



Høgskulen  
på Vestlandet

# BACHELOROPPGAVE

Når løsningen blir problemet

When the solution becomes the problem

**Mary Elisabeth Berstad**

Grunnskolelærer 1-7

Fakultet for lærer, kultur og idrett

Veileder: Kirsten Helen Flaten

11.05.2018

Antall ord: 7223

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Sammendrag

**Når løsningen blir problemet:** Selektiv mutisme er en lavfrekvent tilsand, dvs. at det kun er et fåtall barn som blir diagnostisert. Pedagogen får derfor lite informasjon om, og erfaring med lidelsen. Jeg ønsker med oppgaven å rette oppmerksomhet mot en gruppe barn, som ikke er i stand til å gjøre oss oppmerksomme på dem. Målet for denne forskningen er å se på hvordan et utvalg lærere arbeider for å skape et trygt og Inkluderende læringsmiljø for barn med selektiv mutisme i skolen. Oppgaven er skrevet med bakgrunn i en kvalitativ undersøkelse basert på fem intervju om enkeltlæreres kunnskap og erfaringer. Forskningen antyder at all interaksjon med barn med selektiv mutisme, bør bygge på prinsippene bak defokusert tilnærming. Som pedagog, med ansvar for barn med selektiv mutisme er det viktig å ha et tverrfaglig team i ryggen. Det skal kvalitetssikre opplæringa for disse elevene.

## Abstract

**When the solution becomes the problem:** Selective mutism is a relatively rare condition. This means that the teacher gets very little, if any, information about, and experience with the disease. With this bachelor thesis I want to raise awareness around a group of children, who can't raise their voice themselves. This thesis aims to identify how a selection of teachers creates a safe and including environment for children with selective mutism in school. Using qualitative methodology, I interviewed five teachers. The analysis indicates that any interaction with children with selective mutism, should be based on defocused communication. Furthermore, as a teacher responsible for a child with selective mutism, interdisciplinary collaboration is necessary. This aims to secure quality in education for children with selective mutism.

## Forord

She's given up talking  
Don't say a word  
Even in the classroom  
Not a dickie bird Unlike other children  
She's seen and never heard She's given up talking  
Don't say a word

You see her in the playground  
Standing on her own  
Everybody wonders  
Why she's all alone  
Someone made her angry  
Someone's got her scared  
She's given up talking  
Don't say a word

Ah but when she comes home  
It's yap-a-yap-yap  
Words are running freely  
Like the water from a tap  
Her brothers and her sisters  
Can't get a word in edgeways  
But when she's back at school again  
She goes into a daze

Ah but when she comes home  
It's yap-a-yap-yap  
Words are running freely  
Like the water from a tap  
Her brothers and her sisters  
Can't get a word in edgeways  
But when she's back at school again  
She goes into a daze

She's given up talking  
Don't say a word  
Even in the classroom  
Not a dickie bird  
Unlike other children  
She's seen and never heard  
She's given up talking  
Don't say a word

She's given up talking  
She don't say a word

Don't say a word

Paul McCartney 2001

# Innholdsfortegnelse

.....	1
<b>BACHELOROPPGAVE</b> .....	1
<b>1.0 Innledning</b> .....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Problemstilling og begrepsavklaring.....	7
<b>2.0 Teori</b> .....	8
2.1 Hva er selektiv mutisme? .....	8
2.1.1 Sosial angst eller fobi?.....	8
2.1.2 Egenskaper.....	9
2.3 Tverrfaglig samarbeid .....	10
2.4 Tilpasset opplæring og alternative tiltak i skolen .....	10
2.5 Lærerrollen.....	11
2.6 Defokusert tilnærming.....	11
2.6.1 «Stimulus fading» og «Siding-in-technique» .....	12
2.7 Lær barnet å kjenne.....	12
<b>3.0 Metode</b> .....	13
3.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	13
3.1.1 Semistrukturert forskningsintervju .....	13
3.1.2 Valg av informanter.....	14
3.1.3 Intervjuguide.....	14
3.1.4 Gjennomføring av intervjuet.....	15
3.1.5 Transkripsjon, innsamling og tolkning av datamaterialet .....	15
3.2 Validitet og reliabilitet .....	15
3.2.1 Feilkilde .....	16
3.3 Etske retningslinjer og hensyn.....	16
<b>4.0 Analyse</b> .....	17
4.1 Tverrfaglig samarbeid .....	17

4.1.1 Eleven – den viktigste samarbeidspartneren .....	18
4.1.2 Tilrettelegging i overgangssituasjoner, stabilitet og forutsigbarhet .....	18
4.2 Defokusert tilnærming .....	19
4.2.1 Ikke presse .....	20
4.2.2 «Stimulus fading» og «Sliding-in-technique» .....	21
4.2.3 Vær oppmerksom på din reaksjon .....	22
4.3 Lær barnet å kjenne .....	22
4.4 Tilpassede og alternative tiltak i skolen .....	23
4.4.1 Gruppeaktivitet, sosial læring og en trygg voksen.....	24
<b>5.0 Oppsummering</b> .....	<b>25</b>
5.1 Videre forskning og refleksjon .....	26
<b>6.0 Litteraturliste</b> .....	<b>27</b>
<b>7.0 Vedlegg</b> .....	<b>30</b>
7.1 Mail til rektor ved skole på Island .....	30
7.1.1 Mal nr. 1 .....	30
7.1.2. Mail nr. 2 .....	31
7.2 . Brev til informant.....	32
7.2.1 Engelsk versjon .....	32
7.2.2 Norsk versjon.....	33
7.3 Intervjuguide.....	34
7.3.1 Engelsk versjon .....	34
7.3.2. Norsk versjon.....	36

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for oppgaven er *selektiv mutisme*.

«Vi kan ikke hjelpe henne når hun nekter å snakke med oss...»

«Hun kan hvis hun vil...»

«Om vi bare presser litt hver dag, må han jo si noe til slutt...»

Dette er utsagn fra pedagoger i barnehager og skoler med ansvar for barn og ungdom med selektiv mutisme, og er hentet fra bladet *Utdanning*, i kronikken «De tause barna» av Kathe Lundahl (2018, s. 52). Utsagnene er ikke ondsinnede, men viser kunnskapsmangelen blant pedagoger rundt denne lidelsen. Selektiv mutisme er en sjelden tilstand, og pedagogen får derfor lite informasjon om, og erfaring med diagnosen. Jeg ønsker med denne oppgaven å sette søkelys på en gruppe barn, som ikke er i stand til å heve sin egen stemme. Det kan føre til alvorlige ringvirkninger dersom barna ikke får riktig hjelp. Shipon-Blum (2007, s. 5) skriver:

Without a doubt, Selective Mutism (SM) is THE MOST misdiagnosed, mismanaged and mistreated anxiety disorder of childhood. Children with Selective Mutism truly suffer in silence. Reasons for this vary from lack of awareness to inaccurate and misleading information in the medical and educational literature. Because of this, mutism and anxiety persists and ramifications of untreated anxiety prevail; these include social isolation, poor school performance or drop out, selfmedication with drugs and alcohol, inability to seek employment as an adult, and in extreme cases even suicide.

Det er essensielt at disse barna får hjelp i tidlig alder. Jo lengre de er tause, jo vanskeligere blir det å komme ut av mutismen. Skolen har ansvar for å tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å fullbyrde sitt læringspotensial (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Kunnskapsdepartementet skriver i en melding til stortinget at

Barnehagen og skolen skal bli bedre til å fange opp og følge opp de som trenger hjelp og støtte, at gode læringsmiljøer skaper motivasjon og forebygger vansker og at tilpasset opplæring og tidlig innsats skal sikre høyest mulig læringsutbytte og forebygging av vansker (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011).

Det er derfor viktig at pedagoger i barnehage og skole får informasjon om denne diagnosen. Læreren er kanskje den voksne som tilbringer mest tid sammen med barna i løpet av en dag, med unntak av foresatte. Læreren er derfor viktige støttespillere når det gjelder tidlig innsats og behandling av disse elevene.

## **1.2 Problemstilling og begrepsavklaring**

På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hvordan kan lærere i grunnskolen legge til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø for elever med selektiv mutisme?*

Målet for denne forskningen er å se på hvordan et utvalg lærere arbeider for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for barn med selektiv mutisme i skolen. Begrepet læringsmiljø blir her definert som: «*De samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel*» (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Målet med denne forskningen er å se på hvordan fem lærere har tilrettelagt undervisninga for barn med selektive mutisme. Trygghet defineres som «*en tilstand av beskyttelse og sikkerhet, en følelse av tillit som kommer av at man føler at det ikke foreligger noe truende*» (Egidius, Rygge & Anderssen, 1996, s. 157). Inkludering er grunnleggende i regjeringens utdanningspolitikk (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011). Inkludering handler om at alle elever, også de som ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte, skal ha en tilhørighet i klassen og være en del av fellesskapet i skolen (Overland, 2015).

## 2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres relevant teori og forskning, som kan knyttes til problemstillingen. Teorien utgjør grunnlaget for drøftingen av resultatene, som blir presentert senere i oppgaven.

### 2.1 Hva er selektiv mutisme?

Selektiv mutisme er en situasjonsbestemt taushet, der «*barnet ikke snakker til bestemte personer, ofte lærere eller fremmede, i visse sosiale situasjoner der tale er forventet, ofte i barnehage eller skole, mens det snakker i andre situasjoner, ofte til foreldre eller søsken hjemme*» (Omdal, 2016, s. 60). Barnet erfarer at det er ute av stand til å kommunisere verbalt: «*Å klare å utrykke seg verbalt er utenfor barnets kontroll. Barnet klarer ikke å snakke når det opplever situasjoner som utløser angst*» (Flaten, 2013, s. 92). Videre spesifiserer det amerikanske diagnosesystemet Diagnostic and Statistical Manual–5 (DSM-5) (American Psychiatric, 2013) at tausheten ikke er knyttet til mangel på kunnskap om bruk av det talte språket som kreves i den sosiale situasjonen (Muris & Ollendick, 2015). Mangel på tale kan ikke være et resultat av gjennomgripende utviklingsforstyrrelser eller schizofreni (Lundahl, Kristensen & Ørbeck, 2009). Selektiv mutisme er en lavfrekvent tilstand. Man antar at forekomsten er cirka en av tusen (Flaten, 2015), med en liten overvekt hos jenter (Iversen, 2015). Forskning antyder at selektiv mutisme i de fleste tilfeller kommer til syne i barnehagealder (Muris & Ollendick, 2015). DSM-5 spesifiserer at selektiv mangel på tale må være til stede i minst 1 måned, for å kunne fastslå diagnosen (American Psychiatric, 2013).

#### 2.1.1 Sosial angst eller fobi?

Selektiv mutisme er klassifisert under angstlidelser i DSM-5 (Muris & Ollendick, 2015). Man ser at de fleste barn med SM er svært sjenerte og tilbakeholdene, noe som overlapper med egenskaper for sosial angst (Muris & Ollendick, 2015). I en studie av Ford et al. (1998) som inkluderte 153 personer med SM (101 som hadde diagnosen under studien, og 52 som tidligere var tause), ble det rapportert tilstedeværelse av angst-relatert atferd, som sjenanse, tilbaketrekning og unnvikelse, i forkant av SM-diagnosen (Muris & Ollendick, 2015). Videre var talen til disse individene kjennetegnet ved lite tale, lavt volum og mindre spontanitet, noe som viser en sterk likhet med individer som lider av sosial angst. I dag regnes angst, som grunnårsaken til selektiv mutisme (Muris & Ollendick, 2015).



Heidi Omdal omtaler selektiv mutisme som en spesifikk fobi mot å snakke. Spesifikk fobi defineres som «*en frykt for en bestemt situasjon eller et objekt, den såkalte fobistimulusen, og en absolutt bestemmelse om ikke å utsette seg for den*» (Omdal, 2016, s. 70). For barn med selektiv mutisme er det fryktede objektet en aktivitet, det vil si det å snakke (men bare til bestemte personer og i bestemte settinger). Omdal gjør denne antagelsen med bakgrunn i adferden til fem barn med SM, og et utvalg tidligere tause voksne. Disse så ut til å innfri de formelle kriteriene for spesifikk fobi. Barna viste ikke tilbaketrasket atferd i samspill med andre barn eller voksne så lenge de visste at de ikke måtte snakke (Omdal, 2016).

### *2.1.2 Egenskaper*

Egenskaper defineres som trekk ved personens karakter («Egenskap», 2018), og har betydning for hvordan pedagogen tilnærmer seg eleven med SM. Barn med SM viser stor grad av perfektjonisme. De blir beskrevet som pertentlige, perfektjonistiske og over gjennomsnittet regelorienterte. Barn med selektiv mutisme har sterk egenvilje: «*De kunne bruke bestemtheten sin til å gjennomføre noe de i utgangspunktet prøvde å unngå, men da måtte det være indre motivert og noe de selv kom fram til at de ville*» (Omdal, 2016, s. 23). Indre motivasjon er definert som en naturlig motivasjon som kommer innenfra – og fører til adferd vi faktisk har lyst til å bedrive, i motsetning til ytre motivasjon som stammer fra ytre påvirkning. Indre motivasjon er den viktigste formen for drivkraft (Imsen, 2014). Barn med selektiv mutisme har sterkt behov for kontroll. De trives best når hverdagen er forutsigbar og har faste rutiner, noe som indikerer at barn med SM «*[do] not respond well to new or novel stimuli*» og «*[do] not handle transition and change well*» (Ford, Sladeczek, Carlson, Kratochwill & Gutkin, 1998, s. 210). SM blir mer tydelig i overgangsfaser. Det er ofte her barna blir stilt direkte spørsmål og barna føler at de blir mer «synlig» og det blir mer forventningspress på barna (Kristensen, 2005). Barn med selektiv mutisme viser høy sensitivitet. De er redde for å bli irettesatt av omgivelsene og be om hjelp. Barna blir oppfattet som svært omsorgsfulle med stor empati ovenfor andre. De er opptatt av å gjøre det som er forventet av dem og å være høflige (Omdal, 2016).

### **2.3 Tverrfaglig samarbeid**

Tverrfaglig samarbeid defineres som samarbeid på tvers av profesjoner og faggrupper (Nylenna, 2009). Det anbefales at det opprettes et tverrfaglig og tverretatlig team (ansvarsgruppe) rundt barn med selektiv mutisme (Lundahl et al., 2009). «Hensikten med å ha en ansvarsgruppe er å sørge for koordinerte tjenester gjennom god informasjonsflyt mellom involverte fagpersoner og instanser og et forpliktende tverrfaglig samarbeid» (Frambu, 2015). Et tverrfaglig team eller ansvarsgruppe består som regel av foreldre, de viktigste ansatte og ledelsen i skolen, og evt. ansvarlig spesialpedagog, PPT og behandlere fra BUP. Det tverrfaglige arbeidet legger grunnlaget for de pedagogiske tiltakene som settes i gang rundt et barn med SM.

### **2.4 Tilpasset opplæring og alternative tiltak i skolen**

Prinsippet om tilpassa opplæring er sentralt i norsk skole. I opplæringslova står det at: «Opplæringa skal tilpassast evne og føresetnadar hos den enkelte elev» (Opplæringslova, 1998). Tilpassa opplæring er de tiltaka som skolen benytter for å sikre at elevene får utbytte av opplæringa (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016). Det kan være tiltak knyttet til organisering av opplæringa, pedagogiske metoder, arbeid med læringsmiljø, og oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. Tilpassa opplæring er «ingen individuell rett, men skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen, innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Mange elever med SM vil trenge tilrettelegging utover den ordinære opplæringa. Utdanningsdirektoratet (2016) beskriver spesialundervisning som «en individuell rett eleven har i de tilfellene hun eller han trenger ekstra tilrettelegging utover det ordinære tilbudet». Selektiv mutisme rammer barn og unge både emosjonelt, sosialt og skolefaglig (Cohan, Chavira & Stein, 2006), og det er derfor nødvendig med multimodale tiltak, for at eleven får ei tilfredsstillende opplæring. I tillegg til konkrete pedagogiske tiltak, vil læreren ha stor betydning for hvordan barn med SM klarer seg i skolen.

## 2.5 Lærerrollen

Et vesentlig krav for at barnet som ikke snakker skal oppleve trygghet i klasserommet, er at læreren opptrer som en autoritativ voksenperson (Omdal, 2016). Den autoritative læreren gir elever de mest gunstige fundamentene for å utvikle en trygg tilknytning til andre. Det handler om å finne balansen mellom krav og forventninger, og empati og varme. En autoritativ voksen har kontroll, og setter klare begrensinger, samtidig som vedkommende viser varme, og aksept ovenfor barnet. Barn med SM trenger støtte og oppmuntring for å klare å samhandle med andre. Læreren må derfor kunne lytte, og se barnets behov og ønsker i kommunikasjon. Det er med på å utvikle barnets evne for empati, og gir økt motivasjon for å samarbeide og kommunisere med andre. Det er av særlig betydning for elever som er vanskelig å komme i dialog med, at de møter varme og empatiske voksne. Denne formen for lederstil gjør at barnet lærer å møte forandring, og nye situasjoner med nysgjerrighet, interesse og selvtillit. Barnet utvikler evne til å ta initiativ, og unngår i mindre grad nye situasjoner sammen med en autoritær voksen (Omdal, 2016). Den autoritative læreren bør ha en defokusert tilnærming til barnet med SM.

## 2.6 Defokusert tilnærming

Defokusert tilnærming handler om å skape dialog uten å ha fokus på barnet (Kristensen, 2005). Poenget er å *«reducere stressfaktorer i barnets eller den unges omgivelser og fjerne alle former for press og forventninger på det å snakke»* (Lundahl, 2017, s. 55). Eksempelvis kan pedagogen fortsette å stille barnet spørsmål, men uten å kreve svar. Dessuten er det viktig å ikke gjøre noe ut av det dersom barnet skulle svare. Det å lage oppstyr rundt at barnet snakker, kan medføre at tausheten opprettholdes (Lundahl, 2017).

Bruk av bøker, spill eller andre aktiviteter er gode verktøy for å *«få barnet eller den unge til å slappe av ved at fokuset ikke er direkte rettet mot ham eller henne»* (Lundahl, 2017, s. 22). Kristensen (2005, s. 22) presiserer at en ikke skal stille direkte spørsmål som *«hva mener du?»* *Hva vil du ha/gjøre?...»*. *Still heller undrende spørsmål som «jeg lurer på om det kan være slik eller slik...»*. Videre bør ikke *«samtale emne dreie seg om barnet selv, men om noe barnet er interessert i»*. Omdal fremmer leken som en viktig kilde til defokusert kommunikasjon: *Lek «foregår «som om» eller «bare på liksom», der barn og voksne kan glemme seg selv og være sammen på felles, indre-motiverte premisser»* (Omdal, 2016, s. 38). Gjennom å møte barnet, på barnets arena, der barnets selv tar initiativ er det større sjanse for at det

«tause barnet utvikler tillitsfulle relasjoner til den voksne, og kan slippe noe av kontrollen over seg selv i miljøet» (Omdal, 2016, s. 39).

Barn med SM har en ekstrem redsel for å si noe galt eller feile i sosiale situasjoner. Det er derfor viktig at pedagogen «*signaliserer direkte til barnet eller ungdommen at man ikke skal presse dem til noe de ikke klarer, men at de skal hjelpe dem i små skritt av gangen*» (Lundahl, 2017, s. 55). Når barnet har fått tillit til den voksne, og er trygg på kommunikasjonsformen, kan man «*forsøke å tøye kommunikasjonen i små skritt av gangen*» (Lundahl, 2017, s. 55). Det er viktig at alle voksne rundt har en felles forståelse for at den spesifikke tausheten ikke er viljestyrt fra barnets side. Det at pedagogen vet at barnet ikke er taus med vilje, og signaliserer dette for eleven, gjør at han eller hun kan føle seg trygg i klasserommet, og konsentrere seg om læringen (Lundahl, 2017).

### 2.6.1 «Stimulus fading» og «Sliding-in-technique»

«Stimulus fading» eller det som vi på norsk omtaler som en gradvis nedtoning av stimuli, «*involves taking small steps to reduce the anxiety and encourages talk gradually where there currently is none*» (Sage & Sluckin, 2004). Ved «*Sliding-in-technique*» bringes en «nøkkelperson» (eksempelvis en lærere barnet har tillit til) inn i en situasjon

hvor det allerede foregår verbal dialog mellom barnet og en av foreldrene eller en annen person som barnet snakker med i en lekesituasjon eller mens man spiller et spill. Nøkkelpersonen nærmer seg gradvis den pågående samtalsituasjonen. Når barnet har begynt å snakke til nøkkelpersonen overføres samme prosedyre til andre personer og situasjoner (Lundahl et al., 2009, s. 13).

## 2.7 Lær barnet å kjenne

Mange barn med selektiv mutisme kommuniserer ikke med blick, ansiktsmimikk eller gester. Noen gjør seg imidlertid forstått med kroppsspråk, selv om de er tause (Kristensen, 2005). I kronikken «Det tause barnet: En praktisk tilnærming til barn med selektiv mutisme» forteller forfatteren om møte med «Jonas». Forfatteren presiserer betydningen av å lære kroppsspråket hans:

Han smilte gjerne selv om han ikke var glad. Det var kun når smilehullene kom fram at han faktisk var glad. Han sank ofte sammen når han opplevde angst, akkurat som om han ville synke gjennom et hull i bakken. Et annet tegn var at han hadde hendene i munnen. Når jeg så disse tegnene, visste jeg at nå er «Jonas» full av angst. Min jobb ble da å hjelpe ham gjennom situasjonen (Iversen, 2015).

## 3.0 Metode

Larsen (2017, s. 17) beskriver metode som «en framgangsmåte for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap om viten innenfor et felt. Metode dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon». Her beskrives metoden jeg har valgt for å få svar på problemstillingen.

### 3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitativ forskningsmetode vektlegger forståelse og analyse av sammenhenger, basert på informantenes erfaringer, meninger og følelser. Kvalitative data er gjerne i form av tekst. Metoden er valgt for å få frem en djupere forståelse av problemet. I motsetning til kvantitative data, som vektlegger bredde, dvs. få opplysninger om mange enheter, innebærer dybde mange opplysninger om få enheter (Larsen, 2017).

#### 3.1.1 Semistrukturert forskningsintervju

Kvale og Brinkman (2015, s. 157) beskriver det semistrukturerte forskningsintervju som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet». I henhold til problemstillinga var det naturlig å legge opp til et semistrukturert intervju. Det jeg er ute etter er lærerens subjektive forståelse av problemet. Denne forståelsen er basert på lærerens erfaring med lidelsen. Det semistrukturerte forskningsintervju er «preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157) Ved et slikt intervju kan man legge til eventuelle oppfølgingsspørsmål underveis. Det så jeg på som en styrke da informantene ville få mulighet til å gi utfyllende og detaljerte svar.

### 3.1.2 Valg av informanter

For meg var det viktig at utvalget bestod av informanter som hadde erfaringer og kunnskaper innenfor mitt tema. Utvalget i dette forskningsintervjuet besto av fem utvalgte lærere. Befring (2007) omtaler dette som et intervensjonsutvalg. Et intervensjonsutvalg er en av flere formålstjenlige utvelgings måter: «*Her legg vi eit vurderande prinsipp til grunn for utvelginga. Det inneber at vi bruker «sunt skjønn» for å avgjere kven som på ein rimeleg måte kan representere populasjonen»* (Befring, 2007, s. 96). Ved et intervensjonsutvalg velger vi informanter som har erfaring fra situasjoner der fenomenet ytrer seg. Informantene ble valgt på bakgrunn av yrkesutdanning, og erfaring med elever med SM i skolen.

- Informant 1: 59 år, og har arbeida som førskolelærer i 6 år, og logoped i skolen i 25 år
- Informant 2: 54 år, og har arbeida som lærer i 21 år
- Informant 3: 57 år, og har arbeida som lærer i 25 år
- Informant 4: 55 år, og har arbeida som lærer i 30 år
- Informant 5: 71 år, og har arbeida som lærer i 40 år

### 3.1.3 Intervjuguide

Basert på forskning og teori formulerte jeg hensiktsmessige spørsmål til oppgaven. Det er i følge Brinkman og Kvale (2015, s. 141) nødvendig å ha «*begrepsmessig og teoretisk forståelse av de fenomenene som skal undersøkes»*, for å kunne stille relevante spørsmål. Intervjuguiden besto av to kategorier. Den første kategorien tok for seg generelle spørsmål direkte knyttet mot informantenes pedagogiske bakgrunn, og deres følelsesmessige opplevelse av å møte en elev med selektiv mutisme. Den andre tar for seg pedagogens erfaring med diagnosen, og spørsmål direkte relatert til kasuset de valgte å presentere, deriblant pedagogiske tiltak. Dersom det er flere intervju, kan det være en fordel at alle informantene får samme spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79): «*Alle [...]intervjusituasjoner er forskjellig, og det kan bli vanskelig å systematisere svarene i ettertid dersom det ikke er noen form for standardisering»*. I dette forskningsarbeidet var det fordelaktig å benytte en standard intervjuguide, da arbeidet er basert på fem informanters erfaringer. Intervjuet ble mer fokusert og konsentrert, og analysearbeidet ble mindre tidkrevende og enklere fordi en kan ta for seg spørsmål for spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012).

### 3.1.4 Gjennomføring av intervjuet

Jeg benyttet lydopptak etter avtale med informantene, og supplerte med notater underveis i intervjuet. Grønmo (2016, s. 172) hevder dette kan være en fordel for forskeren, «*dels for å holde en viss oversikt over styringen og utviklingen av intervjuet, dels for å registrere forhold som ikke kommer med på lydbåndet*». Ved bruk av lydopptak kunne jeg som intervjuer observere mer av informantens mimikk og kroppsspråk. Jeg som intervjuer fikk god øyekontakt og kunne vise interesse for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette hjalp meg å få et mer fleksibelt og dialogrettet intervju, som var intensjonen. Intervjuene foregikk i stille omgivelser på de aktuelle skolene. Intervjuene varte i om lag 20 – 30 minutter per informant, noe som ga rundt 30 sider transkribert tekst.

### 3.1.5 Transkripsjon, innsamling og tolkning av datamaterialet

En transkripsjon er «*en konkret omdanning av muntlig samtale til en skriftlig tekst*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Transkripsjon er en viktig del av forskinga, fordi det forenkler analysearbeidet. Dataene ble analysert ved hjelp av fenomenologisk-hermeneutiske metode, det vil si meningsfortetting og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Den transkriberte teksten ble markert og strukturert i ulike fargekoder. Slik kategoriserte jeg de ulike meningsenhetene i teksten, som var relevant for min oppgave og problemstilling. «*Innholdet i tekstene [ble] vurdert og fortolket med referanse til problemstillingen, og ulike deler av innholdet [vurdert] i forhold til hverandre*» (Grønmo, 2016, s. 179). Jeg brukte farger til å markere og trekke ut viktig informasjon om blant annet tverrfaglig samarbeid, og defokusert tilnærming. Ved å strukturere og kategorisere informasjonen på denne måten ble det enklere å granske meningsenhetene i lys av problemstillingen. Videre ble det lettere å koble funnene opp mot teoretiske perspektiv. Jeg har med bevissthet valgt å ta med sitater fra informantene for å belyse funnene jeg gjorde i drøftingsdelen. Intervjusitatene kan gi leseren et inntrykk av intervjuinnholdet og viser eksempler som danner grunnlaget for forskerens analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

## 3.2 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldighet: «*Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen. Validiteten er et*

*utrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen» (Grønmo, 2016, s. 241).* Forskninga vil være basert på informantenes subjektive erfaring med SM. Kvaliteten på intervjuet, hvilke spørsmål som blir stilt og hvor pålitelige svarene er, vil derfor spille inn på undersøkings sin validitet. Spørsmåla tar utgangspunkt i problemstillinga og teori om emnet. Kvale & Brinkmann (2015) presiserer at forskeren bør bevisst innhente kunnskaper og teori om emnet før intervjuguiden utarbeides, slik at validitet sikres.

Reliabilitet handler om en *«forskningsrapports konsistens og pålitelighet»* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Det er relevant å se på hvordan datainnsamlingen er gjennomført og hvordan materialet er blitt behandla i etterkant (Grønmo, 2016). I mitt tilfelle vil det stå på informantenes troverdighet, at de kan snakke åpent, og at de forteller sannheten. Min omarbeiding, tolkning og analyse av datamateriale vil også virke inn. For eksempel kan feil ved transkribering og misforståelser endre graden av pålitelighet i informasjonen. Forskeren må dessuten forsikre seg om at sitat og utsagn blir korrekt nedskrevet, og at han ikke legger ord i munnen på informanten (Postholm, 2010).

### 3.2.1 Feilkilde

*«Resultatene fra et forskningsprosjekt vil alltid være heftet med visse feilkilder. Dette reduserer selvfølgelig undersøkelsens beslutningsgrunnlag, og resultatets pålitelighet. Det er derfor viktig at vi kjenner feilkildene og tar hensyn til dem»* (Sander, 2016). Fordi intervju 1 og 2 foregikk på skandinavisk og engelsk, kan språket øke faren for misforståelser. De samme intervjuene ble forstyrret av en telefonsamtale, noe som kan ha påvirket informasjonsinnhentinga ytterligere. Flere informanter høynrer reliabiliteten. Stor grad av konsistens i informasjonen gitt i de forskjellige intervjuene taler også for en gyldig slutning: Grønmo (2016, s. 240) hevder at *«Reliabiliteten er et utrykk for hvor stort samsvar det er mellom datasettene fra slike gjentatte datainnsamlinger (...).»* Bruken av lydopptak, sikrer at det ikke oppstår mangler eller feilkilder i den verbale informasjonen. Endelig kobles funnene opp mot sekundærdata, og sikrer slik pålitelighet til resultatene.

### 3.3 Etske retningslinjer og hensyn

I følge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 46) skal alle informanter sikres anonymitet: *«Dette kan gjøres ved å bruke pseudonymer i stedet for faktiske navn»*. Denne studien sikrer



referentene anonymitet, ved å omtale de som informant 1, 2,3, 4 og 5. Videre påpeker de den grunnleggende forutsetningen om at den som skal delta i undersøkinga, gjør det frivillig og har de nødvendige opplysningene om undersøkinga. Informanten valgte selv hvilken informasjon de ville dele, og flere var også tydelig på hvilken informasjon de mente de kunne stå inne for.

## 4.0 Analyse

I denne delen beskrives resultatene i undersøkelsen. Dette gjøres ved hjelp av relevant teori som er belyst tidligere i oppgaven. Gjennomgående beskrives resultatene med utgangspunkt i sitater som er relevant for problemstillingen: *Hvordan kan lærere i grunnskolen legge til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø for elever med selektiv mutisme?* For å få frem resultatene på en oversiktlig måte presenteres resultat og drøfting i samme kapittel.

### 4.1 Tverrfaglig samarbeid

Regjeringens utdanningspolitikk vektlegger behovet for samhandling:

Samhandlingsreformen (omsorgsdepartementet, 2008-2009) er formulert med bakgrunn i et behov for å tenke mer helhetlig for barn og unge i kommunene; oppmerksomheten rettes mot de ulike fagprofesjonene i arbeidet for blant annet å styrke det psykososiale forebyggingsarbeidet og tidlig innsats (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 27 - 28).

Tverrfaglig samarbeid skal sørge for at de impliserte voksne får en felles forståelse av tilstanden og barnets behov. Informant 1 mente at utfordringene ble lettere å håndtere når alle involverte hadde samme forståelse av problemet, og hvilke tiltak som skulle settes i gang. Shipon-Blum (2007, s. 26) sier at «*the most successful approach to helping the anxious Selective Mute child is for parents, teachers, treating professional and other relevant professionals to work together as a team*». Hun støttes av Omdal, som påpeker at: «*organiseringa av den spesialpedagogiske hjelpen må være nøye gjennomtenkt, slik at barnet sikres inkludering med de andre barna*» (Omdal, 2016, s. 42). Informant 4 skildrer det slik:

Ja, vi hadde ansvarsgruppe møte [...] å blei einig om korleis veien vidare skal vere sånn reint praktisk [...]. Så det var en på en måte, da fikk vi jo utveksle litt, sånn at vi fortalte korleis skulekvardagen var for jenta, også fikk vi litt tilbake om korleis ting var på heimebane, og utviklingen ja.. Så det var et samspill der, med faginstansa [...]

*«Samarbeid er en viktig forutsetning for kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring»* (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 185). De ulike faginstansene, og kunnskapen de kommer med skaper et bredere perspektiv på problemet. På bakgrunn av informasjon fra de ulike instansene kan pedagogen tilrettelegge undervisninga på en mer adekvat måte. Ifølge Omdal (2016), og Kristensen (2005) er barn med SM avhengig av tilpassede og alternative tiltak i skolen. Alle informantene vektlegger det tverrfaglige samarbeidet for å kunne skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for en elev med SM. Konkrete eksempler på hvordan dette gjøres, drøftes senere i oppgaven.

#### *4.1.1 Eleven – den viktigste samarbeidspartneren*

*«Til slutt ville ho [...]sjøl [...]ikkje ver i klassen, å følte at ho ikkje trivdes i klasseroms-situasjonen»* (Informant 4).

Dette antyder at det er viktig at eleven får medvirke i situasjoner som gjelder dem. Retten til medvirkning er nedfelt i FN-konvensjonens artikkel 12 første ledd (Barnekonvensjonen, 1989) og i opplæringsloven paragraf 1-2 og paragraf 9a (Opplæringslova, 1998). Johannessen og Skotheim (2018) mener at det alltid bør være en hovedregel at barn skal delta i samarbeid som handler om dem selv. *«Dette handler om å være aktør i eget liv, om å ikke bli satt på sidelinjen, drøftet og behandlet som et «tiltak» som ikke selv har medbestemmelse»* (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 353). Det er eleven selv som har best kompetanse om sitt eget liv, og de problemene han eller hun står ovenfor.

#### *4.1.2 Tilrettelegging i overgangssituasjoner, stabilitet og forutsigbarhet*

*«Anxious children do not do well with unexpected changes»* (Shipon-Blum et al., 2007, s. 19).

Elevens manglende evner til å tilpasse seg nye situasjoner, henger sammen med karaktertrekkene som er presentert i teoridelen. Informant 1 mente at hennes elev alltid måtte være informert om hva som kom til å skje. Det å begi seg ut i nye situasjoner skapte angst.

Informant 2 beskrev det slik: «*every single time she experiences something new, she you know, she addresses it with anxiety*». Shipon-Blum (2007, s. 19) poengterer at «*Selective mute children need consistency and routine*». Det vil dermed være til god hjelp å forberede disse barna på nye ting som skal skje, slik at nye situasjoner ikke kommer som en skremmende overraskelse på dem. Den autoritative læreren, er den som best kan skape forutsigbarhet og stabilitet for eleven som ikke snakker. En voksen som barnet kjenner godt, og vet hva som kan forårsake engstelse og frykt, kan informere barnet i god tid om ting som hvilken aktivitet som skal startes opp, hvilke nye mennesker som skal komme, og hvor de skal dra hen (Shipon-Blum et al., 2007).

Elever med SM trenger særlig tilrettelegging i overgangssituasjoner. Kristensen (2005) beskriver det som en modell der stress og sårbarhet påvirker hverandre. Stress aktiverer sårbarheten (eller sårbarheten skaper stress), og symptomet utløses (taushet og tilbaketrekning). Litteraturen beskriver disse overgangssituasjonene som *hverdagstraumer*. Informant 3 skildrer det slik:

... det som skjedde var jo at ho bytta skule etter fyrste klasse [...] då hadde eg inntrykk av det eg høyrde då etterpå, at det var veldig sånn tilbakesteg med dinne flyttingen då..me følte at mi hadde kommet veldig lang, me at ho kunne preika då med fleire, men dette her med å begynne på nytt en anna plass blei veldig vanskelig for ho da.

Informanten forteller at ansvarsgruppemøtene ble særlig viktig i overgangen til ny skule. Sammen med ulike faggrupper, og foresatte kan skolen sørge for at overgangssituasjoner blir minst mulig belastende for barnet med SM.

## 4.2 Defokusert tilnærming

Informantene vektlegger defokusert kommunikasjon for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for elever med selektiv mutisme. Bruk av defokusert tilnærming er tilpasset opplæring. Informant 1 brukte brettspill, og bildefortelling som redskaper.

...hon spjåla och fick berätta sagor [...] Fick några bilder upp, och i början då berätta hon inte, utom dem andre flickorna gjorde an saga av hennes bilder... sen till slut, då börja hon sätta lite meningar, och det sluta med at hon berättade själv sina sagor. Det tyckte jag var ganska roligt..

Dette antyder at defokusert kommunikasjon fungerer. Gjennom lek vektlegges barnas indre motivasjon (Omdal, 2016). Som i eksempelet over kan barnets egenvilje og bestemthet, sammen med lek brukes som et middel for å frembringe tale. Motivasjonsteorier vektlegger indre motivasjon som den viktigste formen for drivkraft (Imsen, 2014). Sitatet viser at defokusert kommunikasjon kan brukes som redskap for å utvikle barnets evne til å ta initiativ og uttrykke egne meninger. Dette er grunnleggende for mellommenneskelig samhandling, og er sentrale krav til kommunikasjon i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik kan pedagogen bruke defokusert tilnærming for å oppfylle kunnskapsløftets kriterier om kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

#### 4.2.1 Ikke presse

I samhandling med barn med SM er det viktig at pedagogen ikke presser barnet til å prate (Kristensen, 2005). Dette er det enighet om blant alle informantene:

Hon fick välja om hon ville prata eller inte, tvinga henne aldrig till å prata. Liksom, hon fick peka eller nicka eller...[..]..man får försöka å bara vara lugn och... och inte påtvinga liksom, att dem måste berätta eller måste prata, utan... Det är best om det kommer.. liksom... naturligt (Informant 1)

Informant 3 uttrykte det slik:

Men i hvertfall som eg sa tidligere, ditte her med å ikkje presse, men å gå veeeldig forsiktig fram [...] Sånn at ho ikkje følte noke press, gjor til at me følte at ho preika med fleire eller ein. Så det tenke eg er veldig viktig då.

Som både informantene og litteraturen sier er rolige og tålmodige voksne avgjørende i arbeidet med barn med SM. Den voksne må formidle til barnet at man ikke skal presse dem til noe de ikke klarer, men hjelpe dem i små skritt av gangen (Lundahl, 2018) . «*De fleste barn og ungdom med selektiv mutisme viser stor grad av angstelse i situasjoner hvor det forventes tale, og man kan si at deres måte å «løse» denne angstelsen på», er å bli tause» (Lundahl, 2018, s. 54)* . Sagt med andre ord: løsningen blir problemet. Press fra pedagogens side på at eleven skal snakke kan dermed bare gjøre vondt verre, ved å bidra til at tausheten opprettholdes (Kristensen, 2005). På grunn av barnets sterke egenvilje, er det «*svært vanskelig å motivere barnet til å gjøre noe de ikke vil» (Omdal, 2016, s. 98)*. Som informant 1 sier er det størst suksess for tale, om den kommer

naturlig, dvs. som et resultat av elevens indre motivasjon (Omdal, 2016). Samtlige informanter forteller at deres elever hadde framgang ved hjelp av defokusert tilnærming.

#### 4.2.2 «Stimulus fading» og «Sliding-in-technique»

Informant 1, 2 og 3 bruker «stimulus fading» i sitt arbeid med barn med SM. Informant 1 forteller at

«i början var det bara två flickor, ho och hennes väninnor [...]å sen tog vi in lite flera flickor.. och till slut var det tre andra flickor också med» (Informant 1). Informant 3 skildrer det slik: «...at vi hadde to stykker, ute, ja en anna elev som ho var trygg på, og så supplere litt med fleire etterkvart da. Men over lang tid. Sånn at ho ikkje følte noke press».

Informant 1 skildrer bruken av « Sliding-in-technique» slik:

läraren satt inne å jobbade i rummet, och dom satt å lekte där en bit ifrån. Då kunde liksom läraren höra när hon pratade. Hon visste liksom att läraren var där, och hon [läraren] hörde när hon pratade, men dom lekte, och glömde sig i leken, och sen så smått börja hon å prata med läraren också.

Prinsippene bak defokusert kommunikasjon er grunnleggende i disse behandlingsmåtene. Poenget her er å stimulerer til tale, ved å redusere stressfaktorer i elevens omgivelser. Informasjonen fra informantene kan tyde på at disse tilnæringsmåtene er effektive. Cohan m.fl. (2006) ser ut til å støtte dette funnet, når de i en oversiktsartikkel over behandling av selektiv mutisme konkluderer med at atferdsterapeutiske teknikker som disse har en positiv effekt. Eksemplene ovenfor viser hvordan lek har en positiv effekt i arbeidet med barn med selektiv mutisme. «Mange av de yngste barna kan faktisk glemme seg og «bryte lydmuren» spontant nettopp i situasjoner hvor man tuller og tøyser i en lek eller aktivitet» (Lundahl, 2018, s. 54). Som vist tidligere i oppgaven støtter også Omdal (2016) bruken av lek i interaksjonen med barn som unngår å snakke.

### 4.2.3 Vær oppmerksom på din reaksjon

Informantene er enige om at det er viktig å ikke vise altfor stor begeistring dersom et barn med selektiv mutisme våger å si noe verbalt. Informant 1 skildrer det slik: « .. *.ja, om dem säger någon ting, bara ta det som en naturlig del...utan inte...om man .. «å va bra du pratar.. å, å »*, då kan dem gå tillbaka, utan ta det som en naturlig liksom...naturligt at hon pratar». Informant 2 forteller:

her parents talked about a [big] breakthrough, all of a sudden she was talking in whole sentences and she was being really expressive, and we were all noticing it, so but you know she was like a whole new child, but ehm... then she withdrew a little

Sitatet fra informant 4 antyder at å gi for mye oppmerksomhet rundt at barnet med selektiv mutisme snakker, kan føre til tilbaketreking. Oppmerksomhet er nettopp det disse barna prøver å unngå (Omdal, 2016). Dette støttes av Lundahl (2018, s. 55), som sier at «*dersom barnet [...] plutselig sier noe, må man gjøre «miner til slett spill» og late som ingenting»*.

## 4.3 Lær barnet å kjenne

*De fleste har jo kroppsspråk, så det er jo bare å lære seg kroppsspråket ikkje sant?  
Hvis du har mykje tid med et individ, så vil du kunne lære deg det (Informant 5).*

For å kunne hjelpe barnet med SM, er pedagogen nødt til å bli kjent med han/henne. I teoridelen møtte vi «Jonas». Informant 3 forteller om et liknende tilfelle:

[Ho ] vise ikkje heilt følelser heller med mimikk å, det var veldig smil heile tide. Ho viser ikkje misnøye, men det var et smil heile tida, så det var veldig vanskelig å sjå om ho var lei seg eller, for det at det kunne du ikkje sjå på ansikt da, ho gikk rundt å smilte heile tida, for kanskje kompensere for at ikkje ho preika da.

Dette antyder at man som pedagog må være ekstremt årvåken, og hele tiden følge med på eleven for å kunne tolke barnets behov. Det er nødvendig å lære seg barnets kroppsspråk, slik at man kan oppfatte de situasjonene barnet er full av angst, og dermed respondere på en hensiktsmessig måte.

#### 4.4 Tilpassede og alternative tiltak i skolen

Om elevens læringsmiljø står det i opplæringslova kapittel 9A at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, 1998). Det handler om tilpassa opplæring og inkludering. Informant 4 forklarer at:

«Til slutt ville ho [...] sjø [...] ikkje ver i klassen, å følte at ho ikkje trivdes i klasseroms-situasjonen [...] Å da la vi opp eit løp, som gjorde slik at ho fikk undervisning ned på loftet som vi seier [eget klasserom] so organiserte vi slik at jentene da i den klassen på omgang var med ho i utvalgte timar. Sånn at man rulerte på det, slik at ho ikkje var aleine. [...] Men me hadde og eine timar med lærar. Og når me hadde opplegg som heile klasse skulle være med på, så isted for at ho kom opp, så reise heile klassen ned, der nede som var klasserommet hinna da».

Sitatet viser hvordan informant 4 tar vare på Inkludering for eleven med Selektiv mutisme. Han tilpasser opplæringa ved å la eleven få et eget klasserom. Videre blir jenta inkludert i fellesskapet ved at (1) jentene på omgang var med henne, og (2) hele klassen kom ned til hennes klasserom, dersom det var felles opplegg hele klassen burde være med på.

Dette antyder at differensiert undervisning er av betydning for elever med selektiv mutisme. Buli-Holmberg Ekeberg (2016) sier at «*differensiert undervisning er en metodisk tilnærming i tilpasset opplæring for å møte elevens ulike forutsetninger og behov*». Det vil si at differensiering er grunnleggende i tilpassa opplæring. Kristiansen (2005) presiserer at de fleste barn med selektiv mutisme vil trenge støtte og tilrettelegging i skolen. Omdal (2016, s. 42) støtter også dette når hun sier at barn med selektiv mutisme «*er avhengig av å bli fulgt opp av et høyt kvalifisert spesialpedagogisk personale for å kunne nærme seg kravene til kommunikasjon som er gitt i læreplanen*». Lundahl et al. (2009, s. 36) skriver videre:

Selv om PPTs sakkyndige vurdering konkluderer med at det ikke er behov for spesialundervisning, vil det som regel være nødvendig med ordinære

differensieringstiltak. Dette kan være tiltak i form av økt voksentetthet, hvor en voksen gir ekstra tid til å organisere og gjennomføre et tilpasset opplæringstilbud for eleven.

Økt voksentetthet rundt barnet med SM var et gjennomgående tiltak blant informantene. Mange av tiltakene som blir nevnt i intervjuene er gruppebasert, der eleven med SM blir tatt ut av klasserommet sammen med spesialpedagogisk lærer og en eller flere elever, Jf. «Stimulus fading».

#### *4.4.1 Gruppeaktivitet, sosial læring og en trygg voksen*

Gruppeaktiviteter, og sosial læring kan være positive tiltak for elever med selektiv mutisme. Dette er fordi mange av disse barna vil trenge hjelp til å komme inn i leken med andre barn:

... hon tog inte initiativ till någon ting, hon var liksom , om hon skulle vara med å leka, da måste någon komma å hämta henne, och ta med henne i leken, hon gick aldrig med själv in i leken, och stod alltid å tittade på till någon kom å tog henne med, annars bare stod hon dar, och var inte med (Informant 1).

På grunn av manglende evne til å kommunisere, faller disse barna lett utenfor fellesskapet. Som vist i eksempelet over har de vansker for å ta initiativ, og står ofte apatisk og ser på leken. Dette poengterer også Shipon-Blum (2007), som sier at pedagogen bør være oppmerksom på at barnet med SM ikke selv velger å stå utenfor leken, men det skjer på grunn av barnets manglende evne til å ta initiativ. Den autoritative voksne er den som på best måte kan utvikle disse evnene hos barn som ikke snakker (Omdal, 2016). Sosial trening involverer modellering av atferd. Det vil si at barn med selektiv mutisme lærer sosial atferd, gjennom å observere og omgås sosialt dyktige barn (Kearney, 2010). Gruppeaktivitet kan dermed involvere god sosial trening. Det kan i småskolen arrangeres små lekegrupper med få barn og økt voksentetthet. Her kan barnet støttes til sosial lek og samhandling med de andre i gruppa. Den voksne som leder gruppa bør være en trygg person som barnet kjenner, og som kan veilede barnet i lek og aktiviteter (Lundahl et al., 2009). Det er viktig at den voksne har en god forståelse av vanskene knyttet til selektiv mutisme, og at han eller hun har god nonverbal kommunikasjon. Arbeid i slike grupper blir lettere dersom eleven får vite at det ikke trenger å snakke. Det demper angst og press, og gir en følelse av å bli forstått. Den voksne bør hjelpe barnet med SM, å finne alternative måter å kommunisere behov på, eksempelvis dersom de må på toalettet. Her kan



barnet med SM gi den voksne et tegn, som en gjenstand, et håndsignal, eller peke på en viss figur på lapp, når det har behov for å gå på toalettet (Shipon-Blum et al., 2007).

## 5.0 Oppsummering

Avslutningsvis er det hensiktsmessig å vise tilbake til formålet med forskningsarbeidet: I denne oppgaven har jeg sett på hvordan et utvalg lærere legger til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø for elever med selektiv mutisme i skolen. Selektiv mutisme er en lite utbredt lidelse, og pedagoger i skolen får dermed lite informasjon om, og erfaring med lidelsen. Med denne oppgaven ønsker jeg å få økt oppmerksomhet rundt barn med SM. Tilstanden kan få alvorlige følger både faglig og sosialt dersom de ikke får rett hjelp. Jeg skal her oppsummere hovedfunnene i oppgava.

Alle informantene er enige om at et tverrfaglig samarbeid er avgjørende for å gi elevene med selektiv mutisme best mulige læringsforutsetninger. Et tverrfaglig samarbeid skal sørge for at alle involverte får den samme forståelsen av tilstanden, og barnets behov. Det gjør utfordringene rundt barnet med selektiv mutisme lettere å håndtere for læreren.

Informantene vektlegger defokusert tilnærming i arbeidet med barn med SM. Det er viktig å ikke presse barnet til å tale. Verbal kommunikasjon bør være et resultat av indre motivasjon fra barnets side. Dersom barnet skulle si noe verbalt, er det viktig å ta det litt som en selvfølge og ikke vise altfor stor begeistring. Forutsigbarhet, stabilitet og god tilrettelegging i overgangsfaser er av betydning for å gi barn med SM en trygg skolehverdag. Prinsippene bak defokusert tilnærming bør ligge til grunn for all interaksjon med barn med SM.

Pedagogen med ansvar for elever med SM, bør lære barnet å kjenne. Læreren må være ekstremt årvåken for å kunne tolke barnets behov. Det er nødvendig å lære seg elevens kroppsspråk, for å oppfatte de situasjonene barnet er full av angst, og dermed respondere på en hensiktsmessig måte.

Barn med SM er avhengig av tilpassede og alternative tiltak i skolen. Funnene antyder at differensiering av undervisning er av betydning for elever med SM. Hvordan dette gjøres

konkret, avhenger av hver enkelt tilfelle. En vanlig tilnærming er gruppebaserte aktiviteter, der en tar i bruk adferdsterapeutiske metoder som, «*Stimulus fading*» og «*Sliding-in-technique*».

### **5.1 Videre forskning og refleksjon**

Denne oppgaven har sett på selektiv mutisme fra lærerens perspektiv. For videre forskning, vil det være interessant å intervju barna selv. Det å få et innblikk i deres verden, fra barnets synspunkt kan gi ny og verdifull informasjon om hvordan vi som pedagoger kan gi barn med SM en trygg og inkluderende skolehverdag. Paradoksalt nok er det deres stemme vi trenger å høre. Flere av informantene påpekte at jeg burde snakke med barna selv. Det er eleven selv som har mest kompetanse om sitt eget liv, og de problemene han eller hun står ovenfor. Dessuten opplevde jeg at det var mye informasjon vedrørende barnet med SM informanten ikke kunne dele. Det gjør at jeg ikke får et helhetlig bilde av de vanskene barnet står overfor. Studien gir likevel en god pekepinn, på hvordan man som lærer kan møte disse barna i skolen. Funnene samsvarer i stor grad med det som blir beskrevet i litteraturen, noe som styrker studiens pålitelighet og gyldighet. Det viktige her er at de pedagogiske tiltakene må tilpasses det enkelte individet. Uansett hvordan vi velger å gå fram, må:

*«me må klare å sjå kvar enkelt på en god måte, som gjere at når dei teke på seg ranselen å går på skulen, så gjer dei det med et smil om munnen» (Informant 4).*

## 6.0 Litteraturliste

- «Egenskap». (2018). Det Norske Akademis ordbok. I *ordnett.no*. Hentet fra <https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=egenskap>
- American Psychiatric, A. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th ed. utg.). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De Forente Nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Trådt i kraft 2. september 1990*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* Det Norske Samlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A. & Stein, M. B. (2006). Practitioner Review: Psychosocial interventions for children with selective mutism: a critical evaluation of the literature from 1990–2005. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1085-1097. doi:doi:10.1111/j.1469-7610.2006.01662.x
- Egidius, H., Rygge, J. & Anderssen, T. M. (1996). *Psykologisk leksikon*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Flaten, K. (2015). *Barn med sosial angst og sjenanse* (2. utg. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Ford, M. A., Sladeczek, I. E., Carlson, J., Kratochwill, T. R. & Gutkin, T. B. (1998). Selective Mutism: Phenomenological Characteristics 1. *School Psychology Quarterly*, 13(3), 192-227. doi:10.1037/h0088982
- Frambu. (2015). Ansvarsgruppe. Hentet 28. april. 2018 fra <http://www.frambu.no/WebFolder5.aspx?NodeId=6FDE0976-89BA-4F77-A2CE-48379B18F8DD>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, M. B. (2015). En praktisk tilnærming til barn med selektiv mutisme; det tause barnet. *Utdanning*, (13), 50-53.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten : tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kearney, C. A. (2010). *Helping children with selective mutism and their parents : a guide for school-based professionals*. Oxford: Oxford University Press.

- Kristensen, H. (2005). Taushet er også tale: Selektiv mutisme hos barn og unge. I(s. 17-25). Oslo: Voksne for barn, 2005.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. nr. 16). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundahl, K. (2017). Slik oppdager du selektiv mutisme, og noen råd til hvordan du kan hjelpe. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2017/oktober/slik-oppdager-du-selektiv-mutisme-og-noen-rad-til-hvordan-du-kan-hjelpe/>
- Lundahl, K. (2018). De tause barna. *Utdanning*, (nr.2/2. februar 2018), 52-55.
- Lundahl, K., Kristensen, H. & Ørbeck, B. (2009). *Selektiv mutisme hos barn og unge : en veileder for pedagogisk-psykologisk tjeneste*. Jaren: PP-tjenestens materiellservice.
- Muris, P. & Ollendick, T. H. (2015). Children Who are Anxious in Silence: A Review on Selective Mutism, the New Anxiety Disorder in DSM-5. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 18(2), 151-169. doi:10.1007/s10567-015-0181-y
- Nylenna, M. (2009). Tverrfaglighet. I *Store norske leksikon* Hentet fra <https://sml.snl.no/tverrfaglighet>
- Omdal, H. (2016). *Når barnet unngår å snakke : selektiv mutisme i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- omsorgsdepartementet, H.-o. (2008-2009). *Samhandlingsreformen - Rett på behandling - på rett sted - til rett tid* (Meld. St. nr. 47). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 nr 61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sage, R. & Sluckin, A. (2004). *Silent children : approaches to selective mutism*. Leicester: SMIRA University of Leicester.
- Sander, K. (2016). Feilkilder og usikkerhet ved resultatene. Hentet fra <https://estudie.no/feilkilder-usikkerhet-ved-resultatene/>
- Shipon-Blum, E., Stanley, C. & Longo, S. (2007). *The ideal classroom setting for the selectively mute child* (2nd rev. ed. utg.). Philadelphia, Pa: Selective mutism anxiety research and treatment center SMart-Center.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Mail til rektor ved skole på Island

#### 7.1.1 Mal nr. 1

5.5.2018

Telenor E-post :: SV: Bachelor thesis

Emne **SV: Bachelor thesis**

Fra

Til 'MARY BERSTAD' <maryeb@online.no>

Kopi til

Dato 28.02.2018 14:18

Høj Mary.

[redacted] (språk læreren), [redacted] spesialundervisning læreren og [redacted] spesialundervisning læreren vil gerne snakke med deg om selektive mutism . Deres email er i cc så du kan sende dem spørsmålene.

Du har møte med [redacted] på mandag 5. mars kl. 8:10 i møterommet.



13/5000

---

Frå: MARY BERSTAD [mailto:maryeb@online.no]

Sent: mánudagur, 5. febrúar 2018 10:18

Til: [redacted]

Efni: Bachelor thesis

Hi!

My name is Mary, and I am one of the students coming to visit [redacted] next week. I am doing a bachelor-thesis on Selektive mutism. I was wondering if any of your teachers has experience regarding this diagnosis, and if they would like to do an intervju with me? If not anyone at your school, do you know any other teacher at another school, who has experience with selektive mutism, preferably with students from 1.to 4. grade? This would be a great help for my bachelor thesis.

Best regards

Mary Berstad

## 7.1.2. Mail nr. 2

5.5.2018

Telenor E-post :: Practice Period

Emne **Practice Period**  
Fra MARY BERSTAD <maryeb@online.no>  
Til [REDACTED]  
Dato 24.02.2018 10:44



Hi! This is Mary, one of the Norwegian students at [REDACTED]. Thank you for having us. We are having a great time so far, and we have a very good impression of [REDACTED].

I have been so busy, that I almost forgot that I have a bachelor-thesis coming up. I sent an E-mail to [REDACTED] about this before arriving in Iceland, but never got an answer. I am doing a bachelor-thesis about Selektiv Mutism this spring ( a very rare diagnosis). I talked to my mentor at my school, and she thought at it would be interesting to see if I could intervju someone in Iceland.

Do you know teachers who has experience with this diagnosis? Maybe your special education teacher? If not in your school, but in an other school?

If so, would they be interest in doing a intervju with me? This would be a big help to mye bachelor - thesis. The intervju is completelpy anonymous.

If they do not have the time to meet with me, I could send the intervju questions on mail, and they can answer by writing. But I would of course prefer to do it face-to-face.

Best Regars

Mary Berstad

## 7.2 . Brev til informant

### 7.2.1 Engelsk versjon

#### Subject Information and Consent form

##### *About the project:*

My name is Mary Berstad. I am currently in the third year, of a four year long educational programme for teachers in Norway. In connection with this, I am writing a bachelor thesis on selective mutism. My main focus is on the *teacher's emotional experience* with the diagnosis, *and educational measures*. The thesis will be based on the teacher's knowledge and experience with the diagnosis. And, if there are any, it would be interesting to see if there are any differences between Iceland and Norway, on how you approach children with selective mutism.

Mentor: Kirsten Flaten, Email: X

##### *Voluntary participation:*

Participation is voluntary, and you can withdraw at any time. A recorder will be used in the interview. This is used to ensure validity and reliability, as well as easing the interview situation for the interviewer. The recording will not be heard by anyone else than the interviewer herself. All information, recordings and notes will be treated confidentially. You can terminate the interview at anytime, or withdraw information provided during the interview.

##### *Anonymity:*

The interview is anonymous. That is, no one but the interviewer will know who is being interviewed, and the information will not be able to be traced back to you or the object of conversation. As a student teacher, I am bound by professional secrecy regarding information about pupils. Names and personal information will not be required. Any personal information that may appear in the interview will be anonymized in the written work.

Before starting the interview, I am asking you to consent to the participation in this interview by signing, stating that you have read and understood the conditions, and want to participate.

---

Place and date

---

Signature



## 7.2.2 Norsk versjon

### Brev til Informant

Henviser til tidligere kontakt per mail:

#### *Beskrivelse av prosjektet*

Jeg går tredje året, av en fireåring lærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. I forbindelse med dette skriver jeg et bachelorarbeid om Selektiv Mutisme. Bacheloroppgaven tar utgangspunkt i semi-strukturerte intervjuer av lærere med erfaring vedrørende Selektiv Mutisme. Mitt hovedfokus er på lærerens følelsesmessige opplevelse av å møte et barn med Selektiv Mutisme, og pedagogiske tiltak som gjøres for å tilrettelegge for eleven.

Veileder er Kirsten Flaten, Epost: [X](mailto:k.flaten@hiv.no)

#### *Frivillig deltakelse*

All deltakelse er frivillig, og du kan trekke seg når som helst. Opptaker vil bli brukt i intervjuet. Opptaker brukes for å sikre validitet og reliabilitet i arbeidet, samt å lette intervjusituasjonen for intervjuer. Opptaket vil ikke bli hørt av andre enn intervjuer selv. All informasjon, opptak og notater vil bli behandlet konfidensielt.

Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju.

#### *Anonymitet*

Intervjuet er anonymt. Det vil si at ingen andre enn intervjuer vil vite hvem som er intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til verken deg, eller samtaleobjektet. Jeg, som lærerstudent har også taushetsplikt når det gjelder informasjon angående elever. Navn og personlig informasjon vil ikke være nødvendig. Eventuelle personlige opplysninger som kan komme frem i intervjuet vil bli anonymisert i det skriftlige arbeidet.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke i deltakelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

---

Sted og dato

---

Signatur

## 7.3 Intervjuguide

### 7.3.1 Engelsk versjon

#### Interview Guide

About the project:

I am in the third grade, of a four year long educational programme for teachers in Norway. In connection with this, I am doing a bachelor thesis on Selective mutism.

My main focus is on the *teacher's emotional experience* with the diagnosis, and *educational measures*. The interview is absolutely anonymous. Names or Personal information will not be required. Any personal information that may come forward in the intervju, will be anonymized in the written paper. I will not use the name of the informants, or subjects discussed in the interview.

How the interview guide works:

In this interview guide there are 8 questions, in addition to some basic information about the informants, and the child with SM. The underlining questions (marked with letters) are to help you better understand the question, and give you an idea on how to answer. Feel free to answer differently, if you have any other aspect to the question.

Sex of the informants:

Male

Female

Age?

How many years have you been working as a teacher?

Sex of the child (children) with SM:

Male

Female

Age?

Grade?

1. How do you define the term Selective Mutism?
2. How did you discover the diagnosis?
  - a. How old was the child when he/she started to show signs of SM?
  - b. Which signs did he or she show?
3. How do you rate the severity of the Mutism?
  - a. Does he or she have non-verbal communication? (signs, eye contact, pointing...etc.)
  - b. Rate of social anxiety?
  - c. To whom/where do the student use verbal communication?
  - d. Volume of speech at school? Talking with sound/whispering?
  - e. Did the pupil recover from mutism?
  - f. Does the child have any other problems in addition the failure to speak?
  - g. How did the mutism affect the child's social skills?
4. What circumstances surrounds failure to speak?
  - a. What factors maintains a child's refusal to speak? What motivates the child to continue to refuse to speak? What is the function of the nonspeaking behaviour for the child?
5. How do you describe the child with SM as a person? Personal characteristic?
6. How was it emotionally to experience meeting a child with selective mutism?
  - a. What emotions did you go through meeting the child with this diagnosis? How did it affect you emotionally?
  - b. How was it to interact with this child?
7. What educational measures did you take, helping the student with SM?
8. Do you have any other comments about the subject?

### 7.3.2. Norsk versjon

## Intervju Guide

### Om prosjektet:

Jeg går tredje året, av en fireåring lærerutdanning ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal. I forbindelse med dette skriver jeg et bachelorarbeid om Selektiv Mutisme. Mitt hovedfokus er på *lærerens følelsesmessige opplevelse* av å møte et barn med Selektiv Mutisme, og *pedagogiske tiltak* som gjøres for å tilrettelegge for eleven. Intervjuet er anonymt. Navn og personlig informasjon vil ikke være nødvendig. Eventuelle personlige opplysninger som kan komme frem i intervjuet vil bli anonymisert i det skriftlige arbeidet.

### Informantens kjønn:

Mann

Dame

### Alder:

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

Kan du beskrive hvordan det var følelsesmessig å møte et barn med selektiv mutisme

1. Hva legger du i begrepet Selektiv Mutisme?

2. Hvilken erfaring har du med diagnosen?

Elevens kjønn:

Gutt

~~Jente~~

Alder:

Klassetrinn:

3. I hvilken alder begynte barnet å vise tegn på SM?
4. Hvilke tegn viste han eller hun?
5. Hvordan vil du beskrive alvorlighetsgraden av mutisme?
6. Hvordan vil du beskrive barnet med SM som person?
7. Hvilke pedagogiske tiltak ble gjort?
8. Andre kommentarer om tema?