukturerade och semistrukturerade intervjun betydde också en viss frihet för forskningspersonerna som ibland ledde oss in på områden som inte hade gått att förutse (Bell, 2007; Sallnäs, 2007).

I största möjliga mån försökte jag ställa öppna frågor och undvika ledande frågor för att verkligen få forskningspersonernas syn på saken. En viktig aspekt i sammanhanget var också att förhålla sig objektiv till ämnet och forskningspersonerna (Bell, 2007; Repstad, 1999; Sallnäs, 2007).

Alla intervjuer inleddes med att informera om de forskningsetiska principerna ytterligare en gång och alla avslutades med frågan om de hade något ytterligare att berätta som jag inte frågat om (Bryman, 2008; Vetenskapsrådet, 2002). Jag var noga med att kontrollera att jag fått svar på det som tillhörde mina teman innan intervjuerna avslutades.

Forskningspersonerna bor på olika platser i Sverige och av den anledningen genomfördes fyra intervjuer via Skype på nätet. En forskningsperson valde att inte synas på bild, ej heller med ljud och därför utfördes intervjun istället via Skypechatten i realtid. Resterande fyra intervjuer genomfördes genom fysiska möten i en trygg miljö vi kommit överens om (Ekholm & Fransson, 2007). Samtliga intervjuer, utom en, spelades således in via en röstinspelarapp på mobiltelefonen samt på en Ipad som extra backup. För den intervju där forskningspersonen deltagit via chatten sparades all text precis som den gestaltat sig istället för någon ljudfil och behövde således inte transkriberas. Övriga intervjuer transkriberades ord för ord, dock

utelämnades avsnitt som inte alls kom att beröra det aktuella forskningsområdet. Ljudfilerna sparades om jag eventuellt skulle behöva gå tillbaka och lyssna på just det avsnittet eller något annat avsnitt. När intervjuerna transkriberades upptäcktes att vissa kompletterande frågor var nödvändiga att ställa vilka efter överenskommelse skickades ut och returnerades via mejl (Ekholm & Fransson, 2007). Vid ytterligare ett tillfälle kompletterades min studie med fler frågor, detta gjordes via Skype och skriftligen. Slutligen var jag noga med att uttrycka min uppskattning till mina forskningspersoner. För intervjuguide, se bilaga 1.

3.3 Analys av intervjuerna

Utgångspunkt för analysen har varit ett hermeneutiskt tolkningsperspektiv vilket bygger på förståelse av texter, i det här fallet de transkriberade intervjuerna. Det är viktigt att texterna tolkas så nära forskningspersonernas intentioner som möjligt samt i ett beaktande av den sociala och historiska kontext de rör sig i. Samtidigt görs detta utifrån den egna förförståelsen och den egna situationen vilket är viktigt att vara medveten om. Detta kan också leda till egen ökad förståelse för ett fenomen (Bryman, 2008; Groth, 2007; Kvale, 1997). Bryman (2008) menar att det är viktigt att vara kontexten trogen och att en sådan tolkning handlar om ”förståelse i kontext” vilket också har varit min absoluta intention.

Analysens avsikt har även varit att ackumulera det mest centrala i studien och därmed bortse från det som är mindre väsentligt (Stensmo, 2002). Analyserna gjordes i direkt anslutning till att intervjuerna transkriberats och sammanfördes under studiens frågeställningar.

Utifrån den hermeneutiska cirkeln har de transkriberade intervjuerna tolkats. Det innebär ett förfarande där transkriberingarna lästes igenom med intentionen att först skapa en helhetsbild. Efter detta gick jag tillbaka till enskilda fenomen och upplevelser och förde in dessa under frågeställningarna för att lättare kunna urskilja vilken innebörd och betydelse för forskningspersonerna de har. Slutligen fokuserades återigen på helheten för att kunna tolka forskningspersonernas upplevelser så troget som möjligt i den sociala och kulturella kontext de ingår i (Repstad, 1999). Hela detta förfarande har gjorts med mina teoretiska utgångspunkter som grund.

3.4 Tillförlitlighet och begränsningar

I studien har jag beaktat och tagit hänsyn till de faktorer som har med tillförlitligheten att göra, det vill säga: trovärdighet (intern validitet), överförbarhet (extern validitet), pålitlighet (reliabilitet) och objektivitet (möjlighet att styrka och konfirmera), (Bryman, 2008). När det gäller trovärdigheten har följande varit eftersträvänt:

Om det kan finnas många olika beskrivningar av en social verklighet, är det när allt kommer omkring trovärdigheten i den beskrivning som en forskare kommer fram till som avgör hur pass acceptabel den är i andra människors ögon (Bryman, 2008 s. 354).

Det är alltså viktigt att forskningen utförts enligt konstens alla regler och att resultaten presenteras i förhållande till de personer som är del av den undersökta ”världen” för att dessa ska kunna bekräfta att forskaren uppfattat deras verklighet korrekt (Bryman, 2008).

Eftersom kvalitativ forskning handlar om djup och inte bredd ligger studiens fokus på att beskriva det som är centralt för forskningspersonerna i den sociala verklighet de anser sig tillhöra. Forskarens uppgift här är att åstadkomma fylliga redogörelser eller så kallade täta beskrivningar som gör att andra personer kan avgöra om resultaten går att överföra till annan miljö eller population (Bryman, 2008).

Pålitligheten handlar om att alla delar av forskningsprocessen säkerställs genom fullständiga och tillgängliga redovisningar. Utgångspunkt har också varit att fullständig objektivitet i princip är omöjlig att nå och att det som forskare är viktigt att vara medveten om detta.

Det ska med andra ord vara uppenbart att forskaren inte medvetet låtit personliga värderingar eller teoretisk inriktning påverka utförandet av och slutsatserna från en undersökning (Bryman, 2008, s. 355).

Att intervjuerna till viss del hade olika utgångspunkter; personliga möten och via Skype (med eller utan bild och ljud) var av stor vikt för forskningspersonerna och för studien. Detta för att studien delvis utgår från det sociokulturella perspektivet där interaktion poängteras och ses som väsentligt (Strandberg, 2006). Det var viktigt att forskningspersonerna skulle känna sig bekväma fullt ut och fick de möjligheter som de ansåg viktiga för ett fullgott deltagande.

Forskningspersonerna förmedlade att de vid intervjutillfället ansåg att de vistades i en miljö (ibland med vårdnadshavare i bakgrunden) som kändes trygg för dem och i ett samspel med mig som fungerade mycket bra. Detta märktes inte minst på forskningspersonernas öppenhet och vilja att berätta. I samtliga fall, utom ett, kunde vi se varandra och bekanta oss genom småprat innan intervjun satte igång. En forskningsperson som inte ville synas eller höras på Skype kände sig i och med intervjuns genomförande på chatten trygg utifrån sina egna behov (Ekholm & Fransson, 2007). Intervjun genomfördes på så vis att vi skrev till varandra i realtid vilket betyder att vi kunde ställa frågor, svara på frågor samt utveckla våra uttalanden på samma gång. Att anpassa en intervjusituation så att den känns trygg och fungerar bra hänger samman med det specialpedagogiska synsättet och arbetssättet, vilket är en viktig aspekt som man inte bör bortse ifrån, särskilt inte i en sådan här studie. Om detta inte hade skett hade det funnits en risk att forskningspersonerna istället skulle välja att avstå helt från att delta i studien.

3.5 Forskningsetiska aspekter

I studien har de forskningsetiska principerna beaktats fullt ut. Forskningspersonerna samt vårdnadshavare, i de fall där forskningspersonerna var under femton år, har enligt informationskravet getts all erforderlig information kring studien samt kring vad ett deltagande innebär. Enligt samtyckeskravet har samtliga forskningspersoner på frivillig basis samtyckt till att medverka i studien. De har således informerats om att deltagandet är frivilligt och att de kan välja att avbryta deltagandet när som helst om de skulle önska. I de fall där forskningspersonerna var under femton år skrev vårdnadshavare under ett skriftligt godkännande. Forskningspersonerna garanteras full anonymitet samt konfidentialitet (konfidentialitetskravet). Personliga uppgifter förvaras på ett sätt som gör att enbart jag som forskare har tillgång till dessa. Likaså kan forskningspersonerna endast identifieras av mig. I studien nämns de enbart utifrån kön och ålder, exempelvis: flicka, 7 och pojke, 12. Utöver detta redovisas enbart skolnivå (i presentationen av forskningspersonerna) och inga namn, skolor eller platser nämns. Enligt nyttjandekravet används allt material enbart i studiens syfte (Vetenskapsrådet, 2002).

4. Resultat och analys

Åtta intervjuer har gjorts vilket på intet sätt kan ligga till grund för generalisering, det är studien alltför begränsad i omfattning för. Forskningspersonernas upplevelser bildar en enhet av samsyn oavsett om de är sju eller nitton år: de anser alla att skolan orsakar dem en hel del prövningar och lidanden och att skolan inte är uppbyggd efter deras behov.

4.1 Vad är det som gör att eleverna kategoriserar sig som högekänsliga och hur påverkar det dem i skolan?

Den första viktiga och centrala faktorn i resultatet är forskningspersonernas känsla av att vara annorlunda än sina klasskompisar. Det är i denna känsla kategoriserandet börjar och sociala konstruktioner skapas. Frågan är vad denna känsla grundar sig i, vad det är som gör att de känner så och varför de agerar som de gör.

4.1.1 Självkänsla och självbild

Resultatet visar att forskningspersonerna först verkar veta precis vilka de är, det vill säga de har en klar bild av sig själva. Detta visar sig ganska snabbt handla om ett gott självförtroende som kan relateras till vad de anser att de kan prestera i skolan. Självkänslan däremot är ofta sviktande och låg och det visar sig att forskningspersonerna ofta agerar utifrån vad andra individer förväntar sig och därmed bidrar de själva till en skev självbild samt till andras kategoriseringar.

Jag känner mig missförstådd. Det är som om alla tror att jag är en tyst och blyg person men det är jag inte. Jag har bara inget behov av att stöka runt och låta. Jag gillar att sitta och läsa och tänka. Och att vara med mina kompisar (flicka, 14).

En av forskningspersonerna tror att klasskompisarna har en bild av henne som hon inte tycker stämmer. Här uppvisar hon en bestämd uppfattning om sig själv. Samtidigt uppfattar hon och de andra forskningspersonerna, (pojke, 9:2, pojke, 12) att klasskompisarna är av en annan kaliber genom att de är mer framåt i sitt sätt men också ”stökiga” och ”pratiga”, vilket kan medföra att forskningspersonernas självkänsla tryter. Två av de andra forskningspersonerna uttalar sig liknande:

Jag tror att andra ser mig som ointresserad och nonchalant, kanske i värsta fall lat för att jag håller mig lite i bakgrunden och avvaktar innan jag pratar (flicka, 19).

Och:

Jag sitter mest still och rör mig bara när jag ska hämta något, jag är inte som alla andra som hela tiden springer runt (flicka, 7).

Flera forskningspersoner (pojke, 9:2, pojke, 12, flicka, 19, flicka, 7) tror alltså att klasskompisarna uppfattar dem som något eller någon de själva egentligen anser att de inte är – som en social konstruktion på felaktiga grunder. De beskriver sig själva som motsatser till klasskompisarna, det vill säga som snälla, lugna, och ”inte stökiga”. De anser också att de har lätt för sig i skolan och säger att de vill jobba med skoluppgifter men att de störs av de mer framåt eleverna och stöket i klassrummet. Det får dem att bli passivare och tystare och får dem även att komma i skymundan. De agerar därmed utifrån sina behov men också utifrån vad de tror förväntas av dem som ”snälla, lugna, tysta, blyga, svaga, nonchalanta eller lata”.

Ur ett sociokulturellt perspektiv kan detta ses som problematiskt. Eftersom lärande sker i samspel med andra uppstår problem om elever tystnar och/eller drar sig undan. Det är också uppenbart att detta kan ses som svårt och nedbrytande då det bygger på uppfattningen hos forskningspersonerna om att inte vara som andra:

(...) jag känner att jag ”borde” ändra mig för att bli som de. Då skulle jag passa in bättre och andra skulle inte tycka att jag var tyst eller konstig. Tror

att min självkänsla är låg, det känns inte som om jag duger... jag känner mig så mycket sämre än jag egentligen är, missförstådd också (flicka, 19).

4.1.2 Skoluppgifter och lärares förhållningssätt

Den låga självkänslan löper genom resultatet som en röd tråd, den finns med som en ständig följeslagare hos forskningspersonerna. Det märks tydligt när de berättar om vilka sorters skoluppgifter som de anser att de ofta har problem med. En pojke berättar att han har svårt att prata inför klassen eftersom han är rädd för att få negativa kommentarer vilket i sin tur gör hans självkänsla ännu sämre. Att berätta om det här är smärtsamt, han gråter:

(...) det har hänt att jag stakar mig och kommer av mig, knappt vet vad jag säger och det är jättehemskt och då vill jag bara försvinna bort, tappar allt självförtroende och känner mig helt värdelös, vill aldrig mer prata inför klassen... (pojke, 13).

Pojken berättar vidare att han avstår från att berätta för lärarna att sådana här uppgifter gör honom orolig och stressad eftersom han flera gånger fått höra att han är överkänslig av sin lärare. Liksom ovannämnde forskningsperson känner sig även en flicka missförstådd och till och med förminskad av att lärarna inte förstår hennes behov eller inte verkar bry sig:

Jag har blivit avfärdad med ett ”det där är väl inte så svårt!”. Då känner jag mig liten och obetydlig (flicka, 14).

Hon berättar vidare att om hon inte får respons från lärarna känner hon sig oviktig och agerar därefter: hon blir tystare. Flicka, 14 följer alltså samma mönster i det här avseendet som pojke, 13. Att över huvudtaget utföra uppgifter under stress, press eller observation är något som forskningspersonerna menar är jobbigt och där den låga självkänslan riskerar att ta överhanden: de blir tystare, kommer i skymundan eller drar sig själva undan mer medvetet. Detta är en stark bidragande orsak till att andra kategoriserar dem och alltså i förlängningen även de själva.

4.1.3 Lärmiljö

Forskningspersonerna upplever att det vanliga klassrummet som stökigt och en ständig oro för att något plötsligt eller oväntat (jobbigt) ska hända gör att de blir väldigt trötta av att vara i skolan. Flera vittnar om att det känns ”rörigt” eller ”jobbigt i huvudet” vilket gör att de måste ta paus, exempelvis genom att bara sitta och titta runt lite och ”liksom skärma av” eller gå undan en stund på toaletten eller försvinna bort till musik i lurar (flicka, 7, pojke, 9:1, pojke, 9:2). Detta överensstämmer med Arons (2012; 2013) forskningsslutsats att de flesta som kategoriserar sig som högkänsliga verkar ha ett behov att pausa och återhämta sig i hög grad, särskilt om de vistas i större miljöer. Forskningspersonerna är så att säga tvungna att hantera de yttre faktorerna, det vill säga den lärmiljö och den omgivning de vistas i. De märker att de blir tröttare än sina klasskompisar och att de inte orkar lika mycket. De har också ofta ont i huvudet i skolan. Flicka, 18, berättar att hennes huvudvärk inte brukar gå över förrän hon somnar på kvällen.

De berättar att de tycker att lärmiljön, det vanliga klassrummet, inte är anpassat efter de behov de anser att de har. De märker också att klasskompisarna inte alls besväras av detta så som de och har en känsla av att ”inte riktigt tillhöra” klassen. Detta gör att elevernas känsla av att vara annorlunda späds på ännu mer och självkänslan dippar nedåt.

4.1.4 Kategorisering och självkategorisering

Flera av forskningspersonerna vittnar om att de av sina klasskompisar fått höra att de är tysta, blyga, svaga eller konstiga och pojke, 13, har till och med fått höra av sin lärare att han är

överkänslig. Forskningspersonerna berättar också att de ofta drar sig undan eller är passiva i vissa situationer och att det förmodligen tolkas som att de är tysta, blyga eller konstiga. De anser att deras beteende är ett behov de har för att orka med skolan och att det i sig kan öppna upp för ett feltolkande. De har alltså satts in i sociala konstruktioner av klasskompisarna och av en lärare. Trots detta så anser flera av forskningspersonerna att de faktiskt är annorlunda än sina klasskompisar och ibland är det svårt för dem själva att skilja på om det handlar om deras behov eller om de faktiskt är blyga eller konstiga.

Det är så mycket folk så det blir rörigt i huvudet. Det är bara jag som är så... (flicka, 7).

Att känna sig annorlunda men också att agera därefter försvårar det sociala samspelet, liksom hämmar, menar en elev, som en ond cirkel svår att ta sig ur.

Sammantaget kan sägas att eleverna upplever situationer i skolan som är förvirrande, jobbiga och svåra vilket bland annat förändrar deras egen bild av sig själva men även deras beteende. Utifrån upplevelser av lärarnas bemötande och förhållningssätt, av klasskompisars och lärares kategoriserande, av det vanliga klassrummet som lärmiljö samt uppgifternas olika art kommer forskningspersonen att agera på ett visst sätt. På så sätt kan ovanstående faktorer i nära relation med deras eget agerande skapa behovet av att kategorisera sig.

Flera av forskningspersonerna (flicka, 7, pojke, 13) berättar också att deras föräldrar började söka efter orsaker och förklaringar. I flera fall visade det sig att åtminstone den ena föräldern kände igen sig i och hade haft liknande upplevelser i skolan och redan hade kategoriserat sig som högekänslig – och menade att detta även gällde deras barn. För andra blev det starten på något nytt: de började söka information på olika sätt: internet, artiklar, böcker eller hos läkare. En del har gått omvägar genom misstankar kring neuropsykiatriska diagnoser. Flicka 19 beskriver att hon lade ihop olika pusselbitar och att dessa delar skapade ett helt pussel av förståelse för det egna jagets beteende och känslor. Två av forskningspersonerna (flicka, 19, flicka, 14) har sträckt allt de kan hitta inom området och säger att de känner igen sig och ser det som en lättnad:

Nu äntligen förstår de varför jag alltid reagerat som jag gör i vissa situationer, nu förstår jag varför jag känner som jag gör och varför jag beter mig på sätt som andra inte skulle göra i vissa situationer (flicka, 19).

Ändå lyser en stor frustration igenom: det svåraste verkar vara att inte bli förstådd och att bli missuppfattad i skolan, som om klasskompisarna och lärarna tror att de är ”någon annan” än de är. Samtidigt agerar de ofta på det sätt som klasskompisar och lärare förväntar sig. Det är oerhört jobbigt att inte komma till sin rätt, menar de och att inte hänga med i sina klasskompisars tempo och framåtanda i det vanliga klassrummet.

Samtidigt medför både det egna kategoriserandet och klasskompisarnas kategoriserande att de ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan ses som de sociala konstruktioner, som beskrivits ovan, i skolan. Det är dock inte säkert att denna sociala konstruktion existerar när de kliver in genom ytterdörren hemma eftersom de då hamnar i en helt annan miljö.

4.1.5 Sammanfattning - självkategorisering

- Forskningspersonerna har en uppfattning om sig själva – självkänsla och självbild.
- De upplever att denna inte stämmer med andras uppfattning om dem.
- De börjar agera utifrån sina behov men även vad de tror är andras förväntningar.
- De placeras in i kategoriseringar av andra (klasskompisar, lärare, föräldrar).

- De kategoriserar sig själva.

4.2 Vilka svårigheter uppstår i skolan och vilken betydelse har det för elevernas lärande och sociala utveckling?

Den andra viktiga och centrala faktorn i resultatet har visat sig vara upplevelsen av det vanliga klassrummet och hur arbetsuppgifter utförs samt de konsekvenser, det vill säga de svårigheter dessa genererar. Lärarnas förhållningssätt och forskningspersonernas självkänsla har en framträdande betydelse i sammanhanget.

4.2.1 Lärares kunskap och förhållningsätt samt skoluppgifters utförande

Upplevd otrygghet i skolan utgör en försvarande omständighet. Forskningspersonerna vittnar om att om de inte känner sig trygga och att det därför uppstår svårigheter för dem. Pojke, 9:1 berättar att han blir rädd när lärarna skriker för att tysta klassen och att det tar lång tid innan han kan släppa känslan efteråt. Han tycker det är obehagligt när lärarna skriker och det gör honom otrygg. En annan elev berömmar sin lärare:

När min lärare pratar lugnt istället för att skrika då känns det mycket bättre, det inger trygghet (pojke, 12).

Forskningspersonerna, särskilt flicka, 7 och pojke, 13 menar att de känner oro för att något plötsligt eller oväntat ska hända. Pojke, 13 menar också att det är lärarnas okunskap kring deras behov som gör att det känns så. Det är en viss typ av krav forskningspersonerna uppfattar som obehagliga som exempelvis när lärarna plötsligt deklarerar: ”Nu ska ni jobba i grupper och här är gruppindelningen...”, andra exempel är krav på muntliga framställningar, att behöva berätta något inför hela klassen eller om de måste svara på frågor utan handuppräckning. Det betyder att de kan få frågan när som helst vilket vållar oro, även om de kan svaret. Sådana här situationer kan säkerligen vara jobbiga även för andra elever rent generellt men forskningspersonernas beskrivningar är så starka att det står klart att deras reaktioner och känslor kan ta sig orimliga proportioner. I sin tur kan detta orsaka ett stort lidande grundat i rädslan att göra fel, bli kommenterad eller riskera att hamna i en gruppkonstellation där de redan från början tror sig veta att de kommer att hamna i bakgrunden. De upplever i sådana situationer att klasskompisarna tar över, att de själva blir passiva och glöms bort eller så skapas en bild av dem som exempelvis tysta, blyga, svaga eller konstiga. Självkänslan brister och i och med detta menar de att de tappar motivationen för skoluppgiften och låter klasskompisarna sköta arbetet. De anser inte att det fungerar att samarbeta med klasskompisar de inte är trygga med, istället drar de sig undan och/eller låter klasskompisarna göra jobbet.

Pojke, 9:1 beskriver detta som att han ständigt är orolig för att det ska uppstå situationer där han inte känner sig trygg och inte riktigt vet hur han ska agera, att han aldrig kan vara riktigt lugn eftersom dessa situationer kan uppstå när som helst. Han beskriver känslan av ett ständigt pågående magknip.

Rädslan att göra fel inför klassen, beskriver forskningspersonerna genom uttryck som ”jag vill bara försvinna därifrån” eller ”det kändes som om tungan svällde...” Alla beskriver det som att det orsakar dem en hel del smärta, mer för en del och mindre för andra. Pojke, 12 berättar att deras lärare ibland kollar av om de kan multiplikationstabellen på tid vilket gör att han inte klarar uppgiften lika bra som om det inte hade varit på tid. Så fort det kommer mer uppenbara moment i skolan som de här eleverna kopplar till en viss sorts stress eller press blir det jobbigt och...

(...) skolan påverkar hur jag mår, absolut... det är definitivt högkänslighet när huvudet säger: glöm det, du kan ingenting, det kommer inte att gå... (flicka, 19).

Det råder inga tvivel om att forskningspersonerna vet vad det är som är svårt för dem i skolan. Enligt ett kritiskt perspektiv kan man se att forskningspersonernas svårigheter är beroende av yttre omständigheter. Forskningspersonernas beskrivningar är både ingående och känslösamma och genomgående för alla är att de upplever en frustration. De är själva medvetna om att det inte handlar om att de har specifika svårigheter som exempelvis dyslexi eller andra inlärningssvårigheter, inte heller att de har någon typ av funktionsnedsättning.

Vidare berättar pojke, 13 att lärarna blir sura när han inte vill redovisa muntligt inför hela klassen eftersom det momentet är extremt ångestladdat för honom. I och med lärarnas kommentarer känner han sig avvisad, missförstådd men även förminskad och som om lärarna inte bryr sig om varför han känner som han gör. Det gör honom ledsen vilket medför att lärarna tycker att han överreagerar. I sin tur gör detta att han nästa gång avstår från att berätta för lärarna hur det känns. Bilden av ett ekorrhjul eller något som kan liknas vid ett moment 22 framträder – om ingen tar tag i problemet. Jonkman (2013) menar att elever som verkar introverta riskerar att dra sig undan eller ofrivilligt anpassa sig och därmed försvinna. Flera av forskningspersonerna upplever också att de liksom ”håller igen” på grund av hur de har det i skolan.

4.2.2 Lärmiljö

Klassrummet uppfattas som stort, stökigt, pratigt, rörigt och ljudnivån plågar forskningspersonerna vilket gör att de lätt tappar koncentration och fokus. Forskningspersonerna får också problem när de måste arbeta med klasskompisar de inte är trygga med. Sådan men även annan press och stress i klassrummet gör att de ofta presterar sämre i skolan än vad de annars skulle göra.

En otrygg gruppkonstellation är nästintill lika svår att hantera som en hel klasskonstellation eftersom deras känsla av otrygghet också blir ogripbar. Därför finns hela tiden en önskan att få vara i ett mindre och lugnare sammanhang med de nära klasskompisarna, men detta är inte helt lätt att genomföra. Det saknas lokaler, lärarna räcker inte till och lärarna är inte tillräckligt insatta i problematiken. Forskningspersonerna anser också att inkännande lärare som använder sig av ett lågaffektivt bemötande skulle öka tryggheten och underlätta för dem i det vanliga klassrummet (flicka, 7, pojke, 12).

Gemensamt för alla forskningspersoner är att de lätt drabbas av överstimulans på grund av den ständiga rörelsen och ljudnivån, ”stöket” i klassrummet. Överstimulans beskriver de som att koncentrationen brister, de tappar fokus på skolarbetet, blir trötta och behöver pausa under skoldagen. De behöver vistas i en lugnare miljö där de kan låta intrycken sjunka in, där kan de pusta ut när det inte finns någon annanstans att göra det. Pojke, 13 sticker ut mer än de andra i sin beskrivning av hur han mår i klassrummet. Beskrivningen är starkare och vad det beror på är svårt att veta, kanske lider han mer på grund av hur han är som person, kanske är klassen stökigare än de andras.

En flicka berättar att när hon tappar koncentrationen i det stora röriga klassrummet händer det att det påverkar hennes tolkning av uppgifter negativt:

Jag brukar känna mig upprörd ibland när det gäller uppgifter som känns omöjliga. Det brukar kännas rörigt i huvudet, liksom farligare än det är. Då måste jag fråga läraren så hon får förklara, det brukar inte vara så svårt egentligen (flicka, 18).

Den ständiga oron över att oväntade situationer ska uppstå eller att de tvingas arbeta med klasskompisar de inte är trygga med, i kombination med en stor och jobbig lärmiljö, gör också att det går åt mycket energi vilket kan bidra till deras trötthet i skolan.

4.2.3 Sammanfattning – svårigheter

- Det vanliga klassrummet uppfattas som stort och stökigt. Det orsakar överstimulans och trötthet vilket leder till bristande koncentration, tappat fokus, minskad motivation samt feltolkande av uppgifter.
- Skoluppgifter utformade på ett felaktigt sätt eller oväntade och plötsliga uppgifter medför att forskningspersonerna drar sig undan och/eller mår väldigt dåligt.
- Om lärarna, ur forskningspersonernas perspektiv, tillämpar ett icke inkännande förhållningssätt och ett dåligt bemötande anser eleverna att det drabbar dem extra hårt.
- Forskningspersonerna har svårt att hantera gruppkonstellationer som för dem upplevs som otrygga.
- Ovanstående punkter påverkar forskningspersonernas självkänsla och trygghet negativt.

4.3 Vilka faktorer anser eleverna viktigast för att stärka deras lärande och sociala utveckling i skolan?

Den tredje viktiga och centrala faktorn i resultatet är vilka anpassningar eller lösningar intervju eleverna anser väsentliga för att deras lärande och sociala utveckling ska stärkas.

4.3.1 Lärmiljön

Forskningspersonernas högsta önskan är en omorganisering av lärmiljön. De flesta beskriver att de föredrar att arbeta i en lugnare miljö, antingen i en trygg grupp med motiverade elever eller individuellt. Pojke, 9:1 har en alldeles egen kreativ teori om hur skolan skulle kunna organisera sig. Han menar att om de elever som han kategoriserar som ”stökiga” eller ”omotiverade” skulle få fler pedagoger och de som är som han därmed skulle få arbetsro, skulle det vara bra. Han så att säga löser situationen åt skolan genom att själv positionera vissa elever i sociala konstruktioner och därmed se och förstå att de är i behov av fler lärare.

Mindre grupper är något alla forskningspersoner nämner som en viktig faktor, både för lärande och utveckling – men de upplever att det finns ytterligare en dimension i detta. Att komma ifrån det stora klassrummet gör att de kan behålla fokus och koncentration bättre – de känner sig inte så trötta, behöver inte pausa och undviker att feltolka uppgifter. De skulle också lära sig och interagera bättre med sina nära klasskompisar än i det vanliga klassrummet. Behovet av återhämtning och pauser minskar också eftersom miljön är mindre rörig och tystare. Durbach (2011) menar att behovet av att pausa är ett symptom på överstimulans. Forskningspersonerna uttrycker att det känns rörigt eller jobbigt i huvudet, vilket skulle kunna tolkas som ett exempel på detta.

Forskningspersonerna ser alltså inte egen särskiljning som något negativt. De gånger de har fått sitta mer avskilt med nära klasskompisar har de istället uppskattat det väldigt mycket, vilket går stick i stäv mot de kritiska och sociokulturella perspektiven som förespråkar inkludering. En av eleverna föredrar till och med att sitta helt själv och jobba och han tycker allra bäst om att lära sig genom att läsa sig till kunskap. Forskningspersonerna menar att om de fick jobba tillsammans i mindre gruppkonstellationer med klasskompisar de är trygga med så skulle de må bättre, känna sig gladare och tryggare och kunna samspela utefter sina egna villkor. De skulle också kunna prestera bättre i de situationer de nu upplever som jobbiga och besvärliga:

(...) det skulle vara små grupper som var speciella och ”kunskapande”. Det är ofta tråkigt i skolan, lär mig för lite. Jag vill jobba mer och komma längre (pojke, 9:1).

4.3.2 Skoluppgifter

En viktig aspekt är de sätt på vilka uppgifter utförs. Forskningspersonerna upplever att uppgifter som utförs på ett sätt som stressar eller oroar dem blir till oöverstigliga krav. Samtidigt anser de inte att de utmanas nog i skolan på sätt som passar dem vilket de menar rör sig om svårighetsgraden av en uppgift eller om undervisningstempo. Undervisningen är alltså ofta för lätt eller går för långsamt fram. De vill bli utmanade och tycker ofta att deras potential inte tas tillvara. De tvingas sitta av långa genomgångar i klassen istället för att få snabba direkta instruktioner och sedan sätta igång och jobba. Det ser de som slöseri med tid och finner det frustrerande att inte komma vidare. De vittnar om en känsla av att lärarna inte ser deras potential eller i varje fall inte tar vara på den vilket gör att de börjar fundera på egna lösningar för att kunna få uppgifter som passar dem:

(...) jag önskar att de satte alla ”kunskapliga” barn i ett rum och sätta extra lärare på de stökiga barnen... jag skulle vilja att vi fick jobba i mindre grupp för de som ligger före och blir lätt störda. Då skulle jag också slippa få ont i huvudet... det skulle finnas två klasser, en klass som vill arbeta och en som inte vill... (pojke, 9:1).

Forskningspersonerna strävar efter uppgifter med en utformning som Vygotskij menar ligger ”huvudet högre”, det vill säga uppgifter som ligger inom den proximala utvecklingszonen. Det betyder en nivå strax över elevens istället för uppgifter som blir för enkla eller som de har för mycket tid för (Vygotskij 1978; Strandberg, 2006). De söker efter en aktivitet som passar just dem vilket Strandberg (2006) menar är det centrala när det gäller att lära sig. Han betonar att det betyder att eleven verkligen gör något, vilket forskningspersonerna vill men inte alltid får tillgång till. Strandberg (2006) menar vidare att elever som är delaktiga och påverkar lärsituationer på olika sätt utvecklas mer och snabbare. I resultatet kan man se att eleverna väldigt sällan får vara med och påverka arbetssätt eller lärmiljö.

Det viktiga i sammanhanget är inte främst innehållet i arbetsuppgifterna utan den nivå på vilka de utformas, hur dessa genomförs och i vilken miljö.

4.3.3 Självkänsla och självförtroende

Självkänsla handlar om den man är och självförtroende om vad man kan vilket inte är samma sak (Lund, 2006). Samtidigt som eleverna generellt sett har låg självkänsla och till viss del tappat tilltron till den egna förmågan och därmed presterar sämre i för dem jobbiga situationer har de ändå ett visst mått av självförtroende. Forskningspersonerna anser att de har förmågor som de känner att de skulle kunna använda sig av på ett positivt sätt. Flera av dem som uttrycker att de har lätt för sig i skolan, att de förstår snabbt anser att som det är i skolan så får de inte chansen att visa vad de faktiskt kan. Det föder frustration och uppenbarligen finns en risk att de tappar både motivation och lust om det går för långsamt fram eller om uppgifterna är på en för låg nivå. Detta riskerar att påverka självförtroendet, det vill säga det de tror sig kunna prestera i skolan, och i förlängningen också försämra självkänslan ännu mer.

4.3.4 Lärares kunskap och förhållningssätt

En viktig faktor för att stärka lärande och utveckling är vilken medvetenhet kring elevernas behov lärarna har. Det är också viktigt att lärarna lyssnar, är inkännande och försöker skapa goda elevrelationer. Forskningspersonerna upplever att om lärarna vore mer medvetna om deras behov och också hade mer kunskap skulle lärarna också kunna anpassa omständigheter i

skolan och undervisningen bättre och kanske framför allt bättre förstå hur skolan kan te sig ur deras perspektiv. För forskningspersonerna är det alltså viktigt med lärarnas medvetenhet kring svårigheter i samband med att elever kategoriserar sig som högekänsliga kopplas till pedagogik och lärmiljöer. De efterlyser ett nära lärarskap. De flesta har inte berättat för sina lärare hur de upplever sin situation i skolan men en flicka berättar att hon gjort ett ordentligt försök att prata med sin lärare men inte fått gehör:

Jag kan inte ta på mig lasten att utbilda dem, de har inte bett om det, de är inte intresserade av det så att... men det är tuftt, det är klart att jag önskade att det var en självklar utbildning för lärarna, de behöver den utbildningen (flicka, 19).

Flera av forskningspersonerna har dock erfarenhet av när lärare försökt göra anpassningar för att underlätta för dem. I de fallen visar det sig att föräldrarna varit drivande och försökt förklara för lärarna om sina barns behov. Det har då handlat om att de fått chans att sitta i en lugnare miljö, exempelvis i ett lugnare hörn av klassrummet eller i ett annat rum och arbeta med skoluppgifter. Det tycker de har fungerat bra, särskilt då de fått sitta i ett helt annat rum med de klasskompisar de är trygga med. Ett bra stöd har också varit då lärarna har tagit sig lite extra tid för att förklara avsteg från dagens schema eller exempelvis inför utflykter (flicka, 7, pojke, 9:1, pojke, 9:2, pojke, 12). När eleverna istället har fått göra redovisningar inför en mindre grupp istället för helklass har det också gått mycket bättre, ett exempel:

När jag får berätta för mina riktiga kompisar då är jag inte så nervös längre...(pojke, 9:2).

I och med detta menar de att deras oro och stress minskat väsentligt. Lärare som har en mjuk varm framtoning och är lyhörda för sina elevers behov är önskvärda, eftersom det inte är säkert att man uppfattar saker på samma sätt, menar Åström Anastasiadis (2012).

Flera forskningspersoner upplever (flicka, 18, flicka, 7 och pojke, 9:2) att en underlättande faktor i klassrummet kan vara om de får sitta längst bak eftersom det inte rör sig någon bakom dem. En annan underlättande faktor är om alla bänkar står formade i en u-form vilket gör att ingen har någon bakom sig och alla har överblick över hela klassrummet. Enligt resultatet skapar en rörig miljö negativa konsekvenser samtidigt som enkla anpassningar av miljön, exempelvis möblering, tydligt underlättar för forskningspersonerna.

4.3.5 Sammanfattning – faktorer för att stärka lärande och utveckling

- Lärmiljöns utformande – mindre grupper och mindre rum skulle enligt forskningspersonerna ge dem chans att behålla koncentration och fokus, inte behöva pausa på grund av överstimulans och trötthet och minska risken att feltolka uppgifter. De skulle få större chans att inhämta kunskap men även att interagera med sina klasskompisar eftersom de då skulle känna sig trygga.
- Forskningspersonerna vill utmanas på rätt sätt – vilket innebär uppgifter som utformas inom deras proximala utvecklingszon.
- Delaktighet i uppgifters och lärmiljöns utformande för att undvika onödig oro och stress.
- Lärarnas kunskap och förståelse inför deras individuella behov men även klassens behov som helhet är av stor betydelse.

4.4 Sammanfattning resultat och analys

Dessa elever kategoriserar sig som högekänsliga och här kan man ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv tolka det som om det kan röra sig om att förstå sig själv och sin omvärld. Eleverna

kategoriseras av klasskamrater och lärare mestadels med kategorier som har en dålig status i dagens ”snabba” samhälle.

Man kan också tydligt urskilja ett antal yttre omständigheter som kan kopplas till ett kritiskt perspektiv: ett samspel mellan individens egna uppfattningar om sig själv samt deras behov och omgivningens krav. Det vanliga klassrummet uppfattas som en stor och stökig lärmiljö vilken i sin tur försvårar inläring och ett socialt samspel utefter elevernas behov. Intervjueleverna föredrar att interagera med sina nära klasskompisar i en mindre och lugnare miljö. Det är alltså inte helt lätt för dem att utveckla ett lärande i samspel med vilka andra som helst.

I resultat och analys påtalas en bristande medvetenhet, förståelse och kunskap hos lärarna kring elevernas behov vilket medför att de inte förstår sina elever. Vissa lärare har gjort en del anpassningar men inte tillräckligt, menar eleverna.

En lugn och trygg miljö skulle öka tryggheten, göra så att de kan koncentrera sig bättre, de skulle lära sig mer och på ett mer tillfredsställande sätt kunna interagera och socialisera sig. Det skulle också minska deras återhämtningsbehov. En förändring eller anpassning av lärmiljön genererar alltså ett flertal konsekvenser som de upplever fördelaktiga.

Det finns en stor längtan efter att bli förstådd och accepterad för den de är, fullt ut. De vill ha uppgifter som är anpassade efter deras (ofta höga) nivå, de vill att lärarna ska ta vara på deras vilja och potential – de vill utvecklas både kunskapsmässigt och socialt men det måste ske på ett sätt de klarar av.

Resultatet visar att hur eleverna uppfattar sin skolsituation, hur lärmiljön är organiserad och hur skoluppgifter är utformade har stor betydelse för deras lärande; och är enligt sociokulturell teori kontextbundet (Säljö, 2000).

5. Diskussion

I diskussionsdelen diskuteras forskningspersonernas behov av att kategorisera sig som högkänsliga, vilka faktorer de anser har negativ inverkan på deras skolgång men även faktorer som de anser väsentliga för deras lärande och sociala utveckling. Diskussionen kommer även att behandla begreppet högkänslighet i ett samhälle där sociala konstruktioner agerar och är i ständig rörelse liksom synen på avvikelse och normalitet varierar.

5.1 Vad är det som gör att eleverna kategoriserar sig som högkänsliga och hur påverkar det dem i skolan?

Det var i känslan av att vara annorlunda som det startade. Forskningspersonerna beskriver att de började skolan med uppfattningen om att de var lugna, snälla till sin läggning med en god vilja att lära sig. De så att säga kom dit, inte som ett oskrivet blad, men väl som ett blad med goda förutsättningar. Barlebo Wennebergs (2010) uttryck ”idola tribus” står alltså kortfattat för social påverkan. Det som hände när forskningspersonerna kom till skolan för att finna sig tillrätta och hitta ett sätt att lära, var att de utsattes för just social påverkan – en påverkan i ett sammanhang de upptäckte att de ibland eller till och med rätt ofta fick svårt att hantera. Att finna sin plats i ett klassrum med allt vad det innebär och medför kan vara svårt för vem som helst, men forskningspersonerna upplevde det som om att det var svårare för dem än för deras klasskamrater.

Förutom en känsla av annorlundaskap anser forskningspersonerna att de har det kämpigt i skolan. De vet med sig att de inte har några inlärnings svårigheter eftersom de i det avseendet

vet att de kan prestera bra i skolan. De söker förklaring och förståelse för sitt eget beteende och sina egna känslor och kanske i bästa fall även en lösning. De känner sig ensamma, annorlunda och missförstådda vilket troligtvis gör att de söker efter andra i samma situation, de söker efter en identitet och en social roll i ett specifikt sammanhang (Johannisson, 2006). Den frustration de upplever i skolan tar så att säga överhanden och processen är i gång. Uppenbart är att det tär på självkänslan att inte ”riktigt tillhöra klassen”, vilket också troligtvis bäddar för känslan av att annorlundaskapet ökar och kanske till och med att ett utanförskap växer till sig.

En annan viktig faktor på vägen mot forskningspersonernas självkategoriserande är med stor sannolikhet att de först kategoriserats av andra. Detta har enligt deras utsagor uppenbarligen skett och utifrån det socialkonstruktivistiska perspektivet kan man säga att de har placerats in i olika fack, stämplat eller blivit till sociala konstruktioner som exempelvis blyg, introvert, konstig, svag, annorlunda eller överkänslig. Detta kan naturligtvis ha en stigmatiserande effekt. Helt uppenbart är i alla fall att det inte är en lätt situation att hantera eftersom alla forskningspersoner framhäver att det är oerhört jobbigt och en av forskningspersonerna brister också i gråt under vårt samtal.

Känslan av att vara annorlunda och missförstådd verkar alltså vara befäst hos dem alla och upplevs rent nedbrytande. De menar att både lärare och klasskompisar missförstår dem som att de skulle vara inåtvända och tillbakadragna etcetera, när det egentligen handlar om att de behöver pausa och återhämta sig eller tänka över ett svar eller kommentar innan de talar eller agerar. Att inte bemötas med förståelse i detta är svårt. I värsta fall kan andras förväntan att de ska vara tysta och tillbakadragna göra att de känner sig så och betar sig så, likt en självuppfyllande profetia, vilket också är fallet för flera av dem (Durbach, 2011; Johannisson, 2006).

Aron (2012, 2013) menar att personer som kategoriserar sig som högekänsliga lättare fastnar i svåra eller jobbiga tankar än andra vilket kan få konsekvenser så som att de pressar sig till att vara något de inte är eller gör sådant de egentligen inte förmår. Att helt och hållet luta sig mot dessa resultat är en aning godtyckligt men intressant är att Durbachs (2011) slutsats går hand i hand med ovanstående resonemang kring kategorisering. Hon hävdar att hennes forskningspersoner (skolelever) har etiketterats och kategoriserats med exempelvis neuropsykiatriska diagnoser av sina lärare. Hon menar att detta görs helt utan grund och beror på ren okunskap hos lärarna kring dessa elevers behov. Detta, menar jag, kan få ödesdigra konsekvenser för deras livslånga lärande. Det är svårt att lära och utvecklas om man inte är trygg och mår bra och deras egna bilder av sig själva samt andra elevers syn på dem påverkar hur de mår och presterar i skolan (Durbach, 2011). Felaktiga benämningar skulle ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kunna ses som sociala konstruktioner skapade av en okunnig eller oförstående omvärld.

Frågan är om behovet att kategorisera sig är ett behov eller istället en mer eller mindre omedveten överlevnadshandling. Att kategorisera sig som högekänslig kan vara en strävan efter en förklaring som också underlättar för skolan att förstå deras behov. Det kan vara ett sätt att motivera anpassningar av exempelvis lärmiljön. Det kan också vara så att det i intervjulevernas besvikelse ligger en strävan efter ett meningsfullt sammanhang. Istället för att tillhöra ”kollektivet skolan” söker de ett annat sammanhang där de kan känna sig hemma vilket kan relateras till Johannissons metafor ”utan namn är sjukdomen hemlös” (2006, s. 29).

Istället upplever forskningspersonerna ofta att de missförstås och att de inte har den sociala kompetens som samhälle och skola premierar. De själva och omgivningen glömmer ofta bort att social kompetens är mer än framåtanda – de är empatiska, bra på att känna av och lyssna

på andra och de tänker efter – innan. Samhällets syn på vad social kompetens är blir alltför ofta elevens syn på vad som värdesätts – och inte de förmågor som de har. Därför, anser jag, har skolan en viktig roll i detta. Att medvetet arbeta för att motverka kategoriseringar och istället stärka elevers självkänsla och lyfta deras förmågor som viktiga när det gäller social kompetens är av stor vikt. De måste få känna att de är värdefulla, precis som de är. Skolan måste också visa att det inte bara är att synas och höras som ska belönas i vårt samhälle.

Utifrån den här studiens resultat kan man koppla självkänsla till två aspekter: en ond och en god. Intervjueleverna mår bokstavligen dåligt av det kategoriserande som de utsätts för av klasskompisar och lärare. Deras självkänsla försämras av att anses vara på ett visst sätt när de själva inte tycker att det är så – eller så anpassar de sig till förväntningarna och blir den sociala kategori de är insatta i - kategorisering som något ont. Det egna kategoriserandet som högekänslig ser de i motsats till detta som något gott. Självkategoriseringen verkar fylla deras behov efter en förklaring och förståelse för sig själva och flera upplever också en lättnad. Det kan också vara ren instinkt att finna en identitet och ett sammanhang för att överleva i en skolvärld och i ett samhälle där mer djärva och framåt drivande individer har prioriterat tillträde.

Det finns dock ett problem med att kategorisera sig som högekänslig och det är att det är så få som känner till begreppet. Samtidigt kan det ju vara så att kategoriserandet enbart är en social konstruktion som existerar i skolan och att eleven är ett annat barn i hemmet eftersom det är en helt annan miljö.

5.2 Vilka svårigheter uppstår i skolan och vilken betydelse har det för elevernas lärande och sociala utveckling?

Forskningspersonernas berättelser överensstämmer med Durbachs (2011) forskning som visar att elever som kategoriserar sig som högekänsliga ofta upplever klassrummet som en stökig och jobbig miljö vilken försvårar för dem i skolarbetet samt riskerar att hämma deras sociala utveckling. Vad beror detta på och hur ska man tänka kring lärmiljöer och inkludering när det gäller de som kategoriserar sig som högekänsliga? Är högekänslighet ett personlighetsdrag som psykologisk forskning påstår (Aron, 2013) och ska man i så fall ta hänsyn till olika personligheter i skolan? Frågan är intressant och olika forskningstraditioner står mot varandra i det hänseendet. Exempelvis menar Klingberg (2013) och Adler & Adler (2006) att en elevs personlighet har betydelse i skolsammanhang medan Hattie (Synligt lärande, 2011) drar slutsatsen att personlighet spelar mycket liten roll i förhållande till studieresultat.

Inkludering är ju en fråga kring allas lika värde och en rättighet för eleven liksom en trygg och god lärmiljö är det (Lgr 11). Organisatorisk differentiering är inte något skolan bör syssla med, menar Persson & Persson (2012). Deras slutsats utifrån olika studier om att ett organisatoriskt särskiljande av elever leder till sämre motivation och självvärdering går stick i stäv mot intervjuelevernas upplevelser. Här syns alltså en spricka mellan de behov som intervjueleverna anser att de har och det som skolan ska ge, inkludering. Vad kan det bero på?

En teori skulle kunna vara att många studier och undersökningar görs på ”den stora massan” och således inte speglar en specifik och avskild grupps behov. ”Synligt lärande” (2011) baseras på 50 000 studier och över 80 miljoner elever i världen. Resultatet kan inte bli mer än genomsnittligt och generellt, företrädesvis baserat på den stora massan – majoriteten. Det gör att minoriteter som exempelvis de personer som kategoriserar sig som högekänsliga eller personer med neuropsykiatriska diagnoser m.fl. kommer i skymundan för majoriteten. Resultatet blir missvisande och enkelspårigt, man får inte reda på denna avskilda grupps

behov. Ett annat sätt vore att istället sammanställa olika gruppers behov var för sig själv för att utröna vilka olika behov som finns och utifrån det dra slutsatser.

Faktum är att forskningspersonerna är överens om att lugnare miljöer och mindre grupper med klasskompisar de är trygga med är av stor betydelse för deras lärande och utveckling. De har goda erfarenheter från de gånger de har fått tillfälle att vara i den situationen. Därför låter det kritiska perspektivets utgångspunkt om att det är miljön som ska anpassas till eleven och inte tvärtom som fina ord och visst är det eftersträvansvärt, men hur ser det ut i verkligheten och hur ska man egentligen se på inkludering?

Sikes, Lawson & Parker (2013) menar att de pedagoger de intervjuat är mer eller mindre positiva till inkludering. Det är tre punkter som verkar vara centrala i deras resonemang för hur inkludering fungerar i praktiken, och det är: vilka elever de arbetar med, vilka resurser de har samt lärarnas egen syn på inkludering. Eftersom förutsättningarna ser väldigt olika ut och också kan förändras snabbt är det väldigt olika hur inkludering fungerar men också om det kan anses lämpligt. De menar att det inte är svart eller vitt, det går inte att säga att det är antingen bra eller dåligt. Istället skulle man kunna se på inkludering som en hel färgpalett av variationer men då faller inkluderingsbegreppet och det kommer istället att handla om integrering. På detta sätt skulle man också kunna se på skolelever, det som är bra för en elev är måhända inte det för en annan elev. En skolklass är också en hel palett av skiftande behov. Så ska man sträva efter inkludering i bemärkelsen att alla ska vara i samma klassrum eller bör man se på inkludering på andra sätt?

För att återgå till rättvisaspekten; alla elever har rätt till likvärdig utbildning men vägen dit kan ta olika vägar genom exempelvis anpassad pedagogik och/eller lärmiljö. Dock menar Haug (2006) att elevers chans att påverka sin egen situation i skolan ofta är begränsad, vilket naturligtvis är en försvårande omständighet. Detta gäller även forskningspersonerna.

Rädslan som flera av forskningspersonerna upplever inför situationer som uppstår där de inte vet vad de ska göra eller vad som förväntas av dem är en besvärlig omständighet. Om lärarna skulle ha större förståelse för att sådan här oro faktiskt kan vålla stor ångest skulle de också lätt kunna bidra med underlättande åtgärder, som exempelvis ett tydligt schema över dagen, ta sig någon extra minut med eleven för att gå igenom om det är något särskilt som ska hända, vilket alltså vissa lärare också gör. Särskilt viktigt, verkar eleverna tycka, är att de inte bör överraskas av någon plötslig uppgift eller situationer där de måste prestera muntligt inför hela klassen istället för att låta dem göra det med de nära klasskompisarna. Sådant kan orsaka stor och onödig oro. De vittnar alla om att de upplever att andra elever brukar ta över i gruppssammanhang och de själva blir passiva och tysta. Det är tydligt att deras frustration växer då, eftersom de egentligen både kan och vill bidra men de är inte så rättframma utan vill tänka igenom det de ska säga för att det ska kännas bra. De vill verkligen ha något att bidra med men upplever att de inte hinner eftersom andra kastar sig över uppgiften och alltså "tar över". Detta kan egentligen inte ses som en svårighet hos eleven, utan handlar istället om hur grupparbeten kan komma att gestalta sig om inte alla känner sig bekväma och trygga.

Det handlar också om att situationer som dessa gör, att kategorier som tyst, blyg, konstig osv och det som Lund (2006) definierar som inagerande beteende, skapas. Enligt forskningspersonerna är det främst klasskompisarna som kategoriserar, men även forskningspersonerna kategoriserar sina klasskompisar som "stökiga", "omotiverade" eller som de "som tar över". I sådana situationer där de upplever att andra tar över tappar de motivation och lust vilket är en stor fara. Samtidigt ses ett resonemang kring detta som handlar om att de känner att de hämmas både i lärande och utveckling av att vara kategoriserad – det verkar hänga intimt samman med deras låga självkänsla. I "Synligt

lärande” (2011) tas Hatties syn upp: han menar att en god effekt för lärande och utveckling är motsatsen till detta, det vill säga en reducering av oro och ängslan. Hattie (2011) menar också att inkludering ökar lärares förväntningar på eleverna, vilket eventuellt skulle kunna bli ytterligare en press på dem. Forskningspersonerna menar att press och stress i skolsituationen gör att det finns en uppenbar risk att de presterar ännu sämre än de egentligen skulle ha gjort om kraven känts realistiska. Resultatet visar också att forskningspersonerna inte ser det som ett problem att själva lämna klassrummet för en lugnare miljö. De menar att de skulle må bättre, lära mer och få större chans till socialt utvecklande.

Den frågan kan dock problematiseras ytterligare en gång. Är det egentligen så självklart som de själva säger att det är? Är de egentligen positiva till denna typ av organisatorisk differentiering eller är det så att de faktiskt tänker lösningsinriktat utifrån hur skolans verksamhet är uppbyggd? Kan det vara så att det är den enda lösning de ser? Att de så att säga försöker lösa frågan åt skolan när skolan inte gör något? Utifrån forskningspersonernas berättelser kan man misstänka att egen särskiljning är ett sätt att tänka lösningsfokuserat men också ett sätt att anpassa sig till en dominerande omgivning. Det kan ju inte uteslutas att de har rätt i sitt antagande om att de skulle både prestera och utvecklas mer socialt om de fick göra det utifrån sina egna förutsättningar och behov, även om elever inte alltid vet vad som är bäst för dem. Som det är nu måste de hela tiden anpassa sig till den miljö och den undervisning som finns tillgänglig.

För att återgå till demokratidiskussionen: utifrån Carlsson & Nilholms (2004) resonemang om att inkluderingsfrågan haft för stort fokus på att rikta sig emot exkludering och segregering, uppstår den intressanta frågan hur man bör se på inkludering och demokrati när det gäller de elever som kategoriserar sig som högkänsliga. Haug (2013) menar samtidigt att man antingen kan se eleven som ensam problembärare som ska korrigeras eller så är elevens svårigheter istället ett resultat av ”historiska konsekvenser och sociala konstruktioner av skolan och skolsystemet” och att det alltså är dessa som bör förändras istället för den enskilde eleven. Det sistnämnda alternativet går i linje med forskningspersonernas åsikter om att de skulle vinna på att få arbeta i mindre och lugnare miljöer samtidigt som de lägger ansvaret på sig själva genom att säga att det är de som inte klarar av den vanliga klassen. Troligt är att vissa klasser är lugnare och har ett mer tillåtande klimat än andra vilket gör att exempelvis muntliga redovisningar kan vara svårare eller lättare beroende på omgivningen. En elev verkar också klara av det vanliga klassrummet bättre än de andra vilket är intressant då det troligtvis säger en del om klassrumsklimat och lärares förhållningssätt men kanske även om hur inkännande lärarna är.

I forskningspersonernas berättelser lyser en ambivalens igenom; är det de själva eller skolan som äger problemet? Är de elever med (särskilda) behov eller inte? Det är inte heller lätt att veta var gränsen ska dras eftersom det faktiskt inte finns någon specifikt avgränsad definition för vad som ska gälla i avseendet (Isaksson, 2009). Eftersom Carlsson & Nilholm (2004) menar att inkludering för elever med särskilda behov i många avseenden inte heller har problematiserats gör det att detta tillsammans med forskningspersonernas ambivalens öppnar upp för ett uppmärksammande av dessa frågor: bör man se elever som kategoriserar sig som högkänsliga som elever med (särskilda) behov eller ej?

Skolverket (1999) framhäver att den undervisning och de lärmiljöer som eleven utsätts för under sin skoltid har betydelse för eleven resten av livet och därför är det viktigt att se till att elevens behov tillgodoses. Ur ett jämställdhetsperspektiv menar de att pedagogik och lärmiljöer ska anpassas efter elevens behov. Det finns alltså ytterligare anledning att ifrågasätta om inkludering som den oftast gestaltas sig ute på skolorna, är det

eftersträvansvärda för alla elever och den demokratiska dimensionen bör diskuteras i sammanhanget. Den ekonomiska dimensionen lyfts inte lika ofta som rättviseaspekten. Persson (1998) menar att inkludering är billigare för skolorna eftersom andra lösningar är ekonomiskt krävande.

Det kritiska perspektivet utgår bland annat från att allt lärande sker i samspel med andra (Strandberg, 2006; Vygotskij, 1978). Forskningspersonerna menar att de med fördel arbetar individuellt och en elev säger uttryckligen att det är det allra bästa sättet för honom att lära på. Flera uttrycker dock att de gärna arbetar i grupp om det är med sina nära klasskompisar som de känner sig trygga med, vilket också enligt mig bör ses som en form av inkludering. Man skulle kunna se Vygotskijs (1978) sätt att se på inläring som betydelsefullt i sammanhanget. Han menar att det består av två steg: först kommunicerar man, exempelvis två elever pratar med varandra om en uppgift. Sedan flyttar kommunikationen in i den enskilde individen, eleven och blir ett slags ”inner speech” – inre prat. Detta är intressant eftersom forskningspersonerna upplever att de ofta har och ofta föredrar detta inre tankearbete vilket de anser inte bör förväxlas med att vara introvert, blyg eller konstig (Durbach, 2011).

Utifrån forskningspersonernas berättelser framgår att de alla mer eller mindre plågas av låg självkänsla och självbild, vilket kan kopplas till hur de upplever skolan samt vilka förväntningar som skolan har på dem (Groth, 2007; Säljö, 2000). Trygghet framstår i resultatet som en viktig faktor för att forskningspersonernas ska klara av sin skolgång på ett tillfredsställande sätt – inbegripande inläring, social utveckling och i det stora hela välmåendet. Naturligtvis gäller detta alla elever men Durbach menar att de som kategoriserar sig som högkänsliga också har en större tendens att oroas för mycket och för länge kring saker och ting (Durbach, 2011). Detta skulle kunna göra att exempelvis otrygghet kan ta orimliga proportioner och få en sådan person att inte bara prestera sämre utan också att må väldigt dåligt och inte vilja gå till skolan. Dessa elever är, enligt Durbach (2011), dock ofta plikttrogna och går därför till skolan även om de mår väldigt dåligt och detta genererar i sin tur ett ännu sämre mående. Vidare är en elevs självuppfattning en stark påverkansfaktor för elevens studieresultat vilket betyder att det är viktigt att arbeta med detta i skolan (Synligt Lärande, 2011; Le m.fl., (2005).

Den sviktande självkänslan är genomgående i forskningspersonernas skildringar av skolsituationen. Hela tiden kan deras svårigheter relateras till yttre omständigheter så som lärmiljön, lärarnas och klasskompisars förhållningssätt och oförmåga att förstå dem och de behov de har.

5.3 Vilka faktorer anser eleverna vara allra viktigast för att stärka deras lärande och sociala utveckling i skolan?

Forskningspersonernas högsta önskan är att få arbeta i mindre lugnare grupper med nära klasskompisar. Då skulle de få chans till att lära och utvecklas socialt i samspel med andra – det är deras fasta åsikt i frågan. De tror också att behovet av att pausa och återhämta sig skulle minska vilket även Durbach (2011) i sin avhandling kommit fram till gäller för de elever som kategoriserar sig som högkänsliga.

Att särskilja sig själv från klassen ser de alltså inte som något negativt utan som en möjlighet. Eftersom det påverkar elever hela livet ut hur deras skolsituation ser ut anser jag att det är viktigt att lyssna på hur elever anser att de behöver ha det i skolan även om de inte alltid har rätt (Skolverket, 1999). Det är dock viktigt att lärare har en diskussion med sina elever och tillsammans försöker finna ett sätt som fungerar för både elev och lärare. Ur det kritiska perspektivet är det ju miljön som ska anpassas efter eleven och vem kan påstå att det alltid är

det vanliga klassrummet som är det rätta? Om en eller flera elever behöver och får sitta i ett mindre rum så har skolan anpassat miljön efter elevens behov. Inkludering behöver, enligt min åsikt, och i likhet med specialpedagogen och forskaren Ekström, inte enbart handla om det vanliga klassrummet. Det viktiga är att eleverna känner att de är del av ett sammanhang de trivs i. Samtidigt finns forskning som betonar att mindre klasser har betydelse för elevers studieresultat (Synligt lärande, 2011).

Att lärarna är viktiga för alla elever är det nog ingen som förnekar. Frågan är dock hur mycket de betyder och om deras bemötande kan betyda olika mycket för olika elever.

Forskningspersonerna upplever att ett varmt och inklämmande lärarbemötande är av stor betydelse för dem. "Synligt Lärande" framhåller också betydelsen av goda relationer med lärare men även tydlighet i undervisningen är av stor vikt (2011). Det som lyser igenom i forskningspersonernas berättelser är att de anser sig, kanske mer än andra elever, ha ett mycket stort behov av trygghet i skolan vilket är starkt sammankopplat till lärarens förhållningssätt. Den nära relationen till lärarna är alltså viktig för alla forskningspersoner. Arbeau m.fl. (2010) menar att relationen mellan elev och lärare är särskilt viktig för yngre elever och har ännu större betydelse för de som är eller verkar blyga eller introverta, vilket gäller de flesta forskningspersonerna.

När forskningspersonerna berättar framkommer det att de tycker att deras lärare har olika mycket medvetenhet kring deras behov. En av forskningspersonerna upplever sin lärare mer inklämmande än de andra och han menar även att läraren har förmågan att hålla klassen någorlunda lugn. Han är också den elev som utifrån alla berättelser verkar klara av det vanliga klassrummet bäst. Naturligtvis underlättas hans situation även av att han ibland får gå undan men han anser dock att han skulle behöva det i större utsträckning. Det här visar att det går att göra ganska små anpassningar som ger resultat. Det är mer problematiskt att organisera om hela skolans verksamhet.

Sammantaget är det dock inte särskilt mycket som görs för att underlätta för dem. Ibland får de sätta sig lite längre bort där det är lite lugnare, ibland får de sitta i ett annat rum, en elev förbereds inför schemaförändringar, annars görs inte mycket. Vad beror det på?

Naturligtvis beror det dels på att lärarna inte är medvetna om problemet, de flesta av forskningspersonerna har heller inte berättat för sina lärare hur de upplever sin skolsituation. Det visar sig att det inte är så lätt. Eleven som till varje pris försöker undvika att tala inför klassen vill inte berätta av rädsla att ses som överkänslig – igen. Det har hänt förut och vad hjälper det honom att få höra att han överreagerar? Flera elever vittnar om lärares oförmåga att sätta sig in i deras perspektiv och istället avfärdar dem med ett: Du kan ju, visa det också!

Att utsättas för oförståelse, bristande pedagogik eller felaktiga krav kan ge men för livet i form av exempelvis beteendevårigheter eller som Lund (2006) benämner beteendeproblem. En elev som inte bemöts på ett bra sätt kan till exempel börja dra sig undan eller må dåligt rent psykiskt av detta (Rydellius, 1998; Jonkman, 2013). Detta ter sig särskilt skrämmande då en av forskningspersonerna faktiskt försökt att prata med sin lärare om sina behov men inte fått något gehör. Vad den uteblivna responsen berodde på är svårt att avgöra men kanske avfärdade läraren begreppet högekänslighet som något betydelselöst eller som humbug och lyssnade därför inte ens på de behov eleven anser sig ha. Forskningspersonen blev både besviken och kände sig oviktig och säger att hon inte kommer att anförtro sig mer åt den läraren, trots att hon anser att en medvetenhet om detta är viktigt för alla lärare och dessutom en självklar ingrediens i lärarutbildningen. Detta anser även Durbach (2011) vars huvudsakliga konklusion är att lärare måste bli mer medvetna om att elever kategoriserar och

identifierar sig som högekänsliga, för att lära sig att upptäcka dessa elever samt veta hur de på bästa sätt utifrån deras behov kan agera stöttande och underlättande för dem i skolan.

Skolan måste arbeta med att eliminera oöverstigliga orosmoment, exempelvis plötsliga gruppindelningar eller anpassa uppgifters utförande så att de elever som upplever en skräck kan göra på ett annat sätt istället. Ett sätt för skolan att hantera dessa elever skulle kunna vara att ge eleven ett så kallat trygghetsutrymme, ett fysiskt rum eller åtminstone en avskild plats att kunna gå undan till och pausa i eller arbeta enskilt. Om detta gjordes skulle det troligtvis bidra till en större trygghet i klassen och hos den enskilde individen. Att slippa vara orolig för att något oförutsett och kanske obehagligt ska ske skulle förmodligen de flesta tycka var en underlättande och lugnande faktor. Utifrån detta kan man tycka att det vore naturligt att se över vilka andra lugnande och underlättande miljöfaktorer som man kan förändra i klassrummet eller i lärmiljön. Till exempel nämner forskningspersonerna att de helst vill sitta längst bak för att slippa rörelse bakom ryggen. Forskningspersonerna har förslag på hur den nuvarande klassrumsmiljön skulle kunna anpassas utefter de förutsättningar som finns, men de behöver bli tillfrågade också, vilket inte har skett.

Eftersom forskningspersonerna tycker om att lära sig och är ambitiösa så är det ju viktigt att deras positiva inställning tas tillvara. Och eftersom de upplever att de har lätt för sig behöver de utmanas och uppmuntras men de upplever ofta att det är precis tvärtom. De känner inte att lärarna förstår dem, deras sätt att vara och deras behov. De önskar att de fick vara med och bestämma oftare vad de ska jobba med men kanske framför allt på vilket sätt för att det ska kännas meningsfullt och inte leda till onödigt oro och stress. De så att säga letar efter en lämplig aktivitet utifrån sina behov (Strandberg, 2006). De efterlyser medvetenhet och kunskap hos lärarna för elever som kategoriserar sig som högekänsliga. Det är viktigt att skolan arbetar med att stärka elevers självkänsla och att lyfta deras förmågor som viktiga när det gäller social kompetens. Forskningspersonerna måste få uppgifter inom den proximala utvecklingszonen och ha lärare som åtminstone försöker sätta sig in i deras perspektiv. De måste få känna att de är värdefulla, precis som de är. Skolan måste visa att det inte bara är att synas och höras som ska belönas i vårt samhälle.

5.4 Slutsatser – elev, skola, samhälle

Det första som slår mig är hur samstämmiga intervju eleverna är. Trots att de är i olika åldrar och uttrycker sig på olika sätt är de ändå rörande eniga i sina utsagor, kontentan är densamma. För alla elever är skolan en arena där samspelet mellan de egna uppfattningarna om sig själv och kraven från omgivningen är det centrala. Forskningspersonerna upplever uppenbarligen inte att kraven rent inlärningsmässigt är något problem utan det är istället andra krav som ställer till det. Det handlar om processer som blir tydliga på individ-, grupp-, och organisationsnivå och frågor om varför forskningspersonerna kategoriserar sig och vad det har för betydelse i skolan. Det rör sig om hur lärmiljöer ska organiseras samt om lärares förhållningssätt och medvetenhet kring elevernas behov i relation till en ofta sviktande självkänsla och ett stort behov av trygghet hos eleven.

Det är intressant att forskningspersonernas berättelser i mångt och mycket kan kopplas till Durbachs (2011) avhandlingsresultat om exempelvis elevers ofta låga självkänsla, de kategoriseringar de råkar ut för och den frustration de känner i skolsituationen. Forskningspersonernas berättelser i den här studien styrker därmed att det finns elever med dessa behov – oavsett om de kategoriserar sig som högekänsliga eller inte.

Det är uppenbart att det finns ett behov av kategorisering i vårt samhälle. Troligtvis finns det olika motiv till detta – även om det övergripande motivet är att förstå sin omvärld och de

individer som finns i den. Forskningspersonerna blir kategoriserade av sina klasskompisar och lärare för att de lättare ska förstå dem. Medan forskningspersonernas självkategoriserande skulle kunna ses som en form av överlevnadsstrategi i en värld de inte tycker att de passar in i eller som ett sätt att nå lättnad och förståelse för sig själv. Att själv placera sig i en kategori är ingenting som låter sig göras över en natt för alla har en strävan efter att vara som andra. Det är istället en process som pågår under en längre tid och det är tydligt att intervju elevernas upplevelser av skolan har en stor del i detta.

I samhälle och skola är det sociala förmågor som bygger på framåtanda och starkt individfokus som belönas, medan dessa elever istället ofta verkar ha ett rikt inre liv med sociala förmågor som att bry sig om sina medmänniskor, vara lyhörda och empatiska. Forskningspersonerna vittnar också om att de har en betydelsefull social interaktion med sina nära klasskompisar. De är också skolelever som har idéer kring och strategier för att bättre orka med skolmiljö och skolarbete; det är värdefull kunskap för skolan. Det viktiga är att deras upplevelser existerar och tar sig olika uttryck samt vad skolan kan göra för att underlätta för dessa elever. Alla vittnar om att de tycker att det är svårt och jobbigt i skolan – man skulle faktiskt kunna säga att de har en sorts överlevnadskompetens. De försöker göra så att det ska bli bra, de kommer med lösningar, är kreativa och sist men inte minst så anpassar de sig – oavsett om det är bra eller inte. Det är uppenbart att de ofta har många förmågor som tyvärr kommer i skymundan av en skola där elever förväntas prestera på ett sätt som inte passar dem.

Ingen har riktigt förstått sig på de så kallade ”gråzonsbarnen” men ofta definierat de som att de har svårt i skolan på något sätt men inte uppfyller några diagnoskriterier och alltså inte får någon diagnos (Serrebo, 1998). De hamnar lätt mellan stolarna eftersom de inte riktigt kan sättas in i en avgränsad kategori – förutom den diffusa kategorin ”gråzonsbarn” som ingen vet vad de ska göra med. Kanske kan det vara så att de elever som kategoriserar sig som högkänsliga är några av de där ”gråzonsbarnen”? Det är intressant att fundera över om barn som inte är tydliga i sin framtoning utan lite sådär diffusa och oklara får mindre hjälp och stöd i skolan. Hade det varit lättare för lärarna om de hade en diagnos eller åtminstone en specifik kategori att relatera till? Eller frågan kanske ska ställas så här; hade det känts lättare om det varit så?

Sammanfattningsvis kan man se att det inte är några stora och revolutionerande anpassningar intervju eleverna behöver – om man bortser från deras önskan om att alltid få jobba i mindre och lugnare miljöer. Det är inget revolutionerande och kanske skulle det räcka med att dessa anpassningar gjordes i det vanliga klassrummet? Kanske skulle det eliminera elevernas rädsla och oro? Kanske skulle det räcka även om ett eget ”trygghetsutrymme” att tillgå vid behov vore att föredra?

Diskussionen borde hur som helst i större utsträckning handla om vilka *olika* behov (och ej generalisera utifrån ett genomsnitt) som finns hos Sveriges skolelever och hur man kan anpassa undervisning och lärmiljö utefter dessa behov.

5.5 Metoddiskussion

Studiens data inhämtades via intervjuer. Det var emellertid inte en helt enkel process att få tag på barn och ungdomar som ville låta sig intervjuas då det var viktigt för mig att alla skulle vara medvetna om sin situation, det vill säga kategorisera sig som högkänsliga. Detta för att inte sätta igång processer hos dem som sedan inte skulle kunna följas upp, en angelägen etisk aspekt.

Efter övervägande insåg jag att en konventionell statistisk urvals metod skulle bli alltför omfattande för att vara möjlig under överskådlig tid. Därför föll valet på ett så kallat

målinriktat urval med ett snöbolls förfarande som angreppssätt. Det innebar att kontakt togs med ett fåtal individer som i sin tur förmedlade kontakt med relevanta personer för studien. Således bistod Sveriges förening för högkänsliga (SFH) med utskick i deras medlemsorgan varvid föräldrar hörde av sig för sina barns räkning samt ungdomar som själva tog kontakt.

Samtliga forskningspersoner samt vårdnadshavare gavs information om studiens syfte och visade alla ett stort engagemang i ämnet. De yngsta barnens vårdnadshavare diskuterade detta i sin tur med sina barn, några begärde betänketid och valde sedan att inte gå vidare i detta medan andra ställde upp. Detta gjorde att intervjuerna påbörjades samtidigt som sökandet efter fler intervjupersoner fortskred. Det var en aning nervöst att inte veta om antalet intervjupersoner (minst åtta) skulle uppfyllas men till slut var kvoten fylld. Det fungerade över förväntan att parallellköra intervjuer och analys av resultat allteftersom intervjuerna blev klara. Mina analyser berikade de senare intervjuerna vars frågor så att säga förfinades genom detta förfarande. Detta ledde också till att de första intervjuerna kompletterades med ytterligare frågor.

Alla forskningspersoner berättade öppet om sina upplevelser i skolan. I flera fall fanns vårdnadshavaren med i bakgrunden som ett stöd vilket verkade ha en positiv inverkan på forskningspersonerna. Dock hände det att vårdnadshavaren vid ett fåtal tillfällen gick in och ”hjälp” sitt barn när det inte hittade rätt formulering. Om detta har påverkat enskilda uttalanden i riktning mot vårdnadshavarens syn på situationen är svårt att veta. Dock påverkar det inte studiens resultat som helhet då detta endast skedde vid några få tillfällen och i liten omfattning. Under de flesta intervjuerna var inte vårdnadshavare närvarande, vilket var ett medvetet val från forskningspersonernas sida.

5.6 Slutord

Vår omvärld är i ständig rörelse och förändring. Än så länge har vi en existerande norm som i sin tur är en social konstruktion där bara de som anses normala får plats. Forskning menar att normen håller på att krympas i och med att det uppstår fler och fler kategoriseringar (Skolverket, 2007). Elevers skyldighet att gå i skolan samt de ökade kraven på eleverna skulle kunna ses som orsak till att antalet kategoriseringar och även diagnostiseringar ökar då dessa bland annat är effektiva redskap för att generera mer resurser i skolan (Stridsman, 2013; Kärfve, 2012). Det är lättare att sätta in hjälp och stöd till något som har ett namn och därmed också existerar (Johannisson, 2006). Att kategorisera sig som högkänslig är en relativt ny företeelse och eftersom det varken ses som en diagnos, störning eller sjukdom är det svårt att avgöra hur skola och samhälle bör se på detta fenomen i framtiden. Det viktiga i sammanhanget är dock att det finns elever som kategoriserar sig som högkänsliga och att de anser sig ha behov av vissa anpassningar i skolan. Genom sitt kategoriserande har de också funnit en identitet och en social roll de faktiskt anser vara en lättnad. Avslutningsvis ställs frågan: hur bör man utifrån kategorin högkänslighet se på den policy kring inkludering som specialpedagogen och forskaren Ekström anser är rådande i den svenska skolan nu och i framtiden (Stridsman, 2013)?

6. Fortsatt forskning

Fortsatt forskning kring elever som kategoriserar sig som högkänsliga skulle kunna bidra med en större medvetenhet och kunskap kring dessa elevers svårigheter som ofta uppstår som diffusa och svårupptäckta i skolan. Intressant vore att utröna hur eleverna skulle uppfatta skolsituationen om anpassningar utifrån deras beskrivningar görs fullt ut. Särskilt intressant med en jämförande studie där fokus ligger på hur skolsituationen gestaltar sig för dem med en lärmiljö i linje med deras önskan i jämförelse med inkludering i bemärkelsen ”det vanliga

klassrummet” som mål. Man skulle också kunna anlägga ett genusperspektiv på frågan för att se om några uppenbara skillnader mellan pojkar och flickor gör sig gällande i sammanhanget.

7. Till Sist

...ett STORT TACK till mina forskningspersoner. Det hade inte blivit en uppsats utan er. Era personliga berättelser har berört mig långt in i själen. Ert mod och er öppenhet betyder allt för min studie men även mycket för mig på det personliga planet. Det vill jag att ni ska veta!

Hur ska jag kunna tacka er nog?

Tack!

Ett tack riktas även till min gamle far för att du alltid stöttar och kommer med konstruktiv kritik.

Tack pappa!

8. Referenser

- Acevedo, B & Aron, A & Aron, E (2010) *Association of Sensory Processing Sensitivity when Perceiving Positive and Negative Emotional States*. San Diego: American Payroll Association.
- Adler, B & Adler, H (2006) *Neuropedagogik – om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- af Sandeborg, J (2013) *Så vill hjärnforskaren Torkel Klingberg förändra skolan*. Stockholm: Skolporten, nr 3 2013.
- Arbeau, A.K & Coplan, R.J & Weeks, M (2010) *Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1*. Canada: Carleton University.
- Aron, E. N (2013) *Den högkänsliga människan. Konsten att må bra i en överväldigande värld*. Stockholm: Egia förlag.
- Aron, E. N (2010) *Psychotherapy and the Highly Sensitive Person: Improving Outcomes for that Minority of People who are the Majority of Clients*. New York: Routledge.
- Aron, E. N (2004) *Revisiting Jung's concept of innate sensitiveness*. Journal of Analytical Psychology, 49.
- Aron, E. N & Aron, A & Jagiellowicz, J (2012) *Sensory Processing Sensitivity: A Review in the Light of the Evolution of Biological Respositivity*. New York: State University of New York.
- Aron, E. N (2006) *The clinical implications of Jung's concept of sensitiveness*. Journal of theory and Practice, 8(2).
- Aron, E. N (2002) *The Highly Sensitive Child*. London: Thorsons.
- Barlebo Wenneberg, S (2010) *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.
- Bell, J (2007) *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A (2008) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Carlsson, R & Nilholm, C (2004) *Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion*. Stockholm: Utbildning och demokrati, volym 13, nr 2.
- Durbach, L. M (2011) *The use of interactive stories to deal with awareness of high sensitivity in middle childhood*. Potchefstroom, South Africa: North-West University.
- Ekholm, M & Fransson, A (2007) *Praktisk intervjuteknik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

- Fischbein, S (1996) *Specialpedagogik och lärarutbildning*. Stockholm: Pedagogisk forskning i Sverige, årg 1, nr 2. Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan.
- Groth, D (2007) *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Haug, P (2006) *Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway*. London: European Journal of Special Needs Education.
- Isaksson, J (2009) *Spänningen mellan normalitet och avvikelse. Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Umeå: avhandling, Umeå universitet.
- Johannisson, K (2006) (red.) *Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I: Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Jonkman, L (2013) *Introvert: den tysta revolutionen*. Stockholm: Forum bokförlag.
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Le, H & Casillas, A & Robbins, S. B & Langely, R (2005) *Motivational and Skills, Social, and Self-Management Predictors of College Outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory*. Educational and Psychological Measurement, Vol. 65 No. 3, June 2005 482-508.
- Lund, I (2006) *Hon sitter ju bara där! Inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (2008)
- Nilholm, C (2006) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, Forskning i Fokus, nr 28.
- Nilholm, C (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B (1998) *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborg: avhandling vid Göteborgs universitet, institutionen för Specialpedagogik.
- Persson, B (2009) *Finns en specialpedagogisk agenda? – Om utbildningspolitik och elever i behov av särskilt stöd*. I: Krut, Individ, Samhälle & Specialpedagogik nr 136.
- Persson, B & Persson, E (2012) *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Repstad, P (1999) *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Rydellius, P. A (1998) *En skola för alla? I: Skolan är barnens arbetsmiljö*. Stockholm: Läkartidningen volym 95, nr 18.
- Serrebo, S (1998) *Se även "gråzonsbarnen" – de tysta, passiva, otrygga. I: Skolan är barnens arbetsmiljö*. Stockholm: Läkartidningen volym 95, nr 18.

Sikes, P & Lawson, H & Parker, M (2007) *Voices on: teachers and teaching assistants talk about inclusion*. United Kingdom: International Journal of Inclusive Education, 11:3, 355-370.

Skolverket (1999) *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Liber.

Skolverket (2007) *Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete*. Stockholm: Skolverket, PM 2007-11-26 1 (24)

Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Stensmo, C (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Strandberg, L (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts förlagsgrupp AB.

Stridsman, S (2013) *Diagnoserna ökar i takt med kraven*. Stockholm: Skolporten, nr 3 2013.

Sveriges Kommuner och Landsting, J (2011) *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.

Svenska Uneskorådet & Specialpedagogiska institutet (2008) *Riktlinjer för inkludering: Att garantera tillgång till utbildning för alla*. Svenska uneskorådets skriftserie 0348-8705; 2008:1.

Säljö, R (2003) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L (1978) *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Åström Anastassiadis, M (2013) *Att leva med högekänslighet*. Stockholm: Stockholms universitet.

8.1 Internetkällor

Borneskans, F(2013) *Introverta riskerar att dra kortaste strået*.

<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2013/11/22/introverta-riskerar-dra-kortaste-straet> (Pedagogiska Magasinet). Nedladdat 2013-11-23, 15.25.

Kärfve, E (2012) <http://www.rodarummet.org/web/2012/11/09/psykiatrisk-diagnostisering-paverkar-hela-samhallet/> Nedladdat 2013-12-07, kl. 15.06.

Sallnäs, E.L (2007) *Beteendevetenskaplig metod. Intervjuteknik och analys av intervjudata*. <http://www.nada.kth.se/kurser/kth/2D1630/Intervjuteknik07.pdf> Nedladdat 2013 11 03, kl. 12.03.

Skolinspektionen (2013) *Elever har rätt att få särskilt stöd.*

<http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Nyheter-Rad-och-vagledning1/Elever-har-ratt-att-fa-sarskilt-stod/> Nedladdat 2014 01 06, kl. 12.48.

Skolverket (2012) *Skolplikt och rätt till utbildning.* <http://www.skolverket.se/eleven-i-skolan/narvaro/skolplikt-och-ratt-till-utbildning-1.201694> Nedladdat 2014 01 06, kl. 12.37.

Sveriges förening för Högekänsliga (2013) www.hspforeningen.se. 2013 12 06, Nedladdat kl. 07.51.

Utbildningsplan, Specialpedagogprogrammet, 90 hp Umeå universitet:

<http://www.umu.se/utbildning/program-kurser/utbildningsplanesok/utbildningsplan-detalj?code=LYSPE>. Nedladdat 2013 12 30, kl. 14.29.

Intervjuguide bilaga

Intervjuguiden har legat till grund för de aktuella frågeområdena i den här studien. Frågorna har vid behov formulerats om för att passa den intervjuades ålder. Det som står inom parentes var endast för mitt eget minnes skull vid intervjutillfället för att inte missa något som kanske skulle visa sig vara väsentligt. Frågan ”Hur kommer det sig att du upplever dig som högkänslig?” ställdes som en av de sista frågorna för att inte riskera att färga svaren på övriga frågor. Till sist ges exempel på naturliga följdfrågor som ställts för att få veta mer om hur intervjuade eleven tänker kring och upplever frågeställningarna.

Inledande frågor – bakgrundsfakta:

1. Hur gammal är du?
2. Vilken klass går du i?
3. Hur många är ni i klassen?
4. Vad gör du på fritiden?

Skolan och lärarna:

1. Hur är din bild av skolan?
2. Hur är det att gå i skolan?
3. Berätta om din lärmiljö/ditt klassrum (storlek, placering, färger, ljudnivå, belysning, möblering etc).
4. Berätta om dina lärare/beskriv dina lärare (förhållningssätt, bemötande, kunskaper etc.)
5. Hur anser du att en bra lärare ska vara?
6. Hur skulle du beskriva din klass?
7. Hur anser du att en bra klass ska vara?
8. Berätta om vilket inflytande ni som elever har i skolan när det gäller skoluppgifter, arbetssätt, lärmiljön/klassrummet, raster osv.

Uppgifter och arbetssätt:

1. Beskriv skoluppgifter/arbetssätt där du känner att du lär dig något i skolan.
2. Beskriv skoluppgifter/arbetssätt där du känner att du har roligt och mår bra i skolan.
3. Vad tycker du att skolan kan göra för att stärka ditt lärande?
4. Vad kan du bidra med för att din inläring ska stärkas?
5. Vad tycker du att skolan kan göra för att stärka din sociala utveckling?
6. Vad kan du bidra med för att din sociala förmåga ska utvecklas?
7. Beskriv skoluppgifter/arbetssätt där du tycker att det fungerar sämre/dåligt för dig i skolan.
8. Beskriv skoluppgifter/arbetssätt då du känner att det är jobbigt/svårt för dig i skolan.
9. Vad kan skolan göra för att hindra att det känns så? Och vad kan du göra?
10. Hur tycker du bäst om att jobba – i klass, mindre grupp, men en klasskompis eller själv? Förklara varför du känner som du gör.
11. Hur tänker du kring uppgifter/arbetssätt som du tycker är svåra/jobbiga att utföra?

Eleven i skolan:

1. Berätta hur du tycker att du är som person.
2. Hur upplever du att du är i klassen?
3. Hur upplever du att du är hemma?
4. Hur tror du att dina lärare uppfattar dig?
5. Hur tror du att dina klasskompisar uppfattar dig?

6. Hur tycker du att du är tillsammans med dina klasskompisar?
7. Hur är det att samarbeta med dina klasskompisar i klassrummet?
8. Hur är det att samarbeta med dina klasskompisar i mindre grupper?
9. Vad betyder rasterna för dig? Hur upplever du dem?
10. Vad brukar du göra på rasterna?

Övrigt:

1. Hur ser din drömskola ut? Fantisera fritt.
2. Hur kommer det sig att du upplever dig som högekänslig?
3. Vill du berätta något som jag inte frågat om?
4. Om jag skulle komma på fler frågor senare, är det okej om jag återkommer till dig då?

Följdfrågor - exempel:

1. Beskriv/berätta mer/utveckla/ fler exempel
2. Hur kändes det?
3. Hur tänkte du då?
4. Vad var det som gjorde att det kändes så?
5. Vad gjorde du då?
6. Hur hanterar du det?
7. Vad betyder de/det för dig?
8. Vad tycker du att de borde tänka på/göra?
9. Hur kommer det sig...?
10. Vad tror du det beror på?
11. Hur skulle du önska att det var?